

Lytting som undervisningsfag – en kvalitativ undersøkelse av lyttefagets undervisningspraksis på videregående skole.

Masteroppgave i anvendt musikkteori
Norges Musikkhøgskole, våren 2016
Mats-Andrè Soli

Innholdsfortegnelse

Forord.....	7
Kapittel 1: Bakgrunn og problemstilling.....	8
1.1 Tema og bakgrunn for studien	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Disposisjon.....	10
1.4 Begrepsavklaring	10
Kapittel 2: Lytting	13
2.1 Innledning.....	13
2.2 To aspekter ved lytting.....	13
2.3 Lyttemåter	14
2.4 Kognitive prosesser knyttet til lytting	15
2.4.1 Kategoriserende persepsjon.....	16
2.4.2 Det naturlige gehøret	19
2.4.3 Filterteori.....	20
2.4.4 Fokuset oppmerksomhet	21
2.5 Forholdet mellom musikalsk persepsjon og musikalsk mening.....	21
2.5.1 En økologisk tilnærming til musikalsk mening	22
2.5.2 Perseptuell læring	25
2.6 Sammenfattende drøfting.....	26
Kapittel 3: Læreplan	29
3.1 Innledning.....	29
3.2 Teoretisk bakgrunn.....	29
3.2.1 Læreplan som begrep.....	29
3.2.2 Goodlads fem læreplantyper	30
3.2.3 Implementering.....	32
3.2.4 To modeller for målstyrt undervisning.....	36
3.3 Lytting i tidligere norske læreplaner	37
3.3.1 Læreplan for den videregående opplæring (1976)	37
3.3.2 Reform 94 (1994).....	38
3.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring (2006)	39
3.4.1 Læreplanens beskrivelser av formål.....	40
3.4.2 Læreplanens beskrivelse av kompetansemål.....	41
3.4.3 Kunnskapsløftet som målbasert læreplan.....	42
3.4.4 Lokalt læreplanarbeid.....	42
3.5 Sammenfattende drøfting.....	43

3.5.1	Krav til læreplanteksten og felles forståelse	44
3.5.2	Konsekvenser knyttet til implementeringsperspektivet	45
3.5.3	Kunnskapssyn i læreplanen	46
3.6	Oppsummering.....	47
Kapittel 4:	Metode.....	48
4.1	Innledning.....	48
4.2	Forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metode	48
4.2.1	Hvorfor kvalitativ tilnærming?	49
4.3	Kvalitative metoder	49
4.4	Valg av metoder	51
4.4.1	Hvorfor observasjon?	51
4.4.2	Hvorfor intervju?	51
4.4.3	Hvorfor analyse av tekst?	52
4.5	Særtrekk ved intervju og observasjon som forskningsmetode.....	52
4.5.1	Intervju som forskningsmetode	52
4.5.2	Ustrukturert, strukturert og halvstrukturert forskningsintervju.....	53
4.5.3	Krav til forskeren	54
4.5.4	Observasjon som forskningsmetode	55
4.5.5	Ulike posisjoner som observatør.....	55
4.5.6	Studier i egen eller fremmed kultur	56
4.6	Forskningens kvalitet.....	57
4.6.1	Intervjukvalitet	57
4.6.2	Generaliserbarhet, validitet, reliabilitet og overførbarhet	58
4.6.3	Forskerens påvirkning på studien.....	61
4.7	Etiske problemstillinger	63
4.8	Utvalg.....	64
4.8.1	Utvalgets størrelse.....	64
4.8.2	Utvalgsriterier	65
4.9	Utforming av intervjuguide	65
4.10	Oppsummering.....	66
Innledning til resultatdelen		68
Kapittel 5:	Lytting sett i lys av læreplanen	69
5.1	Innledning.....	69
5.2	Generelt om læreplanen	69
5.3	Om begrepene i læreplanen.....	70
5.3.1	Den orienterende dimensjonen og musikkens uttryksmåter.....	70

5.3.2 Lytteteknikker.....	71
5.3.3 Likheter og ulikheter	72
5.4 Informantenes oppfatning av lyttefagets kompetansemål og formål	73
5.5 Sammenfattende drøfting.....	75
5.5.1 Hvordan stemmer lærernes oppfatning av fagets formål og kompetansemål overens med læreplanens formulerte mål?.....	76
5.5.2 Perspektiver knyttet til læreplanens definisjonsområde	77
Kapittel 6: Innholdet i undervisningen	80
6.1 Innledning.....	80
6.2 Undervisningens innhold.....	80
6.2.1 Observasjon.....	80
6.2.2 Repertoarvalg for lytteeksempler	82
6.2.3 Lærestoff	84
6.2.4 Intervju	85
6.3 Likheter og ulikheter i undervisningens innhold	87
6.4 Sammenfattende drøfting.....	88
6.4.1 Det analytiske aspekt i undervisningen.....	88
6.4.2 Det emosjonelle aspekt i undervisningen	89
6.4.3 Forholdet mellom det analytiske og det emosjonelle aspektet i undervisningens innhold	90
Kapittel 7: Forholdet og relevansen til andre musikkfag	93
7.1 Innledning.....	93
7.2 Forholdet mellom lytting og gehørtrening.....	93
7.3 Forholdet mellom lytting og anvendt musikkfag	94
7.4 Forholdet mellom lytting og musikk i perspektiv	95
7.5 Forholdet mellom lytting og utøving.....	96
7.6 Avsluttende drøfting	97
Kapittel 8: Konklusjon og oppsummering	99
8.1 Studiens viktigste funn	99
8.1.1 Finnes en felles forståelse?	99
8.1.2 Finnes en egen fagidentitet?	101
8.2 Avsluttende kommentar.....	102
Referanser	105
Vedlegg:	108

Forord

Jeg ønsker å takke de tre lærerne som takket ja til å delta i studien. Uten deres ærlighet og innsikt hadde denne undersøkelsen vært umulig å gjennomføre.

Takk til Gjertrud Pedersen for verdifull kunnskap og god hjelp. Takk også til mine medstudenter som har bidratt med nyttig kritikk og verdifulle innspill i utformingen av denne studien. Og ikke minst, takk for korrekturlesing, pappa!

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Inger Elise Reitan for nyttig innsikt og verdifulle tilbakemeldinger. Uten din kunnskap og veiledning hadde dette masterprosjektet ikke latt seg gjennomføre.

Fredrikstad, mai 2016.

Mats-André Soli

Kapittel 1: Bakgrunn og problemstilling

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Tema for denne masteroppgaven er lytting som undervisningsfag på videregående skole. Faget undervises i 1. klasse på studieretning musikk, dans og drama. Faget ble innført i videregående skole ved innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring (LK06)* i 2006.

Det er spesielt to årsaker til at lytting ble valgt som tema for denne masteroppgaven. For det første er lytting i sin nåværende form et ungt undervisningsfag. Som nevnt ble faget innført i 2006. Lytting hadde tidligere vært en del av faget musikk/lære/hørelære/lytting i *Reform 94*, men gjennom Kunnskapsløftet ble lytting for første gang et selvstendig fag med egen timeressurs og standpunkt karakter. På grunn av fagets unge historie har lytting ikke vært gjenstand for like mye forskning som andre undervisningsfag. Dermed syntes jeg det ville være interessant å gjøre en studie knyttet til nettopp lytting.

Den andre årsaken til at lytting ble valgt som tema handler om mine egne erfaringer fra undervisning på videregående skole. Jeg har undervist i hovedinstrument, biinstrument, anvendt musikk/lære, gehørtrening og musikk i perspektiv. Dermed har jeg et ganske godt innblikk i disse fagene. Lytting, derimot, har jeg ikke et like godt innblikk i. Dette ble tydelig for meg da jeg ble spurt om å ha en vikartime i faget. Jeg takket ja til utfordringen, men fant fort ut at jeg var litt usikker på hva jeg skulle gjøre i denne timen. I anvendt musikk/lære underviste jeg om skalaer, intervaller og akkorder. I musikk i perspektiv underviste jeg om musikk i middelalderen, klassisismen og romantikken. I gehørtrening skrev vi akkordrekker, bladleste melodier og rytmer, og danset heteropodiske rytmer. Men hva skulle jeg finne på i lytting? Hva var det lyttingen hadde som de andre fagene ikke hadde? Jeg har selv ikke hatt lytting som skoleelev, så jeg hadde ingen forutelse om hva som foregikk i disse timene. Jeg satt stort sett igjen med ett spørsmål: hvilket fag er lytting?

Denne opplevelsen har fått meg til å ønske å undersøke nettopp dette faget nærmere. Jeg ønsker å finne ut av hva som skjer i klasserommet og hvordan andre lærere har løst de utfordringene jeg selv støtte på. Dermed ble temaet for denne masteroppgaven lytting som undervisningsfag. Gjennom masterarbeidet håper jeg at jeg har blitt litt klokere, og at jeg har en bredere erfaring å ta av neste gang jeg skal ha en vikartime i lytting.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne studien består av en overordnet problemstilling og fire sentrale forskningsspørsmål. Den overordnede problemstillingen er formulert slik:

Hvordan er undervisningsfaget lytting i praksis på videregående skole, sett i lys av læreplanen, med fokus på innhold og arbeidsformer?

De fire forskningsspørsmålene er:

Finnes det en felles forståelse av læreplanen?

Finnes det en felles forståelse av innhold og arbeidsformer i faget?

På hvilken måte er faget relevant for andre musikkfag?

Har lytting en egen identitet som selvstendig fag?

Studien er i utgangspunktet en deskriptiv studie der jeg er interessert i å finne ut av fagets praksis. Studien skal ikke sammenligne eller vurdere de ulike lærerne. Studien interesserer seg ikke for elevene, og elevene skal ikke vurderes eller sammenlignes.

Ettersom lytting som undervisningsfag er et fag jeg har liten kjennskap til fra tidligere, var det viktig for meg å formulere en problemstilling som gjør det mulig å være åpen med tanke på hvilke funn som avdekkes. Derfor valgte jeg å unngå å formulere problemstillingen i form av en hypotese eller påstand som skal bevises eller motbevises. Grunnet den overordnede problemstillingens åpne formulering mente jeg også at det var nødvendig å formulere noen innsnevrende forskningsspørsmål. I startfasen av undersøkelsen fantes det flere slike spørsmål, men etter hvert som studien tok form har jeg blitt stående med de fire nevnte forskningsspørsmålene.

Målet med denne undersøkelsen er å belyse snarere enn å besvare. Selv om de fire formulerte forskningsspørsmålene i utgangspunktet er spørsmål som kan besvares med et ja eller et nei, er det ikke min intensjon å finne allmenngyldige svar på disse spørsmålene. Min intensjon er heller å belyse trekk ved fagets praksis, og på den måten kanskje komme frem til noen nye spørsmål.

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven har fire hoveddeler. Del 1 består av kapittel 1 som inneholder bakgrunn for studien og beskrivelse av problemstilling og andre forskningsspørsmål. Del 2 består av kapittel 2, 3 og 4 og inneholder den teoretiske bakgrunnen for prosjektet samt valg av metode for undersøkelsen. Kapittel 2 handler om teori knyttet til lytting som forskningsfelt. Kapittel 3 omhandler teori knyttet til lærplanforskning samt en analytisk beskrivelse av læreplanen i lytting. I kapittel 4 presenteres valg av metode for prosjektet. Del 3 er resultatdelen av oppgaven, og består av kapittel 5, 6 og 7. I kapittel 5 analyseres resultatene med bakgrunn i læreplanen og informantenes oppfatning av faget mål. Kapittel 6 handler om lyttefagets innhold og arbeidsformer. Kapittel 7 omhandler lyttefagets forhold og relevans til de andre musikkfagene på videregående skole. Del 4 inneholder konklusjon og avslutning av oppgaven

1.4 Begrepsavklaring

Videre følger en forklaring på noen sentrale begreper i denne studien.

Lytting

Lytting henviser i denne oppgaven både til lytting som forskningsfelt og til lytting som undervisningsfag.

Lytting som undervisningsfag undervises i 1. klasse på videregående skole, utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk. Faget er delt inn i to hovedområder: musikkforståelse og musikkens elementer. Lytting videreføres som hovedområde i faget musikk i perspektiv, og inngår også som del av musikk fordypning under hovedområdet gehørtrening.

Musikk i perspektiv

Musikk i perspektiv undervises i 2. og 3. klasse på videregående skole, utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk. Faget er delt inn i tre hovedområder: lyttetrening (kun 2. klasse), musikkhistorie og musikkhistorisk fordypning (kun 3. klasse).

Musikk fordypning

Musikk fordypning undervises i 2. og 3. klasse på videregående skole, utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk. Faget er delt inn i tre hovedområder: gehørtrening, komponering og formidling.

Anvendt musikk lære

Anvendt musikk lære inngår som hovedområde i faget musikk. Musikk undervises i 1. klasse på videregående skole, utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk. I læreplanen er anvendt musikk lære definert på følgende måte: «Hovedområdet [anvendt musikk lære] dreier seg om musikkens grunnelementer, terminologi, notasjon og symboler som grunnlag for videre arbeid med musikk» (LK06).

Gehørtrening

Gehørtrening inngår som hovedområde i faget musikk fordypning. I læreplanen i musikk fordypning er gehørtrening definert på følgende måte: «Hovedområdet [gehørtrening] dreier seg om gehør som verktøy i arbeid med musikk. Memorering og imitasjon av strukturer i musikk er sentralt. Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk» (LK06).

Begrepet gehørtrening brukes i denne oppgaven synonymt med hørelære. I den nåværende læreplanen er gehørtrening begrepet som brukes, mens det i tidligere læreplaner, for eksempel R94, var hørelære som ble brukt. Den danske musikkpedagogen Frede V. Nielsen definerer hørelære på denne måten:

Hørelære (...) er en gammel uddannelses- og musikalsk treningsdisciplin. Dens målsætning er optræning af høremæssig bevidsthed specielt vedrørende musikalske strukturforhold – især dem som knytter sig til det melodiske, rytmiske, harmoniske og eventuelt også det formmæssige område. I forbindelse med den høremæssige bevidstgørelse sigtes der som regel på etablering af verbalt-begrebslige kategorier, d.v.s. opbygning af et fundamentalt musikalsk begrebsapparat med tilhørende musikalsk terminologi. Det betyder, at hørelæredisciplinen bliver en integreret del af selve den musikalske håndværkslære (Nielsen 1994:320-321).

Blant informantene ble både gehørtrening og hørelære brukt. Derfor vil begge disse begreper forekomme i oppgaven.

Innhold og arbeidsformer

Jeg velger å bruke begrepene innhold og arbeidsmåter for å beskrive fagets praksis. Med innhold mener jeg valg av emner, repertoarvalg for lytteeksempler osv. Med arbeidsformer mener jeg både oppgavetyper og ulike undervisningsformer (f. eks foredrag, samtale, elevpresentasjoner, oppgaveløsning osv.).

Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er didaktisk modell utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (Hanken & Johansen 1998:147). Modellen består av de didaktiske kategoriene mål, innhold, metode, rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger og vurdering. Disse kategoriene vil bli bukt som referanser gjennom analysen av det innsamlede datamaterialet.

Læreplan og fagplan

Begrepet *fagplan* blir gjerne brukt for å beskrive læreplaner i de forskjellige fagene. I LK06 brukes læreplan som begrep også for de ulike fagene (læreplan i matematikk, læreplan i lytting osv.). Gjennom denne oppgaven blir læreplan og fagplan brukt synonymt og oftest referere til læreplanen i lytting. Det vil fremgå i teksten dersom det refereres til læreplaner i andre fag.

Basisfag og undervisningsfag

Man kan skille mellom basisfag og undervisningsfag (Hanken & Johansen 1998:25). Undervisningsfag refererer til det faget som blir undervist i skolen og andre opplæringsinstitusjoner. Basisfag refererer til den faglige kunnskapsbasis et undervisningsfag bygger på. I kapittel 2 i denne oppgaven redegjør jeg for teori knyttet til lytting som forskningsfelt. Kapittel 2 vil dermed være knyttet til lytting som basisfag. Undervisningsfaget lytting er det som studeres i dette prosjektet gjennom observasjon og intervju. Det innsamlede datamaterialet i undersøkelsen vil dermed være knyttet til lytting som undervisningsfag.

Kapittel 2: Lytting

2.1 Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg noen teoretiske perspektiver knyttet til lytting som forskningsfelt. Jeg begynner kapittelet ved å redegjøre for noen ulike tilnærminger til hvordan vi lytter musikk. Deretter går jeg nærmere inn på ulike måter å lytte til musikk på. Videre vil jeg belyse noen teorier knyttet til hvilke kognitive prosesser som foregår når vi lytter til musikk. Deretter ser jeg nærmere på noen teorier knyttet til forholdet mellom musikalsk persepsjon og musikalsk mening. Avslutningsvis drøfter jeg noen perspektiver ved hvordan disse teoriene kan ha relevans for lytting som undervisningsfag.

2.2 To aspekter ved lytting

Det finnes flere ulike tilnærminger til hvordan vi lytter til musikk. Man skiller gjerne mellom analytisk og emosjonell lytting (Reitan 2013:56). En analytisk tilnærming vil innebære å lytte etter formelle ting i musikken som for eksempel form, rytmiske figurer eller harmonikk. En emosjonell tilnærming vil innebære en mer personlig lytting som handler om hvilke følelser og assosiasjoner musikken vekker i oss. De fleste av oss vil som oftest lytte til musikk med en personlig og emosjonell tilnærming. Analytisk lytting foregår mest i forbindelse med undervisning og utvikling av musikalske ferdigheter.

Vi bruker gjerne *auditiv analyse* som begrep for å beskrive musikalsk analyse som foregår gjennom høresansen. Reitan (2013:55) skriver at auditiv analyse innebærer en form for aktiv lytting hvor fokuset ligger på musikalske strukturer og mønstre, og har en tett forbindelse til et musikkteoretisk vokabular og terminologi. På denne måten knyttes auditiv analyse i all hovedsak til det analytiske aspektet.

Magne Espeland skiller i boka *Musikk i bruk. Lyttemetodikk* (1992) mellom formal og assosiativ lytting. *Assosiativ lytting* tar utgangspunkt i de assosiasjoner som skapes hos lytteren, mens *formal lytting* tar utgangspunkt i formelle trekk i musikken. Man kan dermed hevde at assosiativ lytting har sitt utspring i det emosjonelle aspektet, mens formal lytting springer ut av det analytiske aspektet.

Espeland presenterer musikk i bruk-metodikken, som bygger på en inntryks-uttryksmodell der grunntanken er at musikken det lyttes til skal føre til et uttrykk fra elevene. Denne metodikken tar utgangspunkt i musikkfaget i grunnskolen, men den har likevel overføringsverdi til lyttefaget på videregående skole. Espeland opererer med fire uttryksområder: språkuttrykk, visuelle uttrykk, dans- og dramauttrykk og musikkuttrykk.

Espeland viser gjennom sin metodikk blant annet hvordan man kan konkretisere den assosiative lyttingen ved å lage en fortelling, en tegning eller en ny komposisjon basert på musikken man lytter til. Alle deler av fortellingen, tegningen eller den nye komposisjonen må kunne begrunnes i musikken. Slik styres elevene til å ha fokus på musikken og dens elementer. Espeland viser på denne måten hvordan lyttingens emosjonelle aspekt kan brukes som inngang til det å lytte etter formelle elementer i musikken.

I boka *Teaching music appreciation through listening skill training* (1972) presenterer Edrie Thomas en lyttemetodikk som gjennom lyttetrening skal øke studentenes sensitivitet overfor musikk. Hun knytter forståelse av de musikalske elementene til vår evne til å relatere oss til musikken på et personlig plan, og skriver: «when (...) students were presented with the more complex and unknown music works such as intricate jazz and Modern, Romantic and Classical Period music, they generally found the music beyond comprehension» (Thomas 1972:8). Slik jeg forstår det, snakker hun her om forståelse både i forhold til det å forstå komponistens intensjoner med musikken, og i forhold til det å kunne relatere seg til musikken på et personlig og følelsesmessig plan. På samme måte synes begrepet «music appreciation» å inkludere forståelse for både komponistens intensjoner, ulike musikalske elementer og lytterens følelsesmessige reaksjoner på musikken. Thomas argumenterer videre for hvordan trening i lytteferdigheter kan føre til at denne forståelsen økes, og at studentene dermed kan få mer utbytte av å lytte til musikk.

Thomas berører også musikkens kommunikative aspekt. Hun skriver: «music communication takes place only through one's direct hearing, and his awareness of his reaction to the sounds he hears» (ibid.:8). Thomas' synspunkt virker å være at ved å kunne identifisere ulike musikalske elementer og være bevisst sine reaksjoner i forhold til disse elementene, vil den musikalske kommunikasjonen forstås bedre. På denne måten vil lytteren bedre forstå komponistens intensjon og sin egen følelsesmessige reaksjon på det man hører. I delkapittel 2.5 går jeg nærmere inn på forholdet mellom emosjonell respons og oppfattelse av musikalsk mening.

2.3 Lyttemåter

Det finnes flere ulike teorier knyttet til ulike måter å lytte på. David Huron (2002) beskriver 21 ulike lyttemodi (eng. listening modes) i forbindelse med en presentasjon på en konferanse i musikkteori. Han definerer «listening modes» som «a distinctive attitude or approach that can be brought to bear on a listening experience» (Huron 2002). Hurons lyttemodi inkluderer blant annet «distracted listening» (lytting uten å bevisst rette oppmerksomheten mot

musikken), «sing-along listening» (det å synge med musikken «inni seg» mens man lytter), «lyric listening» (å lytte etter teksten), og «identify listening» (å lytte etter instrumentasjon, harmonikk, stilart/sjanger, komponist osv.). Den amerikanske komponisten Aaron Copland, opererer med tre lytteplan: det sensoriske plan, å bruke musikk som adspredelse uten spesiell oppmerksomhet mot musikken; det ekspressive plan, det å lytte etter hva musikken uttrykker; og det musikalske plan, å lytte til selve det musikalske materialet (Reitan 2013:57).

I boka *The psychology of music* (1970) beskriver James Mursell fire lyttemåter: objektiv lytting, intra-subjektiv lytting, karakterlytting og assosiasjonslytting (Mursell 1970:218-219). *Objektiv lytting* handler om å lytte etter objektive trekk i musikken, for eksempel tonalitet, taktart, form osv. *Intra-subjektiv lytting* handler om å lytte emosjonelt. På denne måten lytter man etter hvilke følelser musikken vekker i oss som lyttere. *Karakterlytting* dreier seg om å lytte etter hva musikken uttrykker. *Assosiasjonslytting* handler om å lytte etter hvilke assosiasjoner musikken gir oss som lyttere. Hvilken av disse måtene vi lytter på vil kunne variere fra musikkstykke til musikkstykke, og vi kan lytte på ulike måter mens vi lytter til det samme musikkstykket. Denne vekslingen mellom ulike lyttemåter kan foregå gjennom både bevisste og ubevisste prosesser.

Vi finner hos Mursell en todeling der objektiv lytting og karakterlytting setter fokus på forhold ved selve musikken, mens intra-subjektiv lytting og assosiasjonslytting handler om å ha et fokus på hva som skjer med lytteren gjennom opplevde følelser eller assosiasjoner. Vi kan også her se de to aspektene jeg nevnte i innledningen: det analytiske aspekt og det emosjonelle aspekt. Man kan også relatere Mursells lyttemåter til Espelands inndeling i assosiativ og formal lytting. Objektiv lytting og karakterlytting kan samles innenfor formell lytting (selv om karakterlytting kanskje befinner seg i et skjæringspunkt mellom det formelle og det assosiative), mens intra-subjektiv og assosiasjonslytting kan samles innenfor assosiativ lytting.

2.4 Kognitive prosesser knyttet til lytting

I dette delkapittelet ser jeg nærmere på noen perspektiver knyttet til hvilke kognitive prosesser som foregår når vi lytter til musikk. Først vil jeg kort redegjøre for hvordan vi som lyttere danner oss en indre representasjon av musikken. Deretter vil jeg rette oppmerksomheten mot hvordan vi organiserer og strukturerer de musikalske inntrykkene til meningsbærende helheter. Jeg vil først kort vise til hvordan gestaltpsykologien kan bidra til å kaste lys på denne prosessen, før jeg går mer detaljert inn på hvordan dette kan overføres til musikk.

Gestaltpsykologien kan tjene som bakgrunn for de teoriene jeg skal diskutere videre. Sentrale pionérer for denne psykologiske retningen var blant andre Max Wertheimer, Wolfgang Köhler og Kurt Koffka (Teigen 2005). Disse tok utgangspunkt i studier av hvordan vi mottar sanseinntrykk, hvordan vi organiserer dem og hvordan disse gir grunnlag for mening. Gestaltpsykologene hevdet at vi organiserer sanseinntrykk i helheter. Denne prosessen skjer ved at vi organiserer impulsene i mønstre eller gestalter. Dette skjer spontant og foregår etter bestemte prinsipper, såkalte gestaltlover (Imsen 2005:36). I *Store norske leksikon* blir parallellen til musikalsk persepsjon brukt som eksempel på hvordan vi oppfatter helheter.

Ifølge gestaltpsykologien er psykologiske fenomener organiserte *helheter* med sin egen struktur og form. En melodi er for eksempel ikke bare en serie av enkelt-toner, den oppfattes som den samme helheten selv om enkelt-tonene skifter verdi ved transponering til en annen toneart (Teigen 2015).

Her er vi ved kjernen av musikalsk persepsjon. Vi oppfatter en melodi som en helhet. Dette er årsaken til at vi kan kjenne igjen den samme melodien i ulike tonearter. Vi kan til og med dra kjensel på en melodi selv om noen av tonene er erstattet med andre toner. Videre i teksten vil jeg se nærmere på noen teorier knyttet til hvordan denne organiseringen av helheter foregår, med fokus på John Slobodas teorier om den kategoriserende persepsjon.

2.4.1 Kategoriserende persepsjon

I boka *The Musical Mind. The cognitive psychology of music* (1985) diskuterer John Sloboda ulike sider ved de kognitive prosessene som foregår når vi lytter til musikk. Blant annet berører han hvordan vi strukturerer musikken vi hører inn i meningsbærende helheter. Sloboda bruker begrepet *kategoriserende persepsjon* (eng. categorical perception) for å beskrive denne prosessen (Sloboda 1985:23-31).

Kategoriserende persepsjon handler om hvordan vi som lyttere opplever at et lydbilde består av ulike enheter satt sammen til et sammenhengende forløp. Slike musikalske forløp er satt sammen av ulike motiver, temaer og akkorder, og denne sammensetningen skaper ulike harmoniske forbindelser og formtyper. Som lyttere organiserer vi altså lydbildet inn i oversiktlige enheter slik at det skaper mening for oss.

For at vi skal kunne plassere noe inn i en kategori, må vi ha et navn å sette på det. Sloboda bruker begrepet *språklige merkelapper* (eng. verbal labels) om de navnene vi har på

ulike kategorier. Slike merkelapper kan være navn på akkorder, intervaller, kadenser, formtyper, osv.

For at vi skal kunne beskrive musikk ved å sette språklige merkelapper på det vi hører, er vi avhengige av å huske det vi har hørt. Sentralt i utviklingen av musikkalsk hukommelse er utviklingen av en indre representasjon av tonene. Den danske musikkpedagogen Frede V. Nielsen sier det slik: «Hvis de noder, man læser, ikke «klinger i hovedet», vil man heller ikke kunne synge dem. Hvis der ikke sker en indre begrepsliggørelse af det, man hører, kan man ikke notere det ned eller navngive det i en terminologi» (Nielsen 1994:322). En slik indre representasjon kaller vi gjerne *det indre gehøret*.

For å belyse hvordan den kategoriserende persepsjon foregår tar Sloboda utgangspunkt i hvordan vi forstår språkets oppbygning. Sloboda skriver at språk og musikk deler noen grunnleggende strukturelle og behavioristiske trekk. Han trekker blant annet frem Noam Chomskys studier om hvordan språket er bygget opp og trekker parallellen til Heinrich Schenkers tilsvarende arbeid i forhold til musikkens oppbygning. Dette omtaler han som «the Chomsky-Schenker parallel» (Sloboda 1985:17).

Sloboda trekker spesielt frem tre begreper fra språkvitenskapen for å belyse forholdet mellom språkets oppbygning og musikkens oppbygning: fonologi, syntaks og semantikk. Han skriver at musikk synes å kunne deles inn etter samme prinsipp. «Music seems to break down quite naturally into the same three components [fonologi, syntaks og semantikk]» (ibid.:22-23). Sloboda behandler hvert av disse begrepene grundig, og jeg vil forsøke å trekke ut noe av det som er mest relevant i denne sammenheng i det følgende. Jeg tar utgangspunkt i Slobodas tekst (ibid.:23-66).

Fonologi dreier seg om hvordan språket er sammensatt av små lydenheter. Den minste lydenheten er et fonem, og et ord er sammensatt av flere ulike fonemer. Et ord kan for eksempel være satt sammen av tre fonemer, som i ordet bad (b-a-d). I musikkalsk sammenheng, vil parallellen til fonemer være enkelttoner. En akkord, for eksempel c-dur, vil bestå av tre ulike fonemer (c-e-g).

Syntaks dreier seg om hvordan ulike sammensetninger av fonemer (ord) er satt sammen i sekvenser. Når enkeltordene er organisert i ulike setninger, danner hver setning en enhet. Parallellen til musikk vil her være sammensetninger av toner i intervaller, melodiske og rytmiske motiver, akkorder osv. Sloboda diskuterer hvordan den kategoriserende persepsjon fungerer med tanke på harmoni, rytme og melodi. Blant annet ser han nærmere på hvordan vi som lyttere skaper oss en forventning av harmoniske mønstre. Her skriver han at vi som lyttere umiddelbart identifiserer en grunntone og en tonalitet (Sloboda refererer her til tonal

musikk) når vi lytter til et stykke musikk (ibid.:41-47). Av denne grunn skapes automatisk en forventning om hvilke harmoniske mønstre, som for eksempel den tonale kadens, som vil opptre i musikken.

Sloboda viser også til hvordan vi oppfatter taktart i musikken. Han skriver at den enkleste form for rytmisk struktur er fast puls (taktart). For å oppfatte en taktart, er man avhengig av å oppfatte en 1'er (ibid.:47). Sloboda trekker frem artikulasjon, dynamikk og frasering som faktorer i interpretasjonen av musikken som avgjørende for hvilken taktart vi oppfatter. Måten melodien er bygd opp på og rytmiske mønstre, som for eksempel gjentakelse av rytmiske motiv, er elementer i selve musikken som påvirker hvilken taktart vi hører. Denne avgjørelsen tas tidlig i lyttingen, og den taktarten vi velger vil vi holde fast på så lenge vi klarer. Vi bytter ikke taktart med mindre musikken tvinger oss til det.

Semantikk handler om hvordan vi forstår språket, hvilken mening vi trekker ut av de ordene og setningene som blir uttalt eller skrevet. Når vi leser vi tekst husker vi gjerne ikke ordrett hva vi har lest, men vi kan huske hva teksten betydde. I musikk handler dette om hvilken mening vi trekker ut av musikken. Sloboda viser til den amerikanske musikkologen L. B. Meyer som skiller mellom «embodied meaning» og «designative meaning» i musikken (Sloboda 1985:64-65). *Designative meaning* innebærer at musikken refererer til ting og handlinger utenfor selve musikken. Sloboda utforsker dette perspektivet, og påpeker at musikk kan referere til ikke-musikalske momenter både gjennom tydelig programmatisk musikk, og gjennom indirekte virkemidler som gir lytteren assosiasjoner man trekker mening ut av. *Embodied meaning* innebærer at det er trekk ved selve den musikalske strukturen som skaper mening for oss. Dette innebærer at den musikalske strukturen skaper forventninger hos lytteren som kan oppfylles eller ikke, og den eventuelle oppfyllelsen kan skje umiddelbart eller utsatt. Dette fører til «en dynamisk strøm av spenning og avspenning som kan påvirke den emosjonelle og estetiske responsen hos lytteren» (ibid.:65, min oversettelse).

Den kategoriserende persepsjon kan være med på å forklare hvordan vi oppfatter den musikken vi lytter til, ved å organisere lydbildet i meningsbærende helheter. Gordon (1980) bruker begrepet «audiation» for å beskrive evnen til å høre musikk for sitt indre øre og trekke mening ut av den. «Audiation takes place when one hears music through recall or creation, the sound not being physically present (except, of course, when one is engaging in performance) and derives musical meaning» (Gordon 1980:2). Reitan (2007:131) oversetter dette begrepet med *audiering*. Hun skriver om arbeid med auditiv analyse at: «Man må huske det man har hørt, gjenkalle det mentalt og kunne strukturere det i meningsfulle enheter som man kan sette

navn eller merkelapper på. Med andre ord er det trening i evnen til å *audiere*» (Reitan 2007:131).

Det er tre andre begreper hentet fra Slobodas teorier jeg ønsker å beskrive nærmere i forbindelse med kognitive prosesser knyttet til lytting. Først beskriver jeg det han kaller *naturlig gehør* (eng. natural hearing). Deretter berører jeg det Sloboda skriver om *filtrerteori* (eng. filter theory) og *fokusert oppmerksomhet* (eng. focal attention).

2.4.2 Det naturlige gehøret

Sloboda (1985:154-166) beskriver det *naturlige gehøret*. Han forsøker å finne frem til naturlige mekanismer som kan belyse hvordan vi grupperer musikalske lyder. «What natural mechanisms and propensities of the human auditory system can determine the way in which we hear musical sounds to be grouped?» (Sloboda 1985:154). Sloboda skriver videre at et grunnleggende karakteristisk trekk ved musikk er at lyder ikke står alene, men i relasjon til hverandre. Derfor ønsker han å se nærmere på hvordan vi som lyttere oppfatter disse relasjonene og hvordan vi grupperer lydene vi hører (jf. kategoriserende persepsjon). Dette kan dreie seg om grunnleggende strukturelle forhold ved et verk, og det kan dreie seg om små melodier og motiv i musikken.

Sloboda refererer til Deutsch som foreslår at en av primærfunksjonene til auditive grupperingsmekanismer er å identifisere lydkilder i omgivelsene (Sloboda 1985:155). Denne funksjonen gjør det mulig å identifisere andre dyr eller endring i omgivelsene (for eksempel et tre som faller eller et dyr som nærmer seg). Sloboda illustrerer dette ved å bruke skogen som et eksempel. Her finnes det mange lyder som foregår samtidig. Likevel klarer vi å skille lydene som lages av vinden fra de som produseres av insekter. Vi grupperer altså lydene slik at de ikke bare er et virvar av lyder, men slik at de heller deles inn i forståelige enheter. Slobodas poeng er at disse naturlige evnene til å gruppere et lydbilde i forståelige enheter også muliggjør at vi kan gruppere musikalske elementer i forståelige enheter når vi lytter til musikk.

Sloboda skriver at det er spesielt to ulike teknikker som brukes for å skille lyder fra hverandre (Sloboda 1985:155-156). For det første kan vi identifisere lydkildens plassering. Vi kan høre om lyden kommer fra venstre eller høyre, eller om den kommer innenfra eller utenfra. Dette har rot i helt primitive overlevelsesmekanismer. Vi er avhengig av å kunne høre hvor lyder kommer fra, slik at vi kan unngå å gå mot en farlig situasjon. Vi kan for eksempel høre hvilken retning en bil nærmer seg fra når vi sykler langs veiskulderen. For det andre skriver Sloboda at vi ser det som sannsynlig at noe kommer fra samme lydkilde dersom den

har et noenlunde begrenset toneomfang (ibid.). Vi kan plassere én lydkilde i et lyst register, og en annen i et dypt toneregister. For eksempel vil vi skille motordur og fuglelyder fra hverandre selv om disse forekommer samtidig og fra samme sted, fordi lydene beveger seg innenfor helt ulike toneregistre.

Sloboda beskriver også hvordan noen av mekanismene knyttet til det naturlige gehøret har betydning for hvordan vi lytter til musikk. Han viser til Dowling, som gjorde et interessant funn gjennom en av sine studier (Sloboda 1985:160). I denne studien lot han to ulike melodier (f. eks. Fader Jakob og Gratulerer med dagen) overlape hverandre slik at først spiltes tone nr. 1 fra melodi nr. 1. Deretter spiltes tone nr. 1 fra melodi nr. 2. Deretter tone nr. 2 fra melodi nr. 1 og tone nr. 2 fra melodi nr. 2 osv. Gjennom dette forsøket fant han ut at dersom de to melodiene spiltes innenfor noenlunde samme toneregister var det umulig for forsøkspersonene å identifisere de to melodiene. Dersom melodiene spiltes innen ulike toneregistre kunne derimot forsøkspersonene identifisere dem. Videre fant Dowling ut at de ikke klarte å identifisere begge melodiene samtidig, kun én av gangen. Dette viser at det er mulig å fokusere på én melodi av gangen. Man kan si at lytterne var *selektive*; de valgte ut hvilken melodi de lyttet til.

2.4.3 Filterteori

Selektiv lytting gjør en i stand til å velge hvilke elementer i et lydbilde man fokuserer på. George Pratt illustrerer dette i boka *Aural awareness* (1990:7) ved å bruke en fest som eksempel. På en fest med mange deltakere vil det være mange samtaler som foregår samtidig. Likevel klarer vi å fokusere på den samtalen vi selv er en del av. Alle de øvrige samtalene går dermed inn i bakgrunnen. Vi kan med andre ord organisere et lydbilde inn i forgrunn og bakgrunn, og selv styre hva som til enhver tid tilhører disse kategoriene.

Denne evnen til å organisere lydbildet inn i forgrunn og bakgrunn er det John Sloboda kaller *filterteori* (eng. filter theory) (Sloboda 1985:166). Filterteori går ut på at vi som lyttere kan «skygge over» deler av et lydbilde for å kunne fokusere på et annet område av det. Han nevner forskning fra Cherry som et eksempel (Sloboda 1985:166). Her fikk forskningsobjektene høre to talemeldinger samtidig. Resultatet viste at lytteren kunne skygge over en av stemmene for så å rette oppmerksomheten mot den andre. Resultatene viste imidlertid også at lytteren ikke klarte å trekke ut særlig mye av innholdet fra den stemmen han eller hun rettet oppmerksomheten mot.

2.4.4 Fokusert oppmerksomhet

Hva så med musikk? Det finnes jo en mengde polyfon musikk, påpeker Sloboda, og stiller spørsmål ved hvordan vi da klarer å oppfatte slik musikk i sin helhet. Her viser han til annen forskning der en gruppe pianister fikk i oppgave å bladlese en pianostemme samtidig som de lyttet til en talemelding. Resultatene av denne forskningen viste at pianistene klarte å få med seg innholdet i både talemeldingen og notebildet (Sloboda 1985:166). Dette forklarer Sloboda med at disse to aktivitetene krever to ulike kognitive prosesser. Der Cherrys forskning tok for seg to auditive aktiviteter, tok denne forskningen for seg én auditiv og én visuell aktivitet.

Dette leder Sloboda frem til begrepet *fokusert oppmerksomhet* (eng. focal attention) (Sloboda 1985:169). I dette begrepet legger han at vi kan velge ut én stemme i et lydbilde som vi kan gi vår hovedoppmerksomhet til. Denne stemmen tolker vi som en melodi, mens de andre stemmene tolkes som et harmonisk underlag. På denne måten bruker vi én type mental prosess til å lytte til melodien, men vi bruker en annen type mental prosess for å få med oss de andre stemmene. Vi kan altså velge ut én stemme i et stykke musikk og gi den ekstra oppmerksomhet, uten at de andre stemmene står i veien for hverandre slik talemeldingene i Cherrys forsøk gjorde.

2.5 Forholdet mellom musikalsk persepsjon og musikalsk mening

I dette avsnittet ser jeg nærmere på noen teorier knyttet til hvordan den musikalske persepsjon fungerer, og hvordan den musikalske persepsjon påvirker vår forståelse av mening. Jeg vil her fokusere på Eric Clarkes økologiske tilnærming til musikalsk mening. Jeg vil begynne med å gå tilbake til Mursells teorier, før jeg går nærmere inn på Eric Clarkes økologiske teori. Jeg har tidligere trukket frem James Mursells fire lyttemåter. I dette avsnittet ser jeg nærmere på Mursells teorier knyttet til den musikalske persepsjonsprosessen. Han skriver blant annet om hvordan hjernen organiserer og strukturerer det vi hører i persepsjonsprosessen.

We do not merely receive stimuli through our ears. We organize them into patterns and relationships because of the operation of our minds. And what we actually hear is not the sensations imposed upon us from outside but the organized patterns derived from the action of the mind upon the data from without. This crucial fact, that we hear mentally created patterns rather than imposed sensations – that the mind selects and organizes and gives shape to what we hear – is the foundation of all musical organization and the secret of the expressive possibilities of music (Mursell 1970:50).

Det er tre momenter ved sitatet ovenfor jeg vil trekke frem. For det første viser sitatet at Mursell, i likhet med Sloboda, mener at hjernen organiserer de auditive inntrykkene i helhetlige mønstre. For det andre fremhever Mursell her at det er lytteren selv som skaper disse mønstrene gjennom de kognitive prosessene som foregår ved lytting til musikk. For det tredje påpeker han at det er nettopp denne prosessen med å organisere lydbildet som danner grunnlaget for musikkens uttrykksmuligheter. Dermed blir vår oppfattelse av musikken vi hører et subjektivt anliggende der opplevelse av musikalsk mening sees på som noe som konstrueres i møtet mellom musikken og den opplevende og fortolkende lytteren.

Mursell fremhever at hvordan vi reagerer på musikk ikke bare er betinget av musikken i seg selv, og skiller mellom indre og ytre faktorer (ibid.:205-216). De ytre faktorene utgjøres av det som ikke finnes i selve musikken, men som heller skyldes forhold ved lytteren. Mursell nevner tre slike faktorer: 1) lytterens sinnsstemning og innstilling til musikken, 2) assosiasjoner og indre bilder som dannes hos lytteren og 3) visuelle inntrykk i forbindelse med lyttingen. De indre faktorer handler om det som ligger i musikken i seg selv. Her trekker Mursell frem grunnleggende musikalske elementer som melodi, rytme og harmonikk. Mursell anerkjenner på denne måten at vår respons til den musikken vi hører påvirkes både av selve musikken og dens omgivelser. Dette er noe av kjernen i Eric Clarkes økologiske tilnærming til musikklytting, noe som er tema i det følgende.

2.5.1 En økologisk tilnærming til musikalsk mening

I boka *Ways of listening. An ecological approach to the perception of musical meaning* (2005) presenterer Eric Clarke sin økologiske tilnærming til hvordan vi lytter til musikk. Han er opptatt av hvordan vår persepsjon henger sammen med hvordan vi oppfatter mening i musikken. Clarke skriver at mange tidligere teorier knyttet til musikalsk mening er basert på en lingvistisk eller semiotisk tilnærming. Clarke har derimot det han benevner som en økologisk tilnærming til oppfattelse av musikalsk mening (Clarke 2005:4).

Clarke definerer oppfattelse av musikalsk mening på følgende måte: «Perception is the awareness of, and continuous adaption to, the environment, and, on the basis of that general definition, the perception of musical meaning is therefore the awareness of meaning in music, while listening to it» (ibid.:4-5). Den økologiske siden ved dette er Clarkes fokus på samspillet mellom musikken, lytteren og omgivelsene lyttingen foregår i. Clarke skriver at hans mål er å diskutere hvordan lytterne samhandler med både det generelle lyd miljøet, og det musikalske lyd miljøet. Eller sagt med Clarkes egne ord: «(...) to discuss listening to music as

the continuous awareness of meaning, by considering musical materials in relation to perceptual capacities» (ibid.:5).

Persepsjon og økologi er sentrale begreper i Clarkes teorier. *Persepsjon* handler om hvordan vi bearbejder sanseintrykk. Imsen skriver at det handler om «hvordan vi mottar sanseintrykk og gir mening til dem, og hvordan vi organiserer det mylderet av stimuli som omgir oss» (Imsen 2006:36). Persepsjon knyttes hos Clarke til musikalsk mening og organisering av sanseintrykk. I *Store norske leksikon* er *økologi* definert på følgende måte: «økologi er vitenskapen om organismers forhold til miljøet» (Ratikainen, Hjermann & Johansson 2014). Økologi handler altså blant annet om samspillet mellom oss mennesker og våre omgivelser. Dette samspillet påvirkes av levende og ikke-levende faktorer. Det er dette perspektivet Clarke overfører til oppfattelsen av musikalsk mening. De levende faktorene vil i lyttesammenheng dreier seg om forhold ved lytteren. Slike forhold kan for eksempel være lytterens tidligere musikalske erfaringer, lytterens musikalske preferanser og i hvilken anledning man lytter til musikken. De ikke-levende faktorene er selve musikken og det øvrige lydlandskapet. En økologisk tilnærming til lytting vil dermed både ta hensyn til subjektive forhold ved lytteren og til objektive forhold ved musikken.

Clarke (2005:92) argumenterer for det han benevner som «Subject-Position». Med dette mener han en middelvei mellom to ytterpunkter ved måten å forstå hvordan mennesker oppfatter musikalsk mening. Det ene ytterpunktet, skriver Clarke, er en strukturalistisk holdning der alt som skapes av mening skyldes forhold som finnes i selve musikken. Det andre ytterpunktet er en holdning der man ser på musikalsk mening som noe som konstrueres hos lytteren. På denne måten blir musikalsk mening et rent subjektivt anliggende. Selve grunntanken ved en økologisk tilnærming til musikalsk mening er at det er samspillet mellom de faktorer som finnes i musikken og de subjektive perseptuelle egenskapene hos lytteren som former lytterens oppfattelse av mening. Clarke argumenterer for at det finnes elementer i selve det musikalske materialet som begrenser lytterens mulige tolkninger og som også bevisst kan forsøke å lede lytteren inn på ett bestemt spor. Clarke oppsummerer denne holdningen slik:

Part of that perspective is utterly individual – the product of an individual perceiver’s skills, needs, preoccupations, and personal history. But an important component is also built into the material properties of the object of perception, and is therefore a shaping force (at least potentially) on *every* perceiver (Clarke 2005:125).

Musikalsk mening skapes altså i samspillet mellom lytterens behov, erfaring og ferdigheter, og komponenter i det musikalske materialet.

Det er spesielt ett punkt ved Clarkes teorier som kan ha relevans for undervisning i lytting. Dette handler om hvordan persepsjonsprosessen foregår. Clarke skriver at den dominerende tilnærming til oppfattelse av musikk fra 1970-tallet og frem til 2000-tallet, har vært det han omtaler som «information-processing» (ibid.:11). Dette innebærer at vi som lyttere oppfatter lyd som en rekke små detaljer, som vi så setter sammen til en forståelig helhet som gjør at vi trekker mening ut av det vi hører. Clarke forklarer denne prosessen slik:

The environment is regarded (...) as a maelstrom of sensory stimulation which perceiving organisms organize and interpret with the processes and structures of their perceptual and cognitive apparatus. In other words, structure is not in the environment: it is imposed on an unordered or highly complex world by perceivers (ibid.:12).

Det er med andre ord ifølge denne tankegangen slik at meningen konstrueres gjennom først å analysere de små bestanddelene i et lydbilde for så å sette dem sammen til en meningsbærende helhet.

Clarke deler denne prosessen inn i fire stadier (ibid.:12-13). Først kommer det fysiske stadiet. Dette innebærer at vi oppfatter lyd i omgivelsene. Deretter kommer det fysiske/mentale stadiet, som innebærer at vi oppfatter lydens grunnleggende egenskaper, som for eksempel tonehøyde og klangfarge. Det tredje stadiet omtaler Clarke som det mentale stadiet. Dette innebærer at vår kognisjon omdanner de grunnleggende elementene til større mønstre, som form, tonalitet, skalatyper, metrikk, osv. Til sist kommer det mentale/sosiale/kulturelle stadiet. Her dannes den musikalske meningen og den opplevde estetiske verdien.

Dette har klare likhetstrekk med Slobodas teori knyttet til kategoriserende persepsjon. Sloboda skriver at persepsjonsprosessen har en kognitiv og en affektiv fase, der den kognitive fasen er en nødvendig forgjenger for den affektive fasen (Sloboda 1985:3). Han fremhever at man kan forstå musikken uten at man nødvendigvis blir følelsesmessig berørt av den: «A person may understand the music he hears without being moved by it. If he *is* moved by it then he must have passed through the cognitive stage, which involves forming an abstract or symbolic *internal representation* of the music» (ibid.).

Clarke utfordrer så denne tankegangen med sin økologiske tilnærming. For det første mener han at en slik prosess forutsetter en indre representasjon av musikken (Clarke 2005.15).

Clarke skiller mellom musikk som er oppfattet og musikk som er forestilt eller gjenkalt gjennom mentale prosesser. Han knytter persepsjon og musikalsk mening til det umiddelbare i møtet mellom musikken og lytteren. På akkurat dette punktet kan man diskutere hvorvidt Clarke har et poeng eller ei, men det er uansett viktig for hans forståelse av musikalsk mening.

Mer interessant i denne sammenheng er kanskje Clarkes andre innvending mot «information-processing». Den handler om at han stiller spørsmål ved om den meningsskapende prosessen virkelig starter ved å analysere de små bestanddelene av lydbildet, og skriver at det kan virke som om oppfattelsen av mening sees på som en slags problemløsningsprosess: «Second, the standard information-processing account tends to be disembodied and abstract, as if perception was a kind of reasoning or problem-solving process (...)» (ibid.). Clarke mener altså at «information-processing» innebærer at man på et vis tenker seg fram til den musikalske mening gjennom å analysere musikken. Meningen ved de ulike stadiene beskrevet ovenfor konstrueres på bakgrunn av oppfattelsen av elementene i de foregående stadiene, en såkalt «bunn til topp-prosess» (eng: bottom-up processing). Og det er nettopp dette som er Clarke hovedargument mot «information-processing»:

Direct experience suggests that this is wrong: if you hear a burst of music from someone's radio, for instance, it is more likely that you will be able to say what style of music it is (opera, hip-hop, Country and Western) than to identify specific pitch intervals, or its key, meter, and instrumentation. In other words, people seem to be aware of supposedly "high-level" features much more directly and immediately than the lower-level features that a standard information-processing account suggests they need to process first (ibid.:15-16).

Clarke mener altså at vi hører store sammenhenger først, i det umiddelbare møtet med musikken. Dette er en slags «topp til bunn-prosess» (eng. top-down processing) der vi ikke er nødt til å analysere de ulike bestanddelene i musikken for å komme frem til den musikalske meningen.

2.5.2 Perseptuell læring

Clarke skriver videre om hvordan perseptuell læring og utvikling foregår. Han definerer denne prosessen slik: «(...) the ecological approach views perceptual learning as progressive *differentiation*, perceivers becoming increasingly sensitive to distinctions within the stimulus

information that were always there but previously undetected» (ibid.:22). Ifølge Clarke er det altså slik at vi utvikler vår persepsjon gjennom at vi etter gjentatt eksponering for et stimuli gradvis oppdager nye elementer i musikken som vi tidligere ikke har vært klar over. Overført til en lyttesituasjon kan man på denne måten si at ved gjentatt lytting til det samme musikkstykket gradvis oppdager nye detaljer i musikken. Disse detaljene har alltid vært der, men vår persepsjon har ikke vært i stand til å oppfatte dem tidligere. Clarke bruker akkordlytting som eksempel. Når man hører en treklang for første gang, er det sannsynlig at man hører denne som én enhet. Etter gjentatt eksponering for denne treklengen vil man oppdage at treklengen består av tre ulike toner som til sammen utgjør en enhet. Clarke skriver også at mye av denne prosessen skjer naturlig hos mennesker. Samtidig peker han på at denne prosessen kan veiledes gjennom at noen (for eksempel en lærer, min anm.) leder oppmerksomheten mot en bestemt detalj i musikken (ibid.:23-24). I eksempelet med treklengen kan læreren for eksempel be elevene synge de tre ulike tonene i akkordene. Clarke knytter persepsjon og handling tett sammen, og gjennom å synge akkordtonene kan man oppdage hvordan akkorden er bygget opp.

2.6 Sammenfattende drøfting

I dette avsnittet drøfter jeg noen perspektiver ved de teoriene jeg har presentert i dette kapitlet. Jeg vil samtidig forsøke å antyde hvordan denne teorien kan gi noen pedagogiske muligheter knyttet til lytting som undervisningsfag. Jeg vil også reise noen spørsmål som vil være relevante å undersøke nærmere i resultatdelen av denne oppgaven.

Det første perspektivet jeg ønsker å fremheve handler om John Slobodas teorier knyttet til *det naturlige gehøret*, *filtrerteori* og *fokusert oppmerksomhet*. Sloboda beskriver hvordan vi har noen naturlige gehørferdigheter knyttet til å kunne lokalisere og identifisere lydkilder. Videre beskriver han filtrerteori, som omhandler hvordan vi bevisst kan «skygge over» deler av et lydbilde for så å fokusere oppmerksomheten mot en annen del av det. Dette viser for det første at alle har noen naturlige egenskaper, noe som åpner for muligheter til å utvikle og utvide disse gehørferdighetene i undervisningssammenheng. For det andre viser det at evnen til fokusert oppmerksomhet kan trenes, og at man kan utvikle en lyttekompetanse hos elevene som kan gi dem mulighet til å styre sitt lyttefokus.

Det andre perspektivet jeg vil trekke frem, handler om Slobodas teori knyttet til *den kategoriserende persepsjon*. Her fremhever Sloboda at det er viktig å sette språklige merkelapper på visse musikalske elementer slik at disse elementene lettere kan kjennes igjen i den musikken man lytter til. Dette vil si at det i en undervisningssammenheng vil være

relevant å bygge opp et begrepsapparat rundt de formelle elementene i musikken. Dette begrepsapparatet kan være knyttet til for eksempel forntyper, noteverdier, intervaller, og navn på akkorder og besifringssymboler. Sentralt i dette er også utviklingen av musikalsk hukommelse. Og i utviklingen av den musikalske hukommelsen er det indre gehøret viktig. Det vil dermed kunne være relevant i en undervisningssammenheng å trene elevenes musikalske hukommelse og å jobbe med å trene opp det indre gehøret.

Det tredje perspektivet jeg ønsker å drøfte handler om ulike måter å lytte på. Jeg har i dette kapitlet vist til David Hurons 21 lyttemodi, Aaron Coplands tre lytteplan og James Mursells fire lyttemåter (objektiv lytting, intra-subjektiv lytting, karakterlytting og assosiasjonslytting). Kjennskap til ulike lyttemåter kan bidra til å skape en bevissthet knyttet til hvordan vi lytter til musikk. Det er også slik at vi gjerne veksler mellom ulike lyttemåter, og en bevissthet i forhold til hvordan disse prosessene foregår kan bidra til å skape større innsikt i vår egen måte å lytte til musikk på. Reitan relaterer de ulike lyttemåtene til et pedagogisk perspektiv, og skriver: «Gjennom praktiske oppgaver som krever forskjellige lyttemåter og innfallsvinkler, kan elevene utvikle ulike lyttingsteknikker og også bli mer bevisste på egne reaksjoner og opplevelser i forhold til disse» (Reitan 2007:130). De ulike lyttemåtene, enten vi bruker Hurons, Coplands eller Mursells terminologi, kan dermed utnyttes i en undervisningssituasjon ved å bevisst knytte ulike aktiviteter til ulike måter å lytte på. Det fjerde perspektivet jeg vil trekke frem tar utgangspunkt i Eric Clarkes teori om perseptuell læring. Som jeg har beskrevet tidligere i kapitlet går denne teorien ut på at man ved gjentatt lytting til det samme musikkstykket gradvis vil bli oppmerksom på elementer i musikken man ikke har oppfattet tidligere. Clarke påpeker at denne prosessen kan veiledes ved at noen påpeker de ulike elementene i musikken. Slik kan man i en undervisningssituasjon veilede elevene til å rette oppmerksomheten mot visse elementer i musikken, og dermed samtidig trene elevenes evne til fokusert oppmerksomhet, som Sloboda beskriver. Gjentatt lytting vil etter denne tankegangen bli et vesentlig pedagogisk prinsipp i lytteundervisningen. I tillegg vil Clarkes teori gjøre det relevant å starte med å lytte etter de mest fremtredende trekk ved musikken, før man gradvis «zoomer» inn på andre detaljer i musikken.

Det siste, og kanskje det mest fundamentale perspektivet jeg ønsker å drøfte her er knyttet til hvorvidt lytting som undervisningsfag skal inkludere både det analytiske og det emosjonelle aspektet, og hvordan disse to aspektene kommer til syne i undervisningen. Med tanke på fagets betydning for videre arbeid med auditiv analyse i andre musikkfag, som musikk i perspektiv og musikk fordypning, vil det være viktig å jobbe med analyse knyttet til formelle elementer i musikken. Samtidig er det emosjonelle aspektet like fullt et viktig aspekt

ved musikklytting. Kanskje er det her lytting som undervisningsfag har noen muligheter som ikke finnes i andre fag? Og kanskje er det også slik at det gjennom arbeid med det emosjonelle aspektet skapes en bredere lyttekompetanse som også kommer det analytiske aspekt til gode?

Både Espeland og Clarke påpeker hvordan den umiddelbare emosjonelle responsen til musikk kan danne grunnlaget for fordypning i musikkens formelle elementer. Clarke argumenterer også for at den emosjonelle responsen ikke nødvendigvis er betinget av kunnskap om de formelle musikalske elementene. Dette er et interessant perspektiv med tanke på at lytting som undervisningsfag er et fag elevene har i første klasse på videregående skole. I første klasse vil elevenes formelle kunnskaper om musikk være svært varierende. Ettersom den emosjonelle responsen til musikk ikke nødvendigvis er betinget av kunnskap om formelle elementer i musikken, vil dette kunne være en døråpner for arbeid med auditiv analyse. På den annen side argumenterer Thomas for hvordan kunnskap om de ulike formelle delene av musikken kan bidra til bedre forståelse for musikkens uttrykk og intensjoner, samt danne grunnlag for sterkere musikkopplevelser.

Etter min mening viser de teoriene jeg har redegjort for i dette kapittelet at det kan være hensiktsmessig å vektlegge både det analytiske og det emosjonelle aspektet i undervisningen. Begge disse innfallsvinklene vil ha en gjensidig påvirkning overfor hverandre, og de vil begge bidra til økt forståelse for ens egne lytteprosesser. Ved å være bevisst hvordan man lytter, kan man også i større grad selv styre sitt lyttefokus og dermed utvikle en bredere lyttekompetanse.

Kapittel 3: Læreplan

3.1 Innledning

Dette kapitlet handler om læreplan som bakgrunn for den pedagogiske praksis. Jeg begynner kapitlet med en redegjørelse for noen teoretiske perspektiver knyttet til læreplanforskning. Deretter ser jeg nærmere på hvordan lytting som fagområde har vært representert i to tidligere læreplaner for videregående skole. Videre vil jeg se nærmere på den nåværende læreplanen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående skole* (LK06), før jeg avslutter kapitlet med å drøfte noen perspektiver knyttet til hvordan læreplanen er utformet og formulert.

3.2 Teoretisk bakgrunn

3.2.1 Læreplan som begrep

Begrepet *læreplan* omfatter i sin videste betydning både en nedskrevet beskrivelse av sentrale prinsipper for undervisningen, og det som undervises i praksis ved de ulike skolene. Bjørg Brandtzæg Gundem skriver i sin bok *Læreplanpraksis og læreplanteori* (1990) om hvordan læreplanbegrepet forstås på ulike måter. Hun viser til Michael Young som skiller mellom «læreplan som fakta» og «læreplan som praksis» (Gundem 1990:23). I USA brukes begrepet «curriculum» både om skrevne målformuleringer, og om innholdet i undervisningen. Gundem refererer også til Philip Taylor og Colin Richards, som i boka *Curriculum Studies* bruker begrepet «curriculum» om innholdet i undervisningen, både forstått som lærestoff og pedagogiske aktiviteter (Gundem 1990:22-23).

Gundem beskriver det hun kaller snever og vid læreplanforståelse (ibid.:22-25). Her trekker hun inn flere måter å forstå begrepet læreplan på. Blant annet trekker hun frem at læreplanens utviklingsprosess kan inkluderes som del av en vid læreplanforståelse. Denne prosessen begynner i planleggingsfasen av en ny læreplan, og avsluttes ved evalueringen av den. På denne måten inkluderer man hvordan læreplanen formuleres, hvilke intensjoner som ligger bak disse formuleringene, lærerens planlegging av undervisning med bakgrunn i den formulerte læreplan, undervisningen i praksis, elevenes opplevelse og til slutt evaluering av læreplanen som kan føre til en ny læreplanprosess.

Gundem refererer også til Philip Jackson som beskriver undervisningens preaktive, interaktive og postaktive aspekt, og hvordan Ivor Goodson har overført dette til læreplanforskning gjennom å skille mellom læreplanens preaktive, interaktive og postaktive aspekt (Gundem 1990:24-25). Læreplanens preaktive aspekt handler om lærerens planlegging

av undervisning med bakgrunn i læreplanen. Læreplanens interaktive aspekt omhandler interaksjonen mellom lærer og elev, og møtet mellom undervisning og oppfattelsen av den. Læreplanens postaktive aspekt handler om evaluering av undervisningen. Det mest interessante med Goodsons inndeling er kanskje at elevene tas med i beregningen, og at han på samme tid innlemmer praksis i læreplanbegrepet.

I Norge har man tradisjonelt brukt begrepet læreplan om det politiske dokumentet (ibid.:23), og på den måten på et vis skilt mellom læreplan og praksis. Goodsons terminologi muliggjør en læreplanforståelse som også omfatter praksisfeltet. Likevel, skriver Gudem, kan også Goodsons inndeling føre til et for snevert syn på læreplanbegrepet. Hun skriver: «(...) arbeidet med å utvikle en læreplan, selv om det skjer sentralt og fjernt fra undervisningsvirkeligheten, hører likevel til læreplanens praksisfelt, om enn på en annen måte enn iverksetting og realisering av læreplanen gjør det» (ibid.:25). Det viktige i denne sammenheng er at det finnes flere ulike måter å forstå læreplanbegrepet på, noe som gjør det mulig å belyse en læreplan fra flere sider. Dette gir et bredere forståelsesgrunnlag i arbeidet med å utvikle, analysere og evaluere en læreplan og dens praksis.

3.2.2 Goodlads fem læreplantyper

Den amerikanske læreplanforskeren John I. Goodlad representerer en læreplanforståelse som inkluderer læreplanens utviklingsprosess. I boka *Curriculum Inquiry* (1979) ønsker han å undersøke læreplanen som praksisfelt. Her problematiserer han begrepet «curriculum», og hevder det finnes flere typer læreplan. Sentralt i dette ligger det at den læreplanen elevene opplever kan være svært ulike de intensjonene som lå bak den. Han mener derfor at det vil være feil å snakke om én læreplan. I stedet er det snakk om flere læreplaner:

In its movement from wherever it had its beginnings to where these learners encounter it, this curriculum changed profoundly from whatever it was at the outset. To call it a curriculum is a mistake; it was many curricula, each successive one changing more profoundly than a larva changes in becoming a moth (Goodlad 1979:20).

De ulike stadiene i utviklingen av en læreplan skaper med andre ord ulike læreplaner. Han mener videre at en mer presis definisjon av en læreplan er «a set of intended learnings» (ibid.:21).

Goodlad skisserer fem ulike typer læreplan (ibid.:60-64): idéenes læreplan, den formelle læreplan, den fortolkede læreplan, den iverksatte læreplan og den opplevde læreplan. *Idéenes*

læreplan (eng. ideological curriculum) består av idéene og intensjonene som ligger til grunn for læreplanen. Disse intensjonene kan ha sin bakgrunn i politiske diskusjoner knyttet til hvordan undervisningen bør organiseres, og hvordan mål og innhold skal defineres. Det at LK06 er formulert med kompetansemål uten å legge føringer for valg av innhold og arbeidsformer, er et eksempel på et grunnleggende prinsipp som har ligget til grunn for utformingen av læreplanen.

Den formelle læreplan (eng. formal curriculum) er kort sagt den skrevne eller formulerte læreplan. I Norge er den et lovmessig dokument som skal sikre at alle elever som læreplanen omfatter får den undervisningen de har krav på. Det er dette dokumentet som blir gjenstand for tolkning, og det er dette dokumentet praksis utledes fra. Goodlad skriver at den formelle læreplanen er produktet av de sosiopolitiske prosessene og de samfunnsmessige avgjørelsene som er tatt (ibid.:61). Idéene og prinsippene som ligger til grunn for læreplanene har nå blitt skrevet ned og vedtatt, og fungerer dermed som et uttrykk for skolemyndighetenes intensjoner.

Den fortolkede læreplan (eng. perceived curriculum) er den læreplanen lærerne forstår ut fra den formelle læreplanen. Alle lærere har ulikt erfaringsgrunnlag både når det gjelder undervisning og når det gjelder egen utdanning, og de vil dermed kunne oppfatte det skrevne dokumentet ulikt. Den fortolkede læreplan har avgjørende betydning for hvordan praksisen blir utført. Selv om alle leser den samme teksten kan forståelsen av den være ulik fra person til person.

Den iverksatte læreplan (eng. operational curriculum) er det som skjer i praksis. Den undervisningen som foregår i klasserommet utgjør til enhver tid den iverksatte planen. Denne har sin bakgrunn i den fortolkede læreplan, og gir konsekvenser for den opplevde læreplan. Goodlad påpeker at det kan være stor avstand fra hvordan lærerne oppfatter læreplanen til hvordan de faktisk underviser (ibid.:62).

Den opplevde læreplan (eng. experienced curriculum) er den læreplanen elevene opplever. Elevenes opplevelse kan være helt ulik lærerens oppfatning av sin egen undervisning. Et sentralt poeng er at den opplevde læreplan kan ha blitt noe helt annet enn det som var tenkt i idéenes læreplan.

Disse fem typene av læreplan stammer fra fem ulike stadier i dens utviklingsprosess. Samtidig påpeker Goodlad at i praksis eksisterer flere av disse læreplantypene samtidig. Han skriver at: «The curriculum is in the eye of the beholder. And so there are many curricula perceived simultaneously» (ibid.:30). Læreplanen eksisterer altså hos den som opplever den, og det er flere ulike personer som opplever den samtidig fra ulikt ståsted. Når man leser den

formelle læreplanen oppfatter man ikke bare teksten. Man kan også danne seg et bilde av de intensjonene som ligger bak de ulike formuleringene. Samtidig kan elevene gjennom sin opplevelse av undervisningen også få et inntrykk av lærerens fortolkning av den formelle læreplan.

Disse fem læreplantypene gir ulike utgangspunkt for å forstå læreplanen, og det gir flere ulike perspektiver som kan være nyttige når man undersøker forholdet mellom læreplan og praksis. Denne undersøkelsen har sin hovedvekt på den iverksatte og den fortolkende læreplan gjennom observasjon av undervisning og intervju med lærerne. Disse to læreplantypene er tett knyttet sammen ettersom det er lærerens fortolkning av læreplanen som er grunnlaget for hvilket innhold og hvilke arbeidsformer han eller hun iverksetter i praksis. Samtidig vil den formelle læreplan være utgangspunktet for både min og informantenes fortolkning, og gjennom denne fortolkningen vil det dannes en oppfatning av idéenes læreplan. Selv om elevene ikke inkluderes i særlig grad, vil min opplevelse av den iverksatte læreplan være med på å danne grunnlaget for min analyse av datamaterialet. Like fullt er det den iverksatte og den fortolkede læreplan som vil være utgangspunktet for denne undersøkelsen.

3.2.3 Implementering

Implementering brukes som begrep om prosessen med å iverksette en ny læreplan. Selv om LK06 i skrivende stund er 10 år gammel vil perspektiver knyttet til implementeringsprosessen være interessante for denne undersøkelsen. Denne undersøkelsen søker blant annet å belyse forholdet mellom læreplan og praktisk undervisningsinnhold, og iverksettelsen av læreplanen blir dermed et sentralt tema. Videre vil jeg berøre noen perspektiver knyttet til implementering som vil være relevante for denne undersøkelsen.

Den norske læreplanforskeren Geir Johansen skriver at implementering kan forstås på flere måter (Johansen 2003:72-73). På den ene siden kan implementering forstås som noe som foregår løsrevet fra undervisningspraksis, forut for undervisningen. På den andre siden kan man se på implementering som noe som er knyttet til det praktiske arbeidet ved skolene, og at det foregår etter at en læreplan er innført. På denne måten dekker implementeringsbegrepet «alle tilfeller av at lærere, selvinitiert eller pålagt, iverksetter nytt undervisningsinnhold» (ibid.:72). Etter denne definisjonen kan man også etter min mening se på implementering som en kontinuerlig prosess der man ved å bruke læreplanen som grunnlag for det undervisningsinnholdet man velger, alltid er i en fortolkende og iverksettende prosess. Dermed vil implementeringsbegrepet være relevant for denne undersøkelsen, da det kan belyse noen sentrale perspektiver rundt iverksettingen av læreplanen. I denne oppgaven vil

implementeringsbegrepet bli brukt etter den sistnevnte definisjonen, og handle om hvordan lærerne iverksetter den gjeldende læreplanen i undervisningspraksis.

Snyder, Bolin og Zumwalt (1992) trekker frem tre utgangspunkt for implementeringsforskning. Den første tilnæringsmåten er at man kan forsøke å finne ut av i hvilken grad en læreplan har blitt implementert i forhold til dens intensjoner («fidelity»). Den andre måten er at man kan undersøke hvordan endringen har blitt iverksatt i praksis gjennom implementeringsprosessen («mutual adaption»). Det tredje og siste perspektivet forfatterne trekker frem er det de kaller «enactment». Med dette perspektivet som utgangspunkt, undersøker man hvordan læreplanens innhold formes gjennom praksisen i klasserommet. Videre vil jeg gå nærmere inn på disse tre perspektivene.

Forskning innenfor fidelity-perspektivet forsøker å finne ut av i hvilken grad læreplaninnholdet har blitt implementert etter intensjonene i læreplanen. Gjennom å sette praksis i skolen opp mot intensjonene i læreplanen kan man avgjøre i hvilken grad implementeringen har vært vellykket. Implementeringen regnes som vellykket når endringen er utført som planlagt i læreplanen. Snyder mfl. skriver at en viktig forutsetning for å kunne undersøke læreplanimplementering fra fidelity-perspektivet er at den ønskede innovasjonen er tydelig definert slik at de som skal stå for implementeringen vet hva de skal gjøre (Snyder mfl. 1992:405). Overført til norsk sammenheng betyr dette at den formelle læreplanen må formuleres slik at undervisningspersonalet forstår hvilke intensjoner som ligger i den. For å kunne gjennomføre endringen er man avhengig av å forstå hva endringen går ut på.

Implementeringsforskning fra mutual adaption-perspektivet fokuserer ikke på i hvilken grad en endring har funnet sted, men fokuserer i stedet på selve prosessen endringen finner sted gjennom. Her undersøker man hvordan læreplanens innhold tilpasses undervisningsvirkeligheten. Der fidelity-perspektivet er mest interessert i utfallet av endringen, er man i mutual adaption-perspektivet mer opptatt av hvordan endringen foregår. Snyder mfl. definerer mutual adaption slik: «Mutual adaption is seen as that process whereby adjustments in a curriculum are made by curriculum developers and those who actually use it in the school or classroom context» (ibid.:410). Forfatterne skriver også at man kan skille mellom kritisk og praktisk mutual adaption-tenkning. Innenfor den kritiske retningen vil man interessere seg for de forholdene som omgir implementeringen og hvordan disse forholdene påvirker implementeringsprosessen. Her siterer de Popkewitz, Tabachnik og Wehlage som skriver at fokuset ligger på «de komplekse forholdene mellom reform, institusjon og metodikk» (Popkewitz mfl.1981:7 referert i Snyder mfl. 1992:412, min oversettelse). Innenfor den praktiske retningen vil man fokusere mer på selve implementeringsprosessen. Johansen

(2003:80) forstår den praktiske retningen slik at den i stor grad overlapper fidelity-perspektivet, men at man innen mutual adaption-perspektivet fokuserer mer på hvordan den formulerte teksten tilpasses til undervisningshverdagen.

Innenfor enactment-perspektivet er man interesserte i hvordan læreplaninnholdet formes gjennom samhandlingen mellom læreren og elevene i klasserommet. Forskere innenfor denne retningen er opptatt av hvilket innhold som faktisk undervises i klasserommet, og hvordan dette innholdet har blitt konstruert. Kunnskap blir sett på som en personlig konstruksjon som må svare for både personlige og eksterne standarder. Det eksternt utviklede materialet (les: læreplanen) blir sett på som et verktøy for elevene og lærerne i prosessen med å konstruere læringserfaringer gjennom samhandling. Implementeringsprosessen blir da en vedvarende prosess der lærerens og elevenes kunnskap er i konstant utvikling. Der man i fidelity-perspektivet er interesserte i å se i hvilken grad innholdet i en læreplantekst blir iverksatt, er man i enactment-perspektivet mer interessert i hvilket innhold som blir iverksatt. Snyder mfl. skriver at forskningsspørsmål i denne sammenhengen ikke nøyer seg med å studere planlagte endringer, men snarere om hvorvidt lærere og elever kan gis tillit til å utforme et læreplaninnhold som er ønsket, og hvordan man kan gi elever og lærere mulighet til å konstruere et slikt innhold (Snyder mfl. 1992:118).

I denne undersøkelsen vil flere av disse perspektivene komme til syne. Mitt hovedfokus vil være å undersøke undervisningspraksisen slik den fremstår i klasserommet og lærernes tolkning av læreplanen. Fidelity-perspektivet kommer til syne når undervisningsinnholdet settes opp mot innholdet i læreplanen. Mutual adaption-perspektivet kommer til syne gjennom å undersøke lærernes tolking av læreplanteksten, og hvordan læreplanens intensjoner formes av hvilke metodiske verktøy og hvilket undervisningsmateriale lærerne har tilgjengelig for å iverksette læreplanen. Min undersøkelse vil også berøre faktorer som påvirker implementeringen, noe som står sentral både innen fidelity- og mutual adaption-perspektivet. Enactment-perspektivet er det perspektivet som i størst grad fokuserer på selve undervisningsinnholdet. Sett fra et implementeringsperspektiv, vil min undersøkelse kunne plasseres innenfor denne kategorien. Undersøkelsen er likevel ikke direkte rettet mot implementering av læreplanen, og jeg vil dermed ikke gå noe dypere inn i hvordan kunnskapskonstruksjonen skjer i samhandlingen mellom lærer og elever. Disse tre perspektivene på implementeringsforskning vil være nyttige å ta med videre i denne avhandlingen, ettersom læreplanen vil være en sentral forutsetning for undervisningen jeg undersøker. Jeg vil nå gå nærmere inn på noen sentrale faktorer som har betydning for hvordan læreplanen iverksettes, med utgangspunkt i Snyder, Bolin og Zumwalts tekst.

Faktorer som påvirker implementeringen

Et sentralt element innenfor både fidelity-perspektivet og mutual adaption-perspektivet er å finne ut av hvilke faktorer som kan være til hjelp, og hvilke faktorer som kan være til hinder for implementeringen. Snyder mfl. viser til Fullan når de deler inn slike faktorer i tre grupper: «Characteristics of change,» «Local characteristics» og «External factors» (Snyder mfl 1992:416). Videre vil jeg berøre noen av de faktorene jeg anser som sentrale for denne oppgaven. For videre forklaring, se Johansen (2003:92-95) og Snyder mfl. (1992:416-418).

Jeg vil her trekke frem fire faktorer hentet fra «Characteristics of change» som vil være relevante for denne undersøkelsen. For det første er implementeringen påvirket av hvilket *behov* (eng. need) man ser for endring. Hvorvidt undervisningspersonalet som skal iverksette læreplanen ser relevansen og behovet for endringen, vil påvirke graden av implementering. For det andre påvirkes graden av implementering av *klarhet* (eng. clarity) i læreplanens mål og midler. Graden av klarhet i hva endringen består av, påvirker hvorvidt implementeringen er enkel eller vanskelig å gjennomføre. I denne sammenheng blir det dermed viktig at læreplanens ambisjoner er tydelig kommunisert fra myndighetenes side gjennom den formelle læreplan, slik at undervisningspersonalet oppfatter disse ambisjonene slik de er ment. Den tredje påvirkningsfaktoren er *kompleksitet* (eng. complexity). Dette omhandler hvor kompleks omstilling som må til for å implementere læreplanen. Her er det viktig at læreplanens vanskegrad og ambisjoner samsvarer med undervisningspersonalets kompetanse. Man må med andre ord lage en læreplan som lærerne har forutsetninger til å iverksette. Den fjerde og siste påvirkningsfaktoren jeg vil trekke frem, handler om i hvilken grad undervisningsmaterialet man har tilgjengelig er anvendbart til å kunne iverksette en ny læreplan. Snyder mfl. viser til McLaughlin som påpeker at lokalt utviklet materiale ga følelse av eierskap hos undervisningspersonalet, og at arbeidet med å utvikle materialet ga mulighet til å forstå underliggende prinsipper for undervisningsinnholdet (McLaughlin 1976 referert i Snyder mfl. 1992:416). Dette kan være et argument for vektlegging av lokalt læreplanarbeid, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

Av andre faktorer som påvirker implementeringen vil jeg også trekke frem det Johansen benevner som sekundære læreplanvirkemidler (Johansen 2003:95-97). Disse er læremidler, rammebetingelser, didaktiske tradisjoner og etterutdanning av lærere. Dette er faktorer som betyr mye for implementeringsgraden. Spesielt vil læremidlene ha betydning. Johansen skriver at «det er liten grunn til å tro at samtlige læremidler en lærer rår over i musikkfaget, som for eksempel sangbøker eller eget utarbeidet materiale, vil bli byttet ut når en ny læreplan

iverksettes» (ibid.:96). Hvis det er slik at lærerne i stor grad benytter seg av det samme undervisningsmaterialet som de gjorde før implementeringen av en ny læreplan, vil det være nødvendig med en tilpasningsprosess der materialet tilpasses innholdet i læreplanen. Dette har både positive og negative sider med tanke på implementeringen, og det er uansett noe som vil påvirke iverksettingen av en ny læreplan.

3.2.4 To modeller for målstyrt undervisning

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående skole (LK06) er en målstyrt læreplan. Den angir kun formål og kompetansemål for de ulike undervisningsfagene. Hvilket innhold og hvilke arbeidsformer som skal brukes for å nå disse målene er det opp til hver enkelt skole og lærer å bestemme. Jeg skal i det videre redegjøre for to modeller for en slik målbasert didaktikk. Først vil jeg redegjøre for mål-middelmodellen, deretter vil jeg berøre den modellen som ligger nærmest de seneste norske læreplanene; målstyringsmodellen.

Mål-middelmodellen

Mål-middelmodellen ble lansert av Ralph Tyler i boka *Basic Principles of Curriculum and Instruction* i 1949 (Hanken & Johansen 1998:207). Den går ut på at man først definerer presise mål som danner utgangspunktet for undervisningen. Deretter bestemmer man hvilket innhold og hvilke arbeidsformer som er best egnet til å nå disse målene. Tyler satt opp fire punkter i en bestemt rekkefølge, som må besvares når man formulerer en læreplan eller undervisningsplan. Disse fire punktene har senere blitt kjent som Tyler-rasjonalen (Gundem 1990:84):

1. Hvilke mål skal man forsøke å nå?
2. Hvilke læringserfaringer kan føre til disse målene?
3. Hvordan kan disse læringserfaringene organiseres mest mulig effektivt?
4. Hvordan kan vi vurdere at de oppstilte målene er nådd?

(Hanken & Johansen 1998:207)

Tyler setter altså målene først, så hvilke arbeidsformer som skal brukes, deretter hvordan disse undervisningsaktivitetene skal organiseres og til slutt hvordan man kan vurdere elevenes læring i ettertid. Målene blir med andre ord utgangspunktet for valg av innhold og arbeidsformer, organisering av undervisningen og evalueringen av den.

Målstyringsmodellen

Mål-middeldidaktikken fikk aldri noe særlig fotfeste i norsk musikkpedagogikk (Hanken & Johansen 1998:210). Derimot fikk en annen modell for målbasert didaktikk, målstyringsmodellen, stort gjennomslag i Norge på 1990-tallet, blant annet gjennom *Reform 94*.

Målstyringsmodellen ble opprinnelig utviklet for næringslivet på 1950-tallet, men har også blitt brukt i undervisningssammenheng. Målstyringsmodellen går ut på at ledelsen i en bedrift skal formulere overordnede mål, mens medarbeiderne skal definere ulike delmål. (ibid.:210). På denne måten får medarbeiderne innflytelse på sine egne arbeidsoppgaver samtidig som de tar del i utviklingen av den bedriften de jobber i. I undervisningssammenheng vil ledelsen tilsvare de som bestemmer de overordnede målene for læreplanen. *Reform 94* er i stor grad inspirert av målstyringsmodellen. Forskjellen er at i denne læreplanen har ledelsen, i dette tilfellet Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, også definert hovedmålene og delmålene. Her har faget musikk/lære/hørelære/lytting et overordnet formål. Videre har faget ulike mål, som igjen er delt opp i ulike delmål, såkalte hovedmomenter. Dermed er det ikke lenger opp til medarbeiderne, altså den enkelte skole og lærerne som jobber der, å bestemme de ulike undermålene.

I LK06 derimot, defineres ikke de ulike delmålene i læreplanen. Her angir læreplanen kun formål for faget og kompetansemål. Dermed får undervisningspersonalet større rom for selv å definere ulike delmål. På denne måten er LK06 tettere knyttet til de opprinnelige prinsippene i målstyringsmodellen. Dette vil jeg berøre nærmere senere i kapittelet.

3.3 Lytting i tidligere norske læreplaner

Før jeg går nærmere inn på LK06 ønsker jeg å vise hvordan lytting som begrep har blitt brukt også i tidligere læreplaner. Selv om lytting ikke har vært et eget undervisningsfag før LK06, er ikke begrepet lytting noe nytt i norsk pedagogikk. Begrepet er brukt både i *Læreplan for den videregående skole* (1976) og *Reform 94* (1994). I det videre vil jeg kort vise hvordan begrepet har blitt brukt i disse to læreplanene.

3.3.1 Læreplan for den videregående opplæring (1976)

I *Læreplan for den videregående skole* (L76) forekommer begrepet lytting to steder. I denne læreplanen inngår musikkorientering, musikk/lære/hørelære og satslære som tre disipliner i faget musikk-kunnskap. Dette faget hadde én standpunkt karakter. Et av målene i dette faget,

er at elevene skal «utvikle sin evne til å lytte aktivt til musikk, både analytisk, kritisk og med tanke på estetisk opplevelse» (Kirke- og utdanningsdepartementet 1979:14).

I læreplanen for musikkorientering presiseres det at «I arbeidet med denne disiplinen bør en ha for øye at det er selve musikken og ikke de biografiske data som er det primære» (ibid.:18). Videre slår læreplanen fast at «Lytting blir derfor en viktig arbeidsmåte» (ibid.:18).

3.3.2 Reform 94 (1994)

I *Reform 94* (R94) har de tre disiplinene fra faget musikk-kunnskap i den forhenværende læreplanen nå blitt tre separate fag med hver sin definerte læreplan og hver sin standpunkt karakter. I denne læreplanen inngår lytting i faget musikk-lære/hørelære/lytting. Det er listet opp 7 mål med hver sine delmål (hovedmomenter) i faget musikk-lære/hørelære/lytting. Av disse er det spesielt mål 1 og 2 som angår lytting direkte, men også mål 6 og 7 er interessante i forhold til resultatene av min undersøkelse. Disse fire målene er gjengitt i sin helhet nedenfor:

Mål 1

Elevene skal ha utviklet evnen til opplevelse gjennom aktiv lytting til musikk

Hovedmomenter

Elevene skal

- 1a ha innsikt i og drøftet de kunstneriske kvalitetene ved de ulike musikalske gener, som kunstmusikk, jazz, folkemusikk, rock
- 1b bl. annet ved konsertbesøk ha opplevd det fellesskapet som utvikles i en felles lyttesituasjon
- 1c ha fått trening i å sette ord på opplevelser og assosiasjoner som aktiv lytting til ulike musikkgenrer frambringer

Mål 2

Elevene skal ha utviklet ferdigheter i aktiv lytting til musikk

Hovedmomenter

Eleven skal

- 2a ha noe innsikt i enkle lytteteknikker
- 2b kunne anvende disse teknikkene i nye musikalske sammenhenger

Mål 6

Elevene skal ha kjennskap til noen av musikkens grunnleggende elementer og enkel formoppbygging

Hovedmomenter

Elevene skal kunne gjenkjenne

- 6a motiv, melodisk og rytmisk
- 6b tema, melodisk og rytmisk
- 6c todelt og tredelt form

Mål 7

Elevene skal kjenne de viktigste instrumentene og ulike besetninger de inngår i

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:231-232)

I mål 1 og 2 ser vi at begrepet *aktiv lytting* føres videre fra den foregående læreplanen. I tillegg kan vi også her se elementer som kan knyttes både til det analytiske og det emosjonelle aspektet. Mål 6 og 7 omhandler musikkens grunnleggende elementer og kjennskap til ulike instrumenter, mens mål 1 trekker inn musikkopplevelse som en del av faget.

Musikkopplevelse var også tilstede i L76, der *estetisk opplevelse* var begrepet som ble brukt.

Musikk- og kunstopplevelse beskrives også i de felles målene for alle studieretningsfagene i musikk, dans og drama der det heter at elevene skal: «ha utviklet sin evne til opplevelse av ulike kunstneriske uttrykk» og «ha grunnlag for å bruke kunstneriske uttrykksformer som kilde til opplevelse» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:227).

Begrepet *lytteteknikk* blir brukt for første gang i R94. Dette er et begrep som også videreføres til den nåværende læreplanen, og dette begrepet blir et tema for diskusjon senere i oppgaven.

3.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring (2006)

I den nåværende læreplanen er lytting for første gang et selvstendig fag med egen standpunkt karakter. Her har man videreført en del av de begrepene og kunnskapsmålene som ble brukt i R94. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på læreplanens beskrivelser av formål og kompetansemål i lytting. Først vil jeg redegjøre for læreplanens beskrivelse av fagets formål

avsnitt for avsnitt. Deretter vil jeg sitere de fire kompetansemålene beskrevet i læreplanen. Hele læreplanen i lytting er vedlagt som vedlegg nr. 3.

3.4.1 Læreplanens beskrivelser av formål

Formuleringen av fagets formål er delt i tre avsnitt. I det første avsnittet trekkes det frem at et av fagets formål er å skape forståelse for ulike typer musikk og musikk fra ulike kulturer. «Som kunst- og kulturfag har musikk lange tradisjoner. Forståelse for ulike typer musikk i ulike kulturer kan bidra til å sette nåtid og fortid i perspektiv og kan være et viktig bidrag til å forklare dagens musikalske uttrykksformer» (LK06).

I det andre avsnittet nevnes tre sentrale mål. For det første skal faget kunne fremme forståelse av musikkens oppbygning og funksjoner. For det andre skal faget gi kjennskap til ulike musikalske uttrykksformer. For det tredje skal elevenes lyttekompetanse utvikles. «Programfaget lytting skal bidra til å fremme forståelse av musikkens oppbygning og funksjoner. Kjennskap til musikkens kunstneriske uttrykksformer skal bidra til å utvikle fantasi og kreativitet. Samtidig skal den enkeltes lyttekompetanse utvikles» (LK06).

I det siste avsnittet nevnes også tre sentrale mål for undervisningen. Faget skal kunne gi forståelse for «den orienterende dimensjonen» og «kjennskap til musikkens uttrykksmåter». Det skal også gi grunnlag for videre fordypning i musikk, og i tillegg kunne gi relevant kompetanse innenfor dans og drama. «Programfaget skal bidra til forståelse av den orienterende dimensjonen og gi grunnleggende kjennskap til musikkens uttrykksmåter. Opplæringen skal gi grunnlag for videre fordypning i musikk, men kan også bidra til relevant musikkfaglig kompetanse for programområdene dans og drama» (LK06).

Et gjennomgående trekk ved fagets formål er at faget skal kunne gi kjennskap til *musikkens uttrykksmåter*. Dette begrepet brukes i hvert av de tre avsnittene. Først ved at man gjennom å studere tidligere og samtidig musikk fra ulike sjangre og ulike kulturer kan forklare dagens musikalske uttrykksformer. Deretter ved at kjennskap til musikalske uttrykksformer kan bidra til å utvikle fantasi og kreativitet. I det siste avsnittet fremheves det igjen at faget skal gi grunnleggende kjennskap til musikkens uttrykksmåter. Læreplanen gir ingen forklaring på hva som menes med «musikkens uttrykksmåter», men ut fra hvordan begrepet er brukt, kan det tyde på at det handler om sjangerforståelse, kulturell forståelse, og forståelse for musikk som kunstnerisk uttrykk.

Lyttefaget skal også ifølge læreplanen gi kunnskap om musikkens oppbygning. Det nevnes ikke mer spesifikt hva som menes med det i formålsbeskrivelsen, men i

kompetansemålene forklares det noe nærmere når det skrives om «musikkens grunnleggende elementer» (LK06).

Fagets relevans overfor andre fagområder trekkes også frem i beskrivelsen av fagets formål. Det skal ifølge læreplanen gi kunnskap og ferdigheter som er relevante både i forhold til andre musikkfag, og til dans og drama. Faget skal altså kunne være relevant for de øvrige studieretningsfagene innenfor musikk, dans og drama.

3.4.2 Læreplanens beskrivelse av kompetansemål

Læreplanen setter opp fire kompetansemål for lytting. De er definert innenfor de to hovedområdene «musikkforståelse» og «musikkens elementer». *Musikkforståelse* «omfatter lytteteknikk og beskrivelse av musikkopplevelser. Det dreier seg også om forståelse og refleksjon i møte med musikalske uttrykk» (LK06). *Musikkens elementer* «dreier seg om gjenkjennelse og beskrivelse av musikkens grunnelementer, med utgangspunkt i aktiv lytting og noteforståelse» (LK06). Kompetansemålene er formulert slik:

Musikkforståelse

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke grunnleggende lytteteknikker
- beskrive og reflektere over egen opplevelse av musikk
- beskrive og reflektere over ulike musikalske uttrykk

Musikkens elementer

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjenkjenne og beskrive musikkens grunnleggende elementer med utgangspunkt i klingende musikk og enkle notebilder

(LK06)

Foruten at musikalsk uttrykk og musikkens grunnleggende elementer trekkes frem, nevner også kompetansemålene at elevene skal kunne benytte seg av grunnleggende lytteteknikker. Dette begrepet har blitt videreført fra læreplanen i musikkfag/hørelære/lytting i R94. Hva som menes med begrepet «lytteteknikker» blir imidlertid ikke forklart nærmere i læreplanen. Dermed vil dette begrepet være gjenstand for tolkning av undervisningspersonalet ved den enkelte skole.

Gjennom læreplanens beskrivelse av formål og kompetansemål kommer både lyttingens analytiske og emosjonelle aspekt til syne. Det analytiske aspektet kommer til syne gjennom læreplanens vektlegging av musikkens grunnleggende elementer. Det emosjonelle aspektet kommer til syne gjennom vektleggingen av arbeid med ulike musikalske uttrykk og kompetansemålet knyttet til elevenes egen opplevelse av musikk.

Et sentralt spørsmål som kan stilles i forbindelse med innlemmingen av musikkopplevelse i fagets kompetansemål, er knyttet til hvordan man kan vurdere om elevene har nådd kompetansemålene. Hvordan kan man måle musikalsk opplevelse? Og er det i det hele tatt interessant å måle grad av musikkopplevelse? Denne problemstillingen blir drøftet nærmere i dette kapitlets sammenfattende drøfting.

3.4.3 Kunnskapsløftet som målbasert læreplan

Et gjennomgående trekk ved både R94 og LK06, er at det er målene som er utgangspunktet for den pedagogiske praksis. Begge disse læreplanene er tydelige eksempler på at målstyringsmodellen har fått forfeste i norsk skolepolitikk. Forskjellen mellom disse planene er at LK06 ligger nærmere målstyringsmodellens opprinnelige intensjon, ettersom den ikke definerer ulike delmål, kun formål og kompetansemål. Dermed blir det opp til undervisningspersonalet ved den enkelte skole å definere nærmere avgrensede mål. LK06 kan også relateres til mål-middeldidaktikken da målene er definert først, deretter avgjøres midlene som skal brukes for at målene skal nås.

Slik læreplanen er formulert nå, er det opp til skolene og de enkelte lærerne å bestemme hvilke midler som skal brukes for å nå kompetansemålene i læreplanen. Engelsen (2015:105) skriver at det har vært et viktig premiss for Kunnskapsløftet at de sentrale utdanningsmyndighetene ikke skal angi et bestemt faginnhold eller bestemte arbeidsformer i undervisningen. Valg av innhold og arbeidsformer blir sett på som et lokalt profesjonelt ansvar hos skoleeier, skoleledere og lærere ved den enkelte skole.

3.4.4 Lokalt læreplanarbeid

Lokalt læreplanarbeid er et begrep som omfatter arbeidet ved den enkelte skole med å omsette den sentralgitte læreplanen til konkret undervisningsinnhold. Begrepet ble først brukt i forbindelse med iverksettelsen av *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (1987). Den gang ble det utgitt et veiledningshefte, *M85 Lokalt læreplanarbeid* (1985), som skulle hjelpe skolene til å forstå hvordan dette arbeidet skulle foregå. M85 var den midlertidige utgaven av M87, og i M87 defineres lokalt læreplanarbeid slik:

Det lokale læreplanarbeidet består i å utvikle nærmere spesifiserte fag- og emneplaner med utgangspunkt i de overordnede målene for grunnskolen og målene i de enkelte fagplanene. På grunnlag av den lokale læreplanen utformer den enkelte lærer eller gruppe av lærere sine arbeidsplaner for undervisningen (Kirke- og utdanningsdepartementet 1987:8).

Det lokale læreplanarbeidet kan ifølge denne definisjonen omfatte både utforming av ulike delmål, og valg av innhold og arbeidsformer brukt i undervisningen.

I forbindelse med implementeringen av LK06 har det også i ettertid blitt utgitt en tilsvarende veiledning for LK06: *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Denne veiledningen har senere blitt revidert, og jeg refererer i det videre til den nyeste utgaven fra 2014. Her fremheves det at læreplanen er utformet på en slik måte at den forutsetter lokalt læreplanarbeid. I veiledningen poengteres det også at det er kompetansemålene som er grunnlaget for valg av innhold og metode.

LK06 angir hvilken kompetanse elevene skal ha etter endt opplæring på ulike trinn. Ut fra denne kompetansen skal innhold, aktiviteter, organisering, differensiering og vurdering avgjøres lokalt. Intensjonen med dette er at skolen skal gjøre faglig begrunnede valg ut fra lokale behov og kunnskap om elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet 2014:6).

Det er altså læreplanens intensjon at valg av innhold, arbeidsformer, organisering, differensiering og vurdering skal skje lokalt ved den enkelte skole. Dermed får skoleledelsen og lærerne frihet til å velge det innholdet de selv mener gir elevene mulighet til å nå kompetansemålene.

3.5 Sammenfattende drøfting

Jeg vil i dette avsnittet drøfte tre ulike perspektiver knyttet til læreplanen i lytting, og gjennom denne drøftingen reise noe spørsmål som kan være relevante i analysen av det innsamlede datamaterialet. Først vil jeg drøfte noen perspektiver rundt hvordan en målstyrt læreplan stiller krav til hvordan læreplanen er formulert, og i hvilken grad læreplanen i lytting oppfyller disse kravene. Deretter vil jeg diskutere hvilke konsekvenser læreplanens formuleringer kan få for den pedagogiske praksis og implementeringen av læreplanen.

Avslutningsvis vil jeg forsøke å antyde hvilket fag som kommer til syne gjennom læreplanen for lytting, og hvordan dette reflekterer den teoretiske gjennomgangen i kapittel 2.

3.5.1 Krav til læreplanteksten og felles forståelse

For at en læreplan skal kunne være styrende for den pedagogiske virksomheten, stilles det visse krav til formuleringen av læreplanteksten. Jeg refererte tidligere i kapittelet til Fullans oversikt over faktorer som påvirker implementeringen, der klarhet i læreplanens mål og midler ble trukket frem som en av disse faktorene (Snyder mfl. 1992:416). Også Snyder mfl. (1992:405) understreker viktigheten av at læreplanens intensjoner er tydelig formulert slik at de som skal iverksette den i praksis vet hva de skal gjøre. Dermed må læreplanteksten formuleres slik at undervisningspersonalet som skal implementere læreplanen forstår dens intensjoner.

Jeg har i dette kapittelet beskrevet hvordan LK06 er en målstyrt læreplan. For at målene skal kunne være utgangspunkt for valg av innhold og arbeidsformer i faget, er man avhengig av at målene forstås slik de er ment. Engelsen (2015:129-131) peker på hvordan Kunnskapsløftets ambisjon var å formulere entydige og presise mål, men at man i den nyeste utgaven av *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* legger vekt på at lokale aktører skal utvikle en felles forståelse av kompetansemålene. I denne utgaven finner vi følgende formulering:

Kunnskap om LK06 hos både skoleeiere, skoleledere og lærere er nødvendig for å sikre en felles forståelse av nasjonale mål for opplæringen. Kunnskap om hvordan læreplaner for fag er utformet, og hva prinsippene som ligger til grunn for LK06 innebærer, er viktig for å forstå hva som kreves i det lokale arbeidet med læreplaner (Utdanningsdirektoratet 2014:13).

Det står også i denne veiledningen at det er viktig at det dannes en felles forståelse av hva de grunnleggende ferdighetene innebærer, hva kompetanse i faget innebærer og en felles forståelse av viktige begreper. Det er altså læreplanens ambisjon at dens formuleringer skal gi grunnlag for en felles forståelse. Likevel, skriver Engelsen, virker det «som om man vil overlate tolkningen av uklare mål til den lokale skole og de lokale lærerne» (Engelsen 2015:130). Engelsen påpeker at dette kan være problematisk, og at det kan føre til at læreplanen kan tolkes helt ulikt det som var ment: «Det betyr at Kunnskapsløftet lokalt kan bli noe helt annet enn det var tenkt nasjonalt og sentralt. Lokale fagplaner kan komme til å legge

vekten helt annerledes enn det fagplangruppene bak de sentralt gitte læreplaner for fag i LK06 opprinnelig hadde tenkt» (ibid.:131). Et av denne undersøkelsens mål er å undersøke hvorvidt det finnes en felles forståelse av lytting som undervisningsfag. Kapittel 5 dreier seg om hvorvidt det finnes en felles forståelse for læreplanens beskrivelser av formål og kompetansemål, og noen sentrale begreper i læreplanen. I Kapittel 6 og 7 går jeg nærmere inn på undervisningen ved de involverte skolene og hvorvidt man gjennom fagets praksis kan se en felles forståelse av faget og dets innhold.

3.5.2 Konsekvenser knyttet til implementeringsperspektivet

Et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet er at valg av innhold og arbeidsformer skal tas lokalt ved den enkelte skole. Dette gir både muligheter og utfordringer knyttet til iverksettelsen av den sentralt gitte læreplanen. En av de positive sidene ved dette er at undervisningspersonalet får mulighet til selv å definere ulike delmål, og at de får mulighet til å bruke sin kompetanse ved å kunne velge innhold i undervisningen selv. Samtidig stiller det krav til at undervisningspersonalet innehar den nødvendige fagkompetansen og en forståelse for læreplanens intensjoner for å kunne velge innhold og arbeidsmåter som kan føre til måloppnåelse hos elevene. I den nyeste utgaven av veiledningen for lokalt arbeid med læreplaner understrekes det at kompetansemålene i LK06 ofte er formulert uten føringer for valg av innhold og arbeidsmåter, men den sier samtidig at beskrivelsene av formål og hovedområdene «utgjør grunnlaget for å tolke kompetansemålene, og kan derfor være til hjelp ved valg av innhold og arbeidsmåter» (Utdanningsdirektoratet 2014:21). Engelsen (2015:131-133) argumenterer for at læreplanen og dens veiledning ikke i tilstrekkelig grad gir undervisningspersonalet hjelp til å gjøre måladekvate valg, altså valg av innhold og arbeidsmåter som gjør elevene i stand til å nå kompetansemålene. Hun påpeker også at fagplanene i LK06 stiller strenge krav til lærernes kompetanse og at de stilles overfor utfordrende faglige valg (ibid.:133). Det krever altså stor faglig kompetanse for å kunne iverksette læreplanen etter dens intensjoner, samtidig som det åpnes for gode muligheter for påvirkning av fagets innhold. Dette vil også kunne føre til en lignende problemstilling som den jeg nevnte i forrige avsnitt: at lærernes tolkninger av kompetansemålene og deres valg av innhold og arbeidsformer kan bli svært ulike fra skole til skole. Dermed kan fagets praksis også bli svært ulikt fra sted til sted. Man kan argumentere for at så lenge elevene når kompetansemålene er det uvesentlig hvilket innhold som fører til måloppnåelse. Samtidig vil det være en utfordring knyttet til at kompetansemålene også kan forstås ulikt fra skole til skole, slik jeg påpekte i avsnittet ovenfor.

3.5.3 Kunnskapssyn i læreplanen

I Kunnskapsløftet er det kompetansemålene som er utgangspunkt for vurderingen av elevene. Det innebærer at fravær, orden, atferd, innsats og forutsetninger ikke skal være med i vurderingen (Utdanningsdirektoratet 2014:22-23). Det er den faktiske graden av måloppnåelse som skal vurderes. LK06 virker dermed å formidle et kunnskapssyn der kunnskap sees på som noe som kan måles. Jeg refererte tidligere i kapittelet til Ralph Tyler som gjennom sine fire spørsmål la grunnlaget for mål-middel didaktikken. Han påpeker at målene må formuleres slik at de definerer hvilken atferd elevene skal kunne fremvise. (Hanken & Johansen 1998:208). Eleven skal med andre ord kunne gjøre noe, enten praktisk eller skriftlig, som viser at undervisningens mål er nådd. Undervisning med utgangspunkt i en slik målstyrt modell vil dermed nødvendigvis fokusere på kunnskap som lar seg måle.

Dette kan være problematisk for kunstfagene, der det ikke alltid er instrumentale eller kunnskapsbaserte ferdigheter som er det viktigste formålet med faget. Løsningen i fagplanen for lytting har blitt å inkludere det emosjonelle aspektet i kompetansemålene gjennom å skrive at elevene skal kunne «beskrive og reflektere over egen opplevelse av musikk» (LK06). Her er det tydelig at man har ønsket å gi musikkopplevelse en plass i undervisningen. Men for at man skal kunne få aktiviteter som kan gi elevene innsikt i sine egne musikkopplevelser inn i undervisningen i en læreplan som ikke skal angi innhold og arbeidsformer, har man vært nødt til å formulere kompetansemål som muliggjør måloppnåelse som kan måles i ytre adferd. Dermed har man formulert kompetansemålet slik at elevene skal kunne reflektere over og beskrive egen musikkopplevelse. Spørsmålet er da hva man egentlig måler. Måler man musikkopplevelse (i den grad det i det hele tatt er interessant å måle slikt), eller måler man evnen til å beskrive og reflektere over sine opplevelser? Dette reiser også et annet fundamentalt spørsmål. Skal man kun bedrive aktiviteter som fører til målbar kunnskap? Eller er det greit å bruke tid på aktiviteter som er uvesentlige for måloppnåelsen, men som kan ha stor betydning for elevenes faglige utvikling? Man kan argumentere for at det å tilrettelegge for musikkopplevelser i undervisningen vil ha betydning for elevenes faglige utvikling, selv om det ikke kan måles.

Jeg skal la denne diskusjonen ligge her, men jeg ønsker likevel å understreke at det kan være utfordringer knyttet til å innlemme det emosjonelle aspektet som del av lyttefaget, særlig fordi læreplanen fokuserer på målbar kunnskap. I lytting skal elevene vurderes med en gradert karakter. Dette gir grunnlag for å stille spørsmål ved hvorvidt det emosjonelle aspektet virkelig kommer til syne i undervisningen slik man har forsøkt å legge opp til. Eller blir det

slik at dette aspektet nedprioriteres for det analytiske aspektet som lettere lar seg måle? Dette vil være gjenstand for videre diskusjon i oppgavens resultatdel.

3.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet sett nærmere på ulike perspektiver knyttet til læreplan som styrende for den pedagogiske praksis. Jeg innledet kapitlet med å redegjøre for ulike måter å forstå læreplanbegrepet på, med hovedvekt på John I. Goodlads fem læreplantyper. Deretter gikk jeg nærmere inn på implementering og hvilke faktorer som påvirker iverksettelsen av en ny læreplan. Videre viste jeg til hvordan lytting som begrep har vært representert i to tidligere læreplaner for videregående skole, før jeg så nærmere på den nåværende læreplanen i lytting. Jeg har også diskutert ulike sider ved Kunnskapsløftet som målbasert læreplan og hvordan læreplanen forutsetter lokalt arbeid med læreplanen. Avslutningsvis drøftet jeg noen perspektiver knyttet til hvordan læreplanteksten er formulert.

Kapittel 4: Metode

4.1 Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av metode for denne undersøkelsen. Først beskriver jeg noen grunnleggende skillelinjer mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder.

Deretter går jeg videre inn på ulike kvalitative metoder, og redegjør for valg av metode for min undersøkelse. Videre berører jeg noen særtrekk ved intervju og observasjon som metode, før jeg redegjør for noen perspektiver knyttet til forskningens kvalitet. Til slutt redegjør jeg for utvalg av informanter og utforming av intervjuguide.

4.2 Forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metode

Man kan i hovedsak skille mellom to ulike metodiske tilnærminger til forskning: kvalitativ metode og kvantitativ metode. Thagaard (2009:17) skriver at kvalitative metoder søker å gå i dybden på de fenomenene vi undersøker, mens kvantitative metoder søker etter utbredelse og hyppighet av visse fenomener. Av denne grunn vil man i kvantitativ forskning samle inn data fra mange informanter gjennom for eksempel et spørreskjema, mens man innen kvalitativ forskning kan innhente verdifull informasjon fra bare noen få informanter.

Sigmund Grønmo (1996:80-84) trekker frem fire viktige skillelinjer mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. For det første hevder han at kvalitative problemstillinger omhandler analytiske beskrivelser, mens kvantitative problemstillinger rettes mot statistiske generaliseringer.

For det andre påpeker han at kvalitative og kvantitative metoder er strukturert forskjellig. Kvantitative undersøkelser er sterkt strukturerte ettersom de innsamlede data skal gi mulighet for sammenligning og generalisering. Bruker man for eksempel en spørreundersøkelse som metode, vil alle informantene svare på det samme spørreskjemaet. Kvalitative metoder er derimot mer fleksible i den grad at de kan tilpasses underveis i prosessen. Bruker man intervju som metode vil det være et sentralt poeng å kunne gripe tak i og forfølge interessante momenter intervjuobjektene trekker frem. Dermed vil de ulike intervjuene kunne ta ulike retninger.

Det tredje skillet Grønmo trekker frem handler om forskerens nærhet til informantene. Gjennom kvalitative undersøkelser, som for eksempel intervju og observasjon, skapes en relativt stor nærhet mellom forskeren og informantene. I hvilken grad dette kan påvirke forskningsresultatene vil bli tatt opp senere i kapitlet. Gjennom bruk av kvantitative metoder

er det større avstand mellom forskeren og informantene, ettersom man ikke samhandler direkte med informantene.

Det siste punktet Grønmo trekker frem omhandler tolkningen av de innsamlede data. De kvalitative metodenes fleksible utforming og den nære kontakten med informantene gir gode muligheter for relevante tolkninger. De kvantitative metodene skaper et mer enhetlig datasett som kan gi presise og tydelige tolkninger.

4.2.1 Hvorfor kvalitativ tilnærming?

Som tidligere beskrevet, kjennetegnes kvalitative forskningsmetoder av et ønske om å gå i dybden på det man studerer. I denne undersøkelsen handler det om å fordype seg i ett bestemt undervisningsfag; om hvordan faget undervises i praksis og hvordan lærerne forstår faget. Det er spesielt mitt ønske om å undersøke fagets praksis, og å knytte lærernes syn på faget til denne praksisen, som gjør at jeg velger en kvalitativ tilnærming til min problemstilling. Jeg mener at det er helt vesentlig å observere undervisning for å kunne si noe om fagets praksis. Hadde jeg ønsket å fokusere på lærernes oppfatning av faget alene, eller om jeg hadde villet undersøke elevenes opplevelse av faget, kunne kvantitativ metode vært vel så egnet.

Det er særlig innsikten i den fortolkede og den iverksatte læreplan (jf. kapittel 3) som gjør intervju og observasjon egnet som metode. I intervjuet får man gode muligheter til å kunne sette seg inn i informantenes forståelsesverden, noe som kan gi et godt grunnlag for å kunne tolke og analysere deres oppfatninger og betydningen av disse for deres undervisning. Ved å gjennomføre observasjon får jeg innsikt i hvordan læreplanen iverksettes i praksis. Jeg får også muligheten til å kunne se lærernes fortolkning av læreplanen i forhold til deres undervisningspraksis, og jeg får direkte kontakt med både den fortolkede og den iverksatte læreplan. Jeg vil også presisere at det ikke er min opplevelse av undervisningen som har hovedfokus i observasjonsprosessen. I observasjonsfasen vil min studie ha en deskriptiv funksjon der jeg ønsker å finne ut av hva som foregår i klasserommet. Min tolkning av det som foregår vil bli utført i ettertid når det innsamlede datamaterialet analyseres og presenteres. Samtidig vil denne analysen være preget av mine opplevelser og mitt forhold til informantene, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

4.3 Kvalitative metoder

Thagaard (2009:13) viser til David Silverman som deler kvalitative metoder inn i fire kategorier: observasjon, intervju, analyse av tekst og visuelle uttrykksformer, og analyse av

lyd- og videoopptak. I den videre redegjørelse for disse kategoriene, tar jeg utgangspunkt i Thagaard (2009:13-14).

Observasjon, skriver Thagaard, egner seg godt til å undersøke personers atferd og deres forhold til hverandre. Når man benytter observasjon som metode kan man delta i situasjonen i ulik grad. Ved høy grad av deltagelse fra forskerens side får man et godt grunnlag for å forstå situasjonen informantene befinner seg i. I studier der forskeren ønsker å påvirke situasjonen minst mulig, vil lav grad av deltagelse være ønskelig. Man kan således skille mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Deltakende observasjon er mye benyttet innenfor sosiologi og antropologi, der observasjonen kan gi et godt grunnlag for å forstå mellommenneskelige relasjoner.

Observasjon knyttes ofte sammen med intervjuer av informantene. Intervjuene kan gi et godt innblikk i informantenes forståelse og opplevelser av den situasjonen de befinner seg i. Her kan informantene også gi uttrykk for sine synspunkter om den aktuelle situasjonen. Intervjuene kan også være klargjørende i den grad at forskeren får mulighet til å stille spørsmål som reises gjennom observasjonen. Man kan i intervjuene også stille oppfølgingsspørsmål, og stille spørsmål som kan bekrefte eller avkrefte oppfatninger som dannes hos forskeren gjennom observasjonsprosessen. I min undersøkelse valgte jeg å benytte både observasjon og intervju som metode ettersom disse to metodene kan utfylle hverandre.

Analyse av tekst kombineres gjerne med andre kvalitative metoder som observasjon og intervju. Ofte kan det være formelle dokumenter, som for eksempel en læreplan, knyttet til virksomheten man studerer. Tekstanalyse av det eller de aktuelle dokumentene vil derfor kunne være et fint supplement til observasjon og intervju. I denne undersøkelsen kommer tekstanalyse til syne gjennom en kritisk lesning av læreplanen, og læreplanens formuleringer vil være bakgrunn for noen av de spørsmålene som reises i undersøkelsen.

Analyse av lyd- og videoopptak egner seg til studier der forskeren ønsker å unngå å påvirke situasjonen man studerer. Silverman kaller dette «naturlig fremkommende data» (Silverman 2006:26-29 referert i Thagaard 2009:14). Thagaard poengterer at selv om forskeren ikke påvirker situasjonen der og da, vil forskeren ha påvirkning når han eller hun transkriberer opptakene. Lydopptak kan også brukes effektivt dersom man ønsker å gjennomføre diskursanalyse eller konversasjonsanalyse.

Felles for kvalitative metoder er at fortolkning har en vesentlig betydning. Når man fordyper seg i et fenomen gjennom intervjuer og analyser av situasjoner, vil forskerens fortolkning av de innsamlede data være svært sentralt. Hva som utgjør den vitenskapelige rammen for forskerens fortolkning vil bli berørt senere i kapittelet.

4.4 Valg av metoder

Min undersøkelse vil kombinere flere av disse kvalitative metodene. Jeg vil gjennomføre observasjon av undervisning, intervju med lærerne som underviser og tekstanalyse i form av analyse av den foreliggende læreplanen i lytting. Videre følger en redegjørelse for hvorfor disse metodene ble valgt som forskningsmetode.

4.4.1 Hvorfor observasjon?

For å få et innblikk i fagets praksis, synes det nødvendig å foreta observasjon av undervisningen. Det er praktiske, etiske og relasjonsmessige årsaker som gjør at egen tilstedeværelse er å foretrekke fremfor å gjøre opptak.

De praktiske årsakene utgjøres hovedsakelig av tre hensyn. For det første er det viktig for meg å kunne se hva som blir skrevet på tavla. For det andre er jeg avhengig av å høre hva som blir sagt av både læreren og elevene. For det tredje ønsker jeg å ha muligheten til å få utdelt det samme undervisningsmaterialet som elevene får utdelt. I tillegg handler de praktiske årsakene om det å få med seg stemningen eller atmosfæren i klasserommet.

De etiske årsakene handler om at jeg ikke ønsker å filme elevene. Det er hovedsakelig lærerne som har mitt fokus i undervisningen, og jeg mener derfor at det er unødvendig å filme elevene.

De relasjonsmessige årsakene har to sider. På den ene siden mener jeg at mitt ønske om å påvirke situasjonen minst mulig oppfylles best ved å være tilstede i miljøet. Jeg mener at vissheten om å bli observert er der for informantene uansett om jeg filmer eller er tilstede. Ved å sette opp et videokamera, vil jeg etter min mening skape en mer kunstig situasjon enn om jeg faktisk er tilstede. På den annen side handler de relasjonsmessige årsakene om mitt forhold til informantene, altså lærerne. Dette er personer jeg senere skal intervju. Derfor er det viktig å skape en fortrolighet mellom informantene og meg selv. På denne måten vil intervjusituasjonen kunne ufarliggjøres ved at de har blitt kjent med meg før intervjuet finner sted.

4.4.2 Hvorfor intervju?

Gjennom observasjon får jeg et godt innblikk i hva som foregår i klasserommet, noe som gir et godt grunnlag for å utforme intervjuguide. Et argument for å bruke intervju som metode er at det er viktig for min undersøkelse å finne ut av hvordan lærerne forstår læreplanen.

Læreplanen er utgangspunktet for hvordan faget undervises og står dermed svært sentralt i

undersøkelsen. For å finne ut av hvordan lærerne tolker læreplanen og hvordan den påvirker deres undervisning, er det ikke tilstrekkelig kun å observere deres undervisning. Det er også viktig å intervju dem for å stille spørsmål om deres tolkning. Det kan også være tilfeller der lærernes tolkning av læreplanen og deres ambisjoner for faget ikke stemmer overens med hvordan fagets praksis fremstår.

4.4.3 Hvorfor analyse av tekst?

For en undersøkelse som dreier seg om et undervisningsfag, vil det være nødvendig å ta utgangspunkt i læreplanen for faget. Dermed vil en analytisk lesning av læreplanen være relevant for undersøkelsen. Den tekstlige analysen kommer til å tjene som en bakgrunn for undersøkelsens observasjons- og intervjufase, og vil således ikke være hovedfokuset for denne undersøkelsen. Tekstanalyse kommer derfor ikke til å være gjenstand for ytterligere fokus i dette kapitlet.

4.5 Særtrekk ved intervju og observasjon som forskningsmetode

I dette delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på særtrekk ved intervju og observasjon som forskningsmetode. Jeg vil først beskrive ulike måter å forstå kunnskapsbegrepet relatert til forskningsintervjuet på, og redegjøre kort for det strukturerte, det ustrukturerte og det halvstrukturerte forskningsintervjuet. Deretter vil jeg se nærmere på observasjon som metode og diskutere ulike roller man kan innta som observatør. Til slutt drøfter jeg noen perspektiver knyttet til betydningen av forskerens forforståelse i en kvalitativ studie.

4.5.1 Intervju som forskningsmetode

Intervju som forskningsmetode har som mål å fremskaffe omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og å gi innsyn i deres synspunkter og perspektiver på de temaene som tas opp i intervjuet (Thagaard 2009:87). Intervjuet kan gi oss innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser.

Thagaard trekker frem to ulike perspektiver på hva intervjudata forteller oss. For det første trekker hun frem det positivistiske perspektiv, som innebærer at forskeren forsøker å komme frem til kunnskap om informantenes «opplevelser, kunnskaper og synspunkter som gjenspeiler tidligere erfaringer» (ibid:87). Det andre perspektivet hun trekker frem er et konstruktivistisk ståsted der kunnskapen utvikles i felleskap gjennom møtet mellom forsker og informant. Min undersøkelse tar utgangspunkt i det førstnevnte perspektivet, idet jeg interesserer meg for lærernes opplevelse av fagets praksis. Samtidig kommer det

konstruktivistiske perspektivet til syne når undersøkelsen søker å utvikle en forståelse av fagets praksis. I så måte konstrueres kunnskapen gjennom mine fortolkninger av informantenes utsagn.

Kvale (2004) poengterer at intervjuet er en samtale. Forskningsintervjuet er i så måte ikke annet enn en strukturert samtale som ønsker å berøre visse temaer. Kvale skriver at faglige intervjuer skiller seg fra den hverdagslige samtalen ved at den kjennetegnes av «en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt» (Kvale 2004:31). Kvale skriver videre at man i forskningsintervjuet finner et asymmetrisk maktforhold ved at det er forskeren som styrer samtalen, bestemmer hvilke temaer som blir berørt og bestemmer hvilke momenter som blir forfulgt gjennom intervjuet. Forskningsintervjuet preges også av at forskeren er den som stiller spørsmålene, mens informanten svarer på disse.

4.5.2 Ustrukturert, strukturert og halvstrukturert forskningsintervju

Et forskningsintervju kan utformes med ulik grad av struktur. Ved liten grad av struktur er hovedtemaene bestemt på forhånd, mens man samtidig er åpen for å forfølge temaer informanten selv bringer frem. I denne situasjonen vil det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant være mindre fremtredende. Thagaard skriver at et intervju med en lite strukturert tilnærming kan være relevant i innledningen i en undersøkelse, ettersom samtalen kan føre frem til temaer som kan følges opp i den videre undersøkelsen (Thagaard 2009:89).

Ved et intervju med høy grad av struktur vil spørsmålene være formulert på forhånd, og det vil være lite rom for å forfølge andre temaer enn de som var planlagt. Her blir det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant mest fremtredende. Slike intervjuer egner seg godt til undersøkelser der det er et sentralt poeng å kunne sammenligne svar fra ulike informanter (ibid.).

En mellomting mellom disse ytterpunktene, er det Thagaard refererer til som en delvis strukturert tilnærming. I en delvis strukturert tilnærming vil temaene forskeren ønsker å berøre i stor grad være fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen ikke nødvendigvis er fastlagt. Slik får man mulighet til å følge informantenes fortellinger samtidig som man sørger for å være innom de viktigste temaene. På den måten kan man knytte spørsmålene til informantenes fortellinger (Thagaard 2009:89).

Min intervjuundersøkelse tar utgangspunkt i en delvis strukturert tilnærming. Selv om undersøkelsen innebærer en viss grad av sammenligning mellom de ulike lærernes forståelse

av fagets praksis, er det sentrale likevel å finne frem til en omfattende forståelse av praksis ved hver enkelt skole. Derfor ønsker jeg at det skal finnes rom for å ta opp temaer informantene selv bringer frem. Samtidig ønsker jeg en viss grad av struktur for å være trygg på at problemstillingens viktigste spørsmål blir belyst. Derfor velger jeg en halvstrukturert tilnærming til intervjuundersøkelsen.

4.5.3 Krav til forskeren

Intervju som forskningsmetode stiller krav til forskeren. Forskeren trenger både kunnskaper om emnet som undersøkes, og ferdigheter i det å gjennomføre intervjuer. Kvale (2004:92) påpeker at den beste måten å utvikle sine intervjuferdigheter er gjennom praksis. Det er dermed viktig for intervjueren å ha erfaring fra det å gjennomføre et forskningsintervju. Kvale skriver også at det kan være relevant å lese og lytte til andre intervjuer og å observere erfarne forskere i intervjusituasjoner, men at det likevel er egne praksiserfaringer man lærer mest av.

Kvale trekker frem 10 kvalifikasjonskriterier for intervjueren (Kvale 2004:93). Jeg velger her å trekke frem noen av disse. For det første må intervjueren ha omfattende kunnskap om det emnet man tar for seg i intervjuundersøkelsen. Dette er viktig for å kunne vite hvilke temaer man vil forfølge videre og hvilke temaer man kan forlate. Intervjueren bør også være strukturerende. I dette legger Kvale at man presenterer intervjuets formål og fremgangsmåte, og at man avrunder intervjuet ved å oppsummere hva man har snakket om. Intervjueren må også være styrende i den grad at man ikke er redd for å avbryte informanten dersom samtalen utvikler seg mot emner som ikke er relevante. Forskeren bør også være åpen for å følge opp andre sider ved intervjuemnet enn de sidene man opprinnelig hadde fokus på. Intervjupersonen kan berøre interessante sider ved emnet, og forskeren bør ikke la sitt fokus føre til at man overser relevante svar. Kvale skriver også at intervjueren bør være kritisk til det informantene sier, og ikke være redd for å stille kritiske oppfølgingsspørsmål for å teste påliteligheten og gyldigheten av utsagnene (ibid.).

Et annet viktig poeng er at forskeren i intervjuet klarer å holde fokus på det informanten sier, samtidig som man forholder seg til sin egen intervjuguide. Thagaard refererer til Repstad som påpeker at forskeren noen ganger kan konsentrere seg så mye om neste spørsmål at man ikke lytter godt nok til det informanten svarer (Repstad 2007:48 referert i Thagaard 2009:91). Dermed kan forskeren gå glipp av viktige momenter det kan være verdt å følge opp. Thagaard relaterer dette til intervjuerens selvtillit, men jeg mener likevel det er en allmenngyldig utfordring å lytte til informanten samtidig som man forholder seg til sin opprinnelige plan for intervjuet.

4.5.4 Observasjon som forskningsmetode

Feltarbeid brukes gjerne som betegnelse på forskningsmetoder som baserer seg på observasjon. I boka *Feltarbeid i egen kultur* definerer Cato Wadel feltarbeid som forskning der «forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser» (Wadel 1991:9). Wadel relaterer i denne boken observasjon som feltarbeid i stor grad til antropologi og sosiologi, der feltarbeidet søker å studere mellom-menneskelige prosesser, samhandling og relasjoner. Likevel er denne definisjonen gyldig i forhold til min observasjonsstudie. Jeg ønsker å studere et undervisningsfag ved å oppholde meg sammen med lærerne og elevene i deres naturlige undervisningssituasjon. Forskjellen er at det ikke er personene jeg ønsker å studere, men heller faget og dets praksis. Min undersøkelse blir ikke en antropologisk eller sosiologisk studie, men blir mer deskriptiv i forhold til fagets undervisningsinnhold.

4.5.5 Ulike posisjoner som observatør

Som jeg beskrev tidligere i kapittelet, kan man skille mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Hammersley og Atkinson (1998:127-137) opererer med ulike feltroller forskeren kan innta i observasjonssituasjonen. Det ene ytterpunktet kaller de fullstendig observasjon der forskeren ikke har noen form for kontakt med dem som observeres. Det andre ytterpunktet kaller de fullstendig deltakelse, der forskeren deltar på lik linje med informantene, ofte uten at informantene er klar over at de er gjenstand for forskning. Mellom disse ytterpunktene finnes det ulike grader av deltakelse, og forfatterne skriver at forskeren i de fleste tilfeller vil befinne seg et sted mellom disse ytterpunktene (ibid.:135). Det kan likevel være relevant å skille mellom observasjon som tar utgangspunkt i at forskeren deltar og observasjon som tar utgangspunkt i at forskeren ikke deltar i miljøet man studerer.

Hvilken rolle man velger å innta kommer an på i hvilken grad forskeren kjenner miljøet fra før av, og i hvilken grad forskeren ønsker å påvirke situasjonen. Thagaard (2009:70-74) skriver at deltakende observasjon er velegnet som metode i studier av et felt der forskeren ikke har tilstrekkelig forhåndskunnskap til å planlegge hva prosjektet skal gi informasjon om. Ikke-deltakende observasjon vil derimot være å foretrekke i situasjoner der det er sannsynlig at forskerens deltakelse vil endre de relasjonene man ønsker å studere. Thagaard oppsummerer hva som påvirker valg av observasjonsmetode slik: «Alt i alt kan vi si at kjennskap til miljøet, hvordan forskerens nærvær vil virke inn på undersøkelsessituasjonen, og om det finnes velegnede roller forskeren kan delta i, er med på å avgjøre valg av observasjonsmåte» (ibid.:74).

For denne undersøkelsen var ikke-deltakende observasjon mest ønskelig, ettersom jeg ønsket å studere hva som foregikk i klasserommet til vanlig. Jeg ønsket å studere hvordan lyttefagets praksis så ut, og dermed var det viktig for meg at undervisningssituasjonen var mest mulig lik slik den er til vanlig. I tillegg studerer jeg et felt hvor jeg har relevante forkunnskaper, og dermed kunne jeg danne meg et godt bilde av hva jeg så etter.

4.5.6 Studier i egen eller fremmed kultur

Forskning kan foregå i et miljø forskeren selv er en del av, eller det kan foregå i et miljø man ikke kjenner fra før av. Man kan dermed skille mellom studier i egen kultur og studier i fremmed kultur.

Det er ulike utfordringer knyttet til disse to posisjonene. Thagaard (2009:77) trekker frem at et argument for å gjennomføre observasjon i et miljø man har tilknytning til er at denne tilknytningen gir gode forutsetninger for innsikt. Samtidig kan det være nyttig å kunne observere «utenfra» for bedre å forstå relasjoner mellom de observerte personene. Hun viser til Paulgaard som påpeker at hva forskeren fokuserer på og hvordan man tolker situasjonen man observerer, er påvirket av den forforståelsen forskeren har med seg inn i situasjonen. Forforståelsen man tar med seg inn i forskningen åpner for noen former for innsikt, men skygger samtidig for andre. Paulgaard hevder derfor at det kan være bedre å snakke om forskerens *posisjonerte innsikt* (Paulgaard 1997:74-75 referert i Thagaard 2009:77). Med dette begrepet rettes fokus mot forskerens kompetanse som grunnlag for dennes tolkning og forståelse. Forskerens tidligere erfaring og forforståelse for situasjonen han eller hun studerer, preger hva forskeren velger å fokusere på og hvordan inntrykkene forstås. Forskerens forforståelse er med på å prege både innsamling og tolking av data uavhengig av om studien gjennomføres i egen eller fremmed kultur. Det er imidlertid slik at erfaringen som ligger til grunn for forforståelsen forskeren tar med seg inn i forskningsarbeidet vil være svært ulik dersom studien foregår i egen kultur kontra om studien foregår i et ukjent miljø.

Den største utfordringen ved studier i eget fagfelt, er å kunne se sitt eget miljø utenfra og stille spørsmål ved det man oppfatter som selvfølgelig. Cato Wadel skriver at «Det kan være vanskeligere å få tak i mange forhold i vår egen kultur enn i en fremmed kultur, nettopp fordi de tas for gitt» (Wadel 1991:18). Wadel skriver videre at faglig innsikt og den felles kunnskapen som eksisterer mellom forsker og informant, gjør forskeren i stand til å forstå det man studerer. Samtidig er det nettopp denne faglige innsikten og denne felles kunnskapen som kan gjøre det vanskelig å stille spørsmål ved slike «selvfølgelige» forhold.

Selv om de ovennevnte argumentene tar utgangspunkt i observasjonsstudier, er de likevel overførbare til en intervjusituasjon og studien som helhet. Forskerens forforståelse vil prege både innsamling og tolkning av data også i intervjudelen av studien. Likeledes vil man møte utfordringer knyttet til å sette spørsmålstegn ved selvfølgeligheter også i intervjufasen.

Min forforståelse i denne undersøkelsen er preget av den erfaringen jeg har både som lærer og elev i videregående skole. Jeg ønsker likevel å påpeke at jeg selv aldri har hatt lytting som fag, og har kun undervist i faget som vikar i faget ved én anledning. Min forforståelse av situasjonen er dermed knyttet til andre undervisningsfag som er beslektet med lytting, noe som dermed vil påvirke min forståelse av faget.

4.6 Forskningens kvalitet

I dette delkapittelet tar jeg for meg tre sider ved kvalitativ forskning som påvirker forskningens kvalitet. Først trekker jeg frem noen kvalitetskriterier for det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter diskuterer jeg begrepene generaliserbarhet, validitet, reliabilitet og overførbarhet, og redegjør for deres relevans for kvalitativ forskning. Til slutt ser jeg nærmere på sider ved forholdet mellom forsker og informant, med hovedvekt på hvordan dette forholdet fortoner seg i intervjusituasjonen.

4.6.1 Intervjukvalitet

I boka *Det kvalitative forskningsintervju* (2004) skriver Steinar Kvale at gode intervjuer kjennetegnes av at de får frem viktig kunnskap og oppfyller det etiske kravet om å skape en positiv situasjon for informantene (Kvale 2004:92). Kvale setter opp seks kvalitetskriterier for et kvalitativt forskningsintervju. Han påpeker at det er selve intervjuet som utgjør råmaterialet som forskeren senere skal analysere og tolke (ibid.:89). Dermed blir kvaliteten på intervjuet avgjørende for kvaliteten for undersøkelsen som helhet.

Det første kriteriet Kvale trekker frem er at informantens svar helst bør være spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante. Jeg mener derfor det er viktig å legge til rette for en tillitvekkende atmosfære og sørge for at samtalen flyter fint. Jeg vil også poengtere at jo mer spesifikke og tydelige spørsmål forskeren stiller, jo mer spesifikke og relevante blir svarene fra intervjupersonen. Videre mener Kvale at spørsmålene som stilles bør være korte, mens informantens svar gjerne kan være lengre. Kvales tredje punkt handler om viktigheten av at relevante svar følges opp av oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål.

Kvale hevder også at «idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår» (ibid.:90). På denne måten kan informanten verifisere sine tolkninger ved å stille oppklarende spørsmål.

Dette utgjør Kvaales punkt nummer fire og fem. Dette krever, ifølge Kvale, håndverksmessig dyktighet, og det forutsetter at forskeren vet hva han eller hun intervjuer om, og hva som er hensikten med intervjuet (ibid:89). Det siste kvalitetskriteriet Kvale trekker frem er at intervjuet i størst mulig grad bør være selv-kommuniserende. I dette legger han at intervjuet ikke i særlig grad krever ekstra kommentar og forklaring.

4.6.2 Generaliserbarhet, validitet, reliabilitet og overførbarhet

Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet er begreper som ofte trekkes fram når man skal vurdere forskningens kvalitet. Generaliserbarhet dreier seg om å kunne si noe om et fenomen på bakgrunn av studier av representative utvalg for det fenomenet man studerer. I denne sammenheng vil jeg fokusere på teoretisk generalisering slik Seale (1999) bruker begrepet, og knytte dette til overføringsbegrepet slik Thagaard (2009) bruker det. Dette forholdet forklares nærmere senere i teksten. Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet og troverdighet. Validitet knyttes til forskningens gyldighet, og om forskerens konklusjoner er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert. I det videre går jeg nærmere inn på begrepene overførbarhet, reliabilitet og validitet.

Overførbarhet

Overførbarhet innebærer at den forståelsen man oppnår gjennom én studie, kan overføres til andre situasjoner. Thagaard knytter begrepet til Clive Seales forståelse av teoretisk generalisering (Seale 1999:109 referert i Thagaard 2009). Dette innebærer at forskeren argumenterer for at den forståelsen han eller hun har kommet frem til kan ha gyldighet også i andre sammenhenger. Gjennom å studere et fenomen oppnår man en forståelse som kan være relevant i andre studier som studerer det samme fenomenet. Thagaard formulerer det slik: «Teoretisk generalisering baserer seg på at den studien som representerer utgangspunktet for argumentasjonen for overføring av fortolkninger, har bidratt til å utvikle en forståelse av grunnleggende trekk ved det fenomenet som studeres» (Thagaard 2009:208). Relatert til min undersøkelse vil teoretisk generalisering innebære at mine fortolkninger av lyttefagets praksis kan vise tendenser som kan være tilstede også ved andre skoler. Det blir derfor relevant å argumentere for hvilke problemstillinger som kommer til syne som kan være relevante også i andre undervisningsfag, og ved andre skoler og utdanningsinstitusjoner.

Min studie vil kunne oppnå en viss grad av overførbarhet til andre undervisningssituasjoner. Den vil ha størst grad av overførbarhet til andre undervisningssituasjoner innenfor det samme faget, lytting. Videre vil mine fortolkninger

kunne ha gyldighet innenfor andre musikkfag på videregående skole, og kanskje også til undervisning i musikkfag ved høyere utdanning. Studien vil også kunne ha overførbarhet overfor alle undervisningsfag som har sitt utgangspunkt i en sentralt formulert læreplan. Jeg mener at graden av overførbarhet er sterkere jo likere undervisningssituasjonen er. Den vil svekkes jo lenger vekk fra utgangspunktet man kommer. Den vil være størst ved undervisning i lytting ved andre videregående skoler, og mindre og mindre etter hvert som man beveger seg inn på andre fag og nivå i utdanningssystemet.

Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt forskningsresultatet er slik at en annen forsker som benytter seg av de samme metodene vil komme frem til samme resultat. Reliabilitet kan knyttes til spørsmål om forskningens pålitelighet og troverdighet. Thagaard (2009:198) skriver at reliabilitet er knyttet til repliserbarhet, og stiller spørsmål ved hvorvidt repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning. Repliserbarhet innebærer at forskningsprosjektet er utført i en situasjon som kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon (ibid.:199). Hun påpeker at repliserbarhet er knyttet til en positivistisk logikk, der resultatene sees på som uavhengige av relasjonene mellom forsker og forskningsobjekter.

Reliabilitet kan videre knyttes til to begreper som kan fortelle noe om hvordan forskningens pålitelighet kan styrkes: «gjennomsiktighet» og «low-inference descriptors». Thagaard viser til Silverman som skriver at man kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen *gjennomsiktig* (eng. transparent) (Silverman 2006:282 referert i Thagaard 2009:199). Gjennomsiktighet innebærer at man beskriver tydelig og detaljert hvilke forskningsstrategier og analysemetoder vi benytter oss av i forskningsprosessen. På denne måten kan man vurdere forskningens pålitelighet i ulike faser av prosjektet. Seale bruker begrepet «low-inference descriptors» (Seale 1999:148 referert i Thagaard 2009:199). Dette innebærer at man i fremstillingen av forskningsresultatene er tydelig på hva som er faktiske utsagn i et intervju eller konkrete hendelser i en observasjonssituasjon, og hva som er forskerens egne kommentarer og tolkninger. Leseren skal dermed kunne skille mellom hva som er primærdata og hva som er forskerens vurderinger.

Thagaard skriver at spørsmålet om konsistens mellom ulike forskningssituasjoner ikke er relevant i kvalitative studier. Hun påpeker at selv om man studerer samme situasjon flere ganger, vil man ikke få de samme resultatene hver gang. Thagaard mener derfor at reliabilitet må knyttes til at forskeren redegjør for de fremgangsmåtene han eller hun benytter seg av i sitt forskningsprosjekt (Thagaard 2009:199-200).

I en kvalitativ studie må forskeren altså argumentere for prosjektets reliabilitet. Denne argumentasjonen innebærer, ifølge Thagaard, at forskeren reflekterer over hvilken kontekst som omgir situasjonen der forskningsdataene er samlet inn. Sentralt i dette vektlegger hun betydningen av forholdet mellom forsker og informant (ibid.:200). Dette forholdet skal jeg berøre nærmere senere i kapittelet.

Validitet

Validitet omhandler forskningens gyldighet. Med gyldighet menes i hvilken grad resultatene av undersøkelsen representerer den studerte virkeligheten (Thagaard 2009:201). I en kvalitativ studie som går utover det deskriptive, er det fortolkning og analyse av virkeligheten man studerer som gir grunnlaget for resultatene. Diskusjonen om validitet blir da en diskusjon om hvorvidt forskerens tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert.

Thagaard knytter begrepet validitet til det Seale kaller *intern validitet* (Seale 1999:38-40 referert i Thagaard 2009) I det legger Seale at årsakssammenhenger støttes innenfor en enkelt studie. Thagaard knytter validitet til vurderinger av fortolkninger innenfor en enkelt studie. Det motsatte av intern validitet er *ekstern validitet*. I dette ligger det en forståelse av validitetsbegrepet som innebærer at forståelsen som utvikles i en enkelt studie også har gyldighet for andre studier. Thagaard velger å knytte ekstern validitet til begrepet overføring, som jeg beskrev tidligere i kapittelet. Jeg velger i likhet med Thagaard å relatere validitet til gyldighet innenfor enkeltstudier.

For å styrke forskningens validitet gjelder mange av de samme prinsippene som gjelder for å styrke forskningens reliabilitet. Thagaard trekker igjen frem gjennomsiktighet slik det forstås hos Silverman som relevant. Gjennomsiktighet vil her dreie seg om å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner man har kommet frem til (Thagaard 2009:201). Forskeren må altså redegjøre for sine fortolkninger og gi kvalifiserte begrunnelser for sine konklusjoner.

Forskningens validitet er avhengig av at forskerens fortolkninger begrunnes. Det bør derfor komme tydelig frem hvilken forståelse som ligger til grunn for fortolkningene. Forskeren bør derfor reflektere over sitt forhold til informantene, og sin posisjon i forhold til det miljøet man studerer. I presentasjonen av forskningsresultatene bør det gå tydelig frem hvordan forskeren har kommet frem til sine konklusjoner, og forskeren bør redegjøre for fremgangsmåter i prosjektet og relasjoner i studiesituasjonen.

4.6.3 Forskerens påvirkning på studien

Situasjonen man observerer vil alltid være påvirket av forskerens nærvær. Samtidig vil forholdet mellom forsker og informant ha betydning for hvordan informantene svarer i en intervjusituasjon. I dette avsnittet vil jeg ta for meg noen aspekter ved disse to forholdene som kan være med på å påvirke hvilke data man får samlet inn.

Det er flere aspekter ved forholdet mellom informant og forsker som påvirker hvordan intervjuet forløper. Først og fremst er det viktig å skape en god og tillitsfull atmosfære. Thagaard skriver: «Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære kan ikke overvurderes. Hvis forskeren ikke lykkes i dette, får intervjuet en dårlig kvalitet» (Thagaard 2009:103). Det er med andre ord viktig å skape en intervjusituasjon der informanten føler seg trygg og har tillit nok til forskeren, slik at hun kan svare ærlig og åpent på de spørsmålene som stilles.

For å etablere en tillitsfull situasjon, fremhever Thagaard at det er viktig å unngå å skape sosial avstand til informanten. En slik avstand kan føre til at informanten stiller seg skeptisk til det forskeren representerer. Dersom forsker og informant befinner seg i det samme miljøet, er det lettere å unngå en slik avstand (ibid.:104). I denne undersøkelsen vil den sosiale avstanden reduseres ved at informantene har samme jobb som meg, og mange av de samme undervisningserfaringene. Samtidig kan alder ha innvirkning på denne undersøkelsen, da det er vesentlige aldersforskjeller mellom informantene, og dermed også forskjeller i aldersforskjeller mellom meg og informantene. Det kan være lettere for informantene å identifisere seg med meg der aldersforskjellene er minst.

Den personlige kontakten som opprettes mellom forsker og informant har også betydning både for hvordan intervjusamtalen forløper og for hvordan den situasjonen man observerer fremstår. Her har personlige egenskaper hos både forsker og informant betydning. Den personlige kontakten er også påvirket av ytre forhold som alder, kjønn og sosial bakgrunn.

En annen faktor som påvirker den sosiale avstanden, er hvordan forskeren fremstår for informanten. For å få god flyt i en intervjusamtale er det viktig at man får en avslappet kontakt med informanten. Bekledning, talemåte og kroppsspråk kan ha betydning for hvordan informanten opplever forskeren. Dette har også betydning i observasjonsfasen. Hammersley og Atkinson fremhever dessuten at «verdien av sosial omgjengelighet bør ikke undervurderes når man skal skape tillit» (1998:118). De nevner blant annet at det å kunne småprate med informantene om emner som ikke angår studien direkte, vil være en måte å skape en god relasjon mellom forskeren og informantene. Måten forskeren fremstår overfor informantene

på kan være særlig aktuelt dersom forskeren representerer en høyere autoritet i forhold til forskeren. I min undersøkelse representerer jeg ikke en høyere autoritet i forhold til informantene, snarere tvert imot. Derimot vil jeg gjennom min undervisningserfaring i videregående skole fremstå mer som en kollega. Min alder kan også være en positiv faktor, ettersom jeg er yngre enn informantene. Samtidig er det viktig å fremstå på en slik måte at jeg blir tatt seriøst som intervjuer.

Beslektet med det foregående, er hva forskeren representerer for informanten. Dersom forskeren representerer en overordnet instans, kan informantene bli preget av et ønske om å svare «riktig» på spørsmålene som stilles i et intervju. Det er derfor viktig at forskeren passer på at informanten innehar en selvstendig posisjon. Hammersley og Atkinson (1998:109-112) skriver om hvordan informantene i et feltarbeid kan komme til å se på forskeren som ekspert eller kritiker, og dermed føle seg truet av forskerens nærvær. Dette vil ha betydning for hvordan informantene ønsker å fremstå, og det vil kunne påvirke situasjonen man studerer. I en åpen undersøkelse der man ikke ønsker å legge føringer for informantenes svar, bør man tilstrebe å unngå å stille ledende spørsmål.

Informantens opplevelse av forskerens posisjon kan også påvirke hvordan hun ønsker å fremstå. Det kan for eksempel hende at informanten ønsker å vise at hun er kompetent, og dermed forsøker å imponere med svarene sine. Det kan også hende at hun ønsker å uttrykke frustrasjon over den situasjonen hun er i, eller det kan være at hun gjennom intervjuet ønsker å skjule egen usikkerhet. Alle disse faktorene kan påvirke måten informanten svarer på.

Det er ytterligere ett aspekt ved forskerens påvirkning på en observert situasjon jeg ønsker å trekke frem her. Forskerens nærvær vil alltid påvirke den situasjonen man observerer. Uansett hvor lite deltakende man er, vil man gjennom sin tilstedeværelse ha innvirkning på situasjonen man ønsker å studere. For at undervisningssituasjonen skulle være mest mulig reell, var det viktig for meg å påvirke situasjonen i så liten grad som mulig. Thagaard påpeker at det er viktig at forskeren gjør seg så lite bemerket som mulig for å unngå at forskeren påvirker undersøkelsessituasjonen (Thagaard 2009:74). I min observasjonssituasjon satt jeg på en pult bakerst i klasserommet og tok notater mens undervisningen foregikk. Jeg ble ikke involvert i særlig grad i undervisningen, men det hendte at lærerne konfererte med meg i noen av situasjonene. Jeg syntes også det var viktig å snakke litt med elevene før og etter selve undervisningen for å ufarliggjøre situasjonen for dem. Det viktigste var likevel at jeg ikke hadde noen innflytelse på valg av innhold og arbeidsformer i undervisningen, ettersom jeg ønsket å studere hvordan undervisningen foregikk i praksis også når jeg ikke var tilstede.

4.7 Etiske problemstillinger

Steinar Kvale trekker frem tre sentrale etiske regler for forskning på mennesker. Disse tre er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2004:66). *Informert samtykke* innebærer at informantene informeres om forskningens overordnede mål, hvordan undersøkelsen skal brukes og om hovedtrekkene i prosjektet. Kvale inkluderer også at informantene bør informeres om mulige fordeler og ulemper ved deltagelsen. Thagaard (2009:110) trekker frem at informert samtykke også innebærer at informanten står fritt i forhold til å svare på spørsmålene. Informert samtykke innebærer i tillegg at informantene deltar frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet.

I denne studien informeres informantene om prosjektets formål og problemstilling gjennom en samtykkeerklæring (se vedlegg nr. 1) som undertegnes av informantene og meg. Der understrekes også informantenes rett til anonymitet. Det står også opplyst om informantenes rett til å trekke seg når som helst i prosessen. Samtykkeerklæringen fungerer som en kontrakt mellom meg som forsker og informantene som deltagere i studien, og uttrykker overfor informantene at deres rettigheter blir ivaretatt.

Konfidensialitet innebærer at man ikke offentliggjør personopplysninger som kan avsløre informantens identitet. Dersom slike personopplysninger skal fremgå av undersøkelsen, må informanten samtykke i dette.

Konsekvenser innebærer at man tenker gjennom hvilke konsekvenser deltakelse i prosjektet kan få for informantene. Kvale skriver at forskeren har et ansvar for å tenke gjennom hvilke konsekvenser undersøkelsen vil få, både for de aktuelle informantene, og den større gruppen de representerer (Kvale 2004:69). Han påpeker videre at forholdet som skapes mellom forsker og informant kan forføre informanten til å si ting han eller hun vil angre på senere. Derfor, skriver Kvale, må forskeren utvise følsomhet i forhold til hvor langt man går med spørsmålene (ibid.).

Kvale skriver også om tre etiske sider ved forskerens rolle i undersøkelsen (ibid.:69-70). For det første har forskeren et vitenskapelig ansvar overfor fagfeltet og sine informanter til å produsere kunnskap av verdi som er verifiserbar og kontrollert. For det andre inntar forskeren ulike roller i sitt forhold til informanten. Hvilken informasjon som offentliggjøres kan påvirkes av hvorvidt forskeren inntar en forsvarende eller en kritisk rolle overfor sine informanter. For det tredje stiller intervjuundersøkelsen krav til uavhengighet fra forskerens side.

Forskningens krav om nøytralitet, upartiskhet og fullstendighet, kan stille forskeren overfor ulike etiske problemstillinger i forskningsprosessen. For å kunne takle disse, er det nødvendig at forskeren utvikler en følsomhet overfor moralske problemer og handlinger. Kvale viser til Eisner og Peshkin som skriver at forskere trenger to egenskaper: «følsomhet overfor hva etikk er, og ansvarsfølelse i forhold til å handle riktig i slike henseender» (Eisner & Peshkin 1990:244 referert i Kvale 2004:69).

Ut fra de perspektivene jeg har trukket frem her, synes det viktig for forskeren å reflektere over hvilke etiske problemstillinger som dukker opp, og ta hensyn til disse problemstillingene underveis i undersøkelsen. Man kan komme i situasjoner der informantens krav på anonymitet og konfidensialitet kommer i konflikt med forskningens krav om pålitelighet og fullstendighet. Slike konflikter kan man ikke løse ved hjelp av en bestemt regel for hvordan man skal opptre etisk forsvarlig, men må heller løses gjennom de vurderinger forskeren gjør i arbeidet med resultatfremstillingen. På denne måten er en følsomhet overfor etiske problemstillinger et viktig kompetansekrav hos forskeren.

4.8 Utvalg

4.8.1 Utvalgets størrelse

Det er spesielt to hensyn som påvirker utvalgets størrelse i denne studien. Det første hensynet handler om at studien skal være praktisk gjennomførbar innenfor de tidsmessige rammene for prosjektet. Min studie omfattet observasjon av tre undervisningstimer ved hver av de skolene som var involvert i studien. Jeg mente at det var nødvendig å observere tre påfølgende timer både fordi det gir meg mulighet til å følge kontinuiteten i undervisningen, og fordi jeg ønsket å basere mine observasjoner på mer enn én undervisningstime. Studien omfatter også intervju av lærerne som underviser i lyttefaget ved de ulike skolene. Thagaard skriver at «en retningslinje for kvalitative utvalg er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser» (Thagaard 2009:60). Etersom denne studien innebærer observasjon og intervju, valgte jeg å la utvalget bestå av tre lærere ved tre ulike skoler.

Det andre hensynet handler om hvor stort utvalg jeg behøver for å kunne belyse problemstillingen. Min mening var at tre skoler var tilstrekkelig for å kunne belyse trekk ved fagets praksis. Jeg ønsker ikke å generalisere og sammenligne undervisningen ved ulike skoler, og jeg ønsker heller ikke å lage en fullstendig oversikt over fagets praksis i en større skala. I tillegg vil læreplanen slik den er formulert kunne romme mye forskjellig innhold og

ulike arbeidsmåter, og jeg mener derfor at tre skoler er et tilstrekkelig antall for å kunne belyse studiens problemstilling.

4.8.2 Utvalgsriterier

Utvalget av informanter var i utgangspunktet basert på tilfeldig utvalg. I dette legger jeg at jeg ikke la noen føringer med tanke på lærernes utdanningsbakgrunn, undervisningserfaring, alder eller kjønn. Både utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring er med på å påvirke lærernes undervisning, men jeg mente at disse kriteriene ikke skulle være avgjørende for å belyse problemstillingen da problemstillingen ikke søker å vurdere eller sammenligne undervisning.

Utvalget ble ikke kun basert på tilfeldig utvalg. For det første måtte utvalget bestå av skoler som tilbyr undervisning i lytting. Det er 50 videregående skoler i Norge som tilbyr musikk, dans og drama med fordypning i musikk, så utvalget måtte nødvendigvis gjøres blant disse skolene. Tidsmessige og økonomiske hensyn gjorde at utvalget måtte begrenses til skoler i østlandsområdet. I tillegg ønsket jeg ikke å gjennomføre intervjuer med informanter jeg allerede hadde et forhold til. Dette var fordi jeg ønsket å kunne forholde meg så nøytral som mulig i forhold til det datamaterialet jeg skulle samle inn og analysere. Jeg sendte ut forespørsler til totalt fire skoler, og fikk positivt svar fra tre av disse.

4.9 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden var delt i fem deler. Intervjuguiden er vedlagt som vedlegg nr. 2. Den første delen omhandler forhold ved informantens bakgrunn. Inkludert i dette var informantens utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring. Denne første delen omhandler også hvordan faget var organisert med tanke på timetall, gruppestørrelse og hvorvidt det var flere lærere som delte på undervisningen i lytting.

Intervjuguidens andre del handlet om informantenes forståelse av læreplanen og fagets formål. Læreplanen er utgangspunktet for lytting som undervisningsfag, og utgjør dermed en viktig del av lærerens oppfatning av faget.

Den tredje delen handlet om informantenes forståelse av lyttefagets funksjon i forhold til utøving og andre musikkfag. Dette inkluderte lyttefagets relevans for andre musikkfag, men også på hvilken måte lyttefaget skiller seg fra disse. Jeg fokuserte her på lyttefagets forhold til utøving, anvendt musikkklære, musikk fordypning og musikk i perspektiv.

Den fjerde delen omhandler hva slags fag lytting er. Dette inkluderte hvorvidt lytting er et praktisk eller teoretisk fag, om lytting er kunnskapsbasert eller ferdighetsbasert og i hvilken grad prestasjonsaspektet er fremtredende i faget.

Den siste delen av intervjuguiden dreide seg om informantenes forståelse av fagets innhold. Denne delen av intervjuet ble også knyttet til den undervisningen jeg tidligere hadde observert. Her inngikk også informantenes synspunkter på valg av repertoar for lytteeksempler og valg av undervisningsmateriell. Avslutningsvis i intervjuguiden fikk informantene også mulighet til å ta opp øvrige emner de eventuelt skulle ønske å snakke om.

Intervjuguiden ble utformet slik at de ulike temaene kunne tas opp i vilkårlig rekkefølge. Det ga meg mulighet til å kunne følge opp informantenes svar på en naturlig måte. I noen tilfeller ledet informantenes svar til en naturlig overgang til et av de andre temaene jeg ønsket å ta opp, og det var dermed ønskelig å ha frihet til å kunne endre rekkefølge underveis.

Intervjuguidens oppbygning reflekteres av resultatfremstillingen i denne oppgaven. Kapittel 5 tar utgangspunkt i intervjuguidens del to: informantenes forståelse av læreplanen og fagets formål. Kapittel 6 tar for seg informantenes synspunkter om lyttefagets innhold, noe som tilsvarer intervjuguidens femte del. Kapittel 7 handler om lyttefagets forhold til utøving og de andre musikkfagene nevnt i intervjuguidens del tre. Intervjuguidens fjerde del viste seg å bli lite fremtredende i intervjuene, og har dermed ikke fått noen spesiell plass i resultatfremstillingen.

4.10 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for valg av forskningsmetode. Kvalitativ metode ble foretrukket ettersom jeg ønsker å fordype meg i lyttefagets undervisningspraksis med fokus på innhold og arbeidsformer. Jeg ønsker ikke å komme frem til generaliserte slutninger, men heller å gjennomføre en grundig analyse basert på et lite utvalg informanter. Ønsket om innsikt i informantenes forståelse av faget var en av årsakene til at intervju ble valgt som metode. Samtidig ville jeg gjennomføre observasjon av undervisning både for å øke min forståelse av faget i forkant av intervjuundersøkelsen, og for å kunne beskrive hvordan faget faktisk ble undervist. På denne måten kunne jeg få innsikt i både lærernes oppfatning av egen undervisning og hvordan faget faktisk ble undervist i klasserommet. Jeg valgte å gjennomføre et halvstrukturert forskningsintervju der temaene var fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen på disse og de konkrete spørsmålene kunne varieres fra intervju til intervju. Jeg valgte også å observere undervisningen uten selv å delta i situasjonen. Dette valget ble gjort på grunnlag av et ønske om å påvirke situasjonen i minst mulig grad.

Jeg har i dette også kapittelet beskrevet noen av de utfordringene som kan oppstå med hensyn til forskningens kvalitet og betydningen av min posisjon i forhold til det miljøet jeg studerer og i forhold til informantene. Jeg har også drøftet ulike etiske problemstillinger knyttet

til gjennomføringen av prosjektet, spesielt med tanke på hensyn knyttet til informert samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser deltakelsen i prosjektet kan ha for informantene. Avslutningsvis har jeg redegjort for utvalg av informanter og utforming av intervjuguide.

Innledning til resultatdelen

I denne delen presenterer jeg analysen av de innsamlede data. Dette gjøres gjennom tre kapitler. I kapittel 5 ser jeg resultatene i lys av læreplanen og mål forstått som formål og kompetansemål. I kapittel 6 ligger fokus på fagets innhold og arbeidsformer, basert på både observasjon og intervju. I kapittel 7 ser jeg nærmere på forholdet mellom lytting og utøving og andre musikkfag.

Studien har bestått av observasjon av undervisning og intervju av tre lærere.

Observasjonen er gjennomført i perioden april-mai 2015, og baserer seg på tre påfølgende undervisningsøkter ved hver av de tre skolene. Intervjuene er gjennomført i perioden mai-juni 2015, etter gjennomført observasjon.

Av praktiske årsaker velger jeg å omtale alle informantene som hun. Dette skyldes helt tilfeldige årsaker, og etter min mening har kjønnsforskjeller liten betydning for undersøkelsens resultater. Utvalget representerer relativt stor aldersforskjell og informantene har ulik erfaring fra undervisning i videregående skole. Alle informantene har høyere musikkutdanning og formell pedagogisk kompetanse. Alle informantene underviser i andre fag i tillegg til lytting.

Skolene har valgt å organisere faget noe ulikt. Ved to av skolene foregår lytting i full klasse fordelt på én undervisningstime på 1t og 30 minutter. Ved den siste skolen har elevene 45 minutter i uka i full klasse og 45 minutter i uka i mindre grupper. Denne undersøkelsen baserer seg på undervisningsøkta der hele klassen er samlet.

Kapittel 5: Lytting sett i lys av læreplanen

5.1 Innledning

For å forstå hvordan fagets praksis ser ut, er det vesentlig å undersøke hvordan lærerne forstår læreplanen. Læreplanen angir kompetansemålene elevene skal nå, og er derfor avgjørende for hvilket innhold lærerne fyller faget med. Dette kapittelet dreier seg om hvordan informantene i undersøkelsen forstår læreplanen. Kapittelet er delt i fire deler. Først beskriver jeg noen av informantenes generelle synspunkter om læreplanen. Deretter går jeg tettere inn på hvordan de forstår enkelte av begrepene som er brukt i læreplanen. Videre beskriver jeg informantenes oppfatning av fagets formål og kompetansemål. Avslutningsvis drøfter jeg noen av perspektivene som kom fram i intervjuene sett i lys av læreplanen og den teoretiske redegjørelsen i kapittel 3.

5.2 Generelt om læreplanen

Blant informantene var det spesielt ett synspunkt som ble trukket frem, nemlig at de opplever læreplanen som lite detaljert. I kapittel 3 beskrev jeg hvordan læreplanen tar utgangspunkt i et målstyringsprinsipp og at den ikke definerer konkret undervisningsinnhold. Den er formulert slik at den forutsetter lokalt læreplanarbeid, og et av de grunnleggende prinsippene som ligger til grunn for læreplanen er at skolene skal ha mulighet til selv å definere delmål og undervisningsinnhold.

En lite detaljert læreplan gir ulike konsekvenser for undervisningen. Disse kan skape både muligheter og utfordringer. Av positive konsekvenser trekker informantene frem at de får mulighet til å påvirke fagets praksis ved selv å kunne velge undervisningsinnhold. Samtidig påpeker Lærer A at det hun omtaler som en lite konkret læreplan fører til at det vil bli store forskjeller i undervisningsinnhold fra skole til skole. På spørsmål om læreplanen er konkret nok til å være beskrivende for hvordan faget skal se ut, svarte Lærer A: «Ikke egentlig, nei. For å være helt ærlig. Dette er første gang jeg underviser i faget, og jeg spurte de som har hatt det før, og det blir jo veldig forskjellig fra person til person. Veldig store forskjeller, så nei, jeg synes ikke den er veldig konkret.» Lærer A har likevel ingen bestemt mening om hvorvidt det er positivt eller negativt at det kan bli store forskjeller fra skole til skole.

Lærer B påpeker en annen konsekvens av at læreplanen oppfattes som lite konkret når hun sier at læreplanen blir lite brukt i planlegging av undervisning: «Jeg tror ikke vi bruker den så mye egentlig, for å si det som det er.» Hun sier videre at lærerne er mer opptatte av hva

elevene har behov for å lære ut fra deres egen erfaring, enn hva læreplanen beskriver. Som beskrevet i kapittel 3, er et av grunnprinsippene i LK06 at undervisningspersonalet skal få bruke sin kunnskap og erfaring til å påvirke faginnholdet. Likevel er det nok ikke læreplanens intensjon at den ikke skal brukes i planlegging av undervisning.

Lærer C mener at en lite detaljert læreplan fører til at faget blir for omfattende i forhold til den tiden man har til rådighet: «Den har ikke noe, den kan inneholde nesten alt. Man kan tolke det [som står i læreplanen] på så mange måter, og skulle du ha virkelig gått inn i alt dette her? På tre år kan du si: jo, jeg har vært gjennom alt dette!» Hun mener altså at læreplanen er såpass lite detaljert at faget kan inneholde «alt». Dermed mener hun at tiden ikke strekker til dersom man skal dekke alle de elementene læreplanen beskriver. Lærer C trekker spesielt frem de fem grunnleggende ferdighetene (å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne bruke digitale verktøy) som i hennes mening er med på å gjøre faget for omfattende i forhold til den tiden man har til rådighet. Hun mener det spesielt tar tid fra det å «være i musikken» og det å «lære seg å lytte». Hun mener dessuten at disse grunnleggende ferdighetene er irrelevante for lyttefaget.

5.3 Om begrepene i læreplanen

Det er spesielt tre begreper brukt i læreplanen som blir belyst her. I formål med faget står det blant annet at: «programfaget lytting skal bidra til forståelse av den orienterende dimensjonen, og gi grunnleggende kjennskap til musikkens uttrykksmåter» (LK06). I denne sammenhengen synes jeg det vil være interessant å undersøke hvordan informantene forstår «den orienterende dimensjonen» og «musikkens uttrykksmåter». I kompetansemålene finner vi følgende formulering: «elevene skal kunne bruke grunnleggende lytteteknikker» (LK06). Med tanke på at dette er et kompetansemål i faget, er det svært sentralt å finne ut av hvordan lærerne tolker begrepet «lytteteknikk». Det er altså begrepene «den orienterende dimensjonen», «musikkens uttrykksmåter» og «lytteteknikk» som blir belyst i det følgende.

5.3.1 Den orienterende dimensjonen og musikkens uttrykksmåter

Lærer A mener at «den orienterende dimensjonen» kan referere til musikkorientering forstått som musikkhistorie. Samtidig sier hun at de på denne skolen ikke har et stort musikkhistorie-fokus i lyttetimene. «Musikkens uttrykksmåter» mener hun kan hen vise til ulike musikalske uttrykk i ulike sjangre og stilarter, altså en slags sjangerforståelse. Sett i sammenheng med hverandre, mener hun at det handler om å kunne lytte på flere ulike måter. «Sånn vi har gjort, er at vi er innom mange forskjellige innspillinger fra mange forskjellige epoker, sånn at de

lærer seg å høre på hva som er typiske stiltrekk der» (Lærer A). Lærer A trekker altså frem sjangerforståelse knyttet til musikalsk uttrykk, og at elevene skal kunne lytte etter ulike stiltrekk i forskjellige sjangre og epoker.

Lærer B mener også at «den orienterende dimensjonen» kan referere til kunnskap om musikkhistorien. Om «musikkens uttrykksmåter» tenker hun at det handler om musikalsk uttrykk uten at man nødvendigvis forholder seg til en sjanger eller musikalsk stil: «Det går mer på musikk generelt, at du skal kunne si noe om hvordan man uttrykker seg generelt uten å tenke for mye i stilperioder.» Lærer B relaterer altså musikkhistorisk kunnskap og kunnskap om musikalsk uttrykk fra læreplanens formulering om at faget skal gi forståelse for den orienterende dimensjonen og kjennskap til musikkens uttrykksmåter.

Både Lærer A og Lærer B mener at «den orienterende dimensjonen» kan henvise til musikkhistorisk kunnskap i tråd med det faget som tidligere het musikkorientering, men som nå heter musikk i perspektiv. Når det gjelder «musikkens uttrykksmåter» trekker Lærer A frem sjangerforståelse som sentralt, mens Lærer B trekker frem musikalsk uttrykk.

5.3.2 Lytteteknikker

Lærer A mener at «lytteteknikker» handler om å kunne lytte til ulike elementer i musikken. Å kunne lytte etter form eller harmonikk, eller å kunne lytte etter stiltrekk ved ulike sjangre. Samtidig mener hun at «lytteteknikk» er et stort begrep som kan inneholde mye, og at de må gjøre noen valg i forhold til innholdet i undervisningen. Hun trekker blant annet frem arbeid med ulike formtyper i ulike sjangre. Hun nevner også at man kan jobbe med å lytte etter typiske stiltrekk innenfor en stilart eller sjanger med utgangspunkt i hjelpemidler som grafiske partitur og «smørbrøddlister» av sentrale stiltrekk. Lærer A indikerer også at det å lære seg ulike lytteteknikker handler om å lære en fremgangsmåte for å kunne gjennomføre en auditiv analyse: «Som en metode til å gå fram, ja, det vil jeg si. Både å lytte etter en akkord, eller lytte til et stykke. En metode til å gå fram på når man skal lytte til og analysere musikken.»

Lærer A tolker altså «lytteteknikk» som en metode til å kunne lytte etter ulike elementer i ulik musikk. Hun nevner auditiv analyse og sjangerforståelse som vesentlige elementer ved utviklingen av «grunnleggende lytteteknikker».

Lærer B trekker frem det å kunne lytte til ulike musikalske elementer som melodi, rytmikk og harmonikk som sentralt i forhold til «lytteteknikker». Hun sier også at det handler om å lære noen verktøy man kan bruke for å kunne lytte etter disse elementene. På spørsmål om hva slags verktøy hun snakker om, sier hun om at det handler om å bygge opp et begrepsapparat slik at man kan sette ord på lyttingen: «Da går man inn i hver periode og ser

på hvordan melodi, rytme og harmoni er og hva som kjennetegner de ulike stilene, og dermed får de noen ord de kan bruke, måter å kunne beskrive det på.» Hun sier videre at «lytteteknikker» handler om å kunne lære seg å orientere seg i lydbildet ved å kunne lytte til melodien, akkompagnementet, hvilke instrumenter som spiller osv.

Lærer C sier at «lytteteknikker» handler om å innta ulike roller som lytter. Hun trekker frem fire lytterroller som sentrale: den *passive* lytteren, å lytte uten spesiell oppmerksomhet rettet mot musikken; den *opplevende* lytteren, å lytte emosjonelt; den *undersøkende* lytteren, å lytte analytisk etter ulike musikalske elementer; den *utøvende* lytteren, å lytte til musikken samtidig som man er med på å framføre den. Det å kunne bruke grunnleggende lytteteknikker, handler dermed om å kunne styre sin egen lytting og bevisst innta ulike roller når man lytter til musikk. «Det er forskjellige måter å lytte på, og alle lyttemåtene er like verdsatt, men du trenger å bruke dem i forskjellige sammenhenger» (Lærer C). Hun trekker altså frem evnen til å lytte ulikt til ulik musikk, og hun mener at de fire lytterrollene hun nevner gir et fint grunnlag for å kunne tilnærme seg ulik musikk.

Lærer A og Lærer B tolker altså «lytteteknikker» dithen at det handler om å lære en metode til å tilnærme seg en auditiv analyse, som innebærer bruk av visse verktøy og begreper. Lærer C nevner ulike roller man kan innta som lytter, og evne til selektiv lytting som sentralt.

5.3.3 Likheter og ulikheter

I kapittel 3 skrev jeg at en av intensjonene bak læreplanen er at dens formuleringer skal gi grunnlag for en felles forståelse for sentrale begreper brukt i den. Informantene synes å tolke begrepene «den orienterende dimensjonen» og «musikkens uttryksmåter» ganske likt. I «den orienterende dimensjonen» legger de kjennskap til musikkhistorisk kunnskap, mens «musikkens uttryksmåter» handler om musikalsk uttrykk og sjangerforståelse.

Begrepet «lytteteknikk» synes derimot å mangle en felles forståelse. Lærer A og Lærer B trekker frem det å kunne lytte etter ulike elementer i musikken som form, harmonikk, melodi osv. Lærer A legger også til det å kunne lytte etter ulike stiltrekk innenfor ulike sjangre som en del av dette begrepet. Lærer B fremhever at sentralt i utviklingen av slike «lytteteknikker» ligger det å bygge opp et begrepsapparat slik at man kan sette ord på de elementene man oppfatter i musikken, og å trene opp evnen til å fokusere oppmerksomheten på de ulike elementene i musikken.

Dette har en direkte forbindelse til Slobodas teori om den kategoriserende persepsjon og fokusert oppmerksomhet som ble beskrevet i kapittel 2 (Sloboda 1985:23-31). Før det første

snakker de om å bygge opp et begrepsapparat, noe som handler om å sette språklige merkelapper på ulike kategorier. For det andre påpeker de at et slikt begrepsapparat kan hjelpe elevene til å kunne fokusere på de ulike musikalske elementene som melodi, rytme, form og harmonikk, noe som kan relateres til filterteori og «fokusert oppmerksomhet».

Lærer C knytter lytteteknikker til ulike lytterroller. Hun trekker fram fire slike lytterroller: den passive, opplevende, undersøkende og utøvende lytteren. De fire lytterrollene hun nevner kan relateres både til Espelands inndeling i assosiativ og formal lytting (Espeland 1992:64-68), og til Mursells fire lyttemåter (objektiv lytting, intra-subjektiv lytting, karakterlytting, assosiasjonslytting) (Mursell 1970:218-219). Den opplevende lytterrollen handler om intra-subjektiv lytting, mens den undersøkende lytteren i stor grad lytter etter formelle elementer i musikken, eller objektiv lytting etter Mursells terminologi. Lærer C mener at det å kunne «bruke grunnleggende lytteteknikker» slik det står beskrevet i kompetansemålene i læreplanen, handler om bevisst å kunne innta ulike lytterroller. Det kan virke som om begrepet «lytteteknikker» til en viss grad tolkes dithen at det kan innebære bruk av ulike lyttemåter.

Undersøkelsen har vist at lærerne er enige i sin tolkning av to av de tre begrepene diskutert her. Når det gjelder begrepet «lytteteknikker», er oppfatningen noe mer delt. Lærer A og Lærer B fremhever evnen til å lytte etter ulike formelle ting i musikken, mens Lærer C trekker frem ulike roller man kan innta som lytter. Lærer C har dermed en noe videre definisjon av begrepet, ettersom hun også inkluderer det emosjonelle aspektet i sin tolkning.

5.4 Informantenes oppfatning av lyttefagets kompetansemål og formål

I dette avsnittet ser jeg nærmere på lærernes oppfatning av hva elevene skal lære i lyttefaget og hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring.

I intervjuet trekker Lærer A frem at lyttefaget kan gi elevene en grunnkompetanse til å analysere musikk auditivt. Hun sier at det er viktig at elevene lærer seg å lytte til ulike sjangre slik at de får et bredt redskap til å analysere musikk: «At de blir introdusert for en måte å lære å lytte og analysere musikken på.» Videre nevner hun også fagets relevans for elevenes egen utøving og andre musikkfag. Hun påpeker at analysekompetanse er viktig både i gehørtrening og i musikk i perspektiv.

På spørsmål om hva elevene skal lære i faget, nevner Lærer A kjennskap til ulike sjangre som sentralt: «Jeg tror at det er viktig for dem i første klasse å være innom forskjellige stilarter, å lære seg å lytte og analysere, og å få en innfallsport til å analysere musikk enten om det er en standardlåt, eller om det er en symfoni.» Hun trekker også frem at kunnskap i å

analysere musikk kommer elevene til gode i musikkhistorieundervisningen i musikk i perspektiv i andre og tredje klasse: «At de får et bredt redskap til å kunne analysere musikk når de lærer seg musikkhistorie i andre og tredje klasse. I musikkhistorien skal du også jobbe mye med analysebiten, så det er viktig at de har noen verktøy i starten» (Lærer A).

Lærer A sier også at det er veldig store mål i læreplanen, og at «det blir å skrape litt i overflaten og gi dem en introduksjon til forskjellige måter å lytte på, forskjellige sjangre og forståelse, så vidt innom mye.»

Lærer A trekker frem fire sentrale perspektiver. For det første mener hun at kjennskap til ulike sjangre er viktig. For det andre snakker hun om lyttfagets relevans til utøving og andre musikkfag. For det tredje snakker hun om en grunnkompetanse til å analysere musikk auditivt. For det fjerde nevner hun at elevene skal få en introduksjon til ulike måter å lytte på.

Lærer B mener elevene skal sitte igjen med en oversikt over musikkhistorien etter at de har hatt lytting: «De skal sitte igjen med en oversikt over musikkhistorien. At de skal ha en viss peiling på hva som kommer etter hverandre, og jeg har lagt mest vekt på periodene fram til og med romantikken fordi det passer så godt med musikkklære.» Hun trekker videre frem at det å jobbe med musikkhistorien stilperiode for stilperiode gjør at elevene også jobber med grunnleggende musikalske elementer som form, harmonikk, rytmikk og melodi. «Da lærer de i hver periode hva man skal høre etter, hvilke begreper som trengs, og da kan de også si noe om melodi, rytme, harmonikk, form og uttrykk» (Lærer B). Hun trekker også frem det å kunne høre forskjell på instrumenter som sentralt i faget: «Å kunne høre forskjellige instrumenter jobber vi litt med. For det skal de jo også kunne for å beskrive musikken de hører» (Lærer B). Det fremgår også av skolens lokale læreplan at instrumenter er hovedtema for undervisningen i perioden fra høstferien til jul. Her trekker hun også inn det å kunne beskrive musikken, uten å utdype dette noe nærmere. Likevel vektlegger hun mest det hun omtaler som «de formelle tingene» som form og periode.

Lærer B mener altså at elevene skal sitte igjen med en oversikt over musikkhistorien, og at elevene gjennom arbeidet med ulike musikkhistoriske perioder lærer å høre forskjell på ulike instrumenter og at de lærer å lytte til grunnleggende elementer som rytme, melodi og harmonikk. Hun nevner også relevansen til anvendt musikkklære.

Når Lærer C får muligheten til å beskrive hvordan hun skulle ønske lytting ble i praksis, uten at man måtte forholde seg til det hun beskriver som de begrensede rammefaktorene, svarer hun følgende:

Da ville jeg først å få dem til å lære å åpne ørene. (...) For jeg vet det ikke kommer av seg selv for alle. (...) Jeg mener at lytting er en treningssak. Og det tar tid å oppfatte. Hvis du skal begynne å beskrive ting, så tar det mer enn én gangs gjennomkjøring. Det å kunne få lov til å lytte flere ganger. For så å begynne å trekke ut elementer. Det jeg gjør da, er å trekke ut dur og moll, taktart, rytmer. Og form, det synes jeg har vært veldig morsomt å ha i lytting (Lærer C).

Lærer C trekker også frem opplevelse som noe av det viktigste når jeg ber henne beskrive hva elevene skal lære i faget. Hun trekker frem det å gi elevene muligheten til å oppleve at musikk er mangfoldig og at det finnes mye musikk som kan gi nye musikkopplevelser som er annerledes enn det elevene er vant til fra før av. Hun trekker også frem at faget kan gi en innsikt som gjør at elevene kan være i stand til å høre detaljer i musikken som de ikke har hørt tidligere.

Det første som slår meg er at de virkelig opplever at musikk er så mangfoldig (...), og opplevelsen av at de plutselig oppdager selv. At de klarer å høre noen detaljer som de aldri har tenkt på før. (...) Og at de kan glede seg over at de hører noe som de som ikke studerer musikk hører. Altså at de har utviklet noe. Og kan det å sette ord på det de hører (Lærer C).

Lærer C nevner også det å kunne kjenne igjen ulike instrumenter som sentralt, og også hun snakker om at man trenger å bygge opp et begrepsapparat for å kunne snakke om musikk. Hun trekker videre frem begreper som lytteintensjoner (de fire lytterollene nevnt tidligere: den passive, den undersøkende, den opplevende og den utøvende lytteren). Hun nevner også selektiv lytting; at man selv skal kunne bestemme hvordan man til enhver tid lytter og på den måten styre sin egen lytting.

5.5 Sammenfattende drøfting

I dette avsnittet tar jeg opp noen av de perspektivene som kom frem under intervjuet. Dette avsnittet er todelt. Jeg starter med å drøfte i hvilken grad lærernes oppfatning av lyttefagets formål og kompetansemål samsvarer med læreplanens beskrivelser av disse. Deretter drøfter jeg noen perspektiver knyttet til hvilke sider ved faget læreplanen definerer og hvilke konsekvenser dette kan få for undervisningen.

5.5.1 Hvordan stemmer lærernes oppfatning av fagets formål og kompetansemål overens med læreplanens formulerte mål?

Det er mye som samsvarer mellom lærernes oppfatning av lyttedefagets mål og læreplanens beskrivelse av formål og kompetansemål. I det følgende tar jeg utgangspunkt i læreplanens formulerte kompetansemål, og relaterer informantenes beskrivelser til disse, kompetansemål for kompetansemål.

«Eleven skal kunne bruke grunnleggende lytteteknikker»

Jeg har tidligere i kapittelet beskrevet hvordan lærernes forståelse av begrepet «lytteteknikker» er sprikende. Både Lærer A og Lærer B mener at det kan innebære at elevene skal kunne lytte etter ulike formelle elementer i musikken. Lærer C trekker frem de fire nevnte lytterollene (den opplevende, den passive, den utforskende og den utøvende lytteren). Lærer A snakker i tillegg om å bygge opp en grunnkompetanse i å analysere musikk, og hun nevner også at et mål for undervisningen er at elevene skal kunne lytte på ulike måter. Jeg viste tidligere til hvordan informantenes forståelse av begrepet «lytteteknikker» kan relateres både til Mursells lyttemåter og Slobodas teorier knyttet til filterteori og «fokuseret oppmerksomhet». Ut fra informantenes tolkning, kan det synes som om det å kunne bruke grunnleggende lytteteknikker dreier seg om å kunne lytte på ulike måter, innta ulike roller som lytter og å utvikle evne til å fokusere oppmerksomheten mot visse elementer i musikken.

«Eleven skal kunne beskrive og reflektere over egen opplevelse av musikk»

Dette kompetansemålet kommer i varierende grad til syne i informantenes beskrivelser av fagets mål. Opplevelsesaspektet blir trukket frem av Lærer C som et av de viktigste målene ved faget, mens det i liten grad trekkes frem av de øvrige informantene. Opplevelsesaspektet står sentralt både i læreplanen og i lyttelitteraturen, slik jeg beskrev i kapittel 2 og 3. I kapittel 6 vil jeg gå nærmere inn på i hvilken grad opplevelsesaspektet kommer til syne i undervisningen, og redegjøre nærmere for informantenes syn på musikkopplevelsens plass i faget.

«Eleven skal kunne beskrive og reflektere over ulike musikalske uttrykk»

Lærer A trakk i intervjuet frem sjangerforståelse som viktig. Lærer B fremhevet arbeid med ulike musikkhistoriske stilperioder, som også innebærer arbeid med uttrykk, mens Lærer C snakker om å åpne ørene for annen musikk enn den elevene kjenner fra før. Dette kan relateres til læreplanens utstrakte bruk av «musikalske uttrykksformer» som begrep, og

formuleringen om at det er sentralt i faget å bygge opp en forståelse av ulike typer musikk fra ulike kulturer. Her blir sjanger- og stilforståelse viktige elementer, noe som synes ivaretatt gjennom informantenes oppfatning av mål i faget.

«Eleven skal kunne gjenkjenne og beskrive musikkens grunnleggende elementer med utgangspunkt i klingende musikk og enkle notebilder»

Læreplanens vektlegging av musikkens grunnleggende elementer, både i kompetansemålene og gjennom formålsformuleringen «forståelse av musikkens oppbygning og funksjoner» (LK06), kommer tydelig frem i informantenes synspunkter. Lærer B trekker frem at arbeid med de ulike musikkhistoriske periodene også fører til at man jobber med melodi, rytme, harmonikk og form. Både Lærer B og Lærer C mener at arbeid med å kunne gjenkjenne ulike instrumenter er viktig, og Lærer C trekker også frem arbeid med rytme og form som viktig. På dette punktet virker informantene enige om hva som utgjør de grunnleggende musikalske elementene, og de er alle av den oppfatning at dette har en sentral plass i faget.

«Opplæringen skal gi grunnlag for videre fordypning i musikk, men kan også bidra til relevant musikkfaglig kompetanse for programområdene dans og drama»

Sitatet ovenfor er hentet fra læreplanens beskrivelse av formål med faget. Foruten å fremheve de elementene som kommer til syne gjennom kompetansemålene, fremheves det i formålet at lyttefaget skal kunne gi relevant kompetanse både for andre musikkfag, og for dans og dramaundervisningen. Lærer A påpeker at analysekompetanse er viktig både i gehørtrening, musikk i perspektiv og for elevenes egen utøving. Lærer B ivaretar dette hensynet spesielt gjennom å vektlegge arbeid med musikkhistorien, og dermed knytte faget i stor grad til musikk i perspektiv. Lærer C sier i intervjuet at hun ikke vektlegger musikkhistorie like sterkt som enkelte andre. Samtidig er mye av innholdet i undervisningen nært knyttet til anvendt musikkklære og gehørtrening. (Dette forholdet utdypes nærmere i kapittel 6 og 7). Dermed blir faget relevant for musikkfagene slik det beskrives i formålsbeskrivelsen i læreplanen. Relevansen til dans og drama, er derimot mindre fremtredende i informantenes refleksjoner.

5.5.2 Perspektiver knyttet til læreplanens definisjonsområde

Informantene er enige om at læreplanen er åpen og lite detaljstyrende. Jeg vil i det følgende trekke frem noen konsekvenser av dette. Den første konsekvensen jeg vil trekke frem er at læreplanens utforming og formulering skaper mulighet for lokal påvirkning av fagets praksis

samtidig som det også forutsetter lokalt læreplanarbeid. I kapittel 3 beskrev jeg hvordan læreplanen er utformet etter et målstyringsprinsipp, der et vesentlig moment er at valg av innhold og arbeidsformer skal tas lokalt ved den enkelte skole. Informantene i denne undersøkelsen synes å være positive til å få muligheten til selv å kunne bestemme undervisningsinnhold og delmål for undervisningen.

I kapittel 3 viste jeg også til hvordan læreplanen forutsetter lokalt arbeid med læreplanen og hvordan dette stiller krav til at læreren og det øvrige undervisningspersonalet har kompetanse til å foreta måladekvate valg av innhold og arbeidsformer. Informantene er enige i at læreplanens utforming stiller krav til deres kompetanse. Lærer B påpeker at det er en utfordring at hun selv må samle inn lærestoff og være med på å definere innholdet i faget: «Lyttefaget blir et sånt fag hvor man må hele tiden samle inn stoff og finne ting selv. Så det er ikke bare et fag du får servert på et gullfat. Du må finne ut av mye selv.» Hun sier samtidig at hun ikke ser noe negativt i at det stilles krav til læreren.

Man bør kunne forvente at undervisningspersonalet har den nødvendige kompetansen til å foreta måladekvate valg av innhold og arbeidsformer i faget. Jeg vil likevel trekke frem to momenter som vil være med på å påvirke i hvilken grad undervisningspersonalet er i stand til å iverksette læreplanens ambisjoner i praksis. For det første er det læreplanens ambisjon at dens formuleringer skal gi grunnlag for felles forståelse av kompetanse, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og sentrale begreper i læreplanen. Denne studien viser at det er varierende grad av felles forståelse knyttet til begrepene i læreplanen, mens informantene synes mer enige om hvordan kompetansemålene skal forstås.

For det andre mener jeg det er relevant å påpeke at hvorvidt det eksisterer en felles forståelse for sentrale elementer av faget er påvirket av fagets tradisjon. I et fag som matematikk vil det kunne eksistere større grad av felles forståelse fordi matematikk har lange tradisjoner som undervisningsfag. De lærerne som underviser i matematikk, underviser i stor grad det samme faget som de selv har studert. I et ungt undervisningsfag som lytting, vil denne tradisjonen ikke eksistere i samme grad. Lærer A påpeker også dette forholdet når hun sier at læreplanen kan gi ulike fagforståelser fra lærer til lærer, og dermed resultere i store forskjeller i undervisningen fra skole til skole. Lærere som skal undervise i faget uten å ha noen erfaring fra faget som elev eller student, vil måtte tilegne seg mye av denne fagforståelsen samtidig som læreplanen iverksettes. I dette tilfellet vil kanskje en lite detaljstyrende læreplan kunne være til hinder for implementeringen ettersom lærerne ikke nødvendigvis umiddelbart forstå hva faget innebærer. Dermed kan man argumentere for at et helt nytt undervisningsfag kunne trenge en mer detaljert beskrivelse av faget.

En annen konsekvens av læreplanens utforming er knyttet til forholdet mellom lytting som basisfag og lytting som undervisningsfag. Lærer C sier i intervjuet at faget kan bli svært omfattende fordi læreplanen definerer for lite. Det blir dermed opp til undervisningspersonalet å definere hva undervisningsfaget lytting skal inneholde. Her spiller også fagets manglende tradisjon en betydelig rolle. Et fag med lengre tradisjon som undervisningsfag har sannsynligvis også i større grad en felles forståelse for hva undervisningsfaget skal inneholde. Lærer C mener blant annet at de fem grunnleggende ferdighetene er med på å gjøre faget for omfattende i forhold til de tidsmessige rammene faget er tildelt. Hun mener at det å trene disse ferdighetene tar tid fra det å lære seg å lytte og å «være i musikken». Som jeg beskrev i kapittel 3, har rammebetingelsene stor betydning for graden av implementering ettersom disse må muliggjøre at læreplaninnholdet faktisk kan realiseres. Lærer C oppfatter læreplanen som såpass omfattende at de tidsmessige rammebetingelsene ikke muliggjør at læreplanens ambisjoner kan realiseres.

Lærer C påpeker også et interessant forhold som gjelder læreplanens utforming når hun påstår at de fem grunnleggende ferdighetene er irrelevante for lytting. De fem grunnleggende ferdighetene (å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne bruke digitale verktøy) er ferdigheter som ifølge læreplanen skal trenes i alle fag, og samtlige fagplaner fra LK06 har formulert hvordan de fem grunnleggende ferdighetene skal forstås i hvert enkelt fag. Det kan være verdt å diskutere hvorvidt slike gjennomgående grunnleggende ferdigheter er relevante innenfor alle fagområder. Min påstand er at dersom man skulle ha formulert fem grunnleggende ferdigheter i lytting, hadde de sannsynligvis vært formulert annerledes.

Dersom undervisningspersonalet opplever at læreplanen ikke er detaljert nok, står man i fare for at læreplanen ikke blir brukt i noen særlig grad i planlegging av undervisning, noe Lærer B påpeker i intervjuet. Det kan virke som om det finnes en balansegang mellom en for detaljert og en for lite detaljert læreplan. Blir læreplanen for detaljert vil lærerne kunne føle at de kun iverksetter et gitt innhold. Blir den for lite detaljert står man derimot i fare for at læreplanen blir sett bort fra i planleggingsfasen.

I kapittel 3 drøftet jeg ulike perspektiver knyttet til hvilke krav som stilles til læreplanteksten. Her viste jeg både til Fullan (1982:416 referert i Snyder mfl. 1992) og Snyder mfl. (Snyder mfl. 1992:405) som fremhever at læreplanens intensjoner må være tydelig formulert for at disse skal kunne realiseres i undervisningen. Det at enkelte av formuleringene i læreplanen tolkes ulikt mellom ulike lærere og skoler, kan sees på som et tegn på at læreplanen ikke i tilstrekkelig grad er formulert presist nok.

Kapittel 6: Innholdet i undervisningen

6.1 Innledning

I dette kapittelet går jeg nærmere i på lyttefagets innhold. Innholdet i undervisningen belyses gjennom både observasjon og intervju. Jeg begynner med å redegjøre for innholdet i undervisningen på bakgrunn av gjennomført observasjon. Deretter redegjør jeg for informantenes forståelse av fagets innhold på bakgrunn av de gjennomførte intervjuene. Avslutningsvis vil jeg drøfte noen av de perspektivene som kommer frem i kapittelet.

6.2 Undervisningens innhold

I dette delkapittelet skriver jeg om både innhold og arbeidsformer. Dette er ment å omfatte både lærestoff og undervisningsaktiviteter. Arbeidsformer blir her brukt synonymt med undervisningsaktiviteter. Innhold brukes her som et overordnet begrep som omfatter alt som skjer i praksis i klasserommet.

6.2.1 Observasjon

Skole A

Ved skole A brukte de den første timen jeg observerte til å jobbe med et 12-takters blueskjema. Her brukte de det første lytteeksempelet til å finne ut av hvilke akkordfunksjoner som utgjorde blueskjemaet. Læreren skrev opp taktstreker på tavla, og elevene fikk i oppgave å fylle inn akkordfunksjoner i fellesskap. Deretter fikk elevene høre et nytt lytteeksempel, der de denne gang skulle skrive ned akkordene med besifring i stedet for funksjoner. Her sang også elevene brutte treklanger etter dette akkordskjemaet, før de lyttet på nytt for å sjekke at skjemaet stemte overens med musikken. Så gjentok de samme framgangsmåte med ytterligere to låter, i ulike tonearter. Til slutt fikk elevene i lekse å fylle ut et akkordskjema på en blueslåt som de fikk lytte gjennom to ganger før timen ble avsluttet.

I den andre timen jeg observerte fikk elevene to ulike lytteoppgaver som tok utgangspunkt i hvert sitt musikkstykke. I disse oppgavene ble elevene bedt om å lytte etter instrumentasjon, harmonikk, tonekjønn og form. I tillegg ble de bedt om å beskrive musikken med tanke på hvilke musikalske elementer som opplevdes som vesentlige i musikken. Avslutningsvis skulle elevene beskrive hvilke forskjeller de syntes var fremtredende mellom de to musikkstykkene.

Den siste timen ved skole A jobbet elevene med å høre forskjell på $\frac{3}{4}$ og $\frac{4}{4}$. Gjennom flere ulike lytteeksempler, skulle elevene fastslå hvilken av de to taktartene som stemte med

det aktuelle eksempelet. Elevene lyttet først etter 1'eren i hver takt, deretter lyttet de på nytt mens de markerte 1'eren med hånda, og til slutt dirigerte elevene den av taktartene de mente var riktig. På denne måten kom de frem til hvilken av de to mulige taktartene som stemte med lytteeksempelet. Den samme fremgangsmåten ble brukt på alle lytteeksemplene. Siste del av timen ble brukt til å lytte etter form i 2. sats fra W.A.Mozarts *Eine Kleine Nachtmusik*.

Skole B

Ved skole B var det stort fokus på musikkhistorie. Da jeg var tilstede og observerte undervisningen var temaet wienerklassisisme. I den første timen lyttet elevene til ett lytteeksempel i barokk stil og to i rokokko-stil. Her ble elevene bedt om å lytte etter typiske stiltrekk i musikken ut fra en oversikt de hadde fått over slike stiltrekk. Dette førte til en felles samtale om musikken og om hvilke stiltrekk elevene hadde fått med seg. Deretter var temaet Glucks operareform. Læreren ledet elevene i en samtale om hva som kjennetegner opera som musikalsk form. Deretter fikk elevene i oppgave å sammenligne en barokkarie med en arie fra Glucks opera *Orfeo ed Euridice*. Slik fant elevene og læreren i fellesskap frem til hva som kjennetegnet Glucks operareform. Senere i timen fikk elevene lytte til W.A. Mozarts *Klaversonate i C-dur* (K. 545), og fikk i oppgave å lytte etter typiske stiltrekk fra en plukk-liste. Dette førte til videre samtale om det aktuelle lytteeksempelet, med tanke på historiske stiltrekk.

Time 2 hadde wienerklassisistiske former som tema. Læreren gjennomgikk først hvordan en symfoni er bygget opp, deretter gikk hun nærmere inn på formen i hver sats. De gikk gjennom menuett, rondo, variasjonsform og sonatesatsform. Til hver av disse formene hørte et lytteeksempel, og elevene fikk i oppgave å skrive formskjema uten bruk av noter eller andre hjelpemidler. I denne timen gjorde også elevene en oppgave der de fikk høre fem lytteeksempler og skulle bestemme om hvert av disse lytteeksemplene stammet fra barokken eller wienerklassisismen.

I den siste timen gikk de videre med wienerklassisistiske former. De gjennomgikk konsertform før de igjen gikk inn på opera. Her fikk elevene i oppgave å beskrive musikken i to arier av W. A. Mozart, med fokus på musikkens karakter og uttrykk. Til slutt i denne timen fikk elevene en hjemmeoppgave der de skulle velge to ulike eksempler fra hver sin musikkhistoriske epoke. Elevene fikk utlevert en liste over aktuelle lytteeksempler de skulle velge fra. Her skulle de først beskrive musikken med utgangspunkt i tidstypiske stiltrekk, og deretter beskrive sin egen opplevelse av musikken.

Skole C

Ved skole C handlet første time om sammensatte taktarter og formlære. Første del av timen ble brukt til sammensatte taktarter. Her fikk elevene høre flere lytteeksempler der oppgaven var å finne frem til hvilken taktart det aktuelle lytteeksempelet gikk i. Her fikk elevene først lytte gjennom uten noter, deretter fikk de se nota, og til slutt var de med og dirigerte musikken. Mellom disse lytteeksemplene leste elevene rytmer i 6/8 og 3/4, der fokuset var å kunne skille disse to taktartene fra hverandre. Andre del av timen jobbet de med frase, motiv og tema. Her fikk elevene både se noteeksempler og høre lytteeksempler knyttet til dette.

Den andre timen handlet om skalaer og gehørtrening (lærerens begrep). Først fikk elevene høre et Debussy-stykke som var basert på en heltoneskala. Etter en påfølgende diskusjon om hvilken skala stykket var basert på, forklarte læreren om denne skalatypen. Deretter sang elevene en heltoneskala både oppover og nedover. Senere fikk elevene høre to lytteeksempler der kromatikk var fremtredende. Så introduserte læreren den andre Wienerskole, der elevene fikk høre Arnold Schönbergs *Waltzer* fra *5 klaverstykker* op.23. Elevene diskuterte så hva som var karakteristisk for denne musikken. Andre halvdel av timen ble brukt til bladlesing av rytme og melodi.

Den siste timen jeg observerte ved skole C fortsatte der den forrige slapp. Elevene leste rytmer og melodier fra bladet. På slutten av timen gikk de også litt videre med formlære.

6.2.2 Repertoarvalg for lytteeksempler

Ved de tre skolene var det ulik grad av sjangerspredning blant lytteeksemplene. Under følger en punktvis oversikt over hvilke musikkstykker som ble brukt ved de ulike skolene.

Skole A:

- Mercy – (Duffy)
- What I'd say – (Ray Charles)
- Hound dog – (Elvis Presley)
- Cantus in Memoriam Benjamin Britten – (Aarvo Pärt)
- I like to hear it sometime – (Come Shine)
- Symfoni nr. 4, 1. sats – (Johannes Brahms)
- Gjendines båndull – (folketone)
- Eine Kleine Nachtmusik - (Wolfgang A. Mozart)
- Tutti Frutti – (Little Richard)

- Folsom Prison Blues – (Johnny Cash)

Her var både jazz, rock, pop og klassisk representert i lyttetimene. Sjangerspredningen var stor. Lærer A bekrefter i intervjuet at sjangerbredde er viktig, men at hun kunne vært flinkere til å bruke mer musikk fra andre kulturer enn det hun tidligere har gjort. Hun sier også at hun ikke synes noen sjanger er bedre egnet til bruk i undervisningen enn andre. Lærer A sier videre at det er oppgavenes formål som i stor grad styrer valg av repertoar: «Ut fra de oppgavene og det de skal lytte etter, så må musikken være egnet slik at de kan få det til, eller forstår det ut fra musikken.»

Skole B:

- Solfeggietto – (Carl Philipp Emmanuel Bach)
- Che faro senza Euridice fra *Orfeo ed Euridice* – (Christoph Willibald Gluck)
- Sonate for klaver i C-dur, K545 – (Wolfgang A. Mozart)
- Symfoni nr. 94 i G-dur – (Joseph Haydn)
- Symfoni nr. 40 i g-moll – (Wolfgang A. Mozart)
- Die fogelfänger bin ich ja fra *Tryllefloyten* - (Wolfgang A. Mozart)
- Taminas introduksjonsarie fra *Tryllefloyten* - (Wolfgang A. Mozart)
- Papageno og Taminas duett fra *Tryllefloyten* - (Wolfgang A. Mozart)
- Nattens dronnings arie fra *Tryllefloyten* - (Wolfgang A. Mozart)

Som oversikten viser, var alle lytteeksemplene her hentet fra den klassiske musikken. Dette skyldes det at de har valgt å knytte faget tett opp til musikk i perspektiv. I løpet av min observasjonsperiode var temaet Wienerklassisisme, og dermed var de fleste eksemplene naturlig nok hentet fra den perioden. Det er også slik at vårsemesteret brukes til å gå gjennom musikkhistorien frem til og med romantikken. I første halvår når temaet er generelle lytteteknikker og instrumenter, er det ifølge Lærer B større sjangerspredning. Lærer B fremhever også at det å lære seg å åpne ørene for nye musikalske sjangere er et viktig aspekt i faget, ettersom dette i hennes mening kan åpne for nye musikalske opplevelser.

Skole C

- Memory fra *Cats* – (Adrew Lloyd Webber)
- Jesu joy of man's desiring, fra *Kantate 147* – (Johann Sebastian Bach)
- Les feuilles mortes – (Joseph Kosma)
- Fuge i c-moll fra *Das Wohltemperierte Klavier, Bind I* – (Johann Sebastian Bach)
- Eine Kleine Nachtmusik K. 525 - (Wolfgang A. Mozart)
- Voiles, fra *Preludier bok 1* – (Claude Debussy)
- Didos klage fra *Dido og Aeneas* - (Henry Purcell)
- Waltzer fra *5 klavierstykker, op. 23* - (Arnold Schönberg)

Her var lytteeksemplene hentet fra musikal, jazz, folkemusikk og klassisk musikk. Lærer C fremhevet også i intervjuet at det er viktig å vise elevene at musikk er mangfoldig. Både når det gjelder sjangre, stilarter og folkemusikk fra ulike land.

[Kommentar til repertoarvalg for lytteeksempler](#)

Alle de tre informantene var enige om at sjangerbredde er et viktig element i undervisningen. Det fremstår også slik at musikk eksempene blir valgt av pedagogiske hensyn, og ikke av sjangerhensyn. At det ved skole B blir stor overvekt av klassisk musikk, spesielt i andre halvår, skjer som en konsekvens av de pedagogiske valgene som skolen og lærerne har tatt ved at de knytter faget tett til musikk i perspektiv, og ved at læreren velger å fokusere på musikkhistorien frem til og med romantikken.

6.2.3 Lærestoff

Som beskrevet i kapittel 5, mener alle de tre lærerne at læreplanen er formulert på en måte som gir dem stor frihet til å velge innholdet i undervisningen selv. Samtidig påpeker Lærer B at er en utfordring å måtte samle inn lærestoff selv. Nedenfor følger en kort oversikt over hvilket lærestoff de tre informantene benytter seg av i sin undervisning.

Ved skole A har elevene *Hører du?* (Gro Shetelig Kruse). Denne boka bruker elevene både i anvendt musikk lære og i lytting. Denne boka ble skrevet med tanke på den forrige læreplanen, R94, men den er delt inn i avsnitt med musikk lære, hørelære og lytting. Dermed finnes det mange lytteoppgaver som kan brukes i det nåværende lyttefaget. Ellers har Lærer A brukt oppgaver fra ulike kilder og laget noen selv.

Ved skole B, brukte elevene *Musikkhistorisk oversikt* (Sigmund Hjorthaug), som gir en oversikt over musikkhistorien. Lærer B sier i intervjuet at hun gjerne kunne sett at det fantes

en mer utfyllende lærebok i faget. Hun påpeker at det å finne lærestoff fra ulike bøker og å lage oppgaver selv er tidkrevende, og om det fantes en mer utfyllende lærebok ville dette tatt mindre tid.

Ved skole C brukte elevene ingen bøker, men de fikk utdelt mange ark og hefter som lærerne hadde laget selv. De fleste av disse ble laget til faget musikk/lære/hørelære/lytting i R94, men ble fortsatt benyttet i undervisningen. Om denne utfordringen nevner Lærer C at det at det ikke har kommet noen nye lærebøker gjør at man benytter seg av gammelt lærestoff. Hun sier samtidig at hun synes at lytting er et fag der man ikke nødvendigvis behøver en lærebok: «Nei, ikke i lytting. Jeg savner ikke noe lærebok i lytting, fordi at de knaggene og de triggerne elevene trenger, det kan vi hele tiden skrive opp i stikkordsform.»

6.2.4 Intervju

Dette avsnittet deles i to deler. Først beskriver jeg noen av lærernes generelle synspunkter om innholdet i undervisningen. Deretter går jeg nærmere inn på musikkopplevelse som en del av faget.

Generelt om innholdet i undervisningen

Lærer A fremhever i intervjuet at det er viktig for elevene å få en introduksjon til ulike sjangre. Dermed vil det være relevant å bruke musikk hentet fra både klassisk musikk, jazz, pop og rock. Hun forklarer også at hun gjerne skulle vært flinkere til å bruke musikk fra andre kulturer, men at det er vanskelig å finne tid til alt de skal rekke i løpet av skoleåret.

Ved skole B var faget i høy grad knyttet til musikk i perspektiv. Dette fremgår også av skolens lokale læreplan i lytting, der andre halvår brukes til en musikkhistorisk gjennomgang fra renessanse til 1900-tallet. Lærer B bekrefter fagets tilknytning til musikk i perspektiv i intervjuet:

Jeg tenker veldig at dette er et fag som skal hjelpe dem til å klare musikk i perspektiv-faget. Så de jobber veldig mye med å få opp begrepsapparatet i de forskjellige periodene, lytte seg til å høre forskjellen på barokk og wienerklassisisme, at de har begrepene foran seg.

Lærer B har også valgt å gå grundig gjennom musikkhistorien fram til og med romantikken fordi elevene har mye om senere musikkhistorie, inkludert jazz, pop og rock, i 3. klasse.

Ved skole C var lytting tett knyttet til anvendt musikk lære og gehørtrening, noe Lærer C bekrefter i intervjuet: «Ja. Absolutt, fordi det er så mange grunnleggende elementer.» Samtidig mener hun at hun gjerne skulle latt lytting få mer plass som selvstendig fag i undervisningen. «Jeg håper hvert år at jeg skal få mer rendyrket lyttingen, for jeg har SÅ mye stoff som jeg kan gjøre» (Lærer C). Likevel sier hun at det er vanskelig å gjøre dette, på grunn av måten fagene og timeplanen er strukturert, i tillegg til at hun mener gruppene er for store. Lærer C sier også at hun har valgt å relatere lytting tettere til anvendt musikk lære og gehørtrening enn til musikk i perspektiv, fordi hun mener at elevene får såpass mye undervisning i musikk i perspektiv senere at det er andre elementer hun heller prioriterer i lytting.

Musikalsk opplevelse

I kapittel 2 skrev jeg at lytting har både et analytisk aspekt og et emosjonelt aspekt. Dette kommer også til syne i kompetansemålene i læreplanen, der et av disse er formulert slik: «Elevene skal kunne beskrive og reflektere over egen opplevelse av musikk» (LK06). Hittil har lærernes beskrivelser av fagets mål og innhold vært knyttet til det analytiske aspektet. I dette avsnittet går jeg nærmere inn på hvordan informantene ser på det emosjonelle aspektets plass i faget.

Alle de tre lærerne mener at opplevelsesaspektet er viktige i faget, men at det ikke får nok plass i undervisningen. Lærer B trekker frem at det er vanskelig å tilrettelegge for oppgaver som handler om musikkopplevelse fordi det kan være vanskelig å få elevene til å snakke om egen opplevelse av musikk. Hun sier også at det vanskeligere å få elevene til å snakke om musikkopplevelse enn om formelle ting i musikken, men at det er veldig ulikt fra klasse til klasse i hvilken grad elevene våger å snakke om sin egen musikkopplevelse: «Det kommer an på klassen også. I noen klasser er det jo ikke noe problem. Jeg har jo hatt klasser [med elever] som er mye mer utadvendte enn andre. Og da snakker de jo mye mer om det. Det har litt med klasse å gjøre.»

Lærer B trekker frem at liten tid i kombinasjon med stort pensum gjør det vanskelig å prioritere aktiviteter rettet mot musikalsk opplevelse. Hun sier også at det er utfordrende å sette karakter på slike undervisningsaktiviteter.

Lærer A trekker frem musikkopplevelse som viktig også for hovedinstrument, musikkformidling og samspill, men at hun ikke føler det er tid nok til å vektlegge dette aspektet ved faget: «Det kan man være enda flinkere til å jobbe med i lyttefaget. Men det er veldig viktig, for det er en veldig viktig del av den utøvende biten. Altså tilstedeværelse og

formidling og den biten av musikken.» Lærer A sier videre at det er vanskelig å prioritere musikkopplevelse på grunn av fagets funksjon i forhold til de andre musikkfagene. Det er en rekke kunnskaper og evner elevene må utvikle for å henge med i de andre musikkfagene, og dermed blir denne kompetansen prioritert i undervisningen. Hun nevner også, i likhet med Lærer B, at musikkopplevelse er vanskelig å sette karakter på, og at det blir lettere å prioritere aktiviteter som lettere kan settes karakter på.

I kapittel 5 viste jeg til at Lærer C trakk frem musikalsk opplevelse som noe av det viktigste i faget. Her trakk hun frem det å gi elevene mulighet til å oppleve musikalsk mangfold og at det finnes mye forskjellig musikk som kan gi sterke musikalske opplevelser. Hun sier også at musikkopplevelse kan være en interessant måte å tilnærme seg de formelle trekkene i musikken på. «Én ting er ‘Hva føler du nå?’, men det er mer interessant [å spørre] ‘Hva var det i den musikken som fikk deg til å føle dette?’» (Lærer C). Samtidig sier hun at hun ikke lenger bruker oppgaver knyttet til musikkopplevelser og samtaler rundt dette fordi tiden er for knapp.

6.3 Likheter og ulikheter i undervisningens innhold

Arbeidet med ulike musikalske elementer var et gjennomgående trekk ved alle de tre skolene. Ved skole A jobbet de spesielt med taktart, form og harmonikk. Ved skole C jobbet de spesielt med taktart og melodisk oppbygning, inkludert frase, motiv, tema og arbeid med ulike skalatyper. Ved skole B jobbet de med ulike formtyper, som sonatesatsform og rondoform, og taktart og harmonikk knyttet til de ulike formtypene.

Sjangerbredde ble fremhevet som viktig av alle de tre lærerne. Dette var tydelig representert i undervisningen jeg observerte ved skole A og skole C. Ved skole B var sjangerbredden mindre ettersom man der fokuserte på den klassiske musikkhistorien i den perioden jeg observerte. Samtidig jobbet de ved skole B mye med å kunne høre ulike stiltrekk i musikken knyttet til de musikkhistoriske periodene.

Det å kunne gjenkjenne de ulike instrumentene var også et gjennomgående tema ved alle de tre skolene. Alle de tre informantene nevner dette som sentralt i lyttefaget.

Oppgaver og aktiviteter knyttet til musikalsk uttrykk og musikalsk opplevelse var lite fremtredende i undervisningen. Ved skole A gjorde elevene en oppgave der de skulle sammenligne to stykker musikk med fokus på fremtredende trekk ved musikken. Her kunne også uttrykksmessige sider ved musikken spille inn. Lærer A sier i intervjuet at hun kunne vært flinkere til å inkludere musikalsk opplevelse som element i undervisningen, men at hun føler at tiden ikke strekker til. Ved skole B fikk elevene én oppgave der en del av oppgaven

bestod i å beskrive sin egen opplevelse av musikken. Der jobbet de også med karakterlytting ved å jobbe med musikalsk uttrykk og karakter i Mozarts operaarier. Lærer B sier i intervjuet at hun gjerne gir elevene oppgaver der beskrivelse av egen musikkopplevelse inngår som del av oppgaven, men at dette som oftest ikke er oppgavens primære fokus. Lærer C sier i intervjuet at hun ikke lenger gir elevene oppgaver som dreier seg om musikkopplevelse, og sier at hun mener at tidsrammene ikke gir plass til slike oppgaver. Samtidig fremhever hun at hun gjerne skulle viet mer plass til aktiviteter rettet mot musikalsk opplevelse.

En forskjell mellom skole C og de to andre skolene er at det ved skole C ble brukt flere aktiviteter som trente elevenes egenferdighet som ikke nødvendigvis tok utgangspunkt i lytteeksempler. Slike aktiviteter inkluderer bladlesing av rytme og melodi. Både ved skole A og skole B tok samtlige aktiviteter utgangspunkt i lyttingen.

En annen forskjell var at lytting ved skole B var tett knyttet til musikk i perspektiv, mens det ved skole A og skole C lå innholdsmessig nærmere gehørtrening og anvendt musikk lære. Faget hadde dermed innholdsmessig ulik påvirkning fra de andre musikkfagene. Dette forholdet utdypes nærmere i kapittel 7.

6.4 Sammenfattende drøfting

I dette delkapittelet drøfter jeg noen av de perspektivene knyttet til undervisningens innhold som har kommet frem gjennom observasjon og intervju. I kapittel 2 skilte jeg mellom det analytiske og det emosjonelle aspektet ved lytting. Jeg tar i det videre utgangspunkt i denne todelingen. Jeg velger å inkludere musikalsk uttrykk i det emosjonelle aspektet. Først vil jeg berøre de momentene som angår det analytiske aspektet. Deretter behandler jeg hvordan det emosjonelle aspektet kommer til syne i undervisningen. Til slutt ser jeg nærmere på forholdet mellom disse to aspektene, og hvordan dette forholdet kommer til syne i undervisningen.

6.4.1 Det analytiske aspekt i undervisningen

Det er flere momenter knyttet til innholdet i undervisningen som kan knyttes til det analytiske aspektet. For det første er informantene tydelige på at det er viktig å bygge opp et begrepsapparat i faget slik at man kan sette ord på det man hører. Dette er i tråd med Slobodas argumentasjon knyttet til språklige merkelapper og kategoriserende persepsjon (Sloboda 1985:23-31). Vektleggingen av arbeid med musikalske elementer som harmonikk, rytmikk, melodi og form, bidrar til å bygge opp et slikt begrepsapparat.

I arbeidet med auditiv analyse trenes også evnen til «fokusert oppmerksomhet» (ibid.:169). Arbeidet med de grunnleggende musikalske elementene trener elevene til å

fokusere på ett element av gangen. Både ved skole A og skole C jobbet de spesielt med å kunne oppfatte ulike taktarter, noe som krever at man kan fokusere oppmerksomheten på det rytmiske elementet. Ved skole C jobbet de også med hvordan en melodi er bygget opp av frase, motiv og tema, noe som krever at man fokuserer oppmerksomheten mot det melodiske elementet.

Informantene trekker også frem det å kunne høre forskjell på ulike instrumenter som sentralt, noe som også forutsetter at man som lytter kan fokusere oppmerksomheten mot ett og ett instrument. Det stiller også krav til elevenes musikalske hukommelse og indre gehør. Elevene er avhengige av å kunne huske hvilke klanglige nyanser som tilhører de ulike instrumentene, og de blir nødt til å kunne danne seg en indre representasjon av hvordan hvert av instrumentene høres ut for å kunne gjenkjenne de ulike instrumentene.

Ved å jobbe med de formelle elementene i musikken, er man i stor grad i tråd med en «bunn til topp-tankegang». Men det finnes også eksempler fra undervisningsinnholdet som viser at elevene også jobbet etter Eric Clarkes «topp til bunn-tenkning» (Clarke 2005:11-15). Ved skole A gikk en av oppgavene ut på å beskrive musikken ut fra hvilke elementer som opplevdes som vesentlige i musikken. Samtidig skulle de beskrive forskjeller mellom to ulike musikkstykker. Her vil «topp til bunn-prinsippet» komme til syne idet man tar tak i musikalske elementer med utgangspunkt i de trekkene ved musikken som umiddelbart blir fremtredende. Ved å beskrive forskjeller mellom ulike musikkstykker vil man også først ta tak i de mest fremtredende kjennetegn, før man gradvis går mer og mer detaljert inn i musikken.

Ved skole B jobbet elevene med å kjenne igjen ulike stiltrekk i ulik musikk ut fra plukklister med stiltrekk. Også ved skole A lyttet elevene med utgangspunkt i «smørbrødlister» med sjangerkjennetegn. I tillegg til å trene evnen til fokusert oppmerksomhet, er denne arbeidsmåten i tråd med Clarkes teori om perseptuell læring (ibid.:22-24). Clarke påpeker at man kan bli gjort oppmerksom på elementer i musikken man tidligere ikke var klar over ved at noen, i dette tilfellet læreren, påpeker hva man skal lytte etter. Ved å gi elevene en liste med stiltrekk eller sjangerkjennetegn er læreren med på å styre elevenes oppmerksomhet mot nettopp disse trekkene ved musikken.

6.4.2 Det emosjonelle aspekt i undervisningen

Topp til bunn-prinsippet kommer også til syne når elevene jobbet med musikalsk uttrykk og opplevelse. Og det er også innenfor dette området, det jeg tidligere har referert til som lyttingens emosjonelle aspekt, hvor Clarkes økologiske tilnærming kanskje har størst

betydning. Clarkes tilnærming handler om forholdet mellom musikalsk mening og persepsjon, så det er naturlig at hans teorier kan få betydning i forhold til dette aspektet.

Arbeid med musikalsk opplevelse var kun synlig i undervisningen ved skole B, der elevene i en av oppgavene skulle beskrive sin opplevelse av musikken. Likevel påpeker alle de tre informantene at de synes musikkopplevelse er et viktig aspekt ved lytting. Både Lærer B og Lærer C trekker frem det å åpne ørene for ny musikk som viktig. Lærer A mener også at dette er viktig med tanke på elevenes egen utøving, spesielt med tanke på formidling av musikkens uttrykk.

Arbeid med musikalsk uttrykk kom spesielt til syne ved skole A og skole B. I avsnitt 6.3 trakk jeg frem en av oppgavene elevene fikk ved skole A som gikk ut på å sammenligne to ulike musikkstykker og beskrive musikken. Disse to lytteeksemplene var av ulik sjanger, og dermed ble forskjell i musikalsk uttrykk en vesentlig faktor i oppgaven. Ved skole B jobbet de en halv undervisningsøkt med å beskrive det musikalske uttrykket i flere av Mozarts operaer. Dette ble også knyttet til operaens handling, libretto og sceniske fremstilling. De jobbet altså både med uttrykk knyttet til selve musikken, men også ved å se musikken i sammenheng med dens kontekst.

Lærer C berører i intervjuet et viktig moment med tanke på å innlemme musikkopplevelse i undervisningen. Hun sier her at det viktige ikke nødvendigvis er hva man føler når man hører musikken, men heller hva det er ved musikken som fører til denne følelsen. Et av punktene i Espelands lyttemetodikk er nettopp at man kan bruke assosiasjonslytting som en vei inn i formal lytting. Ved å ta utgangspunkt i elevenes assosiasjoner, kan man ved å be elevene sette ord på hva i musikken som førte til denne assosiasjonen lede oppmerksomheten inn mot formelle elementer i musikken (Espeland 1992:64-68). Det kan være at en trille på en piccoloflyte gir assosiasjoner til fuglekvisper, eller at en tremolo i strykerne gir en følelse av uro eller rastløshet. På denne måten kan man altså begynne med elevenes umiddelbare emosjonelle reaksjon, for så bruke denne reaksjonen som utgangspunkt for en analyse av formelle trekk ved musikken.

6.4.3 Forholdet mellom det analytiske og det emosjonelle aspektet i undervisningens innhold
Funnene i denne studien indikerer at det analytiske aspektet i størst grad kommer til syne i undervisningen. Dette kom frem både gjennom observasjon og intervju. Alle informantene var samtidig tydelige på at det emosjonelle aspektet er en viktig del av faget. Spesielt ble betydningen av dette aspektet relatert til utøving og musikk som uttrykksmiddel. Likevel ble

det emosjonelle aspektet nedprioritert til fordel for arbeid med de formelle trekk ved musikken.

Studien avdekker flere årsaker til dette. Den mest grunnleggende årsaken er forholdet mellom tidsrammene for faget og læreplanens omfang. Informantene beskriver læreplanen som omfattende. Dermed blir det et spørsmål om hvilket faginnhold som skal prioriteres. Her spiller flere hensyn inn. Spesielt spiller den faglige relevansen overfor de andre musikkfagene en betydelig rolle. Anvendt musikkklære, musikk fordypning og musikk i perspektiv representerer et fokus på kunnskap og ferdigheter knyttet til formelle musikalske trekk. I gehørtraining vil dette dreie seg om analyse knyttet til ulike formelle elementer i musikken. I musikk i perspektiv vil det dreie seg om å kunne lytte etter stiltrekk, instrumentasjon og andre formelle kjennetegn i musikken. Disse fagene krever altså en analytisk kompetanse i lytting knyttet til musikkens formelle trekk.

Vurderingsaspektet er også en medvirkende årsak til at det analytiske aspektet prioriteres foran det emosjonelle aspektet. Både Lærer A og Lærer B påpeker at aktiviteter rettet mot musikalsk opplevelse er vanskelig å bruke som grunnlag for å sette karakter på elevene. Det at elevene skal ha en karakter i faget, gjør også at man er nødt til å tilrettelegge for aktiviteter som kan vise kompetanse som kan måles. Musikkopplevelse er et svært subjektivt anliggende, og det er en umulighet å vurdere en elevs opplevelse som bedre enn en annens. Læreplanen møter denne utfordringen ved å formulere kompetansemålene slik at elevene skal kunne beskrive og reflektere over egen opplevelse av musikk. Men det å måle evne til beskrivelse og refleksjon er ikke det samme som å måle opplevelse (jf. kap. 3). I tillegg hevder Lærer B at hun synes det er vanskelig å få elevene til å snakke om egen opplevelse av musikk. Dette kan skyldes at dette oppleves som privat, og at elevene dermed reserverer seg i samtaler om egen musikkopplevelse. I kapittel 3 drøftet jeg hvordan læreplanens fokus på målbar kunnskap kunne være problematisk med tanke på å innlemme det emosjonelle aspektet i undervisningen. Informantene bekrefter denne problemstillingen gjennom denne undersøkelsen.

Aktiviteter knyttet til musikalsk uttrykk var mest tilstede i undervisningen ved skole A og B. Ved skole A var sjangerbredden stor, og ved skole B jobbet de blant annet med uttrykk i Mozarts operaarier. Alle informantene fremhevet sjangerbredde som viktig, og både Lærer B og Lærer C trakk frem at de ønsket at elevene skulle lære seg å åpne ørene for musikk de ikke var kjent med fra før.

I kapittel 2 argumenterte jeg for at det å jobbe med ulike lyttemåter kan skape en større bevissthet hos elevene knyttet til deres egen lytting. Jeg viste også til Reitan som

argumenterte for at elevene kunne utvikle ulike lytteteknikker ved å jobbe med oppgaver som krever forskjellige lyttemåter og innfallsvinkler (Reitan 2007:130). Et sentralt spørsmål er da hvorvidt undervisningen representerer en mangfoldighet i forhold til ulike måter å lytte på.

Studien viser at det var varierende i hvilken grad ulike lyttemåter var representert i undervisningen. Ved alle de tre skolene, var objektiv lytting mest i fokus. Ved skole B var i tillegg karakterlytting representert. Det var få oppgaver knyttet til intra-subjektiv og assosiasjonslytting. Samtidig fremhever både Lærer A og Lærer C i intervjuet at det vil være relevant å jobbe med ulike måter å lytte på.

Denne undersøkelsen viser altså at det analytiske aspektet i størst grad kommer til syne i undervisningens innhold. Med tanke på fagets tilknytning til anvendt musikk, musikk fordypning og musikk i perspektiv, er det positivt at lyttefaget kan gi elevene kompetanse som er relevant til disse fagene. Samtidig kan det hende at man ved å prioritere bort det emosjonelle aspektet også går glipp av noen av de mulighetene som finnes i faget. I kapittel 2 argumenterte jeg for at det kanskje er det emosjonelle aspektet som gjør at lytting som undervisningsfag har noen muligheter som ikke finnes i andre fag. Der skrev jeg også at man gjennom arbeid med det emosjonelle aspektet kanskje også utvikler en bredere lyttekompetanse som også kan komme den analytiske lyttingen til gode. Ut fra funnene i denne studien kan det være verdt å stille spørsmål ved hvorvidt innholdet i undervisningen fører til en noe ensidig lyttekompetanse knyttet til musikkens formelle trekk. Jeg ønsker ikke å besvare dette spørsmålet her, ettersom formålet i denne studien ikke er å vurdere fagets praksis. Jeg mener likevel det finnes grunnlag for å stille dette spørsmålet ut fra studiens funn.

Kapittel 7: Forholdet og relevansen til andre musikkfag

7.1 Innledning

Funnene i undersøkelsen viser tydelig at lytting som undervisningsfag er påvirket av andre musikkfag. I forrige kapittel beskrev jeg hvordan forholdet til musikk i perspektiv var fremtredende ved skole B, mens anvendt musikkklære og gehørtrening hadde større påvirkning ved skole A og skole C. I læreplanen har lytting forbindelser både til anvendt musikkklære, musikk i perspektiv, musikk fordypning og instrumentalundervisning. I dette kapittelet ser jeg nærmere på lyttefagets forhold til øvrige musikkfag og utøving.

7.2 Forholdet mellom lytting og gehørtrening

Lytting har en naturlig forbindelse til gehørtrening. Lytting har lenge eksistert som en disiplin innenfor hørelære, og lyttingens analytiske aspekt handler om å analysere de formelle elementene i musikken man hører. Om forholdet mellom lytting og gehørtrening, sier Lærer B at gehørtrening kan sies å være auditiv analyse på et mer detaljert nivå enn i lytting. Hun påpeker også at faget på denne skolen ligger nærmere musikk i perspektiv enn hørelære, selv om hun fremhever at det kreves kompetanse i hørelære for å kunne lytte til musikk med et historisk perspektiv. Lærer B underviser også i hørelære, og hun forsøker da å bruke eksempler fra den perioden de holder på med i lytting for å knytte de to fagene sammen. Fagets forbindelse til hørelære og anvendt musikkklære kommer i lyttetimene inn som støtteelementer til å kunne bistå den historiske lyttingen.

Lærer A sier følgende om forholdet mellom lytting og gehørtrening:

I hørelære er det mindre elementer i musikken man jobber med. Altså, du tar for deg mindre elementer som for eksempel akkordprogresjoner, melodier, at du transskriberer mindre deler. Mens dette lyttefaget, det blir en slags innfallsport til større stykker, at det er mer helhet, kanskje?

Her er Lærer A enig med Lærer B i at man i hørelære jobber på et mer detaljert nivå enn i lytting. Lærer A relaterer her lyttefaget tett til hørelære ved at hun bruker begrepet innfallsport, at lytting kan forstås som en vei inn i hørelæren. Hun mener også at lyttetimene der elevene er delt i mindre grupper, undervises veldig nært slik hørelære undervises.

Lærer C snakker om lytting som et mer generelt fag enn gehørtrening. Hun sier at lytting i stor grad dreier seg om å bygge opp det indre gehøret, og det å kunne sette ord på det

man hører: «Det er å anvende det du har lært av begreper på det du hører, både når det gjelder den gehørtreningen du får til enhver tid, og den bevisstheten du får rundt de musikkteoretiske begrepene.» På denne måten tar lytting for seg både elementer fra gehørtrening og anvendt musikk lære. Hun sier også at elevene i det første året på videregående skole ikke rekker å tilegne seg kompetanse nok til at de klarer å gå inn i en detaljert analyse av musikken, som for eksempel ved å skrive ned en akkordrekke. Dermed blir det viktig å jobbe med den generelle forståelsen av musikkens elementer, og Lærer C bruker flere ganger begrepet «å ha det i hodet» for å beskrive det som er viktig å trene opp i lyttefaget.

Alle de tre lærerne mener at man i lytting jobber på et mer generelt nivå mens man i gehørtrening jobber med mer detaljerte og avgrensede enheter. På denne måten kan man se på lytting som et fag der man legger grunnlaget for å kunne jobbe med gehørtrening senere i utdanningsløpet. Man kan dermed se på lytting som et tidligere stadium i en «topp til bunn-tenkning», for å bruke Clarkes terminologi, der man gradvis jobber seg inn på de ulike bestanddelene i musikken og inn i gehørtreningen.

7.3 Forholdet mellom lytting og anvendt musikk lære

Om forholdet mellom lytting og anvendt musikk lære, sier Lærer B at anvendt musikk lære er et mer teoretisk fag: «Anvendt musikk lære, det er veldig konkret jobbefag med noter og rytmenoter, akkorder og intervaller.» Hun sier videre at hun forsøker å relatere denne teorien til lyttingen i undervisningen, slik at elevene skal forstå forholdet mellom disse to fagene.

Lærer A er enig i at anvendt musikk lære er mer teoretisk enn lytting. Hun sier at det er stor forskjell på innholdet i disse to fagene.

Vi går gjennom mer musikk teori i anvendt musikk lære. Vi har gått gjennom det grunnleggende, først bare å lære å lese noter, og så kvintsirkel, og hovedtreklanger i forskjellige tonearter. (...) Her [i lytting] går det jo mer på å lytte. Der [i anvendt musikk lære] går det mer på musikk teori (Lærer A).

Forskjellen går altså ifølge Lærer A ut på at man jobber med avgrensede teoretiske kunnskaper i anvendt musikk lære, der man ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i en lytteaktivitet. I lytting tar oppgavene derimot utgangspunkt i lytteaktiviteter, der teoretiske elementer blir relatert til det man hører.

På spørsmål om hun knytter lytting tettere til anvendt musikk lære enn til musikk i perspektiv svarer Lærer C: «Ja. Absolutt. Fordi det er så mange grunnleggende elementer som

de skal lære.» Hun påpeker også i intervjuet at det å knytte faget til anvendt musikkklære er et resultat av hennes prioritering.

I undervisningen kommer lyttefagets forhold til anvendt musikkklærere i størst grad til syne i arbeidet med å bygge opp et begrepsapparat knyttet til de ulike musikalske elementene. Ved å skrive jobbe med akkordprogresjon knyttet til 12-takters blueskjema, slik de gjorde ved skole A, jobber man samtidig med teoretiske begreper som tonika, subdominant og dominant. Ved å bladlese melodier og rytmer, som de gjorde ved skole C, jobber man samtidig med å kunne forstå betydningen av firedelsnoter, halvnoter, taktarter og tonenavn. Gjennom denne delen av lyttefaget blir forbindelsen til anvendt musikkklære åpenbar.

7.4 Forholdet mellom lytting og musikk i perspektiv

Som tidligere beskrevet var forholdet mellom lytting og musikk i perspektiv svært fremtredende i undervisningen ved skole B. I dette faget vil en historisk lytting der man lytter etter typiske stiltrekk, være et sentralt verktøy. Dette stiller visse krav til elevenes lyttekompetanse, og det er denne kompetansen som i stor grad trenes hos elevene gjennom lyttefaget ved skole B. Gjennom en slik lytting trenes evnen til å gjenkjenne ulike instrumentkombinasjoner, harmoniske strukturer og ulike formtyper.

Lærer B bekrefter dette i intervjuet: «Ja, jeg tenker veldig at dette er et fag som skal hjelpe de til å klare musikk i perspektiv-faget. Så de jobber veldig mye med å få opp begrepsapparatet i de forskjellige periodene, lytte seg til å høre forskjellen på barokk i forhold til wienerklassisisme, at de har begrepene foran seg.» Samtidig fremhever Lærer B at elevene gjennom et analytisk arbeid med ulike stilepoker fra musikkhistorien også tilegner seg en rekke kunnskaper som er relevante også for gehørtrening og anvendt musikkklære.

Lærer A knytter lyttefagets forhold til musikk i perspektiv først å fremst til auditiv analyse. Hun mener at elevene gjennom lyttefaget kan utvikle sine ferdigheter til å analysere musikk, noe som også er viktig i arbeid med musikkhistoriske stilperioder: «At de får et bredt redskap til å kunne analysere musikk når de lærer seg musikkhistorie i andre og tredje klasse.» Her er vil også arbeid med musikk fra ulike tidsepoker være med på å bygge opp elevenes analyseberedskap.

Lærer C har valgt å ikke knytte lytting i noen særlig grad til musikkhistorie, fordi hun mener de får nok undervisning i dette senere i utdanningsløpet. Hun mener også at det er viktig å prioritere arbeid med de grunnleggende elementene (form, harmonikk, rytmikk, melodi, min. anm.) siden elevene trenger en grunnleggende kunnskap om disse som et fundament for den videre utdanningen. Samtidig kommer musikkhistorie naturlig frem i faget

ettersom det brukes musikk fra ulike tidsepoker i undervisningen. Likevel er ikke musikkhistorisk kunnskap et primært fokus i undervisningen ved skole C.

7.5 Forholdet mellom lytting og utøving

Om fagets forhold til utøving, trekker Lærer B frem at elevene har nytte av kjennskap til musikkhistoriske stiltrekk i egen utøving. I tillegg mener hun at det å kunne ha en analytisk tilnærming til musikk også er positivt når elevene spiller selv.

Særlig det med hver stilperiode. At de blir litt bevisste på hvordan stilen er i de forskjellige periodene, det har man jo i hvert fall nytte av når man skal spille. Og det å kunne analysere det man holder på med vil jo gjøre at man kan spille en form som virker overbevisende (Lærer B).

Hun sier likevel at hun gjerne skulle relatert faget enda tydeligere til musikalsk praksis, og at hun har lyst til å få elevene til å spille mer selv på timene, slik at denne relevansen blir enda tydeligere. Ved en av timene jeg var tilstede spilte faktisk en av elevene et av lytteeksemplene.

Lærer A trekker frem relevansen av å analysere musikk i forhold til form, rytmikk, harmonikk og frasering, og hvordan dette kan gi elevene nye perspektiver på sin egen utøving. Hun trekker også frem at arbeid med sjangerforståelse og ulike musikalske uttrykk er relevant i forhold til utøving.

I én av timene du var her jobbet vi med form, for eksempel. Vi jobba med bluesskjemaet. Det er veldig viktig som utøver både i samspill og når man jobber med hovedinstrument å ha kunnskap om det for å kunne spille det selv. Ellers (...) alle elementene i frasering. For eksempel, hvis du skal lytte til hvordan en frase skal bygges opp, så er jo det noe de selv kan bruke og spille senere. Eller akkordprogresjoner, eller rytmikk. Alt kan brukes i hovedinstrument i dette faget. Det handler altså om dette med lytt og lær, at man ved å høre på musikk [lærer å anvende det man hører]. Men da må den læreren som underviser være flink til å trekke parallellen, og be dem reflektere over hvordan de kan bruke det (Lærer A).

Lærer A mener videre at hun tror elevene helt klart ser relevansen til egen utøving, og at de engasjerer seg i lyttefaget gjennom å forsøke å anvende det de lærer i faget selv når de

spiller på instrumentet sitt. Hun trekker også frem en solskinnshistorie fra undervisningen: «Jeg hadde en elev som sa: ‘Det er så bra, for først så gjør vi det og det på denne timen, og så tar jeg det med til læreren min på hovedinstrument etterpå, så går vi gjennom det praktisk.’ Og da tenkte jeg, yes!» (Lærer A).

Lærer C knytter lyttefagets relevans til utøving til det å utvikle en sensitivitet overfor ulike detaljer i musikken. Ved å trene elevenes lytteferdigheter trenes også evnen til å oppdage detaljer og nyanser i musikken de tidligere ikke var i stand til å oppfatte. Dette har betydning for hvilke nyanser man oppdager i sin egen musikkutøvelse, noe som vil påvirke hvordan man uttrykker seg på instrumentet. Lærer C mener også at det begrepsapparatet man utvikler i lyttefaget også er relevant i utviklingen av utøvende ferdigheter.

7.6 Avsluttende drøfting

Lytting som fag kan relateres både til anvendt musikkklære, gehørtrening, musikk i perspektiv og utøving. Alle disse undervisningsfagene kan også relateres til hverandre, og det er ikke nødvendigvis noe klart skille mellom dem. Det viktigste er at de til sammen skaper en helhet som er relevant for elevene.

Lærer B var i intervjuet tydelig på at lærerne forsøker å relatere alle de ulike musikkfagene til hverandre. Ved denne skolen har hver klasse den samme læreren i lytting, anvendt musikkklære og hørelære, og dermed blir disse fagene tett knyttet sammen. Elevene vil da kjenne igjen mange oppgavetyper og arbeidsformer på tvers av de ulike fagene, og lærerne kan da berøre den samme tematikken i de ulike fagene. På denne måten får lytting sin naturlige plass i en større helhet. Hun opplever også at elevene helt klart ser lyttefagets relevans i forhold til andre musikkfag, spesielt musikk i perspektiv. Også Lærer A opplever at elevene ser på lytting som et relevant fag, og at de ser de at kan bruke det de lærer i lytting både i anvendt musikkklære og i forhold til egen utøving.

I kapittel 5 drøftet jeg noen perspektiver knyttet til læreplanens omfang, og viste der til at informantene opplevde læreplanen i lytting som omfattende og at den i for liten grad hjalp dem til å definere fagets innhold. Jeg drøftet også hvordan fagets manglende tradisjon også kan være med på å gjøre det vanskelig å definere faginnholdet i faget. Dermed blir lærerne nødt til å ta en rekke valg i forhold til hvilket innhold man prioriterer. Ved skole B har man valgt å prioritere et lyttefag som forberedte elevene best mulig til musikk i perspektiv, mens man ved skole A og C i større grad relaterer faget til anvendt musikkklære og musikk fordypning (hovedområde gehørtrening). Ut fra læreplanens utforming er begge disse valgene relevante ettersom lytting forekommer både i læreplanen for musikk i perspektiv og musikk

fordypning. I tillegg inngår både lytting og anvendt musikkklære som hovedområder i faget musikk sammen med hovedinstrument og biinstrument. At lytting dermed skal kunne være relevant for disse fagene synes å være en av ambisjonene i læreplanen.

Det mest interessante er ikke nødvendigvis hvilke valg skolene har tatt, men heller at de har tatt helt ulike valg. Dermed vil man kunne få en situasjon der elever som har hatt lytting på ulike skoler sitter igjen med helt ulik kompetanse i ettertid. Jeg viste i kapittel 3 til veiledningen som er utgitt i ettertid av innføringen av LK06, og hvordan det der formidles at læreplanens formuleringer skal gi grunnlag for en felles forståelse av faget. Det at lytting tolkes forskjellig fra skole til skole kan være et tegn på at læreplanens formuleringer ikke i tilstrekkelig grad danner grunnlag for en slik felles forståelse.

Det er tydelig at lytting som fag henter mye av sitt innhold fra andre musikkfag og at faget oppleves som relevant i forhold til disse. Det spørsmålet som gjenstår er da hvilken identitet lyttefaget har som et eget selvstendig fag og om det finnes et innhold og visse arbeidsformer i lytting man ikke finner i andre musikkfag. Dette perspektivet blir diskutert videre i neste kapittel.

Kapittel 8: Konklusjon og oppsummering

I dette kapittelet oppsummerer jeg det jeg mener er studiens viktigste funn og reflekterer over prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Først drøfter jeg to perspektiver til det som etter min mening er de viktigste funnene denne studien har avdekket. Deretter avslutter jeg med en refleksjon over arbeidet med å utforme, gjennomføre og presentere resultatene av denne undersøkelsen.

8.1 Studiens viktigste funn

Jeg mener denne studiens viktigste funn knytter seg til to spørsmål som ble reist i problemstillingen. Det første er: finnes det en felles forståelse for faget? Det andre er: finnes det en egen fagidentitet for lytting? Nedenfor drøfter jeg hvilke funn denne undersøkelsen har avdekket som kan belyse disse to spørsmålene.

8.1.2 Finnes en felles forståelse?

Gjennom hele denne undersøkelsen har *felles forståelse* vært et tilbakevendende begrep. I *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* (Utdanningsdirektoratet 2014) skrives det at læreplanens formuleringer skal gi grunnlag for en felles forståelse av mål for opplæringen, hva kompetanse innebærer og hva de grunnleggende ferdighetene består i, samt en felles forståelse av sentrale begreper brukt i læreplanen. Studiens funn viser at det er grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt en slik felles forståelse eksisterer i praksis.

Studien har vist at det er store forskjeller i undervisningens innhold og arbeidsformer ved de involverte skolene. Jeg har gjennom de tre kapitlene som utgjør oppgavens resultatfremstilling beskrevet flere årsaker til dette. Den mest fundamentale årsaken synes å ligge i måten læreplanen er utformet og formulert på. Informantene peker spesielt på to forhold ved læreplanen som sentrale i den forbindelse. For det første oppleves læreplanen som lite konkret. Noe av bakgrunnen for dette ligger i at læreplanen ikke skal gi føringer for konkret innhold i undervisningen. Dette innholdet er ment å skulle velges lokalt ved den enkelte skole. Det som da blir problematisk er at hverken læreplanen i seg selv eller dens veiledning synes å gi lærerne tilstrekkelig hjelp til å kunne definere hvilket innhold og hvilke arbeidsformer som er relevante for faget.

For det andre oppleves enkelte av begrepene brukt i læreplanen som uklare. Det er ingen begrepsforklaringer i læreplanen eller i veiledningen. Sentrale begreper som *lytteteknikker*, *den orienterende funksjonen* og *musikkens uttryksmåter* er ikke nærmere forklart. Læreplanen nevner også *musikkens grunnleggende elementer*, uten å forklare hvilke

elementer dette dreier seg om. Dermed må undervisningspersonalet også definere hva begrepene innebærer. Når målene er ment å være utgangspunkt for valg av innhold og metode, er man avhengig av at målene forstås av de som skal foreta disse valgene. Her viser studien at det er varierende grad av felles forståelse knyttet til disse. Spesielt synes kompetansemålet som omhandler at elevene skal bruke ulike lytteteknikker som uklart.

Samtidig er det mange likhetstrekk ved informantenes syn på fagets formål. Alle informantene trekker frem kjennskap til ulike instrumenter, sjangerforståelse, begrepsapparat og analyseredskap som viktige elementer i faget. Dette er likevel såpass generelle prinsipper, at disse elementene kan romme mye ulikt innhold. Kompetansemålene er også formulert såpass vidt at det er mye ulikt innhold som kan føre til måloppnåelse. Dermed kan faget bli ganske ulikt fra skole til skole selv om informantenes syn på fagets formål bygger på mange av de samme prinsippene.

Jeg har tidligere i oppgaven antydnet at det spesielt er kombinasjonen av en lite detaljstyrende læreplan og en kort fagtradisjon som er medvirkende årsak til at faget synes å mangle en felles forståelse. Fagets tradisjon skaper over tid en felles forståelse for hva faget skal inneholde. Et ungt undervisningsfag som lytting har ikke en lang tradisjon, og har dermed kanskje ikke rukket å bygge opp en slik felles forståelse. Når fagets læreplan og læreplanens veiledning heller ikke i tilstrekkelig grad klarer å formidle en felles forståelse, blir mye opp til den enkelte lærer å definere. Dermed vil fagets praksis i stor grad være påvirket av den enkelte lærers fagforståelse.

Gjennom observasjon og intervju har jeg fått se hvordan lytting undervises på tre ulike skoler. På mange måter kan det føles som om jeg har observert tre ulike fag. Riktignok var ulikhetene mellom skole A og skole C mindre fremtredende, men faget hadde like fullt litt ulik karakter ved disse skolene. Skole B skilte seg markant fra de andre skolene ved at fokuset på musikkhistorie var sterkt. Jeg vil understreke at faget ved alle de tre skolene fremstod som relevant og faglig sterkt. Det interessante er, som jeg skrev i kapittel 7, at man har tatt ulike valg ved ulike skoler. Lytting som undervisningsfag fremstår dermed ikke som ett fag, men snarere som et fag som rommer flere ulike fag. Dersom hensikten er at det skal finnes en felles forståelse for hva faget skal bestå av, tyder denne studien på at man ikke har lyktes i dette.

Likevel kan det være verdt å diskutere hvorvidt det er positivt eller negativt at faget fremstår ulikt fra skole til skole. Kanskje er det nettopp dette som er tanken med at det skal gis rom for lokal påvirkning. Ved alle de tre skolene hadde undervisningspersonalet sørget for at faget hadde en relevans for de andre musikkfagene, selv om de knyttet lytting til ulike fag

ved de ulike skolene. Jeg skal ikke forsøke å besvare disse spørsmålene her, men nøyer meg med å påpeke dette forholdet.

8.1.2 Finnes en egen fagidentitet?

Studien viser at lytting er et fag som i stor grad henter sitt innhold fra andre musikkfag. Et av målene for denne undersøkelsen var å finne ut av om lytting har en egen identitet som selvstendig fag. Jeg ønsker i dette avsnittet å trekke frem noen perspektiver knyttet til dette spørsmålet.

Som nevnt, viser undersøkelsen at mye av innholdet i lyttfaget er sterkt påvirket av innholdet i andre musikkfag. Ved skole B var mye av innholdet hentet fra musikk i perspektiv, mens gehørtraining og anvendt musikkklære hadde sterk påvirkning ved skole A og skole C. Stort sett viser undersøkelsen at undervisningen inneholder få aktiviteter som ikke finnes igjen i andre fag. Etter min mening virker det dermed som at lytting ikke har sitt eget definerte fagområde, men at faget isteden låner fra de andre musikkfagene.

Dette kan ha flere årsaker. For det første skal lyttfaget «gi grunnlag for videre fordypning i musikk, men kan også bidra til relevant musikkfaglig kompetanse for programområdene dans og drama» (LK06, formål). Dermed blir det naturlig å bruke innhold og arbeidsformer som er relevant for de andre musikkfagene. Denne relevansen viste seg i stor grad å være ivaretatt i undervisningen. En annen årsak til at lytting virker å mangle en egen fagidentitet er at faget ikke har eksistert som et eget avgrenset undervisningsfag i tidligere læreplaner. I L76 ble lytting nevnt som en arbeidsmåte i faget musikk-kunnskap. I R94 var lytting en del av faget musikkklære/hørelære/lytting. Dermed har lytting som fagområde alltid vært knyttet til andre undervisningsfag på videregående skole.

I kapittel 2 antydet jeg at det kanskje er gjennom det emosjonelle aspektet lytting har visse muligheter som ikke finnes i andre fag. Samtidig påpekte jeg at det arbeid med det emosjonelle aspektet og ulike lyttemåter kan bidra til å gi elevene en mer allsidig lyttekompetanse som også kommer dem til gode i arbeid med det analytiske aspektet. Læreplanen ivaretar det emosjonelle aspektet gjennom å inkludere musikalsk uttrykk og musikalsk opplevelse. Informantene er enige om at dette er viktige elementer i faget. Likevel virker det som om rammefaktorene kan være til hinder for å innlemme det emosjonelle aspektet i undervisningen. Her trekker informantene frem vurderingsaspektet og det at faget skal ha en relevans for de andre musikkfagene som årsaker til at fokuset på det analytiske aspektet blir mer fremtredende.

Man kan stille spørsmål ved hvorvidt en egen fagidentitet er nødvendig. Det viktigste er at de forskjellige undervisningsfagene skal utvikle en helhetlig kompetanse. Jeg ønsker likevel å si at kanskje er det slik at det finnes muligheter i lyttefaget som kunne ha beriket den helhetlige kompetansen, og at disse mulighetene kanskje ikke er tilstede i de andre musikkfagene. Det emosjonelle aspektet ved lytting kan åpne ørene for nye musikalske uttrykk og for sterke musikalske opplevelser. For at elevene skal kunne bruke musikk som uttrykksmiddel vil det være avgjørende at de selv kan oppleve hvordan musikk kan vekke følelser og assosiasjoner hos lytteren. Denne muligheten finnes, slik jeg ser det, i lytting, men for å kunne utnytte denne muligheten er man avhengig av at læreplanens intensjoner formidles presist, og at rammevilkårene muliggjør en slik prioritering. Jeg mener at det finnes et rom for et lyttefag som både gir grunnlag for videre fordypning i musikk, og som kan gi elevene gode musikalske opplevelser.

8.2 Avsluttende kommentar

Dette masterarbeidet har vært en lang læreprosess. Gjennom arbeidet med å planlegge og gjennomføre denne studien har jeg utviklet større innsikt i hvordan et forskningsprosjekt utformes og gjennomføres. I prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg støtt på utfordringer knyttet til hvordan datamaterialet skal analyseres og hvordan resultatfremstillingen skal struktureres. Jeg har opplevd arbeidet med denne masteroppgaven som både utfordrende, lærerik og interessant.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått erfare flere utfordringer. Blant annet har jeg gjennomført mine første forskningsintervjuer. Jeg valgte å ikke gjennomføre pilotintervjuer. Dette skyldtes praktiske og tidsmessige årsaker. Blant annet mente jeg det var hensiktsmessig å gjennomføre studien i løpet av vårsemesteret 2015, og før heldagsprøver og eksamener kunne forstyrre undervisningen. Dermed fikk jeg mindre tid til å forberede intervjuundersøkelsen enn dersom studien hadde blitt gjennomført på et senere tidspunkt.

I kapittel 4 beskrev jeg hvordan det kan være en utfordring å finne en balanse mellom det å la informanten få snakke fritt og det å holde seg til intervjuguiden. Her fortønet de tre intervjuene seg ulikt. I et av intervjuene fant jeg en god balanse mellom det å holde seg til intervjuguiden og det å følge opp de momentene informanten trakk frem. Et av de andre intervjuene forholdt seg i mye mindre grad til intervjuguiden. Her var det informanten som i større grad styrte samtalen. Samtidig syntes jeg det informanten sa var såpass interessant og relevant, at jeg ikke ønsket å avbryte for ofte. Dette resulterte i at enkelte temaer i

intervjuguiden fikk lite oppmerksomhet, mens andre temaer fikk veldig stor oppmerksomheten.

I prosessen med å analysere og strukturere det innsamlede datamaterialet, fikk jeg merke at det kan være hensiktsmessig å ha en plan for hvordan resultatene skal fremstilles allerede når intervjuguiden utformes. Å ha en tydelig struktur i intervjuguiden kan gjøre det lettere å strukturere forskningsdataene i resultatfremstillingen. Samtidig var det et bevisst valg å ha en åpen og undersøkende innstilling til datainnsamlingen, og jeg valgte en halvstrukturert tilnærming til min intervjuundersøkelse. Enkelte av temaene som jeg trodde skulle være mindre vesentlige viste seg å bli svært sentrale. Samtidig ble noen av de temaene jeg i forkant trodde skulle bli vesentlige ikke berørt i like stor grad som forventet. Et eksempel på dette var at jeg i intervjuguiden la vekt på å finne ut av hva slags fag lytting er, knyttet til forståelse av ulike fagtyper. Dette ble imidlertid ikke så grundig belyst i intervjuene, og det avdekket heller ikke like mye interessant informasjon som det jeg hadde trodd på forhånd. Samtidig var det andre temaer som ble grundigere belyst på grunn av hvilken retning samtalene tok.

I kapittel 4 skrev jeg at studien kunne komme til å ha overførbarhet overfor undervisningen ved andre skoler og undervisningen i andre fag. Spørsmålet blir da om studien har avdekket noen funn som også kan ha gyldighet ved andre skoler og i andre fag? Etter min mening har studien avdekket forhold som kan ha gyldighet ved andre skoler og i andre fag. Et av studiens viktigste funn dreier seg om at lytting synes å savne en felles fagforståelse. Studien antyder at læreplanens formuleringer, som skal gi grunnlag for en felles forståelse av sentrale elementer av faget, ikke i tilstrekkelig grad lykkes med å skape et slikt forståelsesgrunnlag. Studien har også antydnet at det finnes noen utfordringer knyttet til at læreplanen er målstyrt og ikke definerer faginnhold. I tillegg har studien vist at grunnleggende prinsipper som de fem grunnleggende ferdighetene kan oppleves som irrelevante for faget. Dette har resultert i stor variasjon i måten lytting undervises på. Etersom læreplanene i samtlige fag i Kunnskapsløftet er utformet på samme måte, og bygget på de samme prinsippene, kan det tenkes at man møter lignende utfordringer også i andre fag.

I forkant av undersøkelsen hadde jeg visse forventninger om hva studien ville avdekke. Ut fra min egen forståelse av læreplanen forventet jeg å finne at forståelsen av læreplanen kunne være ulik hos de ulike informantene. Dette ble bekreftet gjennom studiens funn. Likevel hadde jeg ikke forventet at fagets praksis skulle se såpass ulik ut som det gjør. Jeg trodde ikke forskjellene i fagets praksis skulle være så store som denne studien antyder.

Intervjusituasjonene ble totalt sett en positiv opplevelse for meg. Jeg opplevde informantene som imøtekommende og interesserte, og jeg opplevde at informantene tok meg

seriøst som intervjuer. Takket være deres positive innstilling til undersøkelsen og ærlige svar, har jeg lært mye både om lyttefaget, og om noen av de utfordringer som møter en som lærer i videregående skole.

Avslutningsvis vil jeg referere til oppgavens overordnede problemstilling:

Hvordan er undervisningsfaget lytting i praksis på videregående skole, sett i lys av læreplanen, med fokus på innhold og arbeidsformer?

Jeg mener at utvalget av informanter representerer en variasjon i forhold til valg av innhold og arbeidsformer for undervisningen. De representerer også en variasjon i forhold til forståelse av læreplanen. Dette har resultert i at studien har belyst mange interessante perspektiver knyttet til lytting som undervisningsfag. Jeg mener dermed at denne undersøkelsen har belyst oppgavens problemstilling fra flere sider, og gitt verdifull innsikt i lyttefagets praksis.

Referanser

- Clarke, E. F. (2005): *Ways of listening. An ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford: University Press.
- Engelsen, B. U. (2015): *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Espeland, M. (1992): *Musikk i bruk. Lyttemetodikk*. Stord: Stord lærarhøgskule.
- Goodlad, J. I. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Gordon, E. E. (1980): *Learning sequences in music. Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnskolerådet (1986): *Lokalt læreplanarbeid. Veiledningshefte til revidert Mønsterplan for grunnskolen, midlertidig utgave 1985*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1998): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Huron, D. (2002): *Listening Styles and Listening Strategies*. [Internett] Handout. Columbus, Ohio: Society for Music Theory 2002 Conference. Tilgjengelig fra: <http://www.musiccog.ohio-state.edu/Huron/Talks/SMT.2002/handout.html>. [Lest 4. mai 2016].
- Imsen, G. (2005): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. [Doktoravhandling] Oslo: NMH-publikasjoner, 2003:3.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): *Reform '94. Videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1979): *Læreplan for den videregående skole. Del 3b: Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs og videregående kurs I: Musikklinje*. Oslo: Gyldendal.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

- Kvale, S. (2004): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mursell, J. L. (1970): *The psychology of music*. Westport, Conn.: Greenwood Press 1. Ed. Reprint. Originalt utgitt 1937.
- Nielsen, F. V. (1994): *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag
- Pratt, G. (with Henson, M and Cargill, S). (1990): *Aural awareness: Principles and practice*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Ratikainen, I. I., Hjermann, D. Ø. & Semb-Johansson, A. (6. august 2014): Økologi, i: *Store norske leksikon*. [Internett] Tilgjengelig fra <https://snl.no/%C3%B8kologi>. [Lest 6. mai 2016].
- Reitan, I. E. (2013): Listening to music – with professional ears. A study of orchestral musicians' ways of listening. I: Reitan, I. E., Bergby, A. K., Jakhelln, V. C., Shetelig, G. & Øye, I. F. red.: *Aural perspectives. On Musical Learning and Practice in Higher Music Education*. Oslo: NMH-publikasjoner, 2013:10.
- Reitan, I. E. (2007): Lytting. I: Blix, H. S. & Bergby, A. K. red.: *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*. Unipub.
- Sloboda, J. (1985): *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford University Press.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992): Curriculum Implementation. I: Jackson, P. W. red.: *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Teigen, K. H. (4. august 2015): Gestaltpsykologi. I: *Store norske leksikon*. [Internett] Tilgjengelig fra <https://snl.no/gestaltpsykologi>. [Lest 6. mai 2016]
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, E. (1972): *Teaching Music Appreciation through Listening Skill Training*. California: Parker Publisher & Co.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i musikk – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Udir.no. PDF-utgaven 01.08.2006.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i musikk i perspektiv, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Udir.no. PDF-utgaven 01.08.2006.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Udir.no. PDF-utgaven 01.08.2006.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i lytting – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Udir.no. PDF-utgaven 01.08.2006.
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Udir.no. PDF-utgaven 12.05.2014.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S

Vedlegg:

Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring om deltakelse i forskningsprosjekt

«Lytting som undervisningsfag»

Bakgrunn og formål

Studien gjøres som en del av et masterprosjekt i et mastergradsstudium i anvendt musikkteori, fagområde gehør, ved Norges musikkhøgskole. Prosjektet skal undersøke lytting som undervisningsfag ved videregående skole. Studien vil undersøke hvordan faget undervises i praksis ved tre ulike videregående skoler, og vil relateres til læreplanen.

Problemstilling for prosjektet er:

Hvordan er undervisningsfaget lytting i praksis på videregående skole, sett i lys av læreplanen, med fokus på innhold og arbeidsformer?

Prosjektet vil prøve å finne svar på hva slags fag lytting er, og hvilke muligheter faget har. To sentrale spørsmål vil være:

Hvilket innhold er relevant å fylle faget med, og hvordan kan fagets innhold og arbeidsformer være relevant for elevene?

Hvordan er læreplanen med på å forme faget?

Dette er noen av de spørsmålene jeg ønsker å belyse i min undersøkelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil bestå av observasjon av undervisning og intervju av lærer. Det vil bli tatt notater fra observasjonen, og lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil bli transkribert, og intervjusvarene kan bli sitert i avhandlingen. Sammen vil dette utgjøre mine data for oppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun veilederen min og jeg som vil ha tilgang til personopplysningene, og informantene vil bli anonymisert og navngitt som informant 1, 2, 3 osv. Lydopptak av intervjuer vil bli slettet ved prosjektets slutt 15.07.2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Mats-André Soli, [tlf.] (masterstudent) eller Inger Elise Reitan, [tlf] (veileder).

Studien er meldt til NSD, Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å delta i prosjektet «Lytting som undervisningsfag»

Sted Dato Underskrift

Vennlig hilsen

Mats-André Soli

Vedlegg nr. 2: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

Utdanning

Undervisningserfaring

Instrument

Har du erfaring med fagområdet lytting fra din studietid?

Hvor lenge har du undervist i lytting?

Underviser du i flere fag enn lytting?

Er det flere lærere som underviser i lytting? Samarbeider dere om undervisningsopplegg?

Hvordan er de ulike musikkfagene organisert på denne skolen?

På hvilken måte samarbeider du med lærere i andre musikkfag? Planlegger dere de ulike musikkfagenes innhold sammen, eller én og én?

Forståelse av læreplanen og fagets mål

Hva er lyttefagets formål?

Hva forstår du med begrepet «grunnleggende lytteteknikker»?

Oppfølging: Hvordan tilrettelegger du for at elevene skal tilegne og bruke disse teknikkene?

Analytisk, verbalt. Aktiv/passiv lytting.

Hva forstår du med begrepene «musikkens uttrykksmåter» og «den orienterende dimensjonen»?

Hvordan skiller det nåværende lyttefaget seg fra faget musikk lære/hørelære/lytting fra den forrige læreplanen?

Oppfølging: Har praksis endret seg vesentlig? Hvor mye henger igjen fra tidligere?

Føler du at læreplanen gir tilstrekkelig informasjon om hva faget skal inneholde?

Bruker du læreplanen aktivt i planlegging av undervisning?

Forholdet mellom lytting og andre musikkfag

Hvordan er lytting som fag forskjellig fra hørelære?

Hvordan er lytting forskjellig fra anvendt musikk lære?

Hvilken kompetanse kan lyttefaget gi som kan brukes i musikk i perspektiv og musikk fordypning?

Hvilken kompetanse kan lyttefaget bidra med i elevenes utøving?

Har lyttefaget en egen identitet, løsrevet fra de andre fagene? Finnes det innhold og aktiviteter i lyttetimene som ikke finnes i anvendt musikk, musikk i perspektiv eller musikk fordypning?

Hva slags fag er lytting?

Er lytting et praktisk fag, eller et teoretisk fag?

Kunnskapsbasert eller ferdighetsbasert?

I hvilken grad er lytting et prestasjonsfag?

Er lytting et trivselsfag?

Kreves det mye forkunnskaper hos elevene? Er lytting et lavterskelfag?

Innhold

Hvilket pensum mener du er mest relevant i dette faget?

Hva slags musikk mener du det er mest relevant å bruke i undervisningen? Hvilken sjanger?

Har elevene innvirkning på dette?

Benytter du deg av noen lærebøker i din undervisning?

På hvilken måte er lytting et relevant fag for elevene?

På hvilken måte kommer opplevelsesaspektet inn i undervisningen?

Eventuelt

Er det noe du har lyst til å tilføye?

**Læreplan i lytting - programfag i
utdanningsprogram for musikk, dans,
drama, programområde for musikk**

Gjelder fra 01.08.2006

Formål

Som kunst- og kulturfag har musikk lange tradisjoner. Forståelse for ulike typer musikk i ulike kulturer kan bidra til å sette nåtid og fortid i perspektiv og kan være et viktig bidrag til å forklare dagens musikalske uttrykksformer.

Programfaget lytting skal bidra til å fremme forståelse av musikkens oppbygning og funksjoner. Kjennskap til musikkens kunstneriske uttrykksformer skal bidra til å utvikle fantasi og kreativitet. Samtidig skal den enkeltes lyttekompetanse utvikles.

Programfaget skal bidra til forståelse av den orienterende dimensjonen og gi grunnleggende kjennskap til musikkens uttrykksmåter. Opplæringen skal gi grunnlag for videre fordypning i musikk, men kan også bidra til relevant musikkfaglig kompetanse for programområdene dans og drama.

Struktur

Programfaget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

Programfag	Hovedområder
Lytting	Musikkforståelse Musikkens elementer

Hovedområder

Musikkforståelse

Hovedområdet omfatter lyttefag og beskrivelse av musikkopplevelser. Det dreier seg også om forståelse og refleksjon i møte med musikalske uttrykk.

Musikkens elementer

Hovedområdet dreier seg om gjenkjennelse og beskrivelse av musikkens grunnelementer, med utgangspunkt i aktiv lytting og noteforståelse.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Lytting: 56 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I lytting forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i lytting innebærer å sette ord på musikkopplevelser, musikkens elementer og musikalske uttrykk.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i lytting innebærer å bruke egnet notasjon i formidling og dokumentasjon av musikk.

Å kunne lese i lytting innebærer å tilegne seg musikkfagets grunnleggende symboler og begreper som grunnlag for forståelse og opplevelse. Lesing av tekst, noteskrift, tegn og symboler er utgangspunkt for refleksjon over musikk.

Å kunne regne i lytting innebærer å arbeide med form og rytme som gjennom lytting styrker gehørtraining og puls- og periodefølelse.

Å kunne bruke digitale verktøy i lytting innebærer å benytte digitale informasjonskilder, tekstbehandlingsprogram og kommunikasjons- og presentasjonsverktøy.

Kompetansemål

Lytting

Musikkforståelse

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke grunnleggende lytteteknikker
- beskrive og reflektere over egen opplevelse av musikk
- beskrive og reflektere over ulike musikalske uttrykk

Musikkens elementer

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjenkjenne og beskrive musikkens grunnleggende elementer med utgangspunkt i klingende musikk og enkle notebilder

Vurdering

Lytting programfag

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Programfag	Ordning
------------	---------

Lytting	Elevene skal ha standpunktkarakter.
---------	-------------------------------------

Eksamen for elever

Programfag	Ordning
Lytting	Elevene skal ikke opp til eksamen.

Eksamen for privatister

Programfag	Ordning
Lytting	Privatistene skal opp til skriftlig eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Vedlegg nr. 4: Søknad og svar NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Inger Elise Reitan
Senter for fremragende utdanning i musikkutøving Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstuen
0302 OSLO

Vår dato: 22.04.2015

Vår ref: 42780 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42780	<i>Lytting som undervisningsfag</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inger Elise Reitan</i>
Student	<i>Mats-André Soli</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices.

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr-svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42780

Personvernombudet legger til grunn at undersøkelsen er klarert med ledelsen ved de skolene hvor den gjennomføres.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men må tilføyes sluttdato for studien.

Det registreres ingen personopplysninger om elever.

Forventet prosjektslutt er 15.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak