

Anders Aasnes Engås

Musikalsk-digital danning

– Om grunnskolens musikkundervisning
og *det digitale*



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Våren 2020

Forord

Det å skrive masteroppgave om danning er en danningsreise i seg selv. Ordtaket «veien blir til mens man går den» har i løpet av de siste tre årene gått fra å være en klisjé til å være en eksistensiell erfaring.

Takk til alle som har bidratt

Veileder Sidsel Karlsen, studieleder John Vinge og andre lærere ved Norges musikkhøgskole. Bjørnar Gjærevoll og andre medstudenter. Alle jeg har møtt på studieturer til Bangalore og til Malmö. Anne Jordhus-Lier som satte meg på sporet av dette masterstudiet til å begynne med.

Lærerkolleger ved Volla skole i Lillestrøm og på faggruppa for musikk lærere i gamle Skedsmo kommune. Ansatte ved biblioteket på Bjørkelangen. Svigerfamilie og andre som har stilt opp som barnevakter.

Min Camilla som har vært kjæreste, ektefelle, og sparringpartner, samtidig som hun har skrevet sin egen masteroppgave i musikkpedagogikk. Og til våre barn, Astrid, Sigurd og Sindre: Nå er pappa ferdig!

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en studie av fenomenet digital danning slik det fremstår i den norske grunnskolens musikkundervisning. Oppgaven inneholder en gjennomgang av tidligere forskning om digitale verktøy i musikkundervisningssammenheng og et teoretisk rammeverk om musikalsk-digital danning som viser hvordan selvet konstrueres i en kultur hvor musikk som tenkning og språk er innebygget i (digitale) redskaper. For å beskrive det digitale i musikkundervisningen er det brukt data fra spørreundersøkelsen DYNAMUS, gjennomført gruppeintervjuer med elever i grunnskolen og analysert høringsuttalelser gitt i forbindelse med utviklingen av læreplanen LK20. Undersøkelsen viser at det digitale er en betydelig faktor i musikkundervisningen, men i liten grad i form av elevers egen bruk av digitale verktøy. Utforskning av det digitale i en multimodal musikkundervisning med fokus på kritisk refleksjon og tverrfaglighet foreslås som måten grunnskolens musikkundervisning kan bidra til digital danning.

Abstract

This master's thesis is a study of the phenomenon of digital *Bildung* as it appears in the Norwegian elementary school's music education. The thesis contains a review of previous research on digital tools in music education contexts and a theoretical framework on musical-digital *Bildung* that shows how the self is constructed in a culture where music as thinking and language is embedded in (digital) tools. The data used to describe digital technology in music education came from the survey DYNAMUS, group interviews with pupils in primary school and consultation statements given in connection with the development of the LK20 curriculum. The study shows that digital technology is a significant factor in music education, but to a small extent in the form of students' own use of digital tools. Exploring the digital in a multimodal music education focusing on critical reflection and interdisciplinarity is suggested as the way elementary school music education can contribute to digital *Bildung*.

1.	Innledning.....	1
1.1.	Forventning, skuffelse og håp	1
1.2.	Temaets aktualitet	3
1.2.1.	Et spørsmål om digital danning	4
1.2.2.	Et bidrag til et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag	5
1.3.	Begrepsavklaringer	5
1.3.1.	Digitale verktøy	5
1.3.2.	Danning og dannelse	7
1.3.3.	Digital kompetanse vs. digital danning	7
1.4.	Problemstillinger	9
1.5.	Disposisjon	10
2.	Tidligere forskning.....	13
2.1.	Forskning på digital musikkundervisning	13
2.1.1.	Digitalisert musikkundervisning	13
2.1.2.	Komponering som musikalsk aktivitet	14
2.1.3.	Nettbrett i musikkundervisningen	15
2.1.4.	Betydningen av etterutdanning for lærere	16
2.2.	To ytterpunkter og et radikalt alternativ	18
2.2.1.	Pedagogisk fundamentalisme	18
2.2.2.	Pedagogisk populisme	19
2.2.3.	Det post-digitale	20
2.3.	Kritikk av digitale verktøy i musikkundervisningen	22
2.3.1.	Kommersielle interesser	22
2.3.2.	Fare for ensrettethet	23
2.4.	Fremtidens musikkundervisning	24
2.4.1.	Det multimodale musikkfaget	25
2.4.2.	Musikk som et musisk fag	25
2.5.	Oppsummering	26

3.	Teoretisk rammeverk.....	29
3.1.	Det sosiale	30
3.1.1.	Musicking – musikalsk deltakelse	30
3.1.2.	Danning som sosiokulturell prosess	31
3.1.3.	Musikalsk deltakelse i samfunnet	33
3.2.	Bevegelsen	35
3.2.1.	Eksistensielle spørsmål og musikk	35
3.2.2.	Musikalsk deltakelse som musikalsk erfaring	36
3.2.3.	Det digitale som bevegelse	38
3.3.	Subjektet	40
3.3.1.	Musikk og identitet	41
3.3.2.	Det kulturelle selvet	42
3.4.	Oppsummering	44
4.	Metode	47
4.1.	Spørreundersøkelse blant musikkklærere – DYNAMUS	48
4.1.1.	Om undersøkelsen	48
4.1.2.	Analyse	49
4.1.3.	Pålitelighet og troverdighet	51
4.2.	Semistrukturerte gruppeintervjuer	52
4.2.1.	Forberedelse	52
4.2.2.	Gjennomføring	52
4.2.3.	Pålitelighet og troverdighet	54
4.2.4.	Transkripsjon og analyse	54
4.2.5.	Kategorisering	55
4.3.	Offentlige innspills- og høringsrunder	56
4.3.1.	Datainnsamling	56
4.3.2.	Analyse	58
4.3.3.	Kategorisering	59
4.3.4.	Pålitelighet og troverdighet	59
4.4.	Oppsummering	60

5.	Resultater.....	63
5.1.	Besvarelser fra DYNAMUS-undersøkelsen	63
5.1.1.	Kategori A – Analog musisering og digital avspilling	65
5.1.2.	Kategori B – Bare digital avspilling	66
5.1.3.	Digitale musikkavspillingskilder	67
5.1.4.	Kategoriene C, D og E	68
5.1.5.	Oppsummering	71
5.2.	Intervjuer av elever i grunnskolen	72
5.2.1.	Digitale erfaringer i musikkundervisningen	73
5.2.2.	Fri lek med digitale verktøy	75
5.2.3.	Digitale verktøy kontra fysiske instrumenter	76
5.2.4.	Elevenes digitale liv møter skolens digitale musikkundervisning	78
5.2.5.	Kritiske posisjoner til det digitale	80
5.2.6.	«Wow!-opplevelser» med musikk	82
5.2.7.	Oppsummering	84
5.3.	Høringsuttalelser angående ny læreplan	85
5.3.1.	Kjerneelementer – første runde	86
5.3.2.	Kjerneelementer – andre runde	87
5.3.3.	Kjerneelementer – tredje runde	88
5.3.4.	Ferdige kjerneelementer	89
5.3.5.	Innspillsrunder til læreplanen i musikk	90
5.3.6.	Offisiell høring	92
5.3.7.	Den ferdige læreplanen	94
5.3.8.	Oppsummering	95
6.	Diskusjon	97
6.1.	Digital musikkavspilling	98
6.1.1.	Lytting	98
6.1.2.	Akkompagnert musisering	100
6.1.3.	Raske og overfladiske musikkopplevelser	101
6.2.	Kreativt arbeid	102

6.3.	Digitale instrumenter som scaffolding	103
6.4.	Musikalsk-digital dannning	105
6.4.1.	Det allmenndannende digitale musikkfaget	106
6.5.	Epilog	108
Referanseliste.....		109
Vedlegg.....		115
Vedlegg 1:	NSDs godkjenning av behandling av personopplysninger	116
Vedlegg 2:	Informasjonsskriv til foresatte og elever	118
Vedlegg 3:	Intervjuguide	122
Vedlegg 4:	Utdanningsdirektoratets skriftlige godkjenning av prosjektet	124

Illustrasjoner og figurer

Illustrasjon 1.1.	«Gartner Hype Cycle»	2
Figur 5.1.	Antall musikktimer fordelt på lydkilde	64
Figur 5.2.	Kategori A: Analog musisering og digital avspilling	65
Figur 5.3.	Kategori B: Bare digital avspilling	66
Figur 5.4.	Digitale musikkavspillingskilder	68
Figur 5.5.	Kategori C: Bare digitale verktøy	69
Figur 5.6.	Kategori D: Analog musisering og digitale verktøy	69
Figur 5.7.	Kategori E: Digitale verktøy og digital avspilling	70

1. Innledning

1.1. Forventning, skuffelse og håp

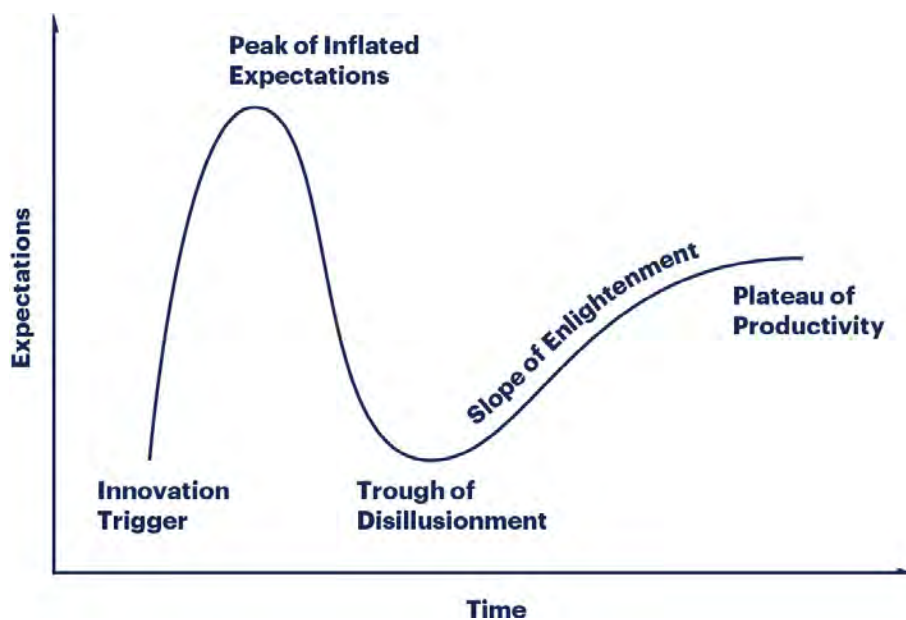
Høsten 2011 ble jeg forelsket.

På en faggruppesamling for kommunens musikk lærere en krystallklar høstdag i oktober ble jeg introdusert for noe som for alltid skulle forandre mitt liv som musiker, musikkpedagog og musikkformidler. Jeg fikk for første gang se og berøre et nettbrett! Et teknologisk mirakel som lovet meg tilgjengelighet, brukervennlighet, intuitivitet og et grenseløst omfang av muligheter. Gjennom enkle musikkprogrammer kunne jeg spille instrumenter med tilkoblede tangentbrett eller sågar direkte på skjermen! Jeg kunne gjøre lydopptak, klippe og lime, legge på effekter. Og jeg kunne enkelt dele det jeg hadde laget med e-post, direktemeldinger, eller på sosiale medier.

Kommunen kjøpte inn halve klassesett med slike nettbrett til bruk på skolens musikkrom. Denne enkle lille dingsen var billigere, enklere i bruk, mer solid og mer brukervennlig enn skolens gamle datamaskiner. Som verktøy på musikkrommet var mulighetene endeløse til å la elevene jobbe selvstendig med komposisjoner, og til å bidra til tilpasset opplæring i for eksempel samspill. Dette var svaret på hvordan jeg som musikk lærer kunne jobbe med elevenes grunnleggende ferdigheter til «utvikling av musikkteknologisk kompetanse knyttet både til lytting, musisering og komponering», eller å gjøre «bruk av opptaksutstyr og musikkprogram for å sette sammen og manipulere lyd til egne komposisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9).

Men som med de fleste forelskelser, så kommer hverdagene før eller siden. Jeg innså etter en stund at selv om de digitale verktøyene løste utfordringer, skapte de også nye. Nye verktøy blir fort gamle, skjermer knuses, oppdateringer kan ikke lenger installeres, ladere forsvinner og barns konsentrasjonsevne er like flyktig med skjermer som gitarer. Og er det egentlig musikkundervisning jeg har bedrevet, eller er det bare underholdning? Det å ha en kasse med gamle nettbrett gjør det nødvendigvis heller ikke lettere å jobbe med barnas sosiale ferdigheter, verken de som trengs i klasserommet eller på sosiale medier.

Som hjerteknust digital skeptiker overvar jeg noen år senere et seminar om digital kompetanse i skolen. Der viste foredragsholderen frem en graf (illustrasjon 1.1) som illustrerer hvordan en innovasjon ofte følges av oppblåste forventninger, en periode med skuffelse og desillusjon, før teknologien og mennesket finner ut av hverandre (Gartner Methodologies, 2020).



Illustrasjon 1.1. «Gartner Hype Cycle»
2020, av Gartner Methodologies.
(<https://www.gartner.com/en/research/methodologies/gartner-hype-cycle>).
Gjengitt med tillatelse.

Jeg ønsker ikke å delta i noen debatt om denne grafens vitenskapelige gyldighet, og jeg vil heller ikke forfølge dette videre i resten av denne oppgaven. Det som likevel gjør dette relevant er at det beskriver godt min reise fra forelskelse, gjennom desillusjon, mot digital danning – det er lett gjenkjennelig for meg som en som var tidlig ute med digitale verktøy. Selv om masterarbeidet mitt startet mens jeg gikk gjennom en periode med skepsis og motstand, har jeg nå – som grafen forutsier – oppnådd ny innsikt i temaet. Dette har skjedd som en vekselvirkning mellom min utdanning, arbeidet med denne oppgaven og mine erfaringer som musikk lærer.

Jeg mener musikk lærer profesjonen må utvikles i møte med dette paradigmeskiftet, og mitt mål med oppgaven er å bidra til å løfte diskusjonen om det digitale i musikkundervisningen fra å være kun et spørsmål om praktiske løsninger og tekniske ferdigheter, til å være et

spørsmål om noe som er litt større. Denne oppgaven handler om digital dannings slik dette fremstår i grunnskolens musikkundervisning, og mine egne erfaringer med denne prosessen gir meg et bredt forståelsesgrunnlag.

1.2. Temaets aktualitet

De seneste årene har det i norske media foregått en debatt om digitaliseringen av skolen i Norge, som tidvis har vært preget av ganske sterke meninger. Det er naturligvis ikke plass for å gi et uttømmende referat av debatten, men jeg vil her illustrere polariseringen gjennom noen eksempler.

Samfunnsdebattant Gaute Brochmann uttaler seg som forelder i skolen når han bekymrer seg over at elevene «tvinges til enda flere timer hver dag foran skjermen på en digital enhet» og mener vi har liten kunnskap «om effekten på selve læringen» (Brochmann, 2019). Psykologen Elke Rønningen er «bekymret for at barna blir vant til å tilfredsstille sine behov med en gang og at de blir urolige og kanskje vil slite med å stå i arbeid som voksne» (Hatlo, 2019).

På den andre siden finner vi for eksempel politikeren Guri Melby som snakker om at elevene må «få lov til å utnytte mulighetene til bedre læring» (Melby, 2020) og Utdanningsforbundets leder Steffen Handal som mener at «flere burde hatt tilgang til digitale verktøy i skolen, og det burde være lett å få tilgang på dette både for elever og lærere, men det må være et pedagogisk valg bak når og hvordan det skal brukes» (Fredriksen, Johnsen & Rønning, 2018).

Etter å ha fulgt med på denne debatten en god stund finner jeg noen hovedtrekk: På begge sider av debatten er man opptatt av (det noe ulne begrepet) *bedre læring*, mens skolens overordnede mål om den allmenne dannings som nevnes i læreplanenes generelle deler (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2020) ikke har mye fokus. Skeptikerne mener digitaliseringen har gått for raskt, har vært uten styring og forsterker problemer forbundet med såkalt «skjermtid».

En stor del av debatten om det digitale i skolen knyttes også til hvorvidt leseferdigheter er dårligere når man leser på en skjerm enn på papir. Ifølge flere studier øker forskjellene på leseferdighetene i land ut fra hvor stor plass lesing på skjermer har i skolen (Imeland & Belgaux, 2020). Jeg har i denne oppgaven ikke til hensikt å posisjonere meg i akkurat denne debatten. Det er uansett ikke de digitale verktøyene som *leseverktøy* som er interessant i denne oppgaven, og derfor lar jeg akkurat denne siden av digitaliseringen av skolen være et utforsket område.

1.2.1. Et spørsmål om digital danning

«Omreisende teknologientusiast, designer og pappa» Christian G. Falch kaller digitaliseringen av skolen «et naivt og utdatert prosjekt» og mener at «politikere, teknologileverandører og glade amatører har sauset sammen et dataopplegg i barneskolen som i beste fall kan kalles uansvarlig» (Falch, 2020). Falch mener at læreplanene er fulle av «fagre ord», men at det reelt foreligger «få konkrete tiltak for hvordan man skal øke det som med en lettvent frase kalles den 'digitale dannelsen'. Politikernes løsning er å la barna tilbringe mer tid foran et nettbrett og overlate den såkalte dannelsen til teknologi-produsentene» (Falch, 2020). Jeg er uenig med Falch i at det er lettvent å trekke inn dannelsesbegrepet. Jeg mener tvert imot at vi må løfte blikket fra det som med en lettvent frase kalles «bedre læring» og heller gjøre dette til nettopp et spørsmål om digital danning.

Mye av kritikken mot det digitale i både samfunnet generelt og i skolen spesielt minner om tidligere tiders motforestillinger ved teknologiske korsveier. Alt fra skrivekunsten selv til boktrykkerkunsten, grammofonplater, radio og tv har møtt anklager om å være fordummende og direkte ødeleggende på våre hjerner (Bell, 2010). Selv om disse teknologiene åpenbart har brakt med seg utfordringer, er det vanskelig i 2020 å argumentere for at vi burde slutte å skrive, å lese eller å lytte til innspilt musikk.

Jeg mener derfor at en debatt om det digitale plass i skolen er viktig, men det å innta en fullstendig anti-digital posisjon virker for meg som noe underlig. Jeg tror det er fullstendig urealistisk å tro at vi noen gang skal gå tilbake til det pre-digitale samfunnet, hvor musikk bare enten ble fremført «live», ble formidlet gjennom fysiske medier eller gjennom lineære

radio- og tv-stasjoner. Jeg forholder meg i denne oppgaven til det at det digitale er her, og at det nok er kommet for å bli i overskuelig fremtid.

1.2.2. Et bidrag til et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag

Allerede fra 10-årsalderen har over 90% av norske barn tilgang til smarttelefoner med internett (Medietilsynet, 2018, s. 2). Hvorvidt dette er positivt eller negativt for barns psykiske og fysiske helse er ikke et tema for denne oppgaven. Tallene sier likevel noe om at barnas liv utenfor skolen er digitale. Ett av skolens overordnede mål er å «gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 2). Skal skolen hjelpe barna til å «forstå verden» må skolen også forholde seg til hvordan verden er. Dette betyr selvsagt ikke at ukritisk bruk av digitale verktøy i skolen i seg selv vil bidra til noen digital dannings, heller tvert imot. Å tro at det hjelper på barns «læring» å ukritisk pøse på med mest mulig bruk av flest mulig digitale verktøy er i beste fall blåøyd optimisme, men i sin musikkpedagogiske praksis å nekte å forholde seg til hvordan verden *er*, mener jeg er noe underlig.

Brochmann oppfordrer til at «bruk av iPad i barneskolen må utredes av eksterne fagmiljøer utenfor skolene eller skolemyndighetene» (Brochmann, 2019) og Falch mener vi må lage et større nasjonalt prosjekt som «knytter til seg de ypperste fagmiljøene innenfor pedagogikk, teknologi og design, for å utforme et gjennomarbeidet skoledigitalisering-opplegg» (Falch, 2020). Jeg ønsker med min masteroppgave å komme kritikerne i møte med et bidrag til et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om det digitale i skolen, innenfor mitt fagfelt – musikkpedagogikk. Som beskrevet tidligere har mitt møte med det digitale vært preget av både entusiasme og skepsis, og det mener jeg gir meg et grunnlag for å være nyansert i min forskning.

1.3. Begrepsavklaringer

1.3.1. Digitale verktøy

Først vil jeg presisere at selv om både for eksempel keyboard, el-piano, elektriske gitarer, metronomer, stemmemaskiner, miksebord og lignende også kan være digitale, faller bruk av

slike verktøy utenfor denne studien. Data fra DYNAMUS-undersøkelsen (som jeg kommer nærmere inn på senere) viser at særlig keyboard og el-piano er vanlige instrumenter i musikkundervisningen. Selve musiseringen på slike instrumenter er nok likevel ikke vesentlig forskjellig fra deres analoge og/eller akustiske motstykker. Det kan være et poeng at på et digitalt keyboard vil man ha anledning til å utforske en større variasjon i lyder og klanger enn på et tradisjonelt piano, men jeg anser likevel ikke dette som tilstrekkelig for å sortere disse instrumentene inn under det jeg definerer som digitale verktøy.

Med digitale verktøy mener jeg derimot *nettbrett*, *smarttelefoner* og *datamaskiner*. Jeg har i resultatkapittelet valgt å fjerne informasjon om hvilken produsent som står bak de ulike verktøyene, i den grad det har kommet frem i datamaterialet. Dette har tre årsaker: For ikke å bli mistenkt for å ha noen bindinger til bestemte firmaer eller merkevarer; fordi teknologien fremdeles er i stor utvikling og ved å unnlate å navngi eventuelt snarlig utdatert teknologi håper jeg at denne forskningen kan ha en lengre levetid; og for å øke graden av anonymisering av kilder.

Et viktig poeng i møte med litteratur om digitale verktøy er hvordan begrepene «digitale verktøy», «digital teknologi», «teknologi» og «teknologiske verktøy» brukes om hverandre. I denne oppgaven bruker jeg mange artikler som originalt er publisert på engelsk, og der er det ofte begrepet «technology» (teknologi) som brukes når det er snakk om digitale verktøy spesielt. Man bør nok ikke anta at forfatterne ikke vet at en gitar eller en blokkfløyte strengt tatt også er musikkteknologi, men jeg har likevel valgt å oversette begrepet «technology» direkte til «teknologi» (i stedet for til «digitale verktøy») for å være mest mulig tro mot originaltekstene. Det ligger også en begrensning i begrepet «digitale verktøy», da ordet verktøy leder oppmerksomheten til de konkrete verktøyene i stedet for det som foregår av kommunikasjon, kreativitet, samhandling og tenkning i en digital kontekst. Derfor vil jeg også der det er relevant bruke det litt mer generelle begrepet «det digitale». Lærerens forhold til nettopp «det digitale» er et tema i kapittel 2.

1.3.2. Danning og dannelse

På bokmål har vi begrepene danning og dannelse, og jeg har så langt kun brukt ordet danning. Øivind Varkøy skriver at danning er noe litt annet enn dannelse, og at danning er noe mindre forbundet med «finkultur» og sosiale klasser, og heller noe som er «mer forbundet med kunnskaper og holdninger» og «det å kunne fungere i et samfunn» som forandrer seg (Varkøy, 2017, s. 35). Dette får han støtte i hos Språkrådet som skriver at «det heter helst dannelse når vi snakker om en viss væremåte, ellers er det valgfritt» (Språkrådet, u.å.). Språkrådet skriver likevel at danning er den eneste riktige formen på nynorsk, og at det i skole- og utdanningssammenheng er blitt vanlig, også på bokmål, å bruke begrepet danning: «Kanskje er det for å knytte an til dannelsesbegrepet slik det er brukt på nynorsk (litt mer 'klasseløst'), kanskje er det bare for å ha et felles uttrykk på de to målformene» (Språkrådet, u. å.). Derfor oppfatter jeg at begrepet «danning» i større grad beskriver selve prosessen, mens «dannelse» beskriver det ønskede resultatet av denne prosessen. Nettopp av disse grunnene vil jeg i denne oppgaven forholde meg til danning, utenom i direkte referanser (til for eksempel Varkøy). Videre utdyping og definisjon av dannelsesbegrepet kommer jeg inn på i kapittel 3.

1.3.3. Digital kompetanse vs. digital danning

Kompetanse forstås i den gjeldende læreplanen¹ – læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter kalt LK06) – som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kompetanse dreier seg altså her om evner, kunnskaper og ferdigheter. Kompetansemålene er da med andre ord samfunnets forventninger til hva elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring, og en bestilling til læreren om hva undervisningen i faget skal dreie seg om.

EU har definert digital kompetanse som en av 8 nøkkelkompetanser for livslang læring. Digital kompetanse defineres i en rapport av Anusca Ferrari som «trygg, kritisk og kreativ bruk av IKT for å oppnå mål relatert til arbeid, arbeidsevne, læring, fritid, inkludering og/

¹ LK06 er gjeldende læreplan frem til LK20 innføres, ca halvannen måned etter at denne oppgaven er innlevert.

eller deltakelse i samfunnet. Digital kompetanse er en tverrgående kompetanse og ses som viktig i utvikling av andre nøkkelkompetanser som alle borgere bør ha for å sikre aktiv deltakelse i samfunnet og økonomien» (Ferrari, 2012, s. 12, min oversettelse). Denne rapporten er brukt som kilde i Utdanningsdirektoratets *Rammeverk for lærens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Videre beskriver Ferrari digital kompetanse som «kunnskaper, ferdigheter, holdninger, evner, strategier og bevissthet som kreves når man bruker IKT og digitale medier til å utføre oppgaver, løse problemer, kommunisere, behandle informasjon, samarbeide, skape og dele innhold, og å bygge kunnskap effektivt, hensiktsmessig, kritisk, kreativt, selvstendig, fleksibelt, etisk og reflekstivt, for arbeid, fritid, deltakelse, læring og sosialisering» (Ferrari, 2012, s. 30, min oversettelse).

I den nye læreplanen av 2020 finner man en ny presiseringen av det *generelle* kompetansebegrepet som for meg synes å være tydelig påvirket av EUs begrep *digital kompetanse*: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». Videre står det nå at «refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2020, avsn. 2.2). Her er altså ikke lenger bare kompetanse et spørsmål om evner, kunnskaper og ferdigheter, men også holdninger, strategier og bevissthet. Det er heller ikke lenger bare et spørsmål om å utføre oppgaver og behandle informasjon, men det dreier seg også om problemløsning og kreativitet, kommunikasjon, samarbeid og deling. Det er selvsagt fremdeles mulig å bekymre seg over om bakteppet for en slik formulering fremdeles kan være instrumentalistisk med tanke på nytteighet opp mot arbeidslivet, men i og med at det til sist presiseres at denne kompetansen skal ha innslag av både refleksjon, selvstendighet, etikk, og kritikk i forbindelse med ikke bare arbeid, men også fritid, deltakelse og sosialisering, har i hvert fall jeg et håp om at kompetansebegrepet handler om mer enn en ren «matnyttig» kompetanse, og kan ses på som en anerkjennelse av at skolens formål er noe mer enn bare opplæring.

I LK06 er altså kompetansebegrepet ganske snevert: det dreier seg om evner, kunnskaper og ferdigheter. Etter at Ferraris brede definisjon av digital kompetanse har påvirket definisjonen av det generelle kompetansebegrepet, mener jeg at dette generelle kompetansebegrepet i den nye læreplanen ligger nærmere begrepet danning – en digital danning. En musikkundervisning med fokus på kritisk tenkning, refleksjon, utvikling av holdninger, etikk og evne til vurderinger trenger andre holdninger til det digitale enn en skole som bare handler om å utvikle evner, kunnskaper og ferdigheter. Dette gir ganske store implikasjoner for hva det vil si å være musikk lærer i en digital verden. Videre utforsking av begrepet digital danning tar jeg også for meg i kapittel 3.

1.4. Problemstillinger

Danning er et av skolens fremste mål både i den gamle og den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2020). Det digitale har i de seneste årene blitt en betydelig faktor i skolen, men som vi ser av debatten gjengitt ovenfor er ikke helt ukontroversielt eller uproblematisk. Alle paradigmeskifter kommer med utfordringer og derfor må vi snakke om hva det digitale har å si for dannelsesbegrepet og hvilke implikasjoner dette har for grunnskolens musikkundervisning. Temaet for denne oppgaven er hvordan fenomenet digital danning fremstår i grunnskolens musikkundervisning, og målet mitt med oppgaven er å svare på følgende hovedproblemstilling:

Hvordan kan grunnskolens musikkundervisning bidra til digital danning?

Denne oppgaven tar utgangspunkt i det digitale slik det fremstår i musikkfaget for lærere og elever i grunnskolen. Jeg løfter blikket fra spørsmål om metode og didaktikk – digital kompetanse – og fokuserer på det mer overordnede – den digitale danningen. Musikk læreren er ingen musikk lærer uten noen å undervise og noe å undervise i. Derfor belyser jeg problemstillingen både fra musikk læreres ståsted, gjennom intervjuer med elever i grunnskolen og ved å se nærmere på prosesser knyttet til utviklingen av den nye læreplanen. Hovedproblemstillingen vil jeg besvare gjennom utforskingen av tre delproblemstillinger knyttet til tre ulike områder:

- Hvordan anvendes digitale verktøy i musikkundervisningen i grunnskolen?
- Hvordan opplever et utvalg elever det digitale i musikkundervisningen?
- Hvordan omtales det digitale i høringsrunder i forbindelse med utarbeidelse av ny læreplan?

Den første delproblemstillingen vil jeg besvare gjennom data fra spørreundersøkelsen DYNAMUS og gjennom intervjuer med elever i grunnskolen. Elevintervjuene brukes også for å svare på delproblemstilling nummer to, og den siste delproblemstillingen besvares gjennom data fra høringsrunder i forbindelse med utviklingen av ny læreplan (LK20).

1.5. Disposisjon

I kapittel en har jeg fortalt om min bakgrunn som musikkpedagog påvirket av det digitale, redegjort for temaets aktualitet, definert noen kjernebegreper og presentert oppgavens problemstillinger.

Kapittel to er en litteraturgjennomgang hvor jeg går gjennom forskning og litteratur om digitale verktøy i skolen. Jeg trekker både frem de som ser muligheter for utvikling som ligger i det digitale, men jeg løfter også frem en del kritiske stemmer som advarer mot uheldige konsekvenser av digitaliseringen.

Kapittel tre er et rent teorikapittel hvor jeg ser forholdet mellom det digitale og musikkfaget i grunnskolen i et dannelsesperspektiv. Ett av skolens formål er som nevnt å bidra til dannelsesprosessen, og det digitale har, som vil bli vist i kapittel to, lagt nye premisser for musikkundervisningen som påvirker musikkfagets dannelsespotensial. Kapitlet er et utgangspunkt for å kunne snakke om digital danning i musikkfaget – og å utvikle en musikalsk-digital danningsteori.

Kapittel fire er et metodekapittel hvor jeg beskriver innsamling, bearbeidelse og analyse av data fra DYNAMUS-undersøkelsen, intervjuer med elever i grunnskolen og høringsuttalelser gitt i forbindelse med utviklingen av den nye læreplanen – LK20. Resultatene fra denne datainnsamlingen presenteres i kapittel fem.

Kapittel seks er et diskusjonskapittel hvor jeg ser resultatene fra kapittel fem i sammenheng med de teoretiske utgangspunktene fra kapittel to og tre. Kapitlet avsluttes med en epilog skrevet «i disse koronatider» hvor digital hjemmeundervisning plutselig er blitt den nye normalen, og dermed noe uventet gjorde temaet for min masteroppgave svært dagsaktuelt.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet går jeg først gjennom forskning knyttet til konkret bruk av digitale verktøy i musikkpedagogisk sammenheng og betydningen av etterutdanning av lærere, deretter ser jeg nærmere på en artikkel av Heidi Partti (2017) og en av Ann Clements (2018), som jeg oppfatter at har sammenfallende beskrivelser av to vanlige posisjoner lærere har til det digitale i skolen, og som beskriver hvordan man kan komme seg videre fra disse posisjonene. Så følger en presentasjon av kritiske posisjoner til det digitale i musikkundervisningen før jeg presenterer ulike forskeres forslag til hvordan musikkfaget kan se ut i en digital kontekst.

2.1. Forskning på digital musikkundervisning

Digitale verktøy i skolen er et relativt nytt område, og fordi området er i så rask utvikling er mye av forskningen som finnes allerede noe utdatert. For eksempel nevner ikke litteratur fra 2009 i særlig grad fenomenet nettbrett, og forskning fra 2013 om nettbrett fanger naturligvis ikke opp den enorme utviklingen som har vært de siste sju årene. Det er heller ikke så mye overordnet teoretisk litteratur på feltet, sammenlignet med mange andre fagområder innen pedagogikken. I den neste delen går jeg gjennom forskning på digitale verktøy i musikkundervisningen.

2.1.1. Digitalisert musikkundervisning

Petter Dyndahl var tidlig ute i Norge med å skrive om digitalisert musikkundervisning, og allerede i en artikkel fra 2004 oppsummerer han tendensene i et musikkfag med musikkteknologi som at musikkfaget har blitt mer produktivt, i større grad benytter simuleringer og medier, og at det er blitt et mer kollektivt og distribuert fag (Dyndahl, 2004, s. 88-89). Dyndahl beskriver fem ulike innfallsvinkler til bruk av digitale verktøy i musikkfaget:

- Akkompagnert musisering – tilgang til forhåndsinnspilte akkompagnementer muliggjør musikkutøving som ligger nært opptil det barn kjenner fra media (s. 76-77).
- Kunnskapsfaget musikk – det digitale kan utvide tradisjonell skolekunnskap (s. 78).
- Det skapende musikkfaget – støtte for kreativt arbeid er en av de viktigste begrunnelsene for å bruke digital musikkteknologi (s. 80).

- Mediefaget musikk – barn har en «musikalsk og mediemessig kommunikativ kompetanse» (s. 83), og musikkfaget må derfor åpne for bruk av digitale verktøy og refleksjon rundt det digitale (s. 84).
- Nettverksfaget musikk – det digitale åpner for samarbeid mellom musikere i digitale læringsnettverk (s. 84).

Håkon Kvidal beskrev i 2009 forholdet mellom teknologi og musikkundervisning som «teknologirelatert musikk», «teknologi som middel» eller «teknologi som innhold» (Kvidal, 2009, s. 210), og hans posisjoner har likhetstrekk med Dyndahls innfallsvinkler. Teknologirelatert musikk er musikk hvor teknologien «anvendes i forbindelse med fremføring eller produksjon av musikken» (s. 211). Når teknologien blir middel brukes den for å «lære noe annet enn selve teknologien» og når den er innholdet handler undervisningen om «forståelse og bruk av digitale verktøy» (s. 211). Kvidal mener videre at i en pedagogisk kontekst er fremdeles læreren viktigere enn teknologien, men det er likevel viktig at læreren ikke bare lærer seg den praktiske bruken av verktøyene, men også reflekterer over sin egen rolle (s. 212). Denne måten å tenke om lærerrollen er også sentralt i denne oppgavens del 2.2.

2.1.2. Komponering som musikalsk aktivitet

Susan Hallam skriver i *Music Psychology in Education* at komponering i musikkfaget øker elevenes motivasjon, siden de opplever økt kontroll over sitt eget arbeid (Hallam, 2006, s. 71). Hun henviser også til Bangs fra 1992 som finner at når motivasjonen kommer utenfra synker den musikalske kreativiteten (s. 85-86), og til Hogg fra 1994 som skriver at de største effektene av komponering kommer når læreren har fokus på elevenes selvstendighet, og ikke på tekniske ferdigheter (s. 172-173). Selvstendighet og kontroll over eget arbeid synes altså å føre til økt motivasjon og økt kreativitet. Kreativitet kommer ikke av seg selv, men den blir skapt i interaksjonen mellom individet og dets miljø (s. 84). Kreativiteten oppstår altså i møtet mellom eleven og noe denne kjenner fra før.

Ifølge Stuart Wise (2016) har det blitt vanlig å bruke ulike former for digital teknologi i mange ulike aktiviteter og i mange forskjellige samfunnslag. Den digitale teknologiutviklingen har ført til at veldig mange unge lytter til og skaper musikk som en del

av sin fritid. Wise henviser til Folkestad, Hargreaves og Lindström fra 1998 og skriver at flere elever inkluderes når musikk er noe alle kan, og ikke bare noen få genier. Wise har gjort en studie hvor han har intervjuet ulike musikkklærere om deres erfaringer med digitale verktøy i musikkundervisningen. Dataene viser at digitale verktøy har et potensial for å støtte elevenes kreative arbeid, spesielt innen komposisjon. Særlig stort er potensialet for elever med liten eller ingen erfaring med tradisjonell musikkteori eller -notasjon og liten eller ingen musikkundervisningsbakgrunn.

Muligheter for scaffolding², tilgjengelighet, mer autentiske lyder og mulighet for å delta innen sjangre som er nært knyttet til barne- og ungdomskulturen, ligger ifølge Kylie Pepler i de digitale verktøyene (Pepler, 2017, s. 199). Unge mennesker har ingen mangel på tilgang til musikalske uttrykk og inntrykk, men utfordringen er å engasjere elevene i en dypere forståelse av musikken som eksisterer i deres verden i dag. Ny teknologi har både skapt behovet for dette, men senker også barrieren for slik forståelse (s. 192). Populariteten til digitale musikkverktøy viser at interessen og ferdighetene er veldig store, men passende verktøy til klasseromssituasjonen har manglet. Når nye verktøy kommer, blir virkelige eller oppfattede barrierer for musikalsk kreativitet brutt (s. 198).

Mangelen på tekniske ferdigheter på et instrument kan ifølge Hallam tenkes å noen ganger stå i veien for opplevelsen av dette kreative arbeidet med noe kjent – altså musikken selv. Musikkteknologi har ifølge Hallam muliggjort komponering på et veldig høyt nivå selv for dem som ikke har disse tekniske ferdighetene på et instrument (Hallam, 2006, s. 71). Skal elever få oppleve at den digitale musikkteknologien gjør dem i stand til å bedrive selvstendig arbeid med egne komposisjoner av høyt nivå, er det nok ikke tilfeldig hvilke digitale verktøy som bør brukes. Forskningen jeg nå vil vise til antyder at nettbrettene er spesielt egnet.

2.1.3. Nettbrett i musikkundervisningen

Mye av undervisning med teknologi er ifølge Gena Greher basert på å lære elever hvordan teknologiske verktøy fungerer, med lite fokus på hvordan de kan transformere under-

² Scaffolding forstås på norsk som «støttende lærerrolle» (Bø & Helle, 2013). Dette innebærer at mengden støtte og hjelp elevene får tilpasses etter elevenes selvstendighet og kompetanse. Jeg velger å bruke det engelske begrepet fordi det ikke bare beskriver lærerens rolle, men det kan også beskrive selve støtten som bygges.

visningen på et mer generelt plan (Greher, 2017, s. 542). Kreativitet, utøving og kommunikasjon er viktige deler av musikkundervisningen, og der har også teknologiske verktøy en plass, noe Greher mener kan føre til at man når frem til en bredere gruppe av elever enn før (s. 542-543). Hvis vi bare ser på digitale verktøy som en innholdsleverandør går vi glipp av store muligheter (s. 545), for eksempel mulighetene som ligger i nettbrettene som verktøy for samarbeid, problemløsning og kreativitet kombinert med intuitive grensesnitt (s. 546).

Greher skriver at dersom digitale verktøy er det som gjør at elever bruker fantasi, kreativitet og intuisjon til å skape musikk kan det bygge bro mellom musikkundervisningen og elevenes liv utenfor skolen (Greher, 2017, s. 547). Undervisning dreier seg ikke bare om å formidle ferdige produkter, men om å designe et læringsmiljø, engasjere elevene, legge til rette for interaksjon og å ha en støttende lærerrolle (scaffolding) for videre læring (s. 551).

Marja-Leena Juntunen (Juntunen, 2017) har observert en finsk musikk lærers arbeid med å innføre teknologi i musikkundervisningen. De fem prinsippene læreren arbeidet ut fra var 1) at alle er kreative, 2) musikalitet gjennom kroppslig læring, 3) at det sosiale læringsmiljøet er viktig, 4) komponering som selvregulert samarbeid, og 5) at elevene skal ha eierskap til både prosess og produkt (s. 47). Lærerens hovedfokus var ikke på kvaliteten i sluttproduktet eller på elevenes oppnådde kompetanse, men på deltakelse og positive erfaringer med komposisjon gjennom musikalsk aktørskap (s. 66). Juntunen fant at nettbrett var et verktøy som det var enkelt for læreren å administrere, og som muliggjorde selvstendighet og samarbeid i den kreative prosessen. Elevene ga uttrykk for at selv om den konkrete bruken av digitale verktøy ikke hadde vært i fokus, hadde nettbrettet økt deres motivasjon for deltakelse, spesielt i begynnelsen av komponeringsarbeidet (s. 67)

2.1.4. Betydningen av etterutdanning for lærere

Lærere har forskjellig utgangspunkt når det gjelder både musikalske, pedagogiske, teknologiske og kognitive erfaringer. Ifølge Chrysovalentini Konstantinou vil derfor lærernes bruk av teknologi variere veldig, og deres praksis vil utvikle seg på ulike måter når ny teknologi introduseres i undervisningen (Konstantinou, 2016, s. 185). For en lærer som

mangler musikalsk og/eller teknologisk kunnskap, ferdigheter og ekspertise, kan det være vanskelig å introdusere nye teknologiske verktøy i undervisningen (s. 186).

Michael Zelenak har studert et toulkers etterutdanningsprogram i teknologi for musikk lærere (Zelenak, 2015, s. 3). For det første finner han, ikke overraskende, at musikk lærere som i det hele tatt deltar i et slikt etterutdanningsprogram har et annet perspektiv på teknologi i musikkundervisningen enn dem som ikke deltar (s. 13). Han finner også at når lærerne ble mer komfortable med teknologi i musikkundervisningen og deres ferdighets- og kunnskapsnivå gikk opp, ga de også sine elever større muligheter til å bruke slike verktøy (s. 16). Også Konstantinou finner at en viktig faktor for å gjøre integrasjon av teknologi i musikkundervisningen mer overkommelig for lærere er kollegaveiledning og samarbeid lærere mellom, i tillegg til god skolering og støtte fra skoleledelsen (Konstantinou, 2016, s. 186). I tillegg er det at teknologi nevnes i læreplanen viktig for å få lærere til å ta det i bruk (s. 186).

Teknologi kan, ifølge Zelenak, ikke løse alle pedagogiske utfordringer, men det bringer et unikt sett med utfordringer og muligheter til utdanningsfeltet (Zelenak, 2015, s. 4). Når lærerne i Zelenaks studie ble mer selvsikre på bruk av teknologi i musikkundervisningen, fant de også selv nye bruksområder for verktøyene, for eksempel som middel til differensiering av undervisningen (s. 17).

Jay Dorfman og Rick Dammers mener det er en utbredt oppfatning at noen typer musikk lærere er mer villige til å ta i bruk ny teknologi, og at noen musikk lærere vil lykkes bedre enn andre (Dorfman & Dammers, 2015, s. 54). Jeg tenker at en nærliggende fordom for eksempel kan være at klassisk utdannede musikere er mer konservative enn dem som har en rytmisk bakgrunn. Dorfmann og Dammers finner derimot at musikk lærernes ulike utdanninger *ikke* har noe å si for hvordan de tar i bruk teknologi i musikkundervisningen (s. 54), men at det heller er en mulighet for at motivasjonen for å ta i bruk teknologiske verktøy relaterer seg til lærernes vilje til å endre måten de underviser på, for eksempel ved å ta videreutdanninger (s. 56). Et annet resultat fra deres studie er at lærerne som har de sterkeste meningene om teknologiske verktøy i undervisningen er de som er negative (s. 57).

Michael Medvinsky skriver at musikk lærere må ha en så bred forståelse av faget sitt at teknologi blir et middel i en autentisk prosess, i stedet for et mål (Medvinsky, 2017, s. 597). Medvinsky fremhever at musikk må være i fokus for undervisningen – hvordan musikere forholder seg til teknologi vil endre seg, men kjernen vil forbli den samme: musikk (s. 599). Medvinsky skriver videre at teknologien aldri vil erstatte en god lærer, men en god lærer som forstår hvordan man kan integrere teknologi i undervisningen vil erstatte en som ikke forstår det (s. 600).

2.2. To ytterpunkter og et radikalt alternativ

Heidi Partti (2017) og Ann Clements (2018) har begge utviklet teoretiske konstruksjoner som beskriver vanlige holdninger til digitale verktøy i skolen. Konstruksjonen Partti kaller «pedagogisk fundamentalisme» har i min oppfattelse lignende trekk med «digital totalitarianism» hos Clements, og Parttis konstruksjon «pedagogisk populisme» har fellestrekk med Clements' «digital expansion». Disse to representerer to ekstreme ytterpunkter i holdninger Partti og Clements har funnet i sin respektive forskning. Parttis svar eller løsning på disse to ytterpunktene kaller hun en «radikal musikkpedagogikk» og dette tilsvarer i min oppfatning Clements' «digital-cultural hybridity». Jeg vil nå utdype og sammenligne disse begrepene.

2.2.1. Pedagogisk fundamentalisme

Partti beskriver pedagogisk fundamentalisme som en frykt- og/eller avskybasert holdning til digitale verktøy i skolen (Partti, 2017, s. 260-261). Hun beskriver i denne sammenhengen pedagogiske fundamentalister som lærere som møter sosiale endringer som følge av digital teknologi med å flykte til klasserommets trygghet, for å slippe å forholde seg til det nye og ukjente (s. 260). På samme måte beskriver Clements en frykt for det digitale i «certain artistic communities» som fører til en flukt til pre-digitale kunstformer (Clements, 2018, s. 56). Dette er en posisjon det på en måte er lett å latterliggjøre – karikaturen av eldre lærere som tiden har løpt fra er nærliggende: læreren som fremdeles bruker analoge media for musikkavspilling, og gjerne etterlyser krittavle, overhead og flipover. Dersom hen bruker digitale verktøy er det gjerne begrenset til cd-spillere eller digitale piano, verktøy som strengt tatt bare gjør det samme som deres analoge eller akustiske motstykker.

Det er ikke så enkelt som at all motstand mot digitale verktøy oppstår ut fra frykt eller avsky. Som jeg var inne på i forrige del er det en god del relevant og viktig kritikk mot digitalisering av musikkundervisningen, men den pedagogiske fundamentalistens problem er at hen er fastlåst i en prinsipiell motstand mot «det nye». Man kan likevel lett forveksle lærere med sterke meninger om teknologi i skolen med denne pedagogiske fundamentalismen. Den pedagogiske fundamentalisten er karikaturbildet av den eldre læreren som tvivholder på «gamle dager» og som generelt har liten vilje til å endre sin praksis, men en av måtene å forstå denne lærerens holdninger kan finnes ved å se nærmere på dens absolutte motpol.

2.2.2. Pedagogisk populisme

Der den pedagogiske fundamentalisten er forsiktig med eller direkte motstander av det digitale i skolen er den pedagogiske populistens dennes karikerte motstykke. Den pedagogiske populistens har ifølge Partti en «laissez-faire approach based on technological determinism» (Partti, 2017, s. 261-262). Partti siterer David Buckingham som i 2010 beskrev dette som et populistisk ståsted som forutsetter at vanlige folk vil bli frigjort av teknologien og at digitale media i seg selv er frigjørende og motkulturelle (s. 261). Denne lærerens filosofi er, ifølge Partti, at så lenge elevene blir utsatt for digitale verktøy vil det i seg selv føre til sosiale endringer og mediakompetanse (s. 262). Jeg tolker begrepet pedagogisk populisme hos Partti til å ligne det Clements kaller «digital expansion» – digital utbredelse – som er en holdning om at utbredelsen av det digitale vil skje enten vi vil eller ikke og vil føre til kulturelle og sosiale endringer uten mulighet for påvirkning fra enkeltmennesker (Clements, 2018, s. 61), og at vi derfor bare må gi oss hen til utviklingen.

For den pedagogiske populistens er ikke undervisning i og utvikling av kritisk tenkning nødvendigvis på agendaen, men undervisningen dreier seg mer om underholdning eller atspredelse. Beskrivelsene av et musikkfag hvor enkle løsninger står i fokus, og man i mindre grad tenker på den musikalske kvaliteten i prestasjoner og innhold minner også om Hanken og Johansens beskrivelse av «musikk som trivselsfag» (Hanken & Johansen, 2013, s. 183). Musikktimer som ikke har fokus på utvikling av musikalske ferdigheter er former for underholdning eller avslapping, men det er ikke legitim undervisning, mener Charles Plummeridge (2001, s. 24). En mulig innvending mot denne kritikken er likevel at det i

grunnskolenes musikkundervisning nok ikke alltid trenger å være en motsetning mellom trivsel og lek på den ene siden og kunstneriske erfaringer på den andre siden.

Karikaturen av denne læreren er en lærer som har ønsket mange former for digitale verktøy velkommen inn i klasserommet, men som ikke har noe ønske om eller evne til å se nærmere på hvordan disse verktøyene påvirker det menneskelige i undervisnings- og utdanningssituasjonen. Dette er læreren som alltid er oppdatert på de nyeste appene og de kuleste løsningene, men som ifølge Clements ser bort fra muligheten nye teknologier har til å påvirke og endre samfunnet og kulturen ved å se på det digitale som bare et hjelpemiddel eller et verktøy (Clements, 2018, s. 63).

2.2.3. Det post-digitale

Hvis den pedagogiske fundamentalismen og den pedagogiske populismen er grøfter det er lett å havne i, men vanskelig å komme ut av, hva er da den gyldne middelvei? Med ny teknologi flyttes og utviskes grensene mellom forskjellige musikkulturer, sjangre, ekspert/amatør, lek/arbeid og konsumering/produksjon. Dette kan virke frigjørende, skriver Partti, men det kommer ikke uten praktiske, politiske og etiske konsekvenser (Partti, 2017, s. 259).

Ann Clements skriver om den postdigitale fremtiden til musikkfaget, og mener at begrepet «den postdigitale alderen» flytter diskusjonen fra fokus på digitale verktøy og deres bruk, til fokus på menneskers interaksjon med en digital verden (Clements, 2018, s. 51). Problemet med begrepet er en implikasjon om at den digitale revolusjonen er over, men dette stemmer ikke, ifølge Clements (s. 52). Clements henviser til Bauer fra 2014 som påpeker at selv om lærere kan forstå hvordan digitale verktøy kan brukes i klasserommet er ikke den kunnskapen nok alene (s. 54). Dialogen om bruk av det digitale i musikkundervisningen må bevege seg fra å utforske hvordan ulike verktøy brukes i klasserommet, til å forstå hvilken effekt digitale verktøy har på musikalske handlinger og det å være menneske i en digital verden (s. 54).

Clements ser med paradigmet «digital-cultural hybridity» forbi det digitale bare som nye, spennende verktøy, ved å fokusere på hvordan det digitale og det menneskelige påvirker hverandre (Clements, 2018, s. 65). Dette er et forsøk på å bevege seg bort fra bruk av digitale

verktøy som motefenomen eller som middel til produktivitetsøkning, men mot et perspektiv på det digitale som dreier seg om hvordan teknologi – skapt av mennesker – påvirker forholdet mellom mennesker og det digitale, og forholdet mellom mennesker generelt (s. 69). Clements minner oss om at vi ikke bare tar i bruk digitale verktøy muligheter til å forme individer og samfunnene de lever i, men at vi teknologien vi bruker og måtene vi bruker den på må være basert på humanistiske verdier (s. 70-71).

Partti kaller denne tredje veien en radikal musikkpedagogikk, og ser på medieutdanning i musikkutdanningen som en form for forberedelse (Partti, 2017, s. 267). Hun ønsker seg at musikkfaget skal inneholde en kontinuerlig kritisk diskusjon og refleksjon om etikk, verdier, ideer, normer og skjulte former for propaganda innenfor både lokale og globale musikkmiljøer og musikkaktiviteter (s. 268).

Partti mener at musikk læreres rolle blir å hjelpe studenter til å tette gapet mellom kunnskap, ferdigheter, erfaringer og idealer fra nye medier med det faginnholdet de møter i musikkrommet (Partti, 2017, s. 269). Musikk læreren må anerkjenne elevs forkunnskaper og erfaringer om og med musikk og deres forkunnskaper og erfaringer om og med digitale verktøy, og hjelpe elever til å bygge bro mellom kunnskaper, ferdigheter, opplevelser og idealer som skapes gjennom nye medier og dem de møter på skolens musikkrom. Det innebærer blant annet en anerkjennelse av at de aller fleste elever allerede har bred digital kompetanse og at den digitale teknologien spiller en stor rolle i livene deres (s. 269). Dette er på en måte frigjørende for pedagogen også, som ikke lenger trenger å vite alt, men som i dette radikale musikkfaget sammen med elevene kan stille spørsmål, spekulere, gruble og undre seg (s. 269).

Både Partti og Clements mener altså at det er utvilsomt er både mange muligheter og utfordringer som ligger i hvordan skolen forholder seg til digitale verktøy. Disse mulighetene og utfordringene er ikke et spørsmål om de digitale verktøyene i seg selv, men et spørsmål om mulighetene og utfordringene som elevene kan møte og allerede møter når de forholder seg til ulike digitale verktøy. Veien ut av den pedagogiske fundamentalismen kan være å anerkjenne at for mange lærere holder det ikke å si at innføringen av digitale verktøy kan

regnes for å være gjennomført når datamaskinene er vedtatt innkjøpt. Skal man forvente at lærere utvikler seg må det legges til rette for deres utvikling på samme måte som gode lærere legger til rette for sine elever i klasserommet: tydelige og forståelige mål, god undervisning fra kompetente lærere og et støttende læringsmiljø.

I tillegg til det kreative arbeidet, er det viktig for elever å lære å forholde seg til hvordan de digitale verktøyene endrer musikkens sosiale faktorer. Det ligger store utfordringer i bruk av sosiale medier, både med tanke på ekskludering, gruppetenkning, makt og kommersielle interesser, men det ligger samtidig også store muligheter for samhandling, kommunikasjon, fellesskap, kreativitet og demokrati. Denne tredje posisjonen blir sånn sett mer et ideal, et mål der fremme, heller enn en mellomposisjon som prøver å forene to umulige ytterpunkter.

2.3. Kritikkk av digitale verktøy i musikkundervisningen

Selv om det er vanskelig å ta den digitale fundamentalisten på alvor, finnes det også legitim kritikk av det digitale i musikkfaget. Savage kritiserer mange musikk læreres umusikalske bruk av digital musikkteknologi, som ofte innebærer for eksempel ukritisk klipping og liming i musikkstudiprogrammer eller utstrakt bruk av automatiske akkompagnementer til musikkutøving (Savage, 2012, s. 173). Dette er, ifølge Savage, fordi mange lærere ser på digitale verktøy som bare en forlengelse av det de allerede gjør, i stedet for å ta i bruk nye muligheter til innovasjon og kreativitet (s. 175). Savage spør seg også om i hvor stor grad lærere tar med elever på refleksjon rundt bruken av ulike teknologiske verktøy (her inkluderer han både digital og analog teknologi) til å løse ulike oppgaver (s. 179). Lærerne Savage her kritiserer klarer ikke å se om det i de digitale verktøyene ligger andre muligheter enn det som før har vært tilgjengelig, og om mulighetene oppdages legges det i hvert fall ikke opp til noen refleksjon. Med andre ord kritiserer han både den digitale populistene og den digitale fundamentalisten for verken å utforske eller å reflektere over mulighetene eller utfordringene som ligger i det digitale.

2.3.1. Kommersielle interesser

Savage mener også at vi må anerkjenne at det ligger sterke økonomiske og kommersielle interesser bak teknologisk transformasjon av undervisningen (Savage, 2017b, s. 150). Derfor

må vi være oppmerksomme på såkalte «quick-fixes» – lettvinde løsninger hvor digitale verktøy blir målet for undervisningen eller hvor de fører til at den kreative prosessen blir utvannet (s. 151-152). Musikkpedagoger må være oppmerksomme på hvordan teknologien endrer vårt forhold til selve materialet for kunstarten vår – lyden (s. 152). Vi må også være spesielt årvåkne med tanke på farene som ligger i at mange digitale verktøy blant annet er designet for å fange og holde på barns oppmerksomhet (s. 153). Disse bekymringene er også noe som minner om debatten om digitale verktøy i den norske skolen, som jeg var inne på i forrige kapittel.

Dorfman og Dammers skriver at teknologi i musikkundervisningen kan enten ha funksjon som midler til meningsfulle musikalske opplevelser eller kun som overfladiske, administrative verktøy (Dorfman & Dammers, 2015, s. 46). På grunn av dette kan det være et problem at forskning på digitale verktøy til nå vanligvis måler integrasjon av digitale verktøy i kvantitet, mens kvaliteten sjelden undersøkes (s. 48). Dersom suksesskriteriet for integrasjon av digitale verktøy i skolen er hvor mange «deviser» som finnes på hver skole, kan en kritikk rettet mot hodeløs masseinnføring av digitale verktøy være legitim. I forbrukersamfunnet kan motstand mot «det nyeste nye» være en rettmessig kritikk av turbokapitalisme og profittjag.

2.3.2. Fare for ensrettethet

Chee-Hoo Lum skriver om hvordan vi må ta vare på den kunstneriske opplevelsen i «the age of commodification³» (Lum, 2017, s. 51-55). Det ligger riktignok gode muligheter i digitale verktøy til å utforske og arbeide med musikkens byggeklosser, det digitale tilbyr en kunstnerisk palett til alle uavhengig av ferdighetsnivå eller kroppslige begrensninger (s. 51). Men, denne lette tilgangen er noe Lum også advarer mot. Han henviser til Eisner, og minner oss om at det å ta vare på langsomheten også kan ha en kunstnerisk verdi, spesielt når det digitale bringer effektivitet og hurtighet inn i læringssituasjonene (s. 52).

Uten å tillegge analoge musikkinstrumenter høyere verdi enn digitale, kan det likevel argumenteres for at en allsidig musikkundervisning bør inneholde mange forskjellige

³ Min oversettelse: en tid hvor alt gjøres til salgsvare

uttrykksmåter og former for musisering. Musikk lærere må, ifølge Lum, legge til rette for diversitet og inkludering av mange ulike arbeidsmåter og musikalske uttrykk, for å balansere musikk som kommersiell handelsvare (Lum, 2017, s. 54). Det å spille fysiske, analoge instrumenter tilbyr ikke nødvendigvis det samme som digitale simuleringer av disse instrumentene (s. 52).

2.4. Fremtidens musikkundervisning

Men hvis ikke de digitale verktøyene tilbyr det samme som de analoge, hva *er* det da de tilbyr? Gjennom sin studie av 'digitale musikere' ved en institusjon for høyere musikkutdanning i London finner Heidi Partti at digitalt musikerskap er tett knyttet til verktøyene og instrumentene som blir brukt, og at digitale musikeres identitet og ekspertise delvis konstrueres gjennom digitale verktøy, da disse skaper et kulturelt landskap for «musical expeditions and pervasive experiences of music making» (Partti, 2014, s. 12-13). De digitale musikerne er ikke styrt av krav om 'autentisitet' eller lojalitet til tradisjoner, men målet er heller utvikling og innovasjon muliggjort gjennom de digitale verktøyene (s. 13). «The culture of musical cosmopolites», altså det at mennesker fra ulike deler av verden og ulike kulturer kan møtes på mange forskjellige måter, er sannsynligvis ikke en forbigående trend, men heller noe som får økende betydning i elevers liv (s. 15). Musikkundervisning bør derfor ikke bare vise frem etablerte musikkpraksiser, musikkrommet kan heller bli et sted elever tar med seg musikalske erfaringer til og fra, og også være et sted for forhandlinger om verdier og praksis (s. 14). Dette poenget vil jeg også komme tilbake til i neste kapittel, når jeg gjennomgår dannelsesreisemetaforen hos Øivind Varkøy (Varkøy, 2017).

Jonathan Savage kritiserer imidlertid begrepet 'digital musiker', da han mener det er simplistisk, reduksjonistisk og ekskluderende (Savage, 2017a, s. 559-560). Han mener at bare ved å utvikle en rik forståelse av konteksten hvor en musikers arbeid blir til, kan man forstå hvorfor de tar sine musikalske valg (s. 563). Å bryte ned evner, konsepter og prosesser i en forståelse av teknologisk eller ikke-teknologisk gir ingen mening, skriver Savage (s. 564) og oppsummerer det slik: «It's all about the music, not the technology» (s. 565) – noe som også er et poeng hos Kvidal (2009, s. 209). All bruk av musikkteknologi, digital og ikke-digital, må kontekstualiseres innenfor musikken selv, og musikkutdanningen må ha som mål å gi

elever mulighet til rike og autentiske former for musikalsk uttrykk, uavhengig av verktøy (Savage, 2017a, s. 565).

2.4.1. Det multimodale musikkfaget

David Williams påpeker ironien som ligger nettopp i det at da elgitaren mistet grepet om populærmusikken ble den vanlig i musikkundervisningen (Williams, 2017, s. 633), og antyder at det nå er det samme som skjer med digital musikkproduksjon – en arbeidsform som tross alt har vært standarden for populærmusikk siden 1980-tallet. Williams skriver videre om hvordan en musikkundervisning med sterk oppmerksomhet mot digitale verktøy åpner for produksjon av fremføringer som ligner dem som finnes i populærkulturen (s. 639). Williams mener at i dette musikkfaget trenger ikke lenger læreren å være den som styrer alt, men heller innta en veilederrolle fra sidelinjen (s. 639-640).

Dette er også det musikkfaget John Vinge ser for seg når han skriver om vurdering i musikkfaget. Sluttvurderingen, den summative produktvurderingen som elevene møter vil her, i stedet for karakterer, heller være i form av det Vinge kaller en «autentisk summativ vurdering», altså publikums anerkjennelse av fremføringen i form av applaus (Vinge, 2014, s. 357). I slike fremføringer og konserter trenger, ifølge Williams, heller ikke nødvendigvis musikken å være det eneste fokus (Williams, 2017, s. 639), men fremføringene kan i tillegg inneholde et stort omfang av uttrykksformer som for eksempel video og lyssetting (s. 641). Også Lum argumenterer for at musikk lærere bør være opptatt av å gjøre sine elever kjent med det varierte og mangfoldige tilbudet av kunstneriske uttrykk som eksisterer, og at musikkfaget må tenkes i sammenheng med relaterte kunstformer, da multimediale uttrykksmåter ligger nærmere elevenes erfaringer utenfor skolen (Lum, 2017, s. 54).

2.4.2. Musikk som et musisk fag

Denne måten å tenke om musikkfaget på minner også om det som både Nielsen (Nielsen, 1998) og Hanken og Johansen (Hanken & Johansen, 2013) beskriver som et «musisk fag». Nielsen skriver at det musiske faget sammentenker «musikalske, språklige og bevegelsesmessige innholdsdimensjoner» (Nielsen, 1998, s. 182) for å ta vare på det «skapende, kreative og fantasifulle fra barnekulturen» (s. 183). Hanken og Johansen skriver

at i det musiske faget er det naturlig for musikk læreren å samarbeide med andre fag (Hanken & Johansen, 2013, s. 182) for å bidra til en «utvikling av hele mennesket» (s. 182).

I Norge har særlig Jon-Roar Bjørkvold (2001) argumentert for å se på musikkfaget som et musisk fag, hvor man ikke bare betrakter musikkrommet som et sted hvor man lærer tekniske ferdigheter, men hvor musikken tenkes som en del av en større helhet. Bjørkvolds bok *Det musiske menneske* kom ut første gang i 1989, og allerede da anerkjente han at «den nye medie- og datakulturen» stiller krav om «nysgjerrighet og et lekende blikk, i samspill med et medium som fordrer en auditiv, visuell og taktil-motorisk sansning» (Bjørkvold, 2001, s. 143). Bjørkvold advarer også mot at denne raske utviklingen forstørrer den allerede store avstanden mellom barn og skole, siden den tradisjonelle skolen ofte har et lærerstyrt perspektiv på læring, mens barna foran skjermen kan «utveksle erfaringer, vise hverandre og bytte knep etter prinsipper for muntlig tradering, velkjent fra barnekulturen gjennom generasjoner» (s. 144).

2.5. Oppsummering

Digitale verktøy i musikkundervisningen kan fremstå på ulike måter, for eksempel som akkompagnement til annen musikkutøving, media- og kunnskapsressurser, eller støtte til kreativt arbeid, samtidig som de er en arena for nettverksbygging (Dyndahl, 2004), og teknologien kan være både det som gjør musikkundervisningen mulig eller selve innholdet for musikkundervisningen (Kvidal, 2009). Kreativitet forutsetter selvstendighet og kontroll over eget arbeid (Hallam, 2006) og denne selvstendigheten muliggjøres av de digitale verktøyenes potensiale som støtte for kreativt arbeid, spesielt for elever uten musikkbakgrunn (Hallam, 2006; Pepler, 2017; Wise, 2016). Nettbrett fremheves som svært egnet til bruk i musikkundervisningen, da nettbrettene tilgjengelighet og intuitivitet, kombinert med berøringsbaserte grensesnitt synes å være viktig i kreativt arbeid (Greher, 2017; Juntunen, 2017). Utdanning av musikk lærere i musikkteknologi synes å være en viktig faktor for at de skal ta den i bruk i det hele tatt, og for hvordan den brukes (Dorfman & Dammers, 2015; Konstantinou, 2016; Zelenak, 2015).

Musikkfaget med digitale verktøy står overfor en rekke utfordringer, og jeg finner hos Partti (2017) og Clements (2018) beskrivelser av lærere som av ulike årsaker ikke forholder seg til at digitale arbeids- og kommunikasjonsformer er svært utbredte og *nettopp derfor* er noe skolen må forholde seg til, samt beskrivelser av lærere som ukritisk tar i bruk ulike verktøy og metoder uten å tenke over hva teknologien gjør med faget. Den kritiske tenkningen rundt fagets innhold og arbeidsmåter står sentralt i det radikale musikkfaget Partti skisserer, og diskusjon og refleksjon rundt utfordringene elevene møter i grensesnittet individ-samfunn-digital er viktige faglige aktiviteter. Clements beskriver dette som «digital-cultural hybridity» – en fusjon av det digitale inn i den menneskelige kulturen.

Mange lærere går glipp av mulighetene til innovasjon og kreativitet ved ikke å reflektere (sammen med elevene) over bruken av digitale verktøy i musikkundervisningen (Savage, 2012). Dette er spesielt uheldig når det ligger sterke økonomiske interesser bak digitaliseringen av skolen (Savage, 2017b) og den musikkpedagogiske forskningen må fokusere på *kvaliteten* i integrasjonen av verktøyene, ikke kvantiteten (Dorfman & Dammers, 2015). I en tid hvor alt gjøres til salgsvarer må vi være oppmerksomme på lettvinde løsninger som forflater den kreative prosessen (Lum, 2017; Savage, 2017b). Derfor må musikkundervisningen ikke først og fremst handle om musikkteknologi, men om musikken selv (Savage, 2017a).

Musikkteknologien muliggjør musikkfaget som et sted hvor elever kan diskutere og bearbeide sine musikalske erfaringer (Partti, 2014). Den digitale teknologien har også potensial til å gjøre musikkfaget kulturelt relevant ved at man nå kan skape fremføringer som tilsvarer det elevene kjenner fra populærkulturen (Lum, 2017; Williams, 2017) og elevene kan oppleve vurderingen i faget som en *autentisk* summativ vurdering i form av applaus (Vinge, 2014). Dette faget er både tverrfaglig og multimodalt og kan ses på som et allmenndannende fag som bidrar til utviklingen av hele mennesket (Bjørkvold, 2001; Hanken & Johansen, 2013; Nielsen, 1998).

Digitale verktøy i et radikalt multimodalt musisk fag

Bruk av mobile verktøy som nettbrett eller smarttelefoner legger musikkfaget nærmere opp mot elevenes hverdag, da dette er verktøyene elevene faktisk bruker selv. Noe av relevansen til musikkfaget henger sammen med at undervisningen foregår i en «verden» elevene kjenner til fra før og faktisk allerede befinner seg i. Et fokus på multimodale arbeidsmåter legger musikkfaget nært elevenes hverdag, og musikkfaget blir dermed kulturelt relevant.

Det er grunn til å spørre seg om hvor mye kursing og etterutdanning norske lærere egentlig har fått i bruk av digitale verktøy på musikkrommet. Har utstyret vært kjøpt inn og lærerne blitt overlatt til seg selv resulterer dette nok i en annen opplevelse for elevene enn om lærerne har hatt tid til utvikling av tekniske ferdigheter og metodisk og didaktisk kompetanse. Da det ikke er realistisk i overskuelig fremtid å gå tilbake til en pre-digital verden må diskusjonen om de digitale verktøyenes relevans i musikkundervisningen etter min mening løftes fra en diskusjon om hvorvidt man skal bruke digitale verktøy i det hele tatt, til en reflektert samtale om hva musikkfaget er og ikke er, og hvilken funksjon ulike verktøy og arbeidsformer har, digitale eller analoge. Denne refleksjonen synes for meg viktig for å sikre fagets posisjon i skolen.

3. Teoretisk rammeverk

Ifølge Ingerid Straume er det tre dimensjoner som til sammen beskriver en danningsteori med utgangspunkt i danning som en prosess, nemlig «det sosiale», «bevegelsen» og «subjektet» (Straume, 2013, s. 22). Den sosiale dimensjonen av dannelsesprosessen består av «alt fra språk, institusjoner og praksiser til eksplisitte kulturelle produkter som litteratur og kunst» (s. 22). Bevegelsen er noe som «forstyrrer den pågående sosialiseringprosessen der individet internaliserer samfunnets normer, ideer, verdensbilde og så videre» (s. 23), og dette gjør den sosiale dimensjonen til «gjenstand for problematisering og refleksjon» (s. 25). Den som problematiserer og reflekterer er «subjektet som dannes» (s. 25). Slik jeg ser det, blir dannelsesprosessen aldri ferdig, og spesielt for lærere er det viktig å være kritisk og reflektert rundt både undervisningsinnholdet og egen praksis. Derfor er det interessant å se på læreren også som et subjekt i denne danningsteorien, ikke bare eleven.

Den sosiale dimensjonen utgjøres av konteksten for musiseringen – digitalt og fysisk, for eksempel gjennom sosiale medier eller i musikkrommet. Bevegelsen kan komme som følge av musikalske erfaringer, men også det at de digitale verktøyene har endret forutsetningene for musikkfaget kan være en bevegelse i seg selv – for eksempel har samfunnets normer, ideer og verdensbilde endret seg drastisk gjennom de siste tiårenes digitalisering. Dette kan også være en forstyrrelse av sosialiseringprosessen, for både lærere og elever.

I dette kapitlets første del beskriver jeg hvordan musikk handler om våre relasjoner og derfor er en sosiokulturell prosess. I andre del er temaet hvordan den sosiokulturelle prosessen forstyrres både av musikken selv og av de digitale verktøyene. Til sist kommer jeg inn på hvordan musikken påvirker subjektets identitet og oppfattelse av selv. Et gjennomgående tema for kapitlet er at musikk er et språk vi bruker til å kommunisere med og tenke gjennom, at tenkning og språk er innebygget i våre verktøy, og at vi gjennom musikk som kommunikasjon, ved hjelp av ulike verktøy, erfarer relasjoner og konstruerer vår selvoppfattelse.

3.1. Det sosiale

Den første dimensjonen som hos Straume utgjør en dannelsingsprosess er «det sosiale», og hun mener videre at «danning er et relasjonelt fenomen, mellom et selv og en verden som også bebos av andre mennesker» (Straume, 2013, s. 22). Videre skriver hun at i et tradisjonelt samfunn blir ikke tradisjonene gjenstand for kritikk eller refleksjon, men hvis man har et konstruktivistisk, politisk eller kritisk syn på det sosiale vil dette bli en dimensjon som kan påvirkes, og som man da kan problematisere (s. 23).

Danning oppfattes ofte som en prosess som kun forbereder elevene til deltakelse i og videre utforming av samfunnet utenfor, men skolen er også en del av samfunnet i seg selv som et sted der elevene lever sine liv akkurat nå. Deltakelsen i det nåværende og formingen av det framtidige samfunnet skjer i relasjonen mellom elever, gjennom både felles erfaringer og refleksjon over disse erfaringene. Det er derfor viktig for pedagogen å se det sosiale som en dimensjon i dannelsingsprosessen.

3.1.1. Musicking – musikalsk deltakelse

Musikk kobles direkte til det sosiale av den nyzealandske musikkfilosofen Christopher Small (Small, 1998), som hevder at musikk er en handling og ikke et produkt. Derfor har Small avledet ordet musikk til nyordet «musicking». Å musikke (musicking) kan være alle former for musikalsk deltakelse, enten ved fremføring, lytting, øving, komponering, dansing og så videre (s. 9). I Smalls forståelse av deltakelse gjelder ikke dette bare de som står på scenen eller holder i mikrofonen, men alle som på ett eller annet vis deltar i musikalske handlinger, som utøver, publikum, lydteknikere, garderobevakter og så videre, det vil si alle som på en eller annen måte bidrar til at musikalsk aktivitet kan skje. Denne musikalske deltakelsen er et møte mellom mennesker som skjer gjennom organiserte lyder i en fysisk og sosial setting (s. 10).

Den musikalske meningen ligger ifølge Small nettopp i den musikalske *deltakelsen* og ikke i musikken i seg selv (s. 140) og musikk handler derfor blant annet om det sosiale forholdet mellom menneskene som deltar i den musikalske utøvingen (s. 218). En grunntanke i Smalls teori om musikalsk deltakelse er at mennesker gjennom musikalske handlinger utforsker,

bekrefter og feirer sine relasjoner til andre mennesker (s. 183). Dersom man følger Small på dette betyr det at musikken i seg selv ikke har noen innebygd mening, men at mening i musikken konstrueres gjennom å bruke musikken som en samværsform.

Likevel er det ikke vilkårlig hvilken musikk som gir hvilken mening i ulike sosiale kontekster. Small skriver at menneskelige ritualer er kunstens mor (Small, 1998, s. 105). Ritualer ikke bare *bruker* kunst, men de *er* kunst (s. 106). Det å delta i et ritual er å delta i en metaforisk handling som dreier seg om menneskelige relasjoner (s. 104), og i disse ritualene bruker vi et symbolsk språk om hvordan man skal forholde seg til verden og hverandre (s. 95). Ved hjelp av det symbolske språket musikk ikke bare lærer mennesker om sine relasjoner til verden og hverandre, men vi opplever dem (s. 96). Gjennom dette symbolske språket i de metaforiske ritualene brukes fysiske og sanselige erfaringer for å forstå komplekse og abstrakte konsepter alle levende vesener må forholde seg til (s. 104). Med andre ord er våre menneskelige ritualer og tradisjoner det språket musikk springer ut fra.

I en verden med store avstander mellom folk vil ritualene og tradisjonene utvikle seg forskjellig, men i en global digital musikkultur vil nok dette landskapet endre seg. Det er ikke lenger fysisk avstand som skaper ritualene, men mange andre faktorer. Den digitale fundamentalisten vil ønske seg tilbake til et trygt og oversiktlig landskap hvor lite endrer seg og den digitale populistten sier ja takk til alle kulturelle uttrykk og tenker lite over hva man tar med seg og hva som velges bort. Den radikale musikkpedagogen vil her være bevisst problemer og utfordringer forbundet med gruppetenkning, kommersielle interesser og maktstrukturer, samtidig som hen er opptatt av å ta vare på tradisjoner og å oppdage nye uttrykk. Denne musikkpedagogen er også opptatt av at disse utfordringene og mulighetene blir reflektert over og utforsket sammen med elevene.

3.1.2. Danning som sosiokulturell prosess

Roger Säljö definerer kultur som «den samlingen av idéer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen» (Säljö, 2001, s. 30). Han skriver også at vår intellektuelle kapasitet ikke er medfødt, men at våre kognitive evner utvikles i sosiale situasjoner sammen med andre mennesker i vår hverdag (s. 17). Vi mennesker

nyttiggjør oss intellektuelle og praktiske redskaper for å handle i en fysisk virkelighet, og disse redskapene skapes og føres videre gjennom kommunikasjon. Säljö kaller disse redskapene «sosiokulturelle ressurser» (s. 22). Sett i lys av Smalls begrep om musikalsk deltakelse kan dette tolkes slik at det i relasjonene mellom mennesker som deltar i musikalsk praksis også skapes og videreføres sosiokulturelle ressurser.

Hvert enkelt menneske formes ifølge Inga Bostad gjennom innsikt i og forståelse av sine omgivelser, og denne innsikten og forståelsen oppnås gjennom aktiv deltakelse (Bostad, 2017, s. 25). Jeg forstår aktiv deltakelse som det å ikke bare assimileres i en kultur, men også å være med på å påvirke kulturen. Danningsprosessen er sånn sett en prosess hvor vi mennesker skaper og videreutvikler vår kultur. Bostad skriver at: «Alle dannelsesprosesser skrider ut av relasjoner og erfaringer» (s. 25) – noe som etter min mening gjør danningprosessen til en sosiokulturell prosess. Disse erfaringene og relasjonene utforskes, bekreftes og feires gjennom musikalsk deltakelse – musicking (Small, 1998).

Kommunikasjon er ifølge Säljö en sentral prosess i et sosiokulturelt perspektiv på læring (Säljö, 2001, s. 38). Han beskriver kommunikasjon som bindeleddet mellom menneskets tenkning og dets interaksjon med omverdenen – kommunikasjonen utgjør bindeleddet mellom oss og våre omgivelser (s. 68-69). En viktig måte mennesker kommuniserer på er nettopp gjennom språket, og gjennom språket har vi mennesker en unik evne til å dele erfaringer med hverandre (s. 35). Forholdet mellom musikk og språk er også beskrevet av hjerneforskere og psykologer. Ifølge Are Brean og Geir Olve Skeie utfyller musikk og språk hverandre (Brean & Skeie, 2019, s. 146). Forskjellene ligger i at språket er mer presist, mens musikken er mer emosjonell og følelsesmessig, men at det i stor grad er samme område i hjernen som prosesserer informasjonen (s. 146). Det er altså en tydelig sammenheng mellom andre språkformer og musikk – de er nært beslektede former for kommunikasjon.

Også Small beskriver sammenhengen mellom musikk og språk, og en grunntanke hos ham er at musikkstykker oppleves som kontinuerlige narrativer, og ikke som sett med strukturer (Small, 1998, s. 163-164). Øivind Varkøy henviser i den forbindelse videre til Martha Nussbaum som mener at vår narrative forestillingsevne blant annet utvikles gjennom å drive

med litteratur og kunst, og at dette gjør individet i stand til å se verden fra en annens perspektiv. I tillegg stimulerer den narrative forestillingsevnen til kritisk tenkning, noe som er en viktig demokratisk handlemåte (Varkøy, 2017, s. 161). Vår kommunikasjon gjennom for eksempel språk og musikk er en viktig faktor i forbindelse med læring og menneskelige relasjoner. Gjennom sosiale medier og kommunikasjonsteknologi har ikke lenger disse relasjonene de samme geografiske begrensningene som tidligere. Vi kan nå i større grad enn tidligere snakke om en global musikkultur.

3.1.3. Musikalsk deltakelse i samfunnet

Det finnes flere definisjoner av begrepet «samfunn» (Skirbekk, 2018), men uansett hvilken definisjon man benytter beskriver begrepet former for relasjoner mellom mennesker. Musikk er som nevnt en måte å utforske, bekrefte og feire disse relasjonene på (Small, 1998). Hvis musikk ikke bare er en bekreftelse og feiring av etablerte relasjoner, men også en utforsking av mulige nye relasjoner må denne utforskingen nødvendigvis også inneholde en form for problematisering av de etablerte relasjonene. Dette gjør at musikk således kan forstås som en måte å utøve ytringsfrihet på. Musikk er i et slikt perspektiv noe som ikke bare er viktig *for* danning; musikalsk deltakelse *er* danning.

Det å skape samfunn med kulturelle idealer som vi deretter forsøker å oppfylle, er ifølge Straume noe typisk ved menneskets natur (Straume, 2013, s. 15). Vi mennesker blir ikke født ferdig formet i en kultur, men vår menneskelige karakter blir til i kulturen gjennom vår danning (Straume, 2016, s. 47). Straume mener utviklingen av demokratiske samfunn er nært knyttet til dannelsesprosessen (s. 50) og som nevnt springer danningen ifølge Bostad ut av våre relasjoner og erfaringer (Bostad, 2017, s. 25). Man kan altså si at vi dannes gjennom relasjoner og erfaringer, og denne dannelsesprosessen kan være med på å utvikle demokratiske samfunn. Disse demokratiske samfunnene kjennetegnes blant annet ved ytringsfriheten – friheten til å stille spørsmål, kommentere og kritisere samfunnet i seg selv. Dette kaller Straume «refleksiv danning» og beskriver det som et «kreativt, skapende prosjekt som angår alle samfunnets medlemmer, store og små» (Straume, 2016, s. 49).

Jon Hellesnes skriver at «daning er mellom anna det å problematisere samfunnet som totalitet» (Hellesnes, 1992, s. 80). Et totalitært samfunn er et samfunn som ikke tillater ytringer som problematiserer seg selv (s. 80). Det å stille spørsmål ved seg selv og sine aktiviteter, praksiser, holdninger, kunnskaper og lignende, er altså kjennetegnet på et samfunn som ikke er totalitært. En forutsetning for å kunne stille disse kritiske spørsmålene er at det finnes ytringsfrihet.

Bo Nilsson mener at musicking – musikalsk deltakelse – er en form for ytringsfrihet, og er derfor essensielt i et demokratisk samfunn (Nilsson, 2017, s. 246). Nilsson beskriver demokrati som en viktig faktor for helse, både på et personlig og et samfunnsmessig nivå. Han følger også Heidi Partti på at musikkteknologi forsterker demokratiske muligheter for musikalsk utøving, kreativitet, læring, selvuttrykk og sosialisering – og trekker tråden fra denne musikalske deltakelsen til Smalls musicking-begrep (s. 246). Spørsmålet om inkludering, skriver Nilsson, handler ikke bare om å overvære konserter eller teater, men retten til å delta i forskjellige kulturelle og musikalske handlinger, både som utøver og publikum, og dette er en fundamental demokratisk rettighet. Her finner Nilsson at teknologien åpner for store muligheter (s. 246).

Bostad advarer mot at møtet mellom forhåndsbestemt oppfatning av modning og et ensidig og kortsiktig syn på hva samfunnets behov er, kan føre til at skolen ikke har rom for forskjeller i holdninger og personlige egenskaper, og enda mindre rom for forskjeller i utformingen av pensum og undervisningsmåter. Når disse to føringene møtes forsterker de hverandre og gjør at det kan være vanskelig å nå gjennom med kritikk av det bestående. Hun etterlyser heller fokus på et mer langsiktig syn på samfunnets behov og hvordan hver enkelt elev kan mestre sitt liv på best mulig måte (Bostad, 2017, s. 23). Eleven må med andre ord dannes til å kunne være med på å forme samfunnet, ikke bare passe inn i det eksisterende. Dermed blir faktakunnskaper, ifølge Bostad, mindre interessante og mindre viktige; skolen må heller bidra til elevenes utvikling av ferdigheter, holdninger og verdier (Bostad, 2017, s. 58). En målstyringsideologi som dreier seg om læringsutbytte og læringsresultater overser det at «skolen er et sted der mennesker møtes, tenker, tviler og mener noe ukontrollerbart og uforutsigbart» (s. 59). Dette flytter også fokuset for musikkundervisningen fra de tekniske

ferdighetene knyttet til spesifikke verktøy, til et mer generelt syn på hva musikk er i en kultur, og hvilke muligheter og begrensninger som ligger i de forskjellige verktøyene.

3.2. Bevegelsen

Når det oppstår noe som forstyrrer sosialiseringprosessen som gir muligheter for kritikk eller refleksjon over det bestående kan dette bli en kilde til vekst, dette kaller Straume en «bevegelse» (Straume, 2013, s. 23). Straume skriver at bevegelsen kan fremstå på mange måter – for eksempel som en reise, en hendelse eller som en pedagogisk intervensjon (s. 23). Det er derfor to måter å se på «det digitale» som en slik bevegelse. På den ene siden kan man se på *digitale verktøy* som en bevegelse, ved at selve kravet om digitalisering av musikkfaget er det som skaper en dissonans eller en uro, det vil si en pedagogisk intervensjon som fører til endringer i hvordan faget fremstår for elever, lærere, skole og samfunn. På den andre siden kan man se på *det digitale* som noe som kan gi muligheter til eller forutsetninger for å oppleve en slik bevegelse, gjennom å muliggjøre hendelser eller reiser til steder som før har vært fjernt fra klasserommet.

3.2.1. Eksistensielle spørsmål og musikk

Varkøy kritiserer det at danningstenkningen i dag er «preget av krav om kritisk refleksjon, vitenskapelig tenkemåte, og etisk-demokratisk kompetanse» (Varkøy, 2017, s. 43) og han refererer derfor til eksistensfilosofien og minner oss om at dannelse også kan handle om vår opplevelse av mening og rikdom i og med livet. «Denne formen for dannelse er totalt 'unyttig' fordi den ikke har noen andre mål enn seg selv» (s. 43). Danning er med andre ord ikke bare en måte å skape samfunnsnyttige borgere på, men også en prosess som handler om menneskets forståelse av sin egen eksistens. Varkøy knytter musicking opp mot «opplevelse med og erfaring av mening, livskvalitet og lykke», noe han mener gjør at musicking er noe som har «eksistensielle overtoner» (s. 65). Varkøy foretrekker begrepet musikalsk erfaring, men mener dette henger sammen med musicking fordi begge er handlingspregede aktivitetsformer (s. 120). Varkøy følger Heidegger i at musikk springer ut av og «stanser oss til tenkning», og følger videre Arendt i at tenkning er en handling, og konkluderer derfor med at den musikalske erfaringen er «en måte å tenke på» (s. 123).

Et viktig poeng i delen om den sosiale dimensjonen var hvordan musikk er en måte å være sammen på, og derfor er en sosiokulturell prosess, at i en sosiokulturell sammenheng er kommunikasjon sentralt, og at en viktig form for kommunikasjon er våre menneskelige språk. Det å stille eksistensielle spørsmål er, ifølge Bostad, en språkhandling (Bostad, 2017, s. 65). Hvis musicking – musikalsk erfaring gjennom musikalsk deltakelse – er en måte å tenke om eksistensielle spørsmål, og det å stille eksistensielle spørsmål er en form for språklig handling, er det også i den forbindelse nærliggende å se på musikk som en form for språk. Ikke i en overfladisk betydning av musikk som 'vårt felles internasjonale språk', men på en mer betydningstung måte som Small beskriver som et «language of biological communication» som er «...elaborated into ways of exploring, affirming and celebrating our concepts of ideal relationships» (Small, 1998, s. 106).

I forrige del så jeg nærmere på hvordan musikken som språklig kommunikasjonsmiddel er noe vi bringer med oss fra naturens side. Dersom musikk er en form for språk vi har i oss allerede fra fødselen, og musikken gjennom å være et språk kan lede oss til å stille eksistensielle spørsmål kan nok Small ha rett når han skriver: «If musicking is indeed an aspect of the language of biological communication, then it is part of the survival equipment of every human being» (Small, 1998, s. 210).

3.2.2. Musikalsk deltakelse som musikalsk erfaring

Danning handler altså om å delta i og å forme samfunnet, og samtidig reflektere over både det bestående og prosessen. Varkøy omtaler fenomenet som «dannelse», og understreker en dobbel betydning av dannelsesbegrepet – å forholde seg til sin egen kulturarv *og* å foreta metaforiske reiser inn i det nye og ukjente (Varkøy, 2017, s. 37). Varkøy skriver at vår egen kulturarv står i fare for å bli statisk og nostalgisk uten at vi også forholder oss til det ukjente, men at disse reisene inn i ukjente kulturer lett kan bli useriøse og lite respektfulle dersom de gjøres uten basis i egen kulturarv (s. 40). Begrepet dannelse er ifølge Varkøy svært relevant i alle former for kunstoffag, nettopp på grunn av viktigheten med disse «reisene» hvor man møter og forholder seg til det ukjente (s. 37). Den digitale teknologien, både gjennom å gjøre tilgjengelig kreative verktøy og gjennom å muliggjøre tilgang til et bredt utvalg av verdens

kulturuttrykk, kan bidra til en bevegelse hos individet ved å legge til rette for dannelsereiser som tidligere har vært umulige.

Gjennom musikalske erfaringer (musicking) får altså elevene mulighet til å oppleve en bevegelse som kan bidra til deres danning. Vår musikalske kultur er i stor grad preget av det digitale, gjennom nye muligheter for kommunikasjon og kreativitet, som igjen gir nye muligheter for å bli berørt av musikk gjennom reiser inn i det ukjente. Det er ikke nødvendigvis slik at læreren kan skape denne bevegelsen i en musikktime på skolen, men en veiviser trenger ikke å alltid være med på reisen. I og med at vår kultur er innebygget i (de digitale) verktøyene vi bruker, og elevene allerede lever liv med digitale verktøy, holder det kanskje å vise elevene hvor reisene *kan* gå og bli med dem i refleksjon rundt reisene de allerede har tatt på egen hånd.

Varkøy knytter, som nevnt, musicking-begrepet til musikalsk erfaring og skriver at den musikalske erfaringen er en handling, «en form for menneskelig aktivitet som har verdi i seg selv» (Varkøy, 2017, s. 121). Varkøy bygger videre på Heidegger som kritiserer raske og overfladiske opplevelser som ikke gir «rom for refleksjon» (s. 122), og på Gombrovič fra 2013 som mener at kunst ikke skal oppleves, konsumeres eller forbrukes, men være «et åndelig samvær» (s. 78). I forrige kapittel nevnte jeg Lum som advarer musikk lærere mot de enkle løsningene som teknologien tilbyr (Lum, 2017, s. 54), og uten en kritisk refleksjon rundt det digitale i musikkundervisningen kan nok disse enkle løsningene være mer egnet til å gi nettopp raske og overfladiske opplevelser heller enn musikalske erfaringer. Det er igjen med andre ord viktig at musikk lærere har en kritisk og reflektert holdning til både verktøyene og mulighetene de tilbyr, og at de legger til rette for at elevene ikke bare skal trykke på en skjerm, men også selv oppøve evnen til kritikk og refleksjon.

Varkøy skriver selv at «musikkens potensial til å berøre må matches av min evne eller min vilje til å bli berørt» (Varkøy, 2017, s. 69), og uten at dette kan tas som et forsvar for en instrumentalisering av musikkfaget i skolen kan man i hvert fall si at det nok i større grad er mulig å vurdere elevens «vilje til å bli berørt» enn hvorvidt eleven faktisk finner mening i musikken. Imidlertid skriver Varkøy at musikk læreren kan vise vei inn til erfaringer med

meningen i musikken, men at det også er en fare for at læreren står i veien for dette (s. 62). Det å ta et steg til siden for ikke å styre musikkopplevelsen ut fra egne preferanser, men heller å åpne opp for alle potensielle meningslag i musikken krever, ifølge Varkøy, både kunnskap og refleksjon (s. 63).

Hvis musikalske erfaringer er en måte å tenke på, det å stille eksistensielle spørsmål er språkhandlinger, og språket er en viktig menneskelig kommunikasjonsform, så er det naturlig å undre seg over om det å bli stilt overfor eksistensielle spørsmål gjennom musikalske erfaringer er noe *mer* enn bare et kulturelt «påfunn» – det er noe dypt menneskelig. Dersom det er sånn at det å tenke og kommunisere gjennom musikk ikke bare er en koselig hobby eller et tidsfordriv, men noe som har en dypere sammenheng med vår natur som mennesker, blir det å få mulighet til å få oppleve musikalsk deltakelse noe som er svært viktig. Denne musikalske deltakelsen kan like gjerne foregå ved hjelp av digitale verktøy som analoge eller mekaniske verktøy, men det er likevel noen spesielle sider ved det digitale i forbindelse med bevegelsesdimensjonen.

3.2.3. Det digitale som bevegelse

Säljö skriver at selv om det har vært små fysiske forandringer i mennesket de siste ti tusen årene har det skjedd store endringer i menneskers ferdigheter og kunnskaper, både fysisk og intellektuelt. Disse forandringene kommer til syne når man studerer menneskers kollektive kunnskap og menneskers redskap og verktøy (Säljö, 2001, s. 19). Med redskap eller verktøy mener Säljö «de ressursene, så vel språklige (eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den» (s. 21).

Säljö henviser til Vygotskys begrep 'psykologiske redskaper', og kaller våre mentale, språklige og kommunikative redskaper for intellektuelle redskaper (s. 23). De intellektuelle redskapene gir oss ifølge Säljö mulighet til å «gripe inn i og håndtere hverdagen i praktiske sammenhenger» (s. 22). Det er ikke sånn at de fysiske verktøyene eller redskapene er adskilte fra de intellektuelle redskapene, men våre felles menneskelige kunnskaper og innsikter er bygd inn i de fysiske redskapene (s. 30).

Første utgave av Säljös *Läring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv* kom ut i år 2000, og da ble lommekalkulatoren brukt som et eksempel på hvordan moderne teknikk blir et intellektuelt redskap, ved at man ikke bare enkelt kan gjøre utregninger som ville tatt minutter å gjøre på papir, men dersom kalkulatoren i tillegg har et lite minne gjør den det «unødvendig for meg å huske telefonnummer, bankkontonummer og koder av ulike slag for bensin- og bankkort, kodelås og annet. Alt kan registreres i kalkulatorens minne og være tilgjengelig når jeg trenger det» (Säljö, 2001, s. 77). I en musikalsk sammenheng dreier dette seg i dag for eksempel om alle mulige former for opptak og bevaring av musikk og lyder. Det å ta opp musikk kunne man riktignok også gjøre for over hundre år siden, men i dag kommer selve verktøyene i formater som gjør det mulig å bære dem med seg overalt til tross for at de kan lagre store mengder data. I tillegg kan man nå bearbeide både sine egne og andres opptak, dele dette med mennesker på andre siden av jorda og få respons på arbeidet i løpet av kort tid.

Ifølge Säljö blir den nye digitale teknologien stadig mer kraftfull og sofistikert ved at vi bygger mer av vår felles kunnskap inn i verktøyene og deres systemer (Säljö, 2001, s. 245), og dette poenget er enda tydeligere nå, med smarttelefoner, nettbrett og datamaskiner, som samler hele verdens kunnskaper, ferdigheter og idéer i stadig mindre og mer effektive utgaver:

Den nye IKT'ens konsekvenser for menneskelig læring er nå gjenstand for både en omfattende diskusjon og mytedannelser. Den blir av noen framstilt som løfterik i forhold til en strålende pedagogisk framtid, mens andre beskriver den som en trussel mot genuint menneskelige former for læring som bygger på taus kunnskap, intuisjon og følelser. (Säljö, 2001, s. 253)

Dette har nok ikke endret seg mye de siste tjue årene, i og med at disse ytterpunktene også ligger tett opptil holdningene vi kunne finne hos den digitale fundamentalisten og den digitale populistene i forrige kapittel. Säljö inntok selv en mer edruelig posisjon i forhold til disse holdningene, og skriver at dette er reaksjoner som også har oppstått ved andre kommunikative sprang i historien (Säljö, 2001, s. 253-254).

Utviklingen av våre materielle ressurser er nært knyttet til utviklingen av idéer og intellektuelle kunnskaper (Säljö, 2001, s. 30). Både de materielle ressursene og vår samling

av idéer, holdninger og kunnskaper er som jeg tidligere har vært inne på en del av det Säljö definerer som kultur (s. 30). De digitale verktøyene har altså blitt utviklet sammen med vår kultur, samtidig som de også har endret forutsetningene for vår kultur. Denne endringen er også en side av bevegelsesdimensjonen i den musikalsk-digitale danningen.

Lars Løvlie skrev om den digitale teknologien i utdanningssammenheng tidlig dette årtusenet. Han hevdet at det er vanlig at nye teknologier først blir oppfattet som en trussel, før de senere blir så vanlige at vi ikke legger merke til dem (Løvlie, 2003, s. 348). Løvlie beskrev hvordan boktrykkerkunsten skapte et lesende folk, og gjorde folkeopplysning og allmenndanning til et krav (s. 352). På samme måte hadde allerede i 2003 det digitale skapt nye måter å tenke på og nye måter og kommunisere på, derfor burde «digital danning» vært et viktig begrep mye tidligere enn i 2020. Det at det digitale har ført til nye måter for tenkning og kommunikasjon er i min oppfatning et resultat av at det har skjedd en bevegelse. Ifølge Løvlie hadde de nye digitale grensesnittene potensial til å bidra til å oppfylle den klassiske danningens ideal, som var en «fri interaksjon mellom selvet og verden» (s. 355).

3.3. Subjektet

Den tredje dimensjonen en danningsteori må beskrive ifølge Straume er «subjektet» (Straume, 2013, s. 25). Hans Skjervheim problematiserer idéen om at læreren skal forme eleven på samme måte som en bildehugger former en stein til en statue. Han mener makten i den pedagogiske situasjonen ikke ligger entydig på lærerens side som i et subjekt/objekt-forhold, men at vi heller må snakke om undervisningssituasjonen som et forhold mellom to subjekter (Skjervheim, 1992, s. 68). I et sosiokulturelt perspektiv mener jeg at man til og med kan snakke om flere subjekter, hvor påvirkningen ikke bare skjer fra lærer til elev, men også elever mellom, eller kanskje til og med fra elever til lærer. Denne ideen ligner også på det som jeg i forrige kapittel fant hos Partti, hvor læreren deltar sammen med elevene i refleksjon og undring (Partti, 2017, s. 269), og hos Williams som mente at læreren bør innta en veilederrolle fra sidelinjen heller enn å være den som styrer alt (Williams, 2017, s. 639-640).

3.3.1. Musikk og identitet

Sidsel Karlsen skriver at vi strukturerer og forhandler vår posisjon i verden gjennom musikk (Karlsen, 2011, s. 111). Musikk brukes av individer blant annet som middel til selvregulering, å forme sin identitet eller som en måte å tenke på (s. 112-113). Karlsen skriver at på grunn av ulikheter i tilgang til musikalske erfaringer er det viktig at musikk læreren bidrar til å forberede elevene på deres musikalske liv utenfor klasserommet (s. 109). I og med at mye av dette musikalske livet allerede foregår i det digitale er det ikke lenger mulig for den digitale fundamentalisten å velge dette bort eller for den digitale populistene å ta lett på dette ansvaret. Hanken og Johansen skriver at «elevers aktive bruk av særlig elektroniske medier har gjort det mer og mer aktuelt å forstå elevene som mennesker med høy grad av musikalsk agentskap snarere enn mottakere» (Hanken & Johansen, 2013, s. 185).

Ifølge Even Ruud har internett stimulert interessen og nysgjerrigheten rundt musikk, da tilgangen på ulike musikkuttrykk har økt (Ruud, 2013, s. 156-157). Den digitale teknologien kan bidra i utviklingen av nye relasjoner (s. 157), men også forsterke forskjeller mellom mennesker (s. 156). Som jeg har vært inne på flere ganger er nettopp det at det digitale har både positive og negative konsekvenser, noe som krever digital dannelse.

Dette med å dele spillelister betyr å slippe andre tett innpå sin musikalske identitet. Spør vi unge om dette i dag, kommer det fram en ambivalens. På den ene siden ønsker man å dele eller å få innsikt i andres spillelister, ikke minst for å bli kjent med ny musikk. Samtidig er det noe privat med egen musikksmak som man gjerne vil ha for seg selv. (Ruud, 2013, s. 157)

Musikkpedagogen forvalter altså et fag som ikke bare skal dosere tekniske ferdigheter og faktakunnskaper som en forberedelse til egnethet i arbeidslivet, men hen underviser i et fag hvis tema er nært knyttet til elevenes oppfatning av seg selv. Om dette gjelder i større grad nå enn før er i grunnen ikke så relevant, men jeg tar det for gitt at elevenes musikalske identitet i det minste konstrueres på andre måter, gjennom andre kanaler og med en større grad av medvirkning enn før. Da jeg var barn kunne jeg ringe til radiostasjonen og ønske meg en låt, barna i dag kan kommunisere direkte med sine favorittartister på sosiale medier. Da jeg arrangerte musikk for korps og blåseensembler som tenåring ble stykkene fremført på konserter i lokalmiljøet, mens dagens tenåringer kan ved hjelp av en liten håndholdt dings

spille inn musikk og video som kan deles med mennesker i Tokyo eller i Buenos Aires. Jeg tar ikke her stilling til om denne utviklingen er bedre eller verre, men musikkpedagogen kan uansett ikke velge å ikke forholde seg til et slikt paradigmeskifte.

3.3.2. Det kulturelle selvet

I et sosiokulturelt perspektiv er kommunikasjon viktig, og musikken er en form for språklig kommunikasjon. Ruud skriver at med et konstruksjonistisk syn ser man selvet som noe som er «innrammet i mening, i språket» (Ruud, 2013, s. 54). Innholdet i selvopplevelsen blir gitt gjennom vår språkpraksis og dette har stor betydning for vår selvoppfatning og identitet (s. 54). Ruud skriver videre at «selvbiografiske minner eksisterer ikke i en rå, ikke-narrativ form. Den fortellende form, den narrative struktur vi påfører våre erfaringer, er med på å danne ikke bare vårt selv og vår subjektivitet, men også vår identitetsfortelling» (s. 54). Ifølge Ruud finner vi i kulturen «symbolske former, fakta og mønstre vi bruker som råvarer i våre tankeprosesser», og gjennom disse tankeprosessene skaper vi våre personlige tolkninger av omverdenen (s. 54). Kunst og musikk kan altså forstås som fortellinger – narrativer. Gjennom disse narrativene kan vi både forstå vår identitet og vårt *selv*, og utvikle denne forståelsen.

Varkøy henviser til Kierkegaards eksistensfilosofi når han kritiserer at det i «hele kulturen vår finnes i dag en dominerende nyttetenkning når det gjelder hva 'kunst er godt for'» (Varkøy, 2017, s. 91). Ifølge Varkøy går Kierkegaards tenkning om stadier i vår utvikling fra det estetiske, det etiske og det religiøse (s. 88). Estetikerer er «på kontinuerlig jakt etter nye nytelser» (s. 89) og etikeren er opptatt av samfunnsansvar og forpliktelser (s. 89-90). Det siste stadiet ser Varkøy i en musikalsk sammenheng og skriver at det religiøse stadiet handler om «en måte å forholde seg til musikalsk erfaring på» som krever «inderlighet og lidenskap» (s. 91). Varkøy skriver at «den enkelte må velge hvilket stadium man vil realisere seg selv på» (s. 88-89), og mener at det å velge et høyere stadium er en form for sprang (s. 89). Den som skaper, spiller, lytter til eller erfarer musikk og aksepterer at musikken ikke skal brukes til noe, men være kilde til eksistensielle erfaringer, har realisert seg selv gjennom et sprang inn i det religiøse stadiet.

Svend Brinkmann tar også utgangspunkt i Kierkegaard når han definerer vårt selv som «verken vår psyke eller vår biologiske kropp, men heller ikke summen av disse, men derimot det at et menneske kan forholde seg til syntesen (eller forholdet) mellom dem» (Brinkmann, 2016, s. 94). Vårt selv er altså ikke våre tanker, følelser eller holdninger, og heller ikke vår kropp. Selvet er heller ikke noe som oppstår i forholdet mellom vårt biologiske og vårt psykiske selv, men selvet oppstår når vi forholder oss til at det er et forhold mellom kroppen og psyken. Ifølge Brinkmann presenterer Kierkegaard selvet som en refleksiv prosess (s. 97).

Hos Kierkegaard er det Gud som har gitt oss denne selvrefleksive evnen, men Brinkmann gir oss også en sekulær fortolkning som sier at at denne selvrefleksiviteten oppstår gjennom våre fellesskap og vår kultur (Brinkmann, 2016, s. 98). Brinkmann ser Kierkegaards forståelse av selvet i sammenheng med utviklingspsykologien som med utgangspunkt i Mead og Vygotsky sier oss hvordan våre refleksive selvforhold blir skapt i sosiale relasjoner (s. 99). I sin «kierkegaardske, utviklingspsykologiske fortolkning» av selvet mener Brinkmann at det er relevant å snakke om begrepet danning: Selvet skal ikke realiseres i den forståelse at det er noe innebygd i oss som bare venter på å komme ut, men det skal dannes – noe det gjør i relasjon til andre – gjennom «de historisk oppbygde tradisjonene for menneskelig sameksistens» (s. 102).

Ifølge Brinkmann er det sånn at «alle dyr spiser, sover og fører genene sine videre, men menneskelige kulturer forholder seg til hvordan disse tingene skal foregå» (Brinkmann, 2016, s. 95). Brinkmanns forståelse av begrepet *kultur* er en form for natur, som er bearbeidet eller foredlet, og derfor gir oss et «formidlet forhold til verden» (s. 95). Det er altså kulturuttrykkene vi oppfatter verden gjennom, ved at kulturen formidler forholdet mellom naturen – som våre kropp er en del av – og det psykiske. Tradisjoner og ritualer som bruker musikk, språk, klær, mat, sport og andre kulturelle uttrykk er en måte å forstå verden, og dermed seg selv på.

Selve dannelsesprosessen dreier seg ifølge Straume om å «bli et subjekt i en kultur». (Straume, 2013, s. 18). Straume beskriver at subjektet som dannes kan ha mange skikkelser, «selvet, barnet, eleven, disippelen, den søkende unge mannen, og så videre» (s. 26). Når jeg

ser dette i lys av Brinkmanns forståelse av Kierkegaard er det nettopp gjennom å bli et subjekt i en kultur selv et blir til. Denne kulturen hvor vi dannes har mange uttrykk, og ett av uttrykkene er musikken. Nok en gang er grunnen til at dette er relevant i en musikalsk-digital danningsteori at den musikalske kulturen i dag i stor grad blir til ved hjelp av digitale verktøy og formidles gjennom digitale medier, noe som gir nye utfordringer og muligheter for musikkpedagogen.

3.4. Oppsummering

I det foregående kapittelet presenterte jeg forskning om digitale verktøy i musikkundervisningen og beskrev typiske holdninger til det digitale hos musikk lærere. De digitale verktøyene knyttes til faktorer som kreativitet, deling og fellesskap, utforskning av kulturelle uttrykk og tidsmessig aktualitet. På grunn av både utfordringer og muligheter som ligger i det digitale i musikkundervisningen er det viktig at lærere møter det digitale med en åpen, men også kritisk holdning og er villige til å reflektere over både gamle og nye arbeidsmåter.

I dette kapittelet har jeg derfor «zoomet ut» og sett på hvordan det digitale og det musikalske kan møtes i musikkundervisningen og knyttes til en teori om danning hvor disse to aspektene eller dimensjonene ikke er motsetninger, men heller kan utfylle og forsterke hverandre. Jeg vil nå oppsummere det teoretiske rammeverket for å tydeliggjøre dette:

Musikalsk deltakelse – musicking – er et møte mellom mennesker som skjer gjennom organiserte lyder i en fysisk og sosial setting. Den musikalske meningen ligger ikke i lydene, men i deltakelsen (Small, 1998). Kultur er samlingen av idéer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen (Säljö, 2001), og disse sosiokulturelle ressursene skapes og videreføres gjennom musikalsk deltakelse. Vi mennesker blir ikke født ferdig formet i en kultur, men vår menneskelige karakter blir til i kulturen gjennom vår danning (Straume, 2013), og det er gjennom aktiv deltakelse i kulturen vi oppnår innsikt og forståelse (Bostad, 2017).

Kommunikasjon er en sentral sosiokulturell prosess (Säljö, 2001) og musikk er en form for kommunikasjon som fra naturens side er nært knyttet til språket (Brean & Skeie, 2019).

Musikk oppleves som et kontinuerlig narrativ (Small, 1998), som gjør individet i stand til å se verden fra en annens perspektiv og stimulerer til demokratiske handlemåter (Varkøy, 2017). Demokratiet er nært knyttet til dannelsesprosessen og et av kjennetegnene på demokratiske samfunn er ytringsfriheten – friheten til å stille spørsmål, kommentere og kritisere samfunnet i seg selv (Straume, 2016). Ytringsfriheten er en forutsetning for å kunne problematisere samfunnet (Hellesnes, 1992) og musikalsk deltakelse er en form for ytringsfrihet som forsterkes gjennom mulighetene som ligger i musikkteknologien (Nilsson, 2017). Skolens oppgave blir derfor å se forbi tekniske ferdigheter knyttet til spesifikke verktøy, men heller fokusere på holdninger og verdier mer enn tekniske ferdigheter og faktakunnskaper (Bostad, 2017).

Musikalsk erfaring kan føre til en bevegelse gjennom å gi oss eksistensielle erfaringer (Varkøy, 2017). Å stille eksistensielle spørsmål er en språkhandling (Bostad, 2017), og musikalske erfaringer er derfor en livsnødvendig måte å kommunisere på (Small, 1998). Dannelsesprosessen handler både om å forholde seg til sin egen kulturarv og å foreta reiser inn i det nye og ukjente (Varkøy, 2017). Også i denne forbindelsen ligger det store muligheter, men også utfordringer knyttet til det digitale. Digitale verktøy er intellektuelle redskaper hvor våre felles menneskelige kunnskaper og innsikter er bygd inn (Säljö, 2001). I det digitale ligger det også potensial for bevegelse siden ny teknologi ofte først blir oppfattet som en trussel, før de senere blir så vanlige at vi ikke legger merke til dem, samtidig ligger det i det digitale potensial til å oppfylle den klassiske danningens ideal (Løvlie, 2003).

Vår identitet som subjekt formes (blant annet) gjennom musikk, og gjennom musikken kan vi strukturere og forhandle vår posisjon i verden (Karlsen, 2011). Gjennom det digitale utøver elever musikalsk agentskap (Hanken & Johansen, 2013). Digital teknologi kan bidra i utvikling av nye relasjoner, men også forsterke forskjeller (Ruud, 2013). Musikk tilbyr råvarer for tankeprosesser, og gjennom disse tankeprosessene skaper vi vårt selv og vår identitet (Ruud, 2013). I forbindelse med eksistensfilosofien krever det å realisere seg selv en inderlighet og lidenskap i måten å forholde seg til musikalsk erfaring på (Varkøy, 2017). Selvet er en refleksiv prosess som oppstår gjennom våre fellesskap og vår kultur (Brinkmann, 2016).

Danningen er en følge av våre relasjoner og erfaringer (Bostad, 2017) og danning er en prosess som gjør oss i stand til å delta i eksisterende og å være med på å forme fremtidige samfunn (Straume, 2016). Danningen er også noe som gjør oss i stand til å stille spørsmål ved vår egen eksistens (Bostad, 2017; Varkøy, 2017) og er derfor en prosess hvor vi danner vår selvoppfattelse (Brinkmann, 2016; Ruud, 2013). Det å tenke om eksistensielle spørsmål er språkhandlinger (Bostad, 2017) og musikk kan forstås som en form for språk (Brean & Skeie, 2019; Small, 1998) med narrative strukturer (Ruud, 2013; Small, 1998; Varkøy, 2017). Tenkning og språk er sosiokulturelle ressurser som konstrueres gjennom sosiale relasjoner i en kultur (Säljö, 2001) og vi bekrefter, utforsker og feirer disse relasjonene gjennom musikalsk deltakelse (Small, 1998).

De sosiokulturelle ressursene er bygget inn i våre verktøy (Säljö, 2001), og de digitale verktøyene har gjort at den sosiokulturelle konteksten ikke bare utgjøres av relasjoner mellom mennesker i nær geografisk omkrets, men også mellom mennesker på hver sin side av planeten. De digitale verktøyene har i stor grad endret tilgangen på mulige erfaringer for deltakere i musikalsk praksis. Disse endringene har ført til utfordringer og problemer, blant annet med fysisk og psykisk passivitet foran skjermen og ukritisk konsum av kommersielle produkter, for ikke å snakke om problemene forbundet med sosiale medier med tanke på mobbing, utestenging, utnyttning og jakt på anerkjennelse. Men, endringene har også ført til bedre muligheter for kommunikasjon og samarbeid mellom mennesker med stor geografisk avstand og et bredere utvalg av mulige uttrykksformer – og gir derfor tilgang til musikalske erfaringer og mulighet for yringer som før var utilgjengelige.

Musikklærerens ansvar for den digitale danningen ligger å reflektere sammen med sine elever over hvordan det digitale påvirker musikken, hvordan musikken påvirker det digitale og hvordan man trygt og ansvarsfullt navigerer seg gjennom den digitale musikkulturen. I tillegg påligger det musikklæreren et ansvar for sammen med elevene både å ta vare på den analoge og akustiske musikkulturen, samtidig som man utforsker og reflekterer over de nye mulighetene som ligger i det digitale.

4. Metode

Denne studien startet som en eksplorativ undersøkelse, som ifølge Runa Patel og Bo Davidson skal utforske et «hull i vår kunnskap» og «innhente så mye kunnskap som mulig på et bestemt problemområde» (Patel & Davidson, 2011, s. 12). Dette mener de innebærer en allsidig undersøkning av problemområdet, og man tar gjerne i bruk flere ulike teknikker. Teknikkene jeg har brukt er analyse av data fra en spørreundersøkelse, semi-strukturerte intervjuer med elever i barneskolen og analyse av høringsuttalelser gitt i forbindelse med utviklingen av den nye læreplanen LK20.

Å ha et eksplorativt utgangspunkt kan ifølge Robert K. Yin være egnet når man skal studere prosesser og overgangssituasjoner som et grunnlag for å finne ut hvordan studien skal organiseres som helhet (Yin, 2018, s. 66). Ifølge Yin er en eksplorativ undersøkelse egnet til å definere forskningsspørsmål eller problemstillinger og å legge grunnlaget for metodene man bruker i en senere studie (s. 287). Den endelige designen var ikke landet før etter analysedelen av resultatene var komplett, derfor er metodene som er brukt i hovedsak hentet fra andre kilder enn Yin. I det gjennomgående diskusjonsarbeidet og teoribyggingen gjør jeg det Yin beskriver som «to explain a phenomenon (the ‘case’) in its real-world context» (s. 286-287) og dette definerer han som en deskriptiv case-studie. Min case-studies innledende undersøkelser var altså eksplorative for å kunne definere problemstilling og legge grunnlaget for metodene, men det endelige designet er en deskriptiv case-studie som beskriver fenomenet danning.

Yin skriver at en case-design er egnet når man vil undersøke «a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real-world context» (Yin, 2018, s. 15). Dette prosjektet er derfor designet som en case-studie av fenomenet «digital danning». Videre skriver Yin at denne forskningsdesignen er spesielt aktuell når «the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident» (s. 15). Dette gjelder også for hvordan det danningmessige forholder seg til det digitale i musikkfaget. Begrepet «danning» er et begrep som inneholder mye, og spesielt i en kunstfaglig kontekst. Det digitale hadde også kanskje en tydeligere avgrensning for omtrent tretti år siden da jeg gikk på barneskolen, men i dag hvor

det digitale spiller en stor rolle i både elevers og læreres liv, både i og utenfor skolen, er det ikke nødvendigvis opplagt hva som påvirkes av og hva som påvirker det digitale.

Jeg betrakter «digital danning» som ett fenomen – altså en case, og har definert delproblemstillinger som skal utforske hvordan dette fenomenet fremstår i tre forskjellige kontekster. Å designe forskningsprosjektet som en case-studie er ifølge Yin relevant når man studerer et område med flere variabler enn datapunkter, og man vil derfor støtte seg på flere empiriske kilder for å oppnå datatriangulering (Yin, 2018, s. 15). Jeg inntar det Yin kaller et «relativist perspective» (s. 16) og anerkjenner at det finnes mange måter å samle inn, analysere og diskutere data på – noe som gjør at funnene påvirkes av forskerens ståsted (s. 16).

4.1. Spørreundersøkelse blant musikk lærere – DYNAMUS

Forskningsprosjektet DYNAMUS er finansiert av Norges forskningsråd, og er et samarbeid mellom Høgskolen i Innlandet og Norges musikkhøgskole. Prosjektet startet i 2018 og har som mål å kartlegge den sosiale dynamikken i barns oppdragelse og utdanning i den norske velferdsstaten med fokus på barns mediabruk, musikkundervisning i grunnskolen, og musikkundervisning i kulturskolen (Høgskolen i Innlandet, 2020). Jeg har fått tilgang til data fra undersøkelsen som gjelder bruk av digitale verktøy i musikkundervisningen i grunnskolen, og hvilke aktiviteter de digitale arbeidsmåtene har vært en del av.

4.1.1. Om undersøkelsen

Dataene stammer fra en spørreundersøkelse som ble sendt digitalt til i alt 864 lærere som underviste i musikk i grunnskolen. Dette var det antallet lærere som hadde fått undersøkelsen i februar 2019. Spørreundersøkelsen ble utarbeidet og sendt av forskerne som arbeider i DYNAMUS til lærere over hele landet, og skoler i alle av landets kommuner ble inkludert i utvalget. Til sammen 232 lærere valgte å besvare undersøkelsen⁴. Svarprosenten er med andre ord relativt lav, på kun 26,85%. Likevel gir disse lærernes svar et visst bilde av hva som foregår i musikkundervisningen i norsk skole, og i hvilken grad og på hvilke måter digitale verktøy er i bruk.

⁴ Dette var antall besvarelser på det tidspunktet jeg fikk tilgang til dataene, i november 2019.

Lærerne som besvarte spørreundersøkelsen ble bedt om å oppgi inntil fem eksempler på musikk som var i bruk i den forrige økten de hadde med musikkundervisning, herunder hvilke aktiviteter musikken var en del av og hvilke instrumenter og/eller lydkilder som ble brukt. Det er de to siste kategoriene med besvarelser – aktiviteter og lydkilder – som jeg har hatt tilgang til⁵. I undersøkelsen (n=232) var det 203 (87,5%) som hadde svart på disse spørsmålene, og 60,3% (140 besvarelser) av det totale antallet svarte at lydkildene hadde vært det jeg definerer som digitale verktøy (som definert i kapittel 1) eller en form for digital avspilling av musikk. Noen av besvarelsene inneholder kombinerte aktiviteter, for eksempel sang til avspilt musikk, og noen av besvarelsene dreide seg om en musikktime med to atskilte aktiviteter, for eksempel først sang, så lytting til avspilt musikk.

Søknad om godkjenning av behandling av personopplysninger er ivaretatt av DYNAMUS-forskergruppen⁶, og jeg har ikke hatt tilgang til identifiserende opplysninger om respondentene. Jeg har i tillegg kvantifisert alle kvalitative data i materialet jeg har hatt tilgang til, og det vil derfor være umulig å identifisere enkeltpersoner ut fra min studie.

4.1.2. Analyse

Dataene ble overført til meg fra forskerne i DYNAMUS i form av 10 kolonner som representerte 5 aktiviteter og deres tilhørende lydkilder, fordelt på 232 rader som hver representerte en musikk lærers besvarelse. Musikk lærerne hadde besvart spørsmålene om aktiviteter og lydkilder i fritekst, og det ble raskt klart at lærerne hadde besvart undersøkelsen på svært ulikt vis. Av dataene jeg hadde tilgang til fremgikk det ikke i hvilke timer de ulike aktivitetene var organisert som separate deler av musikktime eller om de var en del av en sammenhengende enhet. Det fremgikk heller ikke hvor lange musikkøktene var. Av erfaring vet jeg at noen skoler praktiserer 45-minuttersøkter, noen 60-minuttersøkter, og noen 90-minuttersøkter, men i og med at jeg ikke hadde denne informasjonen har jeg valgt å kalle alt

⁵ Dette innebærer at jeg ikke har hatt tilgang til demografiske data om lærerne eller hvordan lærernes svar fordeler seg, geografisk sett. For opplysninger om dette, se kommende publikasjoner fra forskerne som arbeider med DYNAMUS (Høgskolen i Innlandet, 2020).

⁶ Derfor legger jeg ikke ved informasjons- og samtykkebrev eller godkjenningsbrev for denne delen av undersøkelsen. Disse skjemaene finnes, og det er der opplyst om at masterstudenter skal kunne arbeide med deler av materialet. Prosjektledelsen kan kontaktes dersom det skulle være behov for mer informasjon om dette. Prosjektets nettside er <https://eng.inn.no/project-sites/dynamus> (Høgskolen i Innlandet, 2020).

for «musikktimer» eller bare «timer» i resultatkapittelet. En musikk lærers besvarelse gjelder altså én slik time eller økt.

Etter første gjennomlesing av datasettet kategoriserte jeg først besvarelsene i gruppene A) musisering med fysiske instrumenter, B) musisering med vokal/kropp, C) bruk av mobil/nettbrett/data og D) lytting. En stor del av besvarelsene havnet i flere kategorier, da det å gjøre mange ulike aktiviteter i løpet av en økt tydeligvis er svært vanlig. Etter denne første gjennomgangen valgte jeg bort besvarelsene som falt utelukkende i kategoriene A, B eller A og B, i og med at denne studien er avgrenset til å handle om digitale verktøy (som definert i begrepsavklaringen i kapittel 1).

Aktiviteten lytting er fremdeles interessant for denne studien, da det tidlig ble klart at nesten all avspilling av forhåndsinnspilt musikk foregår nettopp ved hjelp av digitale verktøy. Derfor gjorde jeg en ny gjennomgang av dataene for å identifisere hvilke lydkilder som var brukt, og til sist gjorde jeg nok en gjennomlesing av alle dataene for å kategorisere aktivitetene i det jeg kaller «arbeidsformer». Her valgte jeg på bakgrunn av dataene å definere fire arbeidsformer: kreativt arbeid, presentasjoner/foredrag, teori/lytting og musisering. Kreativt arbeid inneholder alt fra dj-ing og mixing til komponering og arrangering. Presentasjoner/foredrag dreier seg om aktiviteter hvor elevene selv holder foredrag eller presentasjoner. Teori/lytting inneholder alle former for notelære, musikkhistorie og annen musikkteori, samt rene lytteaktiviteter. Musisering inneholder utøvende aktiviteter som sang, dans, samspill og lignende. Denne kategoriseringen var svært utfordrende på grunn av variasjonene i hvordan besvarelsene var utført, men jeg mener at det å operere med såpass brede kategorier gjør at jeg kan gjengi intensjonene i besvarelsene på en korrekt måte. Etter at arbeidet med kategoriseringen var gjennomført, ble det kvantifiserte materialet underlagt en deskriptiv statistisk analyse med vekt på frekvens.

I og med at alle dataene jeg har hatt tilgang til i DYNAMUS-undersøkelsen har vært i fritekst har det vært et stort behov for tolkning av respondentenes svar. Sånn sett har analyseprosessen båret mer preg av å være en hermeneutisk prosess enn en statistisk analyse. Ifølge Patel og Davidson er en hermeneutiker opptatt av å forstå andre mennesker ved å tolke

hvordan menneskelig liv uttrykkes gjennom språket. Den hermeneutiske forskeren forsøker å se helheten i det man forsker på gjennom å pendle mellom del og helhet for å komme til en fullstendig forståelse (Patel & Davidson, 2011, s. 26). Dette var utgangspunktet mitt i behandlingen av DYNAMUS-dataene, siden analysen av dataene foregikk som det May Britt Postholm kaller en åpen koding, hvor jeg gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet setter navn på og kategoriserer fenomener (Postholm, 2010, s. 88). Kodene og kategoriene var ikke satt på forhånd, slik det gjerne er i kvantitative studier, men ble utviklet som en konsekvens min forståelse av delene av det innsamlede materialet i relasjon til helheten. Altså det vi kan kalle en induktiv koding av dataene.

4.1.3. Pålitelighet og troverdighet

Utfordringer i forbindelse med påliteligheten i DYNAMUS-undersøkelsen knytter seg for det første til svarprosenten som var ganske lav (26,85%), og i og med at jeg ikke har fått tilgang til data om respondentenes spredning innenfor kategorier som for eksempel lokasjon, kjønn, utdanning, arbeidserfaring, musikalsk bakgrunn eller skoleslag er det vanskelig å si noe om disse dataene er representative eller ikke. For det andre knytter det seg problemer til begrepsbruken fra respondentene i og med at svarene ble gitt i fritekst. For eksempel finner jeg både «gitar», «gitarkurs» og «samspill gitarer» oppgitt som aktivitet, men det er vanskelig å vite om det egentlig menes det samme, og om dette samsvarer med det jeg ser for meg som gitar-aktiviteter ut fra min forforståelse. Spørsmålet om troverdighet i analysen av DYNAMUS-dataene, gjelder om jeg måler det jeg vil måle. Ifølge Postholm må en redegjørelse for validitet inneholde opplysninger om metodene som er brukt til innsamling av data, intervjumetode og analyse (Postholm, 2010, s. 170). For min del vil det dreie seg om å sikre at det er analysen av dataene fra undersøkelsen som gjøres på en troverdig måte.

DYNAMUS-undersøkelsen gir meg et «øyeblikksbilde» inn i 232 ulike musikkrom og musikkundervisningspraksiser, og sier noe om hva som har foregått der og da. Når disse 232 musikktimene settes sammen og analyseres som en helhet gir det et relativt bredt bilde av hva som foregår i norske musikktimer med tanke på det digitale i musikkundervisningen.

4.2. Semistrukturerte gruppeintervjuer

Intervjuene med elever ble gjennomført som semistrukturerte gruppeintervjuer av elever på mellomtrinnet. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180) kan et gruppesamspill gjøre det lettere for dem som intervjues å uttrykke ulike synspunkter, og Postholm skriver at gruppeintervjuet er egnet til å hjelpe de intervjuede til å beskrive hendelser eller erfaringer gruppemedlemmene har til felles (Postholm, 2010, s. 72). Min erfaring med elever på mellomtrinnet sier meg at det er lettere å få elevene i tale på den begrensede tiden jeg hadde til rådighet dersom de kan være en del av en gruppe med medelever de kjenner fra før.

4.2.1. Forberedelse

Utvalgskriteriene for informanter til intervjuene var basert på at elevene skulle gå på en skole hvor digitale verktøy har vært tilstede en god stund, og ha en lærer som var erfaren med det digitale i musikkundervisningen. Gjennom min yrkesutøvelse som «digital musikkpedagog» kjenner jeg til en god del skoler som fyller disse kriteriene, og jeg tok kontakt med rektor ved den aktuelle skolen og hen sa seg umiddelbart villig til å la meg komme til skolen for å gjennomføre intervjuene der. En av skolens musikk lærere bidro i utlevering av informasjonsskriv og innsamling av samtykkeskjemaer, samt organisering av det praktiske rundt intervjuene med tanke på rom, timeplaner og dato.

NSDs godkjenning av behandling av personopplysninger er vedlagt som vedlegg nummer 1. Informasjonsskrivet til foresatte og elever er nummer 2 og intervjuguiden er nummer 3.

4.2.2. Gjennomføring

Av tidsmessige hensyn for både skolen og meg ble det klart at det var hensiktsmessig å ha to grupper med omtrent ti elever til sammen. Antallet elever ble begrenset til fem elever i hver gruppe fordi jeg hadde én time til rådighet pr gruppe og denne begrensningen ble innført for å få tid til at alle elever skulle kunne få slippe til og få ordet. Utvelgelsen av elever som skulle delta i intervjuene ble utført av musikk læreren ut fra kriteriene om at det skulle være en sammensatt gruppe med tanke på kjønn og etnisk bakgrunn.

Man kan tenke seg at det å plukke ut elevene tilfeldig hadde gitt større mulighet for at flere ulike typer meninger kan komme frem. Det er likevel min erfaring at det finnes elever som ville vært så ukomfortable med en slik situasjon at det ville vært begrenset hvor mye informasjon de ville kunne gitt meg, både på grunn av sosiale, fysiske, psykiske, språklige og andre årsaker. Derfor ble egnethet til å delta i en slik intervjusituasjon også en faktor som ble tatt hensyn til.

Da jeg kom til skolen ble det klart at en av de ti elevene som var plukket ut var fraværende denne dagen. Da jeg ikke hadde fått samtykkeskjemaer fra noen andre enn de ti forhåndsvalgte elevene hadde jeg ikke noe annet valg enn å gjennomføre intervjuene med en gruppe på fem elever og en gruppe på fire elever.

Som tidligere nevnt var det skolens musikk lærer som valgte ut hvilke elever som skulle delta i intervjuene. Når man forsker på elevers opplevelse av undervisning så forsker man på sett og vis også på læreren, og da er ikke det helt uproblematisk at læreren selv hadde utført utvelgelsen av hvilke elever som skulle si noe om hens praksis. Likevel opplevde jeg at elevene i intervjusituasjonen var svært frittalende, og ikke var redde for verken å komme med positive eller negative synspunkter og erfaringer. Elevene ble nøye informert i oppstarten av intervjuene om at jeg hadde taushetsplikt og at alle besvarelser kom til å bli anonymisert, og at formålet med intervjuene verken var å skryte av eller å kritisere deres lærere spesielt, men å si noe om det digitale i musikkundervisningen i skolen generelt.

Det ble benyttet to lydopptakere og intervjuene ble gjennomført på et av skolens grupperom, hvor elevene og jeg satt i en sirkel med en av opptakerne plassert omtrent midt i rommet. Den andre opptakeren ble plassert et stykke unna for å få mest mulig balansert lyd for transkripsjonen. Lyden fra den ene opptakeren viste seg å være helt ubrukelig med tanke på lyd kvalitet, og i tillegg forsvant lyden på den andre opptakeren i noen minutter under intervjuet av den siste gruppen. I tillegg gjorde jeg notater for hånd underveis i intervjuet, og disse var tilstrekkelige til å i hvert fall identifisere temaet for det som ble snakket om i de minuttene opptaket var borte.

4.2.3. Pålitelighet og troverdighet

Det er flere utfordringer med tanke på intervjuenes pålitelighet – eller reliabilitet. Ett problem er den såkalte «intervjuereffekten», hvor intervjueren opptrer på en slik måte at de som blir intervjuet enten bevisst eller ubevisst sier det som blir forventet av dem (Patel & Davidson, 2011, s. 77). Dette er det vanskelig å gardere seg mot som uerfaren intervjuer, men i og med at jeg intervjuet to grupper med utgangspunkt i samme intervjuguide og fikk forskjellige, og i noen tilfeller motstridende svar, mener jeg at dette er ivaretatt så godt som mulig. Et annet problem med tanke på pålitelighet melder seg i forbindelse med etterrettelighet og nøyaktighet i transkriberingen. Dette problemet ble forsøkt omgått ved å transkribere intervjuene kort tid etter de var utført, men så vente med en grundigere gjennomgang og analyse til intervjusituasjonen var kommet litt på avstand. Da lydopptakene og transkripsjonene ble tatt fram igjen, var det enkelte uregelmessigheter som måtte rettes opp, blant annet noen feil av mer teknisk art (som for eksempel at jeg hadde hørt feil ord, eller at jeg har notert utsagn på feil person).

Postholm peker på spørsmålet om troverdighet som både spørsmål om hvorvidt informantenes utsagn er sanne eller falske (Postholm, 2010, s. 170) og om analysearbeidet har vært gjort på en objektiv måte (s. 171). Ifølge Postholm er en «refleksiv og kritisk bevissthet» både opp mot informantene og mot forskningsfeltet som helhet en forutsetning for en fenomenologisk analyse (s. 170-171). Denne refleksive og kritiske bevisstheten er også aktuell for andre forskningsdesign enn bare rene fenomenologiske analyser, som for eksempel i min case-studie av digital danning som fenomen i grunnskolens musikkundervisning.

4.2.4. Transkripsjon og analyse

Kvale og Brinkmann beskriver to mulige former for transkripsjon av intervjuer: en ordrett gjengivelse av absolutt alt man hører på lydopptaket, eller en omforming til en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I transkripsjonen av mine intervjuer har jeg valgt det siste – å «oversette» det som ble sagt til et mer flytende skriftlig språk. Dette valget ble tatt av to grunner: For det første ut fra erkjennelsen av at det å overføre intervjuene fra lydbånd til tekst uansett er en form for oversettelse, som ifølge Kvale og Brinkmann skaper

«kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil» (s. 205). For det andre hadde jeg tidlig i prosessen tatt et valg om å gjøre en narrativ analyse i form av en «rekonstruksjon av de mange historiene som fortelles av forskjellige intervjupersoner» som ifølge Kvale og Brinkmann vil «holde seg til dagligspråket» (s. 251).

4.2.5. Kategorisering

Etter at intervjuene var transkribert la jeg tekstene inn setning for setning i en tabell, gruppert etter spørsmålene fra intervjuguiden. I og med at intervjuene var gjennomført som semi-strukturerte intervjuer var det noe forskjell i hvor lang tid som var brukt på de forskjellige spørsmålene i de forskjellige gruppene, dette viser blant annet hvordan gruppedynamikken er med på å drive samtalen videre og derfor kan få frem assosiasjoner og tankerekker som ikke nødvendigvis ville oppstått dersom jeg skulle intervjuet elevene en og en. Etter flere gjennomlesinger av de to intervjuene i sammenheng med hverandre konstruerte jeg følgende kategorier: «lek», «scaffolding» og «erfaringer».

Kategorien lek dreide seg om når elevene beskrev enten frie oppgaver i musikktime eller når de hadde gjort erfaringer på egen hånd ut fra en indre motivasjon. Kategorien scaffolding beskriver uttalelsene som dreide seg om hvordan elevene oppfattet at de digitale verktøyene kunne bidra til at de fikk til å musisere på måter de ikke kunne fått til med fysiske instrumenter. I kategorien erfaringer havnet uttalelser som dreide seg om elevenes erfaringer med musikk som kunst.

I hver av hovedkategoriene fant jeg underkategorier som hjalp meg å sortere elevenes uttalelser videre. Kategorien lek delte jeg inn i underkategoriene «egeninitiert lek» og «lærerinitiert lek», kategorien scaffolding ble delt inn i underkategoriene «musisering» og «forståelse», og kategorien erfaringer ble delt inn i underkategoriene «fysisk kontra digital» og «musikalske erfaringer». Jeg hadde som mål at kategoriene skulle være utledet av elevenes besvarelser, og ikke fra spørsmålene i intervjuguiden. Dette var for å forsøke å forhindre at mine forutinntagelser skulle påvirke mine funn, såkalt confirmation bias. Resultatkapittelet følger ikke direkte strukturen til disse kategoriene, men kategoriene er

brukt for å bidra til at min tolkning og gjenfortelling blir balansert og representativ for det elevene har svart. Kategoriene ble videre brukt som utgangspunkt for å ferdigstille den narrative analysen (se ovenfor) ved å konstruere historiene som gjenfortelles i resultatkapittelet.

Ved å se over kategoriene jeg hadde konstruert fremgikk det tydelig et bilde av hvordan disse elevene oppfatter at fenomenet «det digitale» påvirker deres musikkundervisning og til en viss grad deres musikalske liv utenfor skolen.

4.3. Offentlige innspills- og høringsrunder

Det siste benet i datatrianguleringen er innspill og høringsuttalelser gitt i forbindelse med utviklingen av nye læreplaner fra høsten 2017 til våren 2019. Læreplanutviklingsprosessen ble fra Utdanningsdirektoratet gjennomført med fire såkalte «innspillsrunder» og til slutt en offisiell høring av den ferdige læreplanen. Selv om det teknisk sett bare er uttalelsene i forbindelse med den offisielle høringen som er å regne for «høringsuttalelser», så vil jeg av praktiske årsaker heretter kalle alt for høringsuttalelser eller bare «uttalelser». Dette er både med tanke på lesbarhet, og fordi jeg tviler på at de som har levert inn uttalelsene egentlig er kjent med forskjellen. Jeg har selv som musikk lærer i grunnskolen deltatt i en gruppe som har levert inn uttalelser, og det var ingen åpenbar forskjell for oss, verken med tanke på hvordan høringsdokumentet var presentert, hvordan spørsmålene ble stilt, eller hvordan vi skulle arbeide med uttalelsene. Dessuten er ikke uttalelsene presentert på ulikt vis på nettsiden til Utdanningsdirektoratet.

4.3.1. Datainnsamling

Selv om høringsuttalelsene ble publisert åpent på Utdanningsdirektoratets nettsider (udir.no), så var det åpenbart at en innsamling av dataene i et slikt omfang som i min studie måtte godkjennes av Utdanningsdirektoratet og meldes til NSD. I utfyllingen av meldeskjemaet til NSD ble det argumentert med at læreplanfornyelsen, og de tilhørende høringsuttalelsene, var av allmenn interesse, og det ble opplyst at datamaterialet i denne delen av undersøkelsen ville bli anonymisert og dermed ikke ville inneholde personopplysninger. For å forhindre at bidragsytere kunne spores digitalt ville det ikke bli brukt direkte sitater fra

uttalelsene. NSDs godkjenning av prosjektet (som også inkluderer intervjudataene, se under 4.2.1.) er vedlagt som nummer 1 og Utdanningsdirektoratets skriftlige godkjenning av prosjektet er vedlegg nummer 4. En av forutsetningene for at Utdanningsdirektoratet godkjente bruken av høringsuttalelsene var nettopp at jeg ikke brukte direkte sitater fra høringsvarene. I samsvar både med det som ble innrapportert til NSD og med Utdanningsdirektoratets pålegg er derfor innholdet i disse omtalt i mer generelle vendinger i resultatkapitlet.

Jeg lastet ned samtlige 765 høringsuttalelser for musikkdelen av læreplanen fra Utdanningsdirektoratets internettsider i løpet av sommeren 2019. Hver uttalelse var lagret i et standard filformat for et mye brukt tekstbehandlingsprogram. Ved gjennomlesing av de 32 uttalelsene fra første runde ble det snart tydelig at det var urealistisk med tanke på tidsbruk å skulle finlese hvert eneste dokument. Jeg valgte derfor å skrive et dataprogram som åpnet de 765 uttalelsene ett etter ett, for så å søke etter ordet «digital*». Asterisken var med for å sikre at programmet også fant ord som «digitale», «digitalt», «digitalisere» og «digitalisering». Etter å ha lest høringsdokumentene for de neste rundene ble det også klart at jeg måtte kjøre programmet en gang til for å søke etter ordene «*programmer*», for å finne ord som «dataprogrammer», «musikkprogrammer», «programmere» og «programmering». Jeg satt da igjen med 186 uttalelser som skulle leses grundigere.

Et problem med denne måten å gjøre det på er at jeg ikke hadde mulighet til å ta høyde for alle mulige skrivefeil eller alternative begreper. Problemet med skrivefeil valgte jeg å ikke ta hensyn til, da jeg antok at dette ikke ville gjelde en vesentlig andel uttalelser. Og selv om jeg bruker en form for kvantitativ fremstilling av noen av dataene, er dette i hovedsak ikke en statistisk undersøkelse, og derfor har jeg valgt å tolerere et visst bortfall. Det samme gjelder dersom noen av uttalelsene bruker alternative begreper som «data» eller «koding» og så videre. Jeg har gjort en antagelse om at dette ikke vil gjelde en stor del av uttalelsene, da jeg har regnet med at de fleste uttalelsene holder seg til begrepsvalgene som er gjort i høringsdokumentene. Der er «det digitale» i all hovedsak benevnt som nettopp «digital», for eksempel som i begrepet «digitale verktøy», og begrepet «koding» er heller ikke brukt i stedet for «programmering».

4.3.2. Analyse

Etter at uttalelsene var lastet ned, og det relevante var sortert ut, la jeg alt inn i ett regnearkskjema for videre analyse. Som en del av anonymiseringen av høringsdeltakerne valgte jeg å ikke sortere svarene etter uttalelser, men etter hørings spørsmål. Det vil si at hvert svar i hver uttalelse ble betraktet som et frittstående svar på hvert spørsmål.

Jeg valgte å se bort fra om uttalelsene var gitt som enkeltpersoner eller som del av en gruppe, og jeg så også bort fra hva høringsdeltakerne hadde oppgitt som tilhørighet. Dette var et valg som ble nødvendig ikke bare med tanke på anonymisering, men også fordi det viste seg at det var stor forskjell i hvordan de ulike uttalelsene hadde svart på spørsmålet om sin tilhørighet. Jeg fant flere eksempler på for eksempel interkommunale faggrupper som hadde svart som «kommune», skoler som hadde svart som «skoleansatte», lærere som hadde svart som «privatpersoner» (i stedet for som «lærer»), lærere som hadde svart som grupper, grupper som hadde svart som enkeltlærere, og så videre. I tillegg var det flere eksempler på at samme gruppe eller person hadde oppgitt ulik tilhørighet på tvers av høringsrundene.

Nettopp på grunn av denne nokså store usikkerheten i hvem det egentlig var som sto bak hver uttalelse valgte jeg å betrakte ett dokument som en uttalelse, og se bort fra bakgrunn og tilhørighet. Noen få uttalelser ble sortert ut på grunn av manglende seriøsitet, åpenbare mangler i kompetanse eller urimelig stort fokus på personlige forhold. Siden jeg var med i en gruppe som leverte uttalelser til flere av høringsrundene erfarte jeg at det var ingen kontroll av hvem som leverte inn. Derfor kunne strengt tatt jeg som privatperson levere inn en uttalelse og oppgi at jeg for eksempel svarte som et kollegium med høgskoleansatte. Jeg har likevel valgt å ikke ta hensyn til dette, da de aller fleste uttalelsene fremsto som troverdige.

Ifølge Postholm handler det å analysere data om å redusere datamaterialet til håndterlige enheter med hensikt om å «finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring» (Postholm, 2010, s. 99). På den ene siden er det jo ikke sånn at alle som har levert høringsuttalelser til læreplanen kan sies å ha samme erfaring, da ulike lærere og grupper av mennesker har ulike erfaringer på ulike tider til ulike steder. Men det kan på den andre siden også sies om to personer som opplever noe på samme tid og sted.

Erfaringene som gjøres vil uansett være ulike fordi vi som individer er ulike. Ved å gruppere og kategorisere «horisontene eller meningsenhetene som til sammen kan beskrive fenomenet» (s. 98) på tvers av ulike høringsuttalelser får jeg en innfallsvinkel til å danne et bilde av hvordan «det digitale» i musikkfaget oppleves som fenomen av lærere, grupper av lærere og andre som er opptatt av skole i Norge.

4.3.3. Kategorisering

I arbeidet med kategoriseringen av høringsuttalelsene og -innspillene arbeidet jeg ut fra det Bjørg Brandtzæg Gundem kaller «didaktikkens tre aspekter»: innhold, formidling og mål (Gundem, 2011, s. 77). Disse tre aspektene ble satt som kategorier for en deduktiv analyse av materialet. I kategorien innhold falt uttalelser som knyttet seg til det konkrete undervisningsinnholdet – altså hva det skal undervises i. I kategorien formidling fant jeg uttalelser som dreide seg mer konkret om bruk av de digitale verktøyene, denne kategorien ble delt inn i underkategoriene «forutsetninger» og «rammefaktorer». I kategorien mål falt drøftinger om musikkfagets formål på et litt overordnet nivå. Hver av de tre hovedkategoriene er brukt i gjennomgangen av alle fem høringsrundene. Fordi høringsrundene foregikk over en periode på over ett og et halvt år er resultatene presentert kronologisk for å tydelig få frem utviklingen i både høringsdokumentene og i besvarelsene.

4.3.4. Pålitelighet og troverdighet

Som i DYNAMUS-undersøkelsen støtte jeg også i behandlingen av høringsuttalelsene på utfordringen med at språk og begreper brukes på forskjellige måter, noe som kan gå ut over påliteligheten (Postholm, 2010, s. 170). Ifølge Postholm kan påliteligheten også trues av enten uvillighet til å snakke om sensitive emner eller av behov for positiv selvrepresentasjon (s. 170). Dataene jeg samlet inn var i form av svar på konkrete spørsmål til læreplan-utkastene, og det kunne vært tema for en egen studie å se nærmere på hvorvidt formuleringen av spørsmålene kan ha vært styrt av et ønske om å få bestemte typer svar. Dette ville i så fall vært en utfordring med tanke på dataenes pålitelighet og troverdighet. Som nevnt har jeg også erfaring som del av en gruppe som uttalte seg til undersøkelsen, og derfor har jeg opplevd at et annet problem med høringsuttalelsene kan være at arbeidet med å først skulle sette seg inn i læreplanutkastet og så formulere et svar var en ganske tidkrevende prosess. Uttalelsene

skilte seg med tanke på dette grovt sett i to grupper: de som hadde svært utfyllende faglige og/eller følelsesladede innlegg, og kortfattede svar som bar preg av å «få det unnagjort». I og med at jeg følger Postholm i at målet er å nå frem til en «autentisk forståelse av informantenes erfaringer» (s. 170) og ikke gjøre en statistisk analyse ut fra et representativt utvalg mener jeg at dette problemet i mitt tilfelle er imøtegått.

4.4. Oppsummering

Ifølge Yin er skriveprosessen en viktig del av en case-studie, og denne kan gjerne foregå parallelt med selve forskningsarbeidet (Yin, 2018, s. 237). Utarbeidelsen av oversikten over tidligere forskning og konstruksjonen av en teoretisk forståelsesramme har også i mitt arbeid foregått samtidig med at jeg har samlet inn og analysert høringsuttalelser, forberedt og gjennomført elevintervjuer og transkribert og analysert disse, og analysert data fra DYNAMUS. Det at alt dette har foregått samtidig og ikke som en strukturert og lineær prosess har jeg opplevd som frigjørende i mitt arbeid.

I den hermeneutiske forskningstradisjonen er forskerens forforståelse og forkunnskaper en sentral del av studiens tolkningsrammer. Patel og Davidson skriver at «ståstedet, de tanker, inntrykk og følelser og den kunnskap forskeren har, er et aktivum og ikke en hindring for å tolke og forstå forskningsobjektet» (Patel & Davidson, 2011, s. 26). Det at man ikke har et bestemt utgangspunkt eller sluttunkt for tolkningen (s. 26) er heller en styrke som utnyttes ved at forskeren pendler mellom å se på helheten og delene i det man forsker på. Tekstene, tolkningen og forståelsen av disse er alle «deler i en helhet som stadig veksler og er uttrykk for det genuint menneskelige» (s. 26).

Yin skriver at «having an ongoing picture of where you've been might help you to see more clearly where you are going» (Yin, 2018, s. 238). Med andre ord er det å kontinuerlig skrive frem formidlingen av forskningen mens forskningsprosessen fremdeles pågår noe som kan gjøre at man bedre kan se hva som er neste skritt. Jeg startet dette prosjektet med en tentativ problemstilling som dreide seg om å se på hva det er lærerne som har suksess med digitale verktøy gjør riktig og se nærmere på om de digitale verktøyene gjør at elevene har større læringsutbytte. Gjennom forelesninger, kollokvier og litteraturstudier har jeg fått stor innsikt i

det musikkpedagogiske feltet og fått øynene opp for det spennende feltet som knytter seg til begrepet danning i stedet for det mer instrumentalistiske læringsutbytteperspektivet. Denne innsikten har også utviklet seg som en konsekvens av empiriinnsamlingen, da det spesielt i forbindelse med analysen av høringsuttalelsene ble tydelig at digital danning er et begrep det snakkes lite om.

Ifølge Yin er et kjennetegn på en god case-studie at den belyser en case som er uvanlig og av offentlig interesse eller at den har en viktighet på et nasjonalt nivå, enten teoretisk, politisk eller praktisk (Yin, 2018, s. 243). I innledningskapittelet henviste jeg til denne studiens aktualitet på grunnlag av en debatt i media angående det digitale i skolen og jeg beskrev hvordan læreplanen som innføres høsten 2020 definerer digital kompetanse tett opptil begrepet digital danning. Et annet kjennetegn på en god case-studie er at den må presentere tilstrekkelig med empiri til at leseren kan være trygg på at forskeren har samlet inn et fullstendig bilde av casen (s. 246-247). Gjennom å gå gjennom data fra 232 musikk læreres praksiser, intervju 9 barneskoleelever og lese 186 høringsuttalelser mener jeg at jeg, innenfor rammene av en masteroppgave, kan sies å ha oppfylt dette kravet. Resultatene fra analysen av disse datapunktene er tema for neste kapittel.

5. Resultater

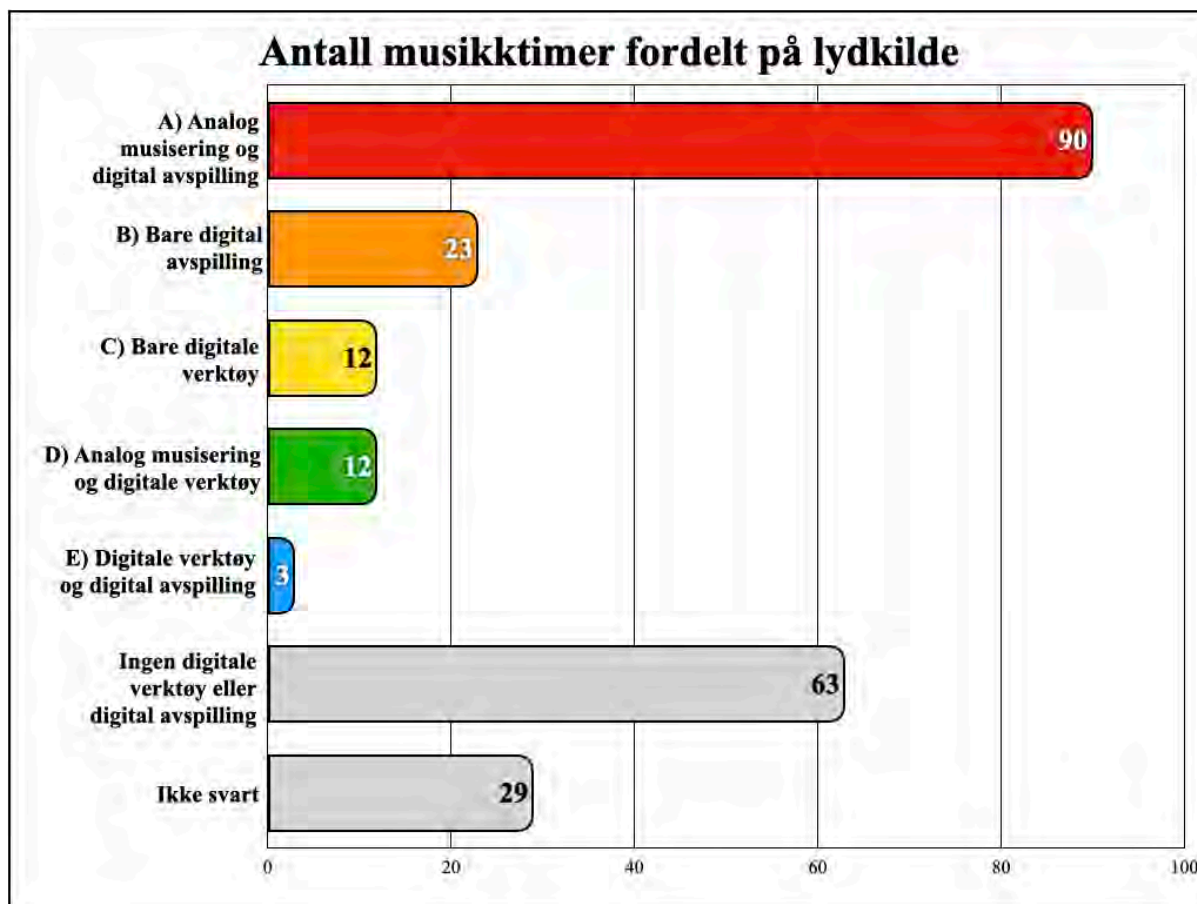
I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine funn i utforskningen av delproblemstillingene. Først vil jeg presentere kvantitative data fra DYNAMUS-undersøkelsen, der jeg har fått tilgang til svarene på spørsmål om hvilke lydkilder som har vært brukt i musikktimer i grunnskolen og hvilke aktiviteter dette har vært en del av. Så presenterer jeg resultater fra mine intervjuer med elever i grunnskolen om hvordan de opplever det digitale i musikkundervisningen. Siste del av dette kapitlet er en gjennomgang av besvarelsene fra høringsrunder i forbindelse med utviklingen av læreplanen L20. Jeg trekker inn noen teoretiske perspektiver underveis i dette kapitlet, men på grunn av at mitt prosjekt samler data fra mange ulike kilder vil dette kapitlet i hovedsak være en presentasjon av funn fra empirien, mens en mer gjennomgående diskusjon følger i neste kapittel.

5.1. Besvarelser fra DYNAMUS-undersøkelsen

Formålet mitt med å bruke data fra DYNAMUS-undersøkelsen var å få informasjon om hva slags type utstyr som er i bruk i musikkundervisningen fra andre kilder enn statistiske data om kommunale innkjøp. Det at en skole har et nettbrett til hver elev betyr ikke nødvendigvis at det verken er i bruk i musikkundervisningen i det hele tatt, eller at det brukes til noe som kan forsvares som musikkfaglig.

Fordi innrapporteringen har vært gjort som tekst har det vært store forskjeller i hvordan undersøkelsen har vært besvart. For eksempel har det i én besvarelse vært rapportert at en aktivitet har vært samspill og lydkilde rytmeinstrumenter, mens en annen aktivitet i den samme besvarelsen har vært dans og lydkilde «youtube». Da det ikke har fremgått om disse to aktivitetene har hatt en naturlig kontinuitet – for eksempel ved at det er det samme musikkstykket som både er spilt og danset til – eller om det har vært to helt atskilte aktiviteter har jeg valgt å gruppere kategorier i figur 5.1 etter besvarelser.

Hver lærers besvarelse tilsvarer en musikktime, og figur 5.1 er en oversikt over hvor mange musikktimer som faller i ulike kategorier.



Figur 5.1. Antall musikktimer fordelt på lydkilde

Med «analog musisering» menes sang og andre vokale uttrykk, dans eller andre kroppslige uttrykk, eller spill på mer «tradisjonelle» instrumenter. I denne sammenhengen er «tradisjonelle instrumenter» i all hovedsak gitar, bass, trommer eller piano/keyboard, samt noen innslag av klasseromsinstrumenter som stavspill, blokkfløyter og diverse rytmeinstrumenter. Begrepet «digital avspilling» inkluderer all avspilling av forhåndsinnspilt musikk, enten til lytting eller som akkompagnement. Ingen av respondentene brukte analoge avspillingsmetoder. Begrepet «digitale verktøy» dreier seg om elevens *egen* bruk av mobil, nettbrett eller datamaskiner.

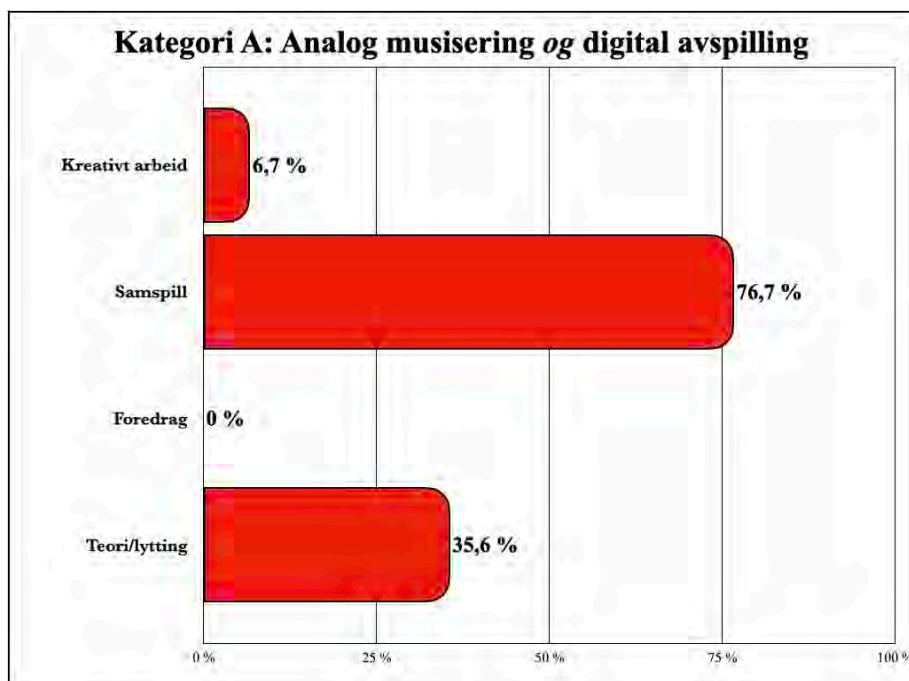
Videre har jeg delt inn musikktimene etter aktivitetsformer. Aktivitetsformen «kreativitet» inneholder først og fremst aktiviteter som komponering og improvisering, men også arrangering, mixing, dj-ing og lignende. «Foredrag» er de tilfellene der elevene selv lager og holder presentasjoner for hverandre. «Samspill» inneholder alle mulige ulike former for samspill, både analogt og digitalt. «Teori/lytting» dreier seg om aktiviteter som er av mer

teoretisk art, samt «ren» lytting til innspilt musikk. Jeg vil nå presentere de ulike aktivitetsformene i sammenheng med lydildene fra figur 5.1. For å gi grunnlag for sammenligning på tvers av kategoriene er besvarelsene innenfor de fem kategoriene regnet om til prosenter. Summen av prosenter i noen av diagrammene som følger kan bli mer enn 100%, da en del musikktimer har inneholdt flere aktivitetsformer.

5.1.1. Kategori A – Analog musisering og digital avspilling

Som det fremgår av Figur 5.1 er 90 (38,8% av totalt 232 musikktimer) musikktimer hvor det synges, danses eller spilles og brukes avspilt musikk, enten i kombinasjon eller som to separate deler av én time. Alle musikkavspillingsformene er digitale, og bare 15 lærere (6,5% av 232) svarer at de bruker et fysisk avspillingsformat (det vil si CD).

I 69 (76,7% av de 90 musikktimene i kategori A og 29,7% av totalt 232) er aktiviteten samspill (sang, dans eller instrumentalspill) sammen med avspilt musikk, dette fremgår av figur 5.2. Det mest vanlige er å synge sammen med musikk strømmet fra internettjenestene Youtube, Spotify og Kor Arti', og dette kommer jeg tilbake til i del 5.1.3.



Figur 5.2. Kategori A: Analog musisering og digital avspilling

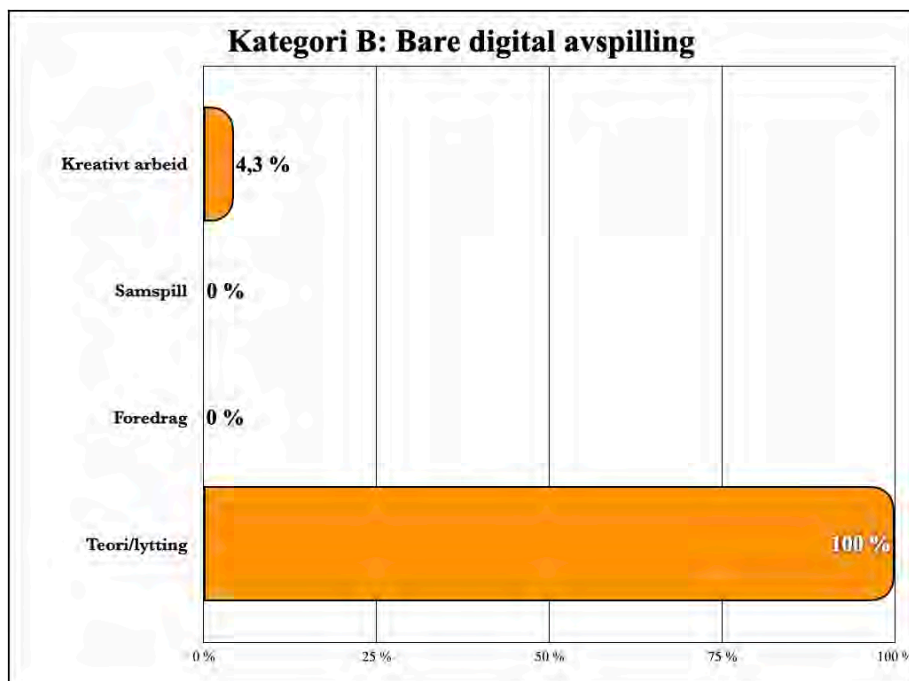
Tjenesten Kor Arti' er både representert i nettutgaven som fungerer som en form for karaokemaskin hvor teksten presenteres dynamisk i forhold til musikken, og i form av

avspilling av CD'er. I og med at elevene i CD-utgaven enten er avhengige av å lære teksten utenat eller få den i en mer statisk papirutgave, skiller nettutgaven seg ut med tanke på tilgjengelighet og scaffolding.

En mulig innvendig til denne bruken av ferdiginnspilte akkompagnementer er at dersom elevene ikke får mulighet til å erfare sang til levende musikk mister de en viktig del av hva det er å musisere. Denne undersøkelsen dreier seg imidlertid om bare én musikkøkt rapportert av hver lærer, så hvorvidt noen av lærerne bruker dette som eneste aktivitetsform i løpet av et helt undervisningsår kommer ikke fram her. Med utgangspunktet i det tverrsnittet og tidsutsnittet spørreundersøkelsen utgjør, virker det likevel som om det å bruke digital musikkavspilling som en form for akkompagnement er relativt vanlig.

5.1.2. Kategori B – Bare digital avspilling

23 musikk lærere (9,9% av totalt 232) rapporterer at ferdig innspilt musikk har vært eneste lydkilde, disse tallene vises i figur 5.3. Bare 5 (2,2% av totalt 232) av disse er «ren» lytting oppgitt som eneste aktivitet i hele musikk-timen, og i alle andre tilfeller er musikklyttingen anvendt som støtte til oppgaver av mer teoretisk art hvor den ferdig innspilte musikken brukes enten som musikkseksempler til teori- og/eller historieundervisning.



Figur 5.3. Kategori B: Bare digital avspilling

Til tross for at flere av undersøkelsens 232 lærere oppgir at musikktimene inneholder aktiviteter som dreier seg om samspill i mindre grupper, er det ingen av lærerne som har oppgitt at elevene lytter til hverandres musisering. Det er heller ingen som har oppgitt lytting som en aktivitet hos resten av klassen i de timene hvor elevene holder foredrag eller presentasjoner for hverandre. Det er ingen grunn til å tro at elevene ikke lytter til musikken andre elever fremfører, men det er interessant at ingen lærere benevner dette som lytting.

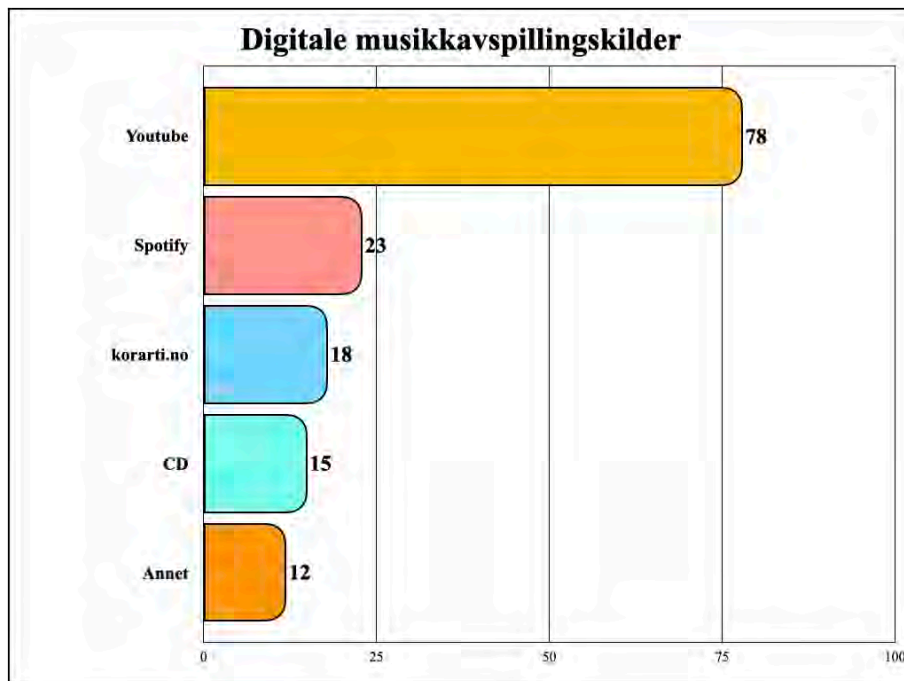
En av musikktimene (4,3% av 23) i kategori B har hatt «opplegg om blues» og «skrive egen blues» som aktivitet og Youtube som lydkilde. Jeg antar at lydilden Youtube er brukt for lytteeksempler (teori/lytting) som forberedelse eller støtte for å skrive egne låter (kreativt arbeid) og derfor teller jeg denne besvarelsen i flere kategorier.

5.1.3. Digitale musikkavspillingskilder

Før jeg kommer inn på kategoriene C, D og E skal jeg gå dypere inn i de digitale lydavspillingskildene. Kildene er i bruk i alle kategoriene unntatt kategori C, men de er mest fremtredende i kategori A og B.

Figur 5.4 viser hvilke digitale musikkavspillingskilder lærerne rapporterer er i bruk. I alt 124 lærere (53,4% av 232) rapporterte om bruk av slike kilder. Siden noen av musikktimene inneholdt avspilling fra flere ulike kilder er denne figuren oppgitt i hele tall og ikke prosent. Det er altså 146 ulike digitale musikkavspillingskilder i figur 5.4, fordelt på 124 musikktimer. For å tydeliggjøre det at noen lærere har brukt flere lydilder er resultatene oppgitt i hele tall.

I en stor del av musikktimene hvor det avspilles forhåndsinnspilt musikk er kildene de reklamefinansierte tjenestene Youtube og Spotify. En eller begge av disse forekommer i totalt 84 musikktimer, det vil si i drøyt to tredeler av musikktimene hvor musikk avspilles, og i 36,2% av det totale antallet musikktimer i undersøkelsen. Begge tjenestene tilbyr riktignok såkalte «premium»-abonnementer hvor du kan betale for reklamefri tilgang til musikken, men hvor utbredt dette er kommer ikke frem av undersøkelsen.



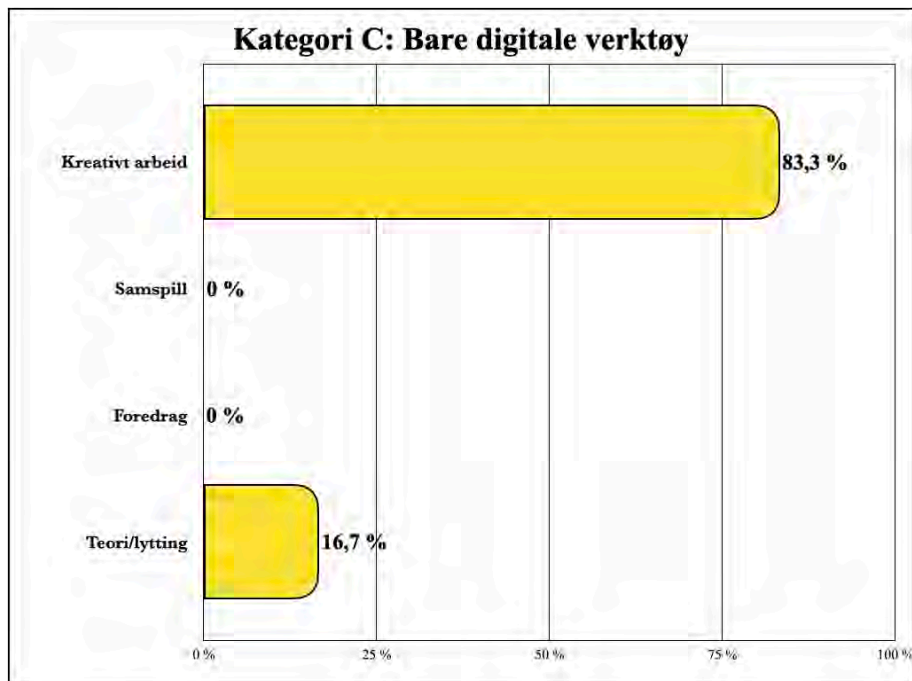
Figur 5.4. Digitale musikkavspillingskilder

Kor Arti', som jeg har beskrevet tidligere i dette kapittelet, forekommer her i den nettbaserte versjonen i 18 musikktimer og i CD-versjon i bare én time. CD-plater brukes i 15 musikktimer, og er i en slags mellomposisjon som digitalt verktøy i sammenheng med min studie. På den ene siden er CD-platen udiskutabelt et digitalt lydmedium som ofte brukes sammen med en datamaskin. På den andre siden vil nok dette fremstå for mange som et mer analogt medium, da CD-platen mangler både skjerm og internetttilgang, jf. min definering av digitale verktøy i kapittel 1.

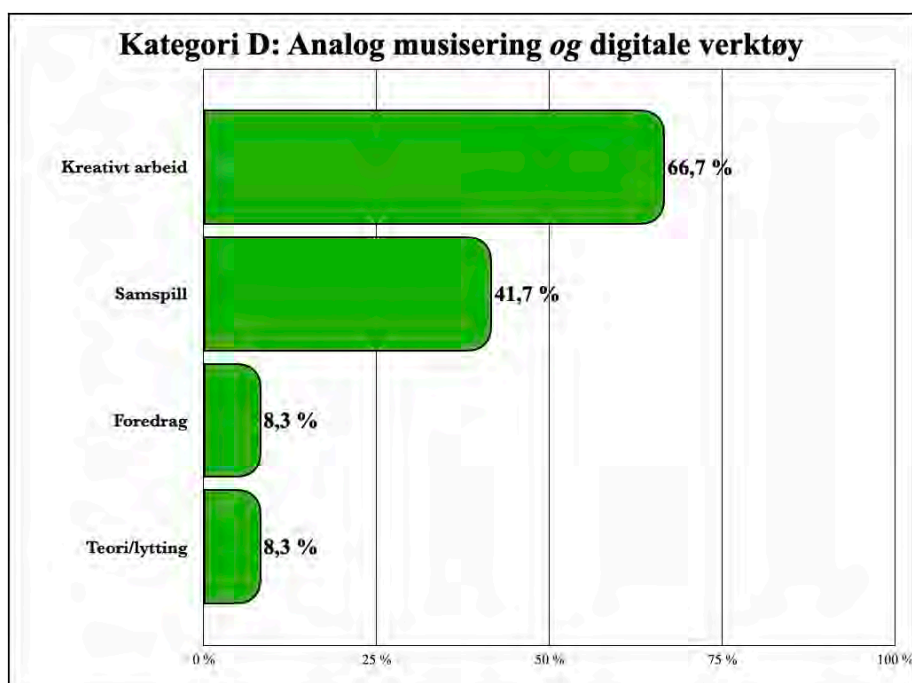
Kategorien «annet» inneholder forskjellige avspillingskilder, med og uten videobilde, deriblant NRK Super.

5.1.4. Kategoriene C, D og E

Kategorien C (Figur 5.5) består av 12 musikktimer (5,2% av totale musikktimer) hvor digitale verktøy brukes som eneste lydkilde. 10 av disse 12 musikktimene inneholder kreative oppgaver som «mixing», «dj-ing», komponering, arrangering og lignende, og i de to siste er det spesifisert at elevene øver på å skrive tradisjonell musikk-notasjon på PC.



Figur 5.5. Kategori C: Bare digitale verktøy



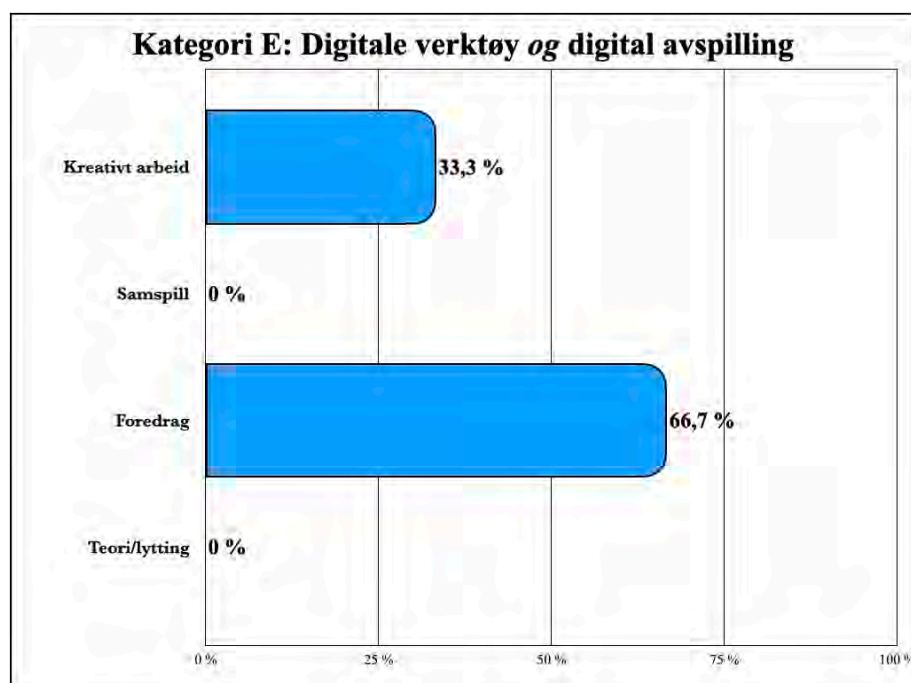
Figur 5.6. Kategori D: Analog musisering og digitale verktøy

Kategori D (Figur 5.6) er 12 musikktimer hvor digitale verktøy brukes samtidig med analoge lydkilder, eller som separate aktiviteter i løpet av timen. Av de 12 musikktime (igjen 5,2% av totale musikktime) i denne kategorien er det 8 timer (66,7%) som har inneholdt en form

for kreativt arbeid, fem timer (41,7%) hvor elevene har brukt til digitale verktøy som musikkinstrumenter i samspill, én time hvor elevene selv har produsert foredrag, og én time hvor elevene har lyttet til musikk (de to sistnevnte inneholder også digital musikkavspilling). Denne kategorien var den desidert mest sammensatte, og her finner vi svært varierte musikktimer hvor de digitale verktøyene brukes på mange ulike måter (og derfor er summen av prosentene i diagrammet større enn 100).

I denne kategorien finner vi de eneste musikktimene hvor elevene selv har brukt digitale verktøy som musikkinstrumenter i samspill med andre (analoge og/eller fysiske) instrumenter, og dette utgjorde fire timer totalt (33,3% av 12 timer i kategori D eller 1,7% av 232 timer totalt i undersøkelsen).

Kategori E (Figur 5.7) består av tre timer (1,3% av totalt 232) hvor lydkildene har vært digitale verktøy og digital avspilling. I to av disse timene har aktiviteten vært foredrag produsert av elevene, og i en av timene har aktiviteten vært kreativt arbeid.



Figur 5.7. Kategori E: Digitale verktøy og digital avspilling

Det vil si at 27 musikk lærere (11,6% av totalt 232) rapporterer at elevene får bruke digitale verktøy selv som del av musikk timen, det vil si nettbrett, mobiltelefoner eller datamaskiner, og i 22 av disse tilfellene (81,5% av 27 timer i kategoriene C, D og E) er aktiviteten elevens

egen produksjon. Denne produksjonen er i form av foredrag over et gitt tema i tre timer, men vanligst er kreativt arbeid som komponering, improvisering, arrangering, mixing, dj-ing og lignende.

På tvers av kategori C, D og E er det 19 musikktimer hvor aktiviteten har vært kreativt arbeid. Det utgjør 13,5% av de 140 musikktimene hvor digitale verktøy har vært i bruk. Til sammenligning er kreativt arbeid aktiviteten i 7 av de 63 (11,1%) musikktimene hvor det digitale *ikke* har vært til stede i det hele tatt, og 4 (6,3% av 63) av disse har kreativt arbeid som eneste aktivitet i timen. Kreativt arbeid er altså omtrent like vanlig i timer hvor digitale verktøy *har* vært i bruk som der de ikke har vært til stede.

I kategori C finner vi 12 timer hvor digitale verktøy er eneste lydkilde *hele* timen, og der er det 10 (83,3% av 12) hvor aktiviteten har vært kreativt arbeid. Når elevene bruker digitale verktøy som *eneste* lydkilde er altså kreativt arbeid den desidert vanligste aktiviteten.

Det er med andre ord ikke spesielt vanlig at elever «slippes løs» med egen bruk av digitale verktøy i musikktimene, men når dette først skjer ser det ut til at de digitale verktøyene blir brukt til kreative aktiviteter. Dette styrker også påstanden min fra kapittel 1 (del 1.2) om at debatten om leseferdigheter på skjerm og papir ikke er relevant i musikkfaget, da det uansett ikke er så vanlig at elever leser lengre tekster på skjermer i musikktimer.

5.1.5. Oppsummering

På bakgrunn av datamaterialet jeg har hatt tilgang til fra DYNAMUS-undersøkelsen, kan det se ut som om mange av musikktimene i grunnskolen har sterke innslag av det digitale. Over 60% av totalt 232 lærere svarer at de bruker digitale lydkilder⁷, men bare 11,6% av totalt 232 musikktimer har inneholdt elevers bruk av digitale verktøy. I like under halvparten av disse musikktimene igjen (det vil si kategori C) har elevers bruk av digitale verktøy vært eneste aktivitet hele timen, men i flesteparten av musikktimene i kategori C (83,3%) har kreativt arbeid vært arbeidsformen. Figur 5.5 viser tydelig hvordan musikktimene som inneholder elevers bruk av digitale verktøy i stor grad er timer hvor kreativt arbeid står i fokus.

⁷ Som nevnt tidligere dreier begrepet digitale lydkilder seg i all hovedsak om skjermbasert og/eller internett-tilkoblet utstyr. CD-plater er unntaket i denne forbindelse.

Det er altså tydelig, ut fra det materialet jeg har hatt tilgang til, at det er relativt sjelden at elever får bruke digitale verktøy selv, men når de gjør det er det ofte det eneste som gjøres den timen, og da er det som regel kreativt arbeid som finner sted.

Akkompagnert musisering (Dyndahl, 2004, s. 76-77) er også en hyppig forekommende arbeidsform, og sang og/eller dans til Youtube og/eller Spotify er svært vanlig. Ut fra dataene jeg har hatt tilgang fremgår det ikke i hvilken grad aktivitetene, arbeidsformene eller lydkildene har vært styrt av lærer eller elever.

Dataene fra DYNAMUS-undersøkelsen er ikke statistisk representative resultater, men et utsnitt som gir et bilde av hva som foregår i musikkundervisningen i norsk skole. Undersøkelsen sier ikke nødvendigvis noe om hva som ikke foregår, men den sier noe om undervisningen som foregår hos de lærerne som har svart.

5.2. Intervjuer av elever i grunnskolen

Elevene i intervjuundersøkelsen i min studie kom fra to sjuendeklasser ved samme skole. Musikk læreren de hadde i sjette klasse er en erfaren musikkpedagog, som i hovedsak har musikkpedagogisk utdanning og mange års erfaring med bruk av digitale verktøy i musikkundervisningen. Musikk læreren de hadde det skoleåret intervjuene ble gjennomført var relativt nyutdannet, med «vanlig lærerutdanning» med musikk som en del av fagkompetansen.

Skolen elevene går på har i mange år hatt nettbrett til bruk i musikkundervisningen, men disse hadde ikke vært i bruk det skoleåret intervjuene ble gjennomført. Jeg har ikke intervjuet elevenes lærer, så all informasjon om bruk av digitale verktøy kommer direkte fra elevene. Ifølge elevene selv hadde de i løpet av sjette trinn hatt to prosjekter hvor de selv hadde fått bruke digitale verktøy. Det var litt uklart hvor lenge prosjektene hadde vart, da elevene ikke ble spurt direkte om dette. Ut fra svarene på andre spørsmål anslår jeg varigheten til tre-fire uker på hvert prosjekt. Elevene var i intervjuet delt i to grupper, og en av elevene i den andre intervjugruppen hadde begynt på skolen underveis i skoleåret i sjette klasse, og hadde derfor ikke vært med på like mye undervisning med nettbrettene som de andre.

For å sørge for anonymisering av mine informanter har jeg valgt å kalle klassene elevene gikk i for klasse X og klasse Y. Den første gruppen elever som ble intervjuet kaller jeg gruppe 1, og den besto av fem elever fra to forskjellige klasser, Mathias, Aleksander og Thea fra klasse X og Kristian og Emma fra klasse Y. Gruppe 2 besto av fire elever fra klasse Y, Jonas, Julie, Elias og Sara. For ytterligere anonymisering er elevenes navn også pseudonymer, og navnene jeg bruker her er valgt fra de vanligste navnene det tiåret elevene er født.

Utstyret som har vært i bruk på den aktuelle skolen er nettbrett med spesialisert musikkprogramvare. Dette programmet er en forenklet utgave av profesjonell lydstudioprogramvare. Programmet har både muligheter for innspillinger av lydopptak gjennom mikrofon eller ved å laste inn lydfiler, samt å spille inn musikk ved hjelp av softwareinstrumenter hvor man spiller instrumenter ved å trykke på skjermen. I tillegg har programmet flere muligheter for behandling av lyd med effekter, filtrering, og lignende. Elevene har hatt tilgang til hodetelefoner når de har arbeidet med nettbrettene.

5.2.1. Digitale erfaringer i musikkundervisningen

De to første av mine delproblemstillinger dreier seg om hva de digitale verktøyene faktisk brukes til i musikkundervisningen, og hvordan dette oppleves av elevene. I klasse X startet klassen med utforskning og lærerinitiert lek med musikkprogrammet:

Mathias: [To ganger] så kunne vi på en måte gjøre hva vi ville, men det var bare for å bli mer kjent med appen, hvor ting var og sånne ting. Men vi skulle liksom gjøre det litt nøye og... ikke bare tullete.

Intervjuer: Så først var det leking, og så ble det mer seriøst etterpå?

Mathias: Ja.

Dette poenget kommer Mathias tilbake til senere:

Mathias: Da har vi delt oss inn i grupper, så valgte [læreren] en sang, og så sa han hvordan vi skulle gjøre det, så skulle vi prøve å lage den sangen. Vi fikk beskjed om at vi

skulle bruke gitar, piano og trommer, det fikk vi beskjed om, at vi måtte bruke de og de instrumentene.

Elevene i klasse X fikk altså ifølge Mathias litt tid til å begynne med til å undersøke musikkprogrammet på nettbrettet, men denne frie utforskningen ble ganske snart fulgt av en mer konkret oppgave. Denne konkrete oppgaven beskrives videre av en av medelevene fra klassen:

Elias: På starten var det sånn at, jeg husker først måtte vi spille inn en spesiell melodi på gitaren, så på piano, så på fiolin eller bass eller noe, og så kunne vi sette på ett eller annet instrument hvis vi ville, eller så kunne vi bare levere det inn hos læreren og bli ferdig.

Elias beskriver altså ganske spesifikke oppgaver som dreier seg om å kopiere eksisterende musikkstykker. Sånn jeg tolker dette utsagnet var det muligheter for å gjøre egne valg med tanke på instrumentering, men elevene kunne også velge å bare «følge oppskriften».

Elevene i klasse Y fikk også tid til å leke seg med nettbrettene før de fikk en konkret oppgave. De fikk likevel større frihet også i de strukturerte oppgavene:

Emma: Men vi fikk ikke, i vår klasse i hvert fall, sånne beskjeder om hvilke instrumenter vi måtte bruke, så vi fikk lov til å bruke hvilke instrumenter vi ville, bare vi klarte å gjøre det til den sangen.

Klasse Y fikk altså også i oppgave å følge en bestemt låt, men de hadde mye mer frihet til å ta egne valg. Resultatene fra DYNAMUS-undersøkelsen viste at når digitalt utstyr brukes av elevene selv er det i hovedsak til kreativt arbeid. Jeg mener at det å leke seg med nettbrett for å utforske mulighetene kan regnes som kreativt arbeid, men om det elevene har gjort i den strukturerte oppgaven er å regne for kreativt er mer usikkert. På den ene siden kan man si at i hvert fall klasse Y har hatt noe innslag av egne valg med tanke på å velge ut instrumenter og lyder til den forhåndsbestemte låten, men på den andre siden har målet likevel vært mer i

retning av arrangering eller instrumentering enn ren komponering. Jeg har ingen mulighet for å vite om disse klassenes musikk lærer har vært en av respondentene i DYNAMUS-undersøkelsen, og læreren ble som sagt heller ikke intervjuet i forbindelse med denne studien. Derfor er det ikke mulig å si om læreren regner disse oppgavene for kreative oppgaver, eller om læreren ville beskrevet oppgaven som noe mer i retning av musikkteori.

5.2.2. Fri lek med digitale verktøy

Elevene jeg har intervjuet var stort sett positive til å bruke digitale verktøy i musikkundervisningen. Emma fra klasse Y fremhever det å få frihet til å utforske forskjellige instrumenter som positivt:

Emma: Men vi fikk ikke sånn der, i vår klasse i hvert fall, fikk vi ikke sånne beskjeder om hvilke instrumenter vi måtte bruke, så vi fikk lov til å bruke hvilke instrumenter vi ville, bare vi klarte å gjøre det til den sangen.

Intervjuer: Hva synes du om det da?

Emma: Det var ganske gøy, for det var morsomt å høre hva slags instrumenter alle sammen hadde brukt, for ingen hadde brukt de samme. Noen hadde kanskje brukt trommer, liksom, noen hadde bare brukt trommer og noen hadde brukt trommer, men da hadde man hatt et annet instrument i tillegg til det. Så, det var ganske morsomt.

Intervjuer: Så det får fram variasjon?

Emma: Ja!

Kristian og Emma, som går i klasse Y der de har hatt mer frihet til å leke seg med musikkprogrammet forteller flere ganger i intervjuet det at de har fått leke seg som noe positivt. Emma trekker her også fram det sosiale aspektet ved musikkundervisningen når hun sier at det er gøy å høre hva de andre i klassen har laget. Sara nevner også det sosiale:

Sara: Jeg mener at når vi jobber med [nettbrett], så kan vi jobbe med grupper, og da kan vi samarbeide, og bli kjent med personer vi ikke blir kjent med.

Denne frie leken med digitale verktøy er noe elevene fra klasse X savner:

Thea: [...] det skulle vært mer gøy om vi fikk lov å se om det og det instrumentet passet til det vi har lagd. Så jeg tror de hadde det gøyere enn vi hadde det.

Både Emma, Kristian og Sara fra klasse Y har likevel en oppfatning av at lekingen med instrumenter og lyder ikke bare er lek:

Emma: Ja, altså, vi lærer jo kanskje litt for vi lærer jo hvordan det funker, og lærer du hvordan det funker, så lærer du det jo, på en måte.

Sara: Jeg mener jo ikke at det er helt lek, fordi vi gjør jo noe seriøst også da...

I min forståelse forteller elevene her at selv om musikkundervisningen med nettbrett har preg av leking og utforsking, har de også på bakgrunn av at leken er initiert av læreren en oppfatning om at leken har et mål utenfor seg selv.

5.2.3. Digitale verktøy kontra fysiske instrumenter

Flere av elevene fremhever at det er enklere å spille musikk på nettbrett kontra fysiske instrumenter. Kristian og Sara trekker begge frem at de opplever det som lettere å skifte mellom akkorder på nettbrettet, mens både Aleksander og Elias synes det bedre å spille på skjermen enn på gitar fordi det er mindre vondt for fingrene. Mathias sier at han opplever at mestring på skjermbaserte instrumenter øker motivasjonen for å spille «ekte instrumenter»:

Mathias: [...på nettbrettet], så kan du jo tenke sånn at du får det til mye bedre, og at du føler at «dette får jeg til». Og da blir det kanskje litt bedre, og da når du skal gå tilbake til ekte, da føler du at «gitar, det er gøy». Og når du har spilt litt der, så hører du hva slags lyd du har der, og da føler du «dette er gøy». Og så prøver du og så kanskje det går litt bedre enn hvis du bare hopper rett til ekte gitar.

Det er interessant at Mathias mener at de digitale instrumentene på et vis står i motsetning til noe som er «ekte». Det er mulig at måten spørsmålet er stilt på påvirker ordvalget hans, men

dette kan jo også vitne om at Mathias ser på det som skjer i det digitale som noe som ikke er direkte knyttet til den fysiske verdenen.

Også Elias forteller om at det er lettere å leke seg når ikke de tekniske ferdighetene står i veien. Jeg forstår dette som at mulighetene som ligger i det digitale for scaffolding også er positivt når elevene får friere kreative oppgaver:

Elias: Jeg synes at hvis man skal ha sånne frie oppgaver, så er det mye bedre å gjøre dem digitalt. For eksempel [i musikkprogrammet], så kan man få sånn oppgave at alle skal lage hver sin sang. Og så presentere for de andre i klassen. Mens hvis vi spiller gitar i musikktimen, og vi skal lære en sang, så er det bestemte noter vi må lære oss for at vi skal spille den sangen.

Selv om det kan være enklere å «komme i gang» med musikken med digitale verktøy, er det ikke alle elevene som opplever det som verdifullt. Jonas er gjennomgående skeptisk til det digitale i musikkundervisningen, og sier at det å spille gitar på skjermen er noe ganske annet enn å spille gitar «på ordentlig»:

Jonas: Jeg synes også det er fint at hvis du først skal lære deg å spille gitar, så kan du laste ned appen og høre det litt fremover, men hvis du liker det kan du jo også kjøpe deg en gitar og begynne å lære deg og sånt, men du lærer ikke gitar med appen. Men du kan i alle fall skjønne konseptet. Tror jeg.

Jonas forteller videre at han kunne spille gitar før de fikk gitarundervisning på skolen, og at han derfor fikk lov til å gå rundt og hjelpe de andre elevene. I tillegg har han tatt med seg låter han har lært i musikkundervisningen på skolen hjem og spilt på egen hånd. Selv om han sier han har nettbrett med det samme musikkprogrammet hjemme som på skolen har han ikke tatt med seg noe hjem av det han har lært om digital musisering:

Jonas: [...] den appen, det jeg lærte, det har jeg aldri brukt utenfor skolen.

Andre elever igjen ser likevel en overføringsverdi mellom det digitale og de fysiske instrumentene. Både Julie, Kristian og Mathias forteller om erfaringer der det digitale kan støtte musisering på gitar:

Kristian: Men det er sånn at på nettet, der kan du finne mange grep og hvordan du skal holde gitaren og sånn, på en sang.

Julie: [...] jeg synes det var mye enklere å forstå og greie de forskjellige grepene etter vi hadde øvd oss på gitar, liksom på [nettbrettet], så synes jeg det var mye enklere å gjøre det i virkeligheten etter vi hadde gjort det på [nettbrettet].

Mathias: [...] hvis du ikke får det til, så blir det litt vanskelig å prøve å fortsette, da føler du at du ikke får det til, men hvis du har da på [et nettbrett], så kan du jo tenke sånn at du får det til mye bedre, og at du føler at «dette får jeg til». Og da blir det kanskje litt bedre, og da når du skal gå tilbake til ekte, da føler du at «gitar, det er gøy». Og når du har spilt litt der, så hører du hva slags lyd du har der, og da føler du «dette er gøy». Og så prøver du og så kanskje det går litt bedre enn hvis du bare hopper rett til ekte gitar.

Disse elevene er altså uenige med Jonas i at «du lærer ikke gitar med appen», men mener tvert imot at det nettopp er det man kan. De forteller om at det er mye enklere å forstå hvordan gitaren fungerer etter å ha lært seg å spille gitar i musikkprogrammet på nettbrettet med berøringsskjerm.

5.2.4. Elevenes digitale liv møter skolens digitale musikkundervisning

Emma forteller at etter at hun hadde hatt undervisning med nettbrett med musikkprogramvare på skolen, så hadde hun og lillesøsteren på eget initiativ lekt med instrumenter på samme måte som på skolen:

Emma: [...] vi har liksom prøvd oss litt fram der, vi har ikke lagd noen sanger, vi har bare liksom, lekt litt med instrumentene og sånn.

En av mine hovedforutsetninger i masterarbeidet er erkjennelsen av at så lenge elevenes liv utenfor skolen er digitale, er dette også noe musikkfaget må ta inn over seg. Derfor blir det ikke et spørsmål om vi skal forholde oss til det digitale i musikkundervisningshverdagen, men hvordan vi gjør det. Emma hadde altså tatt med seg den lekende utforskingen av digital musikkprogramvare hjem. Men er det rom i skolen for at elevene bringer sitt digitale musikkliv fra utenfor skolen inn i musikkundervisningen? Mathias forteller:

Mathias: Ja, for det er jo en app som heter [app]. Som jeg, hehe... [latter fra de andre elevene] ...liker å lage sanger på, og så jeg lager på en måte sanger på den, liksom, appen, jeg bare sier noen rare ting og så bare kommer musikken på, og så lager den appen automatisk, den endrer liksom på stemmen min automatisk.

Emma forklarer hvorfor de andre elevene lo da Mathias fortalte om denne hendelsen. Hun forteller om hvordan Mathias har delt en låt med elever på trinnet:

Emma: Mathias har lagd sanger, som han har sendt ut på en gruppechat, som vi har på meldinger, eh, og, hehe, han har lagd en sang som heter [dagligvare], hvor han synger om at han liker å spise [dagligvare], og såne ting, så vi begynte bare å le, for han tok opp den appen.

Det å bringe disse erfaringene med seg inn i musikkundervisningen er ikke noe Mathias har tenkt på:

Intervjuer: Får dere noen gang i musikktime bruk for noe dere har lært med digitale verktøy utenfor skolen?

Mathias: Nei.

Intervjuer: Har du prøvd, og fått nei? Eller har du ikke tenkt på at det er en mulighet?

Mathias: Jeg har ikke tenkt på det, egentlig.

Som beskrevet i kapittel to er en av ytterpunktene i debatten om det digitale i skolen å innta en fundamentalistisk posisjon hvor det digitale ikke skal ha noen plass i skolen i det hele tatt.

Nå er det ingen grunn til å mistenke verken Mathias eller musikk læreren hans for å være digitale fundamentalister, men likevel er det interessant at det for eleven synes utenkelig å ta med seg sine erfaringer inn i musikkundervisningen.

En av mange tilbakevendende bekymringer i denne debatten om det digitale i skolen synes å være at det kan øke forskjellene blant elever, både mellom dem som har tilgang til utstyr hjemme og dem som ikke har det, og mellom dem som har tilgang til det samme utstyret hjemme som på skolen. Alle elevene jeg intervjuet har egne smarttelefoner, og de fleste elevene har telefoner med samme operativsystemer som nettbrettene de bruker på skolen. Mye av programvaren til nettbrett kan brukes på både nettbrett og smarttelefoner så lenge de bruker samme operativsystem. Aleksander og Kristian har telefoner med andre operativsystemer, og kan derfor ikke bruke det samme programmet på sine telefoner som på skolen. Dette er likevel ikke noe de ser på som noe problem:

Intervjuer: Hvordan opplever dere den forskjellen, at det er noen som har likt det dere har på skolen, mens noen har noe helt annet?

Aleksander: Nei... Det går fint for meg.

Kristian: Jeg synes den er veldig kul den appen jeg har.

Kristian og Aleksander forteller om andre musikkprogram på sine telefoner, som er annerledes enn det de har lært om på skolen, men som de likevel setter pris på å bruke. Det kan tyde på at, i hvert fall i deres tilfeller, er det ikke grunn til å bekymre seg for den rent tekniske digitale kompetansen.

5.2.5. Kritiske posisjoner til det digitale

To elever markerte seg i intervjuene som kritiske til digitale verktøy i musikkundervisningen. Elevene i gruppe 1 fikk spørsmål om hvor de hadde valgt å være dersom de fikk valget mellom å være i samspill med nettbrett eller gitarer. Thea var ikke i tvil om hva hun ville valgt:

Thea: Gitar!

Intervjuer: Du ville gått til gitarer? Fortell litt mer om det.

Thea: For meg synes jeg at jeg lærer meg mer på en vanlig gitar enn på en app i hvert fall. Jeg, hehe, jeg er mer sånn «classic», mer sånn klassisk. Jeg synes det er mye gøyere på en vanlig gitar, enn på en app i hvert fall.

Sånn jeg tolker Thea legger hun altså noe av begrunnelsen for instrumentvalget til hennes identitet som er «mer sånn klassisk». Grunnene til at det er slik for Thea er nok sammensatte, og det går utenfor rammene for denne studien å analysere årsakene til at hun har denne opplevelsen. Likevel er det interessant at hun er en av tre elever som har hatt instrumentalopplæring utenfor skolen. Thea forteller at hun har gått på sommerkurs for å lære å spille trekkspill:

Thea: Bestefaren min spilte trekkspill, eller han spiller vel fortsatt tror jeg, og så var det veldig kult, så jeg begynte å spille det, jeg også. Og i sommer, eller for to år siden, så gikk jeg på sånn kurs hver dag, for å spille trekkspill.

Selv om Thea ikke er negativ til digitale arbeidsformer i musikkfaget generelt, ville hun likevel valgt fysiske instrumenter foran digitale dersom hun fikk velge. En annen elev som har hatt instrumentalopplæring utenfor skolen er Jonas. Han har gått på gitarkurs og spiller en del gitar hjemme, i tillegg spiller faren hans piano. I motsetning til Thea er ikke Jonas spesielt positiv til det digitale i musikkundervisningen:

Jonas: Jeg likte mer å spille på instrumenter, enn å trykke på en knapp på [nettbrett], og så lager det lyd. Jeg liker mer å være aktiv, å spille på trommer, for eksempel å slå en tromme, i stedet for å trykke på en knapp med fingeren din.

Dette kommer han også tilbake senere:

Jonas: Jeg lærte ikke noe om å spille instrumenter ved å bruke [nettbrett]. [...] Det eneste jeg lærte i de timene, var å bruke en app. Så jeg synes ikke vi trenger å lære det.

Selv om elevene ikke ble spurt direkte om dette, fortalte tre av elevene, Thea, Kristian og Jonas, uoppfordret om at de hadde hatt instrumentalopplæring utenfor skolen. To av disse, Thea og Jonas, ville heller spilt fysiske instrumenter enn digitale dersom de fikk sjansen til å velge. Av de seks elevene som ikke fortalte om noen form for instrumentalopplæring utenom skolen, ville alle helst brukt digitale instrumenter. I og med at dette ikke ble stilt som et konkret spørsmål er det selvfølgelig mulig at dette ikke er et definitivt resultat. I tillegg er det bare Jonas som er direkte negativ til digitale instrumenter, mens Thea og Kristian er mer positive.

Likevel er det nokså interessant at begge de to som ville ha valgt fysiske instrumenter kontra digitale også er elever som forteller uoppfordret om instrumentalopplæring fra utenfor skolen, mens av de seks som ville valgt digitale instrumenter er det bare en som forteller om dette. Dette kan være en indikasjon på at digitale arbeidsformer i det minste er noe annet enn å spille på «ekte instrumenter».

5.2.6. «Wow!-opplevelser» med musikk

Elevene ble spurt om de hadde hatt «wow!-opplevelser» med musikk i skolesammenheng. Intensjonen med dette var å undersøke om elevene hadde hatt noe som kan minne om eksistensielle erfaringer. Da jeg antok at ikke alle elevene ville være fortrolig med begrepet «eksistensiell erfaring» brukte jeg begrepet «wow!-opplevelse» i stedet⁸. Alle elevene trekker fram en skoletur de hadde gjort som gikk til en større konsertscene, hvor de hadde hørt et profesjonelt orkester spille en konsert med filmmusikk. Emma forteller at hun hadde en «wow!-opplevelse» gjennom å høre på bestefaren og bestemoren som spiller typiske korpsinstrumenter, og Kristian forteller både om opplevelser når han har hørt en klassekamerat spille gitar og når han selv har spilt i korps.

Flere av elevene trekker også fram det å lage musikk digitalt som en kilde til «wow!»-opplevelser:

⁸ Forskeren Anne Bamford ga i 2006 ut boken *The wow factor* (Bamford, 2006) som omhandler kunst i skolen. Mitt begrep «wow!» er ikke hentet fra Bamford, men ordet er simpelthen ment som en interjeksjon for å uttrykke begeistring. Det er med andre ord et forsøk på å snakke et ungdommelig språk fra en musikkpedagog på snart 40.

Kristian: Da vi drev med sånne digitale verktøy, så da, på skolen, og da tenkte jeg sånn «wow, dette var veldig bra å høre», når jeg trykka på de, så synes jeg det hørtes bra ut.

Thea: Det var liksom sånn da jeg prøvde å spille [på musikkprogram], dette var gøy, man kan gjøre masse her. Og man kan komponere!

Mathias: Den appen, der jeg lagde de sangene.... Da var det litt sånn «wow», liksom. Det er ganske morsomt å lage sånne, og så begynner alle å le, med meg da, og så er det jo ganske morsomt å lage flere. Da får jeg sånn motivasjon.

Det å lytte til musikk i musikktimen er også noe som flere av elevene sier de setter stor pris på. Elevene får møte musikk det er grunn til å tro at ikke alle av dem ville støtt på på egen hånd:

Julie: Jeg fikk en liten «wow!-opplevelse» for noen uker siden, da vi hørte på musikk fra renessansen og fra opplysningstiden og litt forskjellig, for å høre hvordan musikken var da i forhold til nå. Da fikk jeg en liten «wow!-opplevelse».

Intervjuer: Du syntes det var fin musikk?

Julie: Ja. Det var litt annerledes?

Intervjuer: Så du kjente ikke til musikken fra før?

Julie: Nei...

Intervjuer: Og da var det lytting dere drev med? Å sitte og lytte til musikken?

Julie: Ja.

Intervjuer: Hvordan synes dere det er å bare å sitte å lytte til musikk?

Jonas: Det er veldig fantastisk synes jeg.

Sara: Det er skikkelig avslappende.

Julie: Det var liksom rart på en måte, fordi du skjønnte at sånn før så var den musikken normal, men nå er det en helt annen slags musikk normalt.

Sara: Jeg syntes det var skikkelig avslappende, jeg. Fordi det var skikkelig sånn rolig og klassisk musikk de lagde på den tiden.

Jonas: Jeg synes det var fantastisk å høre på musikk. Jeg synes det var veldig fint. Jeg kunne høre på musikk hele dagen.

Elevene finner altså stor glede i å lytte til musikk som ikke nødvendigvis er «deres egen». Ifølge DYNAMUS foregår mesteparten av musikkavspillingen i skolen gjennom strømmetjenester på internett. De digitale strømmetjenestene kan åpne opp for «reiser» til mange forskjellige kulturer gjennom å tilby et stort omfang av forskjellige kulturuttrykk, og den rene lyttingen til musikk er noe elevene får mye ut av, skal vi tro utsagnene ovenfor.

5.2.7. Oppsummering

De digitale erfaringene til elevene i undersøkelsen finner sted gjennom å komponere og spille musikk på nettbrett, samt å lytte til musikk privat og på skolen. Elevene som har fått drive med kreativ lek i digitale musikkprogrammer ser ut til å ha hatt større utbytte av undervisningen enn elevene som har hatt oppgaver som minner mer om programmering enn kunst.

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at det er i relasjoner til andre vi lærer og tilegner oss kunnskap, og det danningsteoretiske perspektivet jeg støtter meg på sier at vår danning oppstår i relasjon til andre. Sånn sett er det interessant at flere av elevene trekker fram det sosiale rundt det digitale i musikkundervisningen som positivt. Både det å høre på hva medelever har laget og det å jobbe sammen i grupper er noe som forbindes med digitale arbeidsformer.

Mange av elevene jeg intervjuet opplever at det er lettere å forstå mer kompliserte fysiske instrumenter etter at de har jobbet med forenklete versjoner av instrumentene på digitale flater. Flere av elevene har brukt digitale musikkprogrammer på egen hånd utenfor skolesammenheng, men ingen av elevene har funnet rom til å ta med seg disse erfaringene inn til musikkundervisningen.

Som svar på et hypotetisk spørsmål om de ville valgt fysiske eller digitale instrumenter i samspillsammenheng svarer to av elevene at de ville valgt fysiske instrumenter i stedet for

digitale. Disse to elevene er to av de tre elevene som uoppfordret har fortalt om instrumentalopplæring fra utenfor skolen. En av disse to elevene er gjennomgående skeptisk til digitale verktøy, og forteller, i motsetning til de andre elevene, at det digitale har lite å tilby ham i musikkundervisningen.

Elevene svarer også at de har hatt «wow!-opplevelser» både med og uten digitale arbeidsformer. I denne undersøkelsen er det i hovedsak tre former for musikk elevene trekker fram som kilde til det jeg kaller «wow!-opplevelser»: enten når noen har fremført musikk for elevene «live», når de selv har komponert eller spilt musikk digitalt, eller når de har lyttet til musikk i klasserommet. «Wow!-opplevelser» har i min forståelse en forbindelse til vår danning gjennom å være en kilde til eksistensielle erfaringer, og det digitale spiller en tydelig rolle i å frembringe slike musikkopplevelser i skolens musikkundervisning.

5.3. Høringsuttalelser angående ny læreplan

Fra 1. august 2020 trer en ny læreplan for grunnskolen i kraft. Som andre forskrifter er også læreplanen bindende for både borgerne og myndighetene på samme måte som en lov (Bernt, 2019). Ved behandlingen av forvaltningssaker eller politiske saker som lover og forskrifter er det vanlig å sende sakene på høring til berørte instanser, som for eksempel organisasjoner, institusjoner, politiske partier og enkeltpersoner (Gisle, Berg & Tjernshaugen, 2017). Ulike deler av denne nye læreplanen (heretter kalt LK20) var gjennom fire såkalte innspillsrunder fra september 2017 til november 2018, og en offisiell høring som ble avsluttet i juni 2019.

De tre første innspillsrundene var viet til et nytt begrep i norsk læreplan – kjerneelementer. Kjerneelementer er «det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» og beskrives som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det ble totalt levert inn 247 svar på innspillsrundene for kjerneelementer i læreplanen i musikk, og av dem var det 42 svar som inneholdt stikkordene «digital» eller «digitale».

5.3.1. Kjerneelementer – første runde

I det første utkastet presenterte «kjerneelementgruppen» en foreløpig definisjon av kjerneelementer i musikkfaget. Gruppen skriver at de har forsøkt å definere kjerneelementer som tar vare på musikkfagets egenart og at de bygger dette på «et premiss om eleven som aktiv deltaker i musikalsk praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Kjerneelementene i denne første skissen er som følger:

- å skape
- å oppleve
- å uttrykke
- å reflektere og tenke kritisk

I dokumentet lå det ute åtte spørsmål som kunne besvares. To av spørsmålene nevner musikkteknologi spesielt: «Kreativitet, teknologi, innovasjon og entreprenørskap skal integreres i fag. Hvordan mener du/dere at det kan gjøres i dette faget?» og «Det skal bli tydeligere hvilke sider av de grunnleggende ferdighetene, lese, skrive, regne, muntlig og digitale ferdigheter, som er relevante i faget. Hvordan synes du skissene ivaretar dette?» (Utdanningsdirektoratet, 2017b)

Svært få besvarelser i denne runden tok i noen særlig grad opp musikkundervisningens forhold til det digitale, men i én av besvarelsene påpekes det at kreativitet og teknologi bør ha en sentral plass i musikkfaget. Det advares likevel i besvarelsen mot at det å sammenstille «kreativitet, teknologi, innovasjon og entreprenørskap» legger det kreative i musikkfaget opp mot en instrumentalistisk tankegang hvor lønnsomhet i forbindelse med et musikalsk produkt står i fokus. Man bør heller i praktisk-estetiske fag legge vekt på skaperglede, fantasi og uforutsigbarhet – kvaliteter som ikke har en utenom-musikalsk nyttetenkning som sitt fremste mål.

5.3.2. Kjerneelementer – andre runde

I andre runde (Utdanningsdirektoratet, 2017a) ble kjerneelementene omdøpt til:

- å utøve musikk
- å lage musikk
- å oppleve musikk
- kulturell kompetanse

I denne skissen kan man lese inn en antydning om bruk av digital teknologi i musikkundervisning som en del av «å utøve musikk» hvor «kommunikasjon» nevnes som en viktig forutsetning, og som en del av «kulturell kompetanse» hvor det skrives at i «begrepet kultur inngår både vår nære eller lokale kultur, den regionale- [sic], nasjonale- [sic] og samiske kulturen, og den globale kulturen slik den blir formidlet gjennom dagens mediekkanaler» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Kjerneelementet hvor det digitale er mest fremtredende i denne skissen er «å lage musikk», hvor det både skrives at elevene skal ha bevissthet om lyd fra «digitale ressurser», at de skal jobbe med syntetisering av lyd, at elevenes prosesser og produkter kan «være lagret og dokumentert ved hjelp av digitale ressurser» også i form av for eksempel «film, bilde og andre uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dokumentet sier videre at «det skal bli tydeligere hvilke sider av de grunnleggende ferdighetene, lese, skrive, regne, muntlig og digitale ferdigheter, som er relevante i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2017a) og spørsmålet om hvordan disse skissene ivaretar dette har fått noen svar som dreier seg om det digitale.

Flere besvarelser navngir konkrete digitale verktøy, som for eksempel nettstedet korarti.no, som eksempler på digitale ressurser som kan være nyttige å bruke i musikkundervisningen, mens andre igjen ønsker å få en konkretisering av musikkteknologiske verktøy som kan brukes til å jobbe med alle de fem grunnleggende ferdighetene.

Digitale ferdigheter nevnes for det andre i flere besvarelser som en av de to mest sentrale grunnleggende ferdighetene (sammen med muntlige ferdigheter). Arbeidsformene digital produksjon, programmering og sekvensering blir omtalt som noe som knytter musikk og

teknologi sammen. Disse arbeidsformene gjør ifølge en respondent det mulig å lage musikk uten å ha store tekniske ferdigheter på et instrument. En annen av respondentene skriver at dette enkelt kan gi spennende og kreative produkter, og at det dessuten allerede er relevant for elevene.

Det at musikkteknologi er en naturlig del av musisering og skaping av musikk i dag blir likevel brukt av en respondent som en grunn for at skolen ikke bør bruke tid på å jobbe med digitale ferdigheter, både fordi elevene allerede i stor grad holder på med dette på fritiden og at de derfor uansett ligger foran lærerne.

En av respondentene advarer også mot at skissene til kjerneelementer her blir for tekniske, og at fokuset må flyttes over på musikken. Her skrives det at med de digitale hjelpemidlene kan elevene dokumentere, redigere og dele sine egne fremførelser, og at det gir elevene en mer objektiv mulighet til å se sin egen relasjon til andre i en musikalsk sammenheng.

5.3.3. Kjerneelementer – tredje runde

Den siste innspillsrunden i forbindelse med utviklingen av kjerneelementer i musikkfaget ble avsluttet i april 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018c), og av disse tre innspillsrundene var dette den best besvarte med 141 besvarelser mot henholdsvis 32 og 74 på runde en og to. I denne runden nevner 17 besvarelser (22,7% av 141) noe som er relatert til teknologi eller det digitale. Til sammenligning var det henholdsvis 9 (28,1% av 32) og 16 (21,6% av 74) som nevnte dette i de forrige rundene.

For denne innspillsrunden var kjerneelementene igjen omformulert. Her har de blitt til:

- musikkutøvelse
- lage musikk
- musikkopplevelse
- kulturforståelse

Kjerneelementene deles i denne runden opp i «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer», som blant annet presiseres som «bruk av digitale verktøy i musikkutøvelse» og det å lage «multimodale uttrykk med tekst, dans og bevegelse, film, bilde og andre uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Denne versjonen av kjerneelementene nevner i mindre grad begreper relatert til det digitale, og dette kan være en av grunnene til at færre besvarelser berører dette temaet i denne runden.

Den nevnte nedtoningen blir tatt tak i av en av respondentene som skriver at digitale verktøy bør være en del av alle kjerneelementene for at vi skal ta de unges måte å samhandle med musikk på alvor. Det påpekes at det digitale er en viktig del av barns og de unges erfaringsbakgrunn og hverdag, og respondenten skriver at utvikling av digital kompetanse har en viktig demokratiserende funksjon i skolen. En annen respondent fremhever at det er viktig å øve på kritisk tenkning i forbindelse med musikk fra kommersielle kilder og i forbindelse med deling på sosiale medier.

Flere respondenter uttrykker skepsis til det digitale i denne høringsrunden. Det skrives blant annet at musikk er et fag hvor musisering kan skje uten at det nødvendigvis trenger å være digitalt. En respondent skriver at det er viktig at ordet sang er med i beskrivelsen av musikkfagets kjerneelementer, nettopp fordi skolen blir mer og mer digitalisert, og en annen advarer mot mengden av inntrykk elever får gjennom digitale arenaer og etterlyser fokus på konsekvensene ved dette. Andre igjen nevner manglende økonomi, manglende kompetanse blant lærere og store elevgrupper som faktorer som gjør det vanskelig å undervise i digitale ferdigheter.

5.3.4. Ferdige kjerneelementer

Kjerneelementene ble til slutt fastsatt av Kunnskapsdepartementet den 26. juni 2018, og dette la grunnlaget for det videre arbeidet med LK20. Ifølge pressemeldingen fra departementet skal faget nå bli «mer praktisk og mindre teoritungt enn før» og det skal bli «lagt vekt på digitale arbeidsmåter» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kjerneelementene som til slutt ble vedtatt er svært likt det som ble presentert før innspillsrunde tre:

- utøve musikk
- lage musikk
- oppleve musikk
- kulturforståelse

Med unntak av at det å ha «et aktivt musikerkap» kan dreie seg om «alt fra å lytte til musikk på telefonen til å være utøver på en scene» og at kulturbegrepet også «inkluderer musikk i mediene» er det lite i de nye kjerneelementene som gir inntrykk av at det legges særlig «vekt på digitale arbeidsmåter» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

5.3.5. Innspillsrunder til læreplanen i musikk

I oktober 2018 ble første skisse av hele LK20 lagt ut, og digitale arbeidsformer beskrives her på flere måter. For eksempel er formålet med musikkfaget beskrevet som «å sette eleven i stand til å delta i musikk som en livslang estetisk og sosial kulturaktivitet» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dette kan for eksempel være «alt fra å være utøver på en scene til å lytte til musikk på telefonen», å «skru lyd til en konsert», eller «å komponere på iPad» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Videre foreslås det at musikkfaget skal gjøres relevant for elevene ved «å ta opp i seg et mangfold av musikkjangre, musikkbruk og teknologi» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

I forslaget til læreplan er det utdypet hvordan de grunnleggende ferdighetene (skrivning, regning, lesing, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter) skal integreres i musikkfaget, og det foreslås blant annet at elevene skal både «utvikle musikkteknologisk kompetanse», «gjøre opptak, bearbeide og manipulere lyd og være kreativ og skapende» med digitale verktøy, og de skal «utøve digital dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Kompetansemålene er delt inn i mål etter andre, fjerde, syvende og tiende trinn, som i LK06. For eksempel foreslås det her at elever etter andre trinn skal kunne «sette sammen lyder, rytmer og ord, også med digitale verktøy» og etter fjerde trinn skal de kunne «bruke digitale verktøy til å lage komposisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). På både syvende og tiende trinn er det kompetansemål som dreier seg om programmering.

Denne innspillsrunden fikk hele 248 innspill til skissen til læreplanen i musikk. Bare ett av spørsmålene til innspillsgiverne dreier seg konkret om teknologi:

Læreplanene skal gjøre barn og unge i stand til å finne løsninger på og møte dagens og fremtidens utfordringer. Eleven skal utvikle relevant kompetanse og gode verdier og holdninger som har betydning for den enkelte og samfunnet. I læreplanene skal blant annet teknologi vektlegges. Synes du læreplanskissen er fornyet og tilstrekkelig fremtidsrettet? (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Likevel nevner 98 (39,5%) innspill enten stikkordene programmering/programmere, digital/digitale eller teknologi i sammenheng med flere av spørsmålene.

Kritikken av det digitale i musikkfaget kommer i denne innspillsrunden til syne på flere ulike måter. For det første tar 11 av de 98 innspillene opp at det er uheldig at merkenavnet «iPad» presiseres i en læreplan. Spesielt i forbindelse med spørsmålet om hvorvidt læreplanskissen er tilstrekkelig fremtidsrettet blir dette tatt opp. De fleste som påpeker dette mener det å nevne konkrete produkter gjør at planen står i fare for å bli utdatert raskt, noen mener at det legger bånd på lærernes og skolenes metodefrihet, mens noen igjen mener det er prinsipielt feil å trekke frem én spesifikk produsent.

For det andre er det en god del uttalelser som bærer fram en bekymring om hvorvidt skolene har tilstrekkelig utstyr og om musikk lærerne har tilstrekkelig erfaring og kompetanse til å undervise et musikkfag hvor det digitale skal ha stor plass. Det at musikkfaget ifølge planen også skal inneholde programmering er noe som blir møtt med skepsis i flere uttalelser, og mange savner en tydeligere presisering av hva dette innebærer.

For det tredje kommer det i mange av uttalelsene fram en tydelig bekymring om at det digitale tar fokuset vekk fra noe som oppleves av mange som svært viktig – den analoge, fysiske og akustiske delen av faget, i form av mer tradisjonell sang, spill og dans. Flere uttalelser tar tak i dette siste poenget og mener at det er positivt at læreplanen gir mer frihet enn tidligere planer, og at dette gir større anledning til å ta elevene med «ut på gulvet» for å synge og danse «i stedet for å sitte stille og se på Youtube».

5.3.6. Offisiell høring

I mars 2019 ble hele læreplanen med kompetansemål lagt ut til en offisiell høringsrunde (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kom inn 270 svar, og av disse nevner bare 39 (14,4%) uttalelser stikkordene «digital» eller «digitale». 20 (7,4%) uttalelser nevner stikkordene «programmere» eller «programmering» og av disse igjen nevner 13 (4,8%) også «digital» eller «digitale». Det digitale er altså i denne høringsrunden – med flere besvarelser enn i tidligere runder – nevnt i mindre grad enn før.

Hvordan svarene ble gitt var veldig forskjellig. Kjerneelementene var på dette tidspunktet allerede vedtatt, likevel er det mange uttalelser som foreslår endringer. I tillegg åpnet i utgangspunktet ikke høringsdokumentet for vesentlige endringer av kompetansemålene, da disse var tema for forrige runde, men der også var det mange uttalelser som foreslo relativt store endringer. Selve høringsdokumentet inneholdt 18 spørsmål som skulle besvares, og spørsmålene med flest svar som omhandler det digitale var «Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?», «Er læreplanen tilstrekkelig framtidsrettet?», «Er det en god sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen i dette faget?» og «Er språket i læreplanen klart og tydelig?» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I denne siste runden med innspill til ny læreplan er det få uttalelser som er negative til det digitale i seg selv. Den tydeligste kritikken mot at musikkfaget skal beskjeftige seg med digitale verktøy i det hele tatt kommer i en uttalelse som sier at barna allerede holder mer på med det digitale i hverdagen enn det de burde, og at det derfor er helt unødvendig, spesielt for de yngste elevene, at læreplanen skal ha kompetansemål som sier at elevene skal komponere med digitale verktøy. Uttalelsen vil derimot ha mer fokus på autentisk, akustisk og praktisk musisering med hele kroppen. En annen uttalelse mener at det tverrfaglige temaet om folkehelse og livsmestring vil være nesten bortkastet all den tid elevene også skal sitte stille og se på en skjerm. Det er også flere uttalelser som kommer med bekymringer som handler om i hvilken grad lærerne kan klare å undervise i digitale ferdigheter uten å få etterutdanning på området, og om skolene vil kunne ha råd til utstyret som skal til for å nå disse målene.

Alle andre uttalelser i denne høringsrunden er ikke i utgangspunktet negative til at det digitale skal være en del av musikkfaget, men det finnes en del innvendinger mot hvordan det digitale omtales i læreplanen. I forbindelse med begrepet «programmering» er det en uttalelse som tar opp at det i tidligere læreplanskisser er vanskelig å avgjøre om programmering dreier seg om tekstbasert koding eller om det med å programmere menes å legge inn noter som kan spilles av i et mer tradisjonelt musikkprogram.

Flere uttalelser tar opp at det i det digitale ligger store muligheter for barn til å skape musikk selv, både fordi barn og ungdom allerede har erfaringer med digitale verktøy, fordi digitale musikkinstrumenter ofte har lav brukerterskel slik at elevene raskt kan oppleve mestring, og fordi de digitale verktøyene egner seg godt til tilpasset undervisning.

Det sosiale aspektet ved det digitale i musikkfaget er i denne skissen til læreplan mulig å finne i formuleringen «samhandling i musikkfaget gjennom mobil læring er en viktig digital ferdighet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ingen av uttalelsene griper fatt i om samhandling i musikkfaget er en digital ferdighet, men en god del av høringsuttalelsene stiller spørsmål ved hva «mobil læring» egentlig er. Alle uttalelsene som nevner denne setningen ønsker veldig tydelig å få en presisering av dette nye begrepet.

Med tanke på kompetansemålene i læreplanen er det flere uttalelser som kommer med en bekymring angående at det digitale nevnes eksplisitt i for få av målene, og at det digitale derfor står i fare for å bli nedprioritert. Dette vitner på den ene siden om at det er en oppfatning hos en del av respondentene at det digitale er en viktig del av musikkfaget, men det vitner også om at for mange oppleves kompetansemålene som styrende for innholdet i faget i større grad enn de overordnede delene av planen. Digitale ferdigheter er en av de såkalte «grunnleggende ferdighetene» som skal være gjennomgående i alle fag i grunnskolen, men tydeligvis opplever en del at det som ikke er presisert i kompetansemålene står i fare for å bli nedprioritert.

To uttalelser målbærer en bekymring om at planen har et foreldet syn på musikkteknologi og det digitale. Uttalelsene fremhever at digitale verktøy ikke bare bør være noe som brukes som

et musikkproduksjonsverktøy. Det etterlyses en bredere oppmerksomhet i planen om at det finnes digitale musikkinstrumenter som er jevnbyrdige med de fysiske instrumentene, og som derfor kan og bør brukes i samspillsituasjoner og ikke bare som et «innslag» i en ellers analog musikktime. Elevene jeg intervjuet som del av denne studien (se 5.2. og videre) hadde også kun brukt digitale verktøy som komposisjonsverktøy, og ikke som selvstendige musikkinstrumenter i samspill med andre digitale og fysiske instrumenter.

5.3.7. Den ferdige læreplanen

De fire innspillsrundene og den ene runden med høring munnet til slutt ut i en ferdig læreplan som ble lagt frem for Stortinget den 18. november 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Ifølge Kunnskapsdepartementets pressemelding som annonserte Stortingets endelige vedtak av læreplanen skal planen gi skolen mer tid til faglig fordypning, flere fag blir mer praktiske og utforskende og kritisk tenkning skal ha større plass i flere fag. I tillegg har skolen nå, ifølge kunnskaps- og integreringsministeren, fått et verdiløft som tydeliggjør skolens doble samfunnsoppdrag: danning og utdanning. Det fremheves også at digitale ferdigheter har en tydelig plass i læreplanen, noe som innebærer «viktige sider ved digitalt medborgerskap, som god digital dømmekraft, kildekritikk og informasjons- og datasikkerhet, men også digital skaperkraft, programmering og algoritmisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

I den ferdige læreplanen for musikkfaget er teksten som beskriver hva kjerneelementene skal inneholde endret en del fra det som ble vedtatt i 2018. Alle spor av det digitale eller noen annen form for musikkteknologi er fjernet, og vi ender opp med en læreplan som ikke inkluderer det å forholde seg til musikkteknologi som noe av det viktigste å lære seg i faget. Det eneste sporet av at musikk er et fag hvor det å forholde seg til verktøy og redskaper (altså for eksempel musikkinstrumenter) er at kjerneelementet «lage musikk» forteller oss at elevene skal få «bli i stand til å ta i bruk ulike improvisasjons- og komposisjonsteknikker, *verktøy* og metoder» [min utheving] (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I selve planen er «digitale ferdigheter» fremdeles med som én av fem grunnleggende ferdigheter.

Disse [grunnleggende] ferdighetene er en del av kompetansen i fag ved å være verktøy for læring og utvikling og en forutsetning for å vise kompetanse. Ferdighetene har også betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2020, kap 2.3)

Digitale ferdigheter i musikk defineres som «å kunne bruke musikkteknologi til å utøve, lage og oppleve musikk» gjennom «å gjøre opptak, bearbeide og manipulere lyd og bruke programmering i skapende arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). «Digital dømmekraft» nevnes også som en viktig grunnleggende digital ferdighet i musikkfaget i forbindelse med personvern, nettetikk og «ansvarlig samhandling i musikalske fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Planens *kompetansemål* i musikk nevner i liten grad det digitale i målene etter andre og fjerde årstrinn. Det eneste som nevnes er at elevene skal leke og eksperimentere «også med digitale verktøy». Etter syvende trinn er det digitale litt mer eksplisitt i ett kompetansemål som sier at elevene skal «bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk», og i kompetansemålene for tiende trinn er det ett kompetansemål som sier at elevene skal «skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder».

5.3.8. Oppsummering

I innspillsrundene i forbindelse med utviklingen av de såkalte kjerneelementene i musikkfaget – det viktigste elevene skal lære i faget – var det digitale stadig sjeldnere nevnt. Fra første runde hvor i overkant av en firedel av innspillene nevner det digitale, til i underkant av en åttedel i tredje runde. I innspillsrunden til den komplette læreplanen med kompetansemål er det digitale nevnt i en betydelig andel av innspillene, over en tredel har kommentarer som dreier seg om det digitale. I innspillsrundene til kjerneelementer og kompetansemål er det noen gjennomgående temaer. Det kommer frem en bekymring for at det digitale tar stor plass på bekostning av mer tradisjonelle ferdigheter og en bekymring for lærernes kompetanse og skolens økonomi. I tillegg er det en del innspill som fremhever det digitale som en arena hvor elevene kan oppleve mestring. Det er først i den offisielle høringsrunden til den ferdige læreplanen at det finnes stemmer som ønsker å øke planens fokus på det digitale. Her er det spesielt det å bruke digitale verktøy som musikkinstrumenter

og ikke «bare» som komponeringsverktøy som trekkes frem. Dette er begrunnet både i tilgjengelighet og tilpassing, men også med at det gir andre kreative muligheter enn fysiske instrumenter.

6. Diskusjon

Som innledning til diskusjonsdelen vil jeg nå gjøre en kort oppsummering av resultatene fra datainnsamlingen, som grunnlag for den videre diskusjonen:

Hvordan anvendes digitale verktøy i musikkundervisningen i grunnskolen?

Digitale verktøy er i bruk i 60,3% av DYNAMUS-undersøkelsens 232 musikktimer. Den vanligste aktiviteten med digitale verktøy er sang, dans eller instrumentalspill sammen med avspilt musikk, og det mest vanlige av dette igjen er å synge sammen med musikk strømmet fra internett (se del 5.1.1). DYNAMUS-dataene viser at det også er vanlig å lytte til musikk fra en digital avspillingskilde som støtte eller lydeksempel for teoretiske aktiviteter, men bare 2,2% av totalt 232 musikktimer inneholdt «ren» lytting (del 5.1.2). Det hender at elevene får bruke digitale verktøy selv, og i ca halvparten av disse timene får elevene bruke digitale verktøy selv *hele* timen og da er den desidert vanligste aktiviteten kreativt arbeid (del 5.1.4). Dette støttes også av funn fra intervjuene med elever, som hadde brukt digitale verktøy på egen hånd i kortere perioder, og aktiviteten hadde da vært nettopp kreativt arbeid.

Hvordan opplever et utvalg elever det digitale i musikkundervisningen?

De fleste elevene er positive til bruk av digitale verktøy i musikktimene, og de oppgir at det er spennende å leke seg med og utforske lyder, klanger og instrumenter på nettbrettet. De fleste oppgir også at denne lekingen og utforskingen er til støtte for spill på fysiske instrumenter, spesielt gitar. Spesielt en av elevene var veldig kritisk til det å spille musikk på nettbrett, og han fant verken glede i den skjermbaserte musiseringen og eller så noen overføringsverdi til andre instrumenter. Elevene fortalte om en positiv opplevelse hvor en av elevene hadde laget musikk på telefonen og delt det med klassen, og det å jobbe sammen i grupper rundt det digitale er også noe de setter pris på. Det å lytte til musikk både på konserter og i klasserommet var noe alle var veldig positive til.

Hvordan omtales det digitale i høringsrunder i forbindelse med utarbeidelse av ny læreplan?

I innspills- og høringsrundene i forbindelse med læreplanen finnes det hovedsakelig bekymringer over om det digitale tar stor plass på bekostning av tradisjonelle ferdigheter, bekymringer over lærernes kompetanse og skepsis til om skolene har råd til å satse på dette i

det hele tatt. Det finnes likevel også uttalelser som fremhever mestring og scaffolding, samt kreativitet og skaperglede som positive sider ved det digitale.

Nå følger en diskusjon av disse funnene opp mot den tidligere forskningen jeg gjennomgikk i kapittel to og det teoretiske rammeverket fra kapittel tre. Organiseringen av denne drøftingen følger grovt sett temaene som kom fram i resultatene. Til sist følger en diskusjon av hovedproblemstillingen og en dagsaktuell epilog.

6.1. Digital musikkavspilling

Som det framgikk av DYNAMUS-materialet hadde nøyaktig halvparten (116 av 232) av musikktimene «digital avspilling» som lydkilde, disse sorterte jeg i kategoriene A, B og E. Kategori B var de som hadde dette som *eneste* lydkilde, og disse utgjorde 9,9% (23) av det totale antallet (232). Det typiske for kategori A var såkalt akkompagnert musisering, mens det typiske for kategori B var aktiviteter av teoretisk art med digital avspilling som lydkilde.

6.1.1. Lytting

Innenfor kategori B fant jeg 5 musikktimer (2,2% av 232) hvor det ikke var oppgitt at lyttingen hadde noe annet mål enn bare lytting – det jeg kaller «ren lytting». Ifølge Varkøy er musikklærerens oppgave den brede dannelsen og musikklæreren skal orientere eleven i «de musikkene som finnes, og som dermed står til disposisjon for oss» (Varkøy, 2017, s. 83). Varkøy problematiserer hvorvidt det er mulig å arbeide med musikkens dypere mening når læreren «forventes å observere synlige og høyst praktiske aktiviteter i arbeidet knyttet til vurderingen av elevenes oppnådde ferdigheter» (s. 86). Jeg mener det er grunn til å tro at dette kravet om målbarhet kan være en årsak til at så lite som 2,2% av undersøkelsens 232 lærere oppgir at deres musikktimer inneholder rene lytteaktiviteter.

Varkøy mener også at å forholde seg til sin egen kulturarv og å foreta reiser inn i det nye og ukjente er en sentral del av dannelsesprosessen (Varkøy, 2017, s. 40), og i intervjuene fant jeg at Jonas, Julie og Sara trakk fram en «wow!-opplevelse» de hadde hatt da de lyttet til musikk fra renessansen og opplysningstiden. Det kan nok være lett å tenke at musikk fra den vestlige konsertmusikktradisjonen er en del av vår egen kulturarv som europeere, men det er slett ikke

sikkert det er sånn det oppleves for elevene som lytter til renessansemusikk eller musikk fra opplysningstiden.

I og med at elevene jeg intervjuet ikke nevner spesifikt hva som var lydkilden for lytteaktiviteten antar jeg at det i stor grad dreide seg om lytting til digitalt avspilt musikk, fra for eksempel CD eller en strømmetjeneste på internett, og at dersom mesteparten av musikken de lyttet til var fremført «live» av musikk læreren deres eller om dette hadde vært i en skolekonsert-kontekst, for eksempel i regi av den kulturelle skolesekken, hadde dette vært nevnt eksplisitt. Over halvparten (53,4%) av musikk lærerne som svarte på DYNAMUS-undersøkelsen oppga bruk av digital musikkavspilling som lydkilde i musikk timen, og min antagelse om lydkilde for lytteaktiviteten elevene har vært med på passer i så fall inn i dette bildet. Dersom min antagelse er korrekt er dette et eksempel på hvordan tilgangen på digitale musikkavspillingskilder, og da spesielt de digitale strømmetjenestene, har muliggjort en variasjon i lytteerfaringer i musikkundervisningen som ikke før har vært tilgjengelig.

Det digitale som lydkilde i lytteaktiviteter er ikke noe stort tema i høringsuttalelsene. Først i runde tre (del 5.3.3) fant jeg uttalelser om hvor viktig det digitale er som en del av elevenes hverdag og at utvikling av digital kompetanse derfor er viktig for demokratiet, samt at kritisk tenkning må oppøves i forbindelse med musikk fra kommersielle kilder. I innspillsrunden til hele læreplanen (del 5.3.5) finner jeg en oppfatning om at manglende tilgang til faglig kvalifiserte musikk lærere gjør at musikkfaget står i fare for å bli et «se på musikkvideoer på Youtube»-fag med uerfarne pedagoger.

13 (5,6% av totalt 232) musikk lærere som har rapportert til DYNAMUS-undersøkelsen har skrevet at å se på Youtube var eneste aktivitet den aktuelle musikk timen. To av disse 13 lærerne oppgir ikke mer enn «lytting» som eneste aktivitet og Youtube som eneste lydkilde; i de øvrige tilfellene kommer det frem at Youtube brukes for å gi elevene musikk eksempler på alt fra wienerklassisisme til 80-tallsmusikk. I de 20 musikk timene som har inneholdt musikkutøving eller utøving/lytting har Youtube enten vært brukt som eksempel på det som skal utøves, som «instruksjonsvideo», eller som akkompagnement til enten samspill eller sang/dans. Med andre ord brukes Youtube som praktisk læremiddel i 76 av 78 tilfeller, mens

bare to musikktimer kan ha bestått av «bare å se på musikkvideoer på Youtube». Da det også ligger svært mye innhold av høy musikalsk og kunstnerisk kvalitet på Youtube er dette heller ingen grunn til å mistenke de to lærerne som oppga «kun lytting» for å være verken inkompetente eller late; å se på Youtube *kan* like gjerne ha vært en svært meningsfull aktivitet.

Ett av kjerneelementene i den nye læreplanen er å «oppleve musikk», og det blir interessant å følge med på om flere enn 2,2% av norske musikk lærere nå vil tørre å gi slipp på målbare tekniske ferdigheter for å fokusere på «at elevene lytter aktivt og sansende» på en måte som «åpner for emosjonelle erfaringer fra det hverdagslige til de eksistensielle møtene med musikk» (Utdanningsdirektoratet, 2020) som noe av det viktigste elevene skal lære i faget.

6.1.2. Akkompagnert musisering

Det typiske for min kategori A utledet av DYNAMUS-materialet var såkalt akkompagnert musisering. Her har jeg ingen informasjon om elevenes egne erfaringer, da intervjuene med elevene i utgangspunktet skulle dreie seg om elevenes egen bruk av digitale verktøy. Derfor ble det ikke stilt spørsmål om det hadde vært brukt digitale lyd kilder i forbindelse med for eksempel allsang, dans eller andre aktiviteter. Men i og med at 29,7% av totalt 232 musikk timer i DYNAMUS-undersøkelsen inneholder nettopp dette, er det stor grunn til å tro at det har vært gjort også i musikk timer på skolen hvor jeg gjennomførte intervjuer.

Akkompagnert musisering er en av Dyndahls teknologiske musikkfagkonsepsjoner (Dyndahl, 2004, s. 75). Både singalong-versjoner på Youtube og korarti.no tilbyr muligheter for tekst som følger musikken, og «autentiske» akkompagnementet. Dette kan være med på å gi elevene et mer variert utbytte av sangtimen, blant annet ved at akkompagnementet får et lydbilde mer likt originalene elevene kjenner fra innspilt musikk. Dyndahl henviser til Klempe fra 1990 og skriver at det «kan være store kontraster mellom den utøvende aktiviteten som tradisjonelt har latt seg realisere i klasserommet, og den musikalske, medieformidlede erfaringsverdenen elevene har med seg utenfra» (s. 76). Dette er også det samme poenget som jeg fant hos Bjørkvold om at skolen må jobbe for å minske avstanden mellom barnas verden utenfor og i skolen (Bjørkvold, 2001).

Spesielt i innspillsrunde 3 ble det fremhevet viktigheten av å ta vare på sangen i en ellers digitalisert hverdag, og i runde 4 ble det framhevet at det digitale måtte nedtones til fordel for de analoge, fysiske og akustiske delene av musikkfaget, i form av sang, spill og dans. Det trenger likevel ikke å være noen motsetning mellom mer tradisjonelle sider av faget og det digitale, for eksempel viste DYNAMUS-undersøkelsen at det å danse og synge til musikk fra internett er en veldig vanlig aktivitet i norske musikktimer. For eksempel er nettstedet korarti.no i bruk i 18 av 232 musikktimer (7,8%) i svarene fra DYNAMUS-undersøkelsen. I høringsrundene er det stort sett lite fokus på potensialet som ligger i det digitale for akkompagnert musisering, men i andre innspillsrunde til kjerneelementene (del 5.3.2) nevnes nettopp nettstedet korarti.no som en ressurs for musikkundervisningen.

Det digitale risikerer altså ifølge noen å ta stor plass i et fag med få undervisningstimer og derfor fortrenge mer tradisjonelle sider ved faget, spesielt ut fra en oppfatning om at barn i dag allerede har for mye stillesittende skjermtid. Det er likevel ikke umulig at disse fysiske, tradisjonelle aktivitetene hadde vært erstattet med stillesittende teoretiske aktiviteter dersom ikke musikklereren hadde funnet didaktisk selvtillit i støtten fra ferdiglagde akkompagnementer på for eksempel Kor Arti' eller Youtube.

6.1.3. Raske og overfladiske musikkopplevelser

Musikkpedagogen må være oppmerksom på Varkøys advarsel om de «raske og overfladiske» musikkopplevelsene «som ikke gir rom for refleksjon» (Varkøy, 2017, s. 122). Partis (2017) digitale fundamentalist åpner kanskje ikke for denne variasjonen i det hele tatt og den digitale populistene er muligens mer opptatt av raske og overfladiske opplevelser heller enn musikalske erfaringer. I det radikale musikkfaget (Partti, 2017) bruker derimot lærere og elever mulighetene som ligger i det enorme utvalget av innspilt musikk på internett til å respektfullt utforske ulike musikalske ritualer og tradisjoner, som for eksempel å stemme i en allsang akkompagnert av Kor Arti' eller å lytte til musikk fra den vestlige konsertmusikktradisjonen funnet på Youtube.

6.2. Kreativt arbeid

Elevene jeg intervjuet oppga at i en kortere periode i løpet av skoleåret hadde de brukt nettbrett i musikktimene, og disse hadde vært brukt som komposisjonsverktøy. Timene hadde startet med litt fri utforsking av verktøyene, men ganske snart hadde de fått i oppgave å lage arrangementer av musikkstykker valgt ut av læreren. Det kreative elementet i arbeidet lå i den frie leken før selve oppgaven ble delt ut, og i valg som kunne tas i forbindelse med arrangementen. Nå er det lett å tenke at elevene derfor først tullet og tøyset, og etterpå gjorde en seriøs oppgave. Og i og med at oppgaven var «bare» en arrangeringsoppgave, og ikke en ren komposisjonsoppgave, så har elevene antakelig jobbet mer musikkteoretisk i form av å forstå og gjenskape et allerede eksisterende kunstverk. En annen forståelse av dette får man hvis man ser timen under ett, og da blir den lekende utforskingen av lyder i første del av timen til en erfaring de tok med seg videre for å kunne få en bedre forståelse av verktøyet i seg selv, og for å få bedre grunnlag til å ta egne valg i den mer strukturerte oppgaven. I min oppfattelse er det det Emma sier når hun beskriver hvordan leken har forberedt henne til å kunne gjøre musikalske valg senere.

Denne musikkundervisningen, der elevene får bruke digitale verktøy til kreativt arbeid som eneste aktivitet hele timen, finner jeg igjen i min kategori C i DYNAMUS-undersøkelsen. Der fant jeg at i 10 av undersøkelsens 232 musikktimer hadde elevens egen bruk av digitale verktøy vært eneste aktivitet hele timen og kreativt arbeid var arbeidsformen. Undersøkelsen viste at elever bruker digitale verktøy selv bare i 27 av 232 musikktimer (11,6%), og dette passer godt inn i bildet elevene i intervjuet tegnet om at komponeringsarbeidet med digitale verktøy hadde vært et kortere prosjekt en del av året, og at de ikke selv hadde brukt de digitale verktøyene utenom dette prosjektet.

Det at de digitale verktøyene muliggjør komposisjon og musisering på en måte som kan føre til skaperglede, fantasi og uforutsigbarhet nevnes også i høringsuttalelsene. Flere høringsvar tar opp det at i det digitale ligger det store muligheter for kreativitet, både i forbindelse med musisering og komponering. Som jeg viste i forskningsgjennomgangen ligger det i de digitale verktøyene muligheter for komponering på relativt høyt nivå selv uten store tekniske ferdigheter (Hallam, 2006; Peppler, 2017; Wise, 2016). Spesielt nettbrettene øker

motivasjonen for kreativt arbeid (Greher, 2017; Juntunen, 2017), og selvstendig kreativt arbeid øker igjen motivasjonen for musikkfaget generelt (Hallam, 2006). For at dette selvstendige kreative arbeidet skal finne sted og føre til skaperglede kreves det refleksjon over hvilke verktøy som brukes og hvordan de brukes.

Elevene Kristian, Thea og Mathias nevner spesielt det å leke seg med lyder og instrumenter i en kreativ kontekst som noe de opplevde som «wow!-opplevelser». I det hele tatt var det tydelig i intervjuene at elevene som hadde fått drive med kreativ lek i digitale musikkprogrammer hadde hatt større utbytte av undervisningen enn elevene som har hatt oppgaver av mer teknisk art. Det å veksle mellom lekende utforskinger av klanger, lyder, instrumenter og andre musikalske virkemidler og å se hvordan erfaringene som er gjort i denne leken kan brukes til å videreforedle eksisterende kunstuttrykk mener jeg derfor kan være kilder til danningserfaringer. Dannelsingsprosessen handler om å «bli et subjekt i en kultur» (Straume, 2013), og ved å få kjennskap til hvordan andres kulturuttrykk har kommet til og å se dette i lys av egne erfaringer, er dette noe som bidrar til at elevene både kan delta i kulturen som subjekter og å være med på å utvikle den videre.

6.3. Digitale instrumenter som scaffolding

I forrige del var jeg inne på hvordan elevene hadde opplevd det som positivt å få leke seg med digitale verktøy i en kreativ prosess. Mulighetene som ligger i det digitale for scaffolding er også noe flere av elevene jeg intervjuet satte pris på, og jeg fant også i høringsuttalelsene beskrivelser av mulighetene som ligger i de digitale verktøyene for tilpassing og tilgjengelighet. Det er mulig å innvende at dette vil føre til et fokus på tekniske ferdigheter og enkle løsninger, men tilpassing av undervisningen krever også etter min mening refleksjon over innhold, metode og mål. Lykkes man med dette er man på vei mot Clements' ønske om et fokus på hvordan det digitale og det menneskelige påvirker hverandre (Clements, 2018, s. 65).

Et annet viktig poeng jeg finner i elevintervjuene er hvordan de fleste elevene beskriver de digitale verktøyene som støtte for læring av andre instrumenter. Mange av elevene nevnte hvordan de opplevde at det var en sammenheng mellom det de hadde lært i den digitale

konteksten og i andre sammenhenger. Mathias skilte riktignok mellom «ekte» og digitale instrumenter, men han hadde likevel opplevd at gitar «er gøy» fordi han så sammenhengen mellom det «ekte» og det digitale. Også Kristian og Julie hadde opplevd at de fant støtte i digitale verktøy når de skulle spille nettopp gitar. Det å få øve seg på et skjermbasert instrument med lavere brukerterskel først gjorde at veien over til fysiske instrumenter ikke var så stor.

Det er vanskelig å si hvorfor elevene beskriver den fysiske gitaren som et «ekte» instrument som en motsetning til det digitale. Det er mulig at det er et uttrykk for at de opplever at digitale simuleringer er «mindreverdige» sammenlignet med av fysiske instrumenter, men det kan også rett og slett være en enkel og grei måte for barna å sette ord på forskjellen mellom to fenomener. I og med at kulturen er samlingen av ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen (Säljö, 2001), så er kulturen noe som skapes i sosiale relasjoner, og i musikkfaget skjer dette i form av musikalsk deltakelse – musicking (Small, 1998). Det å selv få utøve et instrument kan være en måte å få erfare musikalsk deltakelse. Den fysiske gitaren har eksistert som musikalsk verktøy i vår kultur lengre enn de digitale simuleringene, og det å gjøre musikalske erfaringer gjennom å spille på «ekte» gitarer kan nok oppleves som en innvielse og deltakelse i en kultur. Elevene fortalte om hvordan øvingen på de simulerte instrumentene økte deres forståelse av den fysiske gitaren, og derfor gjorde veien frem mot å forstå og beherske gitaren kortere. Dersom det digitale kan spille en rolle i å gjøre veien frem mot å beherske et musikkinstrument slik at det oppleves meningsfullt som et middel til musikalsk deltakelse kan man si at de digitale verktøyene legger til rette for dannelsesprosessen.

Når det kommer til konkrete digitale verktøy finner jeg i høringsuttalelsene bekymringer over at digitaliseringen krever ressurser som ikke finnes, både til innkjøp og til kompetanseheving for lærere, og at den derfor bør nedtones i læreplanen. I tillegg fremheves det at elevene uansett ligger foran læreren og derfor er det ikke vits å bruke tid på det digitale. Jeg mener at dersom man ikke er villig til å sammen med elevene stille spørsmål, spekulere, gruble og undre seg (Partti, 2017, s. 269) over det digitale som fenomen i forbindelse med alle musikalske aktiviteter uten at hver elev har hvert sitt nettbrett, eller hvis man mener lærerens

oppgave er å sitte med alle svarene i form av didaktisk kompetanse i digitale ferdigheter innenfor konkrete læreplanmål i stedet for å sammen med elevene undre seg, stille spørsmål, tenke og tvile (s. 269) så går man glipp av noe viktig – den digitale danningen.

6.4. Musikalsk-digital danning

Min hovedproblemstilling i denne masteroppgaven var «Hvordan kan grunnskolens musikkundervisning bidra til digital danning?». Det teoretiske rammeverket jeg har bygget opp om musikalsk-digital danning forteller oss at musikk er en sosiokulturell prosess hvor mennesker deltar sammen og frembringer lyder som er organisert på bakgrunn av tradisjoner og ritualer (Small, 1998), og at gjennom å tenke og kommunisere om og med språket musikk danner vi vår selvoppfatning (Ruud, 2013). Tenkning og språk er ressurser som er innebygget i alle våre verktøy, og i veldig stor grad de digitale verktøyene (Säljö, 2001). Det digitale tilbyr altså både en arena for kommunikasjon med musikk og et verktøy for tenkning gjennom musikk, og hvordan vi bruker og reflekterer rundt disse verktøyene avgjør dannelsespotensialet.

I høringene til ny læreplan kommer det fram en bekymring om det digitale som en trussel mot den tradisjonelle musiseringen, men det digitale blir også løftet fram i forbindelse med kreativitet, skaperglede og mestring. I musikkundervisningen i dag brukes det digitale først og fremst av læreren, og da som musikkavspillingsverktøy til enten akkompagnert musisering eller i forbindelse med teoretiske oppgaver. I få tilfeller får elevene bruke verktøyene selv, og sjelden får elever «bare» lytte til musikk. Men nettopp disse to aktivitetene trekker elevene frem som kilder til «wow!-opplevelser» med musikk, opplevelser som i min forståelse kan være kilder til eksistensielle erfaringer.

Det finnes forskning som viser at selvstendig kreativt arbeid er noe som kan øke elevenes motivasjon (Hallam, 2006). Det finnes også forskning som sier at i digitale verktøy ligger det store muligheter for kreativt arbeid (Hallam, 2006; Pepler, 2017; Wise, 2016), og at spesielt nettbrett er godt egnet i skolesammenheng (Greher, 2017; Juntunen, 2017). Men til tross for dette, må vi også være oppmerksomme på at det finnes sterke kommersielle interesser rundt digitaliseringen av skolen (Savage, 2017b) og at i lett tilgang til kreative uttrykk finnes det

også en fare for at den kunstneriske prosessen blir for glatt og simpel (Lum, 2017). Den radikale musikkpedagogen er ikke redd for å ta med elevene på diskusjonen om hva musikkfaget skal være og hvordan de digitale verktøyene kan utforskes og hva de gjør med oss og kulturen (Partti, 2017; Clements, 2018), og det må sies å være et godt utgangspunkt for den digitale danningen i musikkfaget.

6.4.1. Det allmenndannende digitale musikkfaget

Med dette som bakteppe, hvordan kan da et musikkfag som bidrar til digital danning se ut? Mitt svar ligger i den nye læreplanen. I LK20 innføres det tverrfaglige temaer som skal «bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020, del 2.5). Skolen skal nå legge til rette for arbeid i forbindelse med de tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» (del 2.5). Disse temaene skal være gjennomgående i alle fag, og krever at lærere samarbeider på tvers av fag, klasser og kanskje til og med alderstrinn. I del 2.4 beskrev jeg at de digitale verktøyene muliggjør produksjon av multimodale forestillinger, hvor musikkundervisning med innslag av digital musikkteknologi har potensiale til å bli et fag som tar opp i seg et stort omfang av uttrykksformer (Williams, 2017) ved å tenke faget i sammenheng med relaterte kunstformer (Lum, 2017) for å bli et musikkfag som kan bidra til å utvikle hele mennesket (Hanken & Johansen, 2013). Dette faget kan også tette avstanden mellom barnas erfaringsverden og skoleverdenen (Bjørkvold, 2001) og kan bli et sted elever tar med seg musikalske erfaringer til og fra (Partti, 2014).

Jeg ser for meg elevstyrte forestillinger hvor elevene får utøve stor grad av musikalsk agentskap, med musisering på digitale og analoge, virtuelle og fysiske instrumenter, digital og analog lyd- og lys-styring, innøving av koreograferte danser de lærer av hverandre både gjennom å være sammen og ved hjelp av instruksjonsvideoer, mulighetene er uendelige. I dette musikkfaget får Jonas, som var veldig tydelig i sin kritiske holdning til bruk av digitale verktøy i musikkfaget og heller ville spille på «ekte» instrumenter heller enn å «trykke på en knapp», gjøre nettopp det. Mens Sara, som fortalte om at det at de digitale verktøyene la opp til en selvstendighet som gjorde at elevene kunne jobbe i grupper og derfor lærte hverandre bedre å kjenne, kan få oppleve og etablere nye grupperelasjoner gjennom den musikalske

deltakelsen i gruppa. Mathias, som hadde laget en morsom låt hjemme som han hadde turt å dele med klassen, kunne fått bidratt med kreative innslag og dermed deltatt i komponisttradisjonen og sånn videreført en viktig del av kulturen. Dette kunne han kanskje ha gjort sammen med Thea, som kunne spille trekkspill fra før, men som også syntes mulighetene for komponering på nettbrettet virket spennende. Kristian og Julie, som hadde opplevd at det å spille på nettbrett hadde vært en hjelp i å lære seg å spille andre instrumenter, kunne kanskje bidratt med gitarspill. Forberedelsene og øvingene trenger ikke bare å springe ut fra den fysiske deltakelsen i samme rom, men det digitale kan legge til rette for deling og meningsutveksling.

Målet for denne musikkundervisningen er todelt. Elevene får utvise agentskap gjennom å aktivt bringe med seg inn i undervisningen elementer fra sin egen kulturarv, som vi voksne bare er nødt til å finne oss i at ikke lenger bare dreier seg om folkedans og barnesanger, men som også kommer fra den globale populærmusikkulturen. Elevene skal også av læreren *og av hverandre* dyttes ut i det ukjente der det digitale muliggjør utforskning av lyder, klanger og instrumenter på en helt annen måte enn tidligere. Samtidig må elevene oppøve en kritisk bevissthet rundt hvilke verktøy som brukes og hvordan de skal brukes.

Med mulighetene som ligger i det digitale for bevegelser gjennom kreativ utforskning av mulige kulturuttrykk, samtidig som denne utforskningen blir reflektert over og diskutert, kan det tverrfaglige multimodale musikkfaget bli en betydelig sosial faktor for utforskning av nye og feiring av etablerte relasjoner i skolen som samfunn. Samtidig er en slik måte å tenke musikk i skolen et bidrag til elevenes oppfattelse av seg selv som handlende og tenkende subjekter i en kultur (Straume, 2013), ved at skolen både tar elevenes erfaringsbakgrunn på alvor, men også utfordrer dem til utforskning, refleksjon og kritikk. Sånn kan musikkundervisningen bidra til digital danning – en musikalsk-digital danning.

6.5. Epilog

Det digitale i skolen var allerede et aktuelt tema da jeg startet på masterutdanningen høsten 2017. Likevel hadde jeg aldri forestilt meg hvor aktuelt det skulle bli ble våren 2020 – da Norge stengte skolene på grunn av korona-viruset og flyttet all undervisning over i det digitale. Fra å være lærer med fokus på en allsidig musikkundervisning, ble det digitale plutselig den primære kommunikasjonsformen. Jeg har fått erfare hvordan kommersielle interesser styrer mye av den digitale skolen ved at mange av våre foretrukne løsninger ikke er plattformuavhengige og derfor knyttet til bestemte merkevareprodusenter. Jeg har erfart hvordan noen elever endelig har fått tid til å fordype seg i temaer de ikke har hatt mulighet til tidligere, mens andre elever mistet motivasjonen for faget på grunn av manglende sosial kontakt. Elever som har knyttet sin identitet til blant annet dansing, gitarspilling eller andre aktiviteter sammen med sine medelever og meg har mistet noe som har vært viktig, mens elever som foretrekker å sitte med headset og lage egne komposisjoner med elektroniske instrumenter har blomstret.

Den viktigste refleksjonen jeg tar med meg fra denne perioden er hvor forskjellig musikkfaget er for forskjellige elever. For noen elever er de to musikktimeene ukas høydepunkt fordi de får synge, danse, spille, komponere og lytte sammen med medelever, mens for andre er medelevene kilder til forstyrrelse. Men til tross for at faget kan oppleves forskjellig, er likevel musikk noe de aller fleste elevene har et nært forhold til. Som jeg har vist i denne oppgaven er vår selvoppfattelse konstruert gjennom våre relasjoner gjennom (musikalske) erfaringer, og i det digitale ligger det muligheter for erfaringer som ikke tidligere har vært tilgjengelige. Den nye læreplanen (LK20) legger opp til et musikkfag med få føringer for hva slags verktøy og redskaper som skal brukes, og dette vil nok føre til forskjeller også mellom skoler. Det siste halvåret før den nye læreplanen skal implementeres endret koronakrisen forutsetningene for den digitale danningen i musikkundervisningen ved at både mulighetene og utfordringene har blitt veldig tydelig for veldig mange. Dette utgjør etter min mening et interessant videre forskningsområde.

Referanseliste

- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bell, V. (2010, 15. februar). Don't Touch That Dial! Hentet fra <https://slate.com/technology/2010/02/a-history-of-media-technology-scares-from-the-printing-press-to-facebook.html>
- Bernt, J. F. (2019, 13. mars). Forskrift. I *Store norske leksikon*. Hentet 19. november 2019 fra <https://snl.no/forskrift>
- Bjørkvold, J.-R. (2001). *Det musiske menneske* (6. utg.). Oslo: Freidig forlag.
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring: Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brinkmann, S. (2016). *Ståsteder: 10 gamle ideer til en ny verden*. København: Gyldendal A/S.
- Brochmann, G. (2019, 15. september). Digitale prøvekaniner. *NRK Ytring*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/digitale-provekaniner-1.14702337>
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clements, A. (2018). A Postdigital Future for Music Education - Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17(1), 48-80. <https://doi.org/10.22176/act17.1.48>
- Dorfman, J. & Dammers, R. (2015). Predictors of successful integration of technology into music teaching. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(2), 46-59.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 73-91). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Falch, C. G. (2020, 16. januar). Et naivt og utdatert prosjekt. *NRK Ytring*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/et-naivt-og-utdatert-prosjekt-1.14851532>
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice*. Seville: Spain. Hentet fra <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Fredriksen, B., Johnsen, N. A. & Rønning, O. (2018, 3. september). Store forskjeller i norske skoler: – Flere burde ha tilgang på nettbrett. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/nordland/store-forskjeller-i-norske-skoler_-_flere-burde-ha-tilgang-pa-nettbrett-1.14187021
- Gartner Methodologies. (2020). *Gartner Hype Cycle* [graf]. Hentet 2. juni 2020 fra <https://www.gartner.com/en/research/methodologies/gartner-hype-cycle>
- Gisle, J., Berg, O. T. & Tjernshaugen, A. (2017, 7. desember). Høring. I *Store norske leksikon*. Hentet 19. november 2019 fra <https://snl.no/høring>

- Greher, G. R. (2017). Technology and Invisibility in Music Teacher Education. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 539-553). New York: Oxford University Press.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hatlo, G. (2019, 12. mars). Nettbrett i skolen er et sosialt eksperiment. *Nrk.no*. Hentet fra https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/_-nettbrett-i-skolen-er-et-sosialt-eksperiment-1.14451427
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høgskolen i Innlandet. (2020). DYNAMUS. Hentet 12. februar 2020 fra <https://eng.inn.no/project-sites/dynamus>
- Imeland, V. S. & Belgaux, C. (2020, 22. mai). Forskjellene mellom papirlesere og skjermlesere øker. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2020/05/forskjellene-mellom-papirlesere-og-skjermlesere-oker?fbclid=IwAR2kLnyJXdQN01qECSi7J9yvvHw3DiQmQQ2NW2ezFUicaKDeWdF43GQGnSQ>
- Juntunen, M.-L. (2017). Using socio-digital technology to enhance participation and creative engagement in a lower secondary music classroom. I Ø. Varkøy, E. Georgii-Hemming, A. Kallio & F. Pio (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 18* (bd. 2017:8, s. 47-74). Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121. <https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>
- Konstantinou, C. (2016). Introducing technology in Cypriot primary classroom music lessons: 'I learnt using things in music I didn't know existed'. *Journal of Music, Technology and Education*, 9, 175-190. https://doi.org/10.1386/jmte.9.2.175_1
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). Fornyer innholdet i skolen. Hentet 18. februar 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606072>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Fornyer skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning. Hentet 17. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Saksgang: Fagfornyelsen. Hentet 1. mars 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/sak/saksgang-fagfornyelsen/id2612950/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvidal, H. (2009). Å være digital i musikkfaget. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (s. 209-226). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lum, C.-H. (2017). Savoring the Artistic Experience in an Age of Commodification. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 51-55). New York: Oxford University Press.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag AS.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018. 9 – 18-åringer om medievaner og opplevelser*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdater-ersjon---oktober-2019.pdf>
- Medvinsky, M. (2017). Learner Engagement and Technology Integration. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 595-600). New York: Oxford University Press.
- Melby, G. (2020, 6. februar). Tar du skjermen ut av skolen, tar du skolen ut av samfunnet. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/dOBy1w/tar-du-skjermen-ut-av-skolen-tar-du-skolen-ut-av-samfunnet-guri-melby>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2017). Musicking and Technology: A Further Swedish Perspective. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 241-248). New York: Oxford University Press.
- Partti, H. (2014). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*, 32(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0255761411433727>
- Partti, H. (2017). Pedagogical Fundamentalism Versus Radical Pedagogy in Music. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 257-275). New York: Oxford University Press.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Peppler, K. (2017). Interest-Driven Music Education: Youth, Technology, and Music Making Today. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 191-202). New York: Oxford University Press.


- Plummeridge, C. (2001). Schools. I *Grove Music Online* (s. 1-37). Oxford University Press. Hentet 2019-02-05 fra <http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000043103>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Savage, J. (2012). Those Who Can, Play; Those Who Can't, Use Music Tech? I C. Philpott & G. Spruce (Red.), *Debates in Music Teaching* (s. 169-184). London: Routledge.
- Savage, J. (2017a). Authentic Approaches to Music Education with Technology. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 555-566). New York: Oxford University Press.
- Savage, J. (2017b). Where Might We Be Going? I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 149-155). New York: Oxford University Press.
- Skirbekk, S. (2018, 20. februar). Samfunn. I *Store norske leksikon*. Hentet 13. mai 2020 fra <https://snl.no/samfunn>
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Small, C. (1998). *Musicking*. London: Wesleyan University Press.
- Språkrådet. (u.å.). Dannelse eller danning? Hentet 29. mai 2019 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/dannelse-eller-danning/>
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 45-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/MUS1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Å forstå kompetanse. Hentet 28. mai 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Andre skisse til kjerneelementer i musikk. Hentet 19. november 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=248>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Første skisse til kjerneelementer i musikk. Hentet 19. november 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notatId=216>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Innspillsrunde skisser til læreplaner i musikk. Hentet 19. november 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/276?notatId=549>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK). Hentet 28. mai 2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og->

- kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). Siste utkast til kjerneelementer i musikk/musikk samisk. Hentet 19. november 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=360>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Hva er kjerneelementer? Hentet 19. november 2019 fra <https://www.udir.no/lk20/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Høring - læreplaner i musikk. Hentet 19. november 2019 fra <https://hoering-publisering.udir.no/345>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinge, J. (2014). Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Williams, D. A. (2017). Music Technology Pedagogy and Curricula. I S. A. Ruthmann & R. Mantle (Red.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (s. 633-645). New York: Oxford University Press.
- Wise, S. (2016). Secondary school teachers' approaches to teaching composition using digital technology. *British Journal of Music Education*, 33(3), 283-295. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000309>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Los Angeles: SAGE. Hentet fra <https://www.ebooks.com/en-no/book/95777776/case-study-research-and-applications/robert-k-yin/>
- Zelenak, M. (2015). A professional development program for integrating technology: Examining the impact on K-12 music teachers. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(2), 3-25.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSDs godkjenning av behandling av personopplysninger	116
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte og elever	118
Vedlegg 3: Intervjuguide	122
Vedlegg 4: Utdanningsdirektoratets skriftlige godkjenning av prosjektet	124

NSD sin vurdering

 Skriv ut**Prosjekttittel**

Hva skal vi leve for etter oljen?

Referansenummer

491288

Registrert

21.12.2018 av Anders Engås - anders.engas@student.nmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sidsel Karlsen, sidsel.karlsen@nmh.no, tlf: 47663970

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anders Aasnes Engås, anders.engas@student.nmh.no, tlf: 48104832

Prosjektperiode

01.01.2019 - 30.06.2020

Status

11.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**11.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.2.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og

ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Får ditt barn delta i intervju i forbindelse med min mastergradsoppgave i musikkpedagogikk?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor jeg vil intervjuere elever i grunnskolen om bruk av digitale verktøy i musikkundervisningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Jeg er mastergradsstudent i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Oppgaven min har foreløpig tittelen «Hva skal vi leve for etter oljen?». Formålet med intervjuet er å få noen elevers historier om det å bruke digitale verktøy i forbindelse med musikkundervisningen.

Jeg ønsker å intervjuere en gruppe av elever fra sjuende trinn og en gruppe elever fra tiende trinn. Gruppene består av cirka 4-7 elever. Skolens rektor og skolens musikk lærere har godkjent at jeg gjennomfører intervjuer med elevene, og de kjenner til formålet med intervjuet, men jeg behøver også samtykke fra dere som foreldre.

Jeg gjennomfører intervjuene for å finne ut hvilke funksjoner digitale verktøy har i grunnskolen musikkundervisning, hvordan digitale verktøy anvendes i musikkundervisningen i grunnskolen, og hvordan et utvalg elever opplever dette. Svarene jeg får i intervjuene vil bli brukt i min masteroppgave som skal være ferdig i 2020.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barns skole er valgt ut fordi skolen har hatt tilgang til digitale verktøy i musikkundervisningen i mange år og fordi elevene har hatt musikk lærere med erfaring og utdanning innen musikkpedagogikk. Ditt barn er valgt ut av sin lærer fordi hen tror ditt barn kan gi relevante og gjennomtenkte svar angående sine erfaringer.

Dette brevet sendes ut gjennom skolen, og jeg tar kun kontakt med ditt barn dersom du leverer et positivt svar.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet, innebærer det at jeg møter elevene til et cirka en time langt intervju i skoletiden mellom vinterferie og påske 2019. Barnets musikk lærer vil avtale møtetid og møtested med meg og barnet, og dette vil bli på skolen i skoletiden, så fremt du samtykker.

Dersom det er ønskelig kan du og/eller ditt barn få se spørsmålene på forhånd.

Siden ditt barn er under 15 år kreves underskrift av deg på samtykkeerklæringen

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du og/eller barnet når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Ditt barn kan også selv når som helst trekke seg fra prosjektet, selv om du har gitt samtykke til deltagelse.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysningene

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og min veileder ved musikkhøgskolen som har tilgang til opptaket

- Opptaket blir lagret på min datamaskin, og vil bare være tilgjengelig for meg, og eventuelt min veileder fra musikkhøgskolen. Opptaket skal transkriberes av meg. All skriftlig informasjon knyttet til opptaket vil bli anonymisert. Lydopptaket skal slettes fra enheten det er tatt opp på (f.eks. diktafon) umiddelbart etter at det er lastet over på datamaskinen. Opptaket på datamaskinen vil bli slettet umiddelbart etter at oppgaven er godkjent.

Det gjøres lydopptak av intervjuet, og lydopptaket innebærer at jeg samler inn ditt barns stemme, som regnes som en personopplysning. Jeg vil ikke lagre ditt barns navn sammen med opptaket, for eksempel som en del av filnavnet, men det kan være at noen bruker navnet under samtalen slik at det finnes på opptaket. Ditt barns navn vil bli anonymisert i min transkripsjon av intervjuet for bruk i masteroppgaven, og både skolen barnet går på og barnet selv vil bli anonymisert i denne oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2020. Etter at oppgaven er godkjent vil opptaket og transkripsjonen bli slettet.

Deres rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Anders Engås, på epost anders.engas@student.nmh.no eller telefon 48104832
- Norges musikkhøgskole ved min veileder professor Sidsel Karlsen, på epost sidsel.karlsen@nmh.no eller telefon 47663970
- Vårt personvernombud: Otto Christian Pay, otto.c.pay@nmh.no eller telefon 23367026
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen



Prosjektansvarlig
(veileder)



Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva skal vi leve *for* etter oljen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i intervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. sommeren 2020

(Elevens navn)

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting

1. Løst prat og generell informasjon (10 min)

- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
 - Student ved Norges musikkhøgskole
 - Forsker på digitale verktøy (pc, nettbrett, mobiler) i musikkundervisningen
 - Fortell litt om læreplan
- Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
- Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål
- Informer om opptak, sørg for samtykke til opptak (også gjort på forhånd)
- Start opptak

Fase 2: Erfaringer

2. Overgangsspørsmål: (10 min)

- Hva slags erfaringer har dere med å bruke digitale verktøy i musikkundervisningen? Med digitale verktøy mener jeg alt av «data»-utstyr, for eksempel pc-er, nettbrett og telefoner, men ikke «dingser» som metronomer, gitarstimmere, miksebord, og lignende.
 - Hva brukes utstyret til? Lytting, komponering, musisering, eller noe annet?
 - Hva har dere av «tilbehør», som hodetelefoner og lignende?
- Får dere bruke eget utstyr (telefoner og lignende), eller er det skolens utstyr?

Fase 3: Fokusering

3. Nøkkelspørsmål: (30 min)

- Hvordan synes dere det er å bruke digitale verktøy i musikktimen? (nettbrett, pc, telefoner)
 - Hva er det med det dere liker eller ikke liker?
- Hvordan synes dere det er forskjellig å bruke digitale verktøy fra å bruke andre verktøy/instrumenter?
 - De som synes det er bedre, hva er bedre?
 - De som synes det er dårligere, hva er dårligere?
 - De som synes det er verken dårligere eller bedre, eller litt av begge deler, hva er annerledes?
- Kan dere si litt mer om hva dere bruker digitale verktøy til?
 - Har dere eksempler på musikkstykker dere har spilt?
 - Har dere eksempler på komposisjoner dere har laget?
 - Har dere eksempler på andre ting dere har brukt digitale verktøy til i musikktimene?
- Bruker dere noe dere har lært om «data»-utstyr og musikk utenfor skolen? F.eks. til å lage musikk hjemme, sammen med venner, på kulturskola, i korpset/koret, på dansing, eller andre steder?

- Får dere noen gang i musikktime bruk for noe dere kan fra før om bruk av digitale verktøy?
- Har noen av dere hatt noen «wow!-opplevelser» med musikk utenfor skolen? (For eksempel på en konsert, mens dere har lyttet til musikk, danset, spilt musikk selv, eller noe helt annet.)
- Har noen av dere hatt noen «wow!-opplevelser» i musikktime, med eller uten digitale verktøy?
 - Hvis ja: Fortell mer om hva som skjedde?
 - Hvis nei: Tror du/dere det går an? Hva skal i så fall til?

Fase 4: Tilbakeblikk

5. Oppsummering (ca. 10 min)
- Oppsummere funn
 - Har jeg forstått deg riktig?
 - Er det noe du vil legge til?

Fra: Tone Børresen Mittet Tone.Borresen.Mittet@udir.no
Emne: Høringsuttalelser
Dato: 7. nov. 2018, 21:04:01
Til: Anders Engås anders.engas@student.nmh.no
Kopi til: Marit Dorothea Bjørnstad Marit.Dorothea.Bjornstad@udir.no

Anders Engås,

Hei,

Jeg fikk vite at du ikke har mottatt svar fra oss, beklager så mye for dette. Jeg vet at jeg har sendt deg et svar for en god stund siden, men i og med at du ikke har mottatt svaret regner jeg med at jeg har hatt problemer med eposten min. Dette har dessverre skjedd i et par andre tilfeller, så igjen beklager at du må purre på oss.

Innspillene fra spørringene og høringer er offentlige i den forstand at de legges ut på våre sider og er dermed tilgjengelig. Å bruke informasjonen i andre sammenhenger (som en masteroppgave vil være) vil komme under personlovgivningen og noe du i din master må passe på at du følger opp. Det vil blant annet si at du må anonymisere kilder osv. Selvfølgelig fra enkeltpersoner, men det er en god del av besvarelsene fra andre instanser hvor enkeltpersoner også kan gjenkjennes, dette må også anonymiseres. Så lenge du bruker en slags oppsummering av innspillene og hva de som har gitt innspill generelt mener, ser jeg ikke noe problemer med å bruke innspillene i din mastergrad. Vi har nå tidlige læreplanskisser ute på innspillsrunde, med frist 14. november. Kanskje dette også er interessant for deg å se på.

Lykke til med masteroppgaven din.

Mvh Tone Mittet

Fra: Anders Engås <anders.engas@student.nmh.no>
Sendt: tirsdag 16. oktober 2018 15:22
Til: Tone Børresen Mittet <Tone.Borresen.Mittet@udir.no>
Kopi: Marit Dorothea Bjørnstad <Marit.Dorothea.Bjornstad@udir.no>
Emne: Høringsuttalelser

Hei

Jeg har blitt henvist til deg fra Marit Bjørnstad.

Jeg sendte i september en mail om det gikk an å bruke høringsuttalelsene gitt fra lærere til kjerneelementgruppene og de som blir gitt i løpet av dette året til læreplangruppene som kildegrunnlag for min masteroppgave.

Er svarene underlagt noen form for restriksjoner, eller er de som offentlige dokumenter å regne?

Jeg vil selvfølgelig anonymisere alle besvarelser fra enkeltpersoner, samt ikke bruke direkte sitater for at det ikke skal være identifiserbart.

For å presisere hva jeg er ute etter er det svarene som feks. ligger her: <https://hoering-publisering.udir.no/151/uttalelser>

Samt oppsummeringene som feks. ligger her: <http://udirbloggen.no/musikk/>

Jeg har også i dag lagt igjen en beskjed på din telefonsvarer.

Håper på snarlig svar.

Hilsen
Anders Engås
Masterstudent i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger. Studiet samler musikklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekter, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet. På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM).