

Samarbeidslæring og mestringstro

En studie av hvordan Critical Response Process
kan påvirke elevers mestringstro

Jan Terje Augestad

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Høst 2022



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg tematikken motivasjon og samarbeidslæring for musikkelever i videregående skole. Mestringstro er valgt som motivasjonsteori, og som metode for samarbeidslæring er det Critical Response Process som er valgt. Problemstillingen lyder slik: «*Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevers mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?*». To grupper på til sammen 20 elever gjennomførte en spørreskjemaundersøkelse som kartla elevenes mestringstro når det gjelder de utøvende fagene. Deretter ble det gjennomført én måned med Critical Response Process for den ene gruppen elever, og til slutt ble det foretatt en ny kartlegging av mestringstro for begge gruppene. Resultatene fra undersøkelsen viser en negativ endring i mestringstro for begge grupper, men elevene som gjennomførte Critical Response Process hadde ikke en like negativ endring som kontrollgruppen. Dette kan tyde på at Critical Response Process kan være en av flere mulige faktorer som kan ha medvirket til å bremse eksperimentgruppens negative endring.

Abstract

This master thesis focuses on motivation and collaborative learning among pupils in a music program in Norwegian high school. Self-efficacy is chosen as the theoretical perspective, and Critical Response Process has been selected as the method to represent collaborative learning. The main research question is as follows: “*In what way can Critical Response Process be used to strengthen self-efficacy for music performance for pupils in the music program in high school?*”. Two groups of a total of 20 pupils filled out a questionnaire that measured their self-efficacy regarding music performance. Following that, one of the groups completed one month of interventions with Critical Response Process. Finally, both groups filled out the questionnaire for a second time. The results from this study measured a negative change in self-efficacy for both groups, however the group that completed Critical Response Process had a less negative change than the control group. This may indicate that Critical Response Process could be one of several potential factors that may have contributed to slowing down the experimental group’s negative change.

Førord

Denne masteroppgaven henvender seg til de som enten er interessert i samarbeidslæringsmetoden Critical Response Process, eller i mestringstro, eller de som er interessert i kombinasjonen av disse to.

Jeg vil først takke alle elevene som deltok i prosjektet, både dere som svarte på undersøkelsene, og dere som i tillegg deltok i intervensjonene med CRP. Det er veldig motiverende for meg å få lov til å jobbe sammen med så positive og samarbeidsvillige mennesker som dere.

En stor takk går til min veileder Siw Graabræk Nielsen, for at du har vist stor raushet og evne til å gi meg tilbakemeldinger på det nivået jeg har hatt behov for underveis! Jeg har alltid gått fra våre møter med fornyet tro og arbeidslyst.

Tusen takk også til mine flotte medstudenter på MAMP20, for god støtte og fint samhold til tross for at store deler av studietiden foregikk på Zoom. Videre vil jeg takke Kristin Kjølborg, som gjorde meg og mine medstudenter kjent med Critical Response Process, og John Vinge, som kom med det forløsende forslaget at jeg kunne bruke CRP som tiltak i forskningsprosjektet!

En takk må også rettes til ledelsen ved Jessheim videregående skole, som har tilrettelagt undervisningstider og tilpasset arbeidssituasjonen slik at jeg har kunnet gjennomføre både studier og jobb.

En spesiell takk til Linda som har støttet meg hele veien, og til Kristoffer, Aksel og Martin for at dere har gjort livet enkelt for meg når jeg har vært opptatt med skriving. I tillegg vil jeg takke mine foreldre og svigerforeldre som alltid er solide støttespillere.

Oslo, 31.08.2022

Jan Terje Augestad

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1 Begrepsavklaring og avgrensning.....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Disposisjon av oppgaven	5
2. TEORI.....	6
2.1 Motivasjonsteorier	6
2.2 Mestringstro	7
2.2.1 Kilder til mestringstro	9
2.2.2 Egne mestringserfaringer	10
2.2.3 Mestringserfaringer gjennom andre.....	11
2.2.4 Verbal overbevisning	12
2.2.5 Kroppslige reaksjoner på emosjonelle tilstander	13
2.3 Motivasjonsprosesser som påvirkes av mestringstro.....	14
2.3.1 Attribusjonsteori	15
2.3.2 Teori om forventet verdi (expectancy-value theory)	17
2.3.3 Målorienteringer	18
2.4 Kollektiv mestringstro og gruppeeffekter.....	19
2.4.1 Viktigheten av medelever og skole – samarbeidslæring.....	19
2.4.2 Kollektiv mestringstro	21
2.5 Oppsummering av mestringstro.....	21
2.6 Critical Response Process	22
2.6.1 Rollene i CRP	23
2.6.2 CRPs fire steg	24
2.6.3 Avslutning av stegene og oppsummering av CRP.....	26
2.7 Oppsummering.....	26
3. METODE OG DATAINNSAMLING.....	27
3.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign.....	27
3.1.1 Kvasi-eksperimentelt forskningsdesign.....	29
3.1.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv	29
3.1.3 Begrunnelse for valg av forskningsdesign.....	31
3.1.4 Utarbeidelse av spørreskjema	31

3.1.5 Beskrivelse av elevgruppen	33
3.1.6 Rammer for datainnsamling.....	33
3.2 Gjennomføring av datainnsamling.....	34
3.3 Statistisk analyse.....	37
3.4 Validitet og reliabilitet	38
3.4.1 Undersøkelsens validitet	38
3.4.1.1 Statistisk validitet.....	38
3.4.1.2 Indre validitet.....	39
3.4.1.3 Begrepsvaliditet	41
3.4.1.4 Ytre validitet	43
3.4.2 Reliabilitet (pålitelighet)	44
3.4.2.1 Min relasjon til forskningen og forskningsdeltakerne	44
3.4.2.2 Andre former for reliabilitet.....	46
3.5 Forskningsetiske betraktninger	46
3.6 Oppsummering.....	47
3.6.1 Studiens svakheter	47
3.6.2 Studiens styrker.....	48
4. RESULTATER	49
4.1 Beskrivelse av intervensjonene.....	49
4.2 Funn fra spørreundersøkelsen.....	54
4.2.1 Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers mestringstro?.....	55
4.2.2 Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers målorientering?	57
4.2.3 Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og elevers øvingsmengde?	61
4.2.4 Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og hvordan elever attribuerer sine prestasjoner?	63
4.2.5 Er det forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan bruk av CRP påvirker deres målorientering og mestringstro?	64
4.3 Oppsummering og tolkning av funn	66
5. DISKUSJON.....	68
5.1 Hvordan kan CRP knyttes til resultatene innen målorientering?.....	68
5.1.1 CRP og oppgaveorientering.....	68

5.1.2 CRP og egoorientering.....	70
5.1.3 Oppsummering CRP og målorientering.....	73
5.2 Hvordan kan CRP knyttes til øking i øvingsmengde?	73
5.3 Hvordan kan CRP knyttes til kjønnsmessige forskjeller?	74
5.4 Hvordan kan CRP knyttes til endring i elevers attribusjon?.....	77
5.5 Hvordan kan CRP styrke elevers mestringstro?	78
5.6 Konklusjon.....	80
6. AVSLUTTENDE BEMERKNINGER.....	82
6.1 Forslag til videre forskning.....	82
LITTERATURLISTE	83

VEDLEGG 1: Spørreskjema

VEDLEGG 2: Godkjenning NSD

VEDLEGG 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

VEDLEGG 4: CRP Cheatsheet

1. INNLEDNING

Temaet for denne masteroppgaven er *motivasjon og samarbeidslæring*, nærmere bestemt hvordan samarbeidslæring kan bidra til økt motivasjon for de utøvende musikkfagene hos musikkelever på videregående skole.

I min jobb som musikk lærer i utøvende fag i videregående skole, ser jeg daglig elever med ulik grad av motivasjon. Selve motivasjonen i seg selv kan ikke sees, men tegn som elevenes innsats og deltakelse, om elevene søker eller unngår utfordringer eller om elevene forbereder seg til de utøvende timene gir hint til om graden av motivasjon er lav eller høy. Over tid har jeg sett tendenser til at elever som øver lite, samtidig ofte føler seg mindre kompetente enn sine medelever. Elevene som føler seg dårlige sammenlignet med andre, ser for meg også ut til å oppleve mindre grad av mestringsfølelse når de mestrer nivå tilpassede utfordringer.

Denne devalueringen av egne prestasjoner er kanskje resultatet av å se andre mestre oppgaver med høyere vanskelighetsgrad enn de selv. Jeg mener å ha sett mange eksempler på slike tendenser, som over tid ser ut til å forsterke seg selv – de «gode» elevene øver og utvikler seg videre, samtidig som de usikre elevene øver lite og utvikler seg langsomt. Siden jeg både har et dypt ønske om at elevene skal lykkes på skolen samtidig som jeg har et høyt personlig engasjement for musikkfagene, har jeg blitt svært opptatt av hvordan jeg kan hjelpe elever med å øke sin motivasjon for de utøvende fagene.

Idéen til forskningsprosjektet var tidlig at jeg ønsket å undersøke et konkret tiltak, for å se om dette kan ha påvirkning på elevenes motivasjon. Som masterstudent har jeg forsøkt å få klarhet i hva slags type tiltak jeg kan ta i bruk inn i forskningen. Løsningen kom i form av en workshop ledet av Kristin Kjølberg, hvor gruppen masterstudenter jobbet i to dager med samarbeidslæringsmetoden Critical Response Process. Denne formen for samarbeidslæring var for meg veldig motiverende, og jeg opplevde at vi masterstudenter som gruppe ble veldig trygge på hverandre. Personlig førte denne tryggheten til redusert prestasjonspress og prestasjonsangst for meg, og at jeg i større grad ble mer åpen for tilbakemeldinger fra andre enn vanlig. Denne gode opplevelsen med Critical Response Process førte til at jeg ble nysgjerrig på om denne metoden kunne ha tilsvarende påvirkning for musikkelever i videregående skole.

1.1 Begrepsavklaring og avgrensning

Her vil jeg kort gjøre rede for noen av de sentrale begrepene jeg bruker i oppgaven. Fra problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg kort definere og avgrense begrepene *samarbeidslæring*, *elever*, *det utøvende musikkfaget i videregående skole* og *øving*.

Samarbeidslæring i denne oppgaven avgrenser seg til å gjelde metoden Critical Response Process, som videre redegjøres for i teorikapitlet (se kapittel 2.6).

Elever i denne oppgaven avgrenser seg til kun å gjelde elever i videregående skole som går utdanningsprogrammet musikk, dans, drama med fordypning musikk.

Med *det utøvende musikkfaget i videregående skole* i denne oppgaven mener jeg faget som heter «musikk» på VG1, og «instrument, kor, samspill» (IKS) på VG2 og VG3. Det er i dette faget elever i videregående blir undervist i fordypningsinstrument (tidligere kalt hovedinstrument), bruksinstrument (tidligere kalt biinstrument) og i samspill. Intervensjonene med Critical Response Process er gjennomført i samspillsdelen av IKS, og spørresettet er utformet til å måle elevenes mestringstro innenfor dette utøvende faget. Begrepet *det utøvende musikkfaget* er derfor i denne oppgaven avgrenset til å gjelde faget IKS.

Øving er et vidt begrep, og det kan være ulike meninger om hvilke aktiviteter som kan eller bør regnes som øving. Elevene som deltar i undersøkelsen, blir spurt om hvor ofte og hvor lenge de øver. Hensikten med denne oppgaven er ikke å undersøke øvingens kvalitet eller elevenes forskjellige typer øving, og jeg har derfor valgt å ikke definere dette begrepet ut mot elevene. Avgrensingen av begrepet *øving* i denne oppgaven går derfor ut på at øving må forstås bredt, og at elevene kan ha svart på spørsmål om øvetid ut fra forskjellige forståelser av hva øvetid innebærer.

Andre begrep fra problemstilling og forskningsspørsmål som eksempelvis *Critical Response Process*, *mestringstro*, *målorientering* og *attribusjon* vil jeg redegjøre for i teorikapitlet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedmålet for undersøkelsen er å undersøke hvordan samarbeidslæring kan benyttes til å styrke elevenes motivasjon for det utøvende faget. Begrepet motivasjon er et samlebegrep

som omfatter en lang rekke motivasjonsteorier, i tillegg til at vi alle har en personlig forståelse av vår egen motivasjon. I denne oppgaven legger jeg til grunn en sosial-kognitiv forståelse av motivasjon, og jeg har valgt Banduras teori om mestringstro (*self-efficacy*) som motivasjonsteoretisk grunnlag. Dette valget er gjort fordi mestringstro er del av et omfattende teoretisk rammeverk, som også inkluderer andre motivasjonsteorier som blant andre målorientering og attribusjon (se kapittel 2.3). Derfor har jeg valgt å bruke dette begrepet i selve problemstillingen, i stedet for begrepet motivasjon.

Oppgavens problemstilling er «*Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevers mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?*».

Jeg ønsker å belyse problemstillingen ved å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers mestringstro?
2. Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers målorientering?
3. Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers øvingsmengde?
4. Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i hvordan elever attribuerer sine prestasjoner?
5. Er det noen forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan bruk av CRP endrer deres målorientering og mestringstro?

For å svare på forskningsspørsmålene har jeg valgt et kvasieksperimentelt forskningsdesign. Dette innebærer at jeg deler inn elevene i to grupper; en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. Først svarer elevene på et spørreskjema som måler mestringstro, målorientering, øvingsmengde og attribusjon. Deretter gjennomfører jeg intervensjoner med Critical Response Process med eksperimentgruppen. Til slutt svarer elevene igjen på det samme spørreskjemaet. Et slikt datagrunnlag vil kunne gjøre det mulig å sammenligne svarere fra eksperimentgruppe og kontrollgruppe, og dermed ha mulighet til å svare på forskningsspørsmålene.

1.3 Tidligere forskning

Jeg har i løpet av studietiden vært oppmerksom på annen forskning som berører mestringstro (*self-efficacy*), og forskning som handler om samarbeidslæringsmetoden Critical Response Process. Forskning som omhandler en sammenheng mellom mestringstro og Critical Response Process har jeg ikke lyktes å finne, og antar at det enten ikke har blitt gjort, eller at

det ikke finnes tilgjengelig i noen søkbar form. Videre vil jeg presentere noe av den forskningen på henholdsvis mestringsstro og Critical Response Process jeg anser som mest relevant med tanke på min problemstilling.

Nielsen (2004) forsket på hvordan musikkstudenter øver på instrumentet, og hvilken sammenheng mestringsstro kunne ha med studentenes foretrukne øvingsstrategier. Musikkstudenter i høyere utdanning bruker mesteparten av studietiden sin til å øve, og hvilke strategier studentene anvender for sin individuelle øving kan derfor få stor betydning for studentens utvikling. Siden instrumentaløving i stor grad skjer uten veiledning, kan studentenes egen forventning til mestringsstro ha stor innflytelse på øvingsstrategier og vellykket øving. For å undersøke dette, gjennomførte Nielsen en spørreundersøkelse blant førsteårsstudenter i høyere musikkutdanning. Nielsen kom frem til at:

- Musikkstudenter med høy mestringsstro brukte i større grad kognitive og metakognitive strategier for å lære musikken sammenlignet med studenter med lav mestringsstro
- Jenter hadde vesentlig lavere mestringsstro når det gjaldt instrumentaløving sammenlignet med gutter

Videre fant Nielsen at de to øvingsstrategiene musikkstudentene benyttet i minst grad, var samarbeidslæring og å søke hjelp fra andre. Denne undersøkelsen er interessant for min tematikk fordi Nielsen gjennomførte en spørreundersøkelse for blant annet å kartlegge studenters mestringsstro. At resultatene viste en signifikant forskjell i mestringsstro for gutter og jenter har gjort meg nysgjerrig på om dette kan være tilfellet også for elever i videregående skole.

Kjølberg (2015) ønsket å utforske hvordan samarbeidslæringsmetoden Critical Response Process (forkortet til CRP) kan bidra til økt bevissthet rundt kunstnerisk identitet og eierskap for sangstudenter i høyere musikkutdanning. Prosjektet varte i ett studieår, og det ble i denne perioden gjennomført ni to-timerssamlinger hvor alle studentene fikk prøve seg som utøvere. Gjennom gruppeintervjuer og studentlogger, fant Kjølberg støtte for at CRP i denne sammenhengen kunne bidra til utviklingen av kunstnerisk identitet og eierskap. Videre poengterte studentene at CRP skapte et tillitsfullt læringsfellesskap, et godt sosialt fellesskap og bidro til økt selvtillit som utøvere. I tillegg uttrykte studentene at CRP ga muligheten til å

fokusere på andre kunstneriske og formidlingsmessige elementer enn i instrumental-undervisningen. Annen forskning på CRP er interessant i seg selv, med bakgrunn i at jeg har valgt CRP som tiltak i mitt forskningsprosjekt. Imidlertid er Kjølbergs prosjekt spesielt interessant fordi studentene rapporterer at CRP bidro til å skape tillit innad i gruppen, og økt selvtillit som utøvere. Slike funn håper jeg å kunne bekrefte gjennom mitt eget forskningsprosjekt.

1.4 Disposisjon av oppgaven

Den videre disponeringen av oppgaven er som følger:

Kapittel 2: Teori. Her redegjør jeg for Banduras teori om mestringstro, som er oppgavens motivasjonsteoretiske perspektiv. Videre redegjør jeg for Lermans Critical Response Process.

Kapittel 3: Metode. Her presenterer jeg undersøkelsens design og de vitenskapelige innfallsvinklene til prosjektet. Videre presenterer jeg gjennomføringen av intervensjonene med Critical Response Process, og avslutter med en redegjøring for undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 Resultat: Her presenterer jeg resultatene knyttet til hvert enkelt forskningsspørsmål.

Kapittel 6 Diskusjon: Her diskuterer jeg resultatene på forskningsspørsmålene i lys av de teoretiske perspektivene, og ser på alternative måter å forstå resultatene på. Til slutt diskuterer jeg oppgavens problemstilling.

Kapittel 6 Avslutning: Her presenterer jeg noen avsluttende bemerkninger og kommer med forslag til videre forskning.

2. TEORI

Hva skiller en elev som kommer ivrig og godt forberedt til en spilletime fra en elev som ikke har rørt instrumentet siden forrige spilletime og kommer til timen helt uinteressert? Selv om dette spørsmålet kan ha mange ulike svar, vil de fleste forklaringene berøre temaet motivasjon. Hva som er drivkraften bak menneskelig handling av enten positiv eller negativ art, har opptatt forskere og filosofer siden Platon og Aristoteles, og er fremdeles et felt det stadig forskes på. Alle motivasjonsteorier forsøker altså grovt sett å forklare det samme fenomenet; hva driver et menneske til handling – eller til *ikke* å handle.

Oppgavens problemstilling er: «*Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevens mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?*». Banduras teori om mestringstro (Bandura, 1997) er et teoretisk rammeverk for å forstå hva som ligger bak vår motivasjon. Valget av mestringstro som teoretisk ramme er gjort både fordi jeg mener det er en svært god forklaringsmodell for å forstå musikkelever i videregående skole, og fordi mestringstro omfatter flere andre motivasjonsteorier.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene og den valgte undervisningsmodellen for samarbeidslæring som er knyttet opp til problemstillingen. Først gir jeg et kort bakteppe om motivasjonsteorier før jeg redegjør for Banduras teori om mestringstro. Deretter vil jeg gjøre rede for Lermans Critical Response Process.

2.1 Motivasjonsteorier

Motivasjonsteorier faller ifølge Hallam (2002) inn under tre hovedkategorier. Den første er individuelle teorier, som forklarer motivasjon som noe som kommer innenfra eleven selv. Handlinger blir her tolket ut fra menneskers behov (Maslow) eller drifter (Freud). Kategori to er teorier som mener at motivasjon er noe eleven får via påvirkning fra miljøet rundt seg. Et eksempel på dette er behaviorisme (Watson), som mener all atferd er et resultat av stimuli fra miljøet rundt oss. Til sist er det teorier som ser motivasjon som en kompleks interaksjon mellom individuelle og miljømessige faktorer, og de fleste moderne motivasjonsteorier befinner seg her (Hallam, 2002). Som et eksempel for å belyse forskjellene kan vi tenke oss Ole, en musikkelev på videregående skole som viser høy motivasjon for sitt fordypningsinstrument. På timer jobber han godt med stoffet læreren presenterer, og søker aktivt å forstå alt som skjer. Han øver og forbereder seg godt mellom timene, viser en god utvikling av ferdigheter over tid, og spiller i korps på fritiden. Maslows behovsteori befinner

seg i kategorien motivasjonsteorier som vil forklare Oles motivasjon med individuelle grunner, og mener menneskelige handlinger stammer fra indre behov. Disse behovene er rangert i viktighet, og mindre viktige behov vil være uinteressante før de viktigere basisbehovene er møtt (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 144). Ut fra behovspyramiden, vil en enkel analyse av Oles atferd påstå at han har fått dekket sine grunnleggende behov for mat og søvn, og videre også behovene for trygghet og sosiale behov. Oles motivasjon for musikk og instrumental ferdighet passer best inn i behovene for anerkjennelse og selvrealisering. Maslow vil altså forklare motivasjonen ut fra Oles personlige selvrealisering og kanskje også hans behov for anerkjennelse og status. Korpsdeltakelsen kan kanskje også dekke hans sosiale behov for tilhørighet. Behaviorisme er et godt eksempel på en teori som forklarer menneskelig handling og læring ut fra eksterne faktorer – miljøet rundt oss. Tidlige behaviorister som Watson mener at det kun er observerbar atferd som kan og bør studeres, og at kognitive og emosjonelle prosesser ikke er viktige (Woolfolk, 2004, s. 128). Oles motivasjon og handlinger vil fra et behavioristisk synspunkt derfor kunne forklares ved at Ole kan være født inn i en familie med musikere, og ved at Ole har sett familie, og familiens og egne venner spille musikk, har fått et ønske om å kopiere denne atferden. En annen behavioristisk årsaksforklaring kan være at foreldrene til Ole ønsket at han skulle spille et instrument, forsterket all tid Ole brukte med instrumentet gjennom belønning, og gjennom dette skapte handlingsmønstre og motivasjon for Ole. Felles for disse individuelle (kognitive) og miljøbestemte (sosiale) teoriene er at de i sin reneste form prøver å forklare menneskelig handling med utgangspunkt i individuelle *eller* miljøbestemte faktorer.

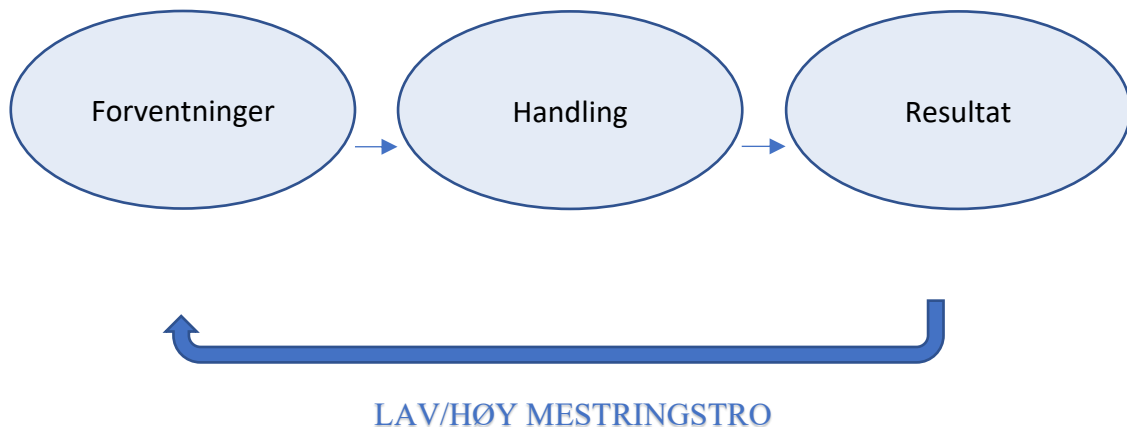
Sosial-kognitive motivasjonsteorier mener nøkkelen til å forstå menneskelig handling ligger i samspillet mellom kognitive (altså individuelle) og sosiale faktorer. En av de sentrale motivasjonsteoriene her er mestringstro.

2.2 Mestringstro

Banduras teori om mestringstro (eng: efficacy) er et sentralt konsept i hans sosial-kognitive teori (Bandura, 1986). Bandura (1997, s. 3) definerer mestringstro slik: «*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*». Denne definisjonen er interessant på flere måter. Først presiserer den ved bruken av ordet «perceived» at dette gjelder hva eleven selv oppfatter, som understreker at det handler om individuell oppfatning, ikke at mestringstroen nødvendigvis representerer en objektiv virkelighet som oppfattet av omgivelsene. Videre

skriver Bandura at han her definerer «self-efficacy», som kan oversettes til personlig effektivitet, i motsetning til det bredere «efficacy» som brukes mer generelt. Deretter spesifiseres det troen på ens egen mulighet til å organisere og gjennomføre handlinger for å oppnå et gitt mål. Mestringstro er uavhengig av ferdighetsnivå, og handler i stedet om troen på gjennomføringsevne. Dette innebærer at en elev som er nybegynner innen eksempelvis musikkteori kan ha tro på egne evner til å gjøre det som skal til for å lære musikkteori, og derfor har en høy mestringstro, til tross for lav kompetanse. Samtidig kan en elev i samme klasse som har lært en god del musikkteori tidligere ha lav mestringstro i faget. Det er troen på egne evner til å mestre en spesifikk oppgave som avgjør hvor mye innsats og utholdenhet vi legger ned i å utføre oppgaven (Bandura, 1997, s. 3).

Mestringstro er ikke kun en beskrivelse av elevens interne tanker og følelser, men innebærer hvordan troen på egen mestring påvirker hva eleven faktisk gjør. Bandura beskriver sammenhengen slik: «*If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen.*» (Bandura, 1997, s. 3). Man kan derfor se for seg mestringstro beskrevet som en tredelt prosess som forløper over tid:



I skolesammenheng vil elever som får utdelt en oppgave de skal mestre, raskt danne seg forventninger om egne muligheter til å løse oppgaven. Disse forventningene påvirker selve læringshandlingen, det vil si hva eleven gjør for å løse oppgaven. Med høye forventninger om mestring vil for eksempel elev A kunne forsøke å forstå en uklar formulering i oppgaven ved å spørre lærer eller medelever eller prøve å forstå oppgaven ut fra temaet læreren har presentert. I motsatt fall kan lave mestringsforventninger føre til at en uklar formulering i oppgaven gjør at elev B gir opp, og ikke utfører oppgaven i det hele tatt. Elev A og B får

dermed veldig forskjellig resultat på oppgaven, også uavhengig av hvilke ferdigheter de besitter i selve faget. Banduras teori om mestringsstro fremhever slik betydningen av mestringsforventninger som en viktig faktor for prestasjoner, uavhengig av hva de underliggende ferdighetene tilsier (Bandura, 1997, s. 37).

Videre kan oppfatning om egen mestringsstro være spesifikk til både konkrete oppgaver og til større områder. Et eksempel på oppgavespesifikk mestringsstro kan være at en pianoelev kan ha høy mestringsstro når det gjelder å mestre nye notebaserte oppgaver, men lav mestringsstro i utførelsen av improvisasjonsoppgaver. Notelesing og improvisasjon er oppgaver som krever forskjellige ferdigheter, og høy mestringsstro innen én av disse vil ikke nødvendigvis overføres til den andre. Samtidig vil mestringserfaringer innen et område også kunne føre til en mer områdespesifikk mestringsstro, hvor en elev kan ha høy mestringsstro innen for eksempel musikkfag på videregående – eller en lav mestringsstro for skole generelt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). At områdespesifikke ferdigheter knyttes til mestringsstro kan kanskje forsterkes ved at man i dagligtale ofte spør «er du flink i matte?», eller «er du flink i fotball?».

Spørsmålet «vil jeg greie denne oppgaven?» kan være en nyttig forenkling av begrepet mestringsstro (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17), og inneholder nettopp en avgrensning av spørsmålet til å gjelde én spesifikk oppgave. Elev B i matteeksempelet over kan derfor ha tilgang til gode problemløsningsstrategier i andre kontekster, men unnlate å ta i bruk disse strategiene på grunn av lav mestringsstro til den bestemte oppgaven. I tillegg varierer mestringsstro i styrke. Det er ikke et enten-eller. Jo sterkere troen på egen mestring er innenfor et fagområde, «*the greater the perseverance and the higher the likelihood that the chosen activity will be performed successfully*» (Bandura, 1997, s. 43). Med dette kobler Bandura mestringsstro også til den utholdenheten en elev vil være villig til å investere for å kunne lykkes med oppgaveløsningen.

2.2.1 Kilder til mestringsstro

Våre forventninger til egen mestring er hele tiden i utvikling, og Bandura peker på fire vesentlige informasjonskilder til mestringsstro (Bandura, 1997). Disse fire er egne mestringserfaringer, andres mestringserfaringer, verbal overbevisning, og kroppslige reaksjoner på emosjonelle tilstander. Om informasjon fra disse kildene faktisk påvirker eleven er avhengig av om eleven bearbeider informasjonen kognitivt gjennom refleksjon eller

ikke. Musikkeleven som viser stor grad av mestring i teknisk utførelse på instrumentet i en undervisningstime, vil ikke nødvendigvis oppleve en styrking av sin mestringstro hvis ikke eleven også tillegger erfaringen verdi og refleksjon. I tillegg vil både personlige, sosiale og situasjonsbetingede faktorer påvirke hvordan eleven reflekterer over informasjonen (Bandura, 1997, s. 79). Det er altså et skille mellom informasjonen som ligger i en erfaring og den tolkningen som blir innlemmet i elevens vurdering av egen mestring i etterkant. Jeg vil nå gå nærmere inn på disse fire kildene til mestringstro.

2.2.2 Egne mestringserfaringer

Den viktigste kilden til elevens mestringstro er egne mestringserfaringer (Bandura, 1997, s. 80). Både positive og negative mestringserfaringer lagres i minnet og påvirker mestringstroen. Erfaringer med mestring av oppgaver bidrar til å utvikle en økt forventning om å mestre lignende type oppgaver i fremtiden. I motsatt fall vil erfaringer med nederlag kunne redusere elevens tiltro til egen evne til å mestre. I situasjoner der elevene opplever å ikke mestre oppgaver de har klart tidligere eller som de har hatt tiltro til at de kunne løse, vil betydningen av det å ikke lykkes for elevens videre mestringstro, også kunne avhenge av hvordan eleven selv, men også læreren fortolker denne situasjonen. Viktige faktorer her kan for eksempel være oppgavens vanskelighetsgrad og elevens grad av innsats. Erfaringene med mestring er spesielt viktige i begynnelsen av en læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 125). Dette kan gi store utslag i skolen. Tidlige negative erfaringer fra start med et nytt tema eller et nytt fag kan føre til at eleven forventer nederlag, som kan redusere elevenes videre innsats, utholdenhet og motivasjon. En elev som yter lite og gir opp fort allerede i starten av et nytt fag, vil kunne vedlikeholde en lav mestringstro som varer livet ut, og ha vedvarende negative holdninger til faget. Som eksempel kan det være nærliggende å anta at lav mestringstro er en av faktorene som spiller inn i utviklingen av matteangst, som Statped antar rammer omtrent en fjerdedel av voksne i Norge (Statlig spesialpedagogisk tjeneste [Statped], 2021).

Elevens egne tolkning av mestring trenger ikke være i samsvar med hvordan andre oppfatter graden av mestring eller til selve resultatet på en prøve. Derfor skiller Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 126) mellom opplevd mestring og reell mestring. Opplevd mestring, altså den informasjonen eleven trekker ut av erfaringen, er det som først og fremst påvirker mestringstro. Faktorer som påvirker opplevd mestring kan være oppfatning av elevens egne evner, hvor vanskelig eleven oppfatter at oppgaven er, hvor mye innsats eleven har lagt inn,

vurdering av om resultatet skyldes eksterne forhold (for eksempel flaks/uflaks), hvilke omstendigheter eleven har jobbet under og hvordan en husker tidligere erfaringer med lignende oppgaver (Bandura, 1997, s. 81). Også sosiale forhold som vurdering av egne ferdigheter sammenlignet med andre kan påvirke om en musikkelev tolker en vellykket fremføring som mestring eller ikke.

2.2.3 Mestringserfaringer gjennom andre

Å observere andres nederlag eller mestring kan også påvirke elevens egne forventninger om å mestre en lignende oppgave. Bandura kaller dette «vicarious experiences» (Bandura, 1997, s. 86). Hvilken situasjon eller ferdighet som observeres og om eleven identifiserer seg med den hen observerer seg med kan være helt avgjørende for om observasjonen får innvirkning på egen mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Det betyr ikke at eleven forholder seg kun til medelever i utviklingen av egne forventninger. Eksempelvis vil det å ta førerkort være noe de aller fleste 16-åringene forventer at de kommer til å mestre, selv om en 16-åring ikke ennå har sett sine jevnaldrende kjøre bil. Likevel påpeker Bandura at jo større likhet mellom en selv og den man observerer, jo mer overbevisende er den andres mestring og nederlag (Bandura, 1997, s. 87). Sosial sammenligning mellom eleven og medelever spiller altså en viktig rolle. På den annen side vil også det å se andre mestre oppgaver eleven selv ikke mestrer, kunne føre til svekket mestringstro. Andres mestringserfaringer vil da ha større betydning på områder hvor en selv ikke har mye erfaring. Om eleven ser en rekke medelever ikke få til en oppgave, kan det påvirke egen mestringstro negativt, og videre føre til at eleven yter mindre innsats og benytter mindre effektive strategier for å løse oppgaven (Bandura, 1997, s. 88). Dette kan bli som en selvoppfyllende profeti.

Unge i aldersgruppen 16-24 år brukte i 2020 i gjennomsnitt 5,3 timer på internett daglig (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2021), og det er naturlig å anta at en vesentlig del av denne tiden er på sosiale medier som Instagram og Tiktok. Medietypen «internett» i statistikken er skilt fra «videomedier», så skjermbruk på strømmetjenester som YouTube og Netflix o.l. kommer i tillegg. Sosiale medier kan derfor også være en viktig påvirkningskilde for unges mestringstro, ved å se likesinnede og forbilder vise mestring (og mulige nederlag) i mange ulike situasjoner.

Bandura skiller også mellom to ulike typer modeller, som kan forstås som ytterpunkter i en skala. *Idealmodeller* (eng: masterly models) gir eleven stedfortredende mestringserfaringer

om kontrollert og eksemplarisk mestring. All informasjonen en idealmodell gir om en vellykket løsning på en oppgave, er en viktig og effektiv påvirkningsfaktor for mestringsforventninger for de som observerer. For at en idealmodell skal kunne gi stedfortredende mestringserfaringer må eleven oppfatte modellen som likesinnet. Eksempelvis vil en medelev som mestrer å spille et vanskelig musikkstykk på konsert kunne styrke mestringstroen til en observerende elev, dersom eleven identifiserer seg tilstrekkelig med sin medelev. Hvis medeleven på den annen side oppfattes av eleven som på for eksempel et helt annet instrumentalt nivå enn eleven selv, kan avstanden i oppfattet nivå være så stor at eleven ikke sammenligner seg med medeleven. En effekt av dette kan være enten at den observerende eleven enten ikke gjør seg noen stedfortredende mestringserfaring, eller at det høye nivået til medeleven fører til en sosial sammenligning som kan svekke elevens syn på egne ferdigheter. Den andre typen modeller, *håndteringsmodeller* (eng: coping models), betegner likesinnede som derimot ikke umiddelbart mestrer oppgaven, men som gradvis overvinne vanskelighetene gjennom gode strategier, innsats og utholdenhet (Bandura, 1997, s. 99). Ved å vise hva som kan oppnås gjennom utholdenhet og innsats, kan håndteringsmodeller øke elevens bevissthet om at ikke-mestring skyldes utilstrekkelig innsats i stedet for manglende evner. Det er heller ikke kun ved å overvinne vanskelighetene at håndteringsmodellene kan bidra til styrking av mestringstro. Bandura (1997, s. 88) påpeker at en elev som observerer en medelev som viser pågangsmot og selvsikkerhet i møte med motgang og vanskeligheter, vil kunne få styrket sin mestringstro og utholdenhet. Begge modelltypene anses av Bandura som like viktige kilder til utvikling av mestringstro.

2.2.4 Verbal overbevisning

Muntlige oppmuntringer og positive tilbakemeldinger er en velbrukt strategi blant både lærere og foreldre. Hensikten er å overbevise eleven eller barnet om at dette kommer de til å klare, for derved å styrke mestringstroen og å øke motivasjonen til videre innsats. Bandura hevder at mennesker som blir overbevist om at de kan mestre en gitt oppgave vil sannsynligvis prøve hardere over lengre tid, enn om de i stedet bruker tid og energi på å tvile på egne evner (Bandura, 1997, s. 101). Effekten av verbal overbevisning alene synes å være kortvarig, men kan ha varig effekt på mestringstro dersom den økte mestingstroen (og påfølgende økt innsats) fører til mestring etter kort tid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23). I dette tilfellet vil verbal overbevisning kunne føre til en egen positiv mestringserfaring. På den annen side er det fare for at det å få tillit til at man skal mestre en oppgave som viser seg for vanskelig til å mestre på kort sikt, vil føre til svekket tro på egne evner. Når andre forventer

mer enn hva eleven selv oppfatter å få til, vil en naturlig reaksjon være å miste tillit til egne ferdigheter.

For at verbal overbevisning skal ha effekt, bør oppmuntringen oppleves som troverdig for mottakeren. Dette er avhengig av at mottakeren oppfatter avsenderen som troverdig og kompetent, og i tillegg være en person som mottakeren har tillit til; en person av betydning (eng: significant other). Innholdet i tilbakemeldingen bør være noe mottakeren anser som realistisk, og ikke avvike for mye fra mottakerens egen selv vurdering. Sagt på en annen måte, må eleven oppleve tilbakemeldingen som sann. I tillegg bør tilbakemeldingen stemme med elevens vurdering av egne ferdigheter. Eksempelvis vil ros for en fin gjennomføring kun ha effekt hvis eleven tror avsenderen er ærlig i tilbakemeldingen, og samtidig være noe eleven kan være enig i. Dersom eleven selv er veldig selvkritisk og misfornøyd med gjennomføringen, vil ikke oppmuntringen ha effekt som verbal overbevisning.

Å vurdere seg selv og egne prestasjoner og ferdigheter kan være vanskelig. For mange elever, og mennesker i alle livets faser, kan dette føre til urealistiske egenvurderinger i enten høy eller lav retning. En elev som vurderer egne ferdigheter som mye lavere enn læreren vil kanskje ikke bli overbevist om at oppgaven ble mestret. Dunning-Kruger-effekten (Svartdal, 2020) viser på den annen side at svært lav kompetanse kan føre til at eleven likevel kan ha høy vurdering av egne ferdigheter, nettopp siden lav kompetanse betyr at eleven ikke vet hva som kunne vært bedre.

2.2.5 Kroppslige reaksjoner på emosjonelle tilstander

Kaldsvetting, hjertebank, skjelving og kvalme kan være kroppslige reaksjoner som utløses i det man skal gjennomføre en bestemt oppgave eller står ovenfor en bestemt situasjon. Noen av årsakene til slike reaksjoner kan være at situasjonen eller oppgaven minner om ubehagelige erfaringer med lignende situasjoner, frykt for å mislykkes eller stress. Et ganske vanlig eksempel på dette kan være elever som blir veldig nervøse når de skal fremføre musikk for andre. En slik prestasjonsangst kan ofte skyldes frykten for å mislykkes foran medelever og/eller lærere, eller at eleven tidligere har hatt en tidligere opplevelse av at det har gått dårlig på konsert. Sterke emosjonelle tilstander reduserer rasjonell tenkning, og begrenser mulighetene for gode kognitive prestasjoner (Jordet, 2020, s. 305). Reaksjonene er et signal om at man ikke behersker situasjonen, og kan redusere elevens forventning om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). En elev som opplever skjelving eller hjertebank i

forkant av en konsert og får redusert rasjonell tenkning, kan oppleve at det blir ennå vanskeligere å overvinne frykten for å spille foran andre. I motsatt fall vil en kroppslig følelse av ro og fokus kunne gi økt tro på å mestre situasjonen. Lav mestringstro kan være en medvirkende årsak til å utløse kroppslige reaksjoner, og kan bli gjenstand for selvforsterkelse. I motsatt fall vil også en elev som opplever sterke kroppslige eller emosjonelle reaksjoner kunne få redusert mestringstroen. For elever som sliter med slike reaksjoner, kan det å redusere stress og negative følelser, korrigere eventuelle mistolkninger av kroppslige reaksjoner og forbedre fysisk velvære være en viktig måte å styrke sin mestringstro på (Bandura, 1997, s. 106).

2.3 Motivasjonsprosesser som påvirkes av mestringstro

Slik Bandura beskriver mestringstro (Bandura, 1997, s. 116), påvirker elevens mestringstro og forventninger hvordan eleven tenker, føler, motiverer seg selv, og handler. Det er et komplekst sett med underliggende prosesser som regulerer hvordan eleven fungerer, og dette kaller Bandura for medierende prosesser. Mestringstro virker altså ikke direkte på elevens handlinger. Et bilde på disse medierende prosessene kan være at den fysiske handlingen en elev gjør når eleven reiser seg fra en stol, ikke kun avhenger av avgjørelsen om å reise seg. Hjernen setter i gang et komplekst sett med instruksjoner til kroppens muskler, og må samtidig ta hensyn til gravitasjon, samordning av musklene, orientering i rommet slik at eleven ikke krasjer med en pult eller medeleven som står ved siden av, og en rekke andre forhold. En handling som å reise seg fra en stol oppfattes som veldig enkel, men har likevel et komplekst sett med instruksjoner bak seg. Slik jeg har forstått mestringstro, vil eksempelvis høy mestringstro innen å komponere en kort skriftlig komposisjon sette i gang et komplekst samspill av fire ulike prosesser hos eleven. Disse fire er kognitive, affektive, selektive og motivasjonelle prosesser. Kognitive prosesser handler om positive og negative tankemønstre som er utgangspunkt for elevens handlingsstrategier. De affektive prosessene handler om hvordan mestringstroen påvirker elevens emosjonelle erfaringer. Her kan også psykiske tilstander som depresjon og angst virke inn. Selektive prosesser handler om hvilke valg eleven tar, og hvordan eleven kan søke kjente situasjoner og unngå situasjoner hvor eleven forventer nederlag.

Opgavens tema er motivasjon, som gjør at de motivasjonelle prosessene er av spesiell interesse. Jeg vil i det videre derfor ikke gå nærmere inn på de andre prosessene, men heller legge vekt på å redegjøre for prosessene som regulerer motivasjon.

Bandura mener at det meste av menneskelig motivasjon er kognitiv, med andre ord at det ligger tanker og refleksjon bak (Bandura, 1997, s. 122). Vi danner oss et bilde av hva vi er i stand til å gjennomføre, vi identifiserer sannsynlige negative og positive utfall, og vi setter mål og lager planer for hvordan oppnå et ønsket resultat (og unngå uønskede resultater). For en elev vil disse kunne aktiveres når eleven får en oppgave, som eksempel en oppgave hvor eleven skal sette besifring på et harmonisk komplisert firestemmig notestykke. Etter Banduras forklaring vil eleven først gjøre seg opp en mening om dette er en oppgave eleven kan gjennomføre, basert på tidligere erfaringer med lignende oppgaver. Deretter vil eleven raskt kunne vurdere positive og negative sider ved å utføre oppgaven, som kan ta former som om oppgaven er interessant for eleven, eller om en godt utført oppgave vil kunne gi eleven en bedre karakter. Om eleven på den annen side oppfatter oppgaven som vanskelig, kan eleven vurdere at det koster for mye innsats å gjøre oppgaven godt. Til slutt vil eleven kunne bestemme seg for et mål og lage en plan, enten det kan være å unngå å gjøre oppgaven fordi den er vanskelig og uinteressant, eller om eleven bestemmer seg for å gjøre så god innsats som mulig, siden oppgaven tross alt er viktig for karakteren i faget. Disse tre ulike formene for motivasjon baserer Bandura på tre eksisterende motivasjonsteorier; a) attribusjonsteori, b) teori om forventet verdi, og c) målorientering (Bandura, 1997, s. 122).

2.3.1 Attribusjonsteori

Attribusjonsteori handler om hvordan eleven oppfatter eller tolker årsaken til et resultat, og hvordan denne oppfatningen påvirker elevens emosjonelle tilstand. I likhet med mestringsstro, er det elevens oppfatning som er sentral, og ikke den faktiske virkeligheten. Weiner beskriver attribusjon med metaforen at elever er forskere som prøver å forstå seg selv og sitt miljø, og deretter handler med basis i denne kunnskapen (Weiner, 2000, s. 2). Om eleven eksempelvis tolker årsaken til en dårlig karakter som dårlige evner, vil dette kunne påvirke elevens følelser negativt, og videre påvirke motivasjon for lignende oppgaver i fremtiden.

Ifølge Weiner er det fire årsaksforhold som er vanlige attribusjoner (forklaringer) på skoleprestasjoner: evner, innsats, oppgavens vanskelighetsgrad og flaks (Kirschner & Hendrick, 2020), og han påpekte at disse årsakene kan enten være interne eller eksterne. Eksempelet over hvor eleven forstår en dårlig karakter som et resultat av dårlige evner, viser en intern årsaksforklaring. En ekstern årsaksforklaring av den samme dårlige karakteren kan være uflaks, eller at eleven mener læreren misliker eleven og derfor gir dårlig karakter

uansett. Videre kan årsakene også forstås som enten stabile eller ustabile, som beskriver om årsaken er stabil over tid eller ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 76). Dårlige evner vil kunne være en stabil intern faktor. Innsats er en intern faktor som eleven i større grad har mulighet til å påvirke, og kan sees på som stabil. Som en tredje dimensjon la Weiner til om årsaken sees på som kontrollerbar eller ikke. Årsaksforklaringen med dårlige evner er altså både en intern, stabil og ukontrollerbar faktor. Følgende tabell viser disse tre dimensjonene med eksempler på årsaksforklaringer.

	Interne	Eksterne
Kontrollerbare	Innsats Strategi	Vanskelighetsgrad
Ikke kontrollerbare	Evner	Mangel på hjelp Flaks Lærerens forklaring

Tabell hentet fra Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 77

Om eleven attribuerer et nederlag til en stabil, intern og ukontrollerbar faktor som dårlige evner, vil denne tolkningen kunne føre til følelsen av motløshet og at eleven kan tenke «dette får jeg aldri til». Slike følelser og tanker kan gi mindre motivasjon til innsats på lignende oppgaver i fremtiden. Dersom eleven i motsatt fall mener et nederlag skyldes utilstrekkelig innsats, kan det være en økt sjanse for at eleven går løs på en lignende oppgave med større innsats neste gang. I kontekst av mestringsstro trenger imidlertid ikke årsaksforklaringen med evner eller innsats være så svart-hvit. Eksempelvis vil en tolkning av suksess med gode evner kunne føre til økt mestringsstro, som videre også kan føre til økt innsats. Oppfatningen om at evner er en stabil størrelse varierer også, og dersom man ser evner som et resultat av innsats og erfaring vil ikke evner som årsaksforklaring nødvendigvis medføre lavere mestringsstro eller innsats (Bandura, 1997, s. 123) – eller sees på som stabil og ukontrollerbar.

Det er gjort en god del forskning rundt konsekvensen av attribusjon til evner som en intern, ukontrollerbar og stabil faktor. For eksempel: «*Exploring the relationships between entity and incremental theories of intelligence, confidence, reactions to failure and school grades, Henderson and Dweck (1990) and Sorich and Dweck (2000) found that students who had a fixed view of intelligence performed less well than those with an incremental view even when*

the latter had low confidence in their ability.» (Hallam, 2002, s. 229). Med andre ord kan det å tro at intelligens er fast og uforanderlig føre til dårligere resultater enn troen på at intelligens kan utvikles. Det å utelukkende attribuere suksess til evner, som eksempelvis intelligens, kaller Dweck for låst tankesett (fixed mindset) (Dweck, 2017, s. 12). Attribusjon er også et viktig fundament i Dwecks teori om tankesett, som går ut på at hva vi tenker om våre egenskaper (som eksempelvis intelligens, personlighet og sosiale evner) kan forutsi hva vi er i stand til å oppnå. Ifølge Dweck vil en elev med vekstorientert tankesett attribuere resultater til innsats, og et lukket tankesett medfører attribusjon til evner.

2.3.2 Teori om forventet verdi (expectancy-value theory)

Hvilken verdi man anser at utfallet av en aktivitet har, kan ha stor påvirkning på motivasjonen for å gjennomføre, og kan oppsummeres med spørsmålet «har jeg lyst til å gjøre dette, og i så fall; hvorfor?» (Wigfield & Cambria, 2010, s. 2). Teorien forutsier at jo høyere forventningen er til at visse handlinger fører til spesifikke resultater, og jo høyere verdi disse resultatene har for eleven, jo større er motivasjonen for å utføre handlingen (Bandura, 1997, s. 125). Med andre ord, en elev som har et stort ønske om å mestre et vanskelig stykke på instrumentet sitt, og forventer å kunne mestre det stykket dersom eleven øver hver dag, vil altså ifølge teori om forventet verdi ha stor motivasjon for å øve hver dag. Eccles og Wigfield identifiserer fire ulike typer verdier en aktivitet kan ha for en elev: interesseverdi, nytteverdi, personlig verdig og kostnad (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 57). Interesseverdi, eller indre verdi, gjelder aktiviteter elever velger å gjøre fordi de har personlig glede i aktiviteten. Ønsket eleven har om å mestre et vanskelig stykke kan være nettopp på grunn av personlig glede. Spesielt gjennom fritidsaktiviteter og hobbyer viser vi ofte høy motivasjon og selvregulering, uten behov for ytre belønning eller kontroll. Nyttieverdi knytter seg til eksterne forhold, og er aktiviteter vi gjør fordi vi motiveres av selve utfallet. En forklaring av ønsket om å mestre det vanskelige stykket ut fra nytteverdi, kan være at eleven ønsker en god karakter, fordi eleven trenger et høyt karaktersnitt for å komme inn på videre studier etter videregående. Personlig verdi handler mer om at aktiviteten kan oppleves som verdifull hvis den bekrefter elevens identitet. Eleven som oppfatter seg selv som flink på instrumentet, vil kanskje se en personlig verdi i å mestre det vanskelige stykket, fordi det kan bekrefte elevens identitet og status som flink. I motsetning til interesseverdi, nytteverdi og personlig verdi, er kostnadsverdi en negativ form for verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 187), altså at jo høyere kostnadsverdi, jo mindre motivert vil eleven kunne være for oppgaven. Kostnadsverdi kan ta flere former, for eksempel hva det koster eleven i tid, som

kan eksemplifiseres med valget «skal jeg øve i en time nå, eller være på TikTok?». Kostnaden ved å øve kan oppleves større enn å være på sosiale medier, siden øving krever energi og konsentrasjon. I tillegg nevner Eccles eksempler som frykten for å mislykkes (som kan føre til svekket selvtillit), frykten for sosiale konsekvenser ved suksess som at likesinnede oppfatter eleven som arrogant, eller at eleven forventer at det å fremføre et vanskelig stykke vil gi sterk nervøsitet eller prestasjonsangst (Eccles, 2005, s. 112).

2.3.3 Målorienteringer

Klare og utfordrende mål forbedrer motivasjonen, og er en effekt som har blitt påvist i mange ulike aktiviteter, forskjellige typer befolkningsgrupper, ulike sosiale lag og over ulike tidsperspektiver (Bandura, 1997, s. 128). I målorientering skilles det mellom to hovedtyper av mål: oppgaveorientering og egoorientering. Med oppgaveorientering menes det at det er oppgaven eller læringen i seg selv som er elevens mål i seg selv, og kan eksemplifiseres gjennom spørsmål som «hvordan kan jeg utføre denne oppgaven» og «hva kommer jeg til å lære?» (Eccles, 2005, s. 115). Eleven ser her kompetanse som noe som utvikles gjennom innsats, og vurderes ut fra om kompetansen øker sammenlignet med elevens egne tidligere kompetanse. Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 181) henviser til forskning som viser at elever som primært er oppgaveorienterte, blant annet tenderer mot å være mer motivert for skolearbeid, søke utfordringer, ha lav angst i og ha utholdenhet i møte med utfordringer. Målorientering er også knyttet opp til attribusjon, og en oppgaveorientert elev vil tendere mot å attribuere prestasjoner til innsats og ikke evner, og se på evner som noe som kan utvikles. En musikkelev som er oppgaveorientert vil nærme seg oppgaver med motivasjonen å lære mest mulig av oppgaven, og dermed ha stor utholdenhet og innsats. Denne beskrivelsen har mange likhetstrekk med kjennetegnene på høy mestringstro.

For elever med egoorientering er det viktigst hvordan eleven blir oppfattet av andre, og målet kan da være å bli oppfattet som flink eller å unngå å virke dum (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 179). Egoorienteringen fører til at det er sammenligningen med medelever som er utgangspunktet for vurderingen av egen kompetanse. Eccles (2005, s. 115) eksemplifiserer dette gjennom spørsmålene «kommer jeg til å virke smart?» og «kan jeg gjøre det bedre enn de andre?». Videre hevder Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 183) at egoorientering kan videre deles inn i offensiv og defensiv egoorientering. For elever med offensiv egoorientering vil det være viktig å demonstrere ferdigheter og å være best, mens elever med defensiv egoorientering er mer opptatt av å unngå å dumme seg ut eller å være dårligst. Forskningen

på elever som utviser egoorientering, viser at de tenderer mot å være opptatt av sosial sammenligning, attribuere resultater til evner i stedet for innsats, og lettere gi opp ved motstand. Videre henviser Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 183) til forskning som klart viser at defensiv egoorientering kan forutsi lav innsats og utholdenhet, at elever unngår å be om hjelp, at elever bruker mye energi på å skjule problemer, lavere følelse av tilhørighet med videre. Om offensiv egoorientering alltid er negativt er det ulike syn på. For eksempel kan det tenkes at offensiv egoorientering kan være en viktig motivasjonsfaktor for enkelte idrettsutøvere, hvor det å sammenligne seg med andre og å ha et sterkt konkurranseinstinkt kanskje kan bidra til økt innsats og bedre resultater.

Hvilke mål eleven vurderer som utfordrende kan imidlertid være avhengig av elevens mestringstro, og graden av mestringstro kan også påvirke hvor mye innsats og hvor utholdende eleven er ved motgang. Evalueringen av om målet oppnås eller ikke spiller en viktig rolle, sammen med kunnskapen om egne ferdigheter. «*Simply adopting a goal without knowing how one is doing, or knowing how one is doing in the absence of a goal, has no lasting motivational impact*» (Bandura, 1997, s. 128). Mål som er satt basert på en god vurdering av egne ferdigheter har potensiale til å øke motivasjonen betraktelig.

2.4 Kollektiv mestringstro og gruppeeffekter

Så langt har jeg redegjort for utvikling av mestringstro med enkeltelevens perspektiv som utgangspunkt. I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan samarbeidslæring og kollektive prosesser kan forklares gjennom mestringstro, spesielt innenfor skole.

2.4.1 Viktigheten av medelever og skole - samarbeidslæring

Viktigheten av andre mennesker i utviklingen til en elevs mestringstro sentralt i Banduras teori. Eksempelvis er to av fire hovedkilder til mestringstro avhengig av andre mennesker, henholdsvis mestringserfaringer gjennom andre, samt verbal overbevisning. Bandura (1997, s. 173) skriver at “*A vast amount of social learning occurs among peers. In addition, because of similarities in age and experiences, age-mates provide the most informative points of reference for comparative efficacy appraisal and verification.*”. Medelever er med andre ord viktige både med hensyn til sosial læring, og også fordi lik alder og erfaring gjør medelever til kanskje den aller viktigste kilden eleven sammenligner seg med for å vurdere egne ferdigheter. Peers, likesinnede, er en større gruppe enn kun medelever, og omfatter også venner og bekjente utenom egen klasse eller skole. Gruppen av likesinnede en elev assosierer

seg med kan dermed bestå både av selvvalgte personer (egenvalgte venner) og mer tilfeldig sammensatte personer (som eleven kommer i samme klasse med). Innenfor denne gruppen av selvvalgte og mer tilfeldige likesinnede, vil ifølge Bandura elevens egen grad av mestringstro være med på å bestemme hvilke personer i gruppen av likesinnede eleven sammenligner seg mest med (Bandura, 1997, s. 173). Et eksempel på dette kan være at musikk elever med høy mestringstro kan søke sammen med andre musikk elever med høy mestringstro, og at de dermed kan bekrefte hverandres mestringstro i positiv forstand. Lav sosial eller faglig mestringstro kan i motsatt fall føre til en negativ tendens, ved at en slik elev kan trekke seg fra sosiale situasjoner og faglige oppgaver. Følgene av dette kan være færre positive bekreftelser fra medelever, og ytterligere svekke en lav mestringstro. Elever som ikke opplever å ha venner eller god sosial tilknytning til klassen, kan på samme måte oppleve en negativ spiral med få positive bekreftelser og forsterking av lav mestringstro.

Skolen kan også indirekte være en sterk bidragsyter til hvordan gruppeeffekter påvirker elevers mestringstro. Miljøer med høyt prestasjonspress og konkurranse kan føre til negative responser og dårligere relasjoner til lærere og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80). Dette kan gjelde for musikk elever på videregående, hvor skoleprestasjonene i de utøvende musikkfagene skal være synlige for både medelever og publikum. Kompetansemål som «framføre innøvd repertoar og improvisert materiale på konserter, individuelt og i ensembler» samt «forberede og framføre musikalsk materiale for et publikum i konsertsituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020), krever synlighet i prestasjonssituasjoner og gir muligheter for sosial sammenligning. For eksempel kan kravet om å fremføre både innøvd repertoar og improvisert materiale for mange elever bety at de må vise sine svake sider, «både individuelt og i ensembler». Tiltak for å redusere prestasjonspress og konkurranse kan derfor være spesielt relevant for elever som tar utøvende fag. Som et annet eksempel nevner Bandura en klasse hvor hele klassen undervises i samme tema uten individuelle tilpasninger av lærestoffet, og hvor læreren ofte gir sammenlignende vurderinger (Bandura, 1997, s.175). Elevers tendens til å sammenligne seg med hverandre og rangere hverandre etter ferdighet får da hjelp av både hvordan læreren har organisert undervisningen og de sammenlignende vurderingene som gis. På den annen side vil inndeling av elever i nivådelte grupper også kunne redusere mestringstroen til elevene på lavere nivå, fordi lavere faglig forventning kan forsterke en allerede lav mestringstro.

Bandura påpeker altså at det skjer stor grad av sosial læring gjennom medelever, men læringen kan også være faglig. Creech & Hallam (2017) viser til at det å spille musikk sammen er en sosial aktivitet, og å jobbe frem og utvikle et felles kunstnerisk resultat krever stor grad av samarbeid. En slik form for gruppelæring kan være spesielt effektiv når elevene opplever stor grad av eierskap til prosessen. Ved lærervalgte grupper anbefaler Nielsen & Johansen (2021) at læreren tar i bruk strategier for å skape trygghet og å legge til rette for mestringserfaringer gjennom andre.

2.4.2 Kollektiv mestringstro

I en gruppe med musikkelever som skal spille sammen, vil ikke hvordan gruppen fungerer utelukkende være summen av hver enkelt elevs personlige mestringstro (Bandura, 1997, s. 478). Hvordan gruppen fungerer er også et resultat av hvordan elevene samarbeider og koordinerer seg. Noen av faktorene som påvirker gruppen kan være deltakernes kunnskap og ferdigheter, hvordan gruppen organiserer seg, og om deltakerne bruker hverandres styrker eller om samarbeidet preges av selvhevdelse fra enkelte deltakere. Denne gruppedynamikken kan sterkt påvirke eventuelle resultater, og ut fra dette vil en kollektiv mestringstro utvikle seg på samme måte som personlig mestringstro, med samme kilder og mekanismer. For elever vil kollektiv mestringstro kunne oppstå i klasserommet, som klassens oppfatning av egne muligheter til eksempelvis å mestre et vanskelig tema. Forventningene og dynamikken som preger klassen kan på samme måte som personlig mestringstro påvirke blant annet innsats, utholdenhet og strategier i møte med utfordrende oppgaver.

Musikkelever er kanskje i særstilling i norsk videregående skole ved at noe av undervisningen er organisert som en-til-en-undervisning med elev og lærer. Slik Bandura beskriver kollektiv mestringstro vil den kunne være gjeldene for musikkelever som er satt sammen i ensembler og grupper, men i mindre grad spille inn for solistisk virksomhet på instrumentet. Det kan imidlertid ikke utelukkes at en elev som opplever en sterk kollektiv mestringstro kan bli påvirket gjennom egne mestringserfaringer, få mestringserfaringer gjennom å se sine medspillere og også gjennom verbal overbevisning – i positiv og negativ retning.

2.5 Oppsummering av mestringstro

I underkapitlet om mestringstro har jeg gjort rede for hvordan høy mestringstro kan predikere sterk motivasjon og gode resultater. Bandura er tydelig på dette i skolesammenheng: «A

strong sense of efficacy fosters a high level of motivation, academic accomplishments, and development of intrinsic interest in academic subject matter.» (Bandura, 1997, s. 174).

Videre har jeg beskrevet hvordan mestringstro formes gjennom ulike kilder, og gjennom ulike motivasjonelle prosesser.

2.6 Critical Response Process

“When defensiveness starts, learning stops”

Liz Lermans Critical Response Process (CRP) er en metode som har som formål å gi en utøver nyttige tilbakemeldinger på et produkt eller fremføring som fremdeles er under utvikling (Lerman & Borstel, 2003). For klassiske musikere med høyskoleutdanning kan dette på overflaten minne om en mesterklasse, hvor en student spiller for en mester og et publikum, og mesteren går deretter i gang med å undervise studenten foran publikummet. Hensikten med mesterklasse som brukt i høyere musikkutdanning, er å gi utøveren viktig informasjon om rett vei videre, gjerne fra en høyt profilert ekspert, og samtidig gi tilhørerne en mulighet til å lære via observasjon. Tanken om en profilert mester som skal dele av sin kunnskap til en yngre og uerfaren utøver innebærer et tydelig maktforhold. Dette ubalanserte maktforholdet kan ha negative konsekvenser, og Lerman beskriver egne opplevelser med dette slik: *«Critiques coming from those who had the privilege of holding forth – teachers, elders, critics – often felt like attacks, attacks imbued with a passion that seemed intimately connected with the aesthetic values of the beholder.»* (Lerman & Borstel, 2003, s. 6).

Med bakgrunn i misnøye med eksisterende former for tilbakemelding, utviklet Lerman en metode med en klar struktur. Ansvar for at utøveren får nyttige og gode tilbakemeldinger er fordelt likt på alle deltakerne i en CRP-gruppe, og denne flate maktstrukturen står i motsetning til hierarkiet som kjennetegner mesterklasser. Kjerneelementene består av tre separate roller og fire sekvensielle steg, og disse presenteres i detalj under. Prosessen kan brukes for å få tilbakemeldinger på en rekke forskjellige områder (*«from dance to dessert»* som Lerman skriver i undertittelen) (Lerman & Borstel, 2003). Critical Response Process tilbys også som valgemne i høyere musikkutdanning (ved Norges Musikkhøgskole), og kan derfor også sies å ha blitt en anerkjent metode for kunstnerisk utvikling. I videre beskrivelser forutsetter jeg CRP som brukt til å gi tilbakemeldinger på en musikalsk fremføring.

2.6.1 Rollene i CRP

Utøveren, som Lerman omtaler som «*artist*» (Lerman & Borstel, 2003), er den eller de som fremfører for resten av gruppen. Musikken som fremføres kan i være i alle stadier av forberedelse, fra startfasen av innøving eller nært konsertklart. Vesentlig er at utøveren er åpen for spesifikke positive og konstruktive tilbakemeldinger og har et ønske om å utvikle fremføringen videre (Lerman & Borstel, 2003, s. 14).

Alle tilhørerne kalles respondenter (Lerman & Borstel, 2003, s. 14). I motsetning til et passivt publikum, har respondentene et aktivt ansvar for å bidra med tilbakemeldinger i alle stegene av CRP. Dermed stilles det også krav til at respondentene lytter og observerer svært aktivt til fremførelsen. For at alle respondentene skal kunne delta like aktivt, anbefaler Lerman en gruppestørrelse på mellom fem og tolv deltakere, men metoden i seg selv kan også brukes i situasjoner hvor det kan være naturlig med et stort antall respondenter. Eksempel på dette kan være å bruke rollene og stegene i CRP som metode for tilbakemeldinger på enkeltinnslag i store skoleoppsetninger. Respondentene trenger ikke være eksperter på utøverens instrument eller sjanger for å uttale seg, og Lerman poengterer heller behovet for at respondentene har et oppriktig engasjement for å hjelpe utøveren til best mulig resultat. Når det gjelder nyttige tilbakemeldinger på en musikkfremførelse, er det likevel en fordel at noen av respondentene har kompetanse innen musikk (Lerman & Borstel, 2003, s. 15).

Fasilitatorens rolle er å sørge for å holde en tydelig struktur og ramme rundt økten, fra utøveren starter med fremføringen, gjennom alle stegene og til avslutningen. I en gruppe med lite tidligere erfaring med CRP har fasilitatoren et spesielt ansvar for å forklare stegene, tydeliggjøre når man er på hvilket steg og lære opp gruppen i å tilpasse tilbakemeldingene etter stegenes retningslinjer. Videre ligger det hos fasilitatoren å sørge for at alle deltakerne er godt ivaretatt og å skape trygghet i gruppen, slik at deltakerne har størst mulig rom for å gi og motta tilbakemeldinger. I tillegg bør også fasilitatoren fungere som en oversetter i tilfeller hvor det oppstår misforståelser rundt utsagn og hvor det brukes spesialbegreper som ikke alle deltakerne i gruppen nødvendigvis forstår. Utover dette har også fasilitatoren mulighet til å gi tilbakemeldinger på lik linje med respondentene, men bør her være spesielt tydelig på rollebyttene mellom respondent og fasilitator. Kjølberg (2015) påpeker også at erfarne lærere i rollen som fasilitator bør være forsiktige i måten CRP ledes på, slik at ikke lærerens ekspertkompetanse kommer i veien for at utøveren og respondentene i samarbeid oppdager måter å utvikle musikken videre på.

2.6.2 CRPs fire steg

Gangen i en CRP-økt starter gjerne med en innledning av fasilitatoren, og deretter at utøveren presenterer og fremfører musikken. Etter fremføring leder fasilitatoren gruppen gjennom stegene kronologisk, men metoden åpner også for å hoppe tilbake til tidligere steg dersom det oppstår behov for det.

Steg 1: Meningsfulle tilbakemeldinger

Etter fremføring skal respondentene gi det Lerman kaller «statements of meaning» (Lerman & Borstel, 2003, s. 19). Hensikten her er at respondentene skal gi uttrykk for det som respondentene selv opplever som meningsfullt med fremføringen, enten det gjelder helhetlige observasjoner eller små detaljer. Utøverne har ifølge Lerman et naturlig sterkt ønske om å få bekreftet at det som ble fremført er av betydning for andre mennesker, og fokuset med CRP ligger på fremføringen som kunst. Jo mer konkret tilbakemeldingen er, jo mer nyttig og sann vil den være for utøveren. Utsagn som «jeg synes du er skikkelig flink» er mindre verdifulle enn «måten du brukte dynamikk på å bygge opp til et klimaks og skape kontraster gjorde musikken levende for meg». Med meningsfull menes beskrivelser av oppfatninger som eksempelvis unike, rørende, sjokkerende, uventet, nydelig, utfordrende med videre. Dette steget preges i stor grad av et positivt fokus, men det åpnes også opp for tilbakemeldinger som kan vise forskjeller i smak og estetiske verdier. Kritikk, eller utsagn som «det var bra, *men*» hører ikke hjemme i steg en.

Steg 2: Utøveren stiller spørsmål

Utøveren bør på forhånd ha tenkt gjennom hva hen ønsker tilbakemelding på. Generelle spørsmål som «hva synes dere?» kan være nyttige dersom utøveren ønsker et bredere spekter av svar og synspunkter, men kan gi lite spesifikk informasjon utøveren kan nyttiggjøre seg senere. I motsatt ende vil veldig spesifikke spørsmål som «burde jeg lukke øynene når jeg spiller?» gi ja/nei-svar og kan være nyttige for å ta en enten-eller-avgjørelse. Lerman anbefaler heller å bevege seg i et mellomstilt for å kunne sette i gang diskusjon rundt kunstneriske vurderinger, med spørsmål som «hvordan tenker dere jeg kan bruke klang til å understreke kontrastene i stykket?» eller «hva kan jeg gjøre for å få det til å svinge mer?». Dialog om musikalske problemstillinger er mer fruktbar enn korte avklaringer. Her er det også rom for utøveren til å prøve ut enkelte tilbakemeldinger i praksis ved å spille de relevante delene av musikken om igjen (Kjølberg, 2015, s. 61).

Steg to vil ofte også kunne innebære at respondentene gir uttrykk for meningene sine, siden utøveren kan stille spørsmål som «synes dere jeg fikk frem dramatikken i musikken?». Selv om dette kan innebære tilbakemeldinger som respondentene planla til steg fires «tillatte tilbakemeldinger», er slike meninger på sin plass i steg to så lenge respondentene holder seg konkret til selve spørsmålet (Lerman & Borstel, 2003, s. 34). Dersom en respondent derimot svarer «ja, dramatikken kom godt frem, men du spilte altfor fort», bør fasilitatoren gripe inn og be respondenten holde seg til spørsmålet og vente med andre meninger til steg fire.

Steg 3: Respondentene stiller nøytrale spørsmål

Når respondentene skal stille spørsmål til utøveren, er det viktig at spørsmål ikke inneholder en skjult eller uttalt mening eller vurdering. Eksempelvis er det lett å stille spørsmål som «hvorfor bruker du så få toner når du improviserer på denne jazzlåta?», hvor den underforståtte vurderingen er at spørsmålsstilleren synes det er litt enkelt å ikke ta i bruk flere toner. Nøytrale spørsmål innebærer at man stiller spørsmål til utøvelsen som ikke gir uttrykk for personlig mening eller vurdering av noe slag. «Hva tenker du rundt tonevalg i improvisasjonen din?» er en omformulering som åpner for diskusjon om temaet på en nøytral måte, og inneholder heller ikke en verdibasert vurdering av fremføringen. Fasilitatoren må her også passe på at utøveren ikke forklarer fremføringen som noe definitivt og lukker for videre spørsmål. Dersom dette skjer, anbefaler Lerman fasilitatoren å be utøveren å forklare «ikke hva du gjorde nå, men hva du planlegger å gjøre» (Lerman & Borstel, 2003, s. 34). Dette kan føre dialogen tilbake til et mer produktivt spor hvor det å avdekke nye muligheter står sentralt. Videre anbefaler Lerman at fasilitatoren bevisstgjør spørsmålsstillerne på at det kan lønne seg å starte spørsmål tematisk og generelt, og heller stille oppfølgingsspørsmål som er mer spesifikke. Da kan man som eksempel starte med spørsmålet «hva ønsker du å formidle med improvisasjonsdelen?», og følge opp med ««hva tenker du rundt tonevalg i improvisasjonen din?»».

Steg 4. Tillatte meninger

Som siste steg er det åpent for respondentene å gi uttrykk for sine meninger, gi konstruktiv kritikk og råd. Disse tilbakemeldingene skal alltid tillates av utøveren på forhånd, og respondentene må derfor først be om tillatelse. Eksempelvis kan en respondent stille spørsmålet slik: «jeg har en mening om ansiktsuttrykkene dine når du synger, ønsker du å høre den?» (Lerman & Borstel, 2003, s. 22). Det kan være flere grunner til at en utøver kan

velge å si nei til en tilbakemelding. For eksempel er kanskje det å kontrollere ansiktsuttrykk noe utøveren synes er vanskelig og allerede jobber mye med, og dermed ikke vil ha mye fokus på denne delen av formidlingen i denne CRP-økten. En annen grunn kan være at utøveren kanskje ikke vil høre denne tilbakemeldingen fra akkurat den respondenten.

2.6.3 Avslutning av stegene og oppsummering av CRP

Etter gjennomføringen av siste steg, kan prosessen avsluttes. På dette tidspunktet, eller under gjennomføringen av steg fire, kan det også hende at respondentene eller utøveren eksempelvis kan komme på spørsmål i steg to eller steg tre som det kan være ønskelig å gjenta. Dersom utøver og respondenter ønsker det, åpner Lerman for at fasilitatoren kan gjenoppta tidligere steg (Lerman & Borstel, 2003, s. 24). Andre muligheter i avslutningen er at fasilitatoren spør om utøver eller respondent kan oppsummere diskusjonen, eller stille spørsmål om det er interessante musikalske eller tekniske aspekter som det kan være ønskelig å diskutere videre. Når alle involverte er ferdig diskutert, kan prosessen avsluttes med at fasilitator takker utøver og respondenter for innsatsen.

2.7 Oppsummering

Mestringstro er, som vist i redegjørelsen, en omfattende og grundig sosial-kognitiv teori som gir en god forståelse av hva som kan påvirke og forme elevers mestringstro. Som lærer i videregående skole ønsker jeg naturligvis å hjelpe elevene til å oppleve gode rammer, et trygt psykososialt miljø og fremme nysgjerrighet og læringsvilje. Med andre ord, styrke elevenes mestringstro gjennom å øke elevenes oppgaveorientering, legge til rette for at elevene attribuerer gode resultater til innsats og ikke evner, og å øke elevenes personlige verdi og glede over det praktiske musikkfaget. Derimot gir Bandura lite av metodiske forslag til hvordan lærere kan jobbe med musikkelevers mestringstro i praksis. Critical Response Process ser ut til å gi muligheter for nettopp dette. Konkurranseløst og sosial sammenligning kan kanskje motvirkes med CRPs fokus på faglig innhold, altså selve musikken, heller enn selve prestasjonen. Den flate strukturen hvor alle deltar på lik linje kan kanskje skape en følelse av gruppetilhørighet og medbestemmelse, og søkelyset på hvordan musikken kan utvikles videre kan kanskje føre til en kultur hvor innsats er nøkkelen til bedre resultater – ikke evner. CRP ser også ut til å gi gode muligheter for både egne mestringserfaringer, erfaringer gjennom andre, og verbal overbevisning. I de videre kapitlene vil jeg undersøke om CRP kan være en passende metode for å styrke elevers mestringstro.

3. METODE OG DATAINNSAMLING

Formålet for denne avhandlingen er å undersøke om samarbeidsmetoden Critical Response Process (CPR) kan påvirke musikkelevens motivasjon og mestringstro. For å undersøke dette ønsket jeg å benytte et forskningsdesign som gjør det mulig å kartlegge elevens mestringstro både før og etter intervensjoner med CPR. Valgene rundt forskningsdesign og forskningsmetoder er gjort med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevens mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?

For å belyse problemstillingen har jeg stilt følgende fem forskningsspørsmål:

6. Er det noen sammenheng mellom bruk av CPR og endring i elevens mestringstro?
7. Er det noen sammenheng mellom bruk av CPR og endring i elevens målorientering?
8. Er det noen sammenheng mellom bruk av CPR og endring i elevens øvingsmengde?
9. Er det noen sammenheng mellom bruk av CPR og endring i hvordan elever attribuerer sine prestasjoner?
10. Er det noen forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan bruk av CPR endrer deres målorientering og mestringstro?

Slik jeg forstår mestringstro, kan mestringstro sees på som summen av ulike motivasjoner. Forskningsspørsmål 1 innebærer en måling av elevenes mestringstro, og gir viktig informasjon til diskusjon av problemstillingen. Ved også å undersøke sammenhengen mellom CPR og henholdsvis målorientering og attribusjon, vil jeg forsøke å belyse de underliggende motivasjonene som kan påvirke eventuelle endringer i mestringstro.

Kapitlet er delt i fire deler. Den første delen tar for seg forskningsdesign og vitenskapsteoretiske perspektiver. I del to beskriver jeg gjennomføring av datainnsamling og intervensjoner. Avhandlingens validitet og reliabilitet blir diskutert i del tre, og kapitlet avsluttes i del fire med presentasjon av dataanalysen.

3.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign

Utgangspunktet for at jeg ønsket å undersøke om en gruppebasert tilbakemeldingsmetodikk kan påvirke motivasjon og mestringstro, er at min personlige hypotese og forforståelse er at

det å gjennomføre en metode som Critical Response Process over tid vil styrke både motivasjonsfaktorer og mestringstro for elevene som deltar. Hypotesen er formet gjennom 14 år med undervisningserfaring fra videregående skole, diskusjoner med kollegaer, samt det jeg har lest av artikler og teoretisk litteratur. Siden utgangspunktet mitt er å undersøke en konkret hypotese, har jeg tatt i bruk en hypotetisk-deduktiv tilnærming (Thurén, 2015, s. 35). Deduksjon er å foreta en logisk slutning basert på et sett premisser, og Postholm & Jacobsen beskriver at en deduktiv forskningstilnærming starter med et teoretisk utgangspunkt, går videre til å formulere en hypotese for deretter å samle inn data. Til slutt analyserer forskeren dataene og kan deretter konkludere enten med å falsifisere hypotesen eller bekrefte den. I min hypotese ligger det fire premisser til grunn, hvor den første er at mange musikkelever i videregående føler på utrygghet i forhold til sin egen musikalske og instrumentale kompetanse grunnet sosial sammenligning og prestasjonspress. Videre ligger premisset om at elevers aktive medvirkning i gruppebasert undervisning som CRP vil bedre grupperelasjon og trygghet blant elevene. Det tredje premisset er at elever som opplever trygghet og har en god relasjon til sine medelever og lærere, både som utøvere og aktive respondenter, i mindre grad vil oppleve eventuelle feil eller utfordringer som å tape ansikt sosialt, og heller tolke det som en naturlig del av videre utvikling og en positiv mestringsopplevelse. Til slutt har min hypotese som premiss at det er en positiv sammenheng mellom mestringstro og motivasjon, altså at en økning i den ene vil føre til økning også i den andre. På bakgrunn av disse premissene slutter jeg at økt tid med CRP i musikkundervisningen vil føre til økt mestringstro og økt motivasjon for deltakerne, sammenlignet med gruppen av elever som har vanlig undervisning.

En annen interessant måte å belyse problemstillingen i denne avhandlingen på, kunne vært å ta i bruk en abduktiv metode. Til forskjell fra en deduktiv tilnærming, er abduksjon preget av en vekselvirkning mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Observasjonene i empirien vil kunne føre til nye spørsmål, og som kan kreve ny teori som kan belyse disse spørsmålene.

Valget av en hypotetisk-deduktiv tilnærming har gjort det naturlig å velge en *lukket* datainnsamling i form av spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103), det vil si at jeg på forhånd har kategorisert og utformet nøyaktig hvilke spørsmål jeg ønsker svar på. Videre har jeg valgt å ikke inkludere åpne tekst-spørsmål i spørreskjemaet. Postholm & Jacobsen skriver at en svakhet med lukket datainnsamling er at spesifikke og målrettede spørsmål ikke

åpner for ny og uventet informasjon, og forskeren står i fare for ikke å ha tatt med spørsmål som i ettertid kan vise seg å være relevante. På den annen side er styrkene ved en lukket datainnsamling at den egner seg bedre i de tilfeller man som forsker ønsker å teste en allerede utviklet hypotese (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104).

3.1.1 Kvasi-eksperimentelt forskningsdesign

Med bakgrunn i problemstillingen, valg av en hypotetisk-deduktiv tilnærming og lukket datainnsamling har jeg valgt et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign med kvantitative data. Det kvasi-eksperimentelle forskningsdesignet skiller seg fra det kontrollerte eksperimentet ved at forskeren ikke har mulighet i situasjonen til å kontrollere alle forhold, og en erkjennelse om at man som forsker ikke kan sikre identiske reaksjoner fra ulike mennesker (Lund, 2002, s. 220). Utvalget av i denne undersøkelsen tilhører også en svært begrenset gruppe, siden alle er av samme alder, fra samme skole og har valgt samme utdanningsprogram. Ikke-tilfeldig utvalg er et annet trekk som skiller kvasieksperiment fra det kontrollerte eksperimentet, og det randomiserte (tilfeldige) svekkes ytterligere i denne undersøkelsen ved at inndelingen av informanter i kontroll- og eksperimentgruppe heller ikke er randomisert. Begrunnelsen for dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.1.6 «Rammer for datainnsamling». Måten jeg har gjennomført undersøkelsen på ut fra et kvasieksperimentelt design kan illustreres slik:

FØR TILTAK	TILTAK	ETTER TILTAK
Måling av mestringstro og motivasjon (T1)	Kontrollgruppe: normal undervisning	Måling av mestringstro og motivasjon (T2)
	Eksperimentgruppe: undervisning basert på Critical Response Process	

Dette kalles et pretest-posttest-design (Lund, 1999, s. 11).

3.1.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

For å sette det valgte forskningsdesignet inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, vil jeg først gi en beskrivelse av hvilke tilnærminger som ligger til grunn. Det kvasi-eksperimentelle forskningsdesignet er basert på et naturvitenskapelig ideal (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47), hvor forskeren kan sammenligne to svært like situasjoner og har kontroll over alle forhold ved situasjonene. Et eksempel på dette kan være om en forsker utsetter flere par en-eggede tvillinger for to ulike undervisningsmetoder i leseopplæring, for deretter å teste

ferdighetene. Her gjør forskeren sitt ytterste for å redusere variasjon ved å sørge for at like individer som har vokst opp i likt miljø, for å sikre at resultatene ikke blir påvirket av miljø eller genetiske faktorer. Den grunnleggende tilnærmingen er å avdekke naturgitte lovmessigheter, og å utlede teorier som dermed kan verifiseres (bekreftes) av observasjoner og gjentatte eksperimenter. Positivism som vitenskapsfilosofi hadde ifølge Popper et grunnleggende problem; at den meningsbærende logikken er induksjonistisk (Kjørup, 1997, s. 109). For eksempel vil en induksjonistisk logikk innebære at dersom man kan dokumentere endring i en liten gruppe elevers motivasjon ved å sette i gang spesifikke tiltak, vil man kunne generalisere fra noen få til alle, og konkludere med at «alle blir motiverte av dette tiltaket». Popper hevdet at å gå fra noen til alle aldri vil være en holdbar vitenskapelig slutning, fordi logikken aldri kan sikre oss at den neste elevene vi tester ut tiltaket på vil bli motivert. Poppers vitenskapsfilosofiske retning kalles kritisk realisme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52), og ifølge Popper finnes det tre typer virkelighet: den fysiske virkeligheten, den mentale virkeligheten og den objektive kunnskapen. Disse tre er i konstant samspill. Som eksempel fra denne undersøkelsen, vil den fysiske virkeligheten kunne representeres av den fysiske samhandlingen i intervensjonene mellom elevene og meg som leder, og elevene seg imellom. Denne fysiske samhandlingen fører til at hver enkelt deltaker danner seg egne refleksjoner og meninger om intervensjonene, og dette representerer den mentale virkeligheten. Dersom noen deltakere ut fra dette danner seg antakelser eller hypoteser om hvordan intervensjonene fungerer, er dette det som representerer den objektive kunnskapen. Her hevder Popper at den objektive kunnskapen ikke nødvendigvis er *sann*, men når dette formuleres som en objektiv kunnskap og velbegrunnede hypoteser, har man muligheten til å undersøke det empirisk. Vi kan aldri finne ut med sikkerhet om noe er helt sant eller ikke, men dersom teorien motstår mange forsøk på å falsifisere den (bevise at teorien *ikke* er korrekt), vil dette styrke teorien. Det er denne kritiske holdningen, altså at vitenskapelige utsagn og teori aldri kan bevises (Kjørup, 1997, s. 112), som gir tilnærmingen navnet kritisk realisme. I likhet med Poppers kritiske realisme, oppsto konstruktivism som en kritikk mot positivismens tenkning. Kant hevder at det eneste vi kan si med sikkerhet er hvordan vi oppfatter fenomenet – ikke hvordan fenomenet virkelig er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Videre kan én persons oppfatning og tolkning av et fenomen være helt forskjellig fra en annens. Vår kunnskap om virkeligheten er til enhver tid en konstruksjon, og må ikke forveksles med selve virkeligheten. Altså er kunnskap stadig i endring. Når det gjelder forskning på sosiale og menneskelige forhold, vil forskeren ifølge konstruktivistene aldri kunne skille seg fra fenomenet det forskes på. Forskeren vil både påvirke omgivelsene og

selv bli påvirket. Motsetningene mellom positivisme og konstruktivism er i nyere tid sett mer på som ytterpunkter enn gjensidig utelukkende tilnærming, og at det er hvilken problemstilling og hvilket fenomen som skal forskes på som bør avgjøre hvilket forskningsdesign som velges.

3.1.3 Begrunnelse for valg av forskningsdesign

Postholm & Jacobsen (2018, s. 85) skriver at valg av forskningsdesign avhenger av hva slags problemstilling man ønsker å belyse. At jeg i problemstillingen min ønsker å finne ut hvordan Critical Response Process kan påvirke elevs mestringstro og motivasjon, betyr at jeg beveger meg i retning av å se på mulige årsakssammenhenger mellom tiltak og virkning. Dermed er et eksperimentelt design som pretest- posttest-design nærliggende å bruke, da de nettopp har som målsetning å kunne si noe om effekten av et tiltak (Lund, 2002, s. 219). Som forsker vil nok også ens ontologiske og epistemologiske grunnsyn kunne påvirke valg av forskningsmetode. Min tilnærming er at jeg deler Poppers epistemologiske syn på at selv om vi kanskje aldri kan vite om kunnskap er helt objektivt sann eller ikke, så kan vi gjennom god empirisk forskning nærme oss sannheter som er mer sannsynlige enn andre (Thurén, 2015, s. 16). For å kunne nærme meg en sannsynlig sannhet i egen forskning, har jeg tatt utgangspunkt i et spørreskjema som jeg anser som et presist måleverktøy, og videre tilpasset det til en informasjonsinnhenting av elever i videregående skole. Det kvasi-eksperimentelle designet er godt utprøvd, og legger også til rette for empirisk forskning. Samtidig mener jeg også at jeg med basis i konstruktivismen vanskelig kan avdekke lovmessigheter knyttet til menneskelige handlinger. Konsekvensen av dette konstruktivistiske perspektivet er at jeg ikke tror det er nyttig å prøve å finne konkrete årsakssammenhenger, men at jeg gjennom en kvantitativ tilnærming heller prøver å belyse korrelasjoner mellom intervensjon og eventuelle endringer i mestringstro.

3.1.4 Utarbeidelse av spørreskjema

For å kunne svare på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling, valgte jeg å innhente kvantitative data gjennom et spørreskjema (se vedlegg 1). Med utgangspunkt i pretest-posttest-designet er spørreskjemaet utarbeidet for å måle en øyeblikkstilstand, slik at samme skjema kan brukes uendret for å måle tilstanden både før og etter intervensjonene. Spørreskjemaet er delt inn i fire deler. Første, innledende del av spørreskjemaet tar for seg spørsmål om kjønn, om elevene har fått undervisning og råd om øving før de startet på videregående, samt noen spørsmål om elevenes øvingsmengde. De tre påfølgende delene

inneholder utsagn som elevene skal ta stilling til innenfor temaene motivasjon, attribusjon og mestringsstro. Alle utsagnene er hentet fra et skjema som ble utviklet til et prosjekt om selvregulert læring og musikkstudenters øving (Nielsen 2002a, 2002b, 2004), men utsagnene er valgt ut og omformulert slik at de er mest mulig tilpasset til oppgavens forskningsspørsmål og til elevenes skolesituasjon. Som eksempel kan nevnes utsagn 9: «*En grunn til at jeg ikke liker å delta på huskonserter, samspillstimer eller konserter er at jeg vil unngå å virke dum eller dårlig.*». I originalskjemaet var formuleringen slik: «*En grunn til at jeg ikke liker å delta på fellestimer, samspilltimer, interpretasjonsseminarer eller masterclass, er at jeg vil unngå å virke dum.*». Aktivitetene som nevnes i originalutsagnet passer for musikkstudenter i høyere utdanning, men aktiviteter som fellestimer, interpretasjonsseminarer og masterclass er ikke en del av hverdagen for elever i videregående skole, og ble derfor byttet ut med huskonserter og konserter. I samsvar med forskningsspørsmålene, måler utsagnene følgende variabler: målorientering (som er videre inndelt i oppgaveorientering, offensiv egoorientering og defensiv egoorientering), elevenes attribusjon av suksess til evner eller innsats, og elevenes mestringsstro. I selve spørreskjemaet er utsagnene om de ulike variablene spredt. For eksempel for de syv utsagnene som måler attribusjonsvariabelen er det fire utsagn under overskriften musikalitet, og tre blant utsagnene om mestringsstro. De fire utsagnene under musikalitetsoverskriften er omformuleringer av Dwecks korte test for å dele inn i et vekstorientert eller låst tankesett (Dweck, 2017, s. 12).

Utsagnene elevene skal ta stilling til er formulert som positive utsagn, slik at eksempelvis svaralternativet «1. Veldig sant» måler høy eller sterk tilstedeværelse av type målorientering eller mestringsstro. Postholm & Jacobsen (2018, s. 183) advarer mot å utelukkende bruke ensartet retning på spørsmålene, da dette kan føre til de det kaller en «*ja- eller nei-effekt*»; altså at elevene faller inn i en rutine på å svare enten positivt eller negativt uten å tenke nøye gjennom hver påstand. Valget falt likevel på en ensretting av påstandene, for å unngå en ekstra kompliserende faktor og mulig feilkilde i den statistiske analysen i etterkant. Samtlige påstander vurderes på en 6-trinns ordinal Likert skala, med følgende forklaring:

1	2	3	4	5	6
<i>Veldig sant</i>	<i>Sant</i>	<i>Litt sant</i>	<i>Litt usant</i>	<i>Usant</i>	<i>Veldig usant</i>

Muligheten til å svare nøytralt med et alternativ som «*vet ikke*» eller «*hverken sant eller usant*» ble vurdert. Et nøytralt alternativ kunne gitt elever uten sterke meninger om enkelte påstander mulighet til å uttrykke nettopp en nøytral holdning, men samtidig kan det tenkes at

påstander som er vanskelige å ta stilling til kan hoppes over ved å krysse av for «*vet ikke*» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 181). I denne undersøkelsen er jeg spesielt interessert i å måle graden og eventuell endring av elevenes mestringstro, målorienteringer og attribusjon, og jeg anså derfor kategorien «*vet ikke*» som mindre interessant. Dersom enkelte elever ble tvunget til å tenke seg ekstra om grunnet fravær av et nøytralt svar, kan det også fungere som en motvekt til «*ja- nei-effekten*» som potensielt kan oppstå på grunn av valget om ensrettede positive påstander. Valget falt derfor på en 6-trinns Likert skala.

3.1.5 Beskrivelse av elevgruppen

Informantene i denne undersøkelsen var elever ved utdanningsprogrammet Musikk, dans, drama med fordypning musikk på en videregående skole. Elevene spilte blant annet bandinstrumenter og vokal¹. Intervensjonene ble gjennomført i samspillsdelen av faget Instrument, kor, samspill (IKS), som undervises i 90 minutter hver uke. Jeg underviste selv elevene i faget i det aktuelle undervisningsåret, som en av fire lærere.

3.1.6 Rammer for datainnsamling

Forskningsprosjektet ble presentert for rektor og avdelingsleder ved den aktuelle videregående skolen, og det ble gitt muntlig tillatelse fra skolen til å gjennomføre intervensjonene og datainnsamling. Fordi prosjektet skulle gjennomføres i skoletiden, var det et viktig hensyn at elevene ikke mistet undervisningstimer. Intervensjonene ble godkjent av avdelingsleder som undervisning i IKS på grunnlag av at formålet med Critical Response Process er å gi en utøver nyttige tilbakemeldinger på en fremføring som fremdeles ikke er ferdigstilt (Lerman & Borstel, 2003, s.14). Dette berører direkte følgende kompetansemål fra læreplanen i IKS (*eleven skal kunne*):

- «ta selvstendige valg i musikalsk utforming av repertoar»
- «gi og ta imot konstruktiv kritikk og respektere uenighet i skapende arbeid mot felles mål og framføringer»
- «utforske og vise forståelse av ulike musikalske virkemidler i egen utøving»
- «forberede og framføre musikalsk materiale for et publikum i konsertsituasjoner»

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

¹ For å ivareta anonymitet, gir jeg ikke en nærmere beskrivelse av instrumentene elevgruppen spiller.

Ønsket om å gjennomføre intervensjonene over en tidsperiode på minst 4 uker, samt tilgang på så mange musikkelever som mulig, begrenset tilgangen på mulige informanter. Et mulig alternativ til å bruke egne elever kunne vært å sende ut en bred forespørsel til musikkelever på de videregående skolene i nærheten, og å gjennomføre datainnsamling og intervensjoner etter skoletid. Dette alternativet ble imidlertid forkastet da dette kunne ført til at kun spesielt motiverte elever takket ja, og gitt utfordringer med lokaliteter og utstyr, reisevei for informanter og større mulighet for at flere informanter ikke gjennomførte hele perioden med intervensjoner.

3.2 Gjennomføring av datainnsamling

I det følgende vil jeg gi en kronologisk presentasjon av datainnsamlingen, fra prosjektet ble presentert for mulige informanter frem til siste spørreundersøkelse ble avsluttet. Kronologien kan skjematisk fremstilles slik:

Høst	Uke 49	Presentasjon av prosjekt for mulige informanter
	Uke 49-50	Samle inn samtykkeskjemaer
	Uke 51	Dele inn informantene i kontroll- og eksperimentgruppe
Vår	Uke 1	Gjennomføre spørreundersøkelse T1
		Gjennomføre første intervensjon
	Uke 2	Gjennomføre andre intervensjon
	Uke 3	Gjennomføre tredje intervensjon
	Uke 4	Gjennomføre fjerde og femte intervensjon
	Uke 4-7	Gjennomføre spørreundersøkelse T2

Uke 49

Presentasjonen av prosjektet for den utvalgte klassen fant sted i en programfagstime hvor alle elevene var samlet i klasserommet. Først fortalte jeg kort om hva et masterstudium innebærer, og kort om masterstudiet jeg deltar på. Deretter gjennomgikk jeg informasjonsskrivet grundig, og at jeg ønsket både deltakere til eksperimentgruppe og til kontrollgruppe. Jeg brukte også tid på å understreke at dette prosjektet er fullstendig uavhengig av skolen, og at karakterer eller relasjon til meg som lærer påvirkes hverken i positiv eller negativ grad av deltakelse eller ikke. Videre presiserte jeg også at alle svarene i spørreundersøkelsen anonymiseres. Avslutningsvis delte jeg ut informasjonsskrivet til alle

elevene, og ba de interesserte elevene fylle ut samtykkeskjema og gi til meg i etterkant. For å minske muligheten for at hver enkelt elev skulle føle noe press på deltakelse, skulle ingen fylle ut samtykkeskjemaet umiddelbart. Dette håpet jeg ville redusere synligheten av innlevering av skjema til meg, og muligens redusere det sosiale presset av å måtte levere noe til meg på slutten av timen.

Uke 49-50

Disse to ukene samlet jeg inn samtykkeskjemaer. Jeg mottok 10 samtykkeskjemaer i uke 49, et par dager etter at jeg presenterte prosjektet for elevene. I samspillstimen i uke 50 minnet jeg elevene om prosjektet, og at jeg ønsket svar i løpet av uken for de som ønsket å delta. Samtidig la jeg en bunke kopier av ikke-utfylte samtykkeskjemaer i klasserommet, for dem som eventuelt hadde glemt sitt skjema hjemme. I løpet av uke 50 mottok jeg 11 underskrevne samtykkeskjemaer. De fleste på papir, men også to stykker digitalt (mobilbilde av underskrevet skjema sendt på Teams-melding). Av en musikkklasse på totalt 30 elever ga 19 samtykke til å delta i spørreundersøkelse og intervensjoner. I tillegg ga to elever samtykke til å delta i spørreundersøkelsen.

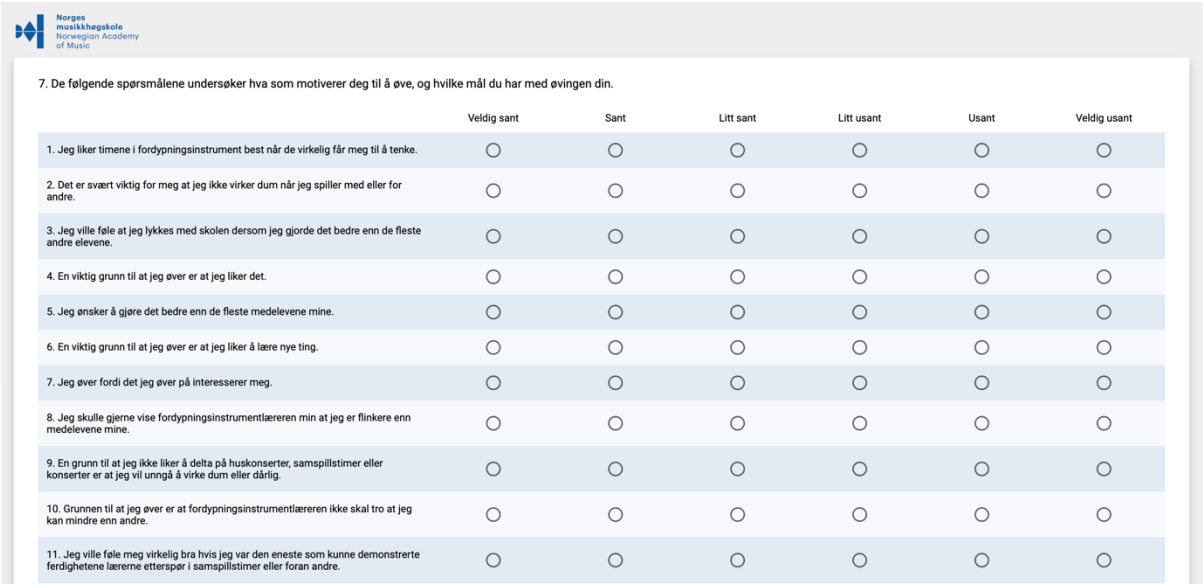
Uke 51

Etter å ha mottatt underskrevet samtykkeskjema fra 21 deltakere, gikk jeg i gang med å dele inn i eksperimentgruppe og kontrollgruppe. Dette medførte et viktig valg om å enten randomisere gruppene eller å inndele gruppene for å ivareta variasjon i begge gruppene. Med 21 informanter i det opprinnelige utvalget, anså jeg det som sannsynlig at det kunne bli en uheldig skjevfordeling ved randomisering grunnet det lave antallet informanter. Valget falt på å benytte min eksisterende kunnskap og subjektive oppfatning om elevene til å dele dem inn i så likeverdige grupper som mulig.

Inndelingen ble gjort basert på tre hovedkriterier: 1. lik fordeling av kjønn, 2. spredning i instrument og 3. variasjon i min egen antakelse av elevenes motivasjon for øving på fordypningsinstrument. Videre ble inndelingen vurdert av to andre lærere som underviste elevene i samme fag, noe som førte til to endringer i gruppesammensetningen, og rett før oppstart av intervensjonene ble det gjort ytterligere to bytter på grunn av elevfravær. Gruppene var også sammensatt på tvers av sosiale grupperinger, ut fra det mine lærerkolleger og jeg kjenner til. Eksperimentgruppen besto av 10 informanter, og kontrollgruppen av 11.

Uke 1-3

Utfyllingen av spørreskjema for å kartlegge tilstanden før intervensjoner ble gjort i en samspillstime, hvor jeg samlet alle informantene i ett klasserom. 20 av 21 informanter var til stede, den ene fraværende informanten tilhørte kontrollgruppen. Spørreskjemaet er web-basert, og hver deltaker fikk en personlig lenke til spørreskjemaet. Dette ble utsendt via SurveyXact, til informantens skole-epostadresse. De fleste informantene hadde ikke brukt skole-epostadressen sin tidligere, så jeg gjennomgikk innlogging og riktig nettsadresse felles. Informantene begynte å besvare spørreskjemaet, og jeg gikk rundt og hjalp de siste som trengte innloggingshjelp. Besvarelsene ble gjort på laptop og telefoner. Når informantene var ferdige med utfyllingen, gikk kontrollgruppe-deltakerne rett til vanlig samspillsundervisning. Eksperimentgruppe-deltakerne ventet utenfor klasserommet inntil alle var ferdige med spørreskjema utfylling, deretter samlet vi oss i samme klasserom. Tiden det tok fra oppstart av timen til alle var ferdige med spørreundersøkelsen var omtrent 25 minutter.



7. De følgende spørsmålene undersøker hva som motiverer deg til å øve, og hvilke mål du har med øvingen din.

	Veldig sant	Sant	Litt sant	Litt usant	Usant	Veldig usant
1. Jeg liker timene i fordypningsinstrument best når de virkelig får meg til å tenke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Det er svært viktig for meg at jeg ikke virker dum når jeg spiller med eller for andre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Jeg ville føle at jeg lykkes med skolen dersom jeg gjorde det bedre enn de fleste andre elevene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. En viktig grunn til at jeg øver er at jeg liker det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Jeg ønsker å gjøre det bedre enn de fleste medelevene mine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. En viktig grunn til at jeg øver er at jeg liker å lære nye ting.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Jeg øver fordi det jeg øver på interesserer meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Jeg skulle gjerne vise fordypningsinstrumentlæreren min at jeg er flinkere enn medelevene mine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. En grunn til at jeg ikke liker å delta på huskonsserter, samspillstimer eller konserter er at jeg vil unngå å virke dum eller dårlig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Grunnen til at jeg øver er at fordypningsinstrumentlæreren ikke skal tro at jeg kan mindre enn andre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Jeg ville føle meg virkelig bra hvis jeg var den eneste som kunne demonstrerte ferdighetene lærerne etterspør i samspillstimer eller foran andre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Skjerm bilde fra spørreundersøkelsen

Første intervensjon startet umiddelbart etter alle var klare etter spørreundersøkelsen. Den detaljerte beskrivelsen av de fem intervensjonsøktene gjennomført i uke 1 til uke 3, blir beskrevet i resultatkapitlet, kapittel 4.1. Årsaken til dette er at elevgruppen viste en utvikling som kan være interessant som resultat av CRP som metode.

Uke 4-7

Rett i etterkant av siste intervensjon, sendte jeg ut e-post med lenke til spørreskjema for kartlegging av tilstanden etter intervensjonsperioden for både kontrollgruppe og eksperimentgruppe. Etter å ha gjort dette samlet i klasserom i uke 1, kunne informantene gjøre dette på egen tid for spørreskjema T2. I tillegg til e-post sendte jeg ut en felles melding til samtlige informanter på Teams med beskjed om at e-post var utsendt. Omtrent halvparten av informantene fylte ut spørreskjema i løpet av et par dager, likt fordelt på kontroll- og eksperimentgruppe. Ukene frem til uke 7 purret jeg jevnlig på de resterende, muntlig og via Teams-meldinger. I uke 7 hadde 20 av 21 informanter fylt ut spørreskjema T2. Den ene som ikke fylte ut var også fraværende fra T1-undersøkelsen, slik at det var de 20 samme informantene både på T1 og T2, fordelt på 10 i hver gruppe.

3.3 Statistisk analyse

Oppgavens forskningsspørsmål er kausale, og ønsker å gi svar på om bruken av Critical Response Process har en målbar effekt. Dataene er samlet inn gjennom et pretest-posttest-design, gjennom to separate spørreundersøkelser laget i nettverktøyet SurveyXact. Etter eksportering av data fra SurveyXact, har dataene blitt bearbeidet og analysert i Microsoft Excel. Bearbeidelsen besto i å sammenstille T1- og T2-data for enklere analyse, samt å snu vektningen av svarene på fire av attribusjonsspørsmålene (spørsmål 1-4 under overskriften «musikalitet») slik at samtlige spørsmål angående attribusjon er på samme skala: 1 (attribuering av suksess til innsats) til 6 (attribuering av suksess til evner/musikalitet).

For hvert enkelt forskningsspørsmål ble det utregnet gjennomsnitt, standardavvik og differanse mellom T1 og T2 for både eksperimentgruppe og kontrollgruppe. Det er også foretatt en tohalet paret t-test for å kunne vurdere om funnene er signifikante. I forskningsspørsmål 3, som handler om øvingsmengde, ble det først regnet ut gjennomsnittlig øvingsmengde per uke ved å gange svaret på spørsmål 1c «*Hvor ofte øver du på fordypningsinstrumentet alene utenom skoletiden?*» med svaret på spørsmål 1e «*Når du øver på fordypningsinstrumentet, omtrent hvor lenge i snitt holder du på hver gang?*». Dette ble gjort for hver enkelt respondent. Videre ble det utregnet gjennomsnittlig øvingsmengde i T1 og T2 for begge grupper. Resultatene presenteres i hovedsak skriftlig samt gjennom deskriptive tabeller med gjennomsnitt, standardavvik og differanse, for å synliggjøre eventuelle endringer fra T1 til T2.

3.4 Validitet og reliabilitet

I all forskning er det viktig å finne ut om kvaliteten er god, altså om undersøkelsene er pålitelig og gyldig. Gyldighet, altså validitet, handler om man virkelig har undersøkt det man tror og påstår at har blitt undersøkt (Thurén, 2015, s. 32). Her er det altså forskningens begrensninger som skal undersøkes, og om konklusjonene som trekkes kan stoles på. Pålitelighet, reliabilitet, handler om at målingene blir de samme dersom man gjentar forsøket på et annet tidspunkt, eller et annet sted med andre deltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.4.1 Undersøkelsens validitet

Ifølge Lund (1996, s. 16) kan validitet deles opp i fire typer; statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Jeg vil i det følgende diskutere undersøkelsen i lys av disse fire kategoriene. Enkelte aspekter kan ha påvirkning på flere typer validitet, for eksempel vil en spørreundersøkelse med få og dårlige spørsmål både påvirke indre validitet (kan føre til liten grad av treffsikkerhet på korrelasjon og årsakssammenheng), begrepsvaliditet (kan være lite treffsikkert på å måle f.eks mestringsstro) og ytre validitet (dersom ikke spørsmålene måler fenomenene, kan det heller ikke generaliseres over). Jeg har forsøkt å unngå stor grad av repetisjon, slik at ikke alle aspekter blir grundig diskutert i flere enn én validitetstype.

3.4.1.1 Statistisk validitet

Opgavens problemstilling handler om å finne ut av om bruk av Critical Response Process kan styrke elevers motivasjon i det utøvende musikkfaget i videregående skole. Skal man trekke slutninger om årsakssammenhenger og ivareta god statistisk validitet, er man avhengig av å unngå brudd på statistiske forutsetningene og å unngå lav statistisk styrke (Lund, 2002, s. 105). Jeg anser de to største truslene mot statistisk validitet i denne studien å være begrenset populasjon og lite utvalg. Populasjonen i undersøkelsens kontekst er musikkelever i videregående skole, og en liten populasjon kan føre til økt populasjonsvarians. Ifølge Lund (1996, s. 22) kan både stor populasjonsvarians og lav utvalgsstørrelse føre til en svekket statistisk styrke. Konsekvensen av en svekket statistisk styrke er at statistisk signifikans (p-verdi) blir mindre troverdig. I resultatkapitlet har jeg derfor i større grad valgt å presentere beskrivende statistikk og latt p-verdien få mindre betydning.

3.4.1.2 Indre validitet

Indre validitet dreier seg om årsakssammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233). I denne undersøkelsen vil det si i hvor stor grad jeg kan hevde at eventuelle funn fra undersøkelsen kan ha sammenheng med intervensjonene, og ikke andre forhold. Samtidig vil jeg understreke at selv med høy validitet vil jeg ikke kunne konkludere med at intervensjonene er årsak til forandringene, men heller ha grunnlag for å kunne vise til en korrelasjon. Når det gjelder årsakssammenhenger i atferds- og samfunnsvitenskaper skriver Postholm & Jacobsen (2018, s. 233): «I beste fall kan vi uttale oss om sannsynligheter». Lund beskriver flere trusler mot god indre validitet (Lund, 2002, s. 110), og jeg vil videre diskutere de truslene jeg anser som mest relevante for studien. I tillegg vil jeg diskutere økologisk validitet.

Dersom det i intervensjonsperioden oppstår en hendelse som påvirker noen eller alle deltakerne, kan dette også påvirke svarene i posttesten T2. Dette kaller Lund for «historie» (Lund, 2002, s. 117). Dersom elevene samtidig med intervensjonene (men i en annen sammenheng) for eksempel får besøk av en svært inspirerende og dyktig musiker som holder en konsert og påfølgende workshop, kunne en slik hendelse føre til økt motivasjon og mestringsfølelse for flere av elevene. Dette kunne kanskje føre til en målbar økning av motivasjon og mestringsfølelse på T2-svarene, og lede til en falsk konklusjon om at intervensjonene var årsaken til en effekt. I denne studien må jeg ta høyde for at slike hendelser kan ha funnet sted, selv om jeg ikke kjenner til noen slike hendelser. Siden jeg ikke kjenner nøyaktig til hva som har skjedd i den samtidige undervisningen for kontrollgruppen kan det tenkes at det kan ha forekommet spesielt positive (eller negative) hendelser der som kan ha påvirket resultatene. En hendelse som kan ha påvirket resultatene, er at T1 ble avholdt i uke 1 og T2 ble gjennomført rundt midten av februar. Dersom elevene i uke 1 er uthvilte og fulle av nyttårsforsetter for egen utvikling, er det ikke unaturlig å anta at dette kan ha påvirket elevenes svar på T1, og at denne «nyttårsforsett-effekten» kan ha avtatt i midten av februar.

Retest-effekten (Lund, 2002, s. 118) kan inntreffe for alle undersøkelser hvor samme gruppe mennesker testes på to forskjellige tidspunkt. Effekten som kan påvirke svarene handler om at deltakerne kan ha lært noe av spørsmålene ved første måling, og at det å kjenne til spørsmålene på forhånd kan påvirke hvordan deltakerne svarer. Gruppene i denne studien svarer på nøyaktig samme undersøkelse to ganger, men jeg tror likevel at retest-effekten ikke utgjør noen stor trussel mot validiteten. Grunnen til dette er at undersøkelsen er formet som

selvrapportering av elevenes tilstand i øyeblikket, og måler ikke kunnskap om noe som elevene kan ha tilegnet seg eller blitt bevisst på ved første måling.

Seleksjon og atypisk kontrollgruppeatferd er to trusler mot validiteten som er relevant i denne undersøkelsen. Med seleksjon menes det at eksperiment- og kontrollgruppene i utgangspunktet kan være så forskjellige at gruppeforskjeller etter intervensjonene kan skyldes gruppeinndelingen (seleksjonen) og ikke selve intervensjonene. I denne studien har jeg, med hjelp av kolleger og med min forkunnskap om deltakerne, delt inn gruppene i den hensikt å utligne eventuelle forskjeller. Randomisering vil ifølge Lund kunne eliminere seleksjon som trussel mot intern validitet (Lund, 2002, s. 118), men grunnet svært liten populasjon falt valget på å manuelt forsøke å utligne forskjeller i gruppene. Faktorer som kan ha ført til atypisk kontrollgruppeatferd er at elevene i begge grupper går i samme klasse, og at kontrollgruppen har fått samme informasjon om formålet med studien som eksperimentgruppedeltakerne. At deltakerne går i samme klasse kan føre til at gruppene snakker sammen om intervensjonene, og at kontrollgruppen dermed enten svarer kunstig høyt på T2-testen grunnet rivalisering eller kunstig lavt grunnet demoralisering (Lund, 2002, s. 120). Både manglende randomisering og nærheten mellom gruppene gjør at jeg ikke kan utelukke at seleksjon og atypisk kontrollgruppeatferd kan påvirke den indre validiteten i denne studien.

Med økologisk validitet menes det «om undersøkelsen gjennomføres under betingelser som ligner situasjonen eksperimentet skal si noe om» (Svartdahl, 2019). Dette er interessant fordi mennesker kan ha en tendens til å endre oppførsel i unaturlige situasjoner, og når vi vet at vi blir observert og studert. Studiens økologiske validitet blir styrket av at intervensjonene skjer som del av elevenes naturlige skolehverdag. Aktiviteten å spille for hverandre er en naturlig del av faget IKS, og intervensjonene er lagt til samspills-undervisningen i faget på timeplanen. Videre er elevene vant til å bli inndelt i ulike grupper innad i klassen, slik at gruppeinndelingen og klasserommet intervensjonene foregikk i, også er en normal del av skolehverdagen. Jeg er en av fire samspillslærere for elevene som deltar i studien, og dermed kan det også være en styrke for den økologiske validiteten at jeg selv ledet intervensjonene – men samtidig svekke studiens reliabilitet. At CRP som metode er ukjent for eksperimentgruppeelevene, og at de samtidig vet at elevene i kontrollgruppen får vanlig undervisning, er derimot et avvik fra normalen. Dette kan innebære en mulig svakhet for den økologiske validiteten. Elevene i eksperimentgruppen er i tillegg fullt klar over at de deltar i

et forskningsprosjekt som handler om motivasjon. En mulig konsekvens av dette kan være at disse elevene svarer unaturlig høyt på motivasjonsspørsmål i T2-undersøkelsen, fordi de ubevisst kan ha et ønske om at intervensjonene skal ha et positivt utfall for motivasjon. Denne effekten omtales som «the good-subject effect» (Nichols & Maner, 2008).

Til slutt vil jeg nevne ett annet moment som kan ha påvirkning på studiens indre validitet: intervensjonenes varighet. Er totalt ca 9 klokke timer med Critical Response Process fordelt over én måned tilstrekkelig til å føre til en målbar endring i elevers mestringstro og motivasjon? Lerman er tydelig på at et av de grunnleggende elementene i CRP er trygghet i gruppen og gjensidig respekt, og sier det slik: «*If participants follow the sequence of the steps with a little patience, mutual respect naturally emerges.*» (Lerman & Borstel, 2003, s. 18). Selv om det skulle være så enkelt som Lerman skriver her, er tidsaspektet fremdeles uklart. Å utvikle trygghet i en gruppe vil nødvendigvis ta tid, og fra gjensidig respekt og tillit etablert, kan vi anta at det tar tid før en eventuell positiv påvirkning på målorientering, attribusjon og/eller mestringstro er synlig på en spørreundersøkelse. Bandura hevder at egne mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringstro (Bandura, 1997, s. 80), og kun to deltakere fikk fremført mer enn én gang. Det kan tenkes at en elev som er i rollen «utøver» og har fått en mengde tilbakemeldinger å tenke på, først vil få følelsen av mestring ved å komme tilbake en senere gang og vise utviklingen som har skjedd.

3.4.1.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om begrepene som brukes faktisk måler det vi tror vi måler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). En mulig feilkilde er om jeg som forsker har valgt teorier som egner seg til å forklare fenomenene jeg undersøker. Er mestringstro en forklaringsmodell som egner seg for elever i skolen? Basert på hvor godt representert Banduras mestringstro er i teoribøker som omhandler pedagogisk teori (se for eksempel Skaalvik & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2019; Jordet, 2020) er det naturlig å anta at det er solid enighet om, og solid forskning bak, at mestringstro egner seg som en måte å forklare elevers handlinger, motivasjon og prestasjon i skolen. En mer relevant fare for begrepsvaliditeten kan være om jeg som forsker har forstått og brukt teorien på riktig måte for å beskrive elevenes virkelighet. Å vurdere egen grad av forståelse av teoretiske perspektiver er vanskelig og farefullt, så konsekvensen av dette for enhver forsker bør kanskje være å beholde en ydmykhet og bevissthet rundt egen forståelse, og søke å være så refleksiv som mulig i tolkning og forståelse. Begrepsvaliditeten kan også trues dersom jeg

som forsker har forstått og brukt CRP på en feil måte. Dersom min gjennomføring av intervensjonene ikke representerer CRP slik denne er presentert og ment fra Lermans side, vil funn av typen «bruk av CRP gir ingen målbar effekt på elevens motivasjon eller mestringstro» være feilaktig selv om selve målingen er nøyaktig og riktig. Jeg vurderer min egen forståelse og gjennomføring av CRP som tilstrekkelig god for sterk begrepsvaliditet. Dette begrunner jeg med at beskrivelsene Lerman har av CRP i sin bok er praktisk rettet, med mange eksempler og er skrevet på en enkel og god måte, samt at jeg har gjennomført workshop i CRP, ledet av Kristin Kjølberg, som del av masterstudiet.

Videre innenfor begrepsvaliditet hevder Postholm & Jacobsen at det for kvalitativ forskning er viktig med «tykke beskrivelser», fordi det kun gjennom gode beskrivelser av empirien kan leseren av forskning kan vurdere begrepenes meningsfullhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Jeg mener at i det også i denne undersøkelsen, selv om selve empirien er kvantitativ, er viktig med grundig beskrivelse av intervensjonene. Viktigheten gjelder både leserens forståelse av hva intervensjonene har inneholdt, men også for å vise hvor deltakende jeg som forsker har vært i intervensjonene. Mine forskjellige roller som forsker, leder av intervensjonene og som lærer er viktig å avdekke for å sikre så god innsikt som mulig i aspekter som kan ha påvirket forskningsresultatene.

Til sist innen begrepsvaliditet vil jeg ta for meg spørreskjemaet. I dette kan det ligge to elementer som knytter seg til begrepsvaliditet: elevenes forståelse og operasjonalisering. Angående elevens forståelse vil språkbruken i spørreundersøkelsen være relevant: er spørsmålene formulert på en måte som er vanskelig å forstå, eller er det mange tekniske begreper i spørsmålene som elevene ikke kan forventes å ha kjennskap til? Alle spørsmålene er formulert med tanke på elevenes hverdag, og det er gjort en innsats på å gjøre språket relativt hverdagslig uten å samtidig miste presisjon. Som eksempel kan nevnes spørsmål 18 i motivasjonskategorien: «grunnen til at jeg øver er at andre ikke skal tro jeg er dum eller dårlig». Begreper som fordypningsinstrument og samspillstime er hentet fra elevenes læreplan, og ord som ferdigheter, mestre, tilegne og stoff forventes å være enten kjent, eller være forståelig på grunn av kontekst. I spørsmålet «det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i fordypningsinstrumenttimene» vil bruken av ordet «stoffet» sannsynligvis være forståelig for eleven på grunn av måten spørsmålet stilles, selv om eleven ikke skulle kjenne til denne bruken av ordet.

Operasjonalisering betyr å gjøre om det fenomenet som skal undersøkes om til konkrete spørsmål som egner seg til å måle det valgte fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 231). I tillegg til at hvert enkelt spørsmål må være godt egnet til å representere deler av fenomenet som måles, må spørsmålene samlet sett utgjøre en helhet for fenomenet som måles. Dette kaller Postholm & Jacobsen for konvergerende gyldighet. Operasjonaliserte fenomener i denne undersøkelsen er mestringstro, attribusjon og de tre typene av målorientering (oppgaveorientering, offensiv egoorientering og defensiv egoorientering). Spørsmålene som måler disse fenomenene er hentet fra et forskningsprosjekt om selvregulert læring og musikkstudenters øving (Nielsen 2002a, 2002b, 2004), og med bakgrunn i at disse er utviklet av en erfaren forsker og brukt i publiserte og fagfellevurderte artikler, mener jeg det er grunn til å hevde at fenomenene er operasjonalisert på en fornuftig måte. Spørsmålene er omformulert og bearbeidet til å passe til elevenes situasjon og denne undersøkelsens rammer, noe som kan ha påvirket presisjonen til spørsmålene, og potensielt den konvergerende gyldigheten. Jeg antar likevel omformuleringene ikke har påvirket dette i nevneverdig grad.

3.4.1.4 Ytre validitet

God ytre validitet vil for denne studien bety at funnene med rimelig sikkerhet kan overføres til å gjelde for eksempel for andre musikkelever på andre videregående skoler (Lund, 2002, s. 111), altså dreier det seg om å generalisere funnene til å gjelde andre kontekster. Postholm & Jacobsen hevder at det for kvantitativ forskning er viktig å diskutere statistisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Å generalisere i en statistisk sammenheng vil si å hevde at resultatene fra utvalget elever som deltok i undersøkelsen kan gjelde hele populasjonen. Dette betyr videre at trusler mot en slik generalisering for denne studien kan være at utvalget både er lite og ikke tilfeldig, noe som kan føre til at elevene i undersøkelsen er for like, og ikke representerer mangfoldet i populasjonen. På den annen side kan man hevde at selv om utvalget er lite, er selve populasjonen selektert og begrenset. Musikkelever på videregående skole er i en begrenset aldersgruppe på normalt 16-19 år, har en utpreget musikkinteresse og har aktivt søkt dette programområdet på videregående fremfor andre utdanningsprogram. Med en slik seleksjon i populasjonen, er det en større sannsynlighet for at et lite utvalg kan være representativt. I tillegg vil jeg selv argumentere for at variasjon innad i hver gruppe i denne studien er sikret gjennom ikke-tilfeldig utvelgelse, siden fordelingen mellom eksperiment- og kontrollgruppe ble gjort for å ivareta like grupper med hensyn til kjønnsfordeling, instrumentfordeling og antatt grad av motivasjon for det utøvende musikkfaget. Et annet aspekt som kan true overførbarheten er også relasjonen mellom

elevene og meg som lærer, leder av intervensjonene og forsker. Skal resultatene være overførbare, bør hverken elevenes svar på undersøkelsene eller min tolkning av dataene påvirkes av om forholdet mellom meg og deltakerne er godt eller dårlig. I denne studien er det veldig liten avstand mellom forskningsdeltakere og forsker, og jeg kan derfor ikke helt utelukke at dette har påvirket min tolkning og mitt syn på undersøkelsen.

Videre mener Postholm & Jacobsen at i utvalget bør være relativt stort for å behandles statistisk, og nevner en nedre grense på omtrent 200 (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Denne studiens utvalg på 10 deltakere i eksperiment-gruppen faller i så måte langt utenfor et slikt krav til statistisk generalisering, og er en klar svakhet for studiens overførbarhet. For å imøtekomme svakheten ved den statistiske generaliseringen noe, har jeg forsøkt å beskrive intervensjonene og forskningen ellers gjennom tykke beskrivelser, som har til hensikt å være så detaljerte at leseren kan oppleve dette nærmest som vikarierende erfaringer. Dette vil ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 239) kunne gi mulighet for økt overførbarhet ved at leseren får nok informasjon til å kunne gjøre egne refleksjoner og vurderinger på hvilke aspekter av studien som er overførbare, dersom for eksempel oppgaven leses av en musikk lærer ved en annen videregående skole.

3.4.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Postholm & Jacobsen skriver at et forskningsdesign som har sikret god reliabilitet skal kunne gi samme måleresultat om undersøkelsene gjøres på nytt ved et senere tidspunkt, med et annet utvalg musikk elever og av andre forskere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Videre hevder de at god reliabilitet i forskning krever at forskeren gjør forskningsprosessen sin tydelig for andre å reflektere over, samt at forskeren selv reflekterer over egen påvirkning.

3.4.2.1 Min relasjon til forskningen og forskningsdeltakerne

I dette forskningsprosjektet er det mange områder hvor jeg ubevisst kan påvirke resultatene. Avgjørelsen med å bruke egne elever som forskningsdeltakere var av praktiske hensyn, men kan ha flere uheldige konsekvenser. Det kan ha påvirket måten jeg har kommunisert med elevene på, det kan ha medført at enkelte elever har følt et press på si ja til å være deltaker, og kan også ha ført til en påvirkning på hvordan elevene har svart både på T1- og T2-undersøkelsen. At jeg både muntlig og skriftlig har understreket viktigheten av å svare så ærlig som mulig og at deltakelse skal være frivillig er ikke nok til å fjerne muligheten for at relasjonen kan ha hatt påvirkning. Videre at jeg brukte min eksisterende kunnskap om

elevgruppen til selv å fordele utvalget i eksperiment- og kontrollgruppe kan ha ført til at gruppene ikke er likeverdige, og dette kan medføre til at samme undersøkelse ved en annen skole ikke gir samme resultat.

Det kan hevdes å være en styrke for den økologiske validiteten at jeg selv ledet intervensjonene i en naturlig forekommende undervisningssituasjon, men å lede intervensjonene selv gjør at jeg kan defineres som det Gold (1958) kaller «fullstendig deltaker» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Når jeg selv gjennomfører et tiltak som jeg senere skal analysere om har effekt på elevenes motivasjon, er det en mulighet for at jeg ikke utelukkende har fulgt Critical Response Process-metoden, men også at jeg ubevisst kan ha påvirket eksperimentgruppens posttest-svar. Om jeg eksempelvis hadde snakket til eksperimentgruppen om hvilke resultater jeg håper å se i posttesten, ville det kunne ført til at elevene ønsker å svare det de tror jeg ønsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I tillegg kan min relasjon til elevene påvirke min egen tolkning av dataene i etterkant. Selv om jeg har vært svært nøye på å være ryddig i rolleforståelsen og utøvelsen som lærer, intervensjonsleder og forsker gjennom prosjektperioden, er ubevisst påvirkning nettopp ubevisst, og jeg kan derfor ikke utelukke at jeg selv kan ha medført en påvirkning eller blitt påvirket. Et grep som kunne styrket reliabiliteten var å overlate gjennomføringen av intervensjonene til en annen med erfaring innenfor Critical Response Process, og selv være observatør. En annen lignende mulighet er å hente inn en ekstern observatør som tok notater fra intervensjonene. Begge disse tiltakene ville styrket det Lund omtaler som observatørreliabilitet (Lund, 2002, s. 171), og redusert muligheten for at jeg som forsker og fullstendig deltaker ubevisst kan ha ført til målingsfeil.

En styrke for reliabiliteten i denne studien er at jeg har tatt utgangspunkt i et allerede eksisterende spørreskjema for å måle målorientering, attribusjon og mestringstro. Måleinstrumentet (altså spørreskjemaet) er utviklet av erfarne forskere og tatt i bruk i forskning tidligere, noe som minsker risikoen for at spørsmål og påstander er formulert til å passe til akkurat dette utvalget av musikkelever spesielt. Enkelte påstander er riktignok omformulert fra å passe til musikkstudenters hverdag (og studieplan) til videregående elevers hverdag, men med stor vekt på å beholde presisjonen i temaet påstanden handler om.

3.4.2.2 Andre former for reliabilitet

Tidspunktene for målingene kan også ha påvirket resultatet. Pretestmålingen T1 ble

gjennomført i uke 1, rett etter nyttår, og posttestmålingen T2 ble gjennomført i løpet av februar. Dersom «nyttårsforsett-effekten» er reell, vil måletidspunktene ikke bare utgjøre en trussel mot studiens indre validitet, men også kunne redusere sjansen for at resultatene kan replikeres ved andre måletidspunkt. Dette kan komme inn under det som Lund kaller stabilitetsaspektet, eller test-retest (Lund, 2002, s. 159). Selv om test-retest-metoden slik Lund beskriver den brukes for å undersøke reliabiliteten ved å gjennomføre samme test to ganger uten intervensjoner eller tiltak, er denne studiens pretest-posttest-design like tilbøyelig til å være utsatt for lignende påvirkninger. I klassen med 30 elever var det 19 som meldte seg som deltakere til både spørreundersøkelse og intervensjoner. Dette reiser spørsmålet om de som valgte å delta da er representative for populasjonen, eller om et begrenset utvalg kan ha påvirket resultatene.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Prosjektet behandler personopplysninger, og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 25.11.2021 (se vedlegg 2). Alle personopplysningene er lagret på kryptert SSD, samt at svarene fra den digitale spørreundersøkelsen ligger lagret i nettverkøyet SurveyXact. Informantene ble i forkant av prosjektet informert både muntlig og skriftlig om prosjektets formål, hvilke personopplysninger som blir samlet inn, hvordan de oppbevares, hvordan de kan få innsyn og at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse. Samtlige informanter har fylt ut et samtykkeskjema hvor de samtykker til å delta på spørreundersøkelse og/eller å delta i intervensjonene, samt at informasjon om prosjektet kan deles med foresatte ved forespørsel. Informantene er i alderen 17-18 år, og NSD har godkjent at de kan samtykke til prosjektet selv. For å ivareta informantenes anonymitet i størst mulig grad, er all eksport av datamateriale fra SurveyXact anonymisert. I tillegg er beskrivelsen av intervensjonene gjort uten å referere til kjønn eller instrument.

Å forske på elever jeg selv er lærer for utgjør et mulig etisk dilemma. Som lærer er jeg i en maktposisjon ovenfor elevene, både fordi rollen i seg selv gir meg autoritet, men kanskje spesielt fordi jeg er ansvarlig for elevenes karakterer i det utøvende musikkfaget. Dilemmaet som kan oppstå er om elevene oppfatter at det å svare ja eller nei til å delta i prosjektet kan gi konsekvenser for karakter eller for relasjonen til meg som lærer. Det kan også oppleves som vanskeligere for en elev som ikke ønsker å delta videre å trekke seg fra prosjektet. For å redusere farene for slike negative etiske konsekvenser, har jeg understreket for alle deltakerne både skriftlig (i informasjonsskrivet, se vedlegg 3) og muntlig om følgende tre punkter: 1. at

deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi grunn, 2. at å delta i prosjektet ikke vil påvirke karakterer eller vurderinger i faget hverken positivt eller negativt, og 3. at de som ikke deltar i prosjektet får vanlig undervisning med de vanlige lærerne i faget.

Det kan argumenteres for om det er etisk riktig å utsette unge informanter for en metode som krever at de står alene og fremfører musikk for en gruppe mennesker som skal respondere og gi tilbakemelding på fremførelsen. En slik situasjon kan være sårbar og krevende. For å ivareta deltakerne og unngå press, understreket jeg muntlig ved flere anledninger at å fremføre som artist var frivillig. Deltakerne kan likevel ha følt på noe press, fordi det var tydelig også for deltakerne at dersom ingen melder seg som artist, så ville ikke intervensjonene kunne gjennomføres. En deltaker var i starten av intervensjonene tydelig på at vedkommende ikke ønsket å fremføre for gruppen, og det ble akseptert med selvfølgelighet. I rollen som både lærer og forsker kan jeg ikke si med absolutt sikkerhet at deltakerne ikke følte seg presset, men med bakgrunn i at det foran de fire første intervensjonene alltid var elever som svarte nei på forespørsel om å være artist, så både tror og håper jeg at tryggheten på å si nei til meg var utbredt og gjaldt alle.

3.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for og diskutert mine valg av forskningsdesign, hvordan jeg har planlagt og gjennomført datainnsamling og intervensjon, samt gjort rede for studiens validitet og reliabilitet. Jeg vil her oppsummere og diskutere studiens styrker og svakheter.

3.6.1 Studiens svakheter

Et kvasi-eksperimentelt pretest-posttest-design med eksperimentgruppe og kontrollgruppe er godt egnet for å undersøke oppgavens kausale problemstilling, men på grunn av lite utvalg ($n=10$ i eksperimentgruppen) og liten populasjon forøvrig, er det grunn til å tvile på studiens statistiske validitet. God statistisk validitet kan være en forutsetning for at det gir mening å diskutere de andre validitetstypene (Lund, 1996, s. 18). En konsekvens av denne svakheten er at fokuset i studien i større grad har vært på å presentere resultatene deskriptivt, og i mindre grad vise til mulige kausale funn. En naturlig løsning ville vært å øke utvalget ved å inkludere flere skoler i undersøkelsen, men det ville krevet en organiseringsjobb som er langt utover denne oppgavens rammer. Om jeg skulle brukt flere eksterne personer til å gjennomføre intervensjoner med Critical Response Process på andre skoler ville jeg i tillegg fått nye utfordringer med andre typer validitet. Et eksempel på dette er at det kan være vanskelig å

sikre at CRP blir gjennomført likt på de ulike skolene, noe som kunne utgjøre en trussel mot indre validitet. Alternativt kunne jeg også valgt å endre søkelyset i problemstillingen fra kausal til beskrivende, og brukt intervju i stedet for (eller i tillegg til) spørreskjema.

I ettertid ser jeg at jeg kunne unngått en mulig svakhet ved å gjennomføre posttest-målingen T2 på samme tidspunkt for samtlige deltakere. Etter avslutning av intervensjonene sendte jeg ut ny lenke til deltakerne, med oppfordring om å svare på undersøkelsen innen kort tid. At jeg ikke satte av en skoletime slik at elevene kunne fullføre dette på 30 minutter førte til at svarene på posttesten kom inn i løpet av en periode på litt over to uker. Dette kan ha svekket validiteten ved at det vanskeligere kan utelukkes at eksterne hendelser i to-ukersperioden kan ha påvirket noen av elevene, som kan ha ført til ujevnheter i resultatene. I tillegg er det i ettertid åpenbart at å gjennomføre pretest-måling T1 rett etter nyttår kan være uheldig, da en eventuell økning i motivasjon på grunn av ferie og nyttårsforsett kan ha påvirket elevenes svar.

3.6.2 Studiens styrker

Spørreskjemaet er etter min vurdering et godt instrument for å måle variablene jeg forholder meg til å studien. Styrken ligger i at det er totalt 44 spørsmål som stammer fra profesjonell forskning som måler variablene mestringstro, attribusjon og målorientering. Dette mener jeg gir god nøyaktighet i målingen, og god begrepsvaliditet. Med etterpåklokskapens øyne ser jeg også enkelte svakheter ved spørreskjemaet. Målingen av hvor ofte og hvor mye elevene øver er relativt grovkornet, med alternativene for øvemengde som «Mindre enn 10 minutter», «10-30 minutter», «31-60 minutter» og «Mer enn én time». Dersom jeg hadde valgt å la elevene selv oppgi antall minutter, kunne jeg fått mer presise svar. Spesielt i kategorien «Mer enn én time», hvor svaralternativet ikke fanger opp forskjellene på elever som øver 75 minutter og elever som øver tre timer.

Forskningsdesignet jeg har valgt passer godt til undersøkelsens problemstilling, og et etablert og kjent design gjør det også lettere for lesere av oppgaven å orientere seg i forskningen. Videre mener jeg at jeg har klart å være ryddig og tydelig i kommunikasjonen og intervensjoner med elevene, og tror at jeg har lyktes med å unngå etiske fallgruver med tanke på de forskjellige rollene jeg har hatt. I tillegg ser jeg det som en styrke at jeg har gjort rede for min egen forforståelse samt at jeg har vært tydelig på studiens svakheter.

4. RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg først beskrive intervensjonene og elevenes deltakelse, ettersom gjennomføring av Critical Response Process er selve tiltaket i det kvasiekperimentelle designet. Videre presenterer jeg de viktigste funnene fra spørreundersøkelsen, ved å fremstille de kvantitative dataene tekstlig og med deskriptive tabeller og stolpediagram.

Funnene struktureres rundt de fem følgende forskningsspørsmål:

- Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers mestringstro?
- Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers målorientering?
- Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers øvingsmengde?
- Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i hvordan elever attribuerer sine prestasjoner?
- Er det noen forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan bruk av CRP endrer deres målorientering og mestringstro?

Funnene i forskningsspørsmålene vil gjøre det mulig å diskutere det som er avhandlingens problemstilling: «*Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevers mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?*». Slik jeg forstår mestringstro, kan mestringstro sees på som summen av ulike motivasjoner. Forskningsspørsmål 1 handler her om elevenes helhetlige motivasjon, og forskningsspørsmålene om målorientering og attribusjon handler om underliggende motivasjonelle prosesser.

4.1 Beskrivelse av intervensjonene

Uke 1: introduksjon til Critical Response Process

Første økt med CRP hadde omtrent 60 minutters tidsramme. Klasserommet var et vanlig klasserom med pulter, men også et akustisk piano. I forkant hadde jeg spurt 4-5 av elevene i eksperimentgruppen via Teams-melding om de kunne melde seg frivillig til å spille noe på den første CRP-økten, med et konkrete forslag fra meg til hva de kunne fremføre. Felles for de som ble spurt var at jeg enten hadde akkompagnert de på spilletentamen én måned tidligere eller at jeg kjente til at de jobbet med solostykker som jeg foreslo at de kunne spille. De fleste viste noe usikkerhet med tanke på å være først ut i denne for dem ukjente metoden, og svarte omtrentlig «helst ikke» eller «helst ikke første gang». Én svarte positivt uten tegn til usikkerhet, og ble dermed første utøver.

Formålet med den første intervensjonen var å gjøre elevene kjent med metoden, og når vi ankom samspillsrommet startet jeg med å dele ut et ark til hver av elevene med en kort forklaring av CRPs tre roller og fire steg (se vedlegg 4). Deretter gjennomgikk jeg arket muntlig, og forklarte også litt mer utfyllende om hensikten med CRP og hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Den muntlige gjennomgangen ble holdt relativt kort, siden alle hadde grunnelementene skriftlig, og fordi jeg mener at det å gjennomføre en økt med CRP kan gi en bedre forståelse enn en teoretisk fremstilling. Denne første økten presenterte jeg som en «prøveøkt», for å forsøke å skape en trygg ramme fra start.

Eleven som sa ja til å spille ble presentert som utøver, og fremførte et notebasert stykke. Jeg akkompagnerte på piano. Etter endt fremførelse, repeterte jeg rollene «utøver», «respondent» og «fasilitator», og hva hver enkelt rolle innebærer. Som fasilitator sa jeg også at om jeg korrigerer en tilbakemelding eller spørsmål fra en respondent var det for å tydeliggjøre strukturen og hensikten med stegene, og at dette ikke måtte oppfattes som kritikk av tilbakemeldingen. Gjennom hele timen var jeg aktiv ordstyrer. I steg én var jeg tydelig i forventningen om at alle respondentene måtte gi en tilbakemelding på hva som opplevdes som meningsfullt. Dette var for å sørge for at alle ble aktive, skape samhold i gruppen, og at alle fikk øvd seg på å gi tilbakemeldinger. De tre-fire siste elevene som ga tilbakemelding synes det var vanskelig å ikke repetere hva andre allerede hadde sagt, og vi avklarte at tilbakemeldingen ikke trengte å være noe nytt, kun ektefølt. Som fasilitator forsøkte jeg også å dreie utsagnene fra karakteristikk av musikken eller fremføringen (eksempelvis «utrolig godt gjort å lese alle de notene») til subjektive opplevelser av typen «jeg synes du klarte å gi musikalsk mening til alle notene». Utøveren stilte et par spørsmål i steg to, og vi fikk en diskusjon rundt hva slags type spørsmål som kan være gode å stille som utøver i dette steget. Steg tre ble presentert som det vanskeligste steget, fordi jeg forventet at det ville være vanskelig i begynnelsen å stille gode nøytrale spørsmål, og jeg ønsket at respondentene opplevde meg som konstruktiv når jeg ba om å reformulere spørsmål. Dette fungerte etter min opplevelse godt til å være første gang. Til slutt i steg fire øvde vi på å gi tilbakemeldinger og råd med spørsmålet «Jeg har en tilbakemelding om ..., vil du høre den?». Alle hadde hvert sitt ark med oppsummeringen av CRP foran seg, men flere glemte å spørre utøveren om tillatelse før de sa meningen sin. Dette opplevde jeg som positivt, fordi mange ønsket å delta og aktivt gi råd og positive tilbakemeldinger. Etter dette takket jeg utøver, respondentene applauderte og jeg spurte utøver om hen følte seg ivaretatt og trygg gjennom

prosessen, noe som ble bekreftet. Avslutningsvis spurte jeg om noen hadde spørsmål til metoden, og ba om at flere skulle melde seg til å være utøver til neste samling.

I etterkant av denne økten opprettet jeg også en gruppechat på Teams med samtlige i eksperimentgruppen, hvor jeg kort oppsummerte økten, takket for aktiv deltakelse og la ut en digital kopi av CRP-oppsummeringen. Også her oppfordret jeg elevene til å melde seg til å være utøvere til de neste CRP-øktene. To meldte seg som utøvere til økt to.

Uke 2

Første ordinære CRP-økt ble gjennomført i samspillstimen til elevene, samtidig med at kontrollgruppen gjennomførte vanlig samspillsundervisning. CRP-økten varte hele samspillstimen, 90 minutter, med to separate utøvere. På denne økten var tre av deltakerne fraværende. Den første utøveren spilte et notebasert stykke jeg akkompagnerte, og respondentene begynte allerede å gjenkjenne stegene. Dermed lot jeg utøver være ordstyrer i flere av stegene, og det var mindre behov for at jeg grep inn som fasilitator. I denne og de påfølgende øktene gav jeg også tilbakemeldinger som respondent, men prøvde å være tydelig på når jeg fungerte som respondent, og når jeg var fasilitator, og når jeg en sjelden gang tok på meg rollen som lærer. Ett av spørsmålene fra utøvereleven i steg to dreide seg om hvordan bevege seg når man spiller, og her aktiverte jeg hele gruppen med å mime at de beveget seg musikalsk med samme instrument som utøver. Involveringen min her er et eksempel på hvordan jeg også iblant påtok meg en lærerrolle, siden en slik overstyring av situasjonen nok falt utenfor hva elevene som respondenter ville foreslått. Deler av stykket ble også spilt om igjen, hvor fokuset var på bevegelse, og det ble en diskusjon rundt hva som er for lite, nok og for mye bevegelse ut fra hva slags type musikk som spilles. I steg tre ble utøveren stilt et spørsmål om selvbilde, hvor utøveren svarte med å dele vanskelige og personlige tanker, og begynte å gråte. Dette utløste stor støtte og empati fra respondentene, og jeg opplevde at dette førte til tettere bånd i gruppen. Deretter fremførte utøver to deler av en låt på sitt instrument. Det ble færre diskusjoner og mindre tilbakemelding her, og utøver var også her delvis ordstyrer på hvert enkelt steg.

Uke 3

Til andre økt hadde jeg tre påmeldte utøvere, men en av disse var fraværende. Varighet var 90 minutter. Første utøver fremførte musikk hvor jeg akkompagnerte, og stegene ble gjennomført med økt effektivitet og mindre styring fra meg som fasilitator. Utøver selv var

ordstyrer. Enkelte deltakere i gruppen begynte å involvere seg mer aktivt i selve metoden, med kommentarer som «dette spørsmålet er vel egentlig en tilbakemelding som passer i steg fire» og «husk å spørre om tillatelse før du kommer med råd». Jeg oppmuntret denne selvstendigheten, og jeg gikk inn i rollen som med-utøver. Som utøver (akkompagnatør) stilte jeg spørsmål i trinn to, og svarte på spørsmål i trinn tre. Hensikten med dette var både å løfte musikalske temaer og valg som gruppen kunne reflektere over, og også å innpasse meg mer i retning av likeverdig deltaker. Neste utøver spilte et kort solostykke, og gjennomføringen av stegene ble gjort med få spørsmål og råd.

Uke 4

Tredje økt ble som tidligere økter gjennomført i en 90 minutters samspillstid. Fremdeles var det få som meldte seg til å fremføre. Til denne økten ble det fremført et kort soloutdrag fra en låt av utøveren som ikke kunne stille i forrige økt. Stegene ble gjennomført raskt og effektivt, med begrenset diskusjon i steg to og tre, og med få råd i steg fire. Neste utøver spilte en akkordbasert groove på et annet instrument enn sitt fordypningsinstrument. Også på dette stadiet ble stegene gjennomført på en effektiv og god måte, men med få tilbakemeldinger eller spørsmål som satte i gang diskusjoner. Etter utøver to var det fremdeles tid igjen av avsatt tid, men ingen flere utøvere som var forberedt på å fremføre noe. Jeg oppfordret i plenum flere til å melde seg til å være utøvere til neste økt, som også var siste mulighet til å fremføre for gruppen. Økten ble avsluttet etter omtrent 75 minutter.

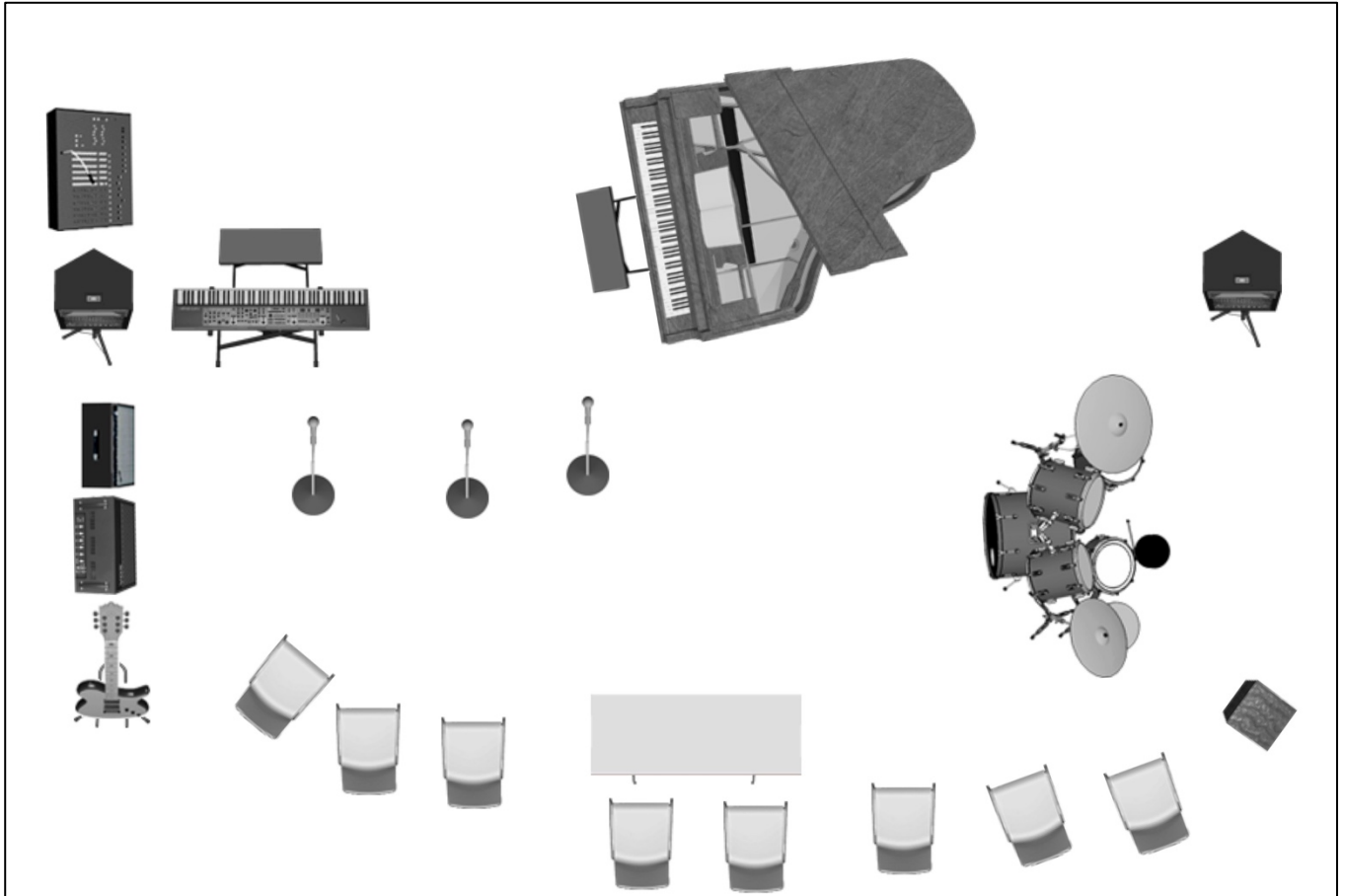
Fjerde og siste økt ble gjennomført på en fagdag med fem skoletimers varighet, i tillegg til lunsj. Én elev var fraværende denne dagen. Mange meldte seg som utøvere til denne økten, selv en elev som tidligere hadde ytret ønske om å slippe å fremføre. Første utøver fremførte et musikkstykke til en innspilling hvor utøveren selv hadde arrangert sitt eget instrument inn i stykket. Stegene ble gjennomført med blant annet diskusjon rundt sjangerblandinger og forslag til ikke-idiomatiske måter å bruke instrumentet i et arrangement. Til denne avsluttende økten hadde jeg selv lovet å være utøver med et klassisk solostykke som var uferdig innstudert, med den hensikt å skape størst mulig likhet i gruppen hvor jeg kom nærmere til å være en likeverdig deltaker. Jeg anså det som viktig å nettopp spille noe uferdig, for å stille meg selv i den samme sårbare situasjonen som resten av utøverne. Samtidig skapte min spilling en mulighet for å delegere fasilitatorrollen til en deltaker. På spørsmål til gruppen var det mange som ønsket å være fasilitator. Etter min fremføring ledet den nye fasilitatoren gruppen gjennom stegene på en god måte, og jeg fikk i steg to

muligheten til å stille flere spørsmål rundt musikalske problemstillinger som respondentene diskuterte. Videre var det aktiv deltakelse og diskusjon for de påfølgende tre utøverne, og mitt inntrykk var at gruppen nå var blitt godt kjent med hensikten bak stegene og fått god erfaring med gjennomføring. Min rolle som fasilitator var denne dagen for det meste å introdusere neste utøver, og å annonsere stegene underveis. Det skjedde også oftere enn tidligere at gruppen ønsket å gå tilbake til et tidligere steg, eksempelvis når utøver kom på et nytt spørsmål til respondentene etter en diskusjon, eller når en respondent kom på et interessant spørsmål etter å ha hørt en annens tilbakemelding i steg fire. Økten ble avsluttet med at jeg takket for deltakelsen, og at gruppen gjorde en kort muntlig oppsummering av hvordan de har opplevd å jobbe med CRP. En av tilbakemeldingene var at det syntes å være enighet om at mange opplevde å ha fått økt bevissthet om flere musikalske og kunstneriske temaer å ta hensyn til i en fremføring. Andre tilbakemeldinger det syntes å være enighet om, var at de opplevde at gruppen hadde fått et sterkt samhold og at elevene hadde blitt tryggere på hverandre. Flere ønsket at intervensjonene kunne foregå over lengre tid enn én måned.

Avsluttende bemerkninger om intervensjonene

De to første ukene intervensjonene ble gjennomført var den videregående skolen på rødt smittevernnivå. Dette innbar én meter avstand i klasserom og undervisning i små grupper. Munnbind var ikke obligatorisk, men flere av deltakerne brukte munnbind. Uke 3 og 4 foregikk på grønt smittevernnivå, som er vanlig organisering av skolen, men uten fysisk kontakt og med ekstra oppmerksomhet rundt god hygiene. Med unntak av første intervensjon, ble alle gjennomført i et samspillsrom som inkluderte PA, miksebord m/mikrofoner, flygel, trommesett og forsterkere til gitar og bass. Gruppen plasserte seg på stoler nærmest utgangsdøren, og disse var plassert med noe avstand grunnet hensyn til smittevern. Utøverne gikk frem til midten av rommet eller til relevant instrument ved fremførelse, og ble på samme sted inntil steg fire ble avsluttet. Med kun få unntak siste dagen, var plassering i rommet preget av faste plasser: den plassen deltakerne tok første dagen i det faste samspillsrommet, tok de også alle påfølgende økter. Musikalsk var det stor sjangerbredde i fremført musikk. Av musikk som ble fremført, kan nevnes klassisk instrumental musikk (fra romantisk og senromantisk epoke), tango, indie rock, funk, visesang, jazz og filmmusikk. Konsekvensene av sjangerbredden var at ingen av respondentene hadde erfaring med alle sjangrene, og dermed at de musikalske problemstillinger som ble tatt opp alltid var mindre kjente for noen i gruppen. Videre kan den store variasjonen i instrumentsammensetning ha ført til mindre diskusjon rundt instrumentspesifikke problemstillinger, og lite råd og tilbakemeldinger rundt

teknikk på instrumentet. En tendens var at utøvere som spilte korte stykker (eller utdrag) fikk færre spørsmål i steg tre og færre tilbakemeldinger i steg fire. Totalt fikk 9 av 10 deltakere prøvd seg som utøvere.



Illustrasjon av rommet intervensjonene ble gjennomført i.

4.2 Funn fra spørreundersøkelsen

Resultatene fra spørreundersøkelsen presenteres her i sammenheng med de respektive forskningsspørsmålene. Samtlige spørsmål som handler om mestringsstro, motivasjon og tilknytning måler elevenes opplevelse av påstander på følgende Likert skala:

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Veldig sant</i>	<i>Sant</i>	<i>Litt sant</i>	<i>Litt usant</i>	<i>Usant</i>	<i>Veldig usant</i>

Påstandene er stilt med positivt fortegn, slik at lavt gjennomsnitt betyr høy tilstedeværelse av variabelen som blir målt. Eksempelvis vil et gjennomsnitt på 2,0 indikere høy grad av mestringsstro, og gjennomsnittet 3,5 representerer nøytralitet, selve skillet mellom sant og

usant. Dette er felles for mestringstro og de tre formene for målorientering. For påstandene om attribusjon vil lavt gjennomsnitt indikere sterk tro på innsats som årsak til resultater og høyt gjennomsnitt indikere sterk tro på at det er elevens evner som bestemmer hvor gode resultater som kan oppnås.

4.2.1 Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers mestringstro?

Første forskningsspørsmål tar for seg om bruken av Critical Response Process kan føre til endring i elevers mestringstro. Målingen før intervensjonene viser at eksperimentgruppen (n = 10) har et utgangspunkt på 2,31 i mestringstro (se tabell 1). Elevene svarer altså i stor grad «sant» på påstandene, og har positive forventninger om mestring i fordypningsinstrumenttimene. Kontrollgruppen (n = 10) skårer noe høyere på mestringstro med et gjennomsnitt på 1,79. Elevene i kontrollgruppen har altså ennå sterkere forventninger til egen mestring i T1-målingen.

I T2-målingen skårer eksperimentgruppen 2,42 i gjennomsnitt på påstandene om mestringstro, og plasserer seg omtrentlig midt mellom svaralternativene «Sant» og «Litt sant». Til sammenligning skårer kontrollgruppeelevene 2,36, og ligger dermed også i T2 noe høyere enn eksperimentgruppen. Dersom vi antar at skillet mellom høy og lav mestringstro ligger på gjennomsnittet 3,5, viser resultatene at begge elevgruppene kan sies å ha høy mestringstro når det gjelder fordypningsinstrument i det utøvende faget.

Begge gruppene opplever en reduksjon i mestringstro, men avstanden mellom gruppene reduseres fra T1 (differanse på 0,52) til tilnærmet likt nivå på T2 (differanse kun på 0,06). Eksperimentgruppen viser en relativt ubetydelig negativ endring i mestringstro (2,42 på T2, som gir en endring på 0,11), sammenlignet med kontrollgruppen som viser en noe større reduksjon i mestringstro med en endring på 0,57.

Selv om gjennomsnittet totalt endrer seg lite, er det noen vesentlige endringer dersom man ser på spørsmålene enkeltvis. Spørsmål 1 utmerker seg, hvor elevene i eksperimentgruppen rapporterer en redusert tro på at de vil lære ferdighetene som kreves i fordypningsinstrumenttimene dersom de øver hensiktsmessig. På T1 ligger gjennomsnittet på 2,2 nær «Sant», men på T2 har svarene flyttet seg til 3,9 som er nært «Litt usant». Resultatene for kontrollgruppen viser samme trend, men i ennå sterkere grad; fra 1,6 på T1 til 4,2 på T2. Den største forskjellen på gruppene er på spørsmål 5, hvor eksperimentgruppen reduserer troen på at de

kan mestre det vanskeligste stoffet i fordypningsinstrumenttimene med 0,40 og kontrollgruppen flytter seg med 2,40 i negativ retning.

SPØRSMÅL	EKSPERIMENTGRUPPE			KONTROLLGRUPPE		
	T1 SNITT (avvik)	T2 SNITT (avvik)	DIFF	T1 SNITT (avvik)	T2 SNITT (avvik)	DIFF
1.Hvis jeg øver på hensiktsmessige måter, så vil jeg være i stand til å lære ferdighetene som kreves i fordypningsinstrumenttimene.	2,2 (0,6)	3,9 (1,7)	1,70	1,6 (0,8)	4,2 (1,9)	2,60
3.Jeg tror jeg vil være i stand til å bruke det jeg lærer i fordypningsinstrumenttimene i andre sammenhenger.	1,6 (0,7)	2,3 (0,9)	0,70	1,4 (0,5)	2 (1,2)	0,60
4.Jeg tror øvingen min gir fremragende resultater.	2,6 (1,1)	2,9 (1,6)	0,30	1,6 (0,8)	2 (1,2)	0,40
5.Jeg er sikker på at jeg kan mestre det vanskeligste stoffet som blir presentert i fordypningsinstrumenttimene.	2,7 (1,3)	3,1 (1,7)	0,40	1,9 (1,1)	4,3 (2,1)	2,40
9.Jeg stoler på at jeg kan mestre de ferdighetene jeg øver på nå på fordypningsinstrumentet.	2 (1,1)	3,1 (1,4)	1,10	1,6 (0,8)	2 (0,9)	0,40
10.Jeg stoler på at jeg kan forstå det mest komplekse stoffet som læreren presenterer i fordypningsinstrumenttimene.	3,1 (0,9)	2 (0,9)	-1,10	2,2 (1)	1,9 (0,9)	-0,30
14.Jeg stoler på at jeg kan gjøre det svært godt på konserter.	2,5 (1)	2 (0,8)	-0,50	2,6 (1,6)	1,6 (0,7)	-1,00
15.Jeg forventer å gjøre det godt i samspill og fordypningsinstrument.	2 (1,1)	1,7 (0,8)	-0,30	1,6 (1)	1,9 (0,7)	0,30
21.Jeg er sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene det kreves at jeg mestrer på fordypningsinstrumentet.	2,3 (0,9)	2,2 (1,3)	-0,10	1,8 (1,1)	1,7 (0,9)	-0,10
22.Jeg tror at jeg vil bli svært god på fordypningsinstrumentet.	2,1 (1,1)	1 (0)	-1,10	1,6 (0,8)	2 (0)	0,40
GJENNOMSNIITT OG STANDARDAVVIK MESTRINGSTRO	2,31 (0,97)	2,42 (1,13)	0,11	1,79 (0,98)	2,36 (1,06)	0,57

Tabell 1: Gjennomsnitt og standardavvik for mestringstro, fordelt på eksperiment- og kontrollgruppe T1 og T2. Viser gjennomsnitt for samtlige enkeltspørsmål og total. Nummereringen av spørsmålene er slik de fremkom i spørreskjemaet.

Det forekommer også en styrking av mestringstro mellom T1 og T2, og begge gruppens svar tyder på en økt mestringstro på spørsmål 14 «Jeg stoler på at jeg kan gjøre det svært godt på konserter». Også verdt å nevne er spørsmål 22 «Jeg tror at jeg vil bli svært god på fordypnings-instrumentet». Her endrer eksperimentgruppen sine svar fra T1's «Sant» (2,1) til en enstemmig «Veldig sant» (1,0) på T2. Kontrollgruppen ser ut til å oppleve en noe redusert tro på at de vil bli svært gode på fordypningsinstrumentet, men ender enstemmig på «Sant» (2,0) på T2.

Differansen for gjennomsnitt av påstandene om mestringstro er ikke signifikante. En tohalet t-test viser at hverken eksperimentgruppen ($p = 0,71$) eller kontrollgruppen ($p = 0,14$) oppnår signifikans.

Viser da funnene noen sammenheng mellom CRP og endring i elevers mestringstro? Med tanke på at funnene ikke er statistisk signifikante kan det ikke slås fast noen sammenheng. Begge gruppene skårer lavere på mestringstro etter intervensjonene, noe som kan tyde på at reduksjonen kan skyldes årsaker som ikke er knyttet til intervensjonene. At eksperimentgruppens negative utvikling er mindre enn kontrollgruppen kan tyde på at CRP kan ha sammenheng med elevenes mestringstro.

4.2.2 Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og endring i elevers målorientering?

For å undersøke om CRP kan påvirke elevers målorientering, svarte elevene på totalt 26 spørsmål i spørreskjemaet som handler om målorientering. De tre typene målorientering har svært forskjellige konsekvenser for elevers læring (se Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 45), og summeres derfor separat. Defensiv egoorientering (forkortes DE) kan kjennetegnes ved at eleven primært ønsker å unngå å fremstå som dum eller dårlig. Elever som i hovedsak drives av offensiv egoorientering (OE) vil ofte jobbe mot å være best og å vise sin kompetanse. Oppgaveorientering (OO) preges av målet om å lære mest mulig.

Før intervensjonene skårer elevene i eksperimentgruppen høyt på oppgaveorientering (1,90), og nøytralt (hverken sant eller usant) på offensiv egoorientering (3,51) og defensiv egoorientering (3,57) (se tabell 2). Det vil si at elevene opplever å være motivert av interesse og et ønske om å lære og å utvikle seg, og at elevene i mindre grad er opptatt av konkurranse og sammenligning med andre. Kontrollgruppen har en lik profil; med et litt høyere gjennomsnitt på oppgaveorientering (1,58) og offensiv egoorientering (3,11) sammenlignet med eksperimentgruppen, og også mindre grad av defensiv egoorientering (3,60). Om vi sammenligner gruppene så kan kontrollgruppen sies å ha en ennå mer hensiktsmessig motivasjon for å utvikle seg innenfor fordypningsinstrument og samspill, siden elevene her skårer høyere på oppgaveorientering og lavere på defensiv egoorientering.

Etter intervensjonene kan eksperimentgruppeelevene beskrives som at elevene er mer likt motivert av faglig interesse og ønsket om å fremstå kompetent for sine medelever. Skåringen på oppgaveorientering og begge typer egoorientering befinner seg i T2 mellom 2,71 (oppgaveorientering) og 3,09 (defensiv egoorientering). Kontrollgruppen opplever også en utjevning av de tre typene målorientering, med ytterpunktene oppgaveorientering (2,39) og defensiv egoorientering (2,84).

TYPE	SPØRSMÅL	EKSPERIMENTGRUPPE			KONTROLLGRUPPE		
		T1 SNITT (avvik)	T2 SNITT (avvik)	DIFF	T1 SNITT (avvik)	T2 SNITT (avvik)	DIFF
DE	2. Det er svært viktig for meg at jeg ikke virker dum når jeg spiller med eller for andre.	3,2 (1,7)	3,2 (1,5)	0,00	2,8 (1,3)	3,1 (1,7)	0,30
DE	9. En grunn til at jeg ikke liker å delta på huskonserter, samspillstimer eller konserter er at jeg vil unngå å virke dum eller dårlig.	4,5 (1,9)	4,4 (1,6)	-0,10	4,3 (1,8)	4,5 (1,6)	0,20
DE	10. Grunnen til at jeg øver er at fordypningsinstrumentlæreren ikke skal tro at jeg kan mindre enn andre.	4,5 (1,6)	3,9 (1,6)	-0,60	4,6 (1,6)	3,3 (1,8)	-1,30
DE	12. En viktig grunn til at jeg øver er at jeg skal slippe å føle meg flau på egne vegne.	3,4 (1,6)	3,4 (2,1)	0,00	3,3 (1,3)	2,9 (1,6)	-0,40
DE	14. Ett av mine viktigste mål er å unngå å se ut som om jeg ikke mestrer de ferdighetene det blir undervist i på samspillstimen eller fordypningsinstrumenttimene.	3,1 (1,7)	1,6 (0,7)	-1,50	3,4 (1,3)	1,3 (0,7)	-2,10
DE	18. Grunnen til at jeg øver er at andre ikke skal tro at jeg er dum eller dårlig.	4,6 (1,3)	4,8 (1)	0,20	4,4 (1,5)	4,4 (1,6)	0,00
DE	6. Me. Når jeg spiller på konsert, tenker jeg på ting jeg ikke får til i musikken.	3 (1,6)	2,5 (0,8)	-0,50	3,9 (2)	2,2 (1,2)	-1,70
DE	13. Me. Jeg føler meg urolig og nervøs når jeg skal spille på konsert.	3,1 (1,9)	2,1 (0,9)	-1,00	3 (2,1)	2,3 (1,3)	-0,70
DE	20. Me. Jeg føler hjertet mitt slå fort når jeg spiller på konserter.	2,7 (1,3)	1,9 (1)	-0,80	2,7 (1,4)	1,6 (1)	-1,10
OE	3. Jeg ville føle at jeg lykkes med skolen dersom jeg gjorde det bedre enn de fleste andre elevene.	3,1 (1,5)	2,1 (1,2)	-1,00	3,1 (1,6)	1,3 (0,5)	-1,80
OE	5. Jeg ønsker å gjøre det bedre enn de fleste medelevene mine.	2,8 (1,4)	2,1 (0,9)	-0,70	2,1 (1,3)	2 (1,1)	-0,10
OE	8. Jeg skulle gjerne vise fordypningsinstrumentlæreren min at jeg er flinkere enn medelevene mine.	3,8 (1,3)	4,6 (1,9)	0,80	4,2 (1,5)	4,2 (2)	0,00
OE	11. Jeg ville føle meg virkelig bra hvis jeg var den eneste som kunne demonstrerte ferdighetene lærerne etterspør i samspillstimer eller foran andre.	3,3 (1,9)	4 (1,8)	0,70	3,1 (1,6)	3,3 (1,3)	0,20
OE	13. Det er viktig for meg at mine medelever synes jeg er flink på fordypningsinstrumentet mitt.	3,3 (1,8)	3,7 (1,3)	0,40	2,7 (1,5)	3 (0,8)	0,30
OE	16. Det er viktig for meg å gjøre det bedre på fordypningsinstrumentet enn de andre musikelevne.	4,4 (1,6)	1,8 (0,8)	-2,60	3,4 (1,5)	2 (0,8)	-1,40
OE	2. Me. Når jeg spiller på konsert, tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever.	3,9 (1,6)	1,7 (0,9)	-2,20	3,2 (1,6)	1,9 (0,9)	-1,30
OO	4. En viktig grunn til at jeg øver er at jeg liker det.	2,3 (1,3)	2,7 (1,1)	0,40	1,3 (0,7)	2,3 (1,3)	1,00
OO	6. En viktig grunn til at jeg øver er at jeg liker å lære nye ting.	2,1 (0,9)	2,1 (1,3)	0,00	1,5 (0,7)	1,6 (1,1)	0,10
OO	7. Jeg øver fordi det jeg øver på interesserer meg.	2 (1,1)	3,9 (1,5)	1,90	1,3 (0,5)	3,4 (1,8)	2,10
OO	15. En viktig grunn til at øver er at jeg ønsker å utvikle meg videre.	1,6 (1)	3,9 (1)	2,30	1,1 (0,3)	3,4 (1,3)	2,30
OO	17. Jeg liker å øve på måter jeg kan lære av, selv om jeg gjør en hel del feil.	1,9 (1,1)	4,3 (1,6)	2,40	1,5 (0,7)	3,9 (1,5)	2,40
OO	8. Me. Det er viktig for meg å tilegne meg ferdighetene i fordypningsinstrumenttimene.	2 (1,1)	1,9 (1,1)	-0,10	1,8 (0,8)	1,6 (0,8)	-0,20
OO	16. Me. Jeg tror jeg har nytte av å tilegne meg lærestoffet i fordypningsinstrumenttimene.	1,6 (0,7)	2,2 (0,8)	0,60	1,8 (0,8)	2,2 (1)	0,40
OO	18. Me. Jeg liker faginnholdet i samspillstimen.	1,9 (0,6)	1,6 (1)	-0,30	2,4 (1,5)	1,6 (0,7)	-0,80
OO	19. Me. Å mestre musikken jeg øver på nå er svært viktig for meg.	1,7 (0,8)	2,7 (0,9)	1,00	1,2 (0,4)	2,2 (1,5)	1,00
OO	11. Me. Jeg er svært interessert i innholdet i samspill og fordypningsinstrument.	1,9 (0,9)	1,8 (0,8)	-0,10	1,9 (1,5)	1,7 (1,6)	-0,20
GJENNOMSNITT OPPGAVEORIENTERING		1,9 (0,94)	2,71 (1,11)	0,81	1,58 (0,79)	2,39 (1,27)	0,81
GJENNOMSNITT OFFENSIV EGOORIENTERING		3,51 (1,59)	2,86 (1,26)	-0,66	3,11 (1,51)	2,53 (1,04)	-0,59
GJENNOMSNITT DEFENSIV EGOORIENTERING		3,57 (1,63)	3,09 (1,24)	-0,48	3,6 (1,59)	2,84 (1,41)	-0,76

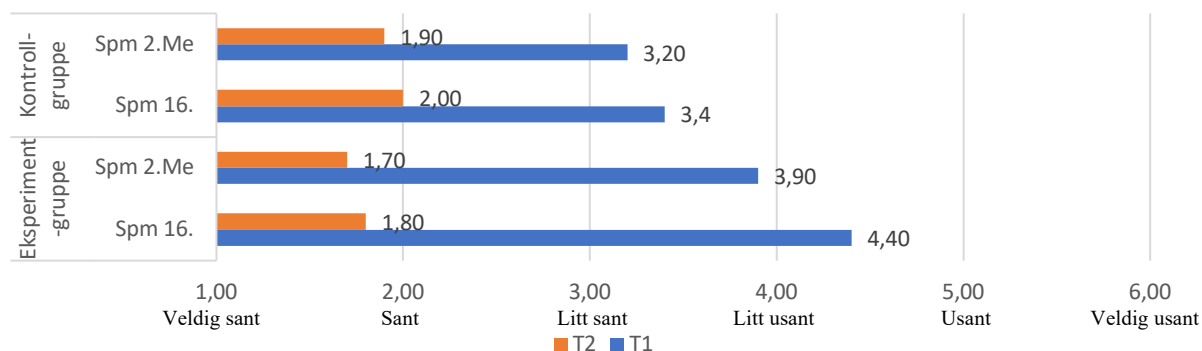
Tabell 2: Gjennomsnitt og standardavvik T1 og T2 for de tre typene målorientering. Nummereringen av spørsmålene er slik de fremkom i spørreskjemaet, og spørsmålsnummer etterfulgt av .Me viser at spørsmålene er hentet fra spørsmålssettet om mestringstro.

Eksperimentgruppen og kontrollgruppen viser samlet sett en lik utvikling i målorientering, med en negativ trend for oppgaveorientering hvor begge gruppene svarer 0,81 svakere på T2 sammenlignet med T1 (se tabell 2). Elevene er altså mindre opptatt av læring i de praktiske musikkfagene etter intervensjonene enn før. Samtidig rapporterer elevene en styrking av begge typer egoorientering, og begge gruppene rapporterer en differanse på litt i overkant av 0,5 for både defensiv og offensiv egoorientering.

Innenfor defensiv egoorientering er det spørsmål 14, «Ett av mine viktigste mål er å unngå å se ut som om jeg ikke mestrer de ferdighetene det blir undervist i på samspillstimen eller fordypningsinstrumenttimene.» som har størst differanse fra T1 til T2. Begge grupper starter mellom «litt sant» og «litt usant» (henholdsvis 3,1 og 3,4 for eksperiment- og kontrollgruppen) på T1, og ender på 1,6 (eksperimentgruppe) og 1,3 (kontrollgruppe). I T2 har altså elevene fått sterk motivasjon for å unngå å vise at de ikke mestrer ferdighetene i samspill og fordypningsinstrument, og den interne enigheten (standardavvik) er også større i T2 sammenlignet med T1. Den største endringen er det kontrollgruppen som står for, med differanse på 2,10 mot eksperimentgruppens endring på 1,50. Det er interessant at selv om elevene ser ut til å rapportere sterk motvilje mot å fremstå som de ikke mestrer samspills- og fordypningsinstrumentferdigheter på spørsmål 14, så svarer begge gruppene konsistent mer nøytralt at det er viktig at de ikke virker dumme når de spiller med eller for andre (spørsmål 2).

Spørsmål 16 «Det er viktig for meg å gjøre det bedre på fordypningsinstrumentet enn de andre musikkelevne.» er spørsmålet innenfor målorientering som har størst utvikling fra T1 til T2. Det er spesielt interessant at eksperimentgruppen beveger seg fra dimensjonen «usant» (gjennomsnitt 4,4 på T1) til «sant» på T2 (gjennomsnitt 1,8), med en differanse på 2,60. Elevene ser ut til å bli mer opptatt av den sosiale sammenligningen og viser dermed økt egoorientering. Det samme kan sees i spørsmål 2.Me «Når jeg spiller på konsert, tenker jeg på hvor dårlig jeg gjør det sammenlignet med andre elever.», men i noe mindre grad (differanse på 2,20). Kontrollgruppen har lik tendens, men mindre differanse på begge spørsmålene, henholdsvis 1,40 på spørsmål 16 og 1,30 på spørsmål 2.Me (se stolpediagram 1).

Utvikling på spørsmål 16 og 2.Me for eksperimentgruppe og kontrollgruppe



Stolpediagram 1: Illustrasjon av utviklingen for spørsmål 16 og 2.Me fra T1 til T2.

For oppgaveorientering er det tre spørsmål som utmerker seg med vesentlig utvikling fra T1 til T2. Det er spørsmål 7, 15 og 17, som alle tre omhandler årsaker til at elevene øver.

Spørsmål 7 dreier seg om elevene øver fordi det de øver på er interessant, spørsmål 15 om de øver fordi de ønsker å utvikle seg videre, og spørsmål 17 handler om de liker å øve på måter de kan lære av selv om de gjør feil. Eksperimentgruppen svarer omtrentlig «Sant» på alle tre påstandene på T1, men dette endrer seg til «Litt usant» på T2. Også på disse tre spørsmålene viser kontrollgruppen lik endring, men med et noe sterkere utgangspunkt på mellom «Veldig sant» og «Sant», ender de på T2 opp med et mer nøytralt gjennomsnitt på rundt 3,5.

Endringen her innebærer en reduksjon av oppgaveorientering. Det er interessant at spørsmål som ikke viser reduksjon i oppgaveorientering kun viser ingen eller svært liten økning. Som eksempel er det spørsmål 18.Me «Jeg liker faginnholdet i samspillstimene.» som viser størst økning i oppgaveorientering, og der endrer eksperimentgruppen sin skår med 0,3 og kontrollgruppen med 0,8.

Endring av offensiv egoorientering var ikke signifikant ($p > 0,13$ for begge grupper), men signifikant for defensiv egoorientering ($p = 0,04$ for eksperimentgruppe, $p = 0,05$ for kontrollgruppe). Tohalet t-test viser statistisk signifikans for oppgaveorientering for både eksperimentgruppe ($p = 0,03$) og kontrollgruppe ($p = 0,03$).

Samlet sett har begge gruppene endret seg i en uheldig og lite hensiktsmessig retning når det gjelder målorientering. På forskningsspørsmålet om det er sammenheng mellom bruk av CRP og elevens målorientering kan det igjen se ut som det er ytre faktorer som påvirker begge

gruppene. Største forskjell i endring gruppene seg i mellom skjer innen defensiv egorientering, hvor kontrollgruppen har en større differanse i negativ retning enn eksperimentgruppen (se tabell 2).

4.2.3. Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og elevers øvingsmengde?

Forskningsspørsmål tre handler om øvingsmengde, og om bruk av CRP kan ha noen sammenheng eller påvirkning på mengde øving. Spørsmålene elevene har svart på handler om øving utenom skoletid, mer spesifikt hvor ofte de øver alene, hvor ofte de øver sammen med andre, og omtrentlig hvor lenge de i gjennomsnitt øver hver gang.

T1-målingen viser at elevene i eksperimentgruppen øver alene 105 minutter i uken i gjennomsnitt, noe som tilsvarer 15 minutter daglig (se tabell 3). Kontrollgruppe-elevene øver 196 minutter ukentlig, som blir 28 minutter daglig. Utgangspunktet før intervensjonene er en vesentlig forskjell i mengde øving mellom gruppene, hvor kontrollgruppeelevene øver tilnærmet dobbelt så mye ukentlig sammenlignet med elevene i eksperimentgruppen.

Ved T2-målingen etter intervensjonene øver elevene i kontrollgruppen omtrent like mye. Ukentlig øver de 205 minutter alene på fordypningsinstrumentet, utjevnet til ca 29 minutter daglig. Eksperimentgruppen oppgir i T2-målingen at elevene i snitt øver ca 20 minutter daglig, altså 139 minutter ukentlig. Differansen i øvingsmengde mellom de to gruppene har dermed blitt redusert i T2.

Øvingsminutter pr uke (alene)	EKSPERIMENTGRUPPE					KONTROLLGRUPPE				
	T1 SNITT	T2 SNITT	Diff (min)	Diff (%)	p tohalet	T1 SNITT	T2 SNITT	Diff (min)	Diff (%)	p tohalet
	105	139	34,5	32,94%	0,05	196	205	9,75	4,99%	0,66

Tabell 3. Utregning av antall øvingsminutter alene per uke, med gjennomsnitt og differanse i minutter og prosent for hver gruppe.

På spørsmålet hvor ofte elevene øver alene, er det ingen endring i kontrollgruppen fra T1 til T2. For eksperimentgruppen er det en svak økning, fra 4 som svarer 4-5 dager i uken eller oftere på T1, til 5 ved T2-målingen (se tabell 4). Videre er det lite endring i hvor mye eksperimentgruppen øver sammen med andre, men hos kontrollgruppen er det en svak negativ utvikling (fra 2 til 4 som øver sjeldnere enn ukentlig eller aldri). Når det gjelder øving sammen med andre utenom skoletid, er det i T1 høyere øveaktivitet hos kontrollgruppen, men

som kan sees i tabell 4, er det i T2 tendens mot mindre øving for kontrollgruppen, og en svak tendens mot mer øving hos eksperimentgruppen. Øvelengde viser derimot en vesentlig økning. I eksperimentgruppen rapporterer to elever en økning i øvelengde fra 10-30 minutter til 31-60 minutter, og én elev har endret øvelengden fra mindre enn 10 minutter til 31-60 minutter. Kontrollgruppen viser to elever som øker øvelengde fra 31-60 til mer enn én time, men samtidig en elev som reduserer øvelengden fra 31-60 minutter til 10-30 minutter.

	Eksperimentgruppe			Kontrollgruppe			
	T1 frekvens	T2 frekvens	Diff	T1 frekvens	T2 frekvens	Diff	
Hvor ofte øver du alene utenom skolen?	Hver dag	1	1	0	3	3	0
	4-5 dager i uken	3	4	1	2	2	0
	2-3 dager i uken	3	2	-1	4	4	0
	Ukentlig	1	2	1	1	1	0
	Sjeldnere / aldri	2	1	-1	0	0	0
Hvor ofte øver du sammen med andre utenom skolen?	Hver dag	0	0	0	0	0	0
	4-5 dager i uken	0	1	1	2	1	-1
	2-3 dager i uken	1	1	0	2	3	1
	Ukentlig	3	3	0	4	2	-2
	Sjeldnere / aldri	6	5	-1	2	4	2
Hvor lenge øver du på fordypningsinst i snitt hver gang?	<10 min	1	0	-1	0	0	0
	10-30 min	6	4	-2	1	2	1
	31-60 min	2	5	3	7	4	-3
	>1 time	1	1	0	2	4	2

Tabell 4. Egenrapportering av elevenes øving, med frekvensfordeling og differanse på hvert svaralternativ.

Øvingslengde på fordypningsinstrument må sees i sammenheng med hvor ofte elevene øver alene, eksempelvis fordi en elev som øver 10-30 min hver dag totalt øver mer enn eleven som øver mer enn én time sjeldnere enn ukentlig. Øvingsminutter per uke er utregnet ved å gange antall ukedager (4,5 for 4-5 dager i uken, og 2,5 for 2-3 dager i uken) med øvingslengde per informant. Øvingslengde er justert til 5 minutter for valget «mindre enn 10 minutter», 20 minutter for «10-30 minutter», 45 minutter for «31-60 minutter» og 60 minutter for «mer enn én time».

Som vises i tabell 3, er det stor forskjell på eksperimentgruppe og kontrollgruppe i øvingsminutter pr uke. Elevene i kontrollgruppen øver i gjennomsnitt omtrent 90 minutter mer pr uke. Begge grupper rapporterer økt øvingsmengde på T2 sammenlignet med T1, men avviket i økning mellom gruppene er stort: kontrollgruppen øker ukentlig øving med ca 10 minutter, hvor eksperimentgruppen øker sin øvingsmengde med ca 35 minutter ukentlig. Selv med en økning på tilnærmet 33% i øvemengde for elevene i eksperimentgruppen, mot

kontrollgruppens 5%, rapporterer elevene i kontrollgruppen likevel i at de i T2 øver i gjennomsnitt 66 minutter mer i uken enn elevene i eksperimentgruppen. Differansen i øvingsmengde mellom T1 og T2 for eksperimentgruppen er signifikant ($p = 0,05$), men differansen er ikke signifikant for kontrollgruppen ($p = 0,66$).

For å oppsummere, så finner jeg altså at kontrollgruppens øving har holdt seg stabil fra T1 til T2, men elevene i eksperimentgruppen viser en økning i ukentlig øvingsmengde på 33%. Dette funnet kan antyde en sammenheng mellom elevers øvingsmengde og CRP.

4.2.4. Er det noen sammenheng mellom bruk av CRP og hvordan elever attribuerer sine prestasjoner?

De syv spørsmålene som handler om attribusjon er stilt med utgangspunkt i om elevene attribuerer prestasjoner til evner som det ene ytterpunktet, eller innsats som det andre. Merk at musikalitetsspørsmålene er formulert slik at høy tro på innsats gir høyt gjennomsnitt (svaralternativene 4 til 6), men at de tre spørsmålene som stammer fra spørsmålsettet om mestringstro er stilt med motsatt fortegn: at høy tro på innsats gir lavt gjennomsnitt (svaralternativene 1 til 3). I tabell 5 er tallene reversert for spørsmål 1 til 4 slik at tabellen konsekvent kan leses dit at lav skår (mellom 1 til 3) betyr attribuering til innsats, og høy skår (mellom 4 til 6) betyr attribuering til evner.

SPØRSMÅL	EKSPERIMENTGRUPPE			KONTROLLGRUPPE		
	T1 SNITT (avvik)	T2 SNITT (avvik)	DIFF	T1 SNITT (avvik)	T2 SNITT (avvik)	DIFF
1. Du har en bestemt mengde musikalitet, og du kan egentlig ikke gjøre mye for å endre den.	2,3 (1,2)	2,1 (0,9)	-0,20	2,5 (1,4)	2,9 (1,7)	0,40
2. Musikaliteten din er noe ved deg som ikke kan endre særlig mye.	2 (1,2)	1,9 (1)	-0,10	3,3 (1,7)	2,7 (1,6)	-0,60
3. For å være ærlig, så kan du egentlig ikke endre hvor musikalsk du er.	2 (1,2)	2,6 (1,2)	0,60	3,3 (1,8)	3,2 (1,7)	-0,10
4. Du kan lære nye ting, men du kan egentlig ikke endre din grunnleggende musikalitet.	2,7 (1,1)	5,4 (0,7)	2,70	3,6 (1,9)	5,3 (0,8)	1,70
7. Me. Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer stoffet i fordypningsinstrumenttimene.	2,4 (0,7)	1,9 (1)	-0,50	2,4 (0,7)	2,1 (0,9)	-0,30
12. Me. Hvis jeg prøver hardt nok, vil jeg mestre det jeg øver på.	1,8 (0,9)	3 (1,8)	1,20	1,4 (0,5)	3 (2,3)	1,60
17. Me. Hvis jeg ikke mestrer det jeg spiller, så er det fordi jeg ikke øvde nok.	2,6 (0,8)	2,1 (0,6)	-0,50	2,5 (0,8)	2,4 (1)	-0,10
SNITT ATTRIBUSJON (OBS*)	2,26 (1,02)	2,71 (1,55)	0,46	2,71 (1,49)	3,09 (1,73)	0,37

Tabell 5. Oversikt over gjennomsnitt med standardavvik og differanse over spørsmål knyttet til attribusjon.

*OBS. Tallene i spørsmål 1-4 er reversert. Lav skår (1 til 3) i tabellen betyr attribuering til innsats, og høy skår (4 til 6) innebærer attribuering til evner.

Ved T1-målingen viser resultatene at elevene i både eksperimentgruppen og kontrollgruppen attribuerer mestring til innsats og ser på musikalitet som noe som kan utvikles. Elevene i eksperimentgruppen har en høyere attribusjon til innsats (2,26) enn kontrollgruppen (2,71). I T2-målingen svarer elevene i begge gruppene fremdeles i sverdimensjonen «sant» på at innsats fører til mestring, men årsaksforklaring til innsats går i T2 i negativ retning, og er noe redusert. Eksperimentgruppen skårer 2,71 i T2, og kontrollgruppen 3,09.

For tre av fire spørsmål om musikalitet svarer elevene i begge gruppene både på T1 og T2 at musikalitet er noe de til en viss grad kan endre. Spørsmål 4 skiller seg ut, med en vesentlig endring fra «Litt sant» i T1 (for eksperimentgruppen, som svarer 2,7) til mer enn «Usant» (gjennomsnitt 5,4) på T2 (se tabell 5). Elevene rapporterer i T2 mer usikkerhet rundt om å prøve hardt nok vil føre til mestring; spørsmål 12.Me viser en utvikling fra 1,8 i T1 til 3,0 i T2 for eksperimentgruppen, og en litt større endring for kontrollgruppen fra 1,4 til 3,0. Samtidig viser spørsmål 17.Me at elevene både i T1 og T2 mener at utilstrekkelig mengde øving fører til å ikke mestre det de spiller. Dette tyder på at elevene i T2 fremdeles mener at øving er nødvendig for å mestre, men at elevene i større grad mener mestringen også er avhengig av evner.

Samlet sett rapporterer elevene i begge grupper en marginal svekking (differanse på 0,46 for eksperimentgruppen, 0,37 for kontrollgruppen) i troen på innsats som årsak til mestring. Dette viser seg også i spørsmålene om mestringstro. For eksempel så endrer gjennomsnittet seg på spørsmål 1 «*Hvis jeg øver på hensiktsmessige måter, så vil jeg være i stand til å lære ferdighetene som kreves i fordypningsinstrumenttimene.*» fra 2,2 til 3,9 for eksperimentgruppen, altså en endring fra «Sant» til «Litt usant». Den noe sterkere svekkelsen i attribusjon til innsats for eksperimentgruppen kan tyde på at CRP kan ha en negativ påvirkning av elevenes attribusjon.

4.2.5. Er det forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan bruk av CRP påvirker deres målorientering og mestringstro?

Resultatene viser at det er enkelte områder innen målorientering hvor det er kjønnsmessige forskjeller. Ved første måling (T1) for eksperimentgruppen er det spesielt defensiv egoorientering som skiller seg ut, hvor jentene svarer at det er mellom «Sant» og «Litt sant» (2,69, se tabell 6) at det er viktig at de ikke oppfattes som dårlige eller dumme av sine medelever. Gutter svarer på samme måling «Litt usant» (4,15), som utgjør en differanse på

1,45 mellom jenter og gutter. Det er også forskjeller i hva jenter og gutter svarer på oppgaveorientering (differanse 0,58) og offensiv egoorientering (differanse 0,26), men av mindre grad.

T2-målingen viser derimot at kjønnsforskjellene for eksperimentgruppen nærmest er visket ut, med kun marginal differanse mellom jenter og gutter. Differansen på 1,45 (T1) på defensiv egoorientering utlignes til kun 0,01 på T2. Jentene endrer svarene sine med 0,39 og er på T2 svært nær «Litt sant» (3,08). Dermed er det guttene som viser den største utviklingen, og ender også svært nær «Litt sant» med 3,09 i gjennomsnitt. Kontrollgruppen viser også tendens til å redusere kjønnsforskjellen ved T2-målingen, med unntak av oppgaveorientering. Differansen mellom jenter og gutter er på 0,02 ved T1, og jentene flytter seg med en differanse på 1,00 fra 1,57 på T1 til 2,57 på T2, og guttene endrer svarene fra 1,59 på T1 til 2,31 på T2 (differanse 0,73).

EKSPERIMENTGRUPPE								
TYPE	Jenter T1 snitt (avvik)	Gutter T1 snitt (avvik)	T1 kjønns- differanse	Jenter T2 snitt (avvik)	Gutter T2 snitt (avvik)	T2 kjønns- differanse	Jenter T1-T2 diff	Gutter T1-T2 diff
SNITT OO	2,25 (0,64)	1,67 (0,85)	-0,58	2,83 (1,01)	2,63 (1,09)	-0,19	0,58	0,97
SNITT OE	3,36 (1,38)	3,62 (1,71)	0,26	2,82 (1,3)	2,88 (0,9)	0,06	-0,54	-0,74
SNITT DE	2,69 (1,48)	4,15 (1,43)	1,45	3,08 (1,14)	3,09 (1,25)	0,01	0,39	-1,06

KONTROLLGRUPPE								
TYPE	Jenter T1 snitt (avvik)	Gutter T1 snitt (avvik)	T1 kjønns- differanse	Jenter T2 snitt (avvik)	Gutter T2 snitt (avvik)	T2 kjønns- differanse	Jenter T1-T2 diff	Gutter T1-T2 diff
SNITT OO	1,57 (0,6)	1,59 (0,84)	0,02	2,57 (1,19)	2,31 (1,2)	-0,25	1,00	0,73
SNITT OE	3,43 (0,97)	2,98 (1,69)	-0,45	2,48 (0,98)	2,55 (1,05)	0,07	-0,95	-0,43
SNITT DE	2,93 (1,21)	3,89 (1,59)	0,96	2,7 (0,84)	2,9 (1,52)	0,20	-0,22	-0,98

Tabell 6. Viser kjønnsforskjeller for de tre typer målorienteringer på T1 og T2.

Forskjellene i hvordan jenter og gutter svarer innenfor mestringstro er relativt små; det største avviket er på T1-målingen for kontrollgruppen, hvor differansen er på 0,87 for jenter og gutter (se tabell 7). I begge gruppens T1-måling svarer guttene at de har høyere tro på egen mestring enn jentene, men på T2 er denne forskjellen mer utjevnet. I kontrollgruppen er det liten utvikling i svarene til jentene, men guttene rapporterer en svekket mestringstro sammenlignet med T1 (endring på 0,77). Derimot viser svarene fra jentene i eksperimentgruppen til en mindre økning i mestringstro (0,25) og guttene en mindre nedgang (0,35).

		MESTRINGSTRO							
		Jenter T1	Gutter T1	T1 kjønns-	Jenter T2	Gutter T2	T2 kjønns-	Jenter	Gutter
		snitt (avvik)	snitt (avvik)	differanse	snitt (avvik)	snitt (avvik)	differanse	T1-T2 diff	T1-T2 diff
EKSPERIMENTGRUPPE		2,65 (0,96)	2,08 (0,91)	-0,57	2,4 (0,9)	2,43 (1,13)	0,03	-0,25	0,35
KONTROLLGRUPPE		2,4 (0,66)	1,53 (0,86)	-0,87	2,5 (0,78)	2,3 (1,02)	-0,20	0,10	0,77

Tabell 7. Viser kjønnsforskjeller innen mestringstro på T1 og T2.

Kan CRP påvirke gutter og jenter forskjellig hva angår målorientering og mestringstro? Resultatene for eksperimentgruppen viser at jentene i eksperimentgruppen oppgir en mindre negativ utvikling (0,58, se tabell 6) i oppgaveorientering sammenlignet med jentene i kontrollgruppen (1,00). Samtidig rapporterer guttene en noe større negativ utvikling i eksperimentgruppen (0,97) enn i kontrollgruppen (0,73). Dette kan tyde på at CRP kan ha en mer negativ effekt for gutter når det gjelder oppgaveorientering. For defensiv egoorientering blir trenden ennå tydeligere. Jentene i eksperimentgruppen viser i T2 en positiv endring i defensiv egoorientering (differanse på 0,39), hvor kontrollgruppejentene i T2 har hatt en negativ endring (0,22). Til sammenligning har guttene i både eksperiment- og kontrollgruppe en relativt lik negativ utvikling, hvor de øker sin defensive egoorientering med en differanse på omtrent 1,00. Funnene her kan antyde at CRP kan ha sammenheng med reduksjon i defensiv egoorientering for jenter, og en økning i defensiv egoorientering for gutter. For mestringstro kommer det frem i tabell 7 at begge kjønn i kontrollgruppen oppgir en negativ endring i mestringstro (selv om den negative tendensen for jenter er svært liten, kun 0,10 differanse fra T1 til T2). I eksperimentgruppen oppgir jentene en svak positiv endring i mestringstro (på 0,25), i motsetning til guttenes svake negative endring på 0,35. Dette kan tyde på at CRP kan ha sammenheng med en svak positiv endring i CRP for jenter.

4.3 Oppsummering og tolkning av funn

Sett i sammenheng, ser funnene fra spørreundersøkelsen ut til å tegne noen klare tendenser. Elevene i kontrollgruppen rapporterer i T1-målingen at de har høyere mestringstro, er noe mer oppgaveorientert, og øver en god del mer hver uke enn elevene i eksperimentgruppen. Utviklingen fra T1 til T2 viser også en del likheter for begge grupper: lavere mestringstro, redusert oppgaveorientering, økning i egoorientering og økning i øvingsmengde. Høy mestringstro predikerer større utholdenhet og øker sjansen for mestring (Bandura, 1997, s. 43), og forskning på målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 45) viser at høy

oppgaveorientering er forbundet med læringsfremmende atferdsmønstre. Videre er defensiv egoorientering forbundet med lavere innsats og mer negative følelser. Basert på dette, kan det virke som at begge gruppene har hatt en negativ og uønsket utvikling i motivasjon og har fått redusert sine forventninger om å mestre det utøvende musikkfaget. Det er naturlig å anta at en lavere mestringstro kan føre til mindre mengde av øving, derfor er det et spesielt interessant funn at ingen av gruppene rapporterer redusert øvingsmengde.

Selv om både kontroll- og eksperimentgruppe utvikler seg i negativ retning på spørsmålene om mestringstro og målorientering, gir svarene tegn til at kontrollgruppen utvikler seg i en noe mer negativ retning enn eksperimentgruppen. Spesielt er det utviklingen i øvingsmengde som illustrerer dette; kontrollgruppen rapporterer en økning i øvingsmengde på omtrent 10 minutter ukentlig (ca 5% økning), men tohalet paret t-test viser at dette ikke er en signifikant differanse ($p = 0,66$). Eksperimentgruppen har en vesentlig større økning på omtrent 90 minutter ukentlig (ca 33% økning), og p-verdien viser en moderat signifikans med $p = 0,05$.

5. DISKUSJON

I resultatkapitlet presenterte jeg funnene fra undersøkelsen. I dette kapitlet vil jeg først drøfte funnene knyttet til hvert enkelt forskningsspørsmål, og til slutt diskutere oppgavens problemstilling: «*Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevers mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?*».

5.1 Hvordan kan CRP knyttes til resultatene innen målorientering?

“*When defensiveness starts, learning stops*” (Lerman & Borstel, 2003, s.21). Sitatet illustrerer en av årsakene til at Critical Response Process ble utviklet, nemlig at elever er mindre mottakelige for læring dersom de befinner seg i en situasjon hvor de opplever utrygghet. Dette støttes av analysene av den norske Elevundersøkelsen, som viser at elever som blir mobbet trives dårligere på skolen og har lavere motivasjon for skolearbeidet enn andre elever (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 239). Miljøer med høyt prestasjonspress og konkurranse kan føre til negative responser og dårligere relasjoner til lærere og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80). Det kan være naturlig å anta at slike konkurransepregede miljøer også kan føre til større grad av egoorientering som motivasjonskilde, og kan redusere elevers oppgaveorientering. Videre kan vi anta at dersom vi kan redusere prestasjonspress, konkurranse og sosial sammenligning, vil det kunne ha en positiv effekt på elevers oppgaveorientering.

5.1.1 CRP og oppgaveorientering

En av antagelsene som ligger til grunn for denne studien, er nettopp at Critical Response Process vil kunne redusere elevers prestasjonspress og konkurransepreg. Resultatene viser imidlertid at elevenes oppgaveorientering svekkes med 0,81 poeng både i eksperimentgruppen og kontrollgruppen. Eksperimentgruppen går ned fra 1,90 (hvor 2 = «Sant») til en snitt på 2,71 (hvor 3 = «Litt sant») på posttesten. Dersom vi går ut fra at resultatene gir et riktig bilde av elevenes oppgaveorientering, har altså perioden med CRP ikke hatt noen positiv effekt på eksperimentgruppens oppgaveorientering. Siden kontrollgruppen viser identisk bevegelse i resultatene ser det også ut til at CRP ikke har ført til negativ utvikling, men at CRP i denne sammenhengen ikke gir noen målbar effekt.

Argumentene for at CRP skal ha en positiv effekt på elevers oppgaveorientering er flerfoldige. I motsetning til på konsert, skal utøveren presentere et musikkstykke som er under utvikling (Lerman & Borstel, 2003, s. 14). I seg selv kan dette være et element som

reduserer prestasjonspress, fordi utøveren ikke forventes å fremføre noe som skal være perfekt. Dette premisset kan også bidra til å orientere deltakernes oppmerksomhet til et læringsperspektiv, fordi det er utviklingen av musikken og ikke prestasjonen som er formålet. Hvert enkelt steg i prosessen inneholder også føringer som kan tenkes å motvirke både konkurransetenkning og prestasjonspress. I steg én skal respondentene gi subjektive tilbakemeldinger på hva de synes er meningsfullt ved fremføringen. Erfaringsvis tolker elevene begrepet «meningsfullt» til å innebære kun positive utsagn, og denne positive vinklingen kan bidra til å bygge trygghet for utøveren. Det at respondenten gir uttrykk for noe som skal være personlig meningsfullt kan i tillegg bidra til at utøveren opplever utsagnet som troverdig, og ifølge Bandura vil respondentens troverdighet styrke muligheten for at utøveren opplever mestring gjennom verbal overbevisning (Bandura, 1997, s. 191). Steg to gir utøveren mulighet til å stille spørsmål om hva hen ønsker tilbakemelding på, og dette bør kunne gi ytterligere søkelys på at det som skal forbedres er musikkstykket, og ikke selve prestasjonen til utøveren. Nøytrale spørsmål kan være vanskelig, men følges steg tre slik Lerman beskriver det, vil det kunne løfte blikket fra «hvorfør spilte du sånn?» og heller over til mer overordnede spørsmål som «hva ønsker du å formidle med musikken?». Når diskusjonen handler om musikalske intensjoner og overordnede temaer, er det mindre fokus på selve fremføringen eller prestasjonen til utøveren, som igjen kan lede til mindre konkurransepreg og sosial sammenligning. I tillegg kan diskusjon om faglige temaer øke nysgjerrigheten og motivasjonen for musikkfaget i seg selv, noe som kan være stimulerende for elevenes oppgaveorientering. Til slutt i steg fire skal utøveren tillate hver enkel tilbakemelding, og har her kontroll over hvilke råd og tilbakemeldinger hen ønsker å høre. Til sammen utgjør dette mange faktorer som kan påvirke i retning av å redusere prestasjonspress og konkurransepreget miljø, og dermed kunne påvirke elevenes oppgaveorientering i positiv retning. Lerman argumenterer på dette grunnlaget for at CRP skaper gjensidig respekt, og sier det slik: «*If participants follow the sequence of the steps with a little patience, mutual respect naturally emerges.*» (Lerman & Borstel, 2003, s. 18). At denne respekten kan føre til økt trygghet og større sosial tilhørighet for deltakerne er det også støtte for å si med bakgrunn i tidligere forskning (Kjølberg, 2015, s. 67). Ved avslutning av intervensjonene var det flere av elevene i eksperimentgruppen som uttrykte muntlig at de opplevde at gruppen hadde fått et sterkt samhold og at de hadde blitt trygge på hverandre. En illustrasjon fra intervensjonene på denne tryggheten kan være at den ene eleven som tidlig reservert seg mot å fremføre, ombestemte seg før siste økt, og gjennomførte en full CRP-prosess som utøver. Begrunnelsen for å ombestemme seg var nettopp økt trygghet.

Selv med mange argumenter som taler for at CRP kan føre til økt oppgaveorientering gjennom trygghet og sosial tilhørighet, er det også flere motargumenter. CRP er bygget rundt strukturen at det er én utøver som fremfører musikk foran en gruppe likesinnede, og denne utøveren står alene med søkelyset gjennom hele prosessen. Å fremføre et uferdig produkt for likesinnede kan for mange i seg selv være stressende og angstfremkallende, og det er liten grunn til å anta at selv en trygg ramme vil kunne fjerne dette stresset helt eller delvis. Som eksempel på det vil jeg nevne at dette ble personlig veldig tydelig for meg da jeg selv skulle være utøver og fremføre et uferdig innøvd stykke for elevene. Ubehaget over å føle at jeg fremsto «dårlig» var overraskende stort, selv som voksen og trygg på egne ferdigheter. De i hovedsak positive tilbakemeldingene som steg én fremtvinger kan for en selvkritisk og usikker elev fremstå som usanne eller irrelevante, og dermed ikke bidra hverken til følelse av mestring eller til å redusere prestasjonspresset. Videre kan diskusjonen og tilbakemeldingene i de tre påfølgende stegene føles som et langvarig søkelys på alle manglene ved fremførelsen, og alle områdene hvor eleven ikke strekker til som utøver. En slik opplevelse vil i verste fall kunne føre til en opplevelse av nederlag og følelse av å ikke være god nok, som igjen kan bety at elevens selvkritikk og usikkerhet blir ennå sterkere befestet. Konsekvensen kan være elever som i stedet for å være opptatt av å utvikle ferdighetene sine, heller kan bli opptatt av å skjule sine svakheter. Eller med andre ord, redusert oppgaveorientering og økt defensiv egoorientering. Et tegn på at denne effekten kan ha inntruffet, er utviklingen på spørsmål 15: «*En viktig grunn til at øver er at jeg ønsker å utvikle meg videre.*». Eksperimentgruppen måles til 1,6 på pretesten, omtrent midt mellom «sant» og «veldig sant», men ender opp med snittet 3,9 på posttesten – svært nær «litt usant». Igjen beveger kontrollgruppen seg like mye, og går fra 1,1 til 3,4.

Faktumet at målingene til både kontrollgruppe og eksperimentgruppe i denne undersøkelsen viser relativt identisk endring innenfor oppgaveorientering, gjør det nærliggende å tenke at det er faktorer utenom studiens kontroll som kan ha bidratt til den negative utviklingen.

5.1.2 CRP og egoorientering

I likhet med oppgaveorientering, viser resultatene både for offensiv og defensiv egoorientering en negativ endring. Med negativ endring menes at elevene rapporterer at egoorienteringen har blitt en viktigere motivasjonsfaktor, noe som ifølge Skaalvik & Skaalvik er uheldig i skolesammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 183).

Signaler fra lærer om at det som er viktig er gode resultater, å gjøre det godt på prøver og å gjøre det bedre enn andre kan føre til økt egoorientering hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 185). CRPs forutsetning er å ta utgangspunkt i et uferdig produkt som fremføres av utøveren, og gjennom strukturert samarbeid jobbe for å forbedre dette. Denne tilnærmingen kan raskt tolkes slik at CRP har et spesifikt faglig og kunstnerisk fokus, hvor oppmerksomheten rettes mot hva som kan gjøres musikalsk, og hvor utøverens ferdigheter blir mindre viktig. Spesielt personen som leder CRP-øktene, og den ansvarlige for å velge ut denne metoden fremfor andre, er utsatt for en slik forforståelse, fordi vi kan anta at CRP er valgt nettopp på grunn av disse kvalitetene. Elevenes tolkning av hensikten med CRP kan imidlertid like gjerne være at det ultimate målet er å forbedre elevenes fremtidige resultater, fremfor at det skal forbedre elevenes motivasjon og interesse. Videre gir øktene med CRP en sjeldent god mulighet for sosial og faglig sammenligning, siden det er kun én utøver for hver fremføring (selv om elevene i flere tilfeller hadde medspillere), og alle fikk god mulighet til å vurdere hverandres spilleferdighet og kompetanse til å diskutere musikken faglig. At elevene kjente på dette kan være en mulig forklaring på at det med unntak av siste økt var få elever som ønsket å fremføre som utøver.

Resultatene viser at det innenfor offensiv egoorientering er svært liten forskjell på utviklingen mellom kontroll- og eksperimentgruppe, hvor eksperimentgruppen skårer 0,66 høyere på posttest sammenlignet med pretest, mot kontrollgruppens 0,59. Begge gruppene ender henholdsvis på 2,86 (eksperimentgruppe) og 2,53 (kontrollgruppe), som vil si at gruppene har noe mer «Litt sant» enn «Sant» på svaralternativene. På grunnlag av likheten i utvikling hos begge gruppene, gir ikke resultatene støtte til at CRP i særlig grad kan ha hatt påvirkning på elevenes offensive egoorientering. Om vi ser på enkeltspørsmålene, er det spesielt én påstand hvor utviklingen i gruppene avviker. På spørsmål 16: «*Det er viktig for meg å gjøre det bedre på fordypningsinstrumentet enn de andre musikkelevne.*» endrer eksperimentgruppen seg fra 4,4 (mellom «Litt usant» og «Usant») til 1,8 (litt over «Sant»), en endring på 2,6 i snitt. Til sammenligning flytter kontrollgruppen seg med 1,4 fra 3,4 (midt mellom «Litt sant» og «Litt usant») til 2,0 («Sant»). At forskjellen er såpass stor mellom gruppene kan indikere at CRP er en medvirkende årsak til eksperimentgruppens endring. Hvis det er tilfellet, kan det se ut til å stå i kontrast til elevenes avsluttende tilbakemelding etter intervensjonene at de opplever at gruppen har fått et sterkt samhold. På den annen side er det ikke sikkert at trygghet og sterkt sosialt samhold står i motsetning til ønsket om å gjøre det bedre enn sine medelever. I tillegg er det spesielt interessant at deltakerne i eksperimentgruppen samlet sett ikke bare har fått en

økt motivasjon for å være bedre enn sine medelever, men prioriteringen har endret seg fra dimensjonen «usant» til «sant».

For defensiv egoorientering viser resultatene større forskjeller mellom gruppene.

Eksperimentgruppen beveger seg med 0,48 fra 3,57 (omtrent midt mellom «Litt sant» og «Litt usant») til 3,09 (nært «Litt sant»), og kontrollgruppen flytter seg med 0,76 fra 3,6 til 2,84. Begge gruppene oppgir altså en økning i defensiv egoorientering, men kontrollgruppen opplever størst økning. CRPs gode muligheter for sosial sammenligning kan gi også økte muligheter for at elever kan få økt defensiv egoorientering. En elev som opplever en mislykket eller uheldig fremførelse som et nederlag, kan selv med støttende tilbakemeldinger og en ellers god prosess tolke situasjonen som en konsekvens av å være «dårlig». I tillegg til at eleven kanskje vil forsøke å unngå slike opplevelser igjen, kan det føre til at eleven attribuerer nederlaget til dårlige evner, og ikke manglende innsats. Videre vil også respondentene og fasilitator kunne spille inn på hvordan eleven som utøver tolker situasjonen. Vi kan eksempelvis tenke oss en elev som har fremført musikk, som er relativt fornøyd med fremføringen og er innstilt på å utvikle musikkstykket videre. Etter fremføring blir eleven møtt av respondenter som finner lite positivt å kommentere i steg en, og ellers i prosessen kommer med upassende kritiske bemerkninger og lite hjelpsomme råd. Dersom en eller flere respondenter misliker utøveren kan dette også formidles gjennom non-verbal kommunikasjon som ansiktsuttrykk og blick, og skape utrygghet for utøveren. En slik gjennomføring av CRP vil kunne gi en negativ mestringsopplevelse til utøveren, og videre øke motivasjonen for å unngå lignende situasjoner i fremtiden. Riktignok er det fasilitatorens oppgave å ivareta utøveren og sørge for en trygg ramme, men spesielt når CRP er nytt for deltakerne, vil det kunne forekomme uønskede og upassende negative kommentarer.

At resultatene viser at kontrollgruppen opplever en større økning i defensiv egoorientering enn eksperimentgruppen, kan være en indikasjon på at CRP i dette tilfellet har hatt en positiv påvirkning. Dette kan illustreres gjennom spørsmål 14: «*Ett av mine viktigste mål er å unngå å se ut som om jeg ikke mestrer de ferdighetene det blir undervist i på samspillstimen eller fordypningsinstrumenttimene.*», hvor kontrollgruppen endrer seg med 2,1 fra 3,4 (omtrent nøytralt) til 1,3 (nært til midt mellom «Veldig sant» og «Sant»). Til sammenligning endrer eksperimentgruppen seg med 1,5 fra 3,1 (nært «Litt sant») til 1,6 (omtrent midt mellom «Veldig sant» og «Sant»). Her ser vi at elevene i kontrollgruppen har hatt en større negativ endring enn elevene i eksperimentgruppen. Med utgangspunkt i dette ene spørsmålet, kan det

tenkes at forhold utenfor intervensjonene har ført til at elever i samtlige grupper har fått økt behov for å unngå å vise svakheter, men at intervensjonene med CRP kan ha vært en faktor som har motvirket denne tendensen. Likevel kan neppe dette spørsmålet alene indikere noe, for dette spørsmålet samsvarer for eksempel ikke med utviklingen for spørsmål 2: «*Det er svært viktig for meg at jeg ikke virker dum når jeg spiller med eller for andre.*». På dette spørsmålet svarer eksperimentgruppen i snitt 3,4 både på pretest og posttest, altså ingen endring.

5.1.3 Oppsummering CRP og målorientering

Kan så CRP knyttes til endringene i målorientering? Resultatene viser at intervensjonene med CRP ikke har medført noen målbare endringer på elevenes oppgaveorientering. For defensiv egoorientering viser kontrollgruppen en større negativ endring enn eksperimentgruppen, og jeg kan derfor ikke utelukke at CRP har hatt en dempende effekt på denne negative utviklingen. De tre typene målorientering er ikke gjensidig utelukkende, og elever med stor grad av oppgaveorientering kan også samtidig være motivert av konkurranse og ha et sterkt ønske om å unngå å fremstå som dum og dårlig. Likevel er det en forventning at spesielt defensiv egoorientering og oppgaveorientering til en viss grad er motvekter, og at dersom defensiv egoorientering minsker, så vil oppgaveorienteringen øke. At elevene i eksperimentgruppen har lik endring i oppgaveorientering som kontrollgruppeelevene, gir noe mindre tiltro til at CRP kan ha sammenheng med den reduserte endringen i defensiv egoorientering.

5.2 Hvordan kan CRP knyttes til øking i øvingsmengde?

På spørsmålene om hvor ofte og hvor lenge elevene i snitt øver på fordypningsinstrumentet kan vi for pretest T1, som ble gjennomført i uke 1, gå ut fra at elevene svarer med tanke på øving i perioden november-desember. Det kan også bety at øving i juleferien er tatt i betraktning. Effekten av det er usikkert, men det virker naturlig å anta at flertallet av elevene reduserer både frekvens og mengde øving i ferier. Øvingsmengde som oppgitt i posttesten kan antas å reflektere øvingen som skjedde i perioden hvor intervensjonene fant sted.

Resultatene i øvingsmengde viser at eksperimentgruppen oppgir en økning på 34,5 minutter pr uke for hver av deltakerne, mot en økning på ca 10 minutter for kontrollgruppen. Dette kan se ut som en vesentlig forskjell, men en mulig forklaring kan være at eksperimentgruppen i pretest T1 oppgir å øve 105 minutter pr uke, mot kontrollgruppens 196 minutter. Det at

kontrollgruppen i utgangspunktet øver så mye mer per uke kan bety at elevene i kontrollgruppen ikke har mulighet til å øke øvingsmengden sin like mye som elevene i eksperimentgruppen. Samtidig oppgir kontrollgruppeelevene i posttest T2 at de øver 205 minutter pr uke, som tilsvarer ca 29 minutter pr dag. At det dermed er tidsbegrensningen som hindrer elevene i kontrollgruppen å øve mer i gjennomsnitt hver dag virker lite trolig.

CRP kan ha hatt en direkte påvirkning på elevene i eksperimentgruppen ved å sørge for en ekstra fremføringssituasjon enn det elevene i kontrollgruppen har hatt. I tillegg kan det å fremføre musikk hvor elevene enten har spilt alene eller hatt en fremtredende posisjon gitt et ekstra incentiv til å stille forberedt til CRP-økten og å øke øvingsmengden. På den annen side så var det kun to elever som spilte to ganger, og kun denne ene fremføringen er kanskje ikke nok til å kunne forklare en økning på 34 minutter ukentlig over tid. Videre så erstattet intervensjonene samspillstimene til eksperimentgruppeelevene, så disse elevene hadde ett mindre utøvende fag å forberede seg til, og dermed ikke nødvendigvis mer å øve til enn normalt.

Dersom vi ser eksperimentgruppens økning i øvingsmengde i lys av økningen i egoorientering, kan det ikke utelukkes at disse faktorene kan ha en sammenheng. En tenkt virkningsrekkefølge drevet av defensiv egoorientering kan være slik: 1. eleven føler seg nødt til å fremføre noe på en CRP-økt, 2. eleven gruer seg og er redd for å fremstå dårlig, 3. eleven øver mer enn normalt for å redusere risikoen for feil. Som Skaalvik & Skaalvik påpeker, tenderer elever med defensiv egoorientering mot å attribuere ferdighet til evner og ikke innsats, noe som kan gjøre det mindre sannsynlig at innsatsen øker i eksempelet over.

5.3 Hvordan kan CRP knyttes til kjønnsmessige forskjeller?

Som Nielsen (2004) har viser til i sin studie av høyere musikkstudenter, kan det spesielt innenfor utøvende fag være forskjeller på gutter og jenters mestringstro når det gjelder instrumentaløving. Funnene fra denne undersøkelsen støtter dette, og T1-målingen viser at guttene har høyere mestringstro enn jentene både i eksperimentgruppen (differanse på 0,57 sammenlignet med jentene) og kontrollgruppen (differanse på 0,87). Kjønnsforskjellene er svært redusert i T2-målingen, med kun 0,03 i differanse hos eksperimentgruppen og 0,20 hos kontrollgruppen. Imidlertid ser det ut til å være forskjeller på eksperiment- og kontrollgruppe på hvordan kjønnsforskjellene er utjevnet. Innenfor eksperimentgruppen viser funnene at jentene kan ha opplevd en liten styrking i sin mestringstro (differanse 0,25 fra T1 til T2), hvor

guttene derimot opplever en liten reduksjon i mestringstro (differanse 0,35). Til sammenligning har guttene i kontrollgruppen en negativ utvikling i mestringstro på 0,77, og jentene en liten negativ utvikling på 0,10.

Den største endringen i kjønnsbalanse i denne undersøkelsen er imidlertid innenfor defensiv egoorientering. I eksperimentgruppens T1-måling er det en vesentlig forskjell på gutter og jenter, hvor gutter skårer 4,15 sammenlignet med jentenes skår på 2,69. Dette kan tyde på at guttene i hovedsak er mindre opptatt av strategier for å unngå å dumme seg ut, og plasserer svarene sine i dimensjonen «usant» på utsagn som for eksempel «*grunnen til at jeg øver er at andre ikke skal tro at jeg er dum eller dårlig*». Jentene på sin side svarer i hovedsak «sant» på disse utsagnene. Endringen fra T1 til T2 for eksperimentgruppens defensive egoorientering viser at jentene har en positiv endring på 0,39 (altså en reduksjon av defensiv egoorientering), men at guttene har en negativ endring på 1,06. For kontrollgruppen ser endringen ut til å gå i negativ retning for både jenter (differanse 0,22) og gutter (differanse 0,98).

Kjønnsforskjellene reduseres ifølge målingene i denne undersøkelsen for begge gruppene fra T1 til T2, både for målorienteringene og for mestringstro. Innen målorientering målte kjønnsdifferansene i T1-målingen for henholdsvis eksperimentgruppen og kontrollgruppen i snitt 0,77 og 0,48. Til sammenligning hadde snittet sunket til 0,09 for eksperimentgruppen og 0,18 for kontrollgruppen i T2-målingen. Tilsvarende endrings sees innenfor mestringstro, hvor kjønnsdifferansen endres fra 0,57 (T1) til 0,03 (T2) for eksperimentgruppen og fra 0,87 (T1) til 0,20 (T2) for kontrollgruppen. Med andre ord viser målingene en nesten ensidig utjevning av kjønnsforskjeller fra T1 til T2, men funnene viser samtidig at eksperimentgruppen ser ut til å ende opp i T2 med mindre kjønnsforskjeller enn kontrollgruppen.

Kan så CRP knyttes til noen av disse endringene? Først og fremst vil jeg peke på at begge grupper ser ut til å oppleve en betydelig utjevning av kjønnsforskjeller fra T1 til T2.

Fellesnevnerne for alle elevene er at T1-målingen ble gjennomført rett etter nyttår. Samtlige elever er normalt gjennom vurderinger og spilleprøver i desember, og ved T1-målingen har elevene nettopp kommet tilbake til skolen fra juleferie. Kan det tenkes at skoleaktiviteter som vurdering og spilleprøver kan føre til en økt mestringstro for gutter, men samtidig bidra til økt selvkritikk og mer sosial sammenligning for jenter? Karaktervurdering innebærer en tydelig og sammenlignbar vurdering av elevens prestasjon, og det kan tenkes at det er kjønnsmessige forskjeller i hvordan gutter og jenter opplever denne vurderingen. Videre kan det også være

forskjeller i hvordan gutter og jenter bruker denne karakteren til å sammenligne seg med andre. Fellesnevneren for elevene i perioden mellom målingene kan være at elevene i større grad har vært utsatt for normal undervisning, hvor fokuset i undervisningen for både kontrollgruppe og eksperimentgruppe har vært faglige tilbakemeldinger i form av fremovermeldinger, og ikke karakterbaserte vurderinger.

Det kan ikke utelukkes at CRP kan ha vært en faktor som kan ha bidratt til at elevene i eksperimentgruppen rapporterer ennå mer utjevnete kjønnsforskjeller enn kontrollgruppen. Dersom CRP er en bidragende faktor til økt kjønnslikhet i denne undersøkelsen, forutsetter det at det er egenskaper ved CRP som bidrar til større kjønnsmessig utjevning enn den vanlige samspillsundervisningen som kontrollgruppen har hatt. Her kan det trekkes frem at det normalt er kjønnsforskjeller i valg av instrument innenfor bandmusikk, hvor en noe forenklet tendens er at en overvekt av gutter spiller bandinstrumenter og en overvekt av jenter er sangere. En forskjell på CRP-øktene (slik de ble gjennomført i denne sammenhengen) og vanlig samspillsundervisning, er at CRP-utøverne gjennomførte som solo-utøvere. I samspillsundervisningen spiller elevene sammen i band, og dermed kan det tenkes at elevene blir påminnet på de kjønnsmessige rollemønstrene i instrumentvalg. På den annen side gjelder det samme kjønnsmessige instrumentvalget for elevene i eksperimentgruppen selv om elevene i liten grad spilte sammen med andre. En annen mulig faktor kan være at dersom vi tenker oss at guttene tar en dominerende rolle i samspillsdiskusjoner, så kan det videre tenkes at en slik tendens motvirkes av CRPs flate struktur, hvor alle respondentene skal uttale seg. Motargumentet mot denne faktoren kan være at selv om CRP slik det ble gjennomført i denne studien krevde at samtlige respondenter uttalte seg i steg én, er det likevel en stor mulighet for enkelte respondenter til å ta mer plass enn andre i de andre stegene.

Jentene i eksperimentgruppen endret sin defensive egoorientering i positiv retning, i motsetning til guttene i eksperimentgruppen og begge kjønn i kontrollgruppen. Dette funnet kan indikere at CRP kan være en bidragende faktor til en positiv påvirkning for jenter når det gjelder sosial sammenligning og frykten for å fremstå i dårlig lys. Videre kan funnet implisere at påvirkningen i denne sammenhengen er større for jenter enn for gutter. Det kan være vanskelig å peke på spesifikke mulige årsaker til at CRP kan ha større påvirkning på reduksjon i sosial sammenligning for jenter enn for gutter. Dersom vi antar at en slik kobling er reell, kan det være naturlig å anta at den i så fall kan være relatert til CRPs intensjon om å flytte fokuset vekk fra utøverens prestasjon og over til hvordan musikken kan utvikles videre.

Om CRP i denne studien har hatt en sammenheng med eksperimentgruppens utjevning av kjønnsforskjeller er, som vist over, vanskelig å finne klare antydninger til. Funnet kan forklares ved hjelp av eksterne faktorer, for eksempel kan differansen mellom eksperimentgruppe og kontrollgruppe være et resultat av naturlige variasjoner som kommer til syne på grunn av et lite utvalg. I tillegg kan utjevningen av kjønnsforskjeller i eksperimentgruppen også ha en mulig forklaring i at gruppen gjennom CRP har hatt en felles opplevelse, som uavhengig av kjønnsstilørighet kan ha ført til større homogenitet innad i gruppen.

5.4 Hvordan kan CRP knyttes til endring i elevens attribusjon?

På utsagnene om attribusjon viser målingene i denne undersøkelsen at elevene i begge grupper ser innsats som en større årsaksforklaring til mestring enn evner, men at attribusjonen til innsats er redusert i T2 sammenlignet med T1-målingen. En sammenligning av endringen i gruppene viser at eksperimentgruppen har en større negativ endring fra T1 til T2 (differanse 0,46) enn kontrollgruppen (0,37). Ifølge Weiner (2000) er elevens egne forståelse av hva som er årsaken til et resultat sentralt. Dersom CRP er knyttet til endringen i eksperimentgruppens attribusjon, kan vi videre anta at CRP kan ha bidratt til å gi eksperimentgruppenelevne en forståelse som innebærer en svekking av troen på innsats som årsak til utøvende prestasjon. Slik jeg har forstått CRP, ligger det innbakt i metoden et taust premiss om at det er innsats som gir resultater. Samarbeidslæring bygger på innsats fra alle, og gjennom tilbakemeldinger, spørsmål og diskusjon, vil utøveren utvikle musikken videre. En måte å tolke CRP på, er at denne formen for samarbeid impliserer at det er den felles innsatsen som gir resultater, og ikke utøverens evner. Utøveren utvikler sin forståelse av musikken gjennom CRP, og må i etterkant øve på musikken for å kunne innarbeide denne nye forståelsen. Imidlertid kan CRP-øktene også tolkes slik at det i større grad er utøverens evner som bestemmer i hvilken grad utøveren kan oversette informasjonen i en CRP-økt om til faktiske resultater i sin spilling. Med denne forståelsen av attribusjon vil eleven kanskje tenke at utøveren mottar tilbakemeldinger og diskusjon, og det vil være graden av evner som avgjør i hvilken grad den nye forståelsen til utøveren bidrar til et bedre resultat.

Endringen innen attribusjon er også interessant fordi det er eneste variabel hvor eksperimentgruppen ser ut til å vise en mer negativ endring enn kontrollgruppen. Dette sammenfaller med oppgaveorientering, hvor målingene viser lik negativ endring for både

kontroll- og eksperimentgruppe. Som påpekt av Skaalvik & Skaalvik (2019), henger økt oppgaveorientering også sammen med en økt tendens til å attribuere prestasjoner til innsats. Med bakgrunn i dette kan endringen i disse to variablene se ut til å henge sammen. På den annen side viser eksperimentgruppen en mindre negativ endring innen defensiv egoorientering sammenlignet med kontrollgruppen. Siden defensiv egoorientering henger sammen med en økt tendens til å attribuere prestasjoner til evner, kan en implikasjon av dette funnet derfor være at elevene i eksperimentgruppen kunne vist en mindre negativ endring i attribusjon til evner enn kontrollgruppeelevene. Samspillet mellom disse variablene ser derfor ut til å være kompleks.

5.5 Hvordan kan CRP styrke elevers mestringstro?

Oppgavens problemstilling er formulert slik: «*Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevers mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?*». Det ligger altså en forventning om at CRP vil ha en positiv effekt på elevenes mestringstro. For å kunne konkludere på selve problemstillingen, må derfor følgende spørsmål diskuteres først: Er det grunnlag for problemstillingens forventning om at Critical Response Process kan være styrkende for elevers mestringstro, slik resultatene ble målt i denne sammenhengen?

Resultatene fra undersøkelsen viser negativ endring for eksperimentgruppen fra T1 til T2 på variablene mestringstro, oppgaveorientering, egoorientering og attribusjon. Om vi ser eksperimentgruppen isolert, er det kun variabelen øvingsmengde som endrer seg i positiv retning. Imidlertid viser resultatene fra kontrollgruppen en endring i samme retning som eksperimentgruppen, men en større negativ endring innenfor mestringstro og defensiv egoorientering, og ikke like positiv endring i øvingsmengde som eksperimentgruppen. For oppgaveorientering endret gruppene seg likt, og innen attribusjon var det eksperimentgruppen som endret seg i mest negativ retning. Siden en sammenligning av gruppene viser at kontrollgruppen totalt sett har hatt en større negativ endring fra T1 til T2 sammenlignet med eksperimentgruppen, kan dette tyde på at CRP *kan* ha vært en av faktorene som har bidratt til at eksperimentgruppen ikke har vist en like stor negativ endring. Av andre muligheter som kan forklare denne forskjellen på eksperiment- og kontrollgruppe, vil jeg trekke frem tre faktorer. Den første er at studien er gjort med et lite utvalg kombinert med variert tidspunkt for T2-måling. Med kun 10 elever i hver av gruppene er resultatene svært sårbare for individuelle forskjeller og variasjoner innad i hver gruppe. I tillegg ble T2-målingen gjennomført over en tidsperiode på tre-fire uker. Denne tidsforskyvningen innebærer at

hendelser utenom studien kan ha rukket å påvirke noen, men ikke alle, elevene. Den andre faktoren jeg vil trekke frem, er muligheten for at elevene i eksperimentgruppen kan ha følt seg spesielle, eller spesielt utvalgt. Det å delta på et alternativt undervisningsopplegg kan i seg selv tenkes å bidra til økt motivasjon, uavhengig av selve tiltaket. En slik økt motivasjon for eksperimentgruppen vil kunne bidra til å forklare kontrollgruppens mer negative utvikling. Den tredje faktoren jeg vil nevne er «good subject»-effekten, som handler om at deltakerne i et forskningsprosjekt ubevisst kan ha lyst til å hjelpe forskeren med å bekrefte sin hypotese. I denne studiens sammenheng er elevene i eksperimentgruppen klar over at jeg ønsker å finne ut hvordan CRP kan påvirke elevens motivasjon. Jeg kan derfor ikke utelukke at eksperimentgruppen kan ha svart unaturlig høyt, ut fra et ubevisst ønske om å være «good subjects» som støtter opp om forskerens hypotese.

Samtidig vil jeg også trekke frem to faktorer som kan ha bidratt til at CRP *ikke* har hatt en potensiell positiv effekt. Først er det intervensjonenes varighet, altså tidsaspektet. Dersom CRP skal kunne bygge opp under gjensidig respekt og trygghet, slik Lerman hevder (Lerman & Borstel, 2003, s. 18), er det naturlig å anta at dette vil ta noe tid. Det kan tenkes at CRP som ukentlig undervisningsmetode over lengre tid, eksempelvis et helt semester, vil kunne gi større endringer enn målt i denne sammenhengen. Relatert til tidsaspektet er også at en utøver etter endt CRP-økt kan ha fått økt forståelse for flere nye momenter som bør forbedres innen egen utøving. Kanskje det å gjennomføre én CRP-økt (slik de fleste elevene gjorde) kan bidra til en midlertidig svekking av mestringsfølelse? Den andre faktoren her kan være selve gjennomføringen av CRP i denne sammenhengen. Selv med grundige forberedelser, var intervensjonene min første gjennomføring av CRP som fasilitator, og det kan derfor godt tenkes at manglende erfaring kan ha bidratt til at CRP ikke ble gjennomført på beste måte.

Selv om forskjellene mellom gruppene kan forklares ved hjelp av flere ulike faktorer, er det likevel noen argumenter som tyder på at CRP i seg selv kan ha vært en bidragende faktor. CRP kan hevdes å legge til rette for de tre (av totalt fire) mest innflytelsesrike kildene til mestringstro; egne mestringserfaringer, andres mestringserfaringer samt verbal overbevisning. CRP starter med at respondentene gir meningsfulle tilbakemeldinger, noe som vi kan anta legger til rette for at verbal overbevisning hjelper utøveren til en forståelse av at fremførelsen hadde kvaliteter og dermed også øke muligheten for at utøveren tolker fremføringen som en mestringserfaring. At alle elevene deltar som respondenter som observerer og gir tilbakemeldinger til likesinnede medelever, gjør det nærliggende å tenke at

CRP kan føre til økt mestringstro gjennom andres mestringserfaringer. Søkelyset på utvikling av selve musikken kan hjelpe elevene til å redusere sosial sammenligning, og kombinert med at musikken som fremføres skal være under utvikling (og dermed ikke nødvendigvis ferdig innøvd), kan dette tenkes å føre til redusert defensiv egoorientering. Selv om elevenes opplevelse ikke trenger å være i tråd med dette, ser funnene i denne undersøkelsen ut til å sammenfalle med en slik forståelse av hvordan CRP kan knyttes til endring i elevers mestringstro.

Problemstillingen stiller altså spørsmålet om hvordan CRP kan styrke elevers mestringstro, men målingene viser en svekking i mestringstro (samt andre variabler) for begge grupper. Hva kan være mulige forklaringer til en slik enhetlig endring for begge gruppene? Først og fremst vil jeg trekke frem at siden resultatene viser at begge grupper endrer seg i samme retning, kan det være naturlig å anta at det ikke er intervensjonene i seg selv som kan ha ført til denne endringen. En mulig forklaring kan være nyttårsforsett-effekten. Denne effekten handler om at T1-målingen ble gjennomført første skoledag etter nyttår, og kan i denne målingen ha bidratt til en styrkende effekt på elevenes motivasjon for skole og øving. T2-målingen ble foretatt omtrentlig seks uker etter nyttår, og vi kan anta at en slik periode med hverdager vil være tilstrekkelig til at en mulig økt motivasjon etter nyttår har avtatt. Nyttårsforsett-effekten vil med stor sannsynlighet slå likt ut for begge gruppene, noe som styrker troverdigheten til at dette kan være en mulig forklaring.

Det er verdt å nevne at elevene i begge gruppene har vært gjennom en pandemi, og skolegangen i forkant av intervensjonene har vært preget av mindre tilstedeværelse på skolen samt stor variasjon i alternative organiseringer av undervisningen. I perioden intervensjonene ble gjennomført var det både rødt og grønt smittevernsnivå. Om dette kan ha påvirket elevene i denne undersøkelsen er vanskelig å si, men det er ikke utenkelig at en uforutsigbar skolehverdag kan ha bidratt til en negativ påvirkning på elevers mestringstro.

5.6 Konklusjon

Jeg har gjennom diskusjonen forsøkt å se ulike perspektiver på hvordan CRP kan ha betydning for elevenes mestringstro. Som Bandura påpeker, er det en rekke sosiale, personlige og situasjonsbetingede faktorer som påvirker hvordan vi tolker erfaringene våre (Bandura, 1997, s. 79), og kompleksiteten i dette gjør det vanskelig å konkludere på om eventuelle endringer kan skyldes spesifikke hendelser.

Svaret på spørsmålet om det er grunnlag for at forventningen om at Critical Response Process kan være styrkende for elevers mestringstro i denne sammenhengen, er etter min forståelse fremdeles usikkert, ut fra diskusjonen og de teoretiske perspektivene. Jeg mener det kan være grunnlag for å si at CRP i denne sammenhengen ikke har fungert svekkende for mestringstroen til elevene i eksperimentgruppen. Om forskjellen mellom kontroll- og eksperimentgruppe kan forklares ved hjelp av CRP eller eksterne forhold er det derimot vanskeligere å konkludere på.

Resultatene viser en tydelig negativ endring i mestringstro for begge gruppene. Min vurdering er at både empirien og diskusjonen støtter en antagelse om at denne endringen i hovedsak skyldes eksterne forhold, og at det ikke er grunnlag for å tro at CRP kan ha vært medvirkende til at begge gruppene rapporterer en slik negativ endring.

I problemstillingen stilte jeg spørsmålet: «*Hvordan kan bruk av Critical Response Process styrke elevers mestringstro i det utøvende musikkfaget i videregående skole?*». Jeg har i diskusjonen pekt på flere trekk ved CRP som, med støtte i Banduras perspektiver, kan ha en styrkende påvirkning på elevers mestringstro, og kommet med eksempler fra resultatene som støtter dette. Imidlertid er det også eksempler fra resultatene som ikke støtter opp under at CRP har en styrkende påvirkning, for eksempel innen attribusjon. Det er altså med bakgrunn i resultatene uklart om CRP har en styrkende effekt, og derfor også uklart hvordan bruk av CRP kan fungere styrkende for elevers mestringstro. Jeg vil også påpeke at selv om resultatene i denne undersøkelsen hadde vært entydige og klare, ville det på grunnlag av et lite utvalg ikke vært mulig å generalisere over CRP som kilde til endring.

6. AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Dette forskningsprosjektet begynte med et ønske om å undersøke måter jeg som instrumentallærer i videregående kan hjelpe elevene til å øke motivasjonen for de utøvende fagene. Fra en opprinnelig ide om å gjennomføre tiltak i instrumentaltimene enkeltvis med elevene, utviklet prosjektet seg til å omfatte samarbeidslæring, og å gjennomføre tiltak med en gruppe elever med metoden Critical Response Process. Antagelsen var at CRP ville gi elevene gode mestringsopplevelser og å stimulere motivasjon for å øve, gjennom å belyse musikken med perspektivene til alle deltakerne i gruppen. Jeg ønsket å finne ut om CRP kunne bidra til å styrke elevens mestringsstro, og jeg har gjort et forsøk på å undersøke dette i en naturlig forekommende situasjon for elevene. Underveis i arbeidet med denne oppgaven har jeg imidlertid begynt å stille spørsmålsteget ved mine antagelser. Konsekvensen av dette er at fokuset mitt som forsker har endret seg fra å ville belyse *hvordan* CRP kan styrke elevens mestringsstro, til å forsøke å forstå resultatene på riktigst mulig måte, med en forhåpning om at jeg kan si noe om CRP kan vært en mulig bidragende faktor i eventuelle endringer.

6.1 Forslag til videre forskning

Jeg har benyttet en kvantitativ metode i form av spørreskjemaundersøkelse, og har lagt vekt på en deskriptiv fremstilling av resultatene. Denne studien har et lite utvalg elever, og det vil være svært interessant å se en lignende undersøkelse som foregikk over flere skoler og som inkluderte langt flere elever. Et stort utvalg vil medføre større mulighet for generalisering og å se på kausalitet, og en undersøkelse på flere skoler vil redusere muligheten for at små forskjeller i den enkelte skolekultur kan påvirke resultatene. En annen forskningsmetode som kan belyse samme tematikk, vil være å gjennomføre et lignende prosjekt hvor elevene ble intervjuet. En kvalitativ tilnærming kan få frem synspunkter og nyanser som ikke fanges opp av en spørreundersøkelse. Jeg gjorde et valg om å ikke inkludere intervjuer i denne studien, men jeg tror en mixed methods-tilnærming kan gi en bredere forståelse av hvordan Critical Response Process kan knyttes til elevens mestringsstro. Et spørsmål som reiser seg i denne undersøkelsen er om én måned med Critical Response Process er tilstrekkelig for å utgjøre en målbar forskjell. En longitudinell studie hvor tiltaksperioden varer minst ett år ville derfor vært svært interessant.

LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman & Co Ltd
- Bråten, I. (Red.). (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag
- Creech, A., & Hallam, S. (2017). Facilitating learning in small groups: Interpersonal dynamics and task dimensions. In J. Rink, H. Gaunt, & A. Williamon (Eds.), *Musicians in the making: Pathways to creative performance* (pp. 57–74). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199346677.003.0004>
- Dweck, C. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential* (2. utg.). Robinson
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of Competence and Motivation* (s. 105-121). The Guildford Press
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Kirschner, P. A. & Hendrick, C. (2020). *How Learning Happens. Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge
- Kjølberg, K. (2015). Samarbeidslæring i en gruppe sangstudenter. I I.-M. Hanken (Red.), *Å lære sammen : forsøk med gruppeundervisning som supplement til individuell hovedinstrumentundervisning* (Vol. 2015:10, p. 51-68). Norges musikkhøgskole.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund: En grundbok i videnskabsteori* (2. utg.). Gyldendal
- Lerman, L. & Borstel, J. (2003). *Critical Response Process. A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert*. Tahoma Park: Liz Lerman Dance Exchange
- Lund, T. (Red.). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag
- Lund, T. (1999). *Innføring i statistikk*. Universitetsforlaget
- Lund, T. (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning. En kortfattet og enkel innføring*. Universitetsforlaget
- Neelen, M. & Kirschner, P. A. (2020, 2. juni). Goodbye growth mindset, hello efficacy and attribution theory. <https://3starlearningexperiences.wordpress.com/2020/06/02/goodbye-growth-mindset-hello-efficacy-and-attribution-theory/>

Nichols, A. L. & Maner, J. K. (2008). The Good-Subject Effect: Investigating Participant Demand Characteristics. *The Journal of General Psychology*, 135(2), 151-65.
<https://doi.org/10.3200/GENP.135.2.151-166>

Nielsen, S.G. (2002a). Musical practice in the Conservatories: Strategies advanced students use in self-regulated learning. In: Hanken, I. M., Nielsen, S. G. and Nerland, M. (Eds.). *Research in and for music education. Festschrift for Harald Jørgensen* (pp. 69-84). NMH-publikasjoner 2002:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Nielsen, S. G. (2002b). Self-regulated learning and musical practice in the Conservatoire: A preliminary report of a longitudinal study. In: H. E. Fiske (ed.), *RAIME Proceedings of the Sixth International Symposium* (pp. 67-75). London, Canada: University of Western Ontario.

Nielsen, S.G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice. A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431.

Nielsen, S.G. & Johansen, G. G. (2021). The role of peers in supporting learning in music. In: Creech, A., Hodges, D. A., and Hallam, S. (Eds.). *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 418-432). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429295362>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Trivsel og stress blant lærere: Grunnskolen og videregående skole. *Bedre skole*, 29(2), 72-81.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget

Svartdal, F. (2019, 13. desember). *Validitet i psykologi*. Store Norske Leksikon.
https://snl.no/validitet_i_psykologi

Svartdal, F. (2020, 15. juni). *Dunning-Kruger-effekten*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/Dunning-Kruger-effekten>

Statistisk sentralbyrå. (2021). *Norsk Mediebarometer. 12947: Bruk av ulike medier, etter kjønn, alder, statistikkvariabel, år og medietype*. [Online]. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/statbank/sq/10067093>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). *Matteangst*.
<https://www.statped.no/matematikkvansker/om-matematikkvansker2/#matteangst>

Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MDD05-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mdd05-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i instrument, kor, samspill (MUS05-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus05-02/>

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. https://www.researchgate.net/publication/225213747_Intrapersonal_and_Interpersonal_Theories_of_Motivation_from_an_Attributional_Perspective

Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag

Vil du delta i forskningsprosjektet «SAMARBEIDSLÆRING OG MESTRINGSTRO»?

Dette er et forskningsprosjekt som vil undersøke om det er en sammenheng mellom mestringstro og øving, og om lærere i videregående skole kan styrke elevers mestringstro gjennom samarbeidslæringsmetoden Critical Response Process (CRP).

1. Først noen spørsmål om deg selv
 - a. Hvilket kjønn tilhører du / identifiserer du med?
 - i. Kvinne
 - ii. Mann
 - iii. Ønsker ikke å oppgi
 - b. Hvor lenge har du hatt undervisning på fordypningsinstrumentet før vgs?
 - i. Ikke hatt undervisning
 - ii. 1 år
 - iii. 2-3 år
 - iv. Mer enn 3 år
 - c. Hvor ofte øver du på fordypningsinstrumentet alene utenom skoletiden?
 - i. Hver dag
 - ii. 4-5 ganger i uken
 - iii. 2-3 ganger i uken
 - iv. Ukentlig
 - v. Sjeldnere / aldri
 - d. Hvor ofte øver du på fordypningsinstrumentet sammen med andre utenom skoletiden?
 - i. Hver dag
 - ii. 4-5 ganger i uken
 - iii. 2-3 ganger i uken
 - iv. Ukentlig
 - v. Sjeldnere / aldri
 - e. Når du øver på fordypningsinstrumentet, omtrent hvor lenge i snitt holder du på hver gang?
 - i. Mindre enn 10 minutter
 - ii. 10-30 minutter
 - iii. 31-60 minutter
 - iv. Mer enn en time
 - f. Har du fått råd eller undervisning i hvordan øve på fordypningsinstrumentet før du begynte på vgs?
 - i. Ja / nei / vet ikke

Vurdering

Dato

25.11.2021

Type

Standard

Referansenummer

372100

Prosjekttittel

Samarbeidslæring og mestringstro - en musikk lærers viktigste verktøy?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig

Siw Graabræk Nielsen

Student

Jan Terje Augestad

Prosjektperiode

03.01.2022 - 16.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Rambøll gjennom bruk av SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Samarbeidslæring og mestringstro”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om samarbeidslæring kan styrke mestringstroen til musikkelever i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som formål å undersøke om det er sammenheng mellom musikkelevs mestringstro og mengde øving på fordypningsinstrument, og gjennom intervensjoner se om samarbeidslæringsmetoden Critical Response Process kan styrke elevs mestringstro. Jeg skal analysere følgende to forskningsspørsmål: 1. Er det korrelasjon mellom mestringstro og øvingmengde? 2. Kan man som lærer i videregående skole styrke elevs mestringstro gjennom bruk av Critical Response Process i samspillsfaget?

Prosjektet er en del av masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle elevene med fordypning musikk på VG2 musikk, dans, drama ved Jessheim videregående skole får spørsmål om å delta. Utvalget er valgt med bakgrunn i at det er musikkelever i videregående jeg ønsker å vite mer om, og at det er lett å organisere intervensjoner for én enkelt klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil du bli delt inn i enten kontrollgruppe eller eksperimentgruppe. Eksperimentgruppen blir bedt om følgende:

- Fylle ut et elektronisk spørreskjema
- Delta på fire til fem intervensjoner (se under for beskrivelse)
- Fylle ut samme elektroniske spørreskjema i etterkant av intervensjonene

Kontrollgruppen fyller ut begge spørreskjemaene, men deltar ikke på intervensjonene.

Hver av intervensjonene varer omtrent 90 minutter, og blir gjort i hovedsak i skoletiden. Hver enkelt intervensjon gjennomføres som en Critical Response Process-økt. CRP er en metode for å få nyttige tilbakemeldinger på for eksempel et kunstnerisk produkt som fremdeles er under bearbeidelse (i øvefasen). Intervensjonene starter med at en liten gruppe elever (i band eller et lite ensemble) spiller for de andre. Deretter følges de fire stegene i CRP. Steg 1: Alle respondentene (lytterne) gir tilbakemelding til utøver om hva som opplevdes som meningsfullt for hver enkelt lytter. Steg 2: Utøverne stiller spørsmål til respondentene på det utøveren ønsker tilbakemelding på. Steg 3: Respondentene stiller åpne/nøytrale spørsmål om musikken eller fremførelsen. Steg 4: Respondentene kan uttrykke sine meninger eller råd, men må spørre om tillatelse i form av spørsmål. Eksempel på spørsmål: «Jeg har en tilbakemelding om dynamikkbruken, ønsker dere å høre den?».

Intervensjonene blir ikke gjort opptak av eller dokumentert på noen måte. Hensikten med intervensjonene er å se intervensjonene kan ha hatt noen målbar effekt på spørsmålene i spørreskjemaet som fylles ut i etterkant.

Både deltakere og foreldre/foresatte kan når som helst få se spørreskjemaet ved forespørsel.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Deltakelse i prosjektet vil ikke påvirke karakterer eller vurdering i noen grad, hverken negativt eller positivt. I de tilfeller hvor prosjektet foregår i skoletiden, vil elever som ikke deltar få vanlig undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Data fra spørreskjemaet vil lagres av Rambøll Management Consulting, og samles inn gjennom verktøyet SurveyXact. Kun student Jan Terje Augestad og veileder Siw Graabræk Nielsen vil ha tilgang til alle innsamlede opplysninger.

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i noen muntlig eller skriftlig presentasjon eller publikasjon. Det er kun aggregerte data som kan være gjenstand for publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen juni 2022.

Etter godkjent oppgave, vil datamaterialet slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Ungdom over 16 år kan samtykke på egen hånd.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Norges Musikkhøgskole ved Siw Graabræk Nielsen, epost siw.g.nielsen@nmh.no og telefon 984 26 955. Det kan også tas kontakt med student Jan Terje Augestad, epost janterje@augestad.org og telefon 93 63 20 50.

Vårt personvernombud: Rolf Haavik, epost pvo@nmh.no og telefon 90733760.

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

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

Med vennlig hilsen

Siw Graabræk Nielsen
(Forsker/veileder)

Jan Terje Augestad
(student)

Samtykkeerklæring (utfylles av deltaker)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Samarbeidslæring og mestringstro», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjemaundersøkelse.
- å delta i intervusjoner i henhold til beskrivelsen over.
- at informasjon om prosjektet også deles med mine foresatte dersom jeg er under 18 år.

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

Prosjektdeltakers navn:

Prosjektdeltakers signatur, dato:

CRITICAL RESPONSE PROCESSSM

A method for getting useful feedback on
anything you make, from dance to dessert

Rollene

- **Utøveren** Fremfører musikk som er i prosess (ikke ferdig), som man ønsker å forbedre og å få innspill på.
- **Respondenter:** Tilhørere, alle som sitter tilstede og hører på. Har ansvar for å gi tilbakemeldinger, og som mål at musikken skal bli best mulig.
- **Fasilitator:** Har som oppgave å sørge for at stegene følges, og å ta vare på alle underveis.

Stegene

- (Steg 0: Musikken blir fremført, og alle respondentene lytter aktivt)
- **Steg 1:** Respondentene gir tilbakemelding på noe som var meningsfullt for dem
 - Her skal det unngås svar som «det var fint», «dere var flinke». Med *meningsfullt* menes mer hvordan du opplevde musikken, og å prøve å beskrive hvorfor. F.eks «måten dere brukte blikket til å kommunisere i overgangene gjorde at alt satt så perfekt, og det var så kult å se».
 - Det skal ikke være kritikk eller forbedringsforslag her. Ingen «bra, men».
- **Steg 2:** Utøverne stiller spørsmål
 - Utøverne stiller spørsmål om samspill og utfordringer med musikken som spilles. Spørsmålene bør ha et klart fokus, f.eks «var avslutningen en god måte å avslutte låta på, eller finnes det andre ting vi kan prøve ut?».
- **Steg 3:** Respondentene stiller **nøytrale/åpne** spørsmål
 - Her skal respondentene stille spørsmål til utøverne, men skal ikke være dømmende eller gi uttrykk for en mening. Hvis man tenker at alle ser ut som de kjeder seg på scenen, kan man f.eks formulere et åpent spørsmål om formidlingen slik: «hva tenker dere rundt sceneopptreden når dere spiller?».
- **Steg 4:** Tillatte tilbakemeldinger
 - Her kan alle respondentene få lov til å gi uttrykk for meninger, og å gi råd og andre tilbakemeldinger. Men, utøverne skal velge om de ønsker å høre tilbakemeldingen. Så alle tilbakemeldinger skal starte med spørsmålet: «Jeg har en tilbakemelding om dynamikkbruken, ønsker dere å høre den?»
 - Utøverne kan godt si nei, eller ikke nå. Noen ganger gjelder tilbakemeldingen noe utøverne selv vet de skal jobbe videre med, eller noe de har ventet med å ta tak i. Det er helt lov å si nei til spesifikke meninger.

