



UNIVERSITETET
I BERGEN

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Masteroppgave i nordisk språk

Vårsemester 2024

«Musikk er jo språk, det også!»

*En kvalitativ studie av andrespråklæreres oppfatninger rundt
bruk av musikk i undervisningen av norsk som andrespråk*

Arne Pareli Mulelid

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av min urokkelige tro på musikk som noe mer enn bare kunst og estetikk, samtidig som jeg ønsker meg effektive læringsmetoder og didaktiske verktøy som kan treffe elevene på flere plan - både faglig, sosialt og emosjonelt. Dette har jeg, gjennom praksis, sett et særskilt behov for i andrespråksundervisning. Jeg håper at denne masteren, selv om den er liten i den store sammenhengen, kan være med på å bygge bro mellom estetiske og humanistiske fag.

Både dette studiet generelt, og arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg dypere innsikt i hvem jeg selv ønsker å være som lærer, og hva som er mitt credo.

Jeg vil takke min veileder, Ingvild Nistov, for at du har vært så fleksibel og imøtekommende. Takk for at du har vist forståelse for at jeg, som voksen og etablert, har mange baller i luften samtidig. Din raushet, vennlighet og faglige dyktighet har vært helt uvurderlig. Jeg tror til tider at du har hatt mer tro på meg og oppgaven min, enn jeg har hatt selv. Så, fra hjertet: Tusen takk!

Takk til alle informantene som brukte av tiden sin til å delta i dette prosjektet, som jeg mener er viktig – også utover at det er en masteroppgave. Tusen takk for gode og reflekterte samtaler!

I would also like to thank Dr. Karen Ludke from the bottom of my heart. Your willingness to discuss the topic, and share your data and research with me, has been of great help and inspiration.

Tusen takk til min kone, Victoria, som har blitt nødt til å ta noen ekstra runder med oppvask og støvsuging, når det egentlig var min tur. Takk for at du så åpenlyst er stolt av det jeg får til, og for at du elsker meg – til og med når jeg sitter kveld etter kveld med metode, transkripsjoner og analyse av intervjuer. Du er helten min, og jeg elsker deg!

Takk til min gode Far i himmelen for styrke gjennom en travel og hektisk hverdag. Alt har lagt seg så fint til rette, og det gir jeg min takk til Ham for.

Denne masteroppgaven vil jeg dedikere til den lille prinsessen i mammas mage.

Jeg håper og drømmer om at du skal få vokse opp i et skolesystem som formidler sannhet og gode verdier, basert på vitenskap, og formidlet av hjertevarme pedagoger. Jeg skal gjøre alt jeg kan, både som pappa og pedagog, for at du skal utrustes til å takle alt livet vil kaste på deg.

Innhold

Liste over figurer og tabeller.....	6
1 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Personlig motivasjon	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.4 Oppgavens struktur.....	11
2 TEORI.....	12
2.1 Andrespråklæring - hva er det?.....	12
2.2 Musikk og språklæring	15
2.3 Læroppfatninger	21
2.3.1 Læroppfatninger om musikkbruk i L2-undervisning	26
2.4 Tidligere forskning på læroppfatninger om musikk og språkundervisning	28
2.5 Oppsummering	32
3 METODE.....	33
3.1 Prosjektets overordnede framgangsmåte	33
3.1.1 Forarbeid.....	34
3.1.2 Feltarbeid	35
3.1.3 Etterarbeid.....	36
3.2 Redegjørelse av metodevalg.....	39
3.2.1 Kvalitativ metode.....	41
3.2.2 Semistrukturert intervju	42
3.3 Redegjørelse av informantutvalg.....	44
3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering	48
3.5 Forskerrollen	50
3.6 Etske vurderinger	51
4 FUNN	53
4.1 Redegjørelse for tolkning av funn	53
4.2 Kunnskap om musikk og andrespråksundervisning	53
4.3 Oppfatninger rundt egne ferdigheter	56

4.4 Erfaring med musikk og andrespråksundervisning	57
4.5 Holdninger til musikk i andrespråksundervisning.....	62
4.6 Oppfatninger rundt barnesanger	64
4.7 Oppfatninger om bruksområder for musikk	66
4.8 Oppfatninger om instrumentalmusikk	68
5 DISKUSJON.....	70
5.1 Kunnskap og erfaring	70
5.2 Holdninger.....	75
5.3 Rapportert bruk av musikk i undervisningen	79
5.4 Forholdet mellom oppfatninger og rapportert praksis	87
5.5 Komparativt perspektiv	93
6 KONKLUSJON.....	97
6.1 Oppsummering av forskningsspørsmål	98
6.2 Studiens begrensninger.....	101
6.3 Mitt bidrag og oppdagelser ved studien	101
6.4 Videre forskning.....	103
LITTERATUR	106
Appendiks A – Informasjonsskriv	117
Appendiks B – Samtykkeerklæring.....	120
Appendiks C – Intervjuguide	121
Sammendrag.....	123
Abstract.....	124
Notat om profesjonsrelevans	125

Liste over figurer og tabeller

Figur 2.1: <i>Modell som viser påvirkning på og av læreroppfatninger</i>	25
Tabell 4.1: <i>Musikalsk bakgrunn</i>	54
Tabell 4.2: <i>Kunnskap om effekten av musikk på språklæring</i>	55
Tabell 4.3: <i>Rapportering om hvor ofte informantene bruker musikk i egen undervisning</i>	57
Tabell 4.4: <i>Hva informantene rapporterer at de bruker musikk til i undervisningen</i>	60
Tabell 4.5: <i>Informantenes oppfatning av egen bruk av musikk i undervisningen, sammenlignet med andre andrespråklærere</i>	61
Tabell 4.6: <i>Holdning til bruk av musikk i andrespråksundervisningen</i>	63
Tabell 4.7: <i>Kompetanseområder informantene mener musikk kan ha effekt på</i>	66

1 INNLEDNING

For noen år siden var jeg så heldig å få lytte til den eksentriske nobelprisvinneren i fysikk fra 2010, Andre Geim, da han holdt et foredrag om forskningen sin. I dette foredraget plantet han noe i meg gjennom et sitat, som igjen gjorde at jeg søkte meg inn på lektorstudiet. Han sa følgende: «The consequences from lack of new knowledge is decades of stagnation: the next generation will be poorer than this one» (Chakraborty, 2013).

Selv om det han snakket om var forskning på et høyere nivå enn jeg noen gang kommer til å bedrive, så sier det likevel noe om viktigheten av å viderebringe kunnskap til nye generasjoner, men det sier også noe om at vi, også som lærere, stadig må søke ny kunnskap, nye erfaringer og nye måter å utføre vår profesjonelle praksis på – til det beste for elevene. Som lærere må man ha en viss andel ideologi i seg for å både søke seg inn på denne yrkesveien, men også for å holde ut i et stadig mer krevende pedagogisk, organisatorisk og sosiokulturelt miljø. Mye av identiteten til en god lærer ligger i det å få lov til å jobbe hardt, ikke først og fremst for seg selv, men for de neste generasjonene, og stadig søke ny kunnskap og nye metoder som kan komme neste generasjon til gode. Eller som kvekeren Elton Trueblood (1951) beskrev så vakkert: «A man has made at least a start on discovering the meaning of human life when he plants shade trees under which he knows full well he will never sit» (s. 58).

1.1 Bakgrunn

Denne masteroppgaven inngår som fullføring av lektorprogrammet i nordisk ved Universitetet i Bergen. Jeg ønsket å skrive en didaktisk masteroppgave med fokus på kreativitet blant lærere, og da helst innenfor musikk, siden jeg selv har kompetanse på musikk som fag. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste delkapittel. I møte med veileder ble jeg introdusert for forskning på læreropfatninger, noe jeg aldri hadde hørt om eller tenkt over. Etter å ha lest litt om dette forskningsområdet ble jeg fascinert av sammenhengen mellom læreres oppfatninger og praksis. Valget falt da på å skrive en oppgave med fokus på læreropfatninger om musikk i undervisningen. Videre valgte jeg å spisse det inn mot andrespråklærere. Dette valget ble gjort fordi det blir stadig større behov for gode andrespråklærere i en verden som blir mer og

mer globalisert, og spesielt i et land som Norge som tar imot veldig mange flerspråklige migranter. I lys av dette mente jeg at en slik vinkling ville gjøre oppgaven min relevant i samtiden.

Det som gjør oppgaven relevant i et skolepolitisk perspektiv, er at norsk skolepolitikk i senere tid har hatt fokus på evidensbasert praksis, både gjennom profesjonalisering ovenfra, gjennom reformer, og profesjonalisering innenfra, innad i fagfellesskapet (Mausethagen, Bøyum, Caspersen, Prøitz og Thue, 2023). I den sammenheng er det interessant og relevant å se om forskningen på musikk og språklæring er noe lærere i norske klasserom kjenner til, og hvilke oppfatninger de har når det kommer til bruk av musikk i andrespråksundervisning. En evidensbasering innebærer at den som utøver en profesjon til enhver tid skal holde seg oppdatert på forskning, og utøve praksisen i tråd med denne, basert på hva som beviselig fungerer (Marthinsen, 2004; Mulelid, 2023).

1.2 Personlig motivasjon

Jeg ønsket i denne masteroppgaven å kombinere min tidligere opparbeidede kompetanse med den kompetansen jeg er i ferd med å opparbeide meg gjennom lektorstudiet. Jeg har tidligere fullført en bachelor i utøvende musikk ved Griegakademiet, Universitetet i Bergen, og jeg har jobbet fulltid som profesjonell musiker i 15 år. Dette gjorde det naturlig å velge å ha fokus på noe musikkrelatert når masteroppgaven skulle skrives. Jeg har selv sett hvordan musikk har bidratt til bedre helse hos mennesker, både psykisk og fysisk, og jeg har opplevd hvordan musikk har hjulpet usikre mennesker, og barn eller andre uten norsk som morsmål til å komme ut av skallet sitt. Etter at jeg startet dette prosjektet, og jeg fikk lese faglitteraturen om musikkens effekt på språklæring, var jeg ikke i tvil om at dette var riktig fokusområde for meg. Jeg har samtidig vært klar over at oppgaven kunne få en tydelig ideologisk slagside med tanke på at mine egne oppfatninger er positive til bruk av musikk i undervisningen, og at dette derfor kunne påvirke prosessen eller resultatet. Jeg har likevel vært innstilt på å holde meg mest mulig nøytral i møte med informantene, for å i størst mulig grad fange opp ufargede oppfatninger. En oppgave som dette krever ikke full uavhengighet og nøytralitet, men en akademisk tilnærming. Dette er ikke to størrelser som utelukker hverandre. Jeg tror de fleste forskningsprosjekter eller undersøkelser starter med en ideologisk forankring, uten at det

nødvendigvis går ut over forskningens uavhengighet eller resultatenes legitimitet. Jeg ser denne oppgaven som nyttig både til egen profesjonsutvikling, men også til tverrfaglig kunnskapsutveksling og videre forskning på tvers av fagfeltene.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette er en eksplorativ og kvalitativ andrespråksdidaktisk masteroppgave som står i en forskningstradisjon både innenfor nordisk didaktikk og norsk som andrespråk. Målet er å oppnå dypere innsikt i, og forståelse for læreres oppfatninger om anvendelse av musikk i andrespråksundervisning (Mulelid, 2023).

Problemstillingen jeg har valgt lyder slik:

Hvilke oppfatninger finnes blant andrespråkslærere vedrørende bruk av musikk som didaktisk verktøy i andrespråksundervisning?

Jeg ønsker med dette å kartlegge hvilke rapporterte oppfatninger andrespråkslærere har til musikk som didaktisk verktøy, og hvordan informantene selv reflekterer rundt egne oppfatninger og rapportert praksis. Bygges disse oppfatningene, og den påfølgende praksisen, eller mangel på praksis, på kunnskap, intuisjon eller erfaring? Man kan, på tross av myndighetenes forventninger om evidensbasert praksis, kanskje ikke forvente at lærere i Norge i stor grad kjenner internasjonal forskning på dette området, men jeg ønsker like fullt å kartlegge dette, da kunnskap regnes inn under oppfatninger (Mulelid, 2023). Jeg støtter meg her på Borg (2015, s. 321) som definerer språklæreres oppfatninger som alt det lærerne tenker, vet og tror om aspekter som gjelder sin egen profesjonsutøvelse. Også Monsen (2014, s. 70) har med kunnskapsaspektet som en vesentlig faktor som påvirker oppfatningene (Figur 2.1). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.

I lys av denne bakgrunnen for oppgaven, har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har andrespråklærere i denne studien med bruk av musikk generelt?
2. I hvilken grad har lærerne blitt kjent med relevant forskning, og tilegnet seg teoretisk kunnskap på dette området i løpet av utdanning eller gjennom arbeidserfaring?
3. Hva rapporterer lærerne i studien om i hvilken grad de benytter seg av musikk i sin egen undervisning?
4. Hva rapporterer lærerne om hvordan de eventuelt bruker musikk i praksis?
5. Hvilke holdninger viser lærerne til implementering av musikk i undervisningen?
6. Er der noe samsvar mellom oppfatninger og egen rapportert klasseromspraksis?
7. Dersom det er inkongruens mellom oppfatning og rapportert praksis: hvorfor er det slik?

Jeg skal komme nærmere inn på det vitenskapelige og teoretiske grunnlaget for oppgaven i kapittel 2, men først vil det være både hensiktsmessig og fornuftig å avgrense den i omfang. Oppgavens grunnlag kan sies å være forskning på effekten av musikk på språklæring generelt, og andrespråklæring spesielt. I dette ligger det en erkjennelse av at selv om faglitteraturen ofte omtaler musikkens effekt på språklæring generelt, så har dette overføringsverdi til andrespråklæring, selv om andrespråklæring også har en ekstra dimensjon ved seg gjennom sosiale og kulturelle utfordringer. Oppgaven er også basert på forskning om læreropfatninger generelt. Denne oppgavens hovedformål er ikke å forske på musikkens effekt på språklæring. Den skal ha fokus på læreropfatninger rundt bruk av musikk i andrespråksundervisningen, slik problemstillingen tydelig tilkjenner. Det vil også være naturlig å drøfte funnene som gjøres i denne studien i lys av andre, lignende studier gjort i andre land og kontekster. Temaet som denne masteroppgaven tar opp, om læreropfatninger om bruk av musikk i andrespråksundervisning, har ikke i stor grad vært forsket på i Norge før, i alle fall ikke inngående. I den forbindelse er jeg av den oppfatning at denne studien er både viktig, interessant og relevant, ikke bare for mastergraden og min egen profesjonsutvikling, men også for fremtidige andrespråksdidaktikere og pedagoger som ønsker dypere innsikt i sin egen praksis og i faglig forankring av egen profesjon (Mulelid, 2023).

1.4 Oppgavens struktur

I denne oppgaven vil jeg først, i kapittel 2, legge fram relevant forskning og teori på områdene som denne studien berører. Det gjelder både norsk som andrespråk, musikk og språklæring, læreroppfatninger generelt og til musikk i andrespråksundervisning, og tidligere forskning på læreroppfatninger rundt bruk av musikk i andrespråksundervisning.

Jeg vil videre gjøre rede for metodevalg og reflektere rundt dette i kapittel 3. Jeg kommer til å presentere resultatene fra intervjuene i kapittel 4. All den tid dette er en kvalitativ studie, vil jeg påpeke at i den grad det er brukt tabeller for å framstille funn, er dette ikke gjort for å generalisere, eller på noen måte føre gyldig statistikk, men det er ment som en visualisering av responsen fra informantene.

Kapittel 5 inneholder diskusjon av funnene i lys av tidligere forskning. Strukturelt kommer jeg ikke til å sette opp, eller svare eksplisitt og kronologisk på forskningsspørsmålene i dette kapitlet. Jeg har gjennom intervjuguiden og forberedelsene til denne oppgaven lagt til rette for at forskningsspørsmålene blir besvart, og at de også blir grundig gjennomgått, på et overordnet plan, gjennom både kapittel 4 og 5. Forskningsspørsmålene ligger slik i bunnen for hele oppgaven. Forskningsspørsmålene blir mer spesifikt besvart i konklusjonen i kapittel 6.

Jeg vil for øvrig påpeke at denne masteroppgaven bygger på min egen masterskisse fra våren 2023, i faget NOLISP300-L. Noe tekstlikhet fra nevnte skisse vil således forekomme. Jeg har, der jeg selv mener det kan forekomme tekstlikhet, referert til meg selv i teksten med Mulelid, 2023. Jeg har valgt å bruke prosjektskissen aktivt, i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) sine syv steg for kvalitative forskningsoppgaver. Dersom man følger denne oppbygningen, så er både tematisering og planlegging grunnlaget for den videre forskningen (se kapittel 3). I så måte vil jeg sterkt argumentere for at denne masteroppgaven er en forlengelse av arbeidet som ble gjort i disse forberedelsene, og at de derfor ikke burde sees på som to separate oppgaver, men som en videreføring og en utdypning av skissen som ble levert som forberedelse til denne oppgaven.

En annen oppgave som har inspirert meg, er Kervell (2022), som har skrevet masteroppgave om læreroppfatninger om pragmatikk i andrespråksundervisningen. I Kervells oppgave har

jeg funnet mye inspirasjon og mange gode kilder til å understøtte mitt eget arbeid. Siden oppgavene våre har mange like aspekter vil vi derfor ha nokså lik struktur og oppbygning, og dele mange kilder, særlig når det gjelder teori om læreropfatninger og metode.

2 TEORI

I dette kapittelet legger jeg fram relevant teori og tidligere forskning som belyser de ulike bestanddelene av denne oppgaven, både innenfor andrespråklæring, musikk og språklæring, og læreropfatninger. Jeg vil også vise til noe av den tidligere forskningen på læreropfatninger om musikkbruk i andrespråksundervisning. Dette samlede teoretiske grunnlaget danner fundamentet for denne studien.

2.1 Andrespråklæring – hva er det?

For å klargjøre et av de sentrale begrepene i denne studien, kan det være hensiktsmessig å definere hva som blir lagt i begrepet andrespråklæring. Andrespråklæring er, ifølge Rieder-Bünemann (2012), en term som omhandler hvordan et individ tilegner seg kunnskap og ferdigheter innenfor et språk som ikke er ens eget morsmål (L1). Andrespråk, eller L2, er da i praksis alle språk som ikke er det første man lærer. Om det er det andre, tredje eller fjerde språket spiller ingen rolle. Det faller likevel under termen andrespråk. Man må heller ikke blande det med en simultan språkinnlæring der eleven lærer to førstespråk samtidig. Andrespråk er noe man tilegner seg *kun* dersom et førstespråk allerede er etablert (s. 2980).

I en verden med stadig økende globalisering, og i et stabilt demokrati som Norge hvor tilstrømningen av innvandrere stadig er aktuelt, er det i takt med dette et økende behov for effektive og gode metoder for innlæring og undervisning av norsk som andrespråk. Dette er viktig både i et integrerings- og et dannelsingsaspekt. Man kan møte mennesker i mange sammenhenger i samfunnet, som ikke har norsk som sitt førstespråk. Gujord & Randen (2018) hevder derfor at det trengs forskning på hvordan disse menneskene, på best mulig måte, kan tilegne seg norsk som andrespråk, og hvordan vi, som lærere, gjennom undervisning kan legge til rette for god læring.

På bakgrunn av denne forståelsen av andrespråk er det jeg går inn i denne oppgaven. Det vil si at undersøkelsen vil omfatte lærere som underviser elever der norsk ikke er førstespråk, og heller ikke et språk de lærer simultant med et førstespråk. Dette begrenser seg også naturlig, siden hovedfokus i oppgaven ligger på undervisning for tenåringer og eldre elever som da som regel har et annet etablert førstespråk.

Andrespråk er ikke noe nytt. Så lenge menneskelig språk har eksistert, har det antakeligvis vært noen som har lært seg et annet språk enn morsmålet sitt. Likevel har forskningen i størstedelen av historien stort sett dreid seg om barns tilegnelse av morsmål (Kulbrandstad & Ryen, 2019). Forskning på andrespråk og andrespråklæring er et relativt nytt fenomen som startet for alvor siste halvdel av 1900-tallet (Kulbrandstad & Ryen, 2019; Rieder-Bünemann, 2012). Når det gjelder faghistorien til norsk som andrespråk ble det utviklet sakte fra 70-tallet, i takt med at innvandringen økte, og behovet for integrering og norskopplæring ble større (Kulbrandstad, 2022). Som forskningsområde ble det økt fokus på dette fra 80-tallet (Gujord & Randen, 2018). I dag er norsk som andrespråk sentralt både som forskningsfelt og studiefag ved mange av høyskolene og universitetene i Norge (Gujord & Randen, 2018).

Fra 50-tallet og fram til i dag har det vært ulike syn på læring av språk. Fra behavioristisk tilnærming til kognitive læringsteorier og sosiokulturell teori (Rieder-Bünemann, 2012), og lærere har gjennom alle tider forsøkt å finne de beste metodene for å undervise i andrespråk (Stevens, 1973). Disse ulike pedagogiske tilnærmingene er også Kulbrandstad og Ryen (2019) innom. De velger, på bakgrunn av dette, å dele det hele inn i tre hovedperspektiv på læring, som ligger til grunn for ulike undervisningsmetoder: innlæreren tilegner seg nye vaner for adferd, tilegnelse av nye mentale ferdigheter, og deltakelse i et nytt sosialt og kulturelt fellesskap (s. 28).

Denne studien er, i sin natur, innom flere av disse læringsteoriene, uten at jeg eksplisitt kommer til å gå gjennom dem eller forklare dem, da fokuset først og fremst ligger på læreroppfatninger. Likevel, musikk som språklæringsverktøy har, som vi skal se i kapittel 2.2, tydelige kognitive aspekter, samtidig som det er sosiokulturell sammenheng i samspillet med andre elever og læreren. Også den internasjonale forskergruppen *The Douglas Fir Group* (2016), sier at et tverrfaglig fokus på andrespråkstilegnelse er et samspill mellom det biologiske, kognitive, sosiale, emosjonelle og erfaringsbaserte grunnlaget som ligger i den enkelte innlærer (s. 38-39).

The Douglas Fir Group (2016) sier også at det er tre hovedmål som ligger til grunn for andrespråksforskningen. Det første er å forstå hvordan innlærere i ulike aldre, fra barn til voksne, lærer og bruker det nye språket. Den skal også forsøke å beskrive og gjøre rede for prosessen og resultatet av prosessen. Til sist søker forskningen å identifisere og beskrive både språklige og ikke-språklige faktorer som har innvirkning på både prosess og resultat. Denne prosessen er ikke endimensjonal. Den består ofte av flere bestanddeler, ulike prosesser som skjer samtidig og som påvirker hverandre og spiller sammen, for eksempel kognitive, sosiale og språklige prosesser som simultant er i aksjon (The Douglas Fir Group, 2016; Gujord & Randen, 2018, s. 17-18).

Ifølge Rieder-Bünemann (2012) har språklæringsforskningen med tiden blitt mer kompleks og variert, og det er fortsatt ulike meninger om hva som representerer god undervisning og læring innenfor L2. Kulbrandstad og Ryen (2019) mener at andrespråksfeltet er såpass stort og omfattende at det ikke er mulig å fange alle aspekter i én andrespråksteori. Når man forsker på andrespråk fokuserer man på ett område, mens man overser et annet. Derfor er det ofte slik at andrespråksteorier ofte overlapper og utfyller hverandre – selv om det da finnes en del uenighet. Strevens (1973), sier også at undervisning er så komplekst, og elevgrupper er så heterogene, at det vil være umulig for en enkelt metode å kunne fungere i alle sammenhenger. Han hevder at det er så mange ulike faktorer som spiller inn på om du lykkes med andrespråksundervisning, at metode bare er én av faktorene (s. 150-151).

Et mer sentralt spørsmål for denne oppgaven er hvorvidt man kan si at det er en sammenheng mellom andrespråksforskning, og funnene som gjøres der, og den praktiske utøvelsen innen andrespråksundervisning. Med dette mener Rieder-Bünemann (2012) at det fortsatt er et stort gap mellom forskningen og praksis, og mellom vitenskapen og lærerkunnskapen. Han argumenterer for at den tidligere forskningen på andrespråk var mer pedagogisk innrettet, og at senere tids forskning virker mer distansert fra praktisk pedagogisk tilnærming. Denne avstanden er stadig diskutert, og det gjøres forsøk på å tette den (s. 2982; Ellis, 1997), selv om bildet kan nyanseres gjennom at det også i dag forskes en del på pedagogiske implikasjoner av ulike teorier. Vi kan kanskje likevel kalle forskningen på musikk som metode (se kapittel 2.2), som er bakgrunnen for denne oppgaven, en kontrær tilnærming.

Metodiske tilnærminger i klasserommet varierer fra lærer til lærer, avhengig av hva læreren har mest tro på at språk er, hvordan det skal læres og hvilke omstendigheter og faktorer som

legger til rette for best mulig læring. Dette med kunnskap og tro skal jeg komme tilbake til i kapittel 2.3. Det er uansett, ifølge Rieder-Bünemann (2012) et tydelig skille mellom forskning som legger vekt på teoretisk kunnskap, og utøveren av fagfeltet som er mest opptatt av praktisk pedagogikk og kunnskap. Hvordan denne differensen kan minimeres, eller broer mellom dem bygges, er et stort spørsmål som stadig er et tilbakevendende tema i litteraturen, men som vi ikke skal gå dypt inn i her (Rieder-Bünemann, 2012; Ellis, 1997).

Det skal nevnes at det i det siste har blitt fokusert mer på undervisning, og at det har dannet seg et forskningsmiljø på dette, såkalt «instructed second language acquisition». Dette har vokst fram i takt med behovet for å fylle gapet mellom teori og praksis, og for å finne den beste måten å undervise, eller tilegne seg et andrespråk på (Loewen & Sato, 2017).

I lys av behovet for å gripe an nye elevgrupper og undervisningsutfordringer, har det utviklet seg en praksisnær didaktisk forskning rundt norsk som andrespråk, som har som mål å finne effektive og alternative didaktiske metoder til et fagområde som er litt ulikt de andre, tradisjonelle fagene (Kulbrandstad, 2022). VanPatten (2020) mener at det ikke alltid er så viktig for andrespråklæreren å vite alle *hvorfor*, eller ha oversikt over alle andrespråksteorier, men at de har kunnskap om fakta når det kommer til effektiv andrespråkstilegnelse. Han setter altså *hva* foran *hvorfor*, selv om det kan hjelpe for både autonomien og beslutningsgrunnlaget å vite noe om *hvorfor*. Det er også i denne praksisnære utviklingen at musikk som metode ble et relevant forskningsområde.

2.2 Musikk og språklæring

Som nevnt i Mulelid (2023) startet den første forskningen på koblingen mellom musikk og språklæring i løpet av 1980-tallet, men det er først de siste 25 årene, det har blitt gjort mer omfattende studier rundt denne tematikken (Alisaari & Heikkola, 2017; Ludke, 2009; 2018; Degrave, 2019; Zeromskaite, 2014). I jakten på gode pedagogiske og didaktiske tilnærminger til språklæring har mange lærere funnet et opplegg som fungerer, men i dagens evidensbaserte skole er det forventet at man som lærer holder seg oppdatert på hva forskning sier om hva som kan ha læringseffekt (Marthinsen, 2004; Mausethagen, Bøyum, Caspersen, Prøitz og Thue, 2023). Det er i lys av en slik evidensbasert tilnærming til profesjonsutøvelsen, og til andrespråksundervisning, som blant andre Sato & Loewen (2019) tar til orde for, at denne

studien er interessant. For hvordan forholder lærere seg til forskning rundt musikk og språklæring, og hva er grunnen til at de handler slik de gjør?

I denne sammenheng kan jeg støtte meg på den kognitive psykologen, Aniruddh D. Patel, sin forståelse av viktigheten av forholdet mellom musikk og språk:

Like language, music is a human universal involving perceptually discrete elements organized into hierarchically structured sequences. Music and language can thus serve as foils for each other in the study of brain mechanisms underlying complex sound processing, and comparative research can provide novel insights into the functional and neural architecture of both domains (Patel, 2003, s. 674).

Som nevnt i Mulelid (2023) er musikk som didaktisk verktøy, ifølge en rekke forskere, et godt egnet supplement til mer tradisjonelle metoder. Dette er ikke bare basert på faktorer som variert undervisning og engasjerende didaktisk disposisjon. Musikk i klasserommet kan også bidra til å skape positiv emosjonell utvikling, og det kan legge til rette for læring (Ludke, 2009, s. 10; Dewaele, Chen, Padilla & Lake, 2019, s. 9). Kulset (2022) viser til forskning på det rent fysikalske som skjer i hjernen når vi synger og musiserer sammen, og det viser seg at det gir en rekke helsefordeler og påvirker sinnsstemningen. I klasserommet hvor mange elever med ulik bakgrunn, ulike språk, ulike opplevelser i bagasjen sitter sammen, må jo derfor dette ha en positiv effekt. Mange av disse elevene er usikre, og kanskje noen sliter med traumer eller andre former for psykiske lidelser. Forskningen Kulset (2022) viser til sier at ved korsang så øker produksjonen av oksytocin, som gir økt velvære og lykkefølelse. Stresshormonet kortisol reduseres betraktelig, samtidig som det gir følelse av mestring og skaper tilhørighet i et fellesskap. Mange vil si: «ja, men vi kan ikke synge». Det oppsiktsvekkende i så måte er at forskningen viser at det er amatører som har best fysiologisk utbytte av å synge og musisere sammen (s. 31-33). I likhet med Kulset (2022) hevder også Alisaari & Heikkola (2017) at det biologisk sett har både en avslappende effekt og skaper energi grunnet det nevnte lykkehormonet oksytocin når man eksponeres for musikk (s. 232), noe som også ble fremmet i Mulelid (2023). Forskning har i lengre tid antydnet at musikk kan gjøre språklæring mer lystbetont (Jolly, 1975), og har vist seg å øke konsentrasjon og styrke fokus på å løse oppgaver (Moore, 2002).

Overy & Molnar-Szakacs (2009), drar også inn urinstinkt i mennesket når det kommer til

hvordan vi oppfatter og bearbeider musikk. Musikk har vært en sosial begivenhet gjennom alle tider, og deres studier har funnet at vi mennesker oppfatter musikk som en kilde til sosialisering og sosiokulturell påvirkning. Dette gjelder ikke bare når man praktiserer musikk som en gruppe, men også når man praktiserer eller lytter til musikk alene. Lytteren oppfatter da musikken og musikeren, eller musikerne, som en agent i samspillet, og gir oss en følelse av å være sammen om noe, noe som er større enn oss selv (s. 499). De foreslår at det burde forskes mer inngående på dette gjennom kliniske studier, men antyder at enkel musikk som er primitiv, og basert på amatører, vil ha en mer universal effekt enn den skolerte formen for musikk (s. 499). Denne tanken om enkel musikk deler de med Kulset (2022).

Pedagogikkforskere har foreslått å bruke musikk i andrespråksundervisning for å øve på lytting og som en basis for språkdiskusjoner eller oppgaver (Schoepp, 2001). I et rent språkperspektiv viser det seg også at musikk er egnet til å styrke vokabular, grammatikk, og intonasjon (Fomina & Merkulova, 2000 i Ludke, u.a; Mouffarej & Salameh, 2019), samtidig som det har effekt på uttale, taleferdigheter og flyt i språket (Spicher & Sweeney, 2007). Som motivasjon og inspirasjon til læring av et nytt språk har musikk også en effekt på et bredt nedslagsfelt av elever (Green, 1993; Engh, 2013a; Tavadze, Diasamidze & Katamadze, 2021).

Jolly (1975) har hevdet at sanger kan inneholde både det kommunikative aspektet i språk, og det underholdende aspektet ved musikk. Ulike tilnærminger finnes til dette i det praktiske didaktikkfeltet. Én tilnærming er å bruke instrumental musikk for å skape en avslappet stemning for på den måten å øke muligheten for at det ikke bare blir med språkundervisning, men at det blir språklæring for elevene (Lozanov, 1978; 1999 i Ludke u.a.; Bancroft, 1978; Kang & Williamson, 2013). Ludke (2009) hevder at hjernen responderer annerledes dersom ord og språktrekk repeteres og innføres med sang som metode, enn hva som er tilfelle gjennom tale. Hjernen prosesserer det verbale input ved å analysere og gjenkjenne sangens rytmiske elementer og kvaliteter. På denne måten påvirkes vi fysiologisk gjennom at hjernens nervebaner stimuleres. Som det også ble nevnt i Mulelid (2023) forekommer dette sannsynligvis mest gjennom sjangre som jazz, rap, og RnB, hvor språkets naturlige mønster er det sentrale (Ludke, 2009, s. 11-12).

I andrespråksklasserom har vi å gjøre med en sammensatt gruppe elever fra ulike bakgrunner, som gjerne befinner seg på ulike nivå i innlæringsprosessen. Da er disse faktorene som fysiologisk påvirkning, motivasjon og musikkens evne til å fremme ulike språktrekk relevant.

Som nevnt i Mulelid (2023), når det kommer til andrespråklæring spesielt, viser både Alisaari & Heikkola (2017), Tavadze, Diasamidze & Katamadze (2021) og Ludke (u.a.) til Krashen sin hypotese fra 1983 om at musikk vil kunne senke innlærerens affektive barrierer og skape motivasjon (Alisaari & Heikkola, 2017, s. 232; Ludke, u.a., s. 2).

Ifølge Degrave (2019) har selv instrumental musikk denne samme fysiologiske innvirkningen på læringssentre i hjernen. Dette kan bidra til en mer effektiv innlæring og en dypere effekt på den kognitive språkkodingen (s. 413). Rent praktisk kan klapping av rytmer og nynning av toner bryte ned segmenter som trykk, lengde og tonem i målspråket og gjøre det lettere å mestre. Ludke, Ferreira & Overy (2014) sier at mange av studiene som er gjort på rytmikk og språk, er gjort innen morsmålsstudier. De betviler ikke at en rytmisk tilnærming til språklæring kan ha effekt, snarere tvert imot, men de fant i sin studie på andrespråksinnlærere at den gruppen som hadde sang som metode, med god margin overgikk både den gruppen som hadde en rytmisk tilnærming og den som baserte seg på verbale metoder (s. 50). Baills, Zhang, Cheng, Bu & Prieto (2021), gjorde en undersøkelse på uttale og leksikalsk læring gjennom musikk i den kinesiske skolen. Deres studier viste også forskjeller mellom gruppen som sang, og gruppen som hadde rytmiske øvelser. På uttale reduserte sang-gruppen aksentueringen dramatisk etter å ha gjennomført øvelsene, mens den rytmiske gruppen ikke kunne vise til det samme. Når det gjaldt memorering av ord derimot, var det ingen vesentlig forskjell mellom gruppene. Zhang, Baills & Prieto (2023) utførte en lignende studie to år senere, og de fant at begge gruppene, både den melodiske og den rytmiske, hadde stort utbytte av metodene. Likevel kom også disse til konklusjonen om at det var den melodiske gruppen som tydelig kom best ut. Denne undersøkelsen fant også betydelig bedre effekt blant melodisk gruppe også på leksikalsk nivå.

Det er flere som mener at musikalske innslag er en effektiv metode, også på leksikalsk nivå (Alisaari & Heikkola, 2017, s. 233; Degrave, 2019, s. 413; Kulset, 2019, s. 93-97). Alisaari & Heikkola (2017), Kulset (2022), Wu, Yang & Turner (2023) og Ludke (2009; 2018) hevder at både den mer passive lyttingen, og den aktive praktiserende tilnærmingen til sang, har stor innvirkning også på ordtilfang, fraseforståelse, språkstrukturer og evnen til å gjengi tekst hos innlæreren. I tillegg vil både en praktiserende og en lyttende tilnærming til sang, ifølge Alisaari & Heikkola (2016), kunne forbedre skriftlig kompetanse. En annen positiv følge av musikkbruk kan, ifølge de samme fire, være økt evne til tekstmemorering og forståelse av språktrekk (Alisaari & Heikkola, 2017, s. 233; Ludke, 2009, s. 10-11; Kulset, 2022, 47-48;

Wu et al.2023).

Ifølge Zeromskaite (2014, s. 85), Wu et. al. (2023) og Shoep (2001), vil musikk kunne ha en positiv innvirkning på elevens leseferdigheter ved at lyttesensitiviteten trenes opp. Disse fordelene kan fremmes gjennom rytmisk tilnærming, men det kan også kombineres med melodiske metoder. Ut fra litteraturen kan vi se at det råder en viss uenighet om hvilken tilnærming som har best effekt (Alisaari & Heikkola, 2017; Wu et al, 2023). Som nevnt, sier Ludke et. al. (2014) tydelig, på bakgrunn av sine studier, at det melodiske har en betydelig bedre effekt enn det rent rytmiske. Andre forskere igjen, som Degrave (2019), synes i større grad å sidestille disse tilnærmingene.

Zeromskaite (2014) er av den oppfatning at en melodisk tilnærming og bruk av sang, i større grad enn bare rytmikk, vil ha positiv innvirkning på det melodiske i språket. Det vil si blant annet elevenes prosodiske persepsjon av andrespråk. Hun hevder samtidig at en slik bruk av musikk vil kunne øke leseferdighetene og forståelsen av fonologiske språktrekk når det kommer til timing og språklig tonehøyde i andrespråket (s.84). Hun fremmer at det finnes solide forskningsresultater, og en bred enighet innenfor fagfeltet, om effekten på disse områdene, mens at det på andre språkområder, som syntaks og pragmatikk, ifølge henne, ikke er gjennomført tilstrekkelige empiriske undersøkelser til å konkludere om musikk har nevneverdig effekt på disse (s. 86). Patel (2003) mener på sin side at det er gode nevropsykologiske holdepunkter for å hevde at musikkens struktur, rytmikk og intonasjon, og evnen til å kjenne igjen dette, påvirker evnen til å kjenne igjen språklige syntaktiske strukturer også. Ifølge ham, behandles musikkstruktur og språkstrukturer på samme sted i hjernen, og gjør at overføringseffekten kan være stor (s. 674; Engh, 2013a).

Ludke (2018) gjennomførte en studie på skotske elever som skulle lære fransk. Resultatet var at gruppen som ble utsatt for sang som metode, hadde vesentlig større framgang på flere språklige områder. Den største effekten fant hun på grammatikk, lytteforståelse, tale/evne til å samtale, intonasjon og flyt i språket (s. 20). Noe av de samme resultatene fant også Li & Brand (2009) i sine studier på kinesiske innlærere av engelsk. Et interessant aspekt ved deres forskningsresultater, er at de innlærerne som ble utsatt for sang og musikk som metode, ikke bare hadde bedre resultater på kontrollprøvene etter prosjektet, men de hadde også vesentlig mer positive holdninger til innlæring av språket enn den gruppen som ikke var utsatt for musikk (s. 82).

Det er ikke bare sangens primærkvalitet som sang som er nyttig i språklæring. Musikk kan, pedagogisk og didaktisk, utnyttes med tanke på kontekst, artist, eller måten den fremføres på (Degrave, 2019, s. 413). En tilnærming til undervisning, hvor musikk får spille en rolle kontekstuell, gjennom at elevens interesseområder for musikk og kultur kartlegges, for å bruke dette aktivt inn i læringsprosessen, kan i tillegg til de kognitive fordelene vi har sett på i dette kapitlet, være en kilde til motivasjon til at eleven aktivt tar del i sin egen språklæring, også utenfor klasserommet (Ludke, 2009, s. 8; s. 10). Ludke (2009) understreker også viktigheten av det sosiokulturelle aspektet og fellesskapsfølelsen i en gruppe, og hun påpeker at musikk som en gruppeaktivitet, kan gi en bedret gruppedynamikk (s. 10), samtidig som elevene kan lære seg kulturell forståelse og gjennom å øke de kommunikative ferdighetene (Failoni, 1993).

Ifølge Ludke (u.a.) står lærere overfor daglige didaktiske disposisjoner. Hvordan de velger å løse dette er basert på egen overbevisning og erfaring. Hun hevder videre at disse valgene kan innebære alt fra tilfeldig eller sporadisk bruk av musikk, først og fremst ment som underholdning, til mer eller mindre faste innslag i undervisningspraksisen. Ludke mener også, i likhet med mye av den andre forskningen vi har sett på, at det enda er mange sider ved musikk og språklæring som er verdt å studere og utforske. Det kan være alt fra å bruke musikk i bakgrunnen for å legge til rette for en avslappende atmosfære, som igjen kan øke lærelyst. Hun mener også at områder som grammatikk, lytteforståelse, taleferdigheter, språkflyt, ordtilfang, lesing, literacy, kulturkompetanse, uttale, herunder fonologi og intonasjon, kan være områder med god effekt av musikk som metode, og at disse områdene fortjener enda mer forskning. Ludkes budskap er at med så mange overbevisende forskningsresultater på så mange områder av språklæring, vil det være synd å avgrense musikkbruk til å bare dreie seg om noen begrensede deler av undervisningen. Det vil også være for snevert å bruke musikk som metode, nærmest utelukkende i språklæring for barn, noe Ludkes forskning viser at er en realitet i språkklasserom ved at musikkbruken avtar jo eldre elevgruppene blir (Ludke, u.a.).

For oversikt over andre masteroppgaver om læreroppfatninger rundt norsk som andrespråk, se Kervell (2022).

2.3 Læreroppfatninger

Forskning på lærerkognisjon og kognisjonsforskning i andrespråksfeltet strekker seg tilbake til 70-årene. De senere år har læreroppfatninger blitt et større fokusområde for forskning (Borg, 2015; Erkmen, 2012, s. 141), noe som også har preget nordisk academia innen språkdidaktikk (Haukås, 2016; Jakobsen, 2019; Lundberg, 2019; Golden & Kulbrandstad, 2019; Monsen, 2014; Kervell, 2022). Som Kulbrandstad, Egeland, Nordanger & Olin-Scheller (2020) påpeker, kan dette sees i sammenheng med at lærerens profesjon og profesjonsutøvelse har blitt mer sentral i skolepolitikk, og at det har blitt en bevisstgjøring rundt dette. Når læreryrket i større grad blir vurdert som en profesjon, blir vurderinger gjort ut fra profesjonalitet og oppfatninger, noe som gjør det aktuelt i større grad å forske på dette for å bedre forstå hvordan oppfatninger påvirker læreres autonomi og handlingsmønster i pedagogiske og didaktiske situasjoner (Kulbrandstad et. Al, 2020, s. 7-9). Den økte interessen rundt læreroppfatninger stammer også fra at det i større grad enn tidligere er oppdaget en sammenheng mellom det lærere er overbevist om når det gjelder undervisning og den autonome klasseromspraksisen, og pedagogiske og didaktiske disposisjoner (Basturkmen, 2012). Den tidligere forskningen på læreroppfatninger rundt språklæring baserte seg mye på bevissthet rundt språk (Borg, 1998), og det er ofte slike spesifikke aspekter ved språket, og konkrete språktrekk som forskes på i dag også når læreroppfatninger og språk skal undersøkes (Borg, 2019; Kervell, 2022).

Forskning på læreres oppfatninger av seg selv og sin profesjon er viktig for å få en bedre forståelse av hva som former lærerrollen hos samtidens lærere. Gilje (2008) mener at det, i tillegg til den faglige kompetansen fra utdanning, og erfaring fra klasseromssituasjoner, er *credoen*, eller overbevisningen, læreren bærer med seg som former lærerpraksisen mest. Dette gjelder nok for flere profesjoner og fagdisipliner, men i et kommunikativt og dannende yrke som lærerprofesjonen er, kommer det veldig tydelig til syne. Likevel hevder Pajares (1992) at noe av utfordringen med å forske på læreroppfatninger er at det oppleves så personlig, og er nærmest innhyllet i noe som ligner på religiøs mystikk (Pajares, 1992, s. 307-308), noe som gjør at også intervju som metode kan oppleves som både personlig og, til tider, privat idet man rører ved indre tanker og ideologi hos informantene.

Hva læreroppfatninger innebærer er på mange vis et definisjonsspørsmål, og det har hatt ulikt

innhold og ulike definisjoner gjennom fagfeltets historie. Flere teoretikere og forskere har tatt til orde for å løse opp i den floken som fagfeltet 'beliefs' har blitt (Borg, 2019; Fives & Buehl, 2012). Man skiller gjerne mellom holdninger og kunnskap når det kommer til læreropfatningsteori. Begrepet har ifølge Alisaari & Heikkola (2017) og Pajares (1992) i seg visse elementer av subjektivitet, samtidig som det har objektive kvaliteter. Med dette menes at begrepet inneholder både læreres kunnskap, noe som kan ansees som en objektiv størrelse som kan være en felles referanseramme, og tankesett, overbevisning og holdninger, som i større grad kan regnes som subjektivt og ligger mer på individnivå. I denne sammenhengen, hvor fokuset er på L2-undervisning, vil læreropfatning romme en lærers holdninger til-, meninger om-, og synspunkter på andrespråksdidaktikk og en selvrefleksjon over egen undervisningspraksis (Alisaari & Heikkola, 2017, s. 232). Jeg ønsker likevel også å ta med kunnskapsdimensjonen inn i oppfatningsbegrepet, da det er en del av det som former oppfatninger. Dette er for å kartlegge hva lærere vet, og om dette har innvirkning på den rapporterte praksisen og holdningene de har. Simon Borg, som er en anerkjent forsker og didaktiker har definert læreropfatninger på følgende måte:

...networks of knowledge, thoughts and beliefs that language teachers think, know and believe in relation to any aspects of their work (Borg, 2015, s. 321).

Dette virker som en fornuftig og hensiktsmessig definisjon av et nokså svevende begrep. Det er for øvrig et sitat, og en oppfatning jeg deler med Kervell (2022).

Skillelinjen mellom hvor kunnskap slutter og oppfatninger begynner kan være vanskelig å definere gjennom eksakte målinger, men kunnskap farger oppfatninger og blir derfor her regnet som en del av læreropfatninger. Dersom vi snur på dette kan vi kanskje si at også oppfatninger preger kunnskapen. I det ligger det en erkjennelse om at mennesker fungerer slik at de ofte vil søke mot den kunnskapen man selv er overbevist om representerer det som er mest riktig, eller egne interesser (Pajares, 1992, s. 309; s. 313; Kulbrandstad et. Al, 2020, s. 10).

Ulike termer har vært forsøkt innført på norsk. Både *lærerholdninger*, *lærerrefleksjon* og andre termer har vært i bruk, men *læreropfatninger* virker å være begrepet som har fått mest solid fotfeste i den norske forskningen (Monsen, 2014; Golden & Kulbrandstad, 2019; Hjortdal, 2018; Kervell, 2022). *Læreropfatninger* er også, slik jeg ser det, kanskje den beste alternative termen vi har på norsk for det vi på engelsk kaller *teachers' beliefs*. Det er i all

hovedsak disse to termene vi finner igjen i henholdsvis norsk og engelsk litteratur (Kulbrandstad et. Al, 2020; Golden & Kulbrandstad, 2019; Tegge, 2018; Pajares, 1992). Men i lesingen av disse studiene ble det tydelig for meg at den oversettelsen som vi har på norsk likevel kan framstå noe mangelfull. Det engelske ordet 'beliefs' bærer nok i seg mer ideologisk tyngde enn den norske ekvivalenten 'oppfatninger'. I den engelske termen ligger det både oppfatninger, tro, holdninger og meninger – noe som forsvinner litt idet det oversettes til norsk. Likevel har jeg her valgt å benytte meg av 'oppfatninger', eller 'læreroppfatninger'.

For å klargjøre begrepsbruken vil jeg påpeke at oppfatninger inneholder bestanddeler som kunnskap, erfaring, holdninger og meninger. I denne oppgaven definerer jeg *oppfatninger* som fellesbetegnelsen for alt dette. Jeg trekker likevel ut disse bestanddelene i ulike deler av oppgaven. Erfaring kan også regnes som kunnskap, men i denne oppgaven vil jeg skille mellom kunnskap om musikk og språklæring, som teoretisk størrelse, og erfaring med musikk. Da vil *kunnskap* være det lærerne vet, altså den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg. *Erfaring* er den praktiske kunnskapen lærerne har om musikk, og hvordan de har praktisert musikk i klasserommet. *Meninger* er det uttalte de synes om musikk eller bruk av dette. *Holdninger* er kanskje det som er vanskeligst å skille fra oppfatninger, men i denne oppgaven vil det bli brukt når jeg snakker om aspekter som kan deles i positiv versus negativ, altså hvordan lærerne forholder seg til musikk i undervisningen. Begrepene holdninger og oppfatninger vil gå litt inn i hverandre.

Ifølge Borg (2019) er det vi dypest sett er ute etter i forskning på læreroppfatninger, å avdekke hvorvidt overbevisningene reflekteres i god profesjonsutøvelse, slik den er definert av, og basert på evidens eller faglitteratur. Dette innebærer i korte trekk at dersom litteraturen og forskning peker på fordelaktige praksiser, men lærere mangler tro på disse eller ikke klarer å implementere det i klasserommet, da kan det være et behov for å styrke det faglige fokuset på dette området, eller å legge til rette for videreutdanning. Det kan også tas til orde for flere avhjelpende og målrettede ressurser mot tematikken, eller å øke fokus på dette i utdanningsinstitusjonene (Borg, 2019; Kervell, 2022).

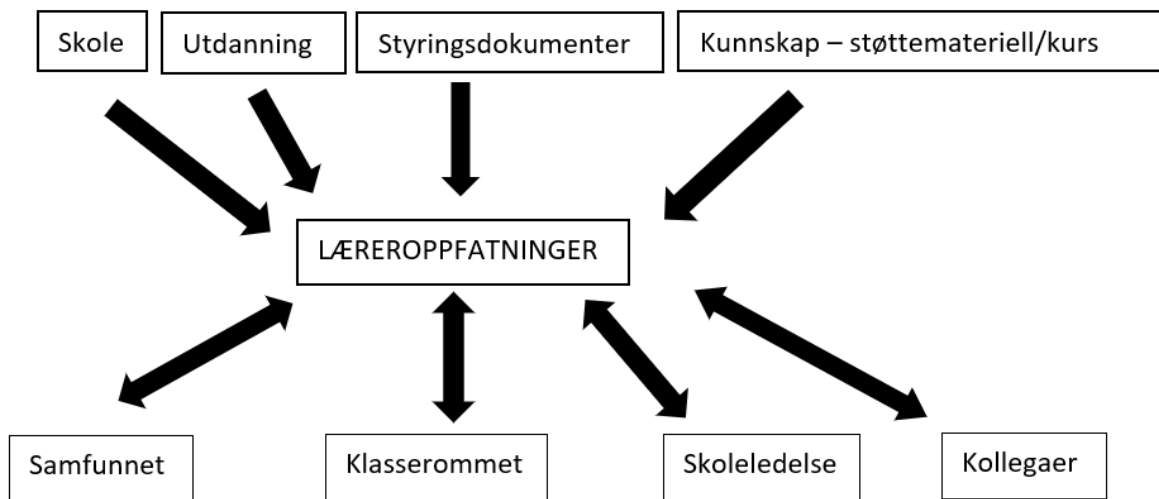
Et annet spørsmål som Borg (2006; 2018) reiser i møte med læreroppfatninger er hvorvidt slike oppfatninger endrer seg over tid, eller ikke. Det har, ifølge Borg (2006), tradisjonelt vært sett på som en statisk størrelse med liten grad av endring over tid, men har i senere tid fått et

mer pragmatisk lys over seg. I dette ligger det en erkjennelse om at læreroppfatninger er komplekse og kontekstuelle, preget av homogenitet og dynamisk utvikling (Borg, 2018). En slik pragmatisk tilnærming til oppfatninger er i tråd med myndighetenes ønske, og profesjonsbegrepets innhold, hvor man i den norske skolepolitikken de senere år har vært opptatt av evidensbasert praksis. I det ligger en forventning om at lærere skal holde seg oppdatert på forskning og handle etter hva som ifølge vitenskapen skal fungere (Marthinsen, 2004; Mausethagen, Bøyum, Caspersen, Prøitz og Thue, 2023). Skal man følge dette er lærere nødt til å justere praksisen etter hvert som forskningen kommer med nye metoder og innspill. Så kan det jo hende at en slik praksis fører til en lærerstand som i økende grad handler på *tvers av* egne oppfatninger og meninger.

Ifølge Biesta, Priestley & Robinson (2015), har et aspekt ved lærerrollen og oppfatningen rundt egen undervisning endret seg med tiden. Lærere har gått fra å se på seg selv som en formidler av kunnskap, til en tilrettelegger for læring (s. 631-632). Samtidig påpeker de at læreres handlingsrom i realiteten er styrt av krav ovenfra om kortsiktige resultatoppnåelser og testing. Dette har ført til at lærernes fokus i mindre grad dreier seg om langsiktig utvikling, men mer om kortsiktige og målbare resultater (s. 636-637).

Lærerne befinner seg altså i en vanskelig balansegang mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra. Samtidig som evidens og målbar måloppnåelse er et ønskelig grunnlag for lærernes profesjonsutøvelse, har det også i senere år vært fokus på lærerautonomi og lærerens egen erfaring og vurderingsevne rundt hva som er god undervisning (Biesta et. al, 2015).

Oppfatninger er også, ifølge Alisaari & Heikkola (2017), avhengig av kontekst og framstår med en dualitet. Dette betyr at oppfatninger både er statiske og dynamiske. Overbevisning og oppfatninger er fundamentet for hvordan vi handler, og dette vil bli påvirket av faktorer som erfaring, utdanning, kollegium, klasseromspraksis og læreplan (Alisaari & Heikkola, 2017, s. 232; Kulbrandstad et. Al, 2020, s. 10). Monsen (2014, s. 70) har visualisert dette i en modell som synliggjør hvordan læreroppfatninger både er et resultat av påvirkning og en faktor for påvirkning (figur 2.1), en modell også Kervell (2022) viser til.



Figur 2.1 – Modell som viser påvirkning på og av læreroppfatninger (Monsen, 2014, s. 70)

Det er altså forskjell på bakgrunnsfaktorer (Monsen, 2014) som påvirker oppfatninger og praksis, og kontekstuelle faktorer (Borg, 2006) som fungerer som en slags sirkulær påvirkning. Med dette menes faktorer som både blir påvirket av læreroppfatningene, men som også er med på å forme de samme oppfatningene. På denne måten oppstår et samspill som går i sirkel.

Alisaari & Heikkola (2017) peker på studier som finner at erfarne lærere viser tendenser til at de har et mer bevisst forhold til kommunikative og praktiske tilnærminger til andrespråksundervisning. De påpeker også at språklæreres oppfatninger stort sett sammenfaller med generell, teoretisk kunnskap om språklæring. Like fullt finner de at det stadig påvises et misforhold mellom oppfatninger og praksis hos andrespråklærere. Årsakene til dette kan være mange, men de foreslår at det kan være på grunn av kontekst – for eksempel at klasseromssituasjonen gjør det vanskelig å handle fullt ut på sin egen oppfatning (Alisaari & Heikkola, 2017, s. 232). Slike kontekstuelle faktorer er essensielle å ta med som potensielle variabler i denne studien, selv om jeg ikke vil diskutere dette inngående. I et komparativt perspektiv til den internasjonale forskningen jeg viser til er dette særlig relevant. Variabler som den norske skolemodellen, lovverk og læreplanverk, i tillegg til norsk kultur og språkstruktur, vil kunne ha innvirkning på læreres muligheter og evne til å praktisere sine egne overbevisninger, eller å bruke musikk som verktøy.

2.3.1 Læreroppfatninger om musikkbruk i L2-undervisning

Musikk har vært en del av pedagogiske situasjoner siden tidenes morgen, og i mange ulike omstendigheter og til ulike formål. Lærere har kanskje brukt musikk, rent intuitivt, i de didaktiske forberedelsene til undervisningen. Vi kan nok alle huske sangstunder fra barneskolen, eller hvordan vi i en eller annen form lærte sanger i ulike fag. Etter egen erfaring kan det synes som om dette avtok etter hvert som årene gikk, og heller ikke i andrespråksundervisningen vi hadde på ungdomsskolen og videregående var musikk spesielt høyt prioritert, til tross for positive forskningsresultater.

Likevel, selv om musikk er en naturlig del av mange aspekter i både livet og skoleverket, er det gjort lite forskning på læreres oppfatninger rundt bruk av musikk i andrespråksundervisningen (Bokiev & Ismail, 2021), og i enda mindre grad i Norge. Det er gjort noen studier på dette internasjonalt, noe som gjør at vi kan studere læreroppfatninger til bruk av musikk i L2-undervisning fra et empirisk perspektiv. Likevel er denne oppgaven, etter min forståelse, en av svært få av sitt slag i Norge, per dags dato. Den eneste andre studien jeg har funnet er Lund (2023). Hun har studert norske engelsklæreres oppfatninger rundt bruk av musikk i undervisningen. I tillegg har hun valgt kvantitativ metode. Disse faktorene gjør at studien skiller seg noe fra min egen. Den manglende mengden norske studier gjør at jeg ikke har noe stort sammenligningsgrunnlag for nasjonale aspekter og nyanser ved studien. Jeg har funnet noen tidligere studier, og vil i kapittel 2.4 komme tilbake til dette og vise til noen av disse studiene, samtidig som vi skal sammenligne funn fra disse med mine egne i kapittel 5.5.

Mye av den litteraturen som er tilgjengelig på området læreroppfatninger rundt musikk, uttrykker en bekymring over at selv om forskning tilsier at bruk av musikk i L2-undervisning er svært fordelaktig, så reduseres musikkbruken til avslapning- og underholdningsformål (Failoni, 1993; Engh, 2013a; Lund, 2023). Bokiev og Ismail (2021) mener at til tross for denne pessimistiske holdningen om et svært begrenset bruksområde for musikk i klasserommet, mangler mange av dem empiriske bevis for å understøtte dette synet.

Læreplanen, som lærerne må forholde seg til i planlegging og gjennomføring av undervisning, legger klare føringer for måloppnåelse og kompetansekrav. Likevel kan jeg ikke se at den nedlegger store begrensninger eller konkrete føringer på *hvordan* man skal oppnå disse målene og kompetansene. Fagfornyelsen er i så måte en læreplan som legger til rette for at

den enkelte lærer selv kan velge både faglige fokusområder og didaktiske framgangsmåter, basert på skjønn. I lys av en slik didaktisk frihet er det interessant å kartlegge læreres oppfatninger rundt musikk i andrespråksundervisningen. I alle fall når forskningen så ensidig peker på musikk som et svært godt egnet didaktisk verktøy (Alisaari & Heikkola, 2017; Degrave, 2019, s. 415-418; Ludke, 2009; Zeromskaitė, 2014).

Som nevnt tidligere kan et misforhold mellom faglig forankret praksis og oppfatninger kreve et styrket faglig fokus på området (Borg, 2019). Det skal likevel nevnes at musikk er et eget, nokså omfattende fagfelt, og at det derfor ikke alltid er like lett for den jevne lærer å implementere eller kaste seg ut i som andre, mer teoretiske modeller for læring – i alle fall ikke uten grundigere opplæring.

Vi kan på mange måter si at denne oppgaven er lærerfokuseret, da utgangspunktet er lærernes egne refleksjoner rundt egen praksis. Ifølge Fives & Buehl (2012) skiller man gjerne mellom eksplisitte og implisitte oppfatninger. De implisitte oppfatningene er de indre tankene og mindre bevisste holdningene. Dette er holdninger som gjerne ligger i underbevisstheten og styrer hvordan man praktiserer. De eksplisitte oppfatningene er de oppfatningene som gjerne blir sagt høyt og er bevisste holdninger (Fives & Buehl, 2012, s. 473-474).

Disse introverte og ekstroverte holdningene krever ulik tilnærming når det gjelder metode. De implisitte holdningene er ikke alltid lett å få tak i, og det krever gjerne klasseromsobservasjon for å undersøke sammenhengen mellom ytring og handling. Det er dette Pajares (1992) tar til orde for (se kapittel 2.3). De eksplisitte holdningene kan blottlegges gjennom intervju. Mitt fokus i denne oppgaven er på de eksplisitte oppfatningene i form av at jeg vil kartlegge læreres bevissthet, holdning, kunnskap og tro gjennom lærernes egne uttalte, eksplisitte oppfatninger. Samtidig som det kanskje vil være mulig å antyde de implisitte oppfatningene gjennom det som blir formidlet av informantene (se kapittel 3.2). Intervjusituasjonen vil også kunne virke bevisstgjørende for informantene, noe man må ta høyde for i analysen av funnene (se kapittel 3). Siden Pajares her er nevnt, vil jeg påpeke at i motsetning til Pajares, som mener at observasjon er den beste løsningen for å tilegne seg reell kunnskap om læreropfatninger i en naturlig kontekst, vil jeg, i likhet med Golden & Kulbrandstad (2019) ikke ha med observasjon av undervisning som en del av denne oppgaven – selv om det kanskje vil være en mulig metodisk tilnærming i eventuell videre forskning på denne tematikken. Jeg vil komme tilbake til valg av metode i kapittel 3.2.

Det er ikke selve læreropfatningene som er fokusområde for forskningen i denne studien, men mer spesifikt oppfatninger om musikk som metode i andrespråksundervisning. Det er således musikk som metode som blir belyst gjennom læreropfatninger og hvordan lærere forholder seg til forskning, kunnskap og egen praksis. På den måten vil læreropfatninger være en vei inn til tematikken *bruk av musikk i andrespråklæring*.

2.4 Tidligere forskning på læreropfatninger om musikk og språkundervisning

Som nevnt tidligere, er det ikke forsket mye på læreropfatninger når det kommer til bruk av musikk i andrespråksundervisning, eller i undervisning generelt. Det er gjort omfattende studier på disse fagområdene hver for seg, både læreropfatninger og musikkens effekt på språklæring, men sjelden i kombinasjon (Alisaari & Heikkola, 2017). Dette er en svakhet inn mot denne oppgaven med tanke på at det ikke er mye materiale å støtte seg på når det kommer til andre forskningsresultater, samtidig som det er en styrke at jeg får ta del i et forskningsområde som på mange vis er urørt, spesielt i norsk sammenheng.

De få empiriske studiene som er gjort internasjonalt (Alisaari & Heikkola, 2017; Engh, 2013b; Ludke u.a; Şevik, 2011; Tegge, 2018; Tse, 2015) fungerer utmerket til å gi innsikt i hvordan lærere rapporterer at de bruker musikk, og frekvensen på bruk av musikk. Vi ser ofte at studier på læreropfatninger er basert på kvalitative eller blandede metoder (Basturkmen, 2012; Borg, 2003, 2009, 2019), men interessant nok ser vi at de fleste tidligere studier av læreropfatninger til musikk i undervisningen baserer seg på en kvantitativ tilnærming. En slik tilnærming basert på spørreskjema og statistikk vil ikke kunne gi et formålstjenlig og tilfredsstillende innblikk i læreres tanker og eksplisitte holdninger, slik vi egentlig er ute etter i denne studien. Ifølge Bokiev & Ismail (2021) ønsker vi å høre lærernes resonnement bak oppfatningene de har. Dette vil jeg gå dypere inn i i kapittel 3.2.

Şeviks (2011) tyrkiske studie har hatt fokus på læreropfatninger rundt musikk i undervisningen for unge språkinnlærere som skal lære engelsk som andrespråk i Tyrkia. Han benytter seg av kvantitative spørreskjemaer. I hans resultater kan man lese at lærere i stor grad har positive holdninger til bruk av musikk og effekten av dette. Likevel ser man at mange lærere vegrer seg for å ta i bruk musikk grunnet manglende ressurser eller kunnskap til å finne

musikk som er passende. At det er viktig med gjennomtenkte valg, er også Mouffarej & Salameh (2019) inne på. De påpeker i deres fokus på arabisk språk, at mange av tradisjonssangene på arabisk er krevende tonalt, med et stort spenn i melodiene, og at mange av elevene vil få problemer med å mestre dem. De sier at dette vil virke mot sin hensikt og demotivere elevene (s. 115).

At Şevik (2011) fant at lærere synes det er vanskelig å vurdere elevene på en tilfredsstillende måte når det blir brukt sang og musikk er også et element som er verdt å ta med seg. Det kan virke som om resultatene i den tyrkiske studien viser til at lærerne benytter seg mest av ad hoc-løsninger når musikk skal implementeres i undervisningen. Alt i alt argumenterer Şevik (2011) for å styrke kunnskapen rundt bruk av musikk blant lærere, og gi dem strukturer og rammer som kan gjøre det enklere å ta i bruk musikk på en hensiktsmessig måte.

Engh (2013b) støtter seg på blandet kvantitativ metode. Også i Engh sine studier finner vi en viss inkongruens mellom uttalt oppfatning og rapportert praksis. Det synes å være en gjenganger i forskningsresultatene at de fleste fremlegger et positivt syn på musikk i språkundervisningen, men at de finner det vanskelig å inkorporere i praksis. Mange av disse studiene har, i likhet med min, en viss grad av ideologi over seg, farget av synet på musikkens effekt på språklæring, understøttet av forskningslitteraturen. Engh (2013b) sin studie retter seg først og fremst mot tenåringer og eldre innlærere, da han mener at for mye av forskning på musikk og språkundervisning har rettet seg mot yngre innlærere, og at fokuset på eldre innlærere av språk har blitt nedprioritert. I så måte er han helt i tråd med mitt fokus, som først og fremst retter seg mot tenåringer og voksne innlærere. Engh (2013b) fant i sine data at lærerne i stor grad er positive til musikk som didaktisk verktøy, men at det av ulike årsaker blir begrenset i praksis. Det kan være basert på begrenset tro på musikkens varierte bruksområder, eller andre faktorer som utfordringer med å finne egnet musikk til målgruppen. Dette samsvarer med mine funn i denne studien.

Lund (2023), er en av få norske studier på feltet læreroppfatninger om bruk av musikk i andrespråkundervisning. Likevel skiller hennes studie seg fra min gjennom at hun forsket på norske elever som skal lære engelsk. Denne tilnærmingen med elever med felles morsmål som lærer et fremmedspråk, har også flere av de andre studiene jeg refererer til i denne oppgaven (Şevik, 2011), men overføringsverdien er såpass stor at jeg ikke har differensiert mellom disse.

Lund (2023) finner, som meg, positive holdninger til musikk blant lærerne i studien. Informantene i studien hennes synes det finnes mange gode verktøy for å ta musikk i bruk, men responsen viser at musikk brukes mest blant yngre barn – noe som går igjen i flere av studiene jeg viser til. I tillegg fant hun at musikk ikke utnyttes til sitt potensiale og begrenses til noen få områder av språklæringen. Informantene i studien hennes oppga underholdning og motivasjon som de største bruksområdene for musikk. Hun påpeker at det kan være bra, men at det er synd å redusere musikk til kun underholdning. Gjennom hennes studie var det flere informanter som påpekte at de nå, etter å ha fått mer innsikt i musikk og språklæring gjennom prosjektet, ville ta mer bevisste valg når det kom til musikk i klasserommet. Hun argumenterer for at dette er et bevis for at det trengs mer bevisstgjøring om musikk som metode gjennom læreres utdanning.

Også Alisaari & Heikkola (2017) har kvantitativ tilnærming til studien sin. Deres resultater viser en generell positiv holdning til, og tro på at musikk som didaktisk verktøy har noe for seg og er bra for språkutvikling. Likevel er det et tydelig mønster som går igjen, også i deres forskningsresultater; lærernes praksis gjenspeiler ikke de bakenforliggende holdningene. Deres funn viser også at lærere i noen grad bruker lytting til musikk som verktøy, men at stemmebruk i sang eller resitering er mindre anvendt. De viser også til at de ikke vet nøyaktig hvorfor det er slik, da dette er en svakhet ved kvantitative undersøkelser.

Tegge (2018) gjennomførte en nokså omfattende kvantitativ studie med mange deltakere fra mange deler av verden, og fant en noe avvikende trend sammenlignet med de andre studiene. Hun kan vise til, som de andre, en positiv holdning til musikk som verktøy i undervisningen, men i tillegg rapporterte deltakerne om en betydelig bruk av musikk i praksis. Grunnen til dette er ikke lett å sette fingeren på uten videre, men også her er det flere som etterlyser ressurser og en mer tilrettelagt og systematisk database for å gjøre det lettere og mindre tidkrevende å bruke musikk. Mange rapporterte her om at det tar for mye av tiden som er tilgjengelig å planlegge for bruk av musikk i L2-klasser.

Bokiev & Ismail (2021) har studert innlæring av engelsk i Malaysia, og de fant, i likhet med mange andre, positive holdninger til bruk av musikk i L2-klasserommet. Også denne studien, som også Tegge (2018) nevner, oppdaget, med noen unntak, en generell kongruens mellom oppfatninger og rapportert praksis. De fant også at lærere generelt sett mener at musikk kan brukes for alle aldersgrupper og nivå, men at det kanskje har best effekt blant innlærere på et

lavere nivå, eller yngre elever. Dette samsvarer med funnene hos Alisaari & Heikkola (2017).

Tse (2015) sine resultater i engelskundervisningen i Malaysia, viser også positive holdninger til musikk. Det største problemet informantene uttrykker er at det ikke finnes tilgjengelig materiale, og at det er vanskelig å finne musikk som passer til undervisningen eller aldersgruppen. Et noe overraskende element i denne studien er at de fleste av informantene hevder at det *ikke* er tidkrevende å bruke musikk i undervisningen. Dette går på tvers av resultatene Tegge (2018) legger fram, og det står også i kontrast til mine funn (se kapittel 4 og 5).

Den siste studien jeg vil ta med her er studien til Ludke (u.a.) som ennå ikke er publisert, men som jeg har fått tilgang til. Studien var ikke eksplisitt begrenset til Storbritannia, men hadde hovedvekten av respondenter derfra. Det er en kvantitativ studie som baserer seg på to ulike datainnsamlinger, én fra 2006 og én fra 2014. Begge disse innsamlingene har kommet fram til nokså like resultater, med få avvik. De viser en holdning til musikk som er positiv, men at lærerne i studien rapporterer at de bruker musikk i litt ulik grad og med litt ulike formål. Noen av respondentene brukte musikk mest til memorering og repetisjon, eller til å trene på andrespråksaspekter med fokus på grammatikk og vokabular. Andre lærere hadde oppfatningen om at det var bedre å bruke musikk en gang iblant, som et supplement for å skape inntrykk av en kultur, eller for å skape motivasjon eller sette en stemning (s. 28). Ludkes studie viser at, til tross for bekymringer i fagmiljøet om at musikk stort sett brukes som underholdning fremfor undervisning i klasserommet, så har de fleste svart at de bruker musikk med en klar pedagogisk baktanke og at det må være et formål bak å velge musikk som metode. Ludke (u.a.) påpeker selv at hennes spørreskjema kunne bli besvart av alle som ville, og de som oppsøkte det kunne derfor være mer interessert i fagfeltet enn det som kanskje representerer et gjennomsnitt av befolkningen. Dette gjør at resultatene til en viss grad kan være formet av en musikalsk optimisme og overrepresentasjon (s. 29). Ludke (u.a.) fant, i likhet med blant andre Tegge (2018), at tiden er et aspekt som lærerne er opptatt av. Noen lærere rapporterer at tiden det tar å forberede, samt den begrensede tiden de har i klasserommet, begrenser bruken av musikk – på tross av positive holdninger til musikk som metode. Derfor blir andre former for språkundervisning prioritert foran musikk (s. 29). Her nevnes også at materialer og ressurser som er tilpasset en musikkinnrettet undervisningspraksis er ønsket av mange lærere, og at dette ville gjort det både lettere og tryggere å gjennomføre en slik didaktisk disponering (Ludke, u.a. s. 29). Dette er også

tilbakemeldinger vi kjenner igjen fra, blant andre, Şevik (2011) og Tegge (2018).

I tillegg til disse vil jeg også nevne et par studier gjort i Canada (Rose, 2016) og Finland (Miletic, 2018). Begge disse studiene er masteroppgaver, hvor den canadiske studien er kvantitativ, og den finske er kvalitativ. Disse oppgavene har inspirert meg i arbeidet mitt, uten at jeg kan legge stor vekt på dem i denne oppgaven. Jeg vil likevel nevne litt om funnene fra disse studiene i kapittel 5.2 og 5.5.

2.5 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett på noe av det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven. Jeg har definert hva jeg her mener med andrespråk og andrespråksundervisning. Jeg har også vært innom hva andrespråksforskning innebærer, og helt kort gjort rede for hvordan dette har blitt sett på historisk.

Videre har jeg gått inn på det som er hovedbakgrunnen for denne studien – musikkens effekt på språklæring. Dette er forskningen som ligger til grunn for at jeg ønsket å undersøke læreres oppfatning til musikk som didaktisk verktøy i andrespråksundervisning. Forskningen er mangfoldig, men likevel entydig; forskere er enige om at musikk har effekt på mange områder av språklæringen, og at det påvirker elevene både pedagogisk, kognitivt, sosialt og kulturelt (se kapittel 2.2). I et forsknings- og evidensbasert pedagogisk profesjonsmiljø er dette evidens som lærere burde ha kjennskap til, all den tid effekten er så godt dokumentert i ulike studier over lang tid.

Begrepet *læreroppfatninger* har blitt definert og problematisert i kapittel 2.3. Selv om det finnes andre leksikalske alternativer til den norske termen læreroppfatninger (se kapittel 2.3), og den engelske termen gir et mer rikholdig innhold, så har jeg valgt å gå for *læreroppfatninger*, siden det er det som er mest brukt i norsk forskningssammenheng. Jeg har også vist hvordan læreres oppfatninger både influeres og influerer gjennom ulike kilder både til og fra profesjonsutøveren. I forbindelse med dette har jeg også sett på implikasjoner for læreroppfatninger i møte med musikk. Det er, som nevnt tidligere, begrenset med forskning på dette området, selv om det tydelig har vært mer fokus på det i de senere år, noe som

gjenspeiler seg i kildematerialet i denne oppgaven. Læreroppfatninger rundt bruk av musikk kan sies å være en åpning til å forstå læreres tanker rundt bruk, eller manglende bruk av musikk, og deres kunnskap om forskning eller fordeler ved bruk av musikk i undervisningen. Dette innebærer en refleksjon over deres kunnskaper, erfaringer, intuisjoner og holdninger til musikkbruk i klasserommet. Det er også dette som avgjør valget av metode, for å i best mulig grad få tak i resonnementene bak oppfatningene (mer om dette i kapittel 3.2).

Til slutt har jeg sett på tidligere forskning på dette området. Her finnes det lite nasjonalt å lene seg på, men det er gjort enkelte internasjonale studier på læreroppfatninger til bruk av musikk i andrespråksundervisningen. Jeg har vist til at disse i stor grad har hatt samme kvantitative tilnærming til metode, som fraviker min egen oppfatning av hva som gir best innsikt i læreroppfatninger (se kapittel 3.2). Med tanke på at jeg stort sett bare har internasjonale studier å forholde meg til i et komparativt perspektiv, vil den norske skolemodellen og norske særforhold spille inn på den komparative verdien, men det gir et innblikk i hvordan et utvalg norske læreres oppfatninger samsvarer eller avviker fra de internasjonale lærernes oppfatninger (mer om dette i kapittel 5.5).

3 METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metodevalgene jeg har gjort, og jeg vil gå gjennom prosessen fra planlegging, forberedelser, informantutvalg, og til oppgaveskriving. Jeg forsøker å vise transparens gjennom å se på forskerrollen og min egen plassering i forskningen, og gjennom å redegjøre for etiske valg og avveininger.

3.1 Prosjektets overordnede framgangsmåte

I en oppgave som denne er det viktig å ha struktur på prosessen, og en klar tanke om hvordan man skal gå fram. I arbeidet med metodelitteraturen synes jeg Kvale & Brinkmann (2015) viser til en struktur som er både ryddig og strategisk for arbeidet, noe jeg også nevnte i innledningen (kapittel 1.4), som en ramme for arbeidsprosessen med denne kvalitative studien. Kvale & Brinkmann (2015) er ikke de eneste som viser til en lignende struktur, for vi

kan finne gode, og lignende framgangsmåter hos blant andre Heller, Pietikäinen og Pujolar (2017), men etter min mening er Kvale & Brinkmann (2015) sin fremstilling oversiktlig og enklere å følge.

De viser til sju steg som overordnede elementer av metodisk arbeid med kvalitative studier og prosessen rundt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Disse sju stegene er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Jeg mener disse sju stegene kan deles i tre: forarbeid, feltarbeid og etterarbeid. Forarbeid inneholder tematisering og planlegging. Feltarbeidet består av intervjuing. Og etterarbeidet innebærer transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Jeg vil nå gå gjennom min egen arbeidsprosess basert på disse punktene, med min egen inndeling.

3.1.1 Forarbeid

Det Kvale & Brinkmann (2015) kaller tematiseringsfasen, startet nærmere et år før selve oppgaven skulle påbegynnes, og utfallet av denne prosessen er dokumentert og ivaretatt gjennom prosjektskissen som ble levert og vurdert i forkant av denne masteroppgaven. I løpet av denne tiden ble det gjort en kartlegging av mine egne interesseområder, og hva jeg mente kunne være relevant for lærerprofesjonen. Det var under denne prosessen at jeg endte opp med problemstilling og forskningsspørsmål. Dette ble grundig gjennomarbeidet i en prosjektskisse. I denne fasen ble også diskusjonen rundt valg av metode sentral, og det ble, under veiledning, bestemt at kvalitativ metode var det mest hensiktsmessige med tanke på masteroppgavens tematikk, struktur og omfang.

Når jeg begynte med planleggingsfasen, er egentlig et definisjonsspørsmål. Den startet nok kanskje ikke så lenge etter tematiseringsfasen var i gang, og dette ble en overlappende prosess. Planleggingen ble, som nevnt i kapittel 1.4, i stor grad dekket av det prosjektforberedende emnet vi var gjennom semesteret før masteroppgaven skulle påbegynnes. Gjennom denne fasen ble arbeidet planlagt, og alle syv fasene ble tatt hensyn til. Dette ble gjort med tanke på å innhente den kunnskapen som var målet for oppgaven. Det ble lagt opp en tidsplan for arbeidet som fungerte som en mal for arbeidet med masteroppgaven. Samtidig ble det laget en tentativ innholdsfortegnelse. Denne innholdsfortegnelsen endret seg noe etter hvert, og har vært i stadig endring under bearbeidelsen av denne masteroppgaven,

men den har vært en måte å visualisere hvordan oppgaven skal se ut, og hva som er hensiktsmessig å ha med. Potensielle informanter ble kartlagt og kontaktet, og avtaler ble gjort. Det ble utarbeidet en intervjuguide basert på forskningsspørsmålene og målet for oppgaven, i tillegg til at det ble lagt til rette for neste fase gjennom innkjøp av opptaksutstyr og lydkort for transkribering. I arbeidet med denne fasen var det også viktig å tenke på de moralske og etiske implikasjonene i studien, noe vi kommer tilbake til i kapittel 3.6. Det skal likevel nevnes at ved oppstart av semesteret masteroppgaven skulle påbegynnes, var det første som ble gjort å registrere prosjektet i RETTE. Både gjennom dette og gjennom planlegging av gjennomføring av intervjuer ble det tatt hensyn til konfidensialitet og personvern.

3.1.2 Feltarbeid

Etter at de nødvendige forberedelsene var gjort, ble det praktiske ved metoden gjennomført. Intervjuene som var avtalt på forhånd med informantene (se kapittel 3.3 for presentasjon av informanter) ble gjennomført der det passet best for den enkelte. De fleste ønsket å gjennomføre intervjuet på skolen de jobbet på, mens en av informantene var i morspermisjon og ønsket derfor at jeg kom hjem til henne. På den ene skolen skulle jeg intervjuer to lærere, og de ønsket å bli intervjuet sammen, så jeg etterkom det ønsket, men intervjuet dem som individer. I intervjuene brukte jeg teknisk utstyr i form av to opptakere. Én hovedopptaker, og én som sikkerhet dersom den andre skulle svikte. Intervjuene varte mellom 25 og 40 minutter. Intervjuene var basert på intervjuguiden som jeg hadde utviklet, og ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer, som til forveksling kan ligne på en faglig samtale (se kapittel 3.2.2).

Jeg forsøkte etter beste evne å skape trygge rammer slik at vi kunne få en åpen samtale. Kvale & Brinkmann (2015) mener at det skapes god kontakt gjennom avslappet stemning, aktiv lytting og at intervjueren viser interesse for det som blir sagt. Før intervjuet startet var det også viktig for meg å innlede en uformell samtale om hverdagslige ting. I tillegg spurte jeg om informanten var nervøs, klar eller hadde spørsmål før vi begynte. Det ble også skrevet under på samtykkeerklæring (se appendiks B), og det ble forklart muntlig hva opptakeren var til, og hva informasjonen skulle brukes til. Dette ble gjort i tillegg til at de fikk informasjonen skriftlig på forhånd (se appendiks A).

Etter intervjuet ble det foretatt en debriefing, etter råd fra Kvale & Brinkmann (2015, s. 161). Siste spørsmål i intervjuguiden var om informanten hadde noe mer hun ville si. Etter intervjuet ble det spurt om de syntes det gikk greit. Alle meddelte at de syntes det var en positiv opplevelse, og flere sa at de så fram til å lese resultatene.

En utfordring, som jeg dessverre ikke var oppmerksom på at kunne oppstå, var, som Kvale & Brinkmann (2015, s. 161) sier, at det kunne dukke opp interessante temaer og uttalelser etter at opptakeren var slått av. Dette skjedde i ett av tilfellene. Det var den informanten som virket mest nervøs. Etter intervjuet kom hun på flere ting hun brukte musikk til, noe hun delte villig etter at presset av å 'svare riktig' var borte. Jeg spurte om å få lov til å bruke det vi snakket om etterpå som en del av intervjuet, og det var i orden. Dette er, ifølge Kvale & Brinkmann (2015), et etisk dilemma som man må gjøre en avveining på (s. 161), men i dette tilfellet fant jeg det riktig å gå videre med denne informasjonen, og fikk også tillatelse til dette.

3.1.3 Etterarbeid

Den prosessen som kan bli en av de mer tidkrevende og frustrerende i et slikt kvalitativt prosjekt, er transkriberingen. Samtidig erfarte jeg at det var i denne prosessen at jeg ble godt kjent med datamaterialet, og etter utallige gjennomlysninger av opptakene fra intervjuene, følte jeg at jeg hadde inngående forståelse og kjennskap til den enkeltes oppfatninger. Dette valgte jeg å se på som en stor hjelp i det videre arbeidet med analyseringen.

I arbeidet med transkripsjonene fant jeg et verktøy som sparte mye tid. Jeg koblet opptakeren til et lydkort, lydkortet videre til PC, og lot lydfilen spilles av inn i transkriberingsprogrammet i Word. På den måten kom strukturen opp gjennom at Word gjenkjente stemmene og kunne tilegne tale til en taler. Jeg måtte selvsagt gå gjennom alt, og det var veldig mye som måtte rettes, spesielt siden intervjuene er gjennomført på dialekt, noe som programmet ikke alltid oppfattet riktig, men det sparte likevel mye tid.

Man står, ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ganske fritt i hvordan man ønsker å transkribere et intervju. Avveiningen på dette baseres på hva slags datamateriale man er ute etter. Jeg har valgt å ikke ta med alle pauser, latter eller lyder som 'eh', eller 'emmm'. Dette er kun med der det føles relevant for konteksten. Hadde dette vært en språkanalyse ville det vært naturlig å

skrive alt med fonetisk troskap, og det ville i større grad vært nødvendig med en nøyere gjengivelse av lyder, trykk og andre språklige elementer. Her er vi først og fremst ute etter læreres oppfatninger, og jeg har derfor valgt å standardisere språket noe (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

At analysen er en prosess som kommer etter intervju, er bare delvis riktig. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at analyse er en prosess som starter *før* intervjufasen. Inndelingen jeg har gjort i intervjuguiden hjelper meg i analysen (se appendiks C). Jeg delte spørsmålene inn i fire kategorier: *personlig informasjon, bakgrunnskunnskap, erfaring med musikk i undervisningen, og holdninger til musikk i undervisningen*. I dette har jeg lagt opp til at jeg lettere kan kategorisere informantenes uttalelser. Jeg lot informantene beskrive sin livsverden i intervjuene, samtidig som jeg i løpet av intervjuet av og til foretok fortolkninger av meningen gjennom å spørre bekreftende eller avkreftende oppfølgingsspørsmål. På den måten kunne informanten få bekrefte eller avkrefte om jeg hadde tolket vedkommende riktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Til tider opplevde jeg at informantene selv oppdaget nye forhold og betydninger mens de snakket, og dette gjorde at de ble bevisste sine egne holdninger, erfaringer og profesjonsutøvelse. Dette er også i tråd med det Kvale & Brinkmann (2015) mener at man kan forvente ved å velge kvalitative, semistrukturerte intervju som metode (s. 221). Transkripsjonene og lydopptakene ble kildene til fortolkning da dataene ble satt i sammenheng (s. 222).

Jeg valgte å gjøre en meningsfortetting i analysearbeidet, i tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 232). Det innebærer å komprimere det transkriberte materialet til kortere meningsbærende setninger som uttrykker meninger som er relevante for forskningsspørsmålene jeg har stilt. Jeg leste altså hele intervjuet først, for å få oversikt over helheten, før jeg bestemte de naturlige meningsenhetene. I mitt tilfelle fortettet jeg intervjuene/transkripsjonene ved å skrive korte sammendrag av intervjuene. På denne måten ble temaet som dominerer meningsenheten uttrykt så klart og tydelig som mulig. Dette innebar å lese informantens svar så nøytralt som mulig, og fra informantens ståsted. Etter dette så jeg på meningsenheten i lys av oppgavens spesifikke formål, før de viktigste emnene i intervjuet ble sammenbundet i et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Jeg har altså valgt å komprimere til sammendrag, og på den måten skape fortattede meninger, før jeg tolket disse innenfor hvert av forskningsspørsmålene jeg har stilt meg. Ifølge Bradley (1993), er det krevende å presentere kvalitative studier på en måte som er intuitiv og lett å lese

for et bredt publikum. Hun påpeker derfor at hver enkelt forsker må finne metoder for å, på best mulig måte, gjøre det noe abstrakte som omgir kvalitativ forskning om til noe mer håndgripelig. Det kan være gjennom visuelle framstillinger eller eksempler (s. 447). Jeg valgte derfor å dra ut relevante oppfatninger og informasjon og lage oversiktlige tabeller basert på det, jf. kapittel 4, for å få et visuelt og oversiktlig resultat, i tillegg til å bruke eksempler av sitater fra informantene, jf. kapittel 4 og 5. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 4 og 5.

Når man i intervjusituasjonen etterstreber objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273-274), så er det ikke alltid mulig å gjennomføre til fulle. Likevel gjorde jeg tiltak for å holde meg mest mulig nøytral og spørrende. Gjennom å stille oppfølgende spørsmål, uten å være for belærende, kunne det oppstå en forståelse fra informantens side om at jeg respekterte deres meninger. Dette opplevde jeg gjennom et par av intervjuene, der informantene mente at musikk ikke hadde noe for seg i undervisningen. Et naturlig oppfølgingsspørsmål ble da 'hvorfor'. Samtidig som jeg ba dem utdype denne holdningen, viste jeg respekt for det, selv om jeg som forsker har min subjektive mening.

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at verifisering, og alt det innebærer, må undersøkes gjennom å stille kritiske spørsmål til egen praksis og gjennomføring, samt rapportere svarene man får på disse. Jeg etterstreber derfor transparens i denne oppgaven, og har forsøkt å være selvkritisk. Dersom noe har vært utfordrende, eller jeg ser at jeg som forsker har vært en faktor som kan ha påvirket resultatene, så har jeg rapportert det. Jeg er likevel ydmyk for at jeg i dette arbeidet kan ha oversett elementer som burde vært adressert, selv om jeg selv mener at jeg har god oversikt over egen forskningspraksis og implikasjonene av den. Selv med et mål om å bedrive objektiv forskning, er kanskje det viktigste for troverdigheten og det etiske aspektet ved oppgaven, at forskningen fremstilles transparent og at jeg som forsker opptrer med en refleksivitet rundt min egen forskning (Neteland, 2020) (se kapittel 3.6 for etiske vurderinger). Denne masteroppgaven er på mange måter sluttresultatet av denne prosessen, og er dypest sett en lang rapport av forskningsarbeidet som er gjort.

3.2 Redegjørelse av metodevalg

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at selve ordet *metode* opprinnelig betyr ‘veien til målet’. I lys av dette må man ha definert et mål for oppgaven dersom man skal finne veien dit, og for å kunne gjøre gjennomtenkte og fornuftige metodevalg (s. 140; s. 217).

Ifølge Dörnyei (2007) innebærer kvalitativ og kvantitativ metode to ulike veivalg når man skal drive med forskning. Kvantitativ metode baserer seg på innsamling av større mengder data for å framstille tallmateriale og statistikk, og fokuserer først og fremst på å finne målbare fellesnevner innenfor en gruppe mennesker. I motsetning til dette er kvalitative studier individfokuseret og har som mål å avdekke individers subjektive meninger, kunnskap, holdninger, følelser og erfaringer gjennom metarefleksjon (Dörnyei, 2007).

Som nevnt i kapittel 2.4, bygger de fleste tidligere studiene av læreroppfatninger rundt bruk av musikk på kvantitative datainnsamlinger (Bokiev & Ismail, 2021). Jeg vurderte også en slik tilnærming til denne oppgaven, da kvantitativ metode er godt egnet til innsamling av større mengder data og statistikk (Skilbrei, 2023). På den måten kunne jeg på en effektiv måte samlet større mengder informasjon om læreres egen rapporterte praksis rundt bruk av musikk som didaktisk verktøy. Likevel valgte jeg en annen metode enn flere av mine forgjengere på dette fagfeltet. Dette begrunner jeg med ordene til Kvale & Brinkmann (2015) som sier: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (s. 20).

Det er nettopp det vi er ute etter i en forskning på læreroppfatninger. Vi vil lære hvordan lærere tenker, resonnerer og begrunner valgene de gjør – ikke bare finne ut *hva* de gjør. I så tilfelle mener jeg at mindre data, men med et høyere innhold av metarefleksjon, er formålstjenlig i denne sammenhengen. Skilbrei (2023) sier at det er spørsmålene man stiller som avgjør hvilken metode man burde velge. Man kan gjerne undersøke ulike aspekter av samme tematikk med de ulike metodene, men man besvarer dem på ulikt grunnlag. Ifølge henne må man spørre seg om spørsmålene man stiller krever kunnskap om meningsinnhold og sammenhenger for å bli besvart, eller om spørsmålene er kvantitetsorientert og derfor besvares best gjennom å undersøke omfang og statistiske sammenhenger. Molde & Wunderlich (2021), og Neteland (2020) er også enig om at kvalitativ forskning og dybdeintervju, i større grad enn den kvantitative tilnærmingen, åpner for at man kan få tak i nyanser, og kan uttrykke variasjoner i forskningsobjektens erfaringer, persepsjoner og

utfordringer gjennom refleksjoner over egen praksis og oppfatning.

Også som nevnt i kapittel 2.4, har senere forskning på andrespråk, og spesielt innenfor lærerkognisjon og oppfatninger, i større grad beveget seg inn på et kvalitativt spor (Basturkmen, 2012; Borg, 2003, 2009, 2019). Dette kan ha å gjøre med at denne metodikken i sin natur er eksplorativ og interpretativ, som innebærer at man som forsker søker å utrede et fenomen i en naturlig sammenheng, for deretter å tolke dette i lys av den meningen informantene gir til det gitte fenomenet – ikke på bakgrunn av forskerens interesser og oppfatninger, eller en gjengivelse av noe man har lest i en bok (Creswell, Hanson, Plano & Morales, 2007). Schutt (2009) hevder også dette, og mener at man ikke søker å teste forhåndsformulerte hypoteser, men at man gjennom kvalitativ metode kan avdekke hva mennesker mener, hvordan de handler, og hvorfor (s. 316).

Også innenfor kvalitativ metode er det underkategorier. Skilbrei (2023) deler det inn i tre underkategorier; intervju, observasjon og tekstanalyse. Disse kan igjen deles inn i flere kategorier. Det er ikke umulig, og heller ikke uvanlig å kombinere ulike metoder når man driver med forskning. Dette sørger for at forskningsresultatene får enda større validitet da de er kvalitetssikret gjennom ulik metodebruk. En slik tilnærming vil jeg ikke ha ressurser eller anledning til å gjennomføre i denne oppgaven, men vil være interessant for videre arbeid med denne tematikken.

På bakgrunn av denne oppgavens eksplorative natur, og med ønske om en dypere forståelse av læreres eksplisitte oppfatninger, har jeg derfor valgt kvalitativ metode som grunnlag for denne studien.

Jeg har valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju, og begrunnelsen for dette kommer jeg nærmere inn på i dette kapitlet, og i underkapitlene 3.2.1 og 3.2.2. Som nevnt i kapittel 2.3.1, vil jeg ikke bruke observasjon som metode, selv om Pajares (1992), som er brukt som kilde i denne oppgaven, mener at det er den mest tjenlige metoden for innsamling av autentisk data over klasseromspraksis og læreropfatninger. Jeg følger Golden & Kulbrandstad (2019) i deres vurdering om ikke å bedrive observasjon av undervisning som en del av en undersøkelse av læreropfatninger. Deres vurdering går på det jeg nevnte i kapittel 2.3.1 om at observasjon er best egnet til å få tak i implisitte oppfatninger, mens mitt mål, i likhet med Golden & Kulbrandstad (2019), er de eksplisitte oppfatningene. Fives & Buehl (2012)

påpeker at utforskning på både implisitte og eksplisitte oppfatninger har sine fordeler og ulemper.

Et annet aspekt ved dette, som er spesielt med min oppgave, er at tematikken jeg tar opp er såpass smal, at en klasseromsobservasjon vil kunne havne i én av to grøfter. Dersom lærerne ikke er informert på forhånd om hva det er som skal observeres, så kan det hende jeg ikke får observert noe av det jeg er der for å finne ut av. Da er jeg avhengig av at klassen holder på med tematikk der musikk er en naturlig del av undervisningen. På den andre siden, dersom jeg informerer læreren på forhånd om tematikk for undersøkelsen, kan det oppstå kunstige situasjoner med overdreven bruk av musikk som verktøy for å 'tilfredsstille' observatørens behov for bekreftelse, eller for å framstå som en lærer som bruker mer musikk enn man gjør til vanlig. I så tilfelle er ikke lenger situasjonen naturlig, og poenget med undersøkelsen faller bort. Jeg er for øvrig uenig med Pajares (1992) i hans vurdering av metode. Jeg mener at en slik tilstedeværelse som observasjon er, åpenbart kan ha innvirkning på resultatet av forskningen. Dette kan skje ved at læreren for eksempel modifierer egen undervisningsadferd, for på den måten å tilpasse seg til studiens hensikt, eller for å kunne framstå som mer synkron med sine egne oppfatninger enn det som ville vært tilfellet i en mer naturlig situasjon, uten å være under observasjon.

3.2.1 Kvalitativ metode

Det kan kanskje virke som om kvalitativ forskning har fått en edlere posisjon, sammenlignet med tidligere, når man snakker om forskning, og det kan nok også være tilfellet i denne redegjørelsen. Likevel må det påpekes at selv om kvalitativ forskning er tettere på mennesker, situasjoner og refleksjoner, så gjør det ikke kunnskapen mer riktig eller mer sann av den grunn. Den er bare annerledes enn den kvantitative. Det er også her utfordringen ved metodevalget ligger, ifølge Skilbrei (2023). For på samme måte som den kvantitative metoden er vanskelig å tolke fordi den har fjernet seg fra menneskelige variasjoner og handlingsmønstre, og gjort resultatene om til tall og statistikk, så har den kvalitative metoden en svakhet i at man kommer så tett på individer at det er vanskelig å få et overblikk over det store bildet. Skilbrei (2023) bruker et treffende bilde når hun sammenligner det med forskjellen mellom å være langsynt og nærsynt (Innledning – «forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder», avsnitt 6).

En styrke med kvalitativ forskning er at det, i motsetning til kvantitativ metode, ikke kreves presise, strømlinjeformede spørsmål som må være like til alle informantene. Det kan tillates en mer dynamisk oppbygning av undersøkelsen. Man kan i større grad la samtalen og spørsmålene formes etter informantens refleksjoner underveis (se kapittel 3.1.2 og 3.2). Dette er fordi vi ikke er ute etter generelle oppdagelser eller statistisk materiale, men personlige erfaringer, følelser og refleksjoner over egen praksis (Skilbrei, 2023).

3.2.2 Semistrukturert intervju

Dette leder oss inn i den smalere delen av metoden som er valgt. Ifølge Molde & Wunderlich (2021, s. 161) fordrer et metakognitivt fokus som vi har sett innen forskning på læreroppfatninger og andrespråk de senere årene, at det reflekteres grundig rundt metode. I arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmålene, som omhandler læreroppfatninger, herunder læreres subjektive meninger og erfaringer rundt egen undervisningspraksis og bruk av musikk, så ble det tydelig gjennom metodelitteraturen at det som best egnest seg for studier på menneskers refleksjoner og holdninger, er kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2003; Neteland, 2020; Skilbrei, 2023) (se kapittel 3.2).

Ved bruk av semistrukturerte intervju legges det, ifølge Molde & Wunderlich (2021) til rette for at informantene kan reflektere over egen praksis gjennom avslappede, og personlige samtaler i en naturlig setting (se kapittel 3.1.2). På denne måten kan man få høre meninger og oppfatninger som kanskje ikke hadde vært tilgjengelig dersom man valgte en strengere skjematisk og strukturert tilnærming. Gjennom disse semistrukturerte intervjuene legges det opp til, som begrepet beskriver, en fri samtale der det er anledning, til en viss grad, å avvike noe fra tematikken og de spørsmålene som er planlagt på forhånd. Samtidig har den som intervjuer, eller forskeren om du vil, kontroll på samtalen, og har fokus på, og lar seg styre av forskningsområdet som er fastsatt gjennom målet for forskningen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22; Molde & Wunderlich, 2021, s. 162-163).

I den grad man kan si at kvalitativ metode ikke har kvantitative egenskaper eller potensiale, så søker likevel intervjuet, gjennom samtale, å overføre de resultatene man får fra enkeltindivider til å gjelde en større gruppe. Man vil gjennom individfokus skape en overføringsverdi der man kan dra konklusjoner som kan settes i en større sammenheng

(Skilbrei, 2023). Kvale & Brinkmann (2015) mener at det kvalitative intervjuet kan defineres som *samtale som forskning* (s. 20), noe som jeg synes er en god omformulering av et akademisk begrep. Samtaler er jo noe vi alle bedriver og mestrer i ulik grad. Likevel er Kvale & Brinkmann (2015) tydelig på at det kvalitative forskningsintervjuet ikke må sees på som en helt fri og likeverdig dialog mellom likestilte parter, selv om samtalen skal være avslappet og naturlig. Det er en viss skjevhet i maktbalanse i en slik intervjusituasjon, noe som gjør det viktig å være etterrettelig og etisk bevisst (s. 51-52), noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.5 og 3.6.

Kvale & Brinkmann (2015) tar også opp diskusjonen om intervju skal ansees som metode eller som håndverk. De mener at i den grad forskeren blir det viktigste forskningsinstrumentet i et prosjekt, så kan man ikke undervurdere hvor viktig forskerens kompetanse, evner, følsomhet og kunnskap er i møte med intervjusituasjonen. Dette er ifølge dem helt avgjørende for kvaliteten på forskningen, og gjenspeiler derfor forskerens håndverksmessige dyktighet. For vi kan, som sagt, alle samtale med andre mennesker, men det er hvordan man fører seg i et intervju og hvordan man håndterer samtalen som avgjør om det er en god intervjusituasjon (s. 85).

Jeg fulgte en intervjuguide som jeg selv utviklet basert på Kvale & Brinkmann (2015) sine rammer for kvalitative forskningsintervju (se appendiks C og kapittel 3.1). Denne intervjuguiden besto av formulerte spørsmål som kunne være aktuelle å stille basert på noen overordnede temaer som var valgt på forhånd ut fra forskningsspørsmålene og problemstillingen i oppgaven. Kvale & Brinkmann (2015) mener det er formålstjenlig å ha en ufullstendig skisse med emner, og å formulere spørsmål basert på tema. Disse spørsmålene er da i sammenheng med intervjuemnet, og er ikke avhengig av å bli stilt i en gitt rekkefølge, selv om de er satt opp i et skjema. Dette førte til at jeg hadde frihet til å føle hvor samtalen var på vei, og følge opp med spørsmål som passet, be intervjuobjektet om å utdype, eller eventuelt å kutte spørsmål som ikke var relevante for den gitte samtalen, eller allerede var besvart (se kapittel 3.1.2). Dette er i tråd med Borgs (2015) tanker rundt forskning på læreroppfatninger, der han framholder at en slik semi-løs form for struktur på intervju gir informantene mulighet og rom til å forklare holdningene de uttrykker, dersom de ønsker det, i tillegg til at informantene kan gi forskeren ny innsikt gjennom relevante utsagn (s. 24; Thagaard, 2003).

3.3 Redegjørelse av informantutvalg

Også når det kommer til spørsmålet om hvem som skal inkluderes i studien er det problemstillingen som avgrenser utvalget. I denne oppgaven avgrenser det seg til lærere som underviser i norsk som andrespråk. En av de vanligste framgangsmåtene for utvalg er strategisk utvalg (Neteland, 2020), og det er den jeg har valgt i denne oppgaven. Med den framgangsmåten velger man selv hvem man skal kontakte, og man baserer seg på den som er tilgjengelig for forskeren. En slik oppsøkende virksomhet kan gjøres på bakgrunn av interesse for fagfeltet, tips fra andre, eller andre slike kriterier (Neteland, 2020). Informanter ble i stor grad valgt ut fra tips fra medstudenter og veileder. Thagaard (2003) mener at det kan være utfordrende å finne informanter som er villige til å delta i forskningsprosjekter dersom tematikken oppleves personlig. Jeg opplevde det ikke selv som utfordrende å finne informanter som var villige til å la seg intervju på bakgrunn av oppgavens personlige natur og metode. De som takket nei til dette, begrunnet det stort sett ikke, mens noen få sa at de ikke hadde tid.

Jeg vil understreke at jeg i arbeidet med informantutvalget ikke la vekt på erfaring med musikk eller forkunnskaper om tematikken jeg undersøker. Dette var en bevisst strategi fordi jeg ønsket meg representative svar, eller et innslag av tilfeldig utvelgelse om du vil. Jeg mener at å *ikke* bruke musikk i undervisningen, *ikke* synes det er en god idé, eller å *ikke* vite hva forskningen sier, også er en oppfatning. Det viktigste var at de var villige til å la seg intervju, og at de hadde en viss erfaring med undervisning av norsk som andrespråk – fortrinnsvis på ungdomsskole- eller videregående nivå. Denne holdningen til valg av informanter motvirker det Weiss (2004) påpeker som en fare for påvirkning på resultatet. Han sier at en selektering av informanter basert på forskerens eget ønske om et spesielt utfall av studien, kan føre til en studie som ikke er valid, og dermed er sterkt påvirket av faktorer som er uheldig for uavhengigheten i forskningen (s. 50).

Jeg vil også nevne at det også var noen tilfeller av det Neteland (2020) kaller *snøballmetoden* (s. 54). Det innebærer at en informant mener at et slikt intervju kunne være aktuelt for en kollega eller bekjent, og gir tips om å kontakte vedkommende. Dette førte i ett av tilfellene til et intervju, mens de andre takket nei. I denne sammenheng kan det også nevnes at jeg ønsket meg et utvalg av begge kjønn til intervju, men samtlige menn som ble spurt takket nei. Det

viste seg at det generelt var lettere å rekruttere kvinner til forskningsdeltakelse enn menn. Dette virker også å være erfaringen blant medstudenter som benytter samme metode. Utover dette har informantene ulik bakgrunn, alder og arbeidssituasjon. Alle informanter er anonymisert i denne oppgaven.

Jeg fulgte Neteland (2020) sitt råd om å intervju færre informanter med litt lengre seanser, enn å intervju mange kort. Dette mener hun er den beste framgangsmåten dersom man vil gå i dybden på et tema og avdekke oppfatninger, og legge til rette for refleksjon over egen praksis (s. 55). Eller som Kvale & Brinkmann (2015) har sagt: «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148). De sier at for få informanter gjør det vanskelig å generalisere eller si noen om oppfatninger på vegne av en større gruppe, mens for mange informanter gjør det vanskelig å gjøre en dyptgående analyse av datamaterialet, og vil igjen gå ut over undersøkelsens kvalitet. Samtidig vil et økende antall informanter gi stadig mindre ny informasjon til forskningen. Det er dette som kalles *fallende utbytte* (s. 148). På bakgrunn av dette ble det til sammen intervjuet syv informanter.

I arbeidet med å skaffe informanter ble individene kontaktet, og de ble presentert for en forhåndsskrevet invitasjon til å delta i forskningen. Denne inneholdt informasjon om prosjektets hensikt og omfang, samt rettigheter for informantene og hvordan intervjuene skulle gjennomføres (se appendiks A). I denne fasen ble de potensielle informantene invitert til å stille spørsmål til prosjektet, dersom de lurte på noe. I den forbindelse kom det noen spørsmål om jeg virkelig ønsket å intervju akkurat dem, fordi de selv mente at de ikke hadde veldig inngående kunnskap til tematikken, eller at de ikke var de mest aktive i bruk av musikk i undervisningen. Til dette svarte jeg kategorisk ja, fordi det, som nevnt tidligere, var viktig for meg å avdekke også disse oppfatningene. På denne måten motvirker jeg noe av det Thagaard (2003) ser som problematisk med tilgjengelighetsutvalg. Han mener at de som gjerne sier ja til en slik undersøkelse er de som anser seg som flinke på et fagområde, og at man da ikke får belyst de mer utfordrende sidene ved tematikken, da de som anser seg som svakere eller at de har mindre kunnskap eller evner på et fagområde, gjerne takker nei til intervju. Dette kan påvirke de samlede resultatene til å bli mindre valide (s. 54; Kervell, 2022). Dette mener jeg at jeg klarte å motvirke i noen grad ved å gi informantene positive tilbakemeldinger om at de var ønsket, uavhengig av musikalske evner eller forkunnskaper.

Jeg vil, med hensyn til transparens i studien, påpeke at et av intervjuene, med Sara og Tanja,

ble gjort samme dag, på samme skole. Disse to hadde, som nevnt i kapittel 3.1.2, ønske om å intervjues sammen. Dette er i utgangspunktet uproblematisk, men analysen av dette intervjuet bød på flere utfordringer enn de andre, siden det er flere stemmer å forholde seg til, og at det blir mer samtale enn intervju, selv om semistrukturerte intervju skal ha preg av en naturlig samtale så ble det kanskje i overkant samtalepreget ved at det var tre deltakere inkludert intervjuer. Disse reagerte på hverandres uttalelser og skapte en mindre strukturert ramme. Jeg føler likevel at jeg klarte å styre samtalen i stor nok grad til at jeg fikk ut meningsinnholdet fra disse to informantene som individer. De er også behandlet som individer, på lik linje med de andre informantene, i databehandlingen.

Informantene er kvinner mellom 30 og 50 år. De har ulik kompetanse og utdanningsbakgrunn. De har også ulik musikalsk bakgrunn, og derfor også ulike forutsetninger for å drive med musikk. De jobber med litt forskjellige målgrupper, men alle jobber med norsk som andrespråk blant elever på ungdomsskolenivå eller oppover, inkludert voksenopplæring. Alle navn er anonymiserte.

Frida

Frida er en dame i 30-årene. Hun underviser i norsk på videregående nivå på voksenopplæringen. Deltakerne hun har her følger læreplanen 'norsk for språklige minoriteter med kort botid'. I disse klassene regnes perioden «kort botid» som lenger enn i vanlig videregående skole, og vedtakene der deltakere blir plassert i disse klassene gjøres basert på behov. Klassene er på 15-20 deltakere. Frida har bachelor i norsk som andrespråk, men er på intervjuetidspunktet i gang med sin egen masteroppgave. Hun har jobbet med norsk som andrespråk i 6 år. Hun har ingen musikalsk bakgrunn, men liker å lytte til musikk.

Grethe

Grethe er en dame i 40-årene. Hun jobber ved voksenopplæringen og underviser i norsk for innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn. Dette innebærer grunnleggende leseopplæring og muntlighet. Hun tok videreutdanning i norsk som andrespråk først etter at hun begynte å jobbe. Hun har også vært i Midtøsten for å lære seg arabisk, noe hun behersker i dag. Hun har 10 års erfaring med denne type undervisning.

Hun har drevet med musikk, mer eller mindre siden hun var veldig ung. Hun tok også et år med musikk på lærerhøyskolen, og hun behersker piano, gitar, sang og perkusjon. Hun har i

senere tid hatt ulike musikalske prosjekt på hobbybasis. Hun møter andre og spiller sammen, hun arrangerer konserter og lignende, og hun bruker også musikk for seg selv i hverdagen. Hun sier selv at musikk spiller en viktig rolle i hennes liv.

Andrea

Andrea er en dame i 40-årene. Hun jobber ved voksenopplæringen med norskopplæring for voksne innvandrere. Her underviser hun deltakere med svært begrenset skolebakgrunn. Alt foregår på et grunnleggende nivå, og disse deltakerne lærer ofte seint. Det kan være på grunn av traumer eller erfaringer de har med seg fra tidligere.

Hun har studert og jobbet med norsk som andrespråk hele sitt voksne liv. Hun har også jobbet i innføringsklasser på ungdomsskolen i 9 år, og hun har jobbet med voksne studenter og ansatte på universitetsnivå. Hun sier selv at hun overhodet ikke er musikalsk eller har noen musikalsk bakgrunn. Hun liker musikk veldig godt, men anser seg selv som nærmest tonedøv. Hun tok likevel 30 studiepoeng i fargespill-pedagogikk ved Høyskolen. Dette er et frivillig interkulturelt musikk-kurs man kan ta dersom man er interessert.

Sara

Sara er en dame i 30-årene som underviser i innføringsklasse på ungdomstrinnet. Hun har gjort det i 4 år. Hun har alle fag i innføringsklassen. Hun er lektor i engelsk, med historie utenom, og har ikke formell kompetanse i norskfaget i det hele tatt. Hun begynte å jobbe som vikar, og ble i en kort periode satt inn i innføringsklasse. Dette ble etter hvert langvarig, og hun trivdes godt der. Hun problematiserer selv sin egen bakgrunn og mener det kan ha noen negative effekter, blant annet i det grammatiske, ved å ha en lærer i innføringsklasse uten formell kompetanse. Likevel mener hun at hennes kompetanse i engelsk hjelper henne, siden mye teori om andrespråksundervisning er likt mellom ulike språkfag.

Sara liker å synge for seg selv. Hun spiller også litt gitar, og hun har begynt å lære seg piano for å kunne ha undervisning i musikk med innføringsklassen.

Tanja

Tanja, som er en dame i 40-årene, overtar når elevene er ferdig med innføringen på ungdomsskolen, og de skal videre inn i ordinær skolehverdag. Hun hjelper elevene mye med oppgaver. Hun har jobbet ved skolen i 12 år. Hun er allmennlærer med norsk, og har grunnfag

i engelsk. Hun har også 30 studiepoeng i norsk som andrespråk, og hun har drama som fag i utdannelsen sin. Tanja spilte kornett i skolekorps da hun var barn, og hun liker godt å høre på musikk.

Siv

Siv er en dame i 30-årene, og hun er lærer for voksne innvandrere. Hun har undervist primært i norsk, men har også vært lærer i andre fag. Hun har hatt både elever med langsom progresjon og i det siste har hun hatt innvandrere fra Ukraina som har veldig rask progresjon. Hun har en bachelor i norsk som andrespråk, og en bachelor i religion og kultur. Hun har tidligere undervist på både barneskole og ungdomsskole, men slo seg mer til ro da hun kunne undervise voksne. Siv gikk på musikklinje på videregående, og begynte etter dette på grunnskolelærerutdanning med musikkfag. Hun hoppet imidlertid av dette studiet etter ett år. Hun synger, spiller piano og litt gitar.

Linda

Linda er i 30-årene. Hun underviser i norsk som andrespråk på universitetsnivå med voksne studenter og ansatte. Hun har mastergrad i norsk som andrespråk. Hun har også hatt norskkurs for flyktninger. Hun har ni års erfaring, både fra lærerjobb på videregående skole og senere på universitetet. Hennes interesse for norsk som andrespråk kom da hun jobbet som frivillig med leksehjelp på asylmottak. Hun gikk musikklinje på videregående, men har ikke vært aktiv med musikk etter dette. Hun liker musikk godt.

3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering

Når man skal vurdere kvaliteten på forskning som er gjort, benytter vi ofte begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Med andre ord betyr dette at vurderingen går på om forskningen er troverdig, om den er mulig å bekrefte, og om funnene er overførbare til andre situasjoner og undersøkelser (Thagaard, 2013, s. 168-169; Kervell, 2022).

Reliabilitet betyr i hvilken grad gjennomføringen av undersøkelsen er pålitelig, og om resultatene framstår som troverdige. Ville andre forskere med samme metode kommet fram til lignende resultat? Er det en transparens i gjengivelsen av databehandlingen og gjennomføring av intervju? (Kvale & Brinkmann, 2015; Kervell, 2022). Generalisering innebærer at

resultatene som presenteres fra ett forskningsprosjekt, er mulig å overføre til annen forskning eller andre situasjoner (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) omtaler validitet som standarden for kvaliteten på data. Dersom dataene som er innsamlet i en undersøkelse er egnet til å belyse problemstillingen som skal forskes på, så vil det være en studie med høy validitet. Hun hevder videre at forskningens validitet kan styrkes ved at ulike studier, med samme metoder og kildemateriale, kan gi en gjensidig bekreftelse gjennom resultater som ligner på hverandre (s. 170; Kervell, 2022).

I tråd med Thagaard (2013), har jeg, når det gjelder reliabiliteten i dette prosjektet, ivarett det gjennom at jeg har redegjort for de metodiske disposisjonene jeg har gjort, og på den måten forsøkt å være transparent (jf. tidligere i kapittel 3). Det kan kanskje også sees på som en av svakhetene med kvalitativ forskning, at den stort sett er basert på egenrapportering; at det er forskeren som står for tolkningen av de innsamlede data. Dette er også noe Kervell (2022) påpeker som en variabel i forskningen. Likevel har jeg ikke vært alene om denne oppgaven. Både veileder og andre fagkyndige har fortløpende kvalitetssikret innholdet og tolkninger gjort av meg, i tråd med universitetets retningslinjer, og har ført til at jeg har justert egne oppfatninger og tolkninger underveis. Dersom vi følger (Thagaard, 2013), taler dette til oppgavens fordel når det gjelder validitet.

Den kanskje største utfordringen med slike kvalitative studier, er at også selve datainnsamlingen er basert på egenrapportering fra informanter. Her kan det oppstå noen potensielle problem i form av påvirkning av resultat. Det mest nærliggende å vise til er det Dörnyei (2007) kaller *social desirability*. I dette ligger lengselen i oss mennesker om å være relevante og ønsket. Dette betyr at en informant kan være tilbøyelig til å svare det de tror forskeren ønsker å høre, for å framstå mer i takt med forskning eller det de tror er forskerens oppfatning, og for å virke mer interessant eller flink. Dette er på ingen måte nødvendigvis bevisst fra informantens side, men kan oppstå som et underbevisst instinkt (s. 143-144; Kervell, 2022). Som jeg også har nevnt i redegjørelsen for metodevalg og gjennomføringen av prosjektet, er dette noe jeg på forhånd var bevisst på. Jeg ønsket å minimere sjansen for slik påvirkning, og informerte derfor kun generelt om prosjektet på forhånd (se appendiks A). Spørsmålene ble ikke sendt ut på forhånd, da jeg ikke ønsket at de skulle kunne forberede seg. Jeg ville ha spontane svar på ukjente spørsmål.

3.5 Forskerrollen

I studier som innebærer omgang med mennesker er det viktig å være bevisst på sin rolle som forsker, og hvilke implikasjoner den har på studien man utfører. Jeg var tydelig på min egen posisjon da jeg skrev prosjektskisse til denne oppgaven. Som nevnt i kapittel 1.2, er jeg fullt klar over at jeg på bakgrunn av min bachelorgrad i musikk fra Griegakademiet, andres forskning på musikk og språklæring, og mine egne positive erfaringer med bruk av musikk som metode i pedagogiske, akademiske og terapeutiske sammenhenger, har en tydelig ideologisk slagside når jeg går inn i dette prosjektet. Når man bedriver forskning som innebærer datainnsamling i form av intervju vil det alltid finnes en risiko for at egne erfaringer, oppfatninger og meninger kan komme til å prege intervjusituasjonen eller arbeidet med databehandlingen. Man skal selvfølgelig tilstrebe en høyest mulig grad av nøytralitet, men det kan oppstå uklarheter i begrepsbruken eller manglende nyanseringer i portretteringen av informantene. Dette er selvfølgelig heller ikke bevisst fra forskerens side, men ingen kan frakoble seg helt fra sin egen faglige eller ideologiske bakgrunn. Her finner jeg også støtte i Johnson (2001), som sier at det er umulig for en forsker/intervjuer å ikke støtte seg på egne erfaringer, oppfatninger eller ideologisk ståsted (s. 104-105). Det er derfor avgjørende at man avklarer begrepsbruk eller stiller oppfølgingsspørsmål, gjerne ledende, dersom man oppfatter at responsen fra informanten tilsier at noe er uklart, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 201), for å bekrefte eller avkrefte den fortolkningen man gjør av det som blir sagt. Da minsker man muligheten for misforståelser og feilrapportering, noe også Kervell (2022) påpeker. Som nevnt i kapittel 3.2.2 er Kvale & Brinkmann (2015) tydelig på at det kvalitative forskningsintervjuet innehar en viss skjevhet i maktbalansen, og som gjør det viktig å være etterrettelig og minst mulig 'dømmende' når det kommer til responsen fra informantene (s. 51-52). Som forsker må man være bevisst på dette, og jeg vil si at jeg i stor grad har forsøkt å holde meg objektiv, og jeg har ønsket å gjøre intervjusituasjonen så ufarlig og naturlig som mulig for informantene.

Både Borg (2015) og Kvale & Brinkmann (2015 s. 195-197) understreker at intervju er en kompleks metode som krever en rekke ferdigheter, og som først kan perfektioneres gjennom trening og praksis. Dette er et privilegium jeg ikke har hatt. Jeg mener selv jeg innehar mange av kvalifikasjonene og egenskapene som Kvale & Brinkmann (2015) mener er fordelaktige i en intervjusituasjon (s. 195-196), men når det kommer til trening kan jeg nok sies å være

nokså uerfaren. Dette er noe jeg skulle ønske vi var bedre trent til gjennom studiet, slik at vi var bedre rustet når vi skulle kastes ut i en masteroppgave og all forskningen det medfører.

Dette medførte, og jeg merket det selv, at jeg var mer nølende under første intervju enn i det siste. Jeg følte meg også mer trygg på spørsmålene og hvordan jeg skulle kommunisere etter hvert som prosessen gikk. Jeg har likevel kommet fram til at kvaliteten på de tidlige intervjuene er såpass gode, og svarene er tilstrekkelig mettet med informasjon til at også disse intervjuene kunne inkluderes i studien. Det er likevel interessant å høre seg selv, og observere hvordan intervju kvaliteten øker i takt med erfaring og trening.

Jeg valgte også, tidlig i intervjuet, å spørre stort sett alle hva de forbinder med 'andrespråklæring' og definere utfordringer knyttet til dette. På denne måten fikk de forklare hva de la i begrepet. Dette skulle virke ufarliggjørende og gi dem en anledning til å få bekreftet at vi snakker om de samme tingene resten av intervjuet. Det samme gjaldt da jeg spurte dem om deres forhold til musikk. Begrepsavklaringer kan være viktig for å skape en felles plattform for den videre samtalen. Nå skal det sies at de fleste begrepene i min undersøkelse er begreper som for de fleste er allmenne og kjente. Dette medførte at jeg i stor grad ønsket å lytte til informantene uten for mye forklaring, og heller gripe inn og utdype eller stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg merket usikkerhet rundt formuleringer.

3.6 Etiske vurderinger

I et prosjekt som dette, der man er i kontakt med mennesker og personopplysninger, er det viktig at man gjør seg kjent med lovverk og personvern. Det er essensielt at personopplysninger blir behandlet med varsomhet og konfidensialitet. Jeg valgte lydopptak av intervju som verktøy i datainnsamlingen. Bruk av et slikt verktøy medfører at man som forsker må være varsom og ta noen forholdsregler når det kommer til personvern. I dette tilfellet må undersøkelsen og datalagringen meldes inn til riktige instanser, da lagring av stemmeopptak i seg selv ansees som personopplysning (Neteland, 2020, s. 56-57). Derfor ble prosjektet sendt inn og registrert i databasen til RETTE, og alle forholdsregler ble tatt med tanke på beskyttelse av identitet. Derfor er alle navn fiktive og anonymisert i denne oppgaven, og dersom informantene har nevnt eksplisitte skoler, eller andre elementer som kan føre til identifisering i lydopptakene, er disse også sladdet og anonymisert. På bakgrunn av denne

oppgavens lite utleverende og inngripende natur, ble det tatt en avgjørelse, i samråd med veileder og universitetets digitale vurderingssystem, om at det ikke var nødvendig å melde prosjektet til SIKT. Lydopptakene jeg gjorde ble lagret på en kryptert harddisk, samtykkeskjemaene ble låst inn i arkivskap, og koblingsnøkkelen holdes adskilt fra samtykkeskjema og data.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) har gjort oversikten over hva man må tenke på når det kommer til etikk enkel, i form av at de går gjennom de samme syv stadiene i forskningen som vi så på i kapittel 3.1. Det er altså deres oversikt jeg her baserer meg på. Innenfor tematiseringen skal man ikke bare ta hensyn til vitenskapelig verdi i forskningen, men også ta inn i beregningen at vi søker en forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes. I planleggingen må man hente inn informert samtykke og ta forholdsregler med tanke på å ivareta konfidensialitet. I dette ligger et ansvar for å ta hensyn til hva studien kan få av konsekvenser for informantene. I intervjusituasjonen er det viktig at man opptrer respektfullt og klarlegger intervjurapportens konfidensialitet. Man må også tenke på at en slik situasjon kan oppleves stressende, og kan føre til en belastning for informanten. I transkripsjonen er det også konfidensialitet som er det overordnede. Dette innebærer å sørge for anonymisering. I tillegg må man føre en samvittighetsfull og ærlig praksis i gjengivelsen av det muntlige materialet. Analyseringen er omfattet av etikk når det kommer til hvor dypt eller kritisk intervjuene kan analyseres. Analysen er gjort uten at informantene selv har tatt del i prosessen, og i den forbindelse er hele ansvaret for at det ble tolket riktig og hensiktsmessig på meg som forsker. Verifisering omhandler forskerens etiske ansvar for å rapportere informasjon og kunnskap som er så verifisert som mulig. Rapporteringen er også preget av konfidensialitet, og vurderinger rundt konsekvenser av en offentlig rapport for informanten og de den representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Alt i alt mener jeg at de etiske vurderingene kan oppsummeres i to hovedpoeng: konfidensialitet og åpenhet. Dersom man følger disse prinsippene uten avvik, vil jeg påstå at det etiske aspektet er godt ivaretatt i denne studien.

4 FUNN

Gjennom å analysere funnene og tolke dem, legger jeg grunnlaget for videre diskusjon av oppgavens problemstilling. I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg har nærmet meg datamaterialet. Jeg har brukt intervjuguiden og spørsmålene derfra (se appendiks C) for å sette opp funnene fra intervjuene i en formålstjenlig struktur. Dette innebærer også, som nevnt tidligere, visuelle framstillinger i form av tabeller. Dette er for å gjøre de formidlede oppfatningene mer håndgripelige og intuitive.

4.1 Redegjørelse for tolkning av funn

Som nevnt i kapittel 3.1.3 og 3.2, er tolkning av funn en nokså åpen oppgave. Det er likevel en oppgave som krever redelighet og gode intensjoner i møte med datamaterialet som er samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Tolkningen ble gjennomført ved å først lytte til alle intervjuene gjentatte ganger, for så å bryte ned hvert enkelt intervju i mer håndterbart og oversiktlig materiale ut fra både det auditive (lydopptakene) og det skriftlige materialet (transkripsjonene). Innenfor de fire spørsmålskategoriene (se appendiks C) ble det foretatt en oppsummering, eller en meningsfortetting, av hva informanten hadde gitt av utsagn og svar på spørsmålene. På denne måten ble datamaterialet mer oversiktlig, og det ble lettere å dra ut konkret informasjon fra en stor mengde transkribert tekst.

Selv om en kvalitativ studie, som denne, ikke baserer seg på tall og statistikk, har jeg valgt å legge frem noen visuelle framstillinger. Dette er gjort for å på en enkel og forståelig måte visualisere sentrale synspunkter og oppfatninger. Disse tabellene vil bli presentert etter hvert som vi kommer til ulike sentrale tematiske deler i dette kapitlet.

4.2 Kunnskap om musikk og andrespråksundervisning

Informantene har, som vi så i kapittel 3.3, ulike bakgrunner, med ulik erfaring og kompetanse innenfor musikk. Informantenes musikalske bakgrunn er oppsummert i tabell 4.1. Dette er relevant for informantenes følelse av mestring, og kan være en faktor når det kommer til om

de handler på sin egen oppfatning eller ikke (se kapittel 4.4 og 5.4).

Tabell 4.1 – Musikalsk bakgrunn

Informanter	Musikalsk bakgrunn	Noe musikalsk bakgrunn	Ingen musikalsk bakgrunn
Frida			X
Grethe	X		
Andrea			X
Tanja		X	
Sara		X	
Siv	X		
Linda		X	

Tabellen viser at den musikalske bakgrunnen hos informantene er variert. Noen har spilt instrument som barn, noen gjør det aktivt enda, mens andre har ingen musikalsk bakgrunn.

På spørsmål om hvilke områder de opplever at elevene synes er utfordrende, så svarer de noe ulikt. Dette har også med informantenes bakgrunn, arbeidssituasjon og målgruppe for undervisningen å gjøre. Lærerne jobber, som nevnt, med ulike målgrupper, og dette er nok en del av grunnen til at de har svært ulik oppfatning av hvilke faglige områder elevene strever mest med. Dialekter, syntaks, morfologi, skriftlighet og muntlighet trekkes fram som krevende områder. Den samme variasjonen i svarene gjelder for hva som er det mest utfordrende med å undervise i norsk som andrespråk. Det handler om alt fra faglig nivå til språkbarrierer og kulturelle utfordringer. Det å skulle favne en sammensatt gruppe blir sett på som utfordrende.

Likevel oppgir informantene som jobber med voksenopplæring at deltakerne ofte har en indre motivasjon for å lære seg språket. De ønsker å delta i samfunnet, og innser at de trenger språket. Sara og Tanja, som er i ungdomsskolen, opplever det som mer utfordrende å motivere elevene. Blant annet forteller de at mange av de som har kommet fra Ukraina den siste tiden, ofte ikke ser nytten av å kunne norsk, da de først og fremst ser for seg at de skal tilbake til hjemlandet sitt. De sier også at andre elever i den alderen gjerne trekkes mot andre fra samme land, og at dette kan være med på å bremse språklæringen. De mener at det kan være et skille

mellom voksne som skal lære norsk som andrespråk, og yngre elever fordi de yngre elevene gjerne ikke alltid ser for seg en framtid i Norge. Voksne kan gjerne i større grad motiveres av integrering og deltakelse i samfunnet. Derfor opplever de at de må forsøke å motivere dem med at drømmene deres kan være lettere tilgjengelig dersom de lærer seg språk. Sara og Tanja sier at faktorer som hvorfra, når og hvordan disse menneskene kom til Norge, også spiller inn på motivasjonen.

Den viktigste oppdagelsen i disse funnene er at den kunnskapen som lærerne sitter med, i stor grad er erfaringsbasert kunnskap, altså hvordan de selv har opplevd at musikk har virket eller ikke virket, enten i sin egen skolegang eller gjennom å ha prøvd seg fram i egen undervisning. I tabell 4.2 kan vi se at ingen av informantene hadde noe kjennskap til forskning eller litteratur som omhandler musikk og effekten på språklæring. Det eneste de kunne vise til var at noen av dem hadde hørt noe en eller annen gang, men ikke noe konkret.

Tabell 4.2 – Kunnskap om effekten av musikk på språklæring

Informanter	God kunnskap	Noe kunnskap	Lite eller ingen kunnskap
Frida			X
Grethe			X
Andrea			X
Tanja			X
Sara			X
Siv			X
Linda			X

En annen vesentlig ting som rapporteres om er at musikk som metode, didaktisk verktøy, eller effekten av dette, ikke har vært en del av lærerutdanningen til noen av informantene. Dette opplyser de om på tvers av holdningene de har til bruk av musikk i undervisningen. De har hatt tilbud om enkelte frivillige kurs, som for eksempel *fargespill*, som også ga studiepoeng, men de rapporterer at de i ingen grad hørte noe om effekten av musikk på språklæring under den normerte utdanningen. Dette gjenspeiler seg direkte i tabell 4.2.

I denne sammenhengen er den kun én av informantene, Frida, som sier at hun ikke ønsker å

lære seg mer om musikkens effekt på språklæring, da hun ikke ser det som relevant for egen profesjonsutøvelse, eller i noen stor grad for elevenes læring. De andre informantene svarer at de gjerne kunne tenke seg å lære mer om tematikken. En av informantene, Sara, ønsket sågar etter samtalen å oppsøke kurs for å få bedre innsikt i dette.

4.3 Oppfatninger rundt egne ferdigheter

Et par av informantene, Frida og Andrea, opplyser at de ikke føler de har tilstrekkelige evner eller ferdigheter til å bruke musikk i klasserommet. De sier at den følelsen av å ikke strekke til gjør at de ikke tør å kaste seg ut i det, eller at de ikke tør å 'eie' klasseromssituasjonen, og derfor lar de det heller være. Frida sier at hun ikke hører på norsk musikk selv, og har derfor heller ikke noe grunnlag for å bruke det. Hun sier også at hun ikke kan forvente at elevene skal synge når hun selv ikke vil synge.

De informantene med musikalsk bakgrunn og som sitter med kompetanse på den praktiske utførelsen, de rapporterer om at de bruker musikk i større grad enn de andre, og at de ser på integreringen av musikk i undervisningen som helt naturlig. Dette gjelder både Grethe, Sara og Siv. Siv mener at det er et helt klart skille, og at hun med sin musikalske bakgrunn lettere kan kaste seg ut i musikk som metode. Hun tror at mange som er usikre på musikaliteten sin heller trekker seg enn å prøve seg fram. Sara har noe musikalsk bakgrunn, men er en av de informantene som rapporterer om at hun bruker musikk mest. Det som ser ut til å gjøre at hun, selv med et noe mindre musikkgrunnlag enn de som har mye musikk i sin bakgrunn, velger å bruke musikk ofte, er at hun har stor tro på effekten, og at hun tør å kaste seg ut i det selv om hun ikke er hundre prosent trygg i situasjonen. Ut fra det de andre melder som årsak for å ikke bruke musikk ofte, er det en gjenganger at dette handler om trygghet eller selvbevissthet rundt egne evner og ferdigheter.

Linda, i likhet med Frida, mangler noe tro på at musikk hadde truffet målgruppen de underviser, og lar derfor være å bruke det. Med Linda sin musikalske bakgrunn er det nærliggende å tenke at hun kanskje hadde brukt det mer dersom hun hadde en annen gruppe elever, men også hun sier at hun anser sine ferdigheter som 'for rustne' til å være komfortabel med å synge foran klassen. Tanja sier at hun hadde brukt musikk mer dersom arbeidssituasjonen tillot det, men at det i dag er vanskelig å gjøre mer enn hun allerede gjør.

Hun hevder at hun bruker så mye musikk hun kan, og dette på tross av noe manglende musikalsk kompetanse.

Sara er inne på denne tematikken, og hun mener at det som skal til for å løfte musikkbruken i norske L2-klasserom, er kursing og bevisstgjøring. Hun tror at det er mange lærere som er positive til musikk, men som føler de mangler kompetanse eller kunnskap, og at de ikke tør å kaste seg ut i det. Så hun mener det er viktig å gjøre lærere tryggere på at man kan bruke musikk, selv om man ikke er en veldig god sanger eller musiker. Hun skulle også ønske at det ble brukt mer tid på det i fellesskap, og at man kunne delt ressurser med hverandre. Hun ønsker at det kunne bli en bevegelse blant lærere som spredte seg.

Tanja sier seg enig i dette, og hun mener at metodene lærerne bruker i klasserommet gjerne baseres på lærerens interesser og hva man føler seg trygg på. Dette gjør at det er litt tilfeldig hva man har tro på, hva man føler seg komfortabel med, og dermed hva man ender opp med å gjøre i praksis.

4.4 Erfaring med musikk og andrespråksundervisning

Tabellen under viser egen rapportert praksis rundt hvor ofte informantene bruker musikk i undervisningen.

Tabell 4.3 – Rapportering om hvor ofte informantene bruker musikk i egen undervisning

Informanter	Ofte	Av og til	Sjelden
Frida			X
Grethe	X		
Andrea		X	
Tanja		X	
Sara	X		
Siv	X		
Linda		X	

Tre av informantene, Grethe, Sara og Siv, rapporterer at de bruker musikk ofte. Bare én av informantene sier at hun sjelden bruker musikk i undervisningen. Dette er samme informanten, Frida, som sier at hun ikke ønsker å lære mer om musikkens effekt på språklæring, da hun mener det er irrelevant eller bortkastet for hennes profesjonsutøvelse og for hennes elever (se kapittel 4.2). De tre siste informantene, Andrea, Tanja og Linda, sier at de bruker musikk av og til.

Frida sier at hun ved et par anledninger har vist deltakerne en YouTube-video dersom de har hatt om lyrikk og hun vet at et dikt har blitt satt melodi til. Hun nevner at en kollega pleier å ha med gitar og synge for og med deltakerne sine. Hun ser at dette er positivt for elev-lærerforholdet, men at hun selv mangler kunnskap og interesse for å gjøre det samme.

De som sier at de bruker musikk ofte rapporterer at de i stor grad bruker barnesanger eller sanger med enkle, tematiske tekster. Dette er for eksempel 'jeg gikk en tur på stien', 'se, min kjole' og 'hode, skulder, kne og tå'. Også sanger som er en del av norsk folkeliv og tradisjon blir brukt. Dette kan være nasjonalsangen, bursdagssanger eller lignende.

Sara har tilgang på musikkrom, siden hun jobber på ungdomsskolen. Dette har hun valgt å utnytte til å få klassen til å spille i band. Da sier hun at de bruker YouTube til å lære seg instrumenter, og hun lar også elevene skrive egne tekster på norsk. Dette bruker de til å framføre for foreldre og foresatte.

Siv har brukt musikk først og fremst som leksikalsk trening blant voksne deltakere. Hun har også brukt sanger basert på ulike tema for å lære hverdagspråk, for eksempel sanger om vær eller lignende. Hun har også vært opptatt av at elever skal få bruke sine musikalske evner i timene. Dette er, ifølge henne, både for motivasjonens del og for å skape et fellesskap. Siv viste meg at det også finnes eksempler i lærebøkene som kobler sanger inn i undervisningsopplegget, som kan være hensiktsmessige å bruke inn mot enkelte tema. Denne tilnærmingen og ressursen har hun benyttet seg av. Det gjelder for eksempel sanger som 'snakke litt' av Admiral P og 'god morgen, Norge' av Knutsen og Ludvigsen.

Siv mener at sanger fungerer godt som verktøy for å la elevene gjenkjenne språklige trekk, og det har hun gjort seg nytte av i egen undervisning. For eksempel mener hun at den adjektivtette låten 'lite og stort' av No. 4 er perfekt for å øve på adjektiv og beskrivelser.

Siv har god erfaring med at læringen også går andre veien – at elevene lærer henne sanger på

sitt morsmål. Dette erfarer hun at er med på å styrke tilliten og båndene mellom lærer og elev, samtidig som det gir dem motivasjon og glede å få dele noe av sin kultur. Hun har også vært med å arrangere språkkafé med elevene, der de hadde masse allsang, og dette opplevdes positivt.

Grethe sier at hennes erfaring er at man skal være forsiktig med bruk av barnesanger for voksne, selv om hun rapporterer at hun bruker det selv. De voksne, gode sangene er lite språklig tilgjengelig for elever som trenger å fokusere på ord de får bruk for i hverdagen. Dette kommer vi litt nærmere inn på i kapittel 4.5 og 4.6. Hun rapporterer også at hun bruker, i tillegg til det som er nevnt over, musikk for rytmikken. Både for den språklige rytmikken og for avslapping og avbrekk i undervisningen. Grethe er del av et profesjonsfelleskap som bruker en del musikk. De har enkelte felles samlinger der de synger sanger som 'hvem kan seile', eller 'drøm' av Erik Bye. Hun erfarer altså støtte fra profesjonsfelleskapet hun er en del av. De har også samlet noe materiale på It's Learning, som kan være til hjelp i bruk av musikk, men det er ikke en stor database per i dag.

Når det gjelder Andrea, Tanja og Linda, som rapporterer at de bruker musikk av og til, så har de noe ulik erfaring med å bruke musikk i klasserommet. Andrea har, som nevnt tidligere, tatt fargespill-pedagogikk. Hun tok med seg noe fra dette, ikke minst mye inspirasjon. Likevel har hun glemte mange av melodiene de lærte der, eller hun klarer ikke å lede sangene da hun er selverklært tonedøv. Noen av navnesangene og bli-kjent-sangene har hun klart å ta vare på, men hun støtter seg mye på andre lærere med musikalsk kompetanse.

Tanja erfarer at praktiske fag generelt, herunder også musikk, er godt egnet til å lære språk. Hun nevner spesifikt både mat og helse, og kunstfag av ulik art. Hun mener effekten disse fagene har på språklæringen skyldes det sosiokulturelle aspektet som disse fagene har med seg. Selv har hun brukt musikk i forbindelse med lyrikklæring. Hun opplever at elevene motiveres av å få bruke lyrikk eller sangtekster som treffer dem. Hun har også brukt musikk i bakgrunnen mens elevene har jobbet med oppgaver som tar tid.

Linda har god erfaring med å bruke musikk som selvstudium, eller som et tilbud. Det vil si at hun velger å lage spillelister til dem på Spotify med norsk musikk. Disse deler hun med elevene som et tilbud som er enklere å ta til seg, og som de kan høre på når de tar bussen eller lager mat. Hun har selv erfaring med at musikk og sangtekster fungerer godt til

andrespråkslæring fra da hun selv lærte seg spansk. Da brukte hun spanske sanger til å lære ord, uttale og kultur. Hun sier at hun bruker musikk i noen grad selv med sine elever, men da i størst grad som kulturell input, og som regel som en frivillig aktivitet. Hun har for eksempel vist dem sanger av Razika for at de kunne bli kjent med bergensk kultur- og musikkliv.

Generelt kan vi si at informantenes erfaring med bruk av musikk i andrespråksundervisningen er variert, fra de som sier de bruker det hver uke og har god erfaring med både den tekniske og praktiske utførelsen, til de som sier at de bruker det av og til, men som er mindre sikre på selve utførelsen. Vi har også sett eksempel på at en informant rapporterer at hun ikke bruker musikk i noen særlig grad og heller ikke ønsker å gjøre det.

De som sier at de bruker musikk, rapporterer at dette er bruksområdene hvor de selv benytter seg av musikk som didaktisk verktøy:

Tabell 4.4 – Hva informantene rapporterer at de bruker musikk til i undervisningen

Informanter	Bruksområder
Frida	Ingen
Grethe	Uttale, stemning/avslapning, leksikalsk
Andrea	Leksikalsk, relasjonelt, kulturelt
Tanja	Kulturelt, morfologisk, leksikalsk
Sara	Kulturelt, leksikalsk, uttale
Siv	Uttale, intonasjon, hukommelse, relasjonelt, leksikalsk
Linda	Kultur

Som vi kan se ut fra tabellen er det litt ulikt hvilke bruksområder de ulike informantene har valgt å bruke musikk til. Vi skal i kapittel 4.7 få se at det er noe forskjell på oppfatninger om hva musikk kan brukes til, og det som gjennomføres i praksis, som vi har sett på i forrige tabell. Forholdet mellom oppfatninger og praksis skal vi også komme nærmere inn på i kapittel 5.4.

Et interessant perspektiv er å finne ut hvor informantene plasserer seg selv i landskapet som omhandler musikkbruk i andrespråksundervisningen. De ble derfor spurt om de oppfatter at

de bruker musikk i større eller mindre grad enn andre andrespråklærere. Svarene deres oppsummeres i tabellen under.

Tabell 4.5 – Informantenes oppfatning av egen bruk av musikk i undervisningen, sammenlignet med andre andrespråklærere

Informanter	Mer	Like mye	Mindre
Frida			X
Grethe	X	X	
Andrea		X	
Tanja			X
Sara	X		
Siv	X		
Linda		X	

Som vi kan se ut fra tabellen over er det nokså likt fordelt mellom de ulike kategoriene. De som rapporterer at de bruker musikk ofte (tabell 4.3), ser ut til å tenke at de også bruker det mer enn andre (se tabell 4.5). Tanja, som sier at hun bruker musikk av og til, tror at andre bruker musikk oftere enn det hun gjør. Hun viser altså gjennom dette en oppfatning om at hun tror de fleste andrespråklærere bruker musikk mer enn 'av og til'. Dersom vi ser tabell 4.3, hvor ofte informantene bruker musikk i egen undervisning, og 4.5 i sammenheng, så er de tilnærmet identiske. Det eneste avviket er Tanja, som tror hun bruker musikk mindre enn andre.

Grethe har fått to kryss. Dette er fordi hun sier at hun tror hun bruker musikk mer enn andre, men modererer seg og sier at det kanskje er like mye som andre.

Frida, som rapporterer at hun ikke bruker musikk ofte, tror også naturlig nok at andre bruker det mer enn henne. Hun trekker fram en strukturell forklaring på dette. Hun sier at innføringsklasser har fordelene av en mer åpen læreplan som gir rom for mer kreativitet. Hos de som har norsk for språklige minoriteter med kort botid mener hun det ikke er tid til å bruke musikk.

Informantene har noe ulik oppfatning av hva som ville gjort det lettere å bruke musikk i

andrespråksklasserommene. Grethe skulle ønske det var flere instrumenter tilgjengelig. Og at instrumenter kunne være tilgjengelig for elevene mellom timene og etter, og at samspill kunne skapt enda mer samhold og trivsel. Hun ønsker seg også mer tid til å planlegge og gjennomføre musikalske innslag i undervisningen, og at det var en større felles forståelse og innsats for det.

Andrea sier at tolærer-systemet hjalp henne veldig mye, og at det også utvidet hennes repertoar. Hun mener også at det kreative burde løftes fram i lærerutdanningen slik at det er lettere for fremtidige lærere. Sara er enig i dette, og som vi nevnte tidligere mener hun at kursing og bevisstgjøring kan gjøre lærere tryggere slik at de tør å ta i bruk musikalske metoder. Siv trekker også fram både dette med samarbeid mellom lærere og mer tilgjengelige instrument.

Linda er av den oppfatning at det er relativt enkelt å bruke musikk i klasserommet. Hun sier det er mulig å bruke både Spotify og YouTube, og synge med til dette. Hun tenker at det ville vært fint om det fantes gode karaokeversjoner av norske sanger som hadde passet seg til bruk i norskopplæringen, der man kunne synge med til en tydelig stemme.

4.5 Holdninger til musikk i andrespråksundervisning

I dette delkapitlet går vi mer inn i det som kanskje ikke er målbart, og som er mer en del av det indre tanke- og følelseslivet til informantene – altså hvorfor de handler som de gjør. Gjennom å se på holdningene vil vi kunne se en sammenheng mellom holdninger og rapportert praksis, eller generell oppfatning om musikk i undervisningen. I tabellen under følger en oversikt over informantenes generelle holdning til musikk i andrespråksundervisning.

Tabell 4.6 – Holdning til bruk av musikk i andrespråksundervisningen

Informanter	Positiv	Delvis positiv	Negativ
Frida		X	
Grethe	X		
Andrea	X		
Tanja	X		
Sara	X		
Siv	X		
Linda		X	

Grunnen til at Frida er plassert på delvis positiv, og ikke negativ, er at hun gir uttrykk for at hun er positiv til at musikk kan ha en effekt på andre klasser med andre sammensetninger av elever. Hun er tydelig på at de voksne elevene hun forholder seg til kanskje hadde syntes det var avslappende å få høre på musikk, og at det kunne skapt en positiv atmosfære, men at de ville sett på det som bortkastet tid. Dette begrunner hun med karakterpress og at de ikke går på denne skolen for å få venner eller relasjoner. De er der først og fremst for å få gjennomført skolegang. Hun mener selv at hun gjør det som er til det beste for elevene, samtidig som hun sier at hun ikke har de nødvendige kvalifikasjonene eller ferdighetene til å bruke musikk i undervisningen. På bakgrunn av disse faktorene har hun tatt standpunktet om å ikke bruke musikk som en aktiv del av egen undervisningspraksis.

Linda, som underviser andrespråkelever på et høyt og intellektuelt nivå ved universitetet, deler noen av de samme tankene om at musikk i undervisningen gjerne passer for de som er på et lavere nivå, eller for barn. Hun mener at også hennes elever har høye krav til hvordan tiden blir utnyttet, og at selv om de får gode argumenter for et musikalsk-didaktisk opplegg, så ville de sett på det som bortkastet tid.

Linda mener også at det er viktig å se an klassene man har, om de er positivt innstilt til å bruke musikk eller ikke. Hun mener at det i alle tilfeller er viktig å begrunne hvorfor man gjør som man gjør, og at dette kan føre til at de som i utgangspunktet er negative kan bli positive, eller i alle fall forstå hvorfor man gjør det. Hun oppfordrer i samtalen sterkt til å følge sin egen overbevisning når det kommer til didaktiske disposisjoner, dersom man virkelig har troen på noe, og kan redegjøre for det.

Dette med å begrunne hvorfor man skal bruke musikk er noe som går igjen hos informantene. De mener at det kan skape en forståelse for hvorfor du som lærer synes det er viktig.

Som nevnt i kapittel 3.1.3, så kom noen av informantene på ting, eller oppdaget nye ting, etter hvert som vi snakket sammen. Andrea sier: «*Nei, vet du, nå kom jeg på en ting som jeg gjør av og til*». Hun kom på det da hun var midt i en forklaring av noe annet, og hun måtte bare få sagt det med én gang. Hele sitatet kommer i kapittel 5.3 (Andrea 5.6). Slike spontane reaksjoner og øyeblikk der informantene kommer på ting underveis er med på å bevisstgjøre dem selv på sine egne oppfatninger, enten det gjelder holdninger, kunnskap eller erfaring. Sara kom også på noe underveis i intervjuet, da vi snakket om motivasjon:

Sara 4.1

Jeg kom på en annen ting óg, som på en måte kan virke motiverende. Kanskje ikke alltid, men.. men når du har elever som på en måte tar litt lett på det å lære seg norsk da, og kanskje ikke legger alt i det eller føler seg umotiverte, så.. så må man prøve å finne ut hva er.. hva er det du har lyst til å gjøre med livet ditt?

Frida kom også på nye ting, men det skjedde etter at opptakeren var slått av (kapittel. 3.1.2). Blant annet kom hun på at hun hadde hørt om at musikk hadde vært brukt i terapeutisk sammenheng der mennesker har mistet språket, som et verktøy for å trene opp språket igjen. Hun kom også på at hun har pleid å bruke spørsmål om norske artister når hun arrangerer quiz for elevene.

4.6 Oppfatninger rundt barnesanger

Frida problematiserer også hvilke typer sanger som kunne vært naturlig, eller enklest å bruke i en klasseromskontekst med elever med minoritetsbakgrunn. Hun sier at man kanskje lett tyr til barnesanger på grunn av de enkle tekstene og melodiene, og at når det kommer til innlæring av språk på et enkelt nivå så er det både forståelig, og kanskje til og med formålstjenlig. Likevel mener hun at dette kan oppleves som respektløst overfor de elevene man har, dersom man velger å bruke barnesanger til en gruppe voksne. Hun understreker at dersom disse type sanger skal brukes, så må det være et klart formål bak, og elevene må forstå

formålet. Noen kan synes det er helt greit, mens andre kan bli fornærmet av det. Hun mener at man må huske at de ikke er barn. De er voksne mennesker med voksne følelser, forståelse og tanker, selv om andrespråket er på et lavt nivå.

Dette er noe også flere andre informanter tok opp som problematisk, selv om de benytter seg av barnesanger selv i sin undervisning. Det de nevner er at det mangler gode musikkressurser for ungdommer eller voksne andrespråkselever der språket og strukturen er forståelig og formålstjenlig, derfor ender de opp med å bruke barnesanger i stor grad.

Grethe er av den oppfatning at barnesanger fort kan bli barnslige, men at det er viktig at elevene skjønner intensjonen bak. Hun hevder at elevene ofte selv synes det er kjekt å lære barnesanger, siden det er en del av norsk kultur som de da får ta del i. Hun tror at det ofte er lærerne som er redde for å bruke barnesanger, og at elevene har større aksept for det enn kanskje læreren frykter. Siden hennes elever er voksne mener hun også at det er relevant for dem å lære barnesanger, siden mange av dem har barn som er i målgruppen for denne musikken. På denne måten kan de dele dette med barna, og få en felles forståelse av norsk kultur samtidig som de lærer språket. Dette er også noe Linda fremmer i sine betraktninger, og hun legger til at barnesanger kan passe til de yngste, men også i noen grad til voksne. Ungdommene i midten mener hun må ha musikk som er tilpasset deres aldersgruppe.

Andrea tror at bruken av barnesanger kan få bukt med *det doble dilemmaet*, som innebærer at du ikke kan delta i samfunnet uten språk, men du kan ikke lære språk uten å delta i samfunnet. På denne måten mener hun at barnesanger kan være en god inngangsport. Hun mener også, som Linda, at man likevel må være oppmerksom på at det kan ha motsatt effekt, for eksempel hos ungdommer. Hun mener at man skal være forsiktig med å bruke for mye barnesanger for ungdom, da det at de går rundt og synger på barnesanger i skolegården eller ellers, kan få dem til å falle utenfor i sin egen aldersgruppe. Dette gjelder spesielt ungdommene, siden de går gjennom en nokså spesiell og formende fase i denne perioden. Derfor mener hun at det er lettere og mer fornuftig å bruke slike type sanger med voksne elever.

Sara og Tanja problematiserer også bruken av barnesanger, selv om de også sier at de bruker det av og til i ungdomsskolen. De sier at de prøver å bruke mer ungdomsmusikk, men at det av og til er nødvendig med barnesanger for å tette enkelte kunnskapshull.

Siv rapporterer også at hun bruker barnesanger både til ordlæring og som en kulturell

integrering. Hun mener også at man med ungdommer burde bruke sanger som er mer tilpasset deres aldersgruppe, men at hennes voksne elever har respondert svært positivt på å få lære barnesanger.

4.7 Oppfatninger om bruksområder for musikk

Et av de viktige elementene i denne undersøkelsen er spørsmålet om hvilke kompetanser informantene mener musikk som en del av undervisningen kan ha effekt på. Dette spørsmålet ble stilt uavhengig av grunnholdningen hos informantene til musikk i undervisningen. I de tilfellene hvor informantene rapporterer at de ikke bruker musikk i noen stor grad, eller ikke har tro på det, så har de (Frida og Linda) tro på at musikk er et godt verktøy for andre innlærergrupper enn de selv har kontakt med, kanskje fortrinnsvis barn. Det er på dette grunnlaget de gir sine svar. Vi vil her se betydelig større variasjon i svarene enn i tabell 4.4. Dette er mye av essensen i disse funnene – oppfatningene rundt musikkbruk er mer omfattende og positive enn den faktiske rapporterte bruken tilsier. Jeg vil komme tilbake til dette fenomenet i kapittel 5.4.

Tabell 4.7 – Kompetanseområder informantene mener musikk kan ha effekt på

Informanter	Kompetanseområde
Frida	Leksikalsk, uttale, dialektlære, kultur, stemning, relasjonelt
Grethe	Uttale, noe leksikalsk, stemning
Andrea	Leksikalsk, morfologisk, fonologisk, intonasjon
Tanja	Leksikalsk, uttale, intonasjon og dialektlære
Sara	Leksikalsk, uttale, intonasjon, dialektlære, leseferdighet/lesehastighet
Siv	Leksikalsk (uttale, intonasjon)*
Linda	Leksikalsk, uttale, grammatikk, kultur

**Tror det har en underbevisst effekt, men rapporterer at hun selv bruker, eller ville brukt andre metoder for å lære bort dette eksplisitt.*

Som vi kan lese av tabellen over, er informantene nokså samstemte over hvilke kompetanseområder innenfor norsk som andrespråk de tror musikk har størst effekt på i en undervisningssituasjon. Alle er enige om at musikk vil kunne ha en positiv effekt på leksikalsk læring og ordtilfang. Å bruke musikk i uttaletrening og intonasjon er også noe som går igjen. Flere nevner at det er positivt med musikk for å lære å gjenkjenne og forstå ulike norske dialekter. Siv mener at det først og fremst er det leksikalske som musikk har best innvirkning på. Når det gjelder uttale og intonasjon, mener hun at dette kan komme naturlig gjennom samme metode, men at hun helst foretrekker å bruke andre metoder dersom hun skal lære bort dette eksplisitt.

Andrea sier at hun tror på at man kan lære gjennom repetisjon med musikk, uten at det blir kjedelig. Hun sier at man kan øve inn språklige trekk og lyder sammen med andre, og på en leken måte. Dette mener hun kan hjelpe med å gjøre språklæring mindre alvorlig. Både lyder og intonasjon kan repeteres gjennom musikk. Det samme gjelder grammatikk. Hun mener det er en god måte å lære på hvis du får en sang på hjernen. Dette er også noe Siv og Linda trekker fram som viktig, men da først og fremst i forbindelse med den leksikalske tilegnelsen og uttale.

Flere har tro på å bruke musikk, deriblant instrumentalmusikk, som en måte å skape en positiv atmosfære på i klasserommet. Denne stemningen innebærer både å spille av musikk, men også å synge og spille sammen. Dette kan også, ifølge informantene, skape kulturutveksling og kulturlæring. Dette gjelder både når de synger eller lytter til norske sanger, men også når de får spille musikk fra sine hjemland. Blant annet nevner Grethe at det er flere elever som spiller instrumenter fra hjemlandet sitt. Disse mener hun det er viktig å fange opp. Hvis de kan engasjeres så skapes både kulturutveksling og det kan være mestring i det å få vise at man kan spille et instrument.

Dette er Andrea på linje med når hun forteller om at musikk også har endret hennes syn på enkelte elever. Hun forteller om en eldre mann som måtte starte livet på nytt i Norge, og hun tenkte 'stakkars mann'. Men en dag hadde noen skaffet ham et arabisk strengeinstrument, og da fikk han spille for de andre, og en yngre mann spilte trommer til. Det var med på å både knytte dem sammen som fellesskap, men fikk også informanten til å se ham med nye øyne, og hun begynte å tenke: 'tenk så sterk denne mannen er, og tenk alt han har med seg'. Andrea har oppdaget at selv om språket er på et grunnleggende nivå, er det mye mer på innsiden enn det

blir gitt uttrykk for, og da kan musikalske uttrykk være med å gi mestringsfølelse.

Linda og Andrea er de eneste som nevner grammatikk, eller morfologi som et område de tror musikk kan ha god innvirkning på. Sara, på sin side, nevner leseferdighet og lesehastighet som et område hvor musikk kan ha god effekt.

Alle informantene mener at musikk kan være bra for de fleste, men flere av informantene nevner barn og yngre elever spesielt. Grethe sier at de elevene som er glad i musikk og liker å synge kanskje er de som har aller mest utbytte av musikk, fordi de, i likhet med lærere, styres av oppfatninger. Hun mener at det elevene er overbevist om at fungerer, og det de føler de får til, det gir også den mest lystbetonte læringen, og i forlengelsen bedre utbytte av undervisningen.

4.8 Oppfatninger om instrumentalmusikk

Når det gjelder instrumentalmusikk eksplisitt, er informantene delt i sitt syn. Det virker som om musikk i norsk som andrespråk, for informantene, er ensbetydende med sang eller musikk med tekst. Derfor ble spørsmålet om deres oppfatning rundt bruk av instrumentalmusikk lagt inn i intervjuet. Likevel ser vi av tabell 4.4 at de fleste nevner det kulturelle eller avslappende elementet ved musikk, som ut fra deres egne forklaringer gjerne innebærer instrumentale sekvenser.

Frida mener at instrumentalmusikk kunne vært brukt for eksempel under oppgaveløsning, men hun mener samtidig at det er vanskelig å favne en hel gruppe. Hun er redd for at noen ville likt det, mens andre ville synes det var forstyrrende. Hennes voksne deltakere hører sjelden på musikk, ifølge henne, og har aldri spurt om å få høre på musikk på hodetelefoner i timen – i motsetning til det man ser i andre klasserom i videregående og ungdomsskolen. Hun hevder også at det er svært få som hører på musikk på vei til skolen eller når de kommer inn. Hun mener dette kan ha noe å gjøre med at deltakerne er eldre, og at det gjerne er de under 30 år som er opptatt av å høre på musikk andre steder enn hjemme. På bakgrunn av dette sier hun at hun heller ikke bruker instrumentalmusikk i klasserommet.

Grethe sier at hun bruker instrumentalmusikk til å bryte opp undervisningen eller for å skape en avslappende atmosfære. Hun rapporterer at hun også bruker instrumentalmusikk som en interkulturell kommunikasjon, der elever fra ulike land kan spille sammen uten å bruke ord. På den måten kan elevene vise at de kan noe, selv om de sliter med det nye språket de skal lære seg, eller ikke har felles språk. Sara er inne på noe av det samme, om dette med kommunikasjon uten ord. Hun har en klar formening om at det har mye for seg å bruke instrumentalmusikk. Det mener hun er godt egnet for å lære seg rytmikk i språket. Hun mener også at det kan være viktig for de elevene som sliter med teoretiske fag. Dersom de får en forståelse for rytme og instrumentalmusikk, så kan det føre til stor mestring som også kan overføres til annet skolearbeid. Det er i denne forbindelse Sara sier: «musikk er jo språk, det også!», som er brukt i tittelen på denne masteroppgaven.

Andrea mener også at instrumentalmusikk har noe for seg. Hun fikk viderebragt et opplegg der man skulle lytte til klassisk musikk og tegne det man følte eller så for seg. Dette mener hun kan ha god effekt for mange. En annen ting hun pleier å gjøre er å gå inn på YouTube, så hører de på sanger fra de ulike landene. Dette gjør de som en måte å bli kjent med hverandres kulturer. Dette skjer også i pausene og er ment som rekreasjon.

Siv har ikke brukt instrumentalmusikk i noen grad. Hun er usikker på hvordan det ville bli tatt imot. Hun tenker at hun kanskje kunne brukt det som en kulturell referanse, ved å for eksempel spille Grieg for å vise norsk nasjonalromantikk og kultur. Hun tenker at elevene kanskje kunne satt pris på å høre instrumentalmusikk mens de jobber, men det har hun ikke prøvd, og hun er usikker på om det ville fungert.

Linda sier at hun vet at det finnes forskning som støtter bruk av instrumentalmusikk, og at det kan styrke kognitive prosesser. Hun forteller at hun selv ble utsatt for dette i klasserommet på ungdomsskolen under oppgavearbeid. Hun sier videre at de ikke har tid til å jobbe så mye med oppgaver, og at hun heller vil at de skal bruke språket og snakke sammen. Hun mener derfor at instrumentalmusikk ikke passer inn i hennes opplegg eller tanke om undervisningen. Dersom hun bruker musikk, så mener hun at det helst skal være med tekst.

5 DISKUSJON

I dette kapitlet søker jeg å sette funnene som er gjort gjennom intervjuene, og som er presentert i kapittel 4, i sammenheng med teorien og den tidligere forskningen som er presentert i kapittel 2, og drøfte dette. Overordnet vil jeg her forsøke å diskutere dette med den hensikt å finne svar på forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.3. Diskusjonen følger den tematiske inndelingen som har fulgt arbeidsprosessen og intervjuguiden. Konkrete konklusjoner på forskningsspørsmålene kommer i kapittel 6.

Kapitlet er lagt opp med drøfting av teori og tidligere forskning, med innslag av informantenes egne sitater som belyser de ulike temaene. Når det gjelder inndelingen av kunnskap og erfaring i ett delkapittel (5.1), og holdninger i et eget (5.2), så er det gjort på bakgrunn av definisjonene presentert i kapittel 2.3. Kunnskap og erfaring påvirker holdninger og former slik også oppfatningene (se kapittel 2.3 og figur 2.1). Det er nettopp kunnskapen og erfaringenes plass som formende elementer, og holdninger som en av de viktigste bestanddelene av oppfatninger, som gjør at jeg har valgt å sette dem i egne delkapitler.

Jeg vil, som en del av det komparative elementet i drøftingen av tidligere forskning, i kapittel 5.5 legge fram funnene fra denne studien sammenlignet med funn gjort i lignende studier i andre land. Som nevnt tidligere er det begrenset forskning på dette området, og flere av studiene som er gjennomført er på masternivå. Jeg er klar over at studier på masternivå ikke er fullverdige forskningskilder, men velger likevel å ta disse masterstudiene med, da jeg mener det er relevant for å kunne avdekke likheter og forskjeller i læreropfatninger mellom ulike studier.

5.1 Kunnskap og erfaring

Dersom vi følger flere av kildene på fagområdet læreropfatninger (Alisaari & Heikkola, 2017; Borg, 2015; Pajares, 1992; Kulbrandstad et. Al. 2017), slik vi så på i kapittel 2.3, så har kunnskap en vesentlig påvirkning på våre oppfatninger – og vice versa. Hva som er årsak, og hva som er virkning kan være vanskelig å differensiere i denne sammenheng, men dersom vi sammenligner informantenes rapportering av egen kunnskap (tabell 4.2) og praksis (tabell

4.3 og 4.4) i kapittel 4, ser vi at informantene har lite eller ingen teoretisk kunnskap om musikk og språklæring, samtidig som vi ser at informantene rapporterer at de bruker mer musikk i praksis (tabell 4.3) enn kunnskapen skulle tilsi. Noe av denne inkongruensen mellom kunnskap og rapportert praksis, kan kanskje forklares gjennom funnene av holdninger (tabell 4.6), noe vi kommer tilbake til i kapittel 5.2, 5.3 og 5.4.

Én av grunnene til denne inkongruensen kan være at informantene har en intuitiv didaktisk tilnærming til musikk. Det vil si at selv om de ikke rent teoretisk vet *hvorfor* de gjør disse disposisjonene i egen undervisning, har de likevel en intuitiv tanke om at musikk må være en god metode for innlæring av enkelte ferdigheter i språk. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 5.3.

Selv om den rapporterte musikkbruken overgår den rapporterte kunnskapen om fagfeltet, og at det sånn sett kan hevdes at informantene bruker mye musikk ut fra forutsetningene, kan det også hevdes at det ikke brukes nok musikk, eller ikke organisert og strukturert nok, dersom man ser på det overveldende positive forskningsgrunnlaget som taler for å ta i bruk dette didaktiske virkemiddelet. Som nevnt i kapittel 2.1, så sier Rieder-Bünemann (2012) at det eksisterer et gap mellom forskning og praksis når det gjelder andrespråksundervisning, og at den tidligere forskningen i større grad var praktisk orientert, hvor nyere forskning har et mer teoretisk fokusområde. Når vi da ser at ingen av informantene innehar større grad av kunnskap på dette området, og at de i liten grad har fått opplæring om dette under utdanningen, så kan det tenkes at dette har å gjøre med en mer teoretisk tilnærming til andrespråksundervisning fra akademisk hold, samtidig som tematikken i denne oppgaven i større grad er et praktisk-pedagogisk anliggende. Det kommer tydelig frem gjennom intervjuene at informantene selv mener de mangler kunnskap på fagfeltet musikk i språklæring. Blant annet kan vi se det gjennom følgende utvalgte sitater:

Frida 5.1

(I) «Hadde musikk vært nyttig for deg å bruke? Føler du at du selv har kunnskapene og evnene til å bedrive musikk i undervisningen?»

(F) Jeg tror det er, ja, jeg mangler nok noe kunnskap. Altså, jeg har en kollega, og han tar av og til, her, tar med gitar og.. hvis de har noe lyrikk da, så spiller han. Jeg tror jo at elevene setter.. eller deltagerne som vi kaller dem her.. setter pris på det at han viser mer av seg selv

også, ja. Men det har ikke jeg noen kunnskaper til.

Sara 5.1

(I) «Kjenner du til noe forskning på musikk og språklæring?»

(S) Altså, vet jo på en måte noen av høydepunktene, sant. At det er bra for å lære språk. Musikk, er det ikke sånn at det forbinder hjernehalvdelen, er det ikke noe sånt at du på en måte kan.. hjelpe deg til å bli mer konsentrert? Men jeg kan ikke noe om dette temaet altså[..]

Andrea 5.1

(I) «Var musikk noen faktor i lærerutdannelsen din?»

(A) Nei. Det kan jeg ikke huske. Nå tok jo jeg, sant, praktisk pedagogikk som.. jeg tok jo det på universitetet, sant, ja, så det kan jo være det er annerledes for de som har tatt lærerhøyskolen liksom.

Borgen & Prøitz (2023) påpeker at kunnskapsbegrepet i rammeplanen for lærerutdanningen spenner veldig vidt, og at studenter etter endt utdanning skal sitte igjen med avansert kunnskap på svært mange områder. I tillegg til inngående kunnskap om sitt eget fagfelt, er det forventet at ferdigutdannede lærere skal ha inngående kunnskap om blant annet relevant forskning, læringsteorier, klasseledelse og ulike ramme- og planverk (s.98). En slik mengde kunnskaper som lærere er forventet å inneha, er ifølge Borgen & Prøitz (2023) en indikasjon på at rammeplanene er i overkant ambisiøse for både lærerutdanningen og lærere (s. 98). Dette kan i praksis bety at vi trenger en smalere forståelse av hvilke ferdigheter og kunnskaper vi skal forvente av en lærer, og at vi kanskje må redefinere profesjonsbegrepet for lærere, eller senke evidensambisjonene. Eller så kan vi se på det slik at det da må prioriteres hardere hvilke områder som satses på. Dersom vi skal være mer selektive taler det for en strengere og mer absolutt evidensbasert tilnærming, hvor da blant annet musikk, med den overveldende evidensen som ligger til grunn for didaktisk bruk av det, ville blitt nødt til å være prioritert. Dette gjelder også i et andrespråksperspektiv.

Et dypere spørsmål, som jeg ikke skal gå mye inn på her, vil jo da bli i hvilken grad den evidensbaserte praksisen, som er både et uttalt og et omdiskutert mål i norsk utdanningspolitikk (Marthinsen, 2004; Mausethagen, Bøyum, Caspersen, Prøitz og Thue,

2023) (se kapittel 1.1), fungerer innenfor språkfag generelt og norsk som andrespråk spesielt. For med økende fokus på koblingen mellom musikk og språklæring de siste 25 årene, og de positive effektene det ser ut til å ha, skulle man kunne forvente mer kunnskap blant lærere om evidensen i slike undersøkelser som er gjennomført i denne studien. Som vi så på i kapittel 2.2, er det forventet at lærere, som profesjonelle utøvere, holder seg oppdatert på forskning og kunnskap. Dette kan sies å være spesielt viktig i profesjoner som er dynamiske, og der man er nødt til å ha et delvis pragmatisk forhold til den praktiske utøvelsen av yrket, i et samfunn som er i stadig endring. I denne sammenhengen kan man heller ikke si at enkelte av informantene tok utdanning før denne forskningen var kjent eller tilgjengelig, for den evidensbaserte praksisen med å holde seg oppdatert gjelder uansett når utdanningen er fra. Disse tilbakemeldingene om manglende kunnskap om musikkens effekt på språklæring, er noe som samsvarer med funnene gjort i de andre studiene som er inkludert i denne oppgaven (Borg, 2019; Şevik, 2011; Engh 2013b; Lund, 2023)

En del av det vi omtaler som *positive holdninger* i denne studien, er at de fleste av informantene i studien ønsker å lære mer om musikk og språklæring, og hvordan de på en god måte kan inkludere det i egen profesjonspraksis (se kapittel 4.2). Blant annet sier Sara på spørsmål om hun kunne tenkt seg å lære mer om denne tematikken:

Sara 5.2

Ja, jeg ville gjerne hatt et 'Hvordan-bruke-musikk-i-undervisningen-kurs'

Caspersen & Holmeide (2023), understreker, i likhet med Borgen & Prøitz (2023), at lærerrollens omfang i senere år fører til en krevende spagat for lærere når de må stå mellom å være pedagog og alt det innebærer i dag, og det å være forsker. Tidligere forskning tilsier at lærere i stor grad er av den oppfatning at de kan lykkes i læreryrket uten å holde seg oppdatert på forskning, blant annet i forskningen på lavere grads profesjonsutdanningen (Kyvik & Vågan, 2014, s. 117). Dette er noe jeg gjerne skulle spurt informantene mine om, for å få vite hvordan de stiller seg til det. Likevel påpeker Caspersen & Holmeide (2023) at dette ikke er en indikasjon på at lærerne ikke ser nytte av forskning, men at det heller forteller noe om konteksten de står i med en profesjonshverdag som ikke gir rom for flere elementer (s. 215). Dette er helt i tråd med det mine informanter opplyser om (se kapittel 5.4). På spørsmål om det kunne vært nyttig å diskutere musikk i fagfelleskapet eller med mennesker fra andre

skoler og sammenhenger, svarer Grethe:

Grethe 5.1

Ja, det er jo alltid nyttig å møte andre typer folk, men det er óg litt sånn begrenset hva en har tid til i livet.

For som Caspersen & Holmeide (2023) fant i sin studie, så er lærere i dag stort sett positive til mye forskning som basis for profesjonsutøvelsen, samtidig som andre deler av forskningen virker fjern og irrelevant (s. 196). Dette med tidsaspekt og at forskningen må virke relevant taler kanskje for en styrking av fokuset på musikk gjennom lærerstudiet, og ikke som et tilleggsstudium mens man er i arbeid.

Innenfor temaet erfaring var det interessant å se om mine informanter ville gjenspeile funnene i studien til Alisaari & Heikkola (2017, s. 232), jf. kapittel 2.3. Ifølge den studien har språklærere med lengre erfaring ofte et mer bevisst forhold til kommunikativ og praktisk tilnærming til andrespråksundervisningen. Det finnes ingen holdepunkter i mine data for å kunne bekrefte dette, da det virker som om undervisningspraksisen med bruk av musikk i større grad er knyttet til praktisk gjennomføringsevne og ytre faktorer som tid – noe vi kommer tilbake til i kapittel 5.4. Det skal nevnes at lengde på erfaring ikke var et hovedfokusområde i min studie, og at det ikke ble lagt vekt på dette i spørsmålene. Det er det samlede inntrykket jeg sitter igjen med av funnene i studien, både det som handler om erfaring, holdninger og rapportert praksis, som gjør at jeg ikke kan konkludere med at lengde på erfaring er en avgjørende faktor for informantenes forhold til den praktiske undervisningen. Det kan selvfølgelig heller ikke utelukkes, da studien min ikke er omfattende nok, og heller ikke har til hensikt å avkrefte dette. På den annen side, den faktoren som jeg tydelig ser at har påvirkning på den praktiske tilnærmingen til musikkbruk i klasserommet, er informantenes erfaring med musikk. Dette viser seg igjen i hvor ofte, og hvordan, de etter eget sigende bruker musikk (kapittel 5.3). Det går frem at dersom informantene er trygge på egne musikalske evner, vil de i høyere grad bruke musikk og være trygg i den klasseromssituasjonen. Dette er jo også en erfaringsbasert faktor som påvirker praksis, og som gjør at informantene har et mer eller mindre bevisst forhold til bruksområdene for musikk i egen praksis. Så dersom vi ser på erfaring på et såpass konkret og smalt område, og ikke som en størrelse som begrenses av lærerens alder, fartstid eller generell erfaring i klasserommet, så

er disse funnene helt i tråd med funnene hos Alisaari & Heikkola (2017). Dette er noe informanten Andrea tydelig ga uttrykk for. Hun er en lærer med relativt lang erfaring i yrkeslivet, og hun forteller om hvordan egne manglende evner, eller erfaring med musikk gjør at hun synes det er vanskelig å bruke musikk i klasserommet, til tross for at hun understreker at hun har stor tro på metoden:

Andrea 5.2

Jeg er overhodet ikke musikalsk, altså, jeg er sånn som synes det er veldig fint med musikk. Jeg kan.. jeg synes er veldig gøy når vi er på skoleavslutninger og vi skal synge. Da må jeg sitte tett inntil noen som klarer å holde tonen, og når jeg går hjem og skal synge denne sangen, fordi at jeg synes at det er en fin sang, så.. så kan jeg ikke huske tonen [...] jeg eier det liksom ikke når jeg må bruke så mye energi på å.. å.. Ja, når man bruker så mye energi på å på en måte holde tonen [...] men jeg har veldig tro på det.

Forholdet mellom oppfatninger og rapportert praksis kommer vi nærmere inn på i delkapittel 5.4

5.2 Holdninger

Dersom vi ser på de andre studiene som er gjort på læreroppfatninger om musikk i andrespråksundervisning (kapittel 2.4), er det ingen som har funnet noe annet enn et stort flertall av positive holdninger blant lærere (Alisaari & Heikkola, 2017; Engh, 2013b; Ludke u.a; Şevik, 2011; Tegge, 2018; Bokiev & Ismail, 2021). Det samme gjelder for masterstudiene jeg har referert til (Rose, 2016; Miletic, 2018). Det er interessant å se at den samme entusiasmen for bruk av musikk ser ut til å være gjeldende også i min studie i en norsk kontekst, og at oppfatninger rundt bruk av musikk virker å være konsekvent i et globalt perspektiv. Også i denne studien ser vi at det, uavhengig av praksis og bakgrunn, er en overveldende positiv holdning til bruk av musikk i undervisningen (tabell 4.6). Dette innebærer altså først og fremst positive tanker til *idéen* om bruk av musikk. For som vi skal se nærmere på i kapittel 5.4, er det flere utfordringer og motsetninger innenfor oppfatningene som kommer til syne, som gjør at positive holdninger ikke alltid er nok til å gjennomføre det man selv tror på. Noen av eksemplene på de positive holdningene kommer til uttrykk i

følgende sitater fra intervjuene:

Andrea 5.3

Nå har vi jo hatt et blått valgresultat.. snakkes jo veldig mye om resultater i skolen hele tiden, og jeg tror jo at.. at veldig mye kultur, kunst og kultur i skolen gir bedre resultat. Og det har vi sett i fra Finland, så det er ikke det jeg mener, men jeg tror kanskje at.. at det kommer, sånn som vi har snakket om i denne samtalen, at det er mye læring i det og mye på andre siden, og.. Egentlig så oppdrar vi jo.. vi utdanner jo ungene til å skulle få seg en jobb i fremtiden og sånn, men vi utdanner jo de. Vi danner jo de også til å bli hele mennesker, og da er jo musikken viktig. Ja.. tenker jeg. Sånn at jeg synes jo at de estetiske fagene, eller aktivitetene, kunne hatt større plass. Og jeg tror at vi ville sett mer læring i andre enden.

Sara 5.3

(I) «Hva betyr musikk for deg i hverdagen? Hvilke elever tror du har best utbytte av musikk i undervisningen?»

(S) Musikk er veldig.. Det minsker stress, det senker skuldrene for min del, og det tror jeg alle kan ha godt av. Spesielt disse elevene her, ja (innføringsklasse på ungdomsskole).

[...] Jeg tror kanskje og de som sliter med for eksempel.. hvis du sliter med lesing, så kan jo musikk være fantastisk, for da får jo du repetert teksten hundre ganger, og du kan øve på den hjemme, og du kan lytte til den hjemme, sånn at det kan hjelpe deg til å på en måte klare det litt bedre da. Og hvis du synger sammen med andre så er det jo ikke sånn at alle hører om du uttaler noe feil.

Sara, som også sier at hun tror musikk har innvirkning på leseferdigheter eller lesehastighet, tror også at dette skjer mer eller mindre ubevisst i møte med musikk i undervisningen. Hun sier at hun tror instrumentalmusikk kan gjøre noe med de elevene som er svakest faglig, da det kan skape en mestring og et språk for de som ikke har et felles språk med de andre i klasserommet. Dette har hun støtte hos i Zeromskaite (2014, s. 85), og Shoep (2001), som sier at dette kan oppnås gjennom å øke lyttesensitiviteten gjennom både rytmikk og melodi. Hos de informantene som synes det er vanskelig å finne sanger med enkel nok tekst eller innhold, ville kanskje instrumentalmusikk være et verktøy de kunne brukt, men dette er ikke noe de fleste er bevisste på selv. Tanja forteller om hva hun mener om musikk i en didaktisk situasjon, som her i norskundervisningen:

Tanja 5.1

[Om vanskeligheter med å tolke lyrikk eller forstå norsk] Og når de får en sang nå, det er mye, mye bedre, ja. Fordi de forstår det, og de opplever veldig mestring. Så det tror jeg er viktig.

I denne responsen ser vi også at informantene nevner både mestring og mindre stress. Dette er noe både Kulset (2022), Ludke (u.a.) og Alisaari & Heikkola (2017) tar opp som viktige elementer med musikkbruk i klasserommet. I Tse (2015) sin studie er dette noe av det informantene responderte mest positivt på, at musikk kan senke innlærernes stress eller bekymringer i møte med et nytt språk. Jeg vil også adressere det Sara nevner her (Sara 5.3) om det sosiale aspektet ved å synge sammen, som øker innlæringen og senker den affektive barrieren i møte med andre, for det er også dette Overy & Molnar-Szakacs (2009) peker på som en effekt musikken har på det mentale i oss mennesker (se kapittel 2.2).

Ifølge Kulbrandstad et. Al (2022, s. 7-9), er forskningen på læreropfatninger gjort med den hensikt å bedre forstå sammenhengen mellom disse og læreres handlingsmønstre i praksis. Og som nevnt i kapittel 2.3, er det funnet korrelasjoner mellom det lærere er overbevist om og hvilke didaktisk-pedagogiske disposisjoner de gjør; det vil si at det læreren tror på ofte blir en del av undervisningspraksisen (Basturkmen, 2012). Dette er også noe som tydelig kommer fram i funnene i denne oppgaven, selv om bildet er noe mer nyansert enn i Basturkmen (2012) sine funn. I min studie har jeg for eksempel kommet fram til at det ikke bare er oppfatninger om musikk og undervisningen som påvirker praksis, men også oppfatninger om seg selv (se kapittel 4.3 og 5.4).

Oppfatningene og praksisen er også, ifølge Alisaari og Heikkola (2017), dynamisk og i stadig endring, både når det gjelder holdninger, eller slik vi så på i kapittel 5.1 når det gjelder kunnskap, formet av bakgrunnsfaktorer (Monsen, 2014) som utdanning, og læreplan (se kapittel 2.3). Jeg oppdaget hvordan læreplanen eller manglende tid og ressurser er noe flere av informantene forteller om, uten at det nødvendigvis spesifikt ble spurt om fra min side. Flere, blant andre Grethe, Tanja og Frida, nevner hvordan de føler at læreplanen, byråkrati eller tidsbruk begrenser bruken av musikk eller innføring av alternative måter å utføre klasseromspraksisen på, og at de derfor gjerne holder seg til det kjente, eller det de føler de kan noe om. Dette setter Frida ord på, og som også er en medvirkende faktor til at hun ikke

bruker musikk så ofte:

Frida 5.2

[I innføringsklasser] tror jeg det blir mer brukt, og der er man mye mer kreativ, for den læreplanen er mye mer åpen. Den er litt mer åpen, den nye læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid også, men det er veldig mye. Her er jo det.. går jo de 2 år i stedet for 3 år, så det er veldig mye vi skal gjennom på kort tid, så det er ikke rom for å.. så veldig mye annet.

Mangel på tid er et aspekt som også Tegge (2018) fant i sin internasjonale studie med informanter fra 41 land, med hovedvekt på New Zealand (s. 277). Tse (2015), fant på sin side at de malaysiske lærerne mente det ikke var tidkrevende å bruke musikk. Hva som skaper disse ulike oppfatningene, kan være sammensatt. Det kan handle om kultur, forventninger og læreplan. Det er likevel interessant å se hvordan lærere i ulike deler av verden kan tenke ulikt om det samme fenomenet.

Flere nevner også hvordan egne erfaringer eller kollegaer har påvirket deres syn på musikk, enten på en inspirerende måte, eller som eksempel på noen som får det til – i motsetning til seg selv. Dette er helt i tråd med denne dynamiske formen for påvirkning av oppfatninger som både Alisaari & Heikkola (2017), og Kulbrandstad et. Al. (2022) nevner (se kapittel 2.3). Dette er eksempel på en kontekstuell faktor som påvirker informantene i deres oppfatninger og praksis (Monsen, 2014; Borg, 2006). Andrea viser for eksempel til en kollega når hun skal fortelle om positive opplevelser rundt musikk i andrespråksundervisningen:

Andrea 5.4

Jeg har en kollega. Jeg vet at hun får det til med ganske sånn enkle barnesanger, sånn, 'jeg gikk en tur på stien' og sånn.

Noe av grunnen til at det er så overveldende positive holdninger til musikk i L2-undervisning, på tross av både manglende kunnskap og/eller musikalske ferdigheter, kan ha flere årsaker. En av årsakene til denne positiviteten kan handle om at musikk som metode høres logisk og fornuftig ut. En annen årsak kan være egne erfaringer fra skoletiden som barn, da man gjerne sang i klasserommet.

Det kan også være en metodisk svakhet i kvalitative undersøkelser, hvor informanter kan ha en tendens til å svare bekreftende på holdningsspørsmål for å gi positive tilbakemeldinger til intervjueren i et forsøk på å hjelpe eller virke mer relevant. Jeg reflekterte over dette underveis i intervjuprosessen, at det antakelig er lettere å svare overdrevent positivt på implisitte holdningsspørsmål, som er såpass private og 'skjulte', enn på spørsmål som omhandler egen praksis, da det kan være mer etterprøvbart, og derfor også virke mer uredelig å gi overdreven positiv tilbakemelding på. Det kan også sees på som påfallende at holdningene til tematikken er så ensidig positive, mens den teoretiske kunnskapen, som vi så på i forrige delkapittel, er så fraværende. Dersom oppfatningene var så positive før de ble minnet på tematikken av forskningsprosjektet de er med på, hvorfor har de ikke da aktivt søkt kunnskap om fagområdet? Så er nok dette også et sammensatt spørsmål som både handler om tid og handlingsrom, men jeg mener det er fornuftig å stille spørsmålet. Dette må man ha med i beregningen når man ser slik overveldende ensidig respons i et så bredt utvalg av informanter som et samlet internasjonalt forskningsmiljø kan vise til. Spesielt blir dette aktuelt å ha med i tankene når vi skal se på kongruensen mellom oppfatninger og rapportert praksis i kapittel 5.4.

5.3 Rapportert bruk av musikk i undervisningen

Dersom vi ser bort fra holdninger til musikk, og ser på hva informantene rapporterer at de faktisk bruker av musikk i undervisningen, så er det et gjentakende mønster at de i liten grad bygger praksisen på forskning eller teoretisk kunnskap (kapittel 5.1), men heller på en følelse av at en viss form for musikkanvendelse kan ha en hensikt, eller etter å ha erfart at et opplegg fungerer. Det går heller ikke fram av mine funn at musikk i undervisningen er utført gjennom noe strukturert, langvarig planlegging som er systematisert. Dette er for øvrig i tråd med Şeviks (2011) funn, slik vi så på i kapittel 2.4, som hevder at lærere først og fremst benytter seg av ad hoc-løsninger eller innfallsmetoden når de skal bruke musikk i undervisningen. Jeg merker meg at når de forklarer hvorfor de gjør som de gjør, så holder de seg stort sett til hva de har *erfart* at denne konkrete didaktiske disposisjonen førte til, slik som Siv her refererer til sin egen erfaring om hva som fungerer:

Siv 5.1

Det er vel egentlig det jeg har brukt det.. leksikalsk egentlig, i størst grad. Men jeg ser jo også at det har jo en innflytelse på uttalen og. Men jeg er kanskje ikke.. Det har kanskje ikke vært så veldig bevisst bruk fra min side heller, det uttalemessige egentlig, men mer.. mer det leksikalske. Og så tenker jeg at.. at uttale og intonasjon kommer kanskje litt sånn gratis med, eller.. ja. Men det.. der bruker jeg... prøver jeg vel heller å bruke andre metoder, på en måte, mer egentlig, på det uttalemessige og intonasjon, så har jeg litt andre typer øvelser, og kanskje bruker litt mer dikt.

Siv 5.2

Det er for det meste sang, altså, bruker en del.. Det går ofte i barnesanger, fordi de er veldig.. mange av de veldig korte og har enkelt språk. Hvor vi da kan øve på uttale, vi kan øve på intonasjon, vi kan øve.. eller bare øve, altså, det.. det jeg har sett, er at når man bruker sanger så er det.. så setter det seg raskere, altså, ordene setter seg ofte raskere, når de har, på en måte, en melodi å feste det på.

En slik oppfatning av å bruke musikk til å lære uttale og intonasjon finner, til tross for den intuitive praksisen, støtte i forskningen (jf. kapittel 2.4). Degrave (2019) viser til forskning gjort av Moradi & Shahrokhi i 2014, hvor de eksperimenterte med to elevgrupper. Den ene gruppen ble utsatt for tekster og tekstsegmenter med musikk, og kontrollgruppen fikk de samme tekstene lest uten melodi eller musikk. Den gruppen som var utsatt for musikk viste etter forsøket en betydelig bedre uttale av fonemer, intonasjon, og forståelse av betoning/trykk. Noe av det samme fant Ludke et. al. (2014) i sine studier. Det informantene her omtaler er ikke en teoretisk forankret forståelse av musikk som språklig verktøy, men en erfaringsbasert kunnskap om hva hun mener har fungert når hun har brukt dette i praksis. Degrave (2019, s. 417) trekker også fram et eksperiment på intonasjon gjort av Fomina i år 2000. I denne studien ble en gruppe elever utsatt for en sang som hadde feil intonasjon på enkelte ord for å passe med melodi og rytme. Da gruppen ble kontrollert skulle de reproducere teksten i en annen setting. Deltakerne uttalte da alle de aktuelle ordene med betoningen fra sangen, selv om det er feil intonasjon i talespråk. I dette ligger det en implikasjon om at det er avgjørende å velge undervisningsmateriale med omhu dersom man skal bruke sanger for innlæring av intonasjon i språket. Når det gjelder det Siv (5.1) nevner om memorering av ord eller fraser, så finnes det også belegg for dette i litteraturen vi har sett på (Ludke et. al, 2014;

Ludke, 2018; Ludke u.a.; Engh, 2013a), i alle fall når det gjelder enkle ord og kortere fraser.

Ludke (2018) sine empiriske data viser, som nevnt i kapittel 2.2, at også ferdighetene i uttale og intonasjon øker ved bruk av musikk som metode. I hennes undersøkelse er ikke det leksikalske utbyttet så tydelig som det ser ut til at informantene i min studie tror. Det er stort fokus blant informantene mine på ordtilfang og musikkens effekt på dette, selv om flere av dem, i tråd med Ludke (2018), også nevner uttale og intonasjon (se tabell 4.7). Dette fokuset på det leksikalske er likevel ikke ulogisk, da det både er en nærliggende, intuitiv tanke, og støttet av mye forskning (Alisaari & Heikkola, 2017, s. 233; Degrave, 2019, s. 413; Kulset, 2019, s. 93-97).

Ingen av informantene i min studie nevner eksplisitt positiv emosjonell utvikling og tilrettelegging for læring, slik flere forskere legger vekt på (Ludke, 2009, s. 10; Dewaele, Chen, Padilla & Lake, 2019, s. 9), når de begrunner valgene de gjør, men flere er inne på dette med at musikken de bruker er med på å skape et fellesskap eller avslapning. Dette knytter Ludke (2009) til sosiokulturell teori, og hun sier at musikk som avslapning, eller i en sammenheng som ikke er direkte knyttet til fag, kan bidra til økt fellesskapsfølelse og bedre samspill i gruppen (se kapittel 2.2). Flere av mine informanter nevner dette med å bli trygge på hverandre, eller å skape et fellesskap, slik som noen av dem nevner her:

Grethe 5.2

Nei, jeg har jo brukt litt bare sånn, altså rytmeinstrument på en måte. Det tenker jeg er bra som en sånn pauseaktivitet og sånn.. eller sånn, nå gjør vi noe annet også..

[...] Så trommet vi litt og sang 'jeg gikk en tur på stien'. Sånn.. Veldig sånn.. Ja, altså, av og til bare som en pauseaktivitet, for vi har lange økter. Vi har en og en halv time, så da er det greit og på midten bare ha en pause med litt sånn bøy og tøy, eller.

Andrea 5.5

[..] på en måte være litt utrygge sammen. Også når du blir litt utrygg sammen, og du ser at alle er i samme båt, så blir du litt trygg sammen plutselig.

[det skaper litt] fellesskap.

Ludke (u.a.) sine informanter kunne fortelle om lignende oppfatninger, og de mente at musikk

som et avbrekk eller som et forberedende element er med på å gjøre elevene bedre i stand til å lære, og at det skaper en avslappende atmosfære og et mer harmonisk fellesskap.

Heller ikke de fysikalske påvirkningene som Kulset (2022) refererer til, der hun mener at musikk direkte kan settes i sammenheng med fysikalsk utvikling (se kapittel 2.2), er noe som informantene er bevisst på. Likevel ser vi også her at flere av informantene, som Siv, Andrea og Grethe, har brukt kor og fellessang som en form for intuitiv didaktikk, uten å nødvendigvis ha innsikt i de fordelene ved en slik disposisjon, eller forskningen som underbygger dette. De er likevel inne på det når de nevner at de opplever dette som positive innslag med tanke på både kulturelt og relasjonelt arbeid i klasserommet. Siv er en av de som har brukt dette i sin undervisning, og hun refererer slik til det:

Siv 5.3

Og de lærte seg blant annet «Eg ve' te' Bergen», og den, sammen med et par andre sanger, framførte vi foran hele skolen. Så jeg måtte liksom være der, altså, Jeg tror kanskje ikke.. jeg tror kanskje ikke de hadde.. noen andre lærere hadde gjort det kanskje, men i og med at jeg følte meg trygg nok til det, så.. Ja, så sang jo jeg ganske høyt med, også var det.. Det var to andre som hadde lært seg teksten, og som var med.. som hadde liksom solo da. I tillegg så synes.. så var de veldig gira på at jeg måtte jo lære meg en ukrainsk sang også.

Likevel må det intuitive, og de lite kunnskapsbaserte disposisjonene som gjøres, kunne sies å være en forenkling av en didaktisk mulighet som er mer kompleks enn å bare dreie seg om å skape stemning eller relasjoner. Dette er et godt eksempel på at intuitive løsninger og improviserte didaktiske løsninger kan innebære mange flere faktorer enn det informantene selv er klar over. Med det manglende kunnskapsgrunnlaget står de i fare for å overse og undervurdere viktige virkeområder som kunne medført ytterligere faglig, kognitiv og relasjonell utvikling dersom de hadde disponert det didaktiske på en mer strukturert og kunnskapsbasert måte, for på den måten å utnytte det uforløste pedagogiske potensialet som ligger i målrettet musikkbruk og som forskningen viser til. Degrave (2019) peker også på at mange lærere bruker musikk intuitivt, men at de mangler den teoretiske forståelsen av hvorfor de gjør det, eller hva det er godt for (s. 412). Hun hevder også at mange lærere, ubevisst og intuitivt, bruker musikk for å lære elevene uttale. Dette kan skje for eksempel gjennom at trykk og rytmikk i stavelser blir klappet eller uttalt overdrevent rytmisk (s. 413). Dette er en

dimensjon av undervisningen som mange ikke tenker over at er et musikalsk didaktisk grep, inkludert informantene i min studie som ikke nevner dette.

Også Tegge (2018), som i utgangspunktet hevder at mange av hans informanter både har positive holdninger til, og bruker musikk på en hensiktsmessig måte i klasserommet, sier at lærere stort sett er styrt av intuisjon og erfaringsbasert kunnskap. De bygger altså i liten grad på teoretiske modeller. Likevel sier han at mange lærernes intuitive tilnærming samsvarer med forskningsfunn i kognitiv psykologi (s. 283). Vi skal derfor heller ikke undervurdere erfaring og intuisjon som drivkraft bak didaktiske disposisjoner, men heller argumentere for at en styrking av den teoretiske forankringen kan gi et mer helhetlig, gjennomtenkt og målrettet grunnlag for didaktiske beslutninger.

De didaktiske områdene de fleste informantene rapporterer om at de bruker musikk i, er i undervisning av ordforråd, uttale og intonasjon (se kapittel 4.4 og tabell 4.4). Dette er områder av språklæring som ifølge flere forskere har god nytte av bruk av musikk (Ludke u.a; Ludke, 2018; Spicher & Sweeney, 2007) (se for øvrig kapittel 2.2). Det som kanskje er verdt å merke seg i funnene i min studie, er at de fleste informantene rapporterer at de bruker musikk til å oppnå veldig konkrete og spesifikke mål – som å lære ord eller uttale. Dette er, som sagt, helt i tråd med det forskningen omtaler som fordelaktig bruk av musikk i læringsprosessen. Likevel må det påpekes at ingen uttrykker noen formening om at musikk kan brukes til opplæring av det mindre konkrete og målbare, som å legge til rette for læring. Det går kanskje an å si at flere av informantene er innom dette når de snakker om pauseinnslag, kulturelt innputt og samhandling, men det er ikke tydelig at de tror på musikk som en inngangsdør til mer generell læring, slik vi finner det i Jolly (1975), som sier at musikk kan gjøre språklæring mer lystbetont, eller Moore (2002) som sier at musikk kan øke konsentrasjon og stimulere til fokus på oppgaveløsning.

Det er nærliggende å tenke at det er denne intuitive tilnærmingen til musikk og læring som ligger til grunn for valgene informantene i min studie tar i sin praksis, at bruken må ha et konkret formål som er målbart. Det er noe vi kan se at går igjen i responsen i intervjuene, at flere er opptatt av å kunne begrunne de didaktiske valgene overfor elevene, og at det skal være 'verdt' å bruke tid på. Spesielt de to som rapporterte minst bruk av musikk, og egentlig hadde minst tro på det for sine elevgrupper, nevner at de ser det som viktig å kunne begrunne disponeringen av elevenes tid. Det skal nevnes at begge disse gruppene består av voksne

elever med nokså høyt ambisjonsnivå eller karakterpress. Under følger sitatene fra disse to informantene:

Frida 5.3

[...] det at man er innforstått med formålet, eller, ja.. til en viss grad i hvert fall. Ja, sånn som med andre ting vi gjør i klasserommene.

[...] vet ikke om det [musikk] er så relevant i det jeg holder på med. At det hadde blitt.. Jeg tror mye av det vi holder på med i norsken her på voksenopplæringen, føler elevene at er irrelevant, for eksempel å lese kvad eller saga. Jeg tror også hvis jeg hadde begynt å dra inn noe musikk óg, at de hadde tenkt at 'dette har vi ikke tid til'. Ja, vi skal lære å skrive og, ja..

Linda 5.1

Jeg tror kanskje mange av de ansatte (elevene) er veldig sånn nøye på hvordan de bruker tiden sin, så jeg ville nok ha tenkt på om det.. om jeg kunne begrunne godt nok at jeg brukte tiden på dette, fordi en kan ha mange gode grunner for å for eksempel vise film eller video, men det.. det føler ikke de at de har tid til.

Degrave (2019) mener at det er den intuitive bruken av musikk, slik vi nylig nevnte, og den manglende teoretiske forankringen som gjør det vanskelig å forsvare en disponering av undervisningen som rommer mye musikk. Spesielt blant eldre elever, eller i et miljø med høyt karakter- og eksamenspress (s. 412). Dette er også noe Engh (2013a) påpeker som en avgjørende faktor til *hvorfor* det i liten grad brukes musikk i L2-klasserom, til tross for overveldende positiv forskning på området (s. 113). Tse (2015) sine informanter responderte derimot nokså kontant at musikk ikke blir sett på som bortkastet tid, men som et viktig verktøy.

Kanskje kan vi også, i disse innvendingene som kommer til uttrykk mot bruk av musikk, merke det perspektivet Biesta et. al. (2015) kommer med (se kapittel 2.3). For dersom tendensen er den samme i Norge som i Storbritannia, og informantene ser på seg selv som tilretteleggere for læring, framfor formidlere av kunnskap, så ville bruk av musikk være en god måte å legge til rette for langsiktig læring og utvikling. Men dersom det i tillegg er et underliggende krav om resultater på kort sikt, slik Biesta et. al. (2015) også påpeker, så vil slike tilbakemeldinger som vi ser av Frida (5.3) og Linda (5.1) være å forvente.

Det er kanskje derfor også naturlig at informantene er mer reserverte når det blir snakk om bruk av instrumental musikk. En slik tilnærming til språklæring passer ikke helt inn i deres oppfatning av hva musikk i språkundervisning er, eller kan være. Informantene er, som nevnt i kapittel 4.8, delt i sitt syn på om instrumentalmusikk er et godt didaktisk verktøy i språkundervisningen. Et par av informantene rapporterer at de bruker instrumentalmusikk som et avbrekk fra undervisningen, eller i form av samspill for å fremme kommunikasjon mellom mennesker fra ulike kulturer – en slags kulturutveksling. Det er likevel tydelig at, til tross for at flere av informantene kommer med gode innspill til hvordan instrumentalmusikk kunne vært nyttig på flere områder, så er det blant informantene i praksis redusert til et redskap for rekreasjon og pauseaktivitet. Slik uttrykker to av informantene, Andrea og Grethe, dette:

Andrea 5.6

Nei, vet du, nå kom jeg på en ting som jeg gjør av og til. Jeg tar av og til frem YouTube, og så får de lov å velge sanger, og så hører vi på en sang fra deres hjemland og sånn, og det er jo selvfølgelig bare pause.. Det er litt sånn som jeg sa med denne der kakeboks-sangen. Altså 'nå tar vi ned skuldrene', og det gjorde jeg her om dagen også, for da var de elevene mine så grådig ferdig og klokken var litt sånn kvart på to.

Grethe 5.3

[...] flere av de kan jo masse spennende trommerytmer sant, så.. så får de vist noe på en måte, men de.. ofte sitter der og ikke får til å lese a og b og.. altså veldig enkle ting, sant. Så er det en måte å vise fram at du kan noe, og da er instrumentalmusikk på en måte, da trenger du ikke ha ordene heller.

Denne tilnærmingen som disse informantene har til instrumental musikk som rekreasjon, der musikken ikke bare brukes til språkundervisning med et konkret mål om innlæring, men også som et redskap for å legge til rette for læring gjennom å skape miljø og utenomspråklige rom i undervisningen, framstår som en intuitiv tilnærming. Samtidig finner dette støtte hos flere forskere (Lozanov, 1978, 1999 i Ludke u.a.; Bancroft, 1978; Kang & Williamson, 2013), som nevnt i kapittel 2.2, uten at informantene selv er klar over det. Likevel er instrumentalmusikk nyttig til så mye mer, ifølge forskere som Degraeve (2019), både når det gjelder den fysiologiske innvirkningen, men også, som en av informantene også var inne på, når det

gjelder å bryte ned et språk i mindre bestanddeler som trykk og lengde (se kapittel 2.2). Den fysiologiske innvirkningen, som Degrave (2019) omtaler, får informantene mine som bruker instrumentalmusikk med som en bonus, uten at de selv nødvendigvis er bevisst på det. Dette med trykk, lengde og tonem er på den annen side noe man må jobbe mer aktivt med og ha et bevisst forhold til for at det skal ha ønsket effekt.

Linda, som i utgangspunktet er en av de som, etter egen rapportering, bruker musikk minst i sin egen undervisning på grunn av alderen og det høye intellektuelle nivået på elevene, sier at hun bruker det Degrave (2019) kaller kontekstuell bruk av musikk, der musikkens kontekst, som artist, bakgrunnshistorie, opprinnelse og lignende, er det som skal lære elevene om en kultur. Da brukes ikke musikken primært til innlæring av språktrekk (kapittel 2.2). Å kartlegge elevenes musikkinteresse på denne måten, for så å bruke dette, kan, ifølge Ludke (2009), skape motivasjon og bidra til en aktiv språklæring også utenfor klasserommet. Denne type kartlegging, hvor man finner ut hva som fenger elevene, er det flere av informantene som nevner som en mulig måte å engasjere elevene på dersom de skulle brukt musikk mer i klasserommet.

Det ble nevnt i kapittel 2.3.1 og 2.4 at mye av litteraturen om læreroppfatninger rundt musikk i andrespråksundervisningen utviser en pessimisme over hvordan musikk blir brukt i klasserommene, og at det først og fremst er begrenset til avslapning og underholdning (Failoni, 1993; Engh, 2013a; Lund, 2023). Lund (2023), fant i sin norske studie positive holdninger til musikk, men oppdaget også at de fleste brukte musikk som motivasjon og underholdning. Dette kan jeg ikke si at har preget svarene i min undersøkelse. Hennes informanter tenderte til å helst bruke musikk med yngre språkinnlærere, noe som har vært en faktor i min egen studie, men uten at det har preget svarene i stor grad. De fleste i min undersøkelse mener at musikk er like nyttig for voksne, dersom man bruker det riktig. I likhet med min studie svarte informantene at det finnes mange gode og digitale verktøy. Også Lund etterlyser, etter å ha sett svarene fra undersøkelsen, mer fokus og bevisstgjøring gjennom lærerutdanningen.

Etter å ha gjennomført denne studien, vil jeg stille meg bak Bokiev og Ismail (2021) når de etterlyser empiriske data for å underbygge denne pessimismen. Selv om bruken av musikk er begrenset til få bruksområder blant mine informanter, og bruken virker mer intuitiv enn bevisst, så viser mine funn at det er ingen av informantene som sier de bruker musikk som ren

underholdning, eller *utelukkende* som avslapning. Flere av informantene, som Andrea og Grethe, nevner musikk som pauseinnslag, men i den forbindelse nevner de også perspektivet om sosiokulturell samhandling eller kulturutveksling. Dette er i tråd med det Ludke (2009) mener kan være utbyttet av en slik tilnærming til musikkbruk i klasserommet. Vi skal heller ikke undervurdere disse pauseaktivitetene, eller det som kan se ut som avslapping og underholdning, da vi gjennom teorien i denne oppgaven har sett at også disse typer innslag kan ha positive utslag på både motivasjon for individene og for dynamikken for gruppen som helhet. Vi burde heller derfor ikke redusere slike innslag med å karakterisere dem som unyttige eller som ‘bare’ underholdning og avslapning.

5.4 Forholdet mellom oppfatninger og rapportert praksis

Som et uttalt mål med denne oppgaven (kapittel 2.3) har jeg støttet meg på Borg (2019), som mener at studier som skal undersøke oppfatninger og praksis, må se etter tegn til om profesjonsutøvelsen gjenspeiler forskningsevidens. I dette tilfellet gjelder det også å se om oppfatningene samsvarer med det informantene rapporterer at de gjør i praksis, og dersom et slikt samsvar ikke finnes; hvorfor er det slik?

Alisaari & Heikkola (2017), som er referert til i kapittel 2.3, hevder å finne inkongruens mellom andrespråklæreres oppfatninger og praksis. Det vil si at lærerne, på tross av positive holdninger, handler på tvers av dette, eller i alle fall begrenser praksisen sammenlignet med hva man kunne forvente ut fra holdningene som er uttrykt. Også i min studie er dette et tydelig mønster. Informantene i min studie rapporterer stort sett at de bruker musikk ofte eller av og til i undervisningen (se kapittel 4.4 og tabell 4.3). Likevel ser vi at holdningene er mer positive enn den rapporterte praksisen tilsier – noe vi skal komme tilbake til. Inkongruensen mellom oppfatninger og praksis finner vi like mye når det gjelder gjennomføring og bruksområder (se tabell 4.4). Vi ser at selv om flere av informantene rapporterer at de bruker musikk av og til eller ofte, så begrenses bruken til noen få læringsområder. Samtidig viser de holdninger som går langt ut over dette, hvor de mener at bruksområdene for musikk er langt flere enn det de selv praktiserer. Årsakene til dette gapet mellom oppfatninger og rapportert praksis kan ha flere og sammensatte årsaker.

Både Ludke (u.a.) og Alisaari og Heikkola (2017), peker på klasseromssituasjonen og den kontekstuelle sammenhengen som påvirker praksisen, på tross av positive holdninger. Dette, sammen med manglende kunnskap og ferdigheter, er noe som er sentralt når vi skal se på forholdet mellom oppfatninger og rapportert praksis.

I min studie er informantene tydelige på hva som begrenser dem i praksisen av musikk i undervisningen. Det er flere faktorer som spiller inn, men det som går mest igjen er klasseromssituasjonen. Flere av informantene begrunner de didaktiske valgene med elevenes faglige eller språklige nivå. Det er et tilbakevendende tema at elevene de underviser innehar et for lavt faglig eller språklig nivå til at de klarer å implementere musikk på en fornuftig og utviklende måte. Andre informanter igjen forteller om det motsatte; at elevene har et for *høyt* intellektuelt nivå til at det virker hensiktsmessig å bruke musikk som metode. Likevel er disse to posisjonene i sin natur forskjellig. De som har elever på et lavt faglig eller språklig nivå finner ikke musikk som passer, eller synes ofte språket i sanger er for vanskelig til at det skal ha noen effekt, mens de som har elever på høyt intellektuelt nivå mener at elevene selv vil oppleve det som bortkastet tid, eller ikke tilføyе noe av nevneverdig verdi til undervisningen. Noen av utfordringene med å finne riktig bruksområde for musikk med tanke på nivå, er uttrykt i følgende sitater fra informantene:

Linda 5.2

Også er det litt det med temaene vi har.. tar opp på det kurset også, at vi snakker mye om samfunnet, på en måte større temaer. Klima. Ja, og at en kan jo selvfølgelig flette inn musikk. Men jeg tror kanskje.. jeg tror kanskje jeg ville tatt det inn som en sånn frivillig.. «Sjekk ut dette hjemme». Og det gjør jeg gjerne også når vi snakker om dialekter. Da linker jeg til musikk på, ja, der folk synger med dialekten sin, da. Så det kan de sjekke ut på egen hånd.

Grethe 5.4

Altså, vi synger jo, og det er jo det som er litt dumt at det er på et enkelt nivå, så det er vanskelig å finne sanger som på en måte passer og som ikke er altfor barnslige. Det hadde vært lettere hvis det var barn, sant.

Grethe 5.5

[...] det er så vanskelig å finne de i sangene. Som passer. Det hadde vært lettere, altså, jeg gjorde.. Jeg brukte litt musikk da, som sagt, da jeg hadde praksis på.. da jeg tok PPU, og så jobber jeg i et par måneder som fransklærer på videregående. Og da syntes jeg det var lettere, på en måte at.. å finne sanger som.. her skal dere få vokabular og, ja. Det synes jeg ikke her da at det er like enkelt eller like nyttig kanskje. Da må vi nesten begynne å skrive sanger på en måte som.. som er spesielt tilpasset denne avdelingen eller det vi holder på med her. Så det er et litt stort prosjekt [...] hvis man er på et høyere nivå så tror jeg det kan være veldig nyttig, også for å lære seg ord og uttrykk, og..

Ludke (u.a.) adresserer dette gjennom sine resultater. Hun sier at det er mer sannsynlig at unge innlærere møter musikk som metode i klasserommet, og at det rapporteres om mindre bruk av musikk når elevene blir eldre. Dette støtter også Lund (2023) sine studier opp om. Ludke (u.a.) hevder at dette henger sammen med at lærere finner det vanskelig å skulle velge passende sanger, og at flere vegrer seg for å bruke barnesanger, da de kan oppfattes som for barnslige – selv om det språklige nivået er passelig for disse gruppene i slike sanger. Dette virker å samsvare med det informantene i min studie rapporterer. Som nevnt i kapittel 2.2, så gir Mouffarej & Salameh (2019) lærere rett i at å finne riktig sang er viktig, siden valg av for vanskelig sanger, som elevene kanskje ikke mestrer, kan bryte ned i stedet for å bygge opp under språklæringen.

Andre informanter igjen, som Frida, viser til at læreplanen de følger ikke gir rom for kreativitet, eller at den i noen grad begrenser handlingsfriheten (se kapittel 5.2 og Frida 5.2). Dette er også noe vi så på i kapittel 2.3, figur 2.1, der blant andre Monsen (2014) viser til at styringsdokumenter, sammen med en rekke andre faktorer spiller inn på oppfatninger og handlinger.

Det nevnes flere ganger gjennom intervjuprosessen at det er vanskelig å tilpasse musikkbruk til aldersgrupper, og at det språklige nivået til innlærere av norsk som andrespråk gjør det vanskelig å unngå å bruke barnesanger. Flere hevder sågar at musikk i undervisningen kanskje passer best for yngre aldersgrupper. Samtidig ser de nytten av at også eldre lærer seg barnesanger for å få en felles referanseramme med andre i samfunnet de lever i, eller for at de kan bruke disse barnesangene dersom de har egne barn. Det vi i alle fall kan lese ut fra

resultatene i studien er at de fleste sliter med å nevne opplegg for eldre elever, og de ender med å bruke barnesanger som eksempel (se kapittel 4.4 og 4.6).

Dette er noe av kritikken som også Ludke (u.a.) kommer med etter hennes undersøkelser, da hun sier at det, ifølge forskningen, er uheldig å redusere musikkbruk i andrespråksundervisningen til å gjelde kun få språklige og faglige områder, eller kun yngre elever. Det er, ifølge henne, tydelige tegn i forskningen på at frekvensen av musikkbruk minker etter hvert som alderen på elevene øker, uten at det nødvendigvis betyr at oppfatningene blir mer negative blant andrespråklærere (se kapittel 2.2). Dette må det være en grunn til, og noe av dette tror jeg vi finner igjen i svarene vi har sett på fra informantene. Det kan skyldes både karakterpress, læreplan og forventninger til resultater, samt en oppfatning av at det mangler ressurser som er passende for en eldre elevmasse.

Også Engh (2013b), har vist til inkongruens mellom oppfatninger og praksis (se kapittel 2.4). Dette ser ut til å være et gjentakende fenomen innenfor forskningen, noe jeg kommer tilbake til i neste delkapittel.

Jeg argumenterte i kapittel 2.3.1 for at musikk er et eget fagområde som innehar en kompleksitet som kan føles overveldende. I nyere utdanning bruker vi mye tid på å spesialisere oss innenfor fagområder som vi skal håndtere i klasseromssituasjoner. Det er kanskje ikke annet å forvente enn at lærere uten musikkfaglig bakgrunn har vanskelig for å mestre, eller i alle fall føler at de ikke har kompetanse til å ta i bruk musikk som verktøy. Det er tydelig, slik jeg la fram i kapittel 4.3, at de med musikalsk bakgrunn, naturlig nok, i større grad er komfortabel med å utføre musikkrelatert undervisning. Dette er noe som kan synes å hindre noen av informantene, dette med evner og tro på egne ferdigheter. Andrea formulerer følelsen av sine manglende evner slik:

Andrea 5.7

[På spørsmål om økte ressurser kunne hjulpet til å bruke mer musikk] Jeg føler ikke at det er der det skorter for meg. Jeg bare føler at jeg er tonedøv, liksom. Og så vet jeg at liksom, sånne som deg sikkert sier at alle kan jo synge, men njei. Jeg kan hvis det står en ved siden av meg.

Det ironiske, selv med vegring mot bruk av musikk på grunn av manglende tro på egne ferdigheter, er det vi så på i kapittel 2.2, der Kulset (2022) og Overy & Molnar-Szakacs (2009) sier at det er amatører som har det største fysiologiske og mentale utbyttet av å musisere og synge sammen i pedagogiske sammenhenger.

Med et styrket fokus på musikk som metode i utdanningen, eller mulighet for etterutdanning og kursing, kunne det blitt gitt noen verktøy og metoder til de som er usikre på egne ferdigheter. Verktøy som ikke nødvendigvis krever de store musikalske evnene. En slik målrettet, praktisk tilnærming kunne økt kompetansenivået til norske andrespråklærere. Dette finner jeg også støtte i hos Lund (2023). Andrea forteller at hun kunne tenke seg mer fokus på kreative metoder, som for eksempel musikk, i lærerutdanningen:

Andrea 5.8

Og så selvfølgelig lærerutdanningen også. Nå vet ikke jeg, sant, det lenge siden jeg tok.. ble lærer. Men at vi.. at vi på en måte hadde litt mer om det kreative.

Også her kan funnene til Biesta et. al. (2015) trekkes inn. Dersom lærere ser på seg selv som tilretteleggere for læring, så vil ikke de personlige evnene være like vesentlig for de didaktiske disposisjonene. Med det mener jeg at gjennom en slik tilnærming legger man først og fremst til rette for at læring kan skje, og en mer elevstyrt metodikk. Men dersom man vil formidle kunnskap slik at man oppnår kortsiktige resultater, så vil det være en tilnærming som er mer avhengig av lærerens evner og aktive ledelse av undervisningen og formidlingen. I denne studien kan det, i lys av responsen, se ut som om informantene i størst grad ser på seg selv som det styrende elementet for undervisningen og læringen, og at de derfor setter sin lit til egne evner, eller mangelen på disse, dersom musikk skulle implementeres i undervisningen.

Jeg vil tilbake til Borg (2019), som ble vist til i kapittel 2.3. Han holder frem at dersom det finnes en inkongruens mellom faglitteratur eller forskning, og det lærere utfører i praksis, det være seg på grunn av negative oppfatninger, manglende tro, eller andre omstendigheter som gjør det vanskelig å implementere en praksis basert på evidens, så krever det økt fokus på kunnskapsheving, større faglig fokus og etterutdanning, eller støttende ressurser for å gjøre ønsket praksis mer tilgjengelig. Dette er også noe Şevik (2011) argumenterer for etter å ha funnet noe av det samme som meg i sin studie – noe jeg kommer tilbake til i neste delkapittel.

Flere nevner at de ønsker seg styrkede profesjonsfellesskap som kan gjennomføre musikalske prosjekt sammen, for på den måten å gjøre det lettere å innføre musikk i undervisningen.

Disse ønskene kommer frem i disse informantsitatene:

Grethe 5.6

Ja, også blir det veldig ofte sånn når man har felles teamtid et par ganger i uken, men da er det veldig ofte sånn at 'nå skal vi snakke om læreplan, eller nå skal vi snakke om, ja, det er masse sånne byråkratiske ting da. Så kanskje litt av den tiden kunne vært brukt til mer konkret planlegging av prosjekt – for eksempel musikkprosjekt.

Andrea 5.9

[...] jeg tror jo kanskje at hvis man var litt [...] oftere to lærere i klasser, så kunne man fått til.. kommet ut av sin egen sånn.. altså, man går jo litt i de samme sporene, sant, som lærer og når du har vært lærer veldig lenge.

Jeg kan, basert på funnene som er samlet inn i denne oppgaven, finne de samme misforholdene mellom forskningsevidens og praksis som Borg (2019) legger fram. Styrking av læreres kunnskaper rundt musikk og språklæring er vesentlig dersom de skal utrustes til å kunne ta i bruk musikk, da vi tydelig ser at det er stor grad av manglende kunnskap (kapittel 4.2 og 5.1). Her må lærere bevisstgjøres og utrustes på institusjonsnivå allerede i utdanningen, og ikke overlates til å heve sin egen kompetanse mens de allerede er i full jobb. Det er for øvrig også et aspekt som nevnes, at informantene gjerne skulle hatt mer tid til å etterutdanne seg, oppdatere seg og søke kunnskap i profesjonsfellesskapet, men at det ikke finnes tid og rom til det slik lærerrollen i dag er lagt opp, slik det uttrykkes av disse informantene:

Tanja 5.2

[...] jeg er ikke i innføring, sant, så jeg har sånn lite tid med hver, jeg, sant. Så jeg får ikke den helheten som de får i innføringen.

Frida 5.4

Ja, de har kort tid på seg, og så vet jeg og sånn når jeg drev mer med norskopplæring da, istedenfor videregående opplæring, at.. mye mer kreativ, ja, lager mer kreative oppgaver.

5.5 Komparativt perspektiv

Funnene som er lagt fram i denne studien er gjort i en norsk kontekst, med alt det innebærer av særnasjonale faktorer og forutsetninger. Dette kan være elementer som læreplan og lovverk, kultur, eller politikk. Likevel kan det argumenteres for at forskning som er gjort på musikkens effekt på språklæring har et universelt nedslagsfelt, selv om enkelte praktiske elementer og forutsetninger kan variere mellom nasjoner og situasjoner. Derfor mener jeg det er relevant å se funnene i relasjon til andre studier på området. Dette kan også bidra til verifisering av mine resultater (se kapittel 3 om metode), samtidig som det kan sette funnene fra denne studien i et større perspektiv. Jeg har underveis allerede vist til disse tidligere studiene, men jeg vil i dette underkapittelet ha mer spesifikt fokus på det komparative perspektivet. Det innebærer ikke en fullstendig sammenligning av studier, eller en fullverdig kontekstuell sammenstilling med internasjonal forskning og nasjonale eller kulturelle forskjeller. Det kan kanskje heller være en tematikk for videre forskning. Jeg ønsker derimot å se på enkelte elementer fra ulike tidligere studier, og se hvordan de sammenfaller eller skiller seg fra mine egne funn.

Şeviks (2011) studie fra Tyrkia skiller seg fra min studie ved at den fokuserer på lærere for unge innlærere av engelsk. Det vil si en majoritetsspråklig gruppe som skal lære seg et fremmedspråk. I utgangspunktet er dette et noe annerledes fokus enn min studie, da jeg fokuserer på lærere for minoritetselever som lærer majoritetsspråket norsk som et andrespråk. I dette ligger det en del andre forutsetninger og mekanismer som gjør språklæring mer krevende, ja, kanskje til og med mer essensielt og avgjørende for livet til innlæreren, siden de er avhengig av det nye språket for å kunne fungere i samfunnet de har kommet til. Elevene til informantene i min studie har også tilgang på majoritetsspråket i sin hverdag, mens innlærere av fremmedspråk stort sett vil møte det i klasserommet og i enkelte situasjoner i hverdagen og i kulturen de omgir seg med. Likevel er det fortsatt snakk om et nytt språk som skal læres, og det er fortsatt fokus på læreres oppfatninger til musikkbruk i undervisningen, noe som gjør den tyrkiske studien relevant også for denne oppgaven. Som vi nevnte tidligere, har Şevik funnet at lærerne benytter seg av spontane ad-hoc-løsninger i planlegging og gjennomføring av musikk i undervisningen. Dette er i tråd med funnene gjort i min studie. Det er lite strukturert musikkarbeid som er resultat av en langsiktig plan eller grundig forarbeid.

Şevik (2011) nevner også at lærerne rapporterte at de opplevde musikkbruk som krevende i møte med vurderingspraksisen (se kapittel 2.4). Dette er ikke noe informantene i min studie nevnte som en utfordring. I min studie ble det kun nevnt at et par av informantene opplever at elevene selv synes det kan virke meningsløst å bruke musikk ettersom karakterpresset er høyt, og at det derfor fra deres side ville blitt en utfordring med vurdering (se kapittel 5.4).

Videre har Şevik (2011), i likhet med min studie, funnet at det er stor inkongruens mellom de positive oppfatningene om musikk og den praktiske gjennomføringen. Hovedgrunnen til dette fant han at var manglende kunnskap eller ressurser til å finne passende musikkmateriale (Şevik, 2011), slik også informantene i min studie uttrykte det (kapittel 5.4).

Mine funn samsvarer med Alisaari og Heikkolas (2017) finske studie, og det som går igjen hos de fleste andre, at det er stort sprik mellom oppfatninger og praksis. De fant derimot i sin studie at den mest utbredte praksisen blant lærerne var å bruke lytting fremfor deltakende sang og musikkbruk. Dette var ikke noe som eksplisitt ble nevnt av informantene i min studie, men dersom vi studerer funnene fra intervjuene, så ser vi at dette ikke er noe som opptar informantene i stor grad. I min studie framstår lytting, i motsetning til deltakende musikk, mer som en variasjon enn som et mønster som preger praksisen.

Noe kontrært til disse studiene, og mine egne resultater, har både Tegges (2018) studie fra New Zealand, som omfattet andrespråklærere fra mange land, og Bokiev og Ismails (2021) malaysiske studie, funnet en generell kongruens mellom oppfatning og praksis. Tegge (2018) fant også at tidsaspektet var vesentlig når informantene skulle beskrive utfordringen med å planlegge musikalsk opplegg i L2-undervisningen. Dette er også noe min studie bekrefter, sammen med Ludke (u.a.). Ludke (u.a.) sier at tidsaspektet fører til at andre, mer teoretiske tilnærminger til språklæring, som gjerne er mer kjent og lettere å gjennomføre, blir prioritert. Dette er helt i tråd med mine funn. Tse (2015), fant at de malaysiske informantene mente at det *ikke* er tidkrevende å legge opp til musikkbruk i klasserommet. Grunnen til dette er vanskelig å si noe sikkert om. Én forklaring kan være at Tse (2015), i motsetning til meg, bruker kvantitativ metode, hvor gjerne de mest interesserte og med de beste musikkferdighetene velger å svare på spørreskjema.

Informantene i Tegges (2018) studier etterlyser, også i likhet med Ludke (u.a.), mer strukturerte og tilrettelagte ressurser for å lettere kunne ta i bruk musikk i undervisningen. I

mine studier var dette noe jeg undersøkte, men fant, i likhet med Lund (2023) at flere mente at ressursene allerede er mange, og at det er lærernes oppgaver selv å ta det i bruk. I min studie var informantene mer opptatt av styrking av kunnskap når det gjelder overordnet nivå, noe også Lund (2023) nevner. Ellers ønsket de seg andre, mer praktiske løsninger, uten at de i stor grad klager på ressursene som er tilgjengelige. Tse (2015) sine informanter syntes, på lik linje med mine informanter, ikke at det er vanskelig å finne materiale, men at det er vanskelig å finne *passende* materiale.

Bokiev og Ismail (2021) sine funn fra Malaysia om at læreropfatningene stort sett sier at musikk er nyttig for alle aldersgrupper, men at det kanskje fungerer aller best for yngre målgrupper, er noe som er tema i responsen også hos informantene i min studie. Mine funn viser at oppfatningene tilsier at alle grupper kan ha godt av musikk i undervisningen, men at barn og unge i større grad blir trukket frem hvor det kan ha best effekt, og hvor det kanskje er enklest å lage et formålstjenlig opplegg. Dette er også bekreftet hos Alisaari og Heikkola (2017).

Ludke (u.a.) sine funn om bruksområder for musikk blant hennes informanter (se kapittel 2.4), viser i stor grad samme bruksområder som mine informanter rapporterte (se kapittel 4.4 og tabell 4.4). Det eneste avviket jeg finner, er at mine informanter i større grad rapporterer at de benytter seg av musikk til å styrke uttale og intonasjon. Ludkes (u.a.) funn synes å stå i motsetning til Şevik (2011), som mener at lærere er ustrukturerte og lite bevisste i sin bruk av musikk. Dette er også noe mye av litteraturen uttrykker bekymring for – en reduisering av musikk til et underholdningsfenomen eller som et verktøy til avslapning og avkobling fremfor mer variert faglig bruk (Failoni, 1993; Engh, 2013a) (Se også kapittel 2.3.1). Som nevnt, har Bokiev og Ismail (2021) uttrykt at disse bekymringene mangler empirisk forankring. Ludke (u.a.) går lenger når hun hevder at responsen fra informantene i hennes studie viser at bruken av musikk som metode i mye større grad gjenspeiler fordelaktig variasjon, god planlegging og solid pedagogisk forankring enn det fagmiljøet for øvrig uttrykker bekymring for. Jeg vil på bakgrunn av mine egne funn argumentere for et syn som er et sted midt mellom disse. I likhet med Ludke (u.a.), tilsier også mine funn en mye mer kompleks didaktisk praksis enn en reduksjon til underholdning og avslapning. Likevel vil jeg, som nevnt i kapittel 5.3, påpeke at vi også i min studie, i stor grad finner det Şevik (2011) kaller ad-hoc-løsninger i undervisningspraksisen. Dermed kan det, på bakgrunn av rapportert praksis, se ut til at praksisen blant mine informanter er variert og ikke så ensidig som enkelte forskere frykter,

samtidig som jeg ser et mønster hvor praksisen ikke er forankret i kunnskap, forskning eller nøye planlegging og begrunnelse. Dette kan synes å være et paradoks, all den tid flere av informantene rapporterte om at dersom de skulle bruke musikk, så skulle de kunne begrunne denne didaktiske disposisjonen overfor elevene (se kapittel 5.3). Her må det likevel påpekes at dette først og fremst gjelder de som rapporterer minst bruk av musikk i sin undervisning, og at et slikt behov for grundige begrunnelser og rettferdiggjøring mer synes å være en forklaring på hvorfor de ikke bruker musikk i større grad.

Den positive holdningen, og den overveldende frekvensen av bevisst bruk av musikk hos Ludke (u.a.), som på mange måter skiller seg fra flere av disse andre studiene, kan, som jeg nevnte i kapittel 2.4, skyldes de metodiske disposisjonene hun gjorde i sin forskning. Gjennom en åpen kvantitativ studie, der hvem som helst kunne svare på hennes spørreskjema, er det mulig at forskningen tiltrakk seg informanter som er over gjennomsnittet interessert i fagområdet, og at rapporteringen derfor kanskje ikke gjenspeiler et reelt tverrsnitt av andrespråklærere – noe hun for øvrig påpeker selv. Jeg forsøkte å unngå bekreftelsesfellen i min egen studie (se mer om metodevalget i kapittel 3), da jeg gjennom oppsøkende og tilfeldig utvelgelse søkte informanter. Dette kan, i mitt tilfelle, gi et mer representativt informantutvalg, slik at jeg ikke risikerer å bare intervjuer lærere som er over gjennomsnittet interessert i musikk og som nødvendigvis bruker det mye i egen undervisning. Det skal likevel påpekes at jeg, med min kvalitative masteroppgave, ikke kan generalisere funnene mine.

Jeg velger her også å ta med en sammenligning av funnene mellom min studie, og de to masterstudiene fra Canada (Rose, 2016) og Finland (Miletic, 2018).

Den canadiske studien har et annet utgangspunkt enn min egen, i kraft av at Canada har to likeverdige språk. Rose (2016) legger frem at informantene i hennes studie i svært liten grad hadde kjennskap til forskning på, eller fordelene av musikkens effekt på andrespråklæring. Likevel fant hun generelt positive holdninger til denne tematikken. Dette samsvarer med funn fra min egen studie, og gjenspeiler også flere andre studier vi har sett på. Selv om denne studien brukte blandede metoder, så har den det til felles med min egen studie at informantene har ulik bakgrunn og ikke består av en altfor homogen gruppe hva gjelder interesse- og fagfelt.

Både mine og Rose (2016) sine informanter uttrykker at de ikke opplevde at musikk var et

fokusområde i sin egen utdanning (kapittel 4.2 og 5.1). Dette leder videre til hva som gjør at praksisen ikke gjenspeiler oppfatningene. I dette finner også Rose (2016) det samme som meg; at det først og fremst handler om manglende kompetanse, selvtillit eller at informantene synes det er utfordrende å finne riktig undervisningsopplegg til eldre aldersgrupper. I motsetning til min studie, er det flere hos Rose (2016) som ytrer en oppfatning om at musikk i undervisningen *passer* bedre for barn, noe jeg ikke kan lese ut fra mine resultater. Mine resultater tilsier heller at informantene mener det er *lettere* å lage et passende undervisningsopplegg som inkluderer musikk for yngre barn.

Miletic (2018) sin finske masterstudie, som brukte samme metode som meg, fant også, i likhet med meg, at det er lite samsvar mellom holdninger og praksis. Forskjellen er at der det blant mine informanter ble vist en negativ oppfatning rundt musikk, var det mer samsvar enn hos de som var veldig positive, som igjen, etter egen rapportering, gjerne tenderte til å bruke musikk i noe mindre grad enn holdningene skulle tilsi. I Miletic (2018) sine resultater har den som har uttrykt negative oppfatninger rundt bruk av musikk, overraskende nok, samme eller lignende rapporterte praksis som de med positive holdninger.

Det generelle inntrykket etter å ha satt sentrale funn i min studie opp mot funn fra lignende studier, er at mange av de samme områdene belyses, både når det gjelder oppfatninger og rapportert praksis.

6 KONKLUSJON

I denne masterstudien har jeg, gjennom en kvalitativ undersøkelse, forsøkt å finne svar på hvilke oppfatninger som finnes blant andrespråklærere når det gjelder bruk av musikk i undervisningen av norsk som andrespråk. Etter gjennomgang, bearbeiding og analyse av det innsamlede datamaterialet, har det kommet fram funn som i stor grad samsvarer med funn fra internasjonal forskning. Jeg vil i dette kapitlet først gå gjennom forskningsspørsmålene og svare kort på hva funnene konkluderer med.

I en prosess, som en oppgave som dette er, gjør man seg også noen tanker. Man oppdager nye ting, og man reflekterer over prosessen som har vært og over veien videre. Jeg vil videre i

dette kapitlet gå gjennom erfaringer som er gjort i forbindelse med denne oppgaven. Jeg vil reflektere litt over veien videre, og jeg vil se hvilke begrensninger som ligger i denne studien.

6.1 Oppsummering av forskningsspørsmål

1. Hvilke erfaringer har andrespråklærere i denne studien med bruk av musikk generelt?

I all hovedsak rapporterer informantene at de er glade i musikk til personlig bruk. Flere av dem har musikalsk bakgrunn i større eller mindre grad. Både Siv og Linda har gått musikklinje på videregående skole, og de har fått opplæring i instrument og sang. Grethe driver også med musikk på fritiden, og hun spiller flere instrumenter, og Tanja har spilt i korps. Flere av informantene har også erfaring med musikk i egen undervisningspraksis, i en eller annen form.

2. I hvilken grad har lærerne blitt kjent med relevant forskning, og tilegnet seg teoretisk kunnskap på dette området i løpet av utdanning eller gjennom arbeidserfaring?

En av de tydeligste funnene som avdekkes i møte med informantene i denne oppgaven, er en mangel på teoretisk kunnskap, eller rettere sagt; en mangel på bevisstgjøring gjennom utdanning og/eller etterutdanning. Dette kunnskapshullet, som tydelig finnes rundt musikk og språklæring, er kanskje også noe utdanningsinstitusjoner burde se på, da det, ut fra egen erfaring og de gjeldende fagtilbud ved universitet og høyskole, er fraværende i undervisning ved universitetet, også i dag. Dersom det forventes at lærere skal bygge sin praksis på forskningsevidens, og stadig være oppdatert på forskning og ny kunnskap, så må dette starte i utdanningen. Dette er et syn jeg deler med Kervell (2022), som også viser til Borg (2015) (se også kapittel 2.3). Hadde L2-lærere fått den kunnskapen om effekten av musikk i språklæring, samtidig som de fikk noen didaktiske holdepunkter og metoder de kunne bruke, så hadde de vært utrustet til å ta mer gjennomtenkte og informerte valg i sin egen praksis.

3. Hva rapporterer lærerne i studien om i hvilken grad de benytter seg av musikk i sin egen undervisning?

Som vi har sett på i tidligere kapitler, viser informantene til en moderat mengde musikkbruk i egen undervisning. Det er en tendens, naturlig nok, til at de som bruker musikk ofte er de som

har mest erfaring med musikk, eller føler seg trygg i det segmentet.

4. Hva rapporterer lærerne om hvordan de eventuelt bruker musikk i praksis?

Når musikk brukes som didaktisk verktøy, går det fram av resultatene at det også er varierende til hvilke formål det blir brukt. Det blir blant annet rapportert brukt til ordlæring, dialektlære, uttale og intonasjon, i tillegg til avslapning, kulturlæring og kulturforståelse, og som et relasjonelt virkemiddel. Andre områder igjen, som grammatikk, lesing og skriving, som forskningen peker på at har positiv effekt av musikk (se kapittel 2.2), blir ikke nevnt i stor grad av mine informanter. Sara er for eksempel den eneste som nevner leseferdigheter eksplisitt. Det samme gjelder faktoren motivasjon, som bare tidvis blir nevnt av informantene, men som jeg så for meg at skulle være en av hovedbegrunnelsene bak musikkbruken hos informantene. Jeg kan, på bakgrunn av funnene gjort i denne studien, og med støtte i tidligere forskning, konkludere med at musikken ikke utnyttes til sitt fulle potensiale i undervisningen. De praktiske bruksområdene for musikk er altså begrenset blant mine informanter i forhold til alle bruksområder som er foreslått i litteraturen på bakgrunn av positive forskningsresultater på musikk og språklæring, slik vi så på i kapittel 2.2. Det er, på den annen side, ikke et like pessimistisk utfall av denne studien, som det enkelte forskere hevder at de finner i sine studier; at musikk kun brukes til avslapning og pauseunderholdning. Vi ser at informantene i noen grad har et bredere perspektiv på sin bruk av musikk, samtidig som det er tydelig at opplegget de følger ofte er preget av hva de erfarer at virker, og ikke nødvendigvis hva som er støttet av forskningen. Dette er i tråd med det Şevik (2011) hevder, at lærere stort sett benytter seg av ad hoc-løsninger.

5. Hvilke holdninger viser lærerne til implementering av musikk i undervisningen?

Når vi vet at lærerne i denne studien bruker musikk i moderat grad, og til begrensede pedagogiske situasjoner, så er det nokså overraskende at de fleste (5 av 7) uttrykker positive holdninger til musikk i andrespråksundervisningen, og at de resterende to informantene er delvis positive (tabell 4.6). De fleste informantene mener at musikk er et godt verktøy for å få elevene til å lære språk og kultur. Hos de informantene der det er mer skepsis til bruk av musikk i undervisningen, handler det mer om hvilke elever den enkelte lærer har i sin undervisningsgruppe. Informantene kan da gjerne mene at musikk har noe for seg, men kanskje ikke for akkurat deres elever. Dette kan være fordi elevene er for gamle, at det er for høyt karakterpress, eller at det er for lavt, eller for høyt intellektuelt eller språklig nivå til at de

føler at musikk kan ha en stor effekt på deres læring.

6. Er der noe samsvar mellom oppfatninger og egen rapportert klasseromspraksis?

Jeg har i denne studien kartlagt et nokså stort avvik mellom uttalte oppfatninger og rapportert praksis. Likevel ser vi en helt tydelig korrelasjon mellom holdninger og praksis, i den forstand at de med mest positive holdninger til fenomenet sier at de tenderer til å bruke musikk i større grad enn de med mindre positive holdninger. Likevel er det klart at dersom praksis skulle gjenspeilet den holdningen som uttrykkes, hadde musikk vært brukt i mye større grad enn det informantene i denne studien rapporterer.

7. Dersom det er inkongruens mellom oppfatning og rapportert praksis: hvorfor er det slik?

Den inkongruensen som ble funnet er det flere og sammensatte grunner til. Noen av informantene, blant andre Frida og Grethe, rapporterer om for lite tid til å kunne planlegge kreative opplegg som innebærer musikk. Frida og Andrea mener de mangler evner, kunnskap eller selvtillit til å kunne gjennomføre det i praksis. Linda og Grethe, blant andre, mener at det er vanskelig å finne et skikkelig opplegg, eller å velge sanger som passer for akkurat deres elevgruppe, enten det handler om at elevene er på et lavt eller høyt faglig og språklig nivå.

Alt i alt kan jeg konkludere med at informantenes musikkbruk i egen undervisning er preget av positive holdninger, med en noe variert praksis. Disse funnene er, som vi så i kapittel 5.5, i tråd med tidligere forskning som er gjort internasjonalt på dette området. Funnene i min studie antyder at det kan være rom for en større utnyttelse, og en mer faglig begrunnet bruk av musikk som metode når man ser på potensialet for utvikling og læring.

Jeg kan uttrykke det slik; det er et visst sammenfall mellom holdninger og hvor ofte informantene rapporterer at de bruker musikk. Likevel må jeg konkludere med at de overveldende positive holdningene ikke gjenspeiles i tilstrekkelig variert og faglig fundamentert rapportert praksis. Dette innebærer at selv om holdningene stort sett er positive, mangler det ofte mye på kunnskap og erfaring, som igjen gjør at dette manglende grunnlaget fører til en praksis som er svært begrenset i forhold til hva holdningene skulle tilsi.

6.2 Studiens begrensninger

Et begrenset informantutvalg, som i denne studien, vil det alltid være vanskelig å generalisere funnene fra. Likevel mener jeg at det gir en sterk indikasjon på læreres oppfatninger. Jeg mener også at det at funnene i stor grad samsvarer med tidligere forskning på området, er med på å validere mine funn. Helt forskjellige resultater ville gitt en interessant studie, men det ville vært oppsiktsvekkende om norske lærere skulle skille seg nevneverdig fra andre lærere, selv om kulturelle og politiske forskjeller foreligger. Det ville også vært oppsiktsvekkende med en merkbart større andel rapportert musikalsk praksis blant lærere i norsk sammenheng, i lys av de senere års politiske nedvurdering av musikalsk kompetanse og opplæring i norsk skole.

En annen utfordring for denne studien, er at mine informanter ikke har samme utgangspunkt for å bruke musikk som metode. Informantene i min studie underviser ulike grupper, med ulike læreplan og progresjonsplan. Dette gjør at de må tilnærme seg undervisningen på litt ulike måter, hvor enkelte styringsdokumenter gjerne åpner for mer kreativitet i metodikken enn andre, selv om jeg mener at norske læreplaner generelt gir rom for læreren å sette sitt preg på egen undervisningspraksis.

6.3 Mitt bidrag og oppdagelser ved studien

Å få lov til å bidra inn i forskning på læreropfatninger om bruk av musikk i andrespråksundervisning i en norsk kontekst, har vært krevende i form av at dette bygger på kunnskap og forskning som virker å gå litt under den pedagogiske og didaktiske radaren, både i norsk og internasjonal sammenheng. Samtidig føles det som et privilegium å få sette søkelys på denne tematikken, som igjen kan føre til mer forskning på dette området.

At mine funn fra andrespråkslærere i stor grad samsvarer med funnene som er gjort i andre land, er på ingen måte overraskende. Pedagogikk og didaktikk er på mange områder et universelt språk. At kunnskap former praksis, og hjelper lærere til å ta vitenskapelig og pedagogisk fundamenterte valg, er helt naturlig, og det er kanskje dette mantraet som har formet norsk pedagogisk akademia, og som gjør at det er satt et fokus på kompetanseheving

og lengre utdanning for pedagoger i de senere år. I den grad kunnskap former oppfatninger, og slik sett er en del av læreres oppfatninger, slik jeg har argumentert for i denne oppgaven, så er denne kompetansehevingen av svært stor praktisk betydning for hva slags undervisning elevene i skolen får.

Slik sett er kanskje den mest oppsiktsvekkende funnet fra denne studien at det ser ut til at kunnskapen lærere tilegner seg ikke er det eneste som påvirker hva lærere gjør praksis, men også at mangel på kunnskap, eller manglende ressurser og kompetanse til å gjennomføre vitenskapelig begrunnede metoder, setter sperrer for praksis og motarbeider positive holdninger som måtte finnes hos lærerne. Det kan altså virke som om manglende kunnskap eller erfaring trumfer positive holdninger. Dette innebærer at en lærer kan ha de beste intensjoner om å gjennomføre et pedagogisk opplegg de tror på, men at det ofte ender med at manglende kunnskap og kompetanse står i veien for positive holdninger. Dersom de ikke har de rette forkunnskapene, erfaringene, verktøyene eller forutsetningene for å planlegge eller gjennomføre en spesifikk form for undervisning, så hjelper det ikke om de har en aldri så positiv holdning.

Dette er riktig nok ikke noen revolusjonerende oppdagelse, da flere av forskerne jeg har referert til i denne oppgaven har funnet det samme. Like fullt hadde jeg trodd at i et skolepolitisk landskap, som de senere år har vært opptatt av forskningsevidens, ville informantene ha større erfaring med musikk som metode fra utdanningen. Det viste seg å ikke stemme, og informantenes tilbakemelding på hvorfor de ikke bruker mer musikk, på tross av at de har positive holdninger til det, kan oppsummeres i en enkel frase: de vet ikke hvordan de skal gjøre det. Det er vanskelig å si om dette er noe som er spesielt for norsk skole, men det virker ikke til å være det da de samme utfordringene går igjen i store deler av verden, i alle fall dersom man spør lærere med ulike bakgrunner, erfaringer og forutsetninger for å drive med musikk. Likevel må det være lov å komme med en antakelse om at opplæringsinstitusjoner som utdanner lærere, og kanskje i noen grad skoleledere, gjerne skiller ut musikk som underholdning, eller noe som tilhører en annen sfære, og tenker at det ikke kan brukes til annet enn dette. All forskningsevidens (kapittel 2.2) taler mot en slik oppfatning. Ut fra min studie vil jeg i alle fall si at jeg oppdaget at anvendelsen av musikk i andrespråksklasserom, og positive holdninger rundt det, ikke står på lærerne. De ønsker å bruke musikk, og de ønsker å lære mer, men de har ikke fått muligheten til det. De har ikke fått utrustningen som kreves. Og når de står i klasserommet i full jobb er det på mange måter

for sent, for da har de ikke lenger tid eller rom til å tilegne seg denne kunnskapen uten tilrettelegging. Det er nærliggende å tenke at andre, mer tradisjonelle eller konvensjonelle modeller og metoder, som for eksempel innebærer skrive- eller leseøvelser, med det samme positive evidensgrunnlaget som vi finner for bruk av musikk, hadde vært implementert i lærerutdanningen dersom det ble kjent. Det er ingen grunn til at humanistiske og estetiske fag skal være som olje og vann.

De positive virkeområdene for musikk er mye bredere enn det informantene i denne studien ser ut til å foreslå. Når Strevens (1973), sier at ingen metoder kan fange de ulike fasettene som andrespråksundervisning krever (se kapittel 2.1), så ønsker jeg å gi ham delvis rett i dette. Samtidig ser vi at musikk er en metode som fanger bredere enn mange andre metoder. Den har i seg både evnen til å utvikle språk, men også til å favne det emosjonelle aspektet, som kanskje ikke kombineres så lett gjennom andre metoder. Det er denne evnen musikken har til å favne både det kognitive, emosjonelle og sosiale i læringsprosessen som gjør at forskningen er så overveldende positiv til bruk av musikk i andrespråksklasserom. Lærerne i denne studien bruker stort sett musikk basert på intuitiv didaktisk tilnærming, og ikke en teoretisk basert kunnskap, slik vi så på i kapittel 5.3. En slik erfarings- og intuisjonsbasert tilnærming kan absolutt ha noe for seg, samtidig som vi gjennom bevisstgjøring og utdanning kan øke lærernes teoretiske bevissthet, og på den måten forankre de intuitive didaktiske valgene de gjør i forskning og teori.

6.4 Videre forskning

Jeg er åpen for at andre metoder enn jeg har valgt i denne oppgaven, også har sine fordeler når det forskes på læreroppfatninger. I videre forskning på læreroppfatninger om musikk i andrespråksundervisning, vil det kanskje være fordelaktig med andre, eller blandede metoder, ved å for eksempel dra inn kvantitativ metode gjennom spørreskjema, for på den måten å se resultater i et større omfang og kunne få statistikk over en større gruppe andrespråkslæreres praksis. Eventuelt kunne man dratt inn andre kvalitative elementer, som for eksempel observasjon, for med disse metodene å skape en metodetriangulering og øke validiteten og kredibiliteten til datamaterialet som er samlet inn gjennom intervju som er gjort i denne oppgaven.

Likevel skal man være varsom når det kommer til metodevalg i studier som går på litt personlige tema, eller på undervisningspraksis. Jeg har i denne oppgaven vært noe kritisk til metoder som, blant annet, åpne spørreundersøkelser. Et eksempel på dette er at Ludke (u.a.) fant et nokså stort samsvar mellom oppfatninger og praksis gjennom kvantitativ metode der informantene gjerne besto av lærere med særskilt interesse for fagfeltet musikk, som frivillig tok spørreundersøkelsen. Jeg har også stilt meg kritisk til studier hvor man tok i bruk observasjon av klasseromspraksis. En slik tilnærming kunne vært spennende, men da måtte det vært som del av en blandet metode mellom kvalitative intervju og observasjon, da jeg har argumentert for at observasjon alene kan synes å ha for mange faktorer som kan påvirke forskningsresultatet. Observasjon i forbindelse, eller i etterkant av, intervju kunne vært med å validere eller justere funnene i denne studien, og bidra til metodetriangulering.

Det kunne også vært interessant med en bredere komparativ studie i lys av internasjonale kontekstuelle og kulturelle forskjeller (som nevnt i kapittel 5.5), hvor det kunne blitt sett nærmere på ulike lands politiske tilnærming til estetiske fag, og hvordan deres styrende dokumenter for den pedagogiske og didaktiske utøvelsen skiller seg fra den norske modellen.

I lys av det jeg nevnte i forrige delkapittel, kunne jeg tenkt meg å gjennomføre en undersøkelse på oppfatninger om bruk av musikk som metode i andrespråksundervisning blant akademiske og skolepolitiske ledere. Det hadde vært interessant å se om deres oppfatninger er like positive som lærerne sine, og å høre om de har noen kunnskap om evidensen som ligger i forskning på musikk og språklæring. Kanskje man kunne kommet nærmere et svar på hvorfor ikke estetiske fag er en større del av lærerutdanningen.

Kanskje kan denne oppgaven, og mulige fremtidige forskningsprosjekt i kjølvannet av den, være med på å sette et større fokus på denne tematikken. For som nevnt tidligere er det ingenting som former lærere og undervisningen mer enn deres oppfatninger (Gilje, 2008), og da vil dette være et viktig forskningsområde i årene som kommer, for på den måten å kunne legge til rette for at bevisstgjøring blant lærere kan føre til en økning i undervisningskvalitet, som igjen kan føre til økt læringsutbytte blant elevene. Derfor er det så viktig å forstå rekkevidden av læreropfatninger og bruke tid på å forske på dette.

Jeg håper og tror at vi er i ferd med å utdanne en generasjon lærere som er i stand til å bruke forskningen som grunnlag og kreativiteten som metode, for på den måten å bringe kunnskap

videre til nye generasjoner igjen. På den måten kan vi motarbeide Geim sin spådom om fattigere generasjoner i tiden som kommer (Chakraborty, 2013). I dette må både lærerstanden søke ny kunnskap, men her må også utdanningsinstitusjonene og myndighetene følge opp for å kunne gi et solid kunnskapsgrunnlag, samtidig som vi stimulerer til nysgjerrighet og utforskertrang – da kan vi gjøre terskelen for utprøvende og kreative metoder i klasserommet lavere.

LITTERATUR

- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. (2016). Increasing fluency in L2 writing with singing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), s. 271-292.
<https://10.14746/sslt.2016.6.2.5>
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2017). Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. *Teaching and teacher education*, 63(2017), s. 231-242.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.021>
- Baills, F., Zhang, Y., Cheng, Y., Bu, Y. and Prieto, P. (2021). Listening to Songs and Singing Benefitted Initial Stages of Second Language Pronunciation but Not Recall of Word Meaning. *Language Learning*, 71, s. 369-413. <https://doi.org/10.1111/lang.12442>
- Bancroft, W. J. (1978). The Lozanov Method and its American Adaptations. *The Modern Language Journal*, 62, s. 167-175. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02384.x>
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), s. 282-295.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>.
- Biesta, G. Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), s. 624-640,
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bokiev, D., & Ismail, L. (2021). Malaysian ESL Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Use of Music and Songs in Second Language Teaching. *The Qualitative Report*, 26(5), s. 1497-1521. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4350>
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, 32(1), s. 9–38. <https://doi.org/10.2307/3587900>.

- Borg, S., (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36, s. 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), s. 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Borg, S. (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research, *Applied Linguistics*, 30(3), s. 358–388, <https://doi.org/10.1093/applin/amp007>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge handbook of language awareness*, s. 75-91. London: Routledge.
- Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. I X. Gao. (Red.), *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_59
- Borgen, J. S. & Prøitz, T. S. (2023). Kunnskapens rolle i lærerutdanning. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23>
- Bradley, J. (1993). Methodological Issues and Practices in Qualitative Research. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 63(4), s. 431–449. <http://www.jstor.org/stable/4308865>
- Caspersen, J. & Holmeide, H. (2023). «La læreren være lærer!» Lærerarbeid, forskning og kunnskap fra 2008 til 2022. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning*

og skole. Universitetsforlaget.

Chakraborty, A. (2013, 3. desember). How UK wonder substance graphene can't and won't benefit UK. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/science/2013/dec/03/graphene-wonder-substance-uk-economy>

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), s. 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>

Degrave, P. (2019). Music in the foreign language classroom: How and why? *Journal of language teaching and research*, 10(3), 412-420.

<https://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02>

Dewaele, J-M., Chen, X., Padilla, A. M. & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10(2019), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>

Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. *Applied linguistics*, 31(4), Oxford: Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/applin/amq023>

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Engh, D. (2013a). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, 6, s. 113-127.

<https://doi:10.5539/elt.v6n2p113>

Engh, D. (2013b). Effective use of music in language-learning: A needs analysis. *Humanising language teaching*, 15(5).

https://www.academia.edu/8652569/Effective_Use_of_Music_in_Language_Learning_A_Needs_Analysis

- Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 47(2012), 141-146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.628>
- Failoni, J. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, s. 97-108.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham, T. Urda, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (red.), *APA educational psychology handbook, volume 2. Individual differences and cultural and contextual factors*, American Psychological Association, s. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo- hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise, J. Sæther & T. Bergem (Red.), *Dannings og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (s. 19-38). Gyldendal.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2019). Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse. *NOA. Norsk som andrespråk*, 35(2), s. 41–64. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1772>
- Green, J. M. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The modern language journal*, 77(1), s. 1-10. <https://doi.org/10.2307/329552>
- Gujord, A-K. H. & Randen, G. T. (2018). Innleiing. I A-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical

- approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), s. 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2017). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315739656>
- Jakobsen, L. (2019). Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 14(1), s. 25–47.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2019-01-02>
- Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, 30(2), 3
13. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002003>
- Jolly, Y. S. (1975). The use of song in teaching foreign languages. *The modern language journal*, 59(1-2), s. 11-14. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1975.tb03618.x>
- Kang, H. J., & Williamson, V. J. (2014). Background music can aid second language learning. *Psychology of Music*, 42(5), s. 728-747. <https://doi.org/10.1177/0305735613485152>
- Kervell, S. (2022). «Det som hjelper er å øve og diskutere, tror jeg» - Læreroppfatninger om undervisning av pragmatikk i arbeidsrettet norskopplæring. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/11250/3001991/MASTER-KERVELL-2-0.pdf?sequence=1>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland og L. I. Aa (Red.), *Master i norsk – Metodeboka 2* (s. 68-89). Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2022). Hva kjennetegner andrespråksdidaktikken som et fagdidaktisk felt? I S. Ragnhildstveit, A. Golden & A. K. Gujord (Red.), *Innsikter i norsk som*

- andrespråk. Forskningsbidrag inspirert av Kari Tenfjords innsats på feltet* (s. 211-240). Alvheim og Eide forlag.
- Kulbrandstad, L. A., Egeland, B. L., Nordanger, M. & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA – Norsk som andrespråk*, 36(2), s. 5-20.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885/1860>
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2019). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk: Norsktilegnelse for små barn med et annet morsmål*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kyvik, S. & Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning? forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Li, X. & Brand, M. (2009). Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for mainland Chinese ESL learners. *Contributions to music education*, 36(1), s. 73-84. <http://www.jstor.org/stable/24127219>
- Loewen, S. & Sato, M. (2017). Instructed Second Language Acquisition (ISLA): An overview. I S. Loewen & M. Sato (Red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. Routledge.
- Ludke, K. M. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. University of Edinburgh.
- Ludke, K. M. (2018). Singing and arts activities in support of foreign language learning: an exploratory study*, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), s. 371-386, <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1253700>

- Ludke, K. M., Ferreira, F. & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42, s. 41–52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>
- Ludke, K. M. (u.a.). *Music in the foreign language classroom: A survey of teachers' opinions and practice*. In progress – not published.
- Lund, R. E. (2023). Songs in English-language education: A well-known resource used in the twenty-first century. I K. C. Alvestad, K. H. Nordberg & H. Roll-Hansen (red.) *New Perspectives on Educational Resources: Learning materials beyond the traditional classroom*. <https://doi.org/10.4324/9781003322696>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), s. 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>.
- Marthinsen, E. (2004). «Evidensbasert»: praksis og ideologi. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(2004), 290-302. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2004-04-02>
- Miletic, A. (2018). *Using music in teaching Finnish as a second language* [Masteroppgave, University of Jyväskylä]. URN:NBN:fi:ju-201806203291.
- Molde, E. B. & Wunderlich I. (2021). «That's why jeg sa ja til intervju også»: bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen. *NOA*, 2021/37(1-2), s. 157-181. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1994>
- Mouffarej, G. & Salameh, C. (2019). The effects of songs on vocabulary retention in foreign language acquisition: The case of Arabic. *Al-'Arabiyya*, 52, s. 101-124. <https://www.jstor.org/stable/48600457>
- Mausestagen, S. Bøyum, S. Caspersen, J. Prøitz, T. S & Thue, F. W. (2023). Forsknings rolle i skole og lærerutdanning. I S. Mausestagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole? Forsknings plass i lærerutdanning*

- og skole. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23>
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Avhandling for graden ph.d. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-45976>
- Moore, R. S. (2002). Influence of Multicultural Singing Games on Primary School Children's Attentiveness and Song Preferences in Music Classes. *International Journal of Music Education*, 39(1), s. 31-39. <https://doi.org/10.1177/025576140203900104>
- Mulelid, A. P. (2023). *Prosjektskisse til masterprosjekt: Læreroppfatninger rundt bruk av musikk i andrespråksundervisning* [Upublisert prosjektskisse til masterprosjekt]. Universitetet i Bergen.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland og L. I. Aa (Red.), *Master i norsk – Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland og L. I. Aa (Red.), *Master i norsk – Metodeboka 2* (s. 12-25). Universitetsforlaget.
- Overy, K. & Molnar-Szakacs, I. (2009). Being together in time: Musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26(5), s. 489-504. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.5.489>
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), s. 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), s. 674–681. <https://doi.org/10.1038/nn1082>
- Rieder-Bünemann, A. (2012). Second language learning. I N. M. Seel (Red.), *Encyclopedia of*

- the Sciences of Learning*. New York: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_826
- Rose, M. (2016). *Use of music in adult second language instruction: A Canadian perspective* [Masteroppgave, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4081/1/Rose_uqac_0862N_10268.pdf
- Sato, M. & Loewen, S. (2019). Toward Evidence-Based Second Language Pedagogy: Research Proposals and Pedagogical Recommendations. I M. Sato & S. Loewen (Red.), *Evidence-Based Second Language Pedagogy: A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351190558>
- Schutt, R. K. (2009). *Investigating the social world: The process and practice of research*. (10. utg.). Pine Forge Press.
- Şevik, M. (2011). Teacher views about using songs in teaching English to young learners. *Educational Research and Reviews*, 6(21), DOI: [10.5897/ERR11.250](https://doi.org/10.5897/ERR11.250)
- Skilbrei, M-L. (2023). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. (2. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland og L. I. Aa (Red.), *Master i norsk – Metodeboka 2* (s. 68-89). Universitetsforlaget.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 7(2). <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
- Strevens, P. (1973). Second Language Learning. *Daedalus*, 102(3), s. 149–160.
<http://www.jstor.org/stable/20024151>
- Tavadze, L., Diasamidze, I. & Katamadze, N. (2021). Using songs to motivate students. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 20, s. 91-95.

- Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: time-filler or teaching tool?, *ELT Journal*, 72(3), s. 274–284. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx071>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- The Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, s. 19–47. <http://www.jstor.org/stable/44134994>
- Trueblood, E. (1951). *The life we prize*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Tse, A. Y. (2015). Malaysian teachers' perspectives on using songs in English language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(1), s. 87–89. <https://ijssh.net/papers/428-H10021.pdf>
- VanPatten, B. (2020). Theories and language teaching. I B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Red.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. (3. utg.). Routledge.
- Weiss, R. S. (2004). In their own words: making the most of qualitative interviews. *Contexts*, 3(4), s. 44–51. <http://www.jstor.org/stable/41800855>
- Wu, W.-C., Yang, C.-H., & Turner, M. (2023). Exploring the Interdisciplinary Relationship between Music and Language for Enhanced Bilingual Curriculum. *Journal Of Curriculum Studies Research*, 5(3), s. 96-112. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2023.33>
- Zeromskaite, I. (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 78-88. <http://dx.doi.org/10.5334/jeps.ci>
- Zhang, Y. Bails, F. & Prieto, P. (2023). Singing Songs Facilitates L2 Pronunciation and Vocabulary Learning: A Study with Chinese Adolescent ESL Learners. *Languages*

2023, 8(3), 219; <https://doi.org/10.3390/languages8030219>

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreroppfatninger rundt bruk av musikk i andrespråksundervisning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreroppfatninger om bruk av musikk i andrespråksundervisning. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke andrespråklæreres oppfatninger rundt bruk av musikk i andrespråksundervisning. Forskingen er en del av et masterprosjekt der jeg vil ta for meg forskningsspørsmål rundt andrespråklæreres holdninger til, og kunnskaper om musikk som didaktisk verktøy og læringsfremmende ressurs. Det kan også på et tidspunkt komme en vitenskapelig artikkel basert på prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden prosjektet omhandler andrespråksundervisning har jeg ønsket å finne 6-10 informanter med utdanning eller lang erfaring med norsk som andrespråk i skolen. Det er ingen krav at du har brukt mye musikk i undervisningen. Målet er å avdekke hvordan lærere forholder seg til musikk og hvilke holdninger og kunnskaper de har til tematikken. Utvalget av informanter er valgt utfra geografisk nærhet til universitetet, læreres erfaring, og arbeidssituasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i et intervju. Det vil være et semi-strukturert intervju som innebærer en samtale med en anslått varighet på 30-60 minutter.

Intervjuet inneholder spørsmål om undervisning, musikk, og refleksjoner rundt dette. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykket. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene jeg innhenter i dette prosjektet vil utelukkende bli brukt til formålene som er omtalt i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med norsk lov om personvern.

Opplysningene som blir gitt av informanter i denne undersøkelsen vil kun være tilgjengelig for student og veileder for prosjektet ved Universitetet i Bergen.

Alle informanter vil være anonymisert i presentasjon av forskningsresultatene. Jeg vil be informanter om å ikke nevne navn på elever eller kollegaer i intervjusituasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter at prosjektet avsluttes, vil lydopptakene slettes og den signerte samtykkeerklæringen makuleres.

Dine rettigheter

Du kan alltid be om tilgang til materialet som er lagret om deg, som i dette tilfellet er lydopptaket fra intervjuet, samt den signerte samtykkeerklæringen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål eller henvendelser i forbindelse med studien, ta kontakt med

Universitet i Bergen ved en av de følgende:

- Masterstudent Arne Pareli Mulelid, mob: 91189585
- Veileder Ingvild Nistov, mob: 95808644
- Personvernombud ved UiB: personvernombud@uib.no

Med vennlig hilsen

Arne Pareli Mulelid

Universitetet i Bergen

91189585 / aol007@uib.no



UNIVERSITETET
I BERGEN

Appendiks B – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *læreroppfatninger rundt bruk av musikk i andrespråksundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju _____

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



UNIVERSITETET
I BERGEN

Appendiks C – Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt

Personlig informasjon

Hvilket trinn jobber du på, og hvilket program? (kort botid, innføring etc.)

Har du spesialutdannelse på feltet norsk som andrespråk?

Hvor lang erfaring har du?

Hvorfor ville du jobbe med norsk som andrespråk?

Har du noe musikalsk bakgrunn?

Bakgrunnskunnskap

Kan du beskrive andrespråklæring, hva er det?

Hva er de største utfordringene med å undervise i norsk som andrespråk?

Hvilke områder av andrespråklæring er mest utfordrende for elevene?

Hvordan motiverer du elevene til å lære norsk?

Kjenner du til forskning på området ‘musikk og andrespråklæring’?

Hvis ja: hva vet du/har du hørt?

Hvis nei: er det noe du som lærer kunne hatt nytte av/ønsker å vite mer om?

I hvilken grad har musikk vært en faktor i utdannelsen/i fagmiljøet?

Erfaring med musikk i undervisningen

Bruker du selv musikk som et didaktisk verktøy i undervisningen? I så fall hva og hvordan?

Hvor ofte?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvis ja: hvilke kilder/ressurser bruker du?

Hvis nei: kunne du tenkt deg å bruke det mer?

Holdninger til musikk i undervisningen

Hvilke elever/grupper har/kunne hatt best utbytte av musikk i språklæringen slik du ser det?

I hvilke deler av språkundervisningen tenker du musikk kunne hatt størst effekt? Leksikalsk, fonologisk, morfologisk, syntaktisk, rytmikk, andre språktrekk, psykologisk/fysiologisk, kulturelt, grammatikk, forståelse, lesing, skriving, intonasjon og uttale etc.

Kan musikk påvirke motivasjonen hos L2-elever?

Tror du det er forskjeller når det kommer til aldersgruppen man underviser og hvordan man burde/kan bruke musikk som verktøy? Fokuserer ulike aldersgrupper på ulike ting/er mottakelige for ulike inntrykk?

Hvordan kan man legge til rette for mer bruk av musikk i norske andrespråksklasserom? Hva hadde gjort det lettere?

Hvilke 'fallgruver' finnes i bruk av musikk i klasserommet?

Har instrumental musikk noe for seg, eller tenker du at først og fremst sanger med tekst bør brukes i språklæring?

Tror du andre andrespråkslærere bruker musikk i større eller mindre grad enn deg selv?

Sammendrag

«Musikk er jo språk, det også! – En kvalitativ studie av andrespråklæreres oppfatninger rundt bruk av musikk i undervisningen av norsk som andrespråk», er en eksplorativ masterstudie, skrevet av Arne Pareli Mulelid, som tar for seg hvilke oppfatninger andrespråklærere har til bruk av musikk som didaktisk verktøy i undervisning av norsk som andrespråk. Oppgaven er bygget på kvalitativ metode gjennom semistrukturerte intervju, der 7 andrespråklærere på Vestlandet har blitt intervjuet om deres oppfatninger om musikk som metode i andrespråksundervisning. Problemstillingen lyder: *Hvilke oppfatninger finnes blant andrespråklærere vedrørende bruk av musikk som didaktisk verktøy i andrespråksundervisning?*

Det er i liten grad forsket på dette i en norsk sammenheng. Noen internasjonale studier finnes, og min studie støtter seg på disse. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven ellers, er en kombinasjon av teori om andrespråk, læreropfatninger, og effekten av musikk i andrespråkslæring.

Først har jeg gått gjennom den sentrale teorien og tidligere forskningen som er grunnlaget for oppgaven, før jeg har redegjort for metodiske valg. Jeg har presentert funnene fra datainnsamlingen, og diskutert dem i lys av teori og tidligere forskning, før jeg har gitt min konklusjon.

Sentrale funn i min studie viser at informantenes rapporterte musikkbruk i egen undervisning er preget av positive holdninger, med en noe variert praksis, som ikke utnytter hele spekteret av bruksområder som forskningen taler for. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning som er gjort internasjonalt på dette området.

Mye av faglitteraturen om læreropfatninger antyder at oppfatninger i stor grad former læreres praksis. Det kan, ut fra funnene i denne studien, virke som om dette også gjelder for området musikk og andrespråksundervisning. Likevel viser mine funn at informantene mangler grunnleggende teoretisk kunnskap og ferdigheter til å kunne gjøre vitenskapelig begrunnede valg. Dette fører også til at de vegrer seg for å ta i bruk musikk som metode ut over enkle, intuitive øvelser. I så måte viser denne studien at også manglende kunnskap er en faktor som påvirker både oppfatninger om fagområdet, metaperspektivet på undervisning, og praksis. Dette viser også behov for økt fokus på musikk som metode i lærerutdanningen.

Abstract

«Music is also language! – a qualitative study on second language teachers beliefs on the use of music in the teaching of norwegian as a second language», is a qualitative study on norwegian L2-teachers and their beliefs on music in second language teaching, written by Arne Pareli Mulelid. A lot of evidence and research suggests that music is a good tool for language acquisition, and combined with an increased focus on evidence based teaching in norwegian school politics, this project becomes relevant. My main research question is: *What beliefs are there among L2-teachers regarding the use of music as a didactic tool in second language teaching?*

This master thesis is based on interviews of 7 L2-teachers in Western Norway. The theoretical basis of this thesis is litterature on second language learning, teachers beliefs, and the effect of music in second language learning, as well as former similar studies. I present the theoretical litterature, go through the methodology of this study, before I present my findings and discuss them in relation to the litterature and former studies on this topic.

What this study found was largely consistent with the international studies. Teachers largely reported little or no prior knowledge of research on music and L2-teaching or learning. The informants were mostly positive to the idea of using music as a tool in their teaching practise, and they showed overall positive beliefs towards this topic. But along with international finds, this study also found quite some incoherece between the positive beliefs and the reported lack of practice of music in their own teaching. They *use* music in their teaching, but it is limited to only a few, intuitive aspects of language teaching.

Some of the informants say that they lack the skills to implement music as a natural teaching strategy. Others report that thay have a busy schedule, hence they do not have time to plan for music to be used in their teaching This study therefore shows that a lack of knowledge also affects beliefs, in both the academic field, the metaperspective on teaching, and practice.

This suggests strengthening of the knowledge of teachers, both in the workplace and in the teachers education. That way teachers can make informed and science-based choices in the classroom, for the benefit of their students.

Notat om profesjonsrelevans

Profesjonsrelevansen i denne oppgaven er basert på en forståelse av at lærerprofesjonen skal bygge på evidensbasert praksis, hvor vi som lærere til enhver tid skal søke kunnskap som kan løfte undervisningen og gi bedre grunnlag for læring for elevene.

Med den forskningen som foreligger på musikkens effekt på språklæring, som taler overveldende positivt for bruk av musikk som didaktisk verktøy, ønsket jeg å få rede på om dette er noe som er kjent og brukt blant andrespråklærere. Med en metode som gjennom kliniske undersøkelser og med et bredt empirisk grunnlag kan vise til store fordeler for innlærere av språk, både kognitivt og sosialt, ville man kanskje forventet at dette var noe som var kjent gjennom både utdanning og i profesjonsfellesskap.

En slik didaktisk masteroppgave med hovedfokus på læreroppfatninger, er egnet til å finne ut om lærere forholder seg til, og er oppdatert på forskning.

Etter å ha lest internasjonale undersøkelser om læreroppfatninger til musikk og språkundervisning, så jeg en tydelig tendens til positive holdninger til dette, men at rapportert praksis var svært sprikende. Å kartlegge dette i Norge er spennende, og jeg vil understreke at denne oppgaven bare er starten på dette arbeidet. I forlengelsen av dette er ønsket å kunne forske videre gjennom varierte metoder, for å komme dypere inn på årsaker til inkongruensen, og forhåpentligvis finne en løsning for å kunne legge til rette for at lærere kan få handle mer basert på kunnskap og positive holdninger. Jeg ønsker å få publisert vitenskapelige artikler om denne tematikken i tiden som kommer, for på den måten å skape oppmerksomhet rundt det. Kunnskap former oppfatninger, og, det gir i alle fall et grunnlag for å kunne handle basert på vitenskap og metoder som fungerer.

Derfor er ønsket mitt at denne studien, og det den representerer, kan være starten på noe som kan føre til endringer i utdanningspolitikken og hos utdanningsinstitusjonene, slik at vi ikke setter opp vanntette skott mellom estetiske og humanistiske fag. For forskningen viser tydelig at humanistiske fag tjener på å bygge broer mellom disse størrelsene, og det burde vi ta på alvor – både for lærere som skal sendes ut i skolesystemet, og for alle elevene som har krav på de beste tilgjengelige metodene for læring.