



UiO • Universitetet i Oslo

Dybdelæring i perspektiv

En kvalitativ studie av dybdelæring i faget «Musikk i perspektiv» ved videregående skole

Av Heidi Synnøve Lien

Masteroppgave i Musikkvitenskap

60 stp

Institutt for musikkvitenskap
Det humanistiske fakultet, UiO

Høst 2021

Sammendrag

Denne oppgaven handler om dybdelæring i faget «Musikk i perspektiv» (MiP), som er musikkhistoriefaget ved musikklinjen ved norske videregående skoler. Dette i henhold til den nye reformen «Fagfornyelsen» som fokuserer svært mye på nettopp dybdelæring. Ved hjelp av kvalitative intervjuer har fem norske MiP-lærere blitt intervjuet om sitt forhold til dybdelæring, herunder deres definisjon av begrepet «dybdelæring», og hvilke metoder de benytter seg av for at elevene skal oppnå dybdelæring. I tillegg tar oppgaven for seg hvilke utfordringer lærerne uttrykker at står til hinder for dybdelæringen i faget. Disse uttalelsene blir diskutert i lys av myndighetenes offentlige utredninger, høringssvar, stortingsmeldinger, og relevant litteratur om musikkhistorie og dybdelæring.

Summary

This paper explores “deep learning” (Norwegian: “Dybdelæring”) in relation to the subject “Music in perspective” (Norwegian: Musikk i perspektiv (MiP)), which is the music history subject in Norwegian music high schools. This is also seen in relation to the new reform “Fagfornyelsen”, which focuses heavily on “deep learning”. With the help of qualitative interviews, five Norwegian MiP-teachers have been interviewed about their relationship with “deep learning”, or to be precise: their definition of “deep learning”, and which methods they use so that their pupils will experience “deep learning”. In addition, this paper addresses which challenges the teachers express is a hinderance for “deep learning” in the MiP-subject. The teachers’ statements are then discussed in light of government reports, consultation responses, parliamentary reports, and relevant literature about music history and “deep learning”.

Forord

Det føles veldig gledelig, men også rart, å endelig levere inn masteroppgaven min, etter over to år med arbeid. Det har vært en prosess med både opp- og nedturer, hvor jeg både har fått privilegiet av å lære veldig mye interessant, samtidig som det også har vært store utfordringer underveis. Spesielt den uvanlige COVID19-situasjonen satte sitt preg på studietiden, og det ble mye arbeid isolert hjemme på kontoret, med forelesninger og møter over Zoom. Allikevel har det vært en veldig spennende og lærerik prosess som jeg aldri ville vært foruten! Målet mitt med denne oppgaven var å utvide min forståelse av dybdelæring og «Musikk i perspektiv» som fag, samt å få verdifull informasjon som kunne gjøre meg til en bedre lærer. Dette føler jeg absolutt at jeg har oppnådd, og det føles veldig gledelig!

Jeg vil gjerne gi en stor takk til mine dyktige veiledere Asbjørn Eriksen, Gjertrud Pedersen og Øyvin Dybsand, som har gitt meg uvurderlige faglige tilbakemeldinger underveis i hele prosessen. Ikke bare er dere faglig dyktige, men dere er også utrolig hyggelige og omtenk-somme mennesker å jobbe med.

Jeg vil selvsagt også gi en stor takk til alle de fem lærerne som stilte opp til intervjuene. Uten dere kunne ikke denne oppgaven blitt en realitet. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å lytte til dere fortelle om deres hverdag som lærere.

Til slutt vil jeg gjerne gi en stor takk til alle nære og kjære som har støttet meg gjennom hele prosessen. Dere har vært en fantastisk god støtte og hjelp som jeg setter enormt stor pris på. En ekstra stor takk går herunder ut til min kjære samboer. Å ha ditt varme og støttende vesen til stede under arbeidet, og at jeg alltid hadde noen å le med, er noe jeg setter pris på mer enn ord kan beskrive.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Forskningsspørsmål.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensning.....	3
2. Teoretisk forankring.....	4
2.1 Regjeringens styringsdokumenter.....	4
2.1.1 Ludvigsen-utvalget.....	5
2.1.2 Melding til Stortinget 28 – Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.....	7
2.2 Dybdelæring.....	8
2.2.1 Hva er dybdelæring?.....	9
2.2.2 Hvorfor skal elevene dybdelære?.....	10
2.3 Musikkhistorie som fag.....	12
2.3.1 Hva er musikkhistorie, og hva bør den inkludere?.....	12
2.3.2 Musikk i perspektiv – Kompetansemål.....	16
2.3.3 Hvordan oppnå dybdelæring i faget Musikk i Perspektiv.....	19
3. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	27
3.2 Metode.....	28
3.2.1 Kvalitativ metode.....	29
3.2.2 Utvalg.....	30
3.2.3 Kvalitativt intervju.....	31
3.2.4 Analyseprosess.....	34
4. Forskningsetikk og prosjektets troverdighet.....	37
4.1 Etikk.....	37
4.2 Pålitelighet (reliabilitet).....	40
4.3 Gyldighet (validitet).....	42
4.4 Overførbarhet (generalisering).....	43
5. Presentasjon av empiri.....	45
5.1 Definisjonen av begrepet «dybdelæring».....	45
5.2 Hvorfor er dybdelæring viktig?.....	47
5.3 Metoder lærerne bruker for at elevene skal oppnå dybdelæring.....	50
5.3.1 Eksplisitt nevnte metoder.....	50
5.3.2 Implisitt nevnte metoder.....	63

5.4	Idéer, tanker og ønsker	65
5.5	Ser lærerne tegn til dybdelæring hos elevene?	68
5.6	Utfordringer for dybdelæring.....	70
5.6.1	Fagtrengsel	70
5.6.2	Utfordringer knyttet til reformen og myndighetene	72
5.6.3	Utfordringer knyttet til lærerne og faget	75
5.6.4	Utfordringer knyttet til elevene	76
6.	Diskusjon og avsluttende ord	80
6.1	Å sette ord på egen undervisningspraksis.....	80
6.2	Tverrfaglighet	81
6.2.1	Tverrfaglighet mellom fag	81
6.2.2	Å bruke nærområdet og ressurser utenfra	83
6.3	Kroppslig læring.....	84
6.4	Lyttingens rolle i dybdelæringen i MiP-faget	85
6.4.1	Lyttingens viktighet	85
6.4.2	Lytting og følelser	86
6.5	Anvendelse og skaping	87
6.6	Motivasjon.....	90
6.7	Hva bør MiP inneholde?	91
6.7.1	Fagtrengsel - Hvem og hva skal inkluderes?	91
6.7.2	Indre-musikalske versus utenommusikalske faktorer.....	92
6.8	Avsluttende ord	93
	Litteraturliste.....	95
	Vedlegg.....	99
	Vedlegg 1	99
	Vedlegg 2	102

1. Innledning

Denne oppgaven handler om dybdeløring i faget «Musikk i perspektiv» (MiP). Nærmere bestemt handler den om hvordan lærere i faget forstår begrepet «dybdeløring» og hvilke metoder de bruker for at elevene skal oppnå dette, samt hvilke utfordringer de ser for at elevene skal oppnå dette.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Fra og med høsten 2020 begynte Utdanningsdirektoratet å implementere en ny læreplan: Fagfornyelsen. Som vi kan lese på Utdanningsdirektoratets hjemmeside er dybdeløring et stort fokus i denne nye læreplanen:

Det er viktig å legge til rette for dybdeløring for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt. Overordnet del av læreplanverket beskriver hvilke verdier og prinsipper som grunnoppløringen skal bygge på. Oppløringens verdigrunnlag skal prege dybdeløringssprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger.

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

I denne masteroppgaven er fokuset på nettopp dybdeløring, på bakgrunn av denne læreplanen. Jeg ønsket å se dybdeløringssbegrepet i sammenheng med et musikkfag, og landet på faget «Musikk i perspektiv» (også kjent som «MiP»), som er musikkhistoriefaget på musikklinjen ved videregående skole. Mens jeg skriver denne oppgaven er den nye læreplanen ikke implementert enda, men er på vei til å innføres gradvis. Når det gjelder faget Musikk i perspektiv, så er det et av de fagene som blir implementert sist, og læreplanen i dette faget er ikke klart enda. Ut ifra det jeg har å gå etter per nå, som er diverse høringer og forslag, er ikke dybdeløring nevnt spesifikk i faget Musikk i perspektiv, men det er en svært viktig del av den overordnede delen av læreplanen, det vil si det som skal gjelde over hele skolen, i alle fag. Her kan vi blant annet lese at:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Er lærere i Musikk i perspektiv forberedt på dette? Og hvordan forstår de begrepet «Dybdelæring»? Er dette noe de har et bevisst forhold til? «Dybdelæring» er ikke et nytt begrep, så det er nok noe lærere er kjent med fra før Fagfornyelsen. Men det som kanskje er mer varierende er hvordan lærere forstår begrepet, og hva slags metoder de bruker, om noen, for å spesifikt oppnå dybdelæring hos elevene.

Det er skrevet lite, om noe, om dybdelæring i forbindelse med musikkhistorie, og Musikk i perspektiv som fag. Dette er grunnen til at jeg valgte dette temaet, for å lære mer om det. Det er også relevant at jeg selv ønsker å jobbe som lærer i Musikk i perspektiv, og derfor føler at arbeidet med denne masteroppgaven vil gi meg verdifull kunnskap og innsikt i et fag jeg håper å selv undervise i i fremtiden. I tillegg kan vi lese fra myndighetene i NOU 2015:8 at «det vil også være behov for å følge utviklingen av hvordan skolen tilrettelegger for elevenes dybdelæring og progresjon i fagene. [...] Forskning og evaluering vil kunne bidra til å belyse hvordan undervisningspraksisen i norske skoler utvikler seg.» (kap 6.4.1). Og selv om jeg ikke er en forsker på vegne av myndighetene, føler jeg allikevel masteroppgaven min er relevant ved at den belyser noe som kanskje ikke andre vil forske så mye på. Mitt mål for oppgaven var å «ta tempen» på hvordan musikkhistoriefaget i dag undervises, og hvordan noen av lærerne i faget jobber med det. Dette gjorde jeg gjennom kvalitative intervjuer av fem lærere sett i lys av forskningen vi har på feltet fra før. Jeg håper at oppgaven vil kunne gi verdifull innsikt inn i en liten del av norsk skole, og at dette kan kunne si noe verdifullt både om musikkhistoriefaget, musikklinjen og skolen på generell basis. Jeg ønsket å belyse hvordan situasjonen er per i dag, for å både vise hva som er bra, og hva som potensielt kan bli bedre.

1.2 Forskningsspørsmål

For å dykke inn i dette landet jeg på følgende problemstilling:

«Hvordan forstår lærere i «Musikk i perspektiv» begrepet ‘dybdeløring’, hvilke undervisningsmetoder benytter de seg av for at elevene skal oppnå dybdeløring i faget, og hvilke utfordringer mener de er et hinder for at elevene skal oppnå dette?»

Med «lærere» menes her de som underviser i MiP-faget ved musikklinjene, nærmere bestemt de fem lærerne jeg intervjuet. Med hvordan de «forstår» begrepet «Dybdeløring» menes hvordan *de* tolker og definerer begrepet. I teoridelen av oppgaven har jeg også vist til hvordan *myndighetene* og andre relevante kilder har definert begrepet, for å kunne se lærernes uttalelser i lys av dette. Med «utfordringer» menes alt lærerne selv ser på som utfordringer. Det kan være både individuelle og systemiske utfordringer lærerne selv uttrykker at på en eller annen måte står i veien for dybdeløringen, helt eller delvis.

Når det gjelder ordet «undervisningsmetoder» i problemstillingen må ordet herunder deles opp i to: «undervisning» og «metode». «Undervisning» er ikke her definert som den litt utdaterte definisjonen som handler om *formidling* fra læreren, men jeg har heller vært inspirert av universitetslektor Roar Pettersens bok *Problemet først: problembasert læring som pedagogisk idé og strategi. Pedagogikk for høyskoler og universitet*, hvor han beskriver det som alle situasjoner hvor studentens læring, læreprosesser og arbeid med lærestoffet danner sentrum (Pettersen, 1997, s. 36). «Metode» på sin side er definert slik det står beskrevet i ordboka: «Det å følge en viss vei mot et mål» (Språkrådet, 2021). Ut ifra disse definisjonene har jeg derfor definert «undervisningsmetoder» som alle de *måtene* undervisningen legges til rette på eller organiseres på av lærerne, og alle veiene de tar mot målet for undervisningen.

1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensning

For å kunne svare på denne problemstillingen måtte oppgaven avgrensnes. I henhold til problemstillingen er det kun MiP-faget som er inkludert i denne oppgaven, ingen andre fag. Grunnen til at jeg valgte MiP er som tidligere nevnt min egen interesse av å undervise i faget, men det handler også om at Musikk i perspektiv er et fag som både er teoretisk og praktisk, og dermed er godt egnet for å belyse begge disse sidene i forbindelse med dybdeløring. En lærer i Musikk i perspektiv bør tilpasse dybdeløringen til både det teoretiske innholdet i faget, og de praktiske delene, som per i dag inneholder lytting og grunnleggende analysering av musikk for begynnere. Musikk i perspektiv er et fag som deles inn i MiP1 og MiP2, hvorav MiP1 er

vestlig kunstmusikk frem til år 1900, mens MiP2 er musikk etter år 1900 og inkluderer både vestlig kunstmusikk og rytmisk musikk. Både MiP1 og MiP2 er inkludert i denne oppgaven.

I tråd med problemstillingen er det *kun* lærere som har blitt intervjuet. Elevenes perspektiv ble valgt bort denne gangen, grunnet at jeg ønsket en mer tilspisset problemstilling. Også administrasjonen ved skolene, myndighetene og andre som er involvert i skolen ble valgt bort. Dette av flere grunner. Den første er igjen for at jeg skulle få en tilspisset problemstilling som ikke dekker for bredt, den andre er at det først og fremst er lærerne som står på frontlinjen og har ansvaret for dybdelæringen hos elevene i skolen, spesielt ettersom lærere i Norge har metodefrihet. Myndighetene kan implementere nye læreplaner, men det er hovedsakelig lærerne som må tolke og bringe dybdelæringen inn i klasserommet. Det er derfor fem tilfeldig valgte MiP-lærere som her er «tatt tempen på», og som er fokuset for min oppgave.

Oppgaven sin overordnede oppbygging følger den klassiske IMRoD-modellen, det vil si at den begynner med introduksjon, etterfulgt av metode, deretter resultater og diskusjon. Innenfor disse hoveddelene er det selvfølgelig mindre underdeler, slik som at for eksempel teori er en del av introduksjonen og dermed danner grunnlaget for oppgaven. I teoridelen av masteroppgaven min inkluderes kun den teorien som er relevant for en lærer i MiP-faget. Det vil si regjeringens styringsdokumenter, kompetansemålene for Musikk i perspektiv (inkludert forslagene til den nye reformens læreplan), teori om hvordan musikkhistorie og MiP bør læres bort, samt teori om dybdelæring. Disse delene til sammen former grunnlaget som empirien fra intervjuene diskuteres i lys av.

2. Teoretisk forankring

I denne delen av oppgaven vil jeg gå gjennom teorien som er relevant for problemstillingen. Først skal jeg fortelle om noen av de viktigste styringsdokumentene som ble publisert i forkant av den nye reformen, deretter vil jeg legge frem relevant teori om dybdelæring, før jeg til slutt skal presentere relevant teori om musikkhistorie som fag, inkludert kompetansemålene for MiP-faget. Til slutt skal jeg basert på relevant teori forsøke å si noe om noen viktige fokusområder for MiP-faget som kan bidra til at elevene oppnår dybdelæring.

2.1 Regjeringens styringsdokumenter

I denne delen skal to av regjeringens styringsdokumenter presenteres: utredningen NOU 2015:8 (Ludvigsen-utvalget) fra 2015, og Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28) fra 2015-2016.

Grunnen til at akkurat disse to blir presentert er at dette er de to viktigste styringsdokumentene som den nye reformen, Fagfornyelsen, baserer seg på.

2.1.1 Ludvigsen-utvalget

I Stortingsmelding 28 kan vi lese følgende om bakgrunnen til Ludvigsen-utvalget:

I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* vises det til at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og at utdanningssystemet utdanner barn og unge for framtidens arbeidsmarked, og til jobber som ennå ikke finnes. Grunnopplæringen skal forberede barn og unge til å delta i utviklingen, og det er behov for å gjennomgå grunnopplæringens fag og innhold i et slikt perspektiv.

(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 15)

Etter behandlingen av Stortingsmelding 20 oppnevnte regjeringen i 2013 ved kongelig resolusjon et utvalg som skulle ta en grundig gjennomgang av skolesystemet, for å se etter nødvendige endringer for fremtidens skole. Mandatet til dette utvalget var å vurdere grunnopplæringens fag, avgrenset til grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring, opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette utvalget fikk navnet Ludvigsen-utvalget, etter lederen av utvalget, Sten Ludvigsen, professor ved Institutt for pedagogikk ved UiO. Utvalget skulle besvare en rekke spørsmål, deriblant: «I hvilken grad dekker dagens faglige innhold i skolen de kompetansene og grunnleggende ferdighetene som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et framtidig samfunns- og arbeidsliv?», «Hvilke endringer bør gjøres dersom disse kompetansene og ferdighetene i større grad bør prege innholdet i skolen?», «Bør dagens fagstruktur fortsatt ligge til grunn, eller bør innholdet i skolen struktureres på andre måter?» og «Reflekteres innholdet i formålsparagrafen for grunnopplæringen i tilstrekkelig grad i opplæringens innhold?» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 15). I 2015 la utvalget frem sluttrapporten NOU 2015: 8, med tittelen *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, og denne har således hatt en stor innvirkning på hvordan Fagfornyelsen, som blir gradvis implementert fra høsten 2020, skulle være, hva fokuset skulle være på, og hvordan skolen skulle forberede elevene på fremtiden.

I NOU 2015:8 kan vi lese at grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere «i et stadig med kunnskapsintensivt samfunn» (NOU 2015:8, s. 7). Utvalget har i sitt mandat å utrede hva

elevene har behov for å lære i skolen i et 20-30 års perspektiv, og flere utviklingstrekk peker mot et samfunn som vil ha større mangfold, høyere grad av kompleksitet, og hurtige endringer.

Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Trekkene er ikke nye, men utviklingen på alle områdene endrer samfunnet i et høyt tempo, og påvirker samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt i sterkere grad enn tidligere.

(NOU 2015:8, s. 8)

På bakgrunn av dette anbefalte utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape.

I NOU:8 står det også at elevenes utvikling i skolen er en viktig del av samfunnets utvikling. Skolen er i aktivt samspill med samfunnet rundt, og ulike arenaer tilbyr forskjellige læringsmuligheter som elevene kan ta i bruk for sin egen utvikling, og for å bli aktive samfunnsborgere (NOU 2015:8, s. 8). Skolen vil få større betydning som fellesarena, og den skal støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. I skolen kan elevene være i samspill med hverandre, med lærerne og med andre ressurspersoner, og utvikle kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt i livets arenaer (s. 7).

Utvalget gir i denne utredningen et kunnskapsgrunnlag og foreslår valg vi som samfunn bør ta om kompetanser for fremtiden og fornyelse av fag. Dette skal legge grunnlaget for å skape gode liv for borgere i Norge og et produktivt samfunn som kan bidra i en global verden.

(NOU 2015:8, s. 8)

Utvalget la også fokus på stofftrengselen i skolen, altså utfordringen med at nye temaer og nye kompetanser tas inn i skolen uten at noe annet tas ut. Dette gir utfordringer når skolen skal legge til rette for gode læringsprosesser og forståelse som varer.

Fagene må utvikles slik at de legger til rette for at elevene har mulighet til å gå i dybden. Fra forskningen vet vi at elevenes utvikling av forståelse tar tid. Dette reiser

spørsmålet om hvor mange fagområder det er realistisk at skolefagene kan bestå av. (NOU 2015:8, s. 12)

De kom frem til at det var alt for lite fokus på «Dybdelæring» i skolen, og at dette var noe som burde fokuseres mer på. Denne beslutningen tok de basert i stor del på kognitivistisk orientert læringsteori. (NOU 2015:8, Østern et al. 2019, s. 16). Fokuset på dybdelæring er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.2.

2.1.2 Melding til Stortinget 28 – Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet

Under vurderingene og revideringene av den nye reformen har det blitt presentert en rekke stortingsmeldinger. En av de viktigste av de var «Melding st. 28: «Fag – Fordypning – Forståelse»» (2016) som var en tilråding fra Kunnskapsdepartementet 15.april 2016, som ble godkjent samme dag av regjeringen Solberg. Stortingsmeldingen bygger videre på Ludvigsen-utvalgets innspill, samt høringene som ble holdt i etterkant hvor skoleledelse, lærere og andre kunne komme med innspill. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 1, 16). Stortingsmeldingen er en nøye gjennomgang om alt fra bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen, til den nye generelle delen av læreplanverket, til fagfornyelse, implementering, vurdering, og til prosess og fremdrift for fornyelse av læreplaner. I likhet med i NOU 2015: 8 står det også her mye om dybdelæring, spesielt under punktet om fagfornyelse og om å legge til rette for dybde i opplæringen.

I Stortingsmelding 28 legges det også frem, i likhet med i NOU 2015:8, at Læreplanverket skal fornyes slik at det reflekterer dagens skolevirkelighet og utfordringene barn og unge møter i dag (2015-2016, s. 17). Her ble det fastslått at departementet ønsket å utvikle en ny del av læreplanverket som erstatter gjeldende generell del (s. 25), og at de ønsket en fornyelse av alle fagene i grunnskolen og gjennomgående fagene i videregående opplæring (s. 26).

Departementet ønsket også å videreutvikle grunnleggende ferdigheter, og i Fagfornyelsen er det definert fem ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring i skole, arbeid og samfunnsliv, nemlig: Å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (2015-2016, s. 30). Også skolefagene trengte forbedring, «spesielt for å legge til rette for elevenes dybdelæring og helhetlige forståelse.» (s. 32). Det å legge til rette for dybde i opplæringen står sentralt, fordi at «for å oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, er det viktig for elevene å se og forstå sammenhenger og

hvordan enkeltdeler av det de lærer i et fag, utgjør en helhet» (s. 33). Som definisjon av kompetanse skriver Kunnskapsdepartementet følgende:

Kompetanse er å 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.
(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28)

Om *praktiske og estetiske fag* (musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse) skriver departementet at det ønsker at disse fagene er en *sentral og naturlig del av skolen*, og at disse får særskilt omtale i meldingen fordi det etterlyses større bevissthet om og satsing på disse fagene fra flere hold (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48). Departementet skriver at dette er fag hvor formålet alltid har hatt en særlig *praktisk* karakter.

Musikk er et fag hvor elevene oppøver evnen til å lytte oppmerksomt og gjenkjenne musikalske elementer. I sang og musikk får elevene prøve ulike instrumenter og får grunnleggende kunnskap om hvordan musikk produseres og formidles.
(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48)

Departementet skriver også at «praktiske og estetiske fag har alltid vært populære blant elevene» (s. 48) og at de mest populære valgfagene på ungdomsskolen er Fysisk aktivitet, Sal og scene, og Design og redesign. Hele 60% av elevene som har valgfag på 8. og 9. trinn har valgt ett av disse tre fagene (s. 48). Det påpekes også at selv om fagenes praktiske karakter kan bidra til at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder i andre fag, så skal ikke fagene være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk. Hvert av fagene beskrives med sine formål, hovedområder og kompetansemål for elevenes læring i læreplanen. (s. 48) Disse uttalelsene gjelder barneskolen og ungdomsskolen, men jeg har allikevel valgt å ta dem med, ettersom en slik velvilje til å styrke praktiske og estetiske fag i grunnskolen kanskje også kan føre til en styrking i disse fagene ved videregående skole senere.

2.2 Dybdelæring

Under planleggingen av Fagfornyelsen skrev Siv M Gamlem og Wenke Mork Rogne ved Høgskolen i Volda boka *Dybdelæring i skolen* som en kort introduksjon til dybdelæring i forbindelse med den nye reformen. Denne gir en grundig forklaring av begrepet og hva det innebærer i praksis for spesielt lærerne.

I tråd med Stortingsmelding 28 og Ludvigsen-utvalget skriver Gamlem og Rogne at skolen skal «utvikle gode samfunnsborgere, stimulere elevenes faglige og personlige

utvikling, og forberede elevene på arbeidslivet» (Gamlem & Rogne, 2015, s.17). De skriver også at læring i en skole som vektlegger dybdelæring og kompetanser har «fokus på hvilke ferdigheter elever vil trenge for framtiden for å kunne mestre de ulike oppgavene, utfordringene og situasjonene de vil møte på» (Gamlem & Rogne, 2015, s. 9).

Igjen er det tydelig at «dybdelæring» er noe som det vil bli lagt stor vekt på i Fagfornyelsen. Men hva *er* dybdelæring, egentlig?

2.2.1 Hva er dybdelæring?

Det er mange forskjellige syn på hva dybdelæring betyr, både fra norske kilder og fra noen engelskspråklige kilder. I boka *Deep Learning: Engage the world, change the world* av Fullan, Quinn og McEechen (2019) beskrives for eksempel dybdelæring, eller «dyp læring», i en sosiokulturell kontekst, hvor dybdelæring betraktes som en sosial prosess hvor interaksjoner er en *forutsetning* for dybdelæring. Jeg vil derimot her hovedsakelig sette søkelys på beskrivelsen av dybdelæring i en *norsk kontekst* slik den fremstår i forbindelse med Fagfornyelsen. Dette fordi det er denne definisjonen som er mest relevant for faget Musikk i perspektiv, og det er antakeligvis denne definisjonen de fleste norske lærere forholder seg til ettersom det er den som er definert i Fagfornyelsen.

Ifølge Ludvigsen-utvalget dreier Dybdelæring seg om:

elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.

(NOU 2015:8, s. 14)

Gamlem og Rogne skriver noe liknende, men legger til at dybdelæring også handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et *kompetanseområde*. De presiserer at dybdelæring skjer gjennom å knytte nye idéer til allerede kjente begreper og prinsipper (Gamlem & Rogne, 2015, s. 7). Forfatterne skriver også at det ifølge Ludvigsen-utvalget handler om å kunne sette sammen informasjon fra flere ulike kilder, både bøker og internett, og å gjøre kritiske vurderinger av disse. «Dette krever at elevene rammer inn og kople informasjon sammen til kunnskap – dette er dybdelæring» (s. 7) Videre skriver de at det handler om å kunne være i stand til å overføre det man har lært til nye situasjoner og sammenhenger (s.7).

Som en motsats til dybdelæring bruker Gamlem m.fl. ordet «overflatelæring».

Dybdelæring skiller seg ifølge dem fra overflatelæring, ved at dybdelæring handler om å reflektere over det man har lært og knytte det til tidligere kunnskap og erfaring, til forskjell fra å ikke knytte det til det man kan fra før. Forfatterne understreker at det er viktig at elevene jobber i dybden med færre temaer, fremfor å jobbe overfladisk med mange temaer (Gamlem & Rogne, 2015, s. 8). R. K. Sawyer sin *Introduction: The New Science of Learning* (2006), trekkes også frem i boka til Gamlem og Rogne. Sawyer er en amerikansk psykolog som har jobbet med blant annet kreativitet, innovasjon og læring, og han presenterer i sin bok et skjema som viser forskjellene på det han kaller «Deep learning» og det han kaller «Traditional classroom practices (instructionism)» (Sawyer, 2006, tabell 1.1). Ifølge denne handler dybdelæring om: å ikke bare memorere fakta, men å se etter mønstre og underliggende prinsipper, å organisere egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen, fremfor å behandle lærestoff som atskilte kunnskapselementer, å vurdere ny informasjon og knytte den til konklusjoner, fremfor at eleven har vanskelighet med å forstå ny informasjon som er forskjellig fra det de har møtt tidligere i læreboka, og å forstå hvordan kunnskap blir til gjennom dialog, samt å vurdere logikken i et argument kritisk, fremfor å behandle fakta og prosedyrer som statisk kunnskap overført fra en allvitende autoritet. (Sawyer, 2006, tabell 1.1, Gamlem & Rogne, 2015, s.8). I Melding til Stortinget 28 kan vi også lese om *overflatelæring*, hvor det blir beskrevet som et syn på undervisning som kunnskapsoverføring, der den aktive eleven *ikke* står i sentrum for læringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33), altså er dybdelæring noe som foregår med eleven i sentrum, der kunnskap ikke bare overføres, men *skapes*.

Både Ludvigsen-utvalget og Gamlem & Rogne skriver dermed mye om det å reflektere, altså at elevene bruker metakognitive ferdigheter. Dybdelæring handler også mye om å sette fakta og informasjon inn i systemer, i stedet for å se på informasjon som separat. Tverrfaglighet er også i fokus, og det samme er det å lære færre ting «dypt», fremfor å lære mange ting «overfladisk». Også det å lære ferdigheter som man kan bruke i flere fag og situasjoner er et fokus. Men hvorfor skal de lære akkurat dette? Hva er det som er viktig med dybdelæring?

2.2.2 Hvorfor skal elevene dybdelære?

I Melding til Stortinget 28 står det at det i flere utredninger er pekt på at læreplaner for fag i grunnskole og i videregående opplæring ikke legger godt nok til rette for elevenes dybdelæring.

Klasseromsstudier i grunnskolen har vist at det kan være utfordrende å legge til rette for dybdeløring i undervisningen. Lørerne i studiene brukte varierte undervisningsmetoder mens de i liten grad ga støtte til elevenes dybdeforståelse av lærestoffet, eller hjalp dem til å se oppgavene og læringen i en større kunnskapsmessig og faglig sammenheng.

(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33)

Kunnskapsdepartementet kom også frem til i sin vurdering at mange av målene i fagene, sett i lys av tiden man har til rådighet, bidrar til at det rett og slett ikke er nok *tid* til fordypning, noe som kan føre til at elevene lærer litt om mye i stedet for å oppnå varig kunnskap og forståelse (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). Men hva er grunnen til at dybdeløring har fått så mye plass i Fagfornyelsen, og hva er det som gjør det så viktig?

For å oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, er det viktig for elevene å se og forstå sammenhenger og hvordan enkeltdeler av det de lærer i et fag, utgjør en helhet. Dybdeløring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag. En rekke forskningsbidrag fremhever at dybdeløring har betydning for elevens utvikling i og på tvers av fag, og for den enkelte når hun eller han senere skal delta som arbeidstaker og samfunnsborger.

(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33)

Av dette kan man lese at en av grunnene til at dybdeløring er viktig er at det skaper en forståelse som *varer*. Dybdeløring innebærer også som nevnt tidligere læring som elevene kan overføre til andre situasjoner. De får viktige ferdigheter som de kan ta med seg videre i livet, og som sitatet over viser, handler det om at elevene skal kunne utvikle seg til å kunne bli arbeidstakere og samfunnsborgere. I tillegg skriver Ludvigsen-utvalget i NOU 2015: 8 at dybdeløring og kompetanse henger sammen. Det å kunne ta kunnskaper og ferdigheter i bruk, å vite når man kan bruke det man har lært, og å ha ferdigheter i hvordan det kan gjøres, er et resultat av dybdeløring (s. 41). For kompetanse er dybdeløring viktig fordi det sentrale poenget med kompetanse er *anvendelse*. «Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdeløring.» (s. 10). Det henger også sammen med viktigheten av det å lære noe grundig, og å ha forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder (NOU 2015: 8).

Et eksempel på hvorfor dybdeløring er viktig er når elevene jobber med en tekst. Da er det viktig at de får tid til å markere ord de ikke forstår, så de kan jobbe med sentrale

begreper for å forstå innholdet. Det er viktig at de får bygge disse begrepene ut ifra hva de allerede har forståelse om (Gamlem & Rogne, 2015, s. 8-9). Derav, hvis læreren ikke gir eleven tid til å spørre om, undersøke, og forstå ordene i teksten de får utdelt, så oppnår de heller ikke dybdelæring, og da vil de heller ikke forstå det de leser grundig nok. Det må dog nevnes at det er mange forskjellige måter å lære på utenom å *lese*, og det er særdeles relevant når man snakker om MiP. Blant annet kan man lære gjennom lytting og utøving av musikk. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.2 og 2.3.3.

Ut ifra det myndighetene skriver kan vi konkludere med noen av grunnene til at dybdelæring er viktig er fordi elevene skal kunne bli gode arbeidstakere og samfunnsborgere, og skal utvikle god og varig kompetanse som er anvendbar. Altså er det kunnskap som kan *brukes* i det virkelige liv.

2.3 Musikkhistorie som fag

Det kan være vanskelig å definere akkurat hva musikkhistorie som fag er. Selvfølgelig, i den ordrette betydningen er det historien om musikk, men det er alltid noen som må ta beslutninger om hva denne historien skal inkludere, hva som skal ekskluderes, hvordan historien skal fremstilles, hvilke komponister som skal trekkes frem, hvilke temaer, hvilke musikere, hvilke fremføringstradisjoner, hvilke sjangre, hvilke artister og hvilke musikere. Så hva musikkhistorie er, og spesielt hva musikkhistorie som fag i videregående skole og høyere utdanning skal være, er langt fra så rett frem som det først kan virke. Dette er også relevant for MiP-faget, ettersom faget per i dag har et stort musikkhistorisk fokus, og det er også her noen som har bestemt hva faget skal inneholde, i hvert fall til en viss grad. Lærere må også selv ta noen beslutninger om hva de skal inkludere fra musikkhistorien i sine timer. Jeg vil derfor her diskutere musikkhistoriefaget, basert på noe av litteraturen vi har om dette per i dag.

2.3.1 Hva er musikkhistorie, og hva bør den inkludere?

Det aller viktigste å bemerke seg når man snakker om et hvilket som helst historiefag er at historie aldri kan presenteres helt objektivt, og musikkhistorie er ikke noe unntak. Som historikeren og professoren Knut Kjeldstadli skriver i boka *Fortida er ikke hva den en gang var*, som er en innføring til historiefaget, kan historien aldri bli presentert helt objektivt (Kjeldstadli, 2019, kap. 21). Med dette menes det ikke at det ikke finnes objektive fakta, for eksempel vet vi at Norges grunnlov ble signert i 1814. Det Kjeldstadli heller stiller spørsmål ved er om det er mulig at arbeidet med historieskriving ikke tjener noen interesser, og er fri for alle fordommer? Kjeldstadli skriver:

En forsker som skriver historie, er sjøl historisk og samfunnsmessig plassert og vil nødvendigvis være preget av den tida, det samfunnet, den sosiale klassen, det kjønnet han eller hun tilhører, og av sine egne meninger og verdier.

(Kjeldstadli, 2019, s. 306)

Også Erlend Hovland, musikkforsker og professor, skriver om dette i sin artikkel *How to teach this thing called music history?* (2008). Hans artikkel retter seg mest mot musikkhistorieundervisningen ved høyere musikkutdanning, men jeg mener den fortsatt er relevant å inkludere ettersom innholdet har mye overføringsverdi til videregående skole. Jeg har valgt denne artikkelen som en av mine hovedkilder i dette kapitlet ettersom den diskuterer musikkhistorie som fag fra mange forskjellige vinkler.

En av tingene Hovland poengterer i denne artikkelen er at musikkhistoriebøker lett kan gi elevene et falskt bilde av at historien er «bestemt» og udiskutabel. Som Pamela Starr undrer i *Teaching Music History*: Hvorfor skal vi undersøke hva døde hvite mannlige musikere har gjort (Starr, 2002, s. 169, Hovland 2008, 18) ? Hvorfor er det nettopp slik at så mange kvinnelige komponister har blitt ignorert gjennom historien, og er det noen grunn til at lærere og historikere skal fortsette denne trenden? Hovland skriver også at det ikke er godt nok argumentert hvorfor vi skal gi privilegier til vestlig klassisk musikk. Mens J. Parakilas, Prof. Emeritus for utøvende kunst skriver i *Teaching Introductory Music Courses with a "More Comprehensive Perspective"* at det er basert på et antropologisk argument, for å kunne se hvor forskjellig menneskers fantasi kan være fra én periode til en annen (Parakilas, 1990), mener Hovland at dette er vanskelig å ta som et argument i seg selv (Hovland, 2008, s. 17). Det skal dog nevnes at Parakilas ikke skriver at studentene *kun* bør lære om vestlig klassisk musikk, tvert imot argumenterer han for at musikkhistorieprofessorer bør inkludere flere typer musikk og kulturer og gjøre det mer relevant for studentene og alle deres forskjellige bakgrunner (Parakilas, 1990).

Det er dog viktig å påpeke at artikkelen til Hovland er fra 2008, artikkelen til Parakilas fra 1990, og boka *Teaching Music History* er fra 2002, og at det dermed har skjedd flere forandringer siden den tid innenfor utdanning og hva som inkluderes i musikkhistorie. Blant annet har «Black Lives Matter»-protestene, som fikk særlig stor oppmerksomhet i 2020, påvirket hvordan undervisning foregår, også i Norge. Dette har bidratt til at flere kulturer og folkeslag inkluderes. Året etter gav også Cambridge University Press ut boka *The Cambridge Companion to Women in Music since 1900*, som har fokus på kvinners bidrag i musikken. I tillegg har det skjedd mye for rytmisk musikk innenfor academia. Blant annet inkluderer nå

flere institusjoner mer rytmisk musikk, og det er også flere forskningsprosjekter rettet mot dette, som RITMO-prosjektet ved UiO, som er et samarbeid mellom Institutt for musikkvitenskap, Institutt for informatikk og Psykologisk institutt. Dette prosjektet skal «utvide vår forståelse av rytme som en grunnleggende egenskap i menneskelivet» (Ritmo 2021).

Det er allikevel ikke slik at alle problemer med diskriminering dermed er løst, eller at fremstillingen av musikkhistorien er fri for fordommer og urettferdig utvelgelse i dag. Og her er det nok forskjeller fra skole til skole, forsker til forsker, og lærer til lærer. Som Hovland skriver:

The issue of selection is already unsolvable, let alone the decision of what kind of narration, perspective and levelling of the subject to choose. More problematic, however, would be our dependence on established models.

(Hovland 2008, s. 17)

Han kommer dermed ikke med noen konklusjon på hva vi bør inkludere og ikke, men skriver heller at vi bør være kritiske til å være avhengige av etablerte modeller. Dog utdyper han ikke hva disse etablerte modellene refererer til, men det er rimelig å anta at han blant annet sikter til analysemetodene vi bruker for å analysere og vurdere musikk, at vi fremstiller utviklingen som lineær, samt hvilke komponister og verk som alltid blir inkludert og ikke. Senere i artikkelen stiller Hovland nemlig spørsmål ved om vi har redusert musikkhistorie til det som passer til våre analytiske hjelpemidler, og spør «Is it really a coincidence that what is defined as musical accords with the parameters we discern through our analytical tools?» og «Is our theory of music history largely an elaborate argument for the relevance of the inherited and institutionalized analytical practices that have formed us?» (Hovland 2008, s. 16-17). Dette er kanskje spørsmål som ikke er like relevante for en lærer som en historieforsker, men som allikevel kan være verdt å reflektere litt over for å ha et bevisst forhold til utvelgelse og vurdering av hva slags musikk som er verdt å sette søkelyset på og ikke, og *hvorfor* man velger akkurat denne musikken. Det er viktig at man ikke bare aksepterer status quo og gjør «som man alltid har gjort», men at tar bevisste og gjennomtenkte valg. Dette er særlig relevant i den nye reformen, hvor det hittil ser ut til at Musikk i perspektiv som fag blir mer åpent, og det er mer opp til læreren hva de skal inkludere. Mer om reformen i forbindelse med MiP-faget kommer i kapittel 2.3.2.

En annen av diskusjonene som tas opp i forbindelse med hva musikkhistorie er, er hvor mye, om noe, utenommusikalske faktorer som skal inkluderes i musikkhistorie. Skal musikken kun sees på som et autonomt verk, sang eller låt, og analyseres kun for sine indremusikalske egenskaper, eller skal man også inkludere, eventuelt prioritere, de utenommusikalske faktorene, som sosioøkonomiske faktorer, politikk og så videre? Hovland viser til at den tyske musikkforskeren Carl Dahlhaus, forfatter av boka *Grundlagen der Musikgeschichte* (1977), er en av de som mener at viktigheten ved musikkhistorie ikke er det historiske, men det estetiske, og at man bør vurdere verker ut ifra satstekniske prinsipper og regler (Hovland, 2008, 13). Men, som Hovland poengterer, er dette konseptet av historie ikke relevant for musikk skrevet før år 1700, eller i nyere tid (Hovland, 2008, 13).

Instead of regarding history as a treasury of new perspectives, diverging insights, and new possibilities, Dahlhaus restricts it to a confirmation of his basic orientation and pre-established method. (Hovland, 2008, s. 14)

Ifølge Hovland viser Dahlhaus dog at han er klar over de ideologiske konstruktene som påvirker dette konseptet av musikk, men Dahlhaus mener allikevel at det er bedre å se på musikken som selvstendige, uavhengige verker, enn alternativet, som ifølge han da er å redusere musikken til dens sosioøkonomiske faktorer, uten å etterlate noe rom for musikken selv og dens estetikk (Hovland, 2008, s. 13). Hovland selv på sin side mener at det at verker og komponister er separate fra samfunnet er en stor illusjon. Vi bør inkludere teknologi, ideologi, økonomi, filosofiske systemer, sosiale praksiser og inspirasjon fra andre kulturelle sfærer, som litteratur og kunst, i vår estetiske forståelse av musikken, mener han. Og som han også skriver: skolen i dag fokuserer på en rekke sjangre og temaer, noe som i seg selv gjør Dahlhaus' meninger problematiske. Allikevel er det mulig at Dahlhaus gir en god beskrivelse for hva som blir sett på som de grunnleggende prinsippene for musikkhistorie, som er at det jo ofte fokuserer å nettopp en rekke autonome verker som utvikles fra det ene til det neste.

Are we then reliant upon a concept of music history that is, at best, only relevant for nineteenth-century German art music? And is it not this kind of history, based on linearity, on genealogical succession, and on the essence of an inner progress (cf. the terms “techno-essentialism and “musical Darwinism”), the one we frequently adopt when teaching and writing music history, irrespective of style, period or genre? (Hovland, 2008, s. 14)

Som Hovland også poengterer senere i artikkelen bør vi kanskje heller utfordre denne lineære fremstillingen av musikk til fordel for en som viser en rik beskrivelse av tiden, av de forskjellige historiske konseptene av musikk, av de forskjellige verkene, av musikalske praksiser og så videre, fordi dette bedre vil forklare musikkhistorie og hvorfor vi har det på mye bedre måter (Hovland, 2008, s. 20). Dette kan det virke som om også den nye reformen har tatt høyde for, hvor mye av den kronologiske linjen ser ut til å forsvinne fra kompetansemålene i MiP-faget. Disse kompetansemålene kommer jeg tilbake til i kap 2.3.2.

Man skulle tro at denne uløste og motsigende statusen til musikkhistorie, som varierer fra et tradisjonelt konsept av historie basert på autonome verker på ene siden, til den stadig større åpenbaringen om dens historiske og kulturelle kompleksitet på andre siden, ville ført til at det ble skrevet mange akademiske tekster om nettopp dette problemet. Men Hovland skriver at det dessverre ikke er slik det har blitt. I stedet mener han det motsatte har skjedd, hvor det stadig er større skille, hvor man definerer og redefinerer forskjellene (Hovland, 2008, s. 14). Han skriver at det faktisk skrives veldig lite om det å lære bort musikkhistorie generelt sett (s. 10).

Helt til slutt i sin artikkel poengterer Hovland at historien må være noe som «engages us, that reveals an interpretive openness, and brings forth a different voice.» At musikkhistorie ikke bare må være et ekko av vår egen stemme, og at den må være nært knyttet til den aktuelle perioden, stilen og sjangeren som presenteres. Musikkhistorie har ifølge Hovland definisjonsmakt, og den er nært knyttet til fremførelsespraksis. Dette er noe vi må være bevisste (Hovland, 2008, 20).

Gjennom dette underkapitlet kan vi se at det er mange meninger om hva musikkhistorien bør inneholde og ikke inneholde, noe jeg vil diskutere videre i diskusjonskapitlet. Men hva sier egentlig kompetansemålene i Musikk i perspektiv at dette faget skal inneholde?

2.3.2 Musikk i perspektiv – Kompetansemål

Musikk i perspektiv er, som tidligere nevnt, navnet på faget som inneholder musikkhistorie og noe lytting, ved musikklinjen på videregående skole. Det er et fag som går over to år, VG2 og VG3. I dette kapitlet skal jeg gå gjennom kompetansemålene for dette faget. Ettersom Musikk i perspektiv -faget står midt i en endring under arbeidet med denne masteroppgaven, er det dog umulig å si helt 100% sikkert hva de endelige kompetansemålene blir, og hvordan de blir sortert og formulert. Jeg vil derfor her gå gjennom de kildene vi per dags dato har å gå etter.

Dette er kompetansemålene fra forrige reform (LK06 - Kunnskapsløftet), det er forslaget som ble lagt ut til høring 27.februar 2020, og til sist er det svarene Utdanningsdirektoratet mottok innen 15.april samme år. Utdanningsdirektoratet mottok svært mange svar, men jeg har valgt å kun fokusere på svaret fra Camilla Ediassen, ettersom hennes svar er skrevet på vegne av Norsk fagråd for Musikk, dans & drama, noe som gjør det desto viktigere.

2.3.2.1 Musikk i perspektiv 1

I Kunnskapsløftet var kompetansemålene i Musikk i perspektiv 1, heretter betegnet som MiP1, delt opp i to hoveddeler; lyttetrening, og musikkhistorie (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ut ifra den høringen som er lagt ut av myndighetene hittil er det ingen slik oppdeling, bare en rekke kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). I høringssvaret, fra Camilla Ediassen er dette noe av det som kritiseres (Ediassen, 2020). Ediassen og fagrådet har heller delt opp kompetansemålene i tre hoveddeler: Musikkhistorie og musikkultur, musikkanalyse, og gehørtrening. Dette har de valgt å gjøre fordi de mener det er viktig at kompetansemålene sorteres etter rekkefølgen på kjerneelementene, for å gjøre det mindre tungvint, og skape et system. Dette kan det hende at vil endres på når de endelige endringene er klare.

En av de største forskjellene på Mip1 slik det er beskrevet i Kunnskapsløftet, og slik det er beskrevet i det nye forslaget, er at det er mindre konkret akkurat hvilke epoker som skal inngå, og det er mer opp til læreren. I LK06-kompetansemålene kan vi under hoveddelen «musikkhistorie» lese at eleven skal kunne:

- beskrive hovedlinjene i musikkhistorien fra middelalderen og fram til 1900, med vekt på norsk og europeisk kunstmusikk, samisk musikk og norsk folkemusikk
- beskrive og reflektere over karakter og stilistiske virkemidler i musikk fra middelalderen og fram til 1900
- gjenkjenne og beskrive sentrale komposisjonstyper, former og besetninger i musikk fra middelalderen og fram til 1900
- dokumentere kunnskap om sentrale komponister, stilskapere, utøvere og et utvalg verk fra middelalderen og fram til 1900
- sette musikk fra middelalderen og fram til 1900 inn i en politisk, økonomisk, sosial og kulturell kontekst.
(Utdanningsdirektoratet, 2006)

I det nye forslaget er ingen årstall nevnt i det hele tatt, og det er mye mer åpent hva læreren skal inkludere. Vi kan i stedet lese kompetansemål som:

- identifisere og beskrive kjennetegn og virkemidler i ulike musikktradisjoner, og anvende dette til å reflektere over sentrale musikalske utviklingstrekk
- utforske og reflektere over hvordan natur, menneske, ressursbruk og samfunn kommer til uttrykk i ulike musikkuttrykk

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

og så videre. Vi ser at det her er mye mer åpent for læreren, og at det dermed ikke er ubegrunnet å anta at vi fremover kan se flere forskjeller mellom hvordan faget tolkes og utføres i praksis ved forskjellige skoler. Ediassen har dog foreslått å legge til som kompetansemål at elevene skal «kunne gjøre rede for sentrale epoker innenfor musikkhistorien», samt under analyse å «kunne forstå forskjellige stilarter innenfor musikken og hvordan det påvirker utøvende praksis», så det gjenstår å se om disse blir kompetansemål eller ikke.

Én ting som inkluderes og nevnes i alle tre, er norsk og samisk folkemusikk. I den nye høringen er det dog lagt til «nasjonale minoriteters musikkultur» også. I det nye forslaget står det at dette skal ta utgangspunkt i «klingende kilder», men i høringssvaret fra Norsk fagråd for Musikk, dans & drama er det foreslått at dette skal endres, fordi de mener det skal være opp til læreren om han/hun også vil inkludere skriftlige kilder.

2.3.2.2 Musikk i perspektiv 2

Akkurat som i MiP1 ser vi at spesifikke årstall er fjernet fra gammel reform til forslaget til den nye, og at kompetansemålene er mindre «låste». For eksempel kan vi lese i gammel reform at eleven skal kunne «beskrive hovedlinjene i musikkhistorien fra 1900 fram til i dag, med vekt på norsk og europeisk kunstmusikk, samisk musikk, norsk folkemusikk og rytmisk musikk.» I det nye forslaget står det heller «bruke kunnskap om musikalske virkemidler til å reflektere over musikkens funksjoner for individet og samfunnet, i ulike historiske og kulturelle kontekster» samt «identifisere, analysere og reflektere over kjennetegn og særtrekk ved lokale og regionale musikktradisjoner og -praksiser, og betydningen av ulike musikkpraksiser for individ og samfunn.» Her er det interessant å merke seg en endring i ordbruk, fra tidligere «beskrive», til de nye ordene «bruke» og «reflektere». Her er det rimelig å anta at dette er en endring med bakgrunn i den overordnede delen med fokus på dybdelæring. Som tidligere nevnt handler dybdelæring blant annet mye om å kunne *reflektere*

rundt det man lærer, samt kunne *bruke* det i nye situasjoner. Ut ifra de nye forslagene kan det virke som om elevene vil få en mer aktiv og deltakende rolle i MiP-faget, i stedet for å sitte og være passive mottakere av informasjon. Det er også spesifisert både i gammel reform og nytt forslag at elevene skal gjennomføre et musikkfaglig fordypningsarbeid.

Ediassen har bedt om at et av kompetansemålene for MiP2 skal fjernes fordi det er for «pretensiøst» for et fag i videregående skole, og det er kompetansemålet hvor det står beskrevet at elevene skal «bruke fagkunnskap til å utforske og reflektere over majoritets- og minoritetskulturer i musikk i globalt perspektiv.» Utenom dette er det ikke noen endringer de har bedt om, utenom å dele kompetansemålene inn i hovedkategoriene «Musikkhistorie og musikkultur», «Musikkanalyse», og «gehørtrening».

2.3.3 Hvordan oppnå dybdelæring i faget Musikk i perspektiv

Basert på mine søk ved universitetsbibliotekene og andre store biblioteker i Norge, samt søk på Internett, er det ikke mange som har skrevet om dybdelæring i forbindelse med musikk. I dette kapittelet skal jeg dog løfte frem noen av de som har skrevet om dette, i tillegg til å trekke frem de som har skrevet om noe relevant for dybdelæring eller musikk. Jeg skal forsøke å knytte dette sammen til noen hovedpunkter som kan være nyttige i faget Musikk i perspektiv.

I boka *Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (2019) kritiserer professor i kunstfagdidaktikk Tone Pernille Østern, og hennes medforfattere, styringsdokumentene til den nye reformen for å ha et for trangt syn på dybdelæring, og spesielt da med tanke på kreative og estetiske fag som musikk.

Dybdelæringsbegrepet, slik det er forstått og begrepsliggjort i styringsdokumentene, er basert på kognitivistisk orientert læringsteori. Gjennom prosjektet som denne boka handler om har vi forsøkt å ekspandere denne forståelsen ved å utvikle læringsteori som gir rom for følelser, kropp, sanselighet, relasjoner og det å skape. Dette er læringsteori som vektlegger det flerfaglige, relasjonelle og det skapende – det relasjonelle både i forhold til andre mennesker, materialer og ulike rom for læring. Denne læringsteorien har vi utformet underveis i prosjektet og ved intra-aksjon med de involverte i prosjektet.

(Østern et al., 2019, s. 16)

I boka står det å *skape* noe sentralt, og det samme gjør det å jobbe med visse temaer på tvers av alle fagene, noe de kaller «flerfaglighet» (Østern et al., 2019). De poengterer at et reelt

flerfaglig arbeid «fremtvinger en bredere forståelse av dybdelæring enn det Ludvigsen-utvalget har lagt til grunn» ved at flerfagligheten gir mulighet til å *skape noe nytt* (s. 18). Det blir også poengtert ofte at lærerne er med som *agent* i arbeidet (Østern & Dahl 1, s. 33), og at de ikke bare er en «sender», men en «mottaker» også.

I den designorienterte didaktiske triangelen befinner ikke student og lærer seg i ulike hjørner av triangelen. De befinner seg isteden side ved side, og læreren må skape en ny lærerprofesjonalitet ved å tenke mer i termer av medlæring og medskapning sammen med elevene.

(Østern et al., 2019, s. 26)

Østern og Thomas Dahl mener at dybde/læring, som er et alternativt begrep de bruker i boka, definitivt har 'affektive' sider ved seg (Østern & Dahl 1, s. 34). De skriver at 'affekter' er vanskelige å beskrive, men at et forsøk på å beskrive det er å si at de er «mangfoldige, ulikeartede, sanselige, kroppslig erfarte materialiteter som ofte blir forsøkt beskrevet gjennom begreper som følelser og sinnsstemninger» (s. 34). De legger også vekt på det emosjonelle, og stiller seg kritiske til at det emosjonelle kun skal sees som viktig for at det skal støtte opp under den kognitive utviklingen, i stedet for å ha egenverdi. De sammenlikner dette med måten kroppsøving og kunstfag ofte blir sett på som viktige for å støtte opp om mer teoretiske og «viktige» fag (Østern & Dahl 2, 2019, s. 49). Kroppslig læring er noe som skjer i hele kroppen, hele mennesket, og mellom mennesker, og det er viktig at kroppen får være med på laget, og at kroppen ikke stritter imot (s. 49-50).

Så hva betyr dette i praksis i undervisningen? Østern og hennes medforfattere ønsker at man blant annet benytter seg av sanselig didaktisk design med fokus på dramaturgiske perspektiver i didaktisk kontekst.

Med sanselig didaktisk design mener vi underviserens og elevens formskapende arbeid med skapende, performativt multimodale, elevaktive, relasjonelle, kroppslige, undersøkende og intra-aktive læringsprosesser der elever – og undervisere – både sanser tenker, relaterer, engasjeres, utfordres, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen.

(Østern, Selander & Østern, 2019, s. 75)

I boka skriver de om kroppslig læring rettet mot mange teoretiske fag, så selv om Musikk i perspektiv ikke er det mest «utøvende» eller kreative faget er det er allikevel mye man kan ta i bruk fra boka. Man bør for eksempel gjøre undervisningen i MiP spennende for elevene, og gi

de anledning til å skape og oppdage, for eksempel ved at de får skrive egne oppgaver og finne informasjon selv. I tillegg kan man dra på ekskursjoner eller bringe ekspertise inn i klasserommet utenfra. Dette blir beskrevet blant annet av Ragnhild Knudsen i *Allmenn musikkundervisning* (red. Geir Salvesen), hvor hun skriver om å bringe folk fra nrområdet til klasserommet, eller ta med klasserommet ut, for å gjøre det mer kroppslig og interessant. (Knudsen, 2010, s. 130). Også Keith Swanwick, professor emeritus for Institute of Education ved University College i London skriver noe liknende. I boka *Teaching Music Musically*, forteller han om et prosjekt i England hvor elevene fikk delta i *The South Bank Centre programme* i London, hvor de fikk møte profesjonelle musikere og komponister, noe som resulterte i at elevene rapporterte økt glede og motivasjon for musikkfaget. (Swanwick, 1999). I en norsk kontekst kan man tenke tverrfaglig her i henhold til den nye reformen, om at det er mye fra slike ekskursjoner og oppdagelser MiP-elevene kunne tatt med seg videre i for eksempel faget Musikk fordypning, som er faget for arrangering og komponering ved musikklinjen. Slike opplevelser kan gi nye idéer og inntrykk, ny inspirasjon.

Det er tydelig at det å få kroppen med på laget for å oppnå dybdelæring støttes av flere kilder, og i MiP-faget er det da særlig aktuelt at det å *lytte* er noe kroppslig i seg selv. Dette beskrives i boka *Allmenn musikkundervisning* hvor Randi M. Eidsaa skriver at professor i musikk og fagdidaktikk Magne Espeland forteller at når man lytter blir inntrykk til uttrykk; både verbale, visuelle, musikalske og kroppslige (Eidsaa, 2010, s. 190). Det er viktig at elevene får benytte denne lyttingen som er så viktig i faget, og at de får uttrykke seg fritt rundt hva de lytter, samtidig som de oppdager. Kanskje når de først begynner i faget kan de knapt oppdage motivet i et klassisk stykke, eller identifisere instrumentene i en rockelåt, men med veiledning kan de etter hvert oppdage mer og mer i musikken og beskrive det de hører på en stadig rikere måte.

For at elevene skal få best mulig utbytte av aktiv lytting er det viktig å skape et miljø hvor elevene føler seg trygge nok til å uttale seg, diskutere, komme med spørsmål og lære. Som Leena Unkari-Virtanen beskriver i *Music history as a polyphony*, er hennes erfaring fra sin studie av musikkhistoriefaget ved høyere utdanning, at mange av elevene var redde og usikre for å uttale seg. Hun forventet mer debatt, men i stedet virket det heller som om elevene var på utkikk etter det «rette» svaret, og var redde for å svare feil. Og selv om de likte lytting hadde mange forventningen om at det viktigste ved faget var å lære fakta om komponister, verker og epoker (Unkari-Virtanen, 2012). Men det er i stor grad gjennom lytting at musikkhistorien blir «levende» og finner sin store verdi. Som Swanwick skriver:

Music history and the sociology of music are seen as accessible only through the doors and windows of particular musical encounters. For it is only in these encounters that the possibilities exist to transform tones into tunes, tunes into forms and forms into significant life events.

(Swanwick, 1999, s. 45)

Lytting er nettopp en form for «musical encounters». Men hva vil det si «å lytte», egentlig? Som beskrevet i *Allmenn musikkundervisning* er det forskjell på måtene man lytter på. I forbindelse med kapittelet om klassisk musikk for eksempel, kan vi lese om assosiativ og formal lytting som kategorier. Det første har fokus på assosiasjoner og fantasi, mens det andre har fokus på å gjenskape formale elementer i musikken, som rytme, dynamikk og form (Salvesen, 2010, s. 97-98). Det å lære seg disse måtene å lytte på, og da spesielt den formale lyttingen, er noe som står sentralt i MiP-faget per i dag. Og da kreves det riktige verktøy og veiledning, og ikke minst: øvelse. Som Maria Archetto poengterer i boka *Teaching Music History*, har dagens tilgjengelighet på populærkultur, tv og film gjort det vanskeligere for elever å gjøre konsentrert lytting og analysing av musikk, med mindre de er trente musikere (2002, s. 70-71). Dette er også noe man bør ta hensyn til som lærer ved musikklinjen. Selv om elevene er musikere, så er de på forskjellige nivå, og mange av de kan være totalt ukjente med konsentrert lytting. Som Swanwick skriver i *Teaching Music Musically*:

One aim of the music teacher is to bring music from the background into the foreground of awareness. Whenever music sounds, whoever makes it and however simple or complex the resources and techniques may be, the musical teacher is receptive and alert, is really listening and expects students to do the same.

(Swanwick, 1999, s. 44).

Også i boka *Praxial Music Education* med redaktør David J. Elliott, professor i musikk og musikkutdanning ved NYU Steinhardt, kan vi lese mye om viktigheten ved lytting. Denne boka er skrevet som et tilsvarende til Elliots tidligere bok *Music Matters*, og hvert kapittel er skrevet av forskjellige forfattere som har gjort analyse av Elliots bok, samt at han selv også har skrevet noe. Elliott selv fokuserer mye på å *skape* musikk og å *lytte* til musikk, som de to hovedpilarene av en «praxial music education».

By calling Music Matters a praxial philosophy, I want to highlight the importance of teaching and learning “music” as a particular form of action (i.e., listening, or making and listening simultaneously) that is purposeful and situated and, therefore, is revealing of one’s selfhood and one’s relationship with others in a community.

“Praxial” emphasizes that music (as products and processes) ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making, music listening and musical outcomes in specific cultural contexts.

(Elliott, 2005, s. 14)

Ifølge Elliott er det viktige når det kommer til musikkundervisning å *gjøre* musikk. Og som vi kan se av sitatet over, teller lytting som å *gjøre* musikk. I kapittel 4, hvor Constantijn Koopman har gjort sin analyse, skriver han at Elliott benekter det dualistiske synet som konseptualiserer kropp og sinn som to forskjellige entiteter, og at i musikk, som i mange andre aktiviteter, kan ikke det å tenke og det å gjøre bli separert. Derfor er det å tenke og det å gjøre noe med kroppen den ene og samme aktiviteten (Koopman, 2005, s. 81). Dette likner det Østern et al skriver om i sin bok, om hvordan nettopp *kroppen* er viktig for dybdeløring. Videre skriver Koopman at for Elliott er formell kunnskap ikke like viktig, den er bare sekundær. Og denne sekundærkunnskapen må kunne konverteres til hva Elliott kaller «knowing-in-action», som vil si at kunnskapen viser seg i noe praktisk. I kapittel 7 av boka, hvor Cutietta & Stauffer deler sin analyse, kan vi lese at de mener Elliott har et skille mellom verbalkunnskap og prosedyremessig kunnskap:

When knowledge is only verbal, the learner cannot have direct understanding of the music because the learner does not have direct contact with the music. Although one would be hard pressed to completely discount the value of verbal learning in music listening, it is equally obvious that verbal knowledge is woefully incomplete without direct experiences of music. One cannot learn about music through words alone.

(Cutietta & Stauffer, 2005, s. 127)

Selv om musikkhistorie som fag ikke er nevnt, kan det virke som om Elliott dermed ville ment at mye av rollen til faget, utenom lyttingen, er å være sekundær for andre fag. De faktaene og refleksjonene man lærer på papiret vil dermed være viktige å gjøre om til noe praktisk nyttig som elevene kan gjøre om til «knowing-in-action». For eksempel ved at elevene kan ta med seg de faktaene de lærer i MiP til faget Musikk fordypning, som jeg også var inne på tidligere.

Koopman skriver i samme bok at han mener lytting er *enda* viktigere enn han synes Elliott gir inntrykk for. Selv om lytting er noe som blir satt som verdifullt av Elliott, så setter han det ikke som viktig *nok* ifølge Koopman.

Many music educators treat musicing and listening as equally important activities. However, Elliott strongly favors musicing, particularly performing. In his view, listening is an independent activity that should be allowed at most a marginal place in music education.

(Koopman, 2005, s. 86)

Robert A. Cutietta og Sandra L. Stauffer poengterer i kapittel 7 at Elliott setter det å *utøve* musikk over lytting til musikk, og at han mener at den som utøver musikk får lyttet på en bedre måte, fra “inni musikken” (Cutietta & Stauffer, 2005). Men det er flere problematiske sider ved denne påstanden. For eksempel er ikke all musikk i dag noe som utøves. Man har for eksempel musikk som er laget utelukkende på pc. I tillegg, som det nevnes i kapittelet, er det forskning som viser at det å *lytte og bevege* seg til musikk er effektive metoder å lære om musikk på (Cutietta & Stauffer, 2005, s. 135). Som påpekes av Cutietta & Stauffer, kan det å lage og utøve musikk føre til bedre lytteferdigheter, men det er på ingen måte en garanti. Forfatterne spør seg: Hva kom egentlig først av lyttingen og musiseringen? Er det ikke slik at musikere nettopp klarer å musisere fordi de har hørt musikk rundt seg, ofte siden fødselen (Cutietta & Stauffer, 2005, s. 139) ? Som også poengteres av Koopman i kapittel 4, så er også en lytter mer fleksibel enn en som kun utøver. For en lytter kan gjøre seg kjent med en rekke musikkverk fra en rekke sjangre, alt fra klassisk, til pop, til jazz, til Indonesisk gamelan. Det er få utøvende musikere som *utøver* så mange sjangre, noe som vil gjøre deres lyttekunnskap mer begrenset hvis lytting *kun* skal foregå gjennom utøving (Koopman, 2005, s. 89). Selv om utøving er sin egen viktige del og fører til konsentrert lytting, så er ikke dette det eneste viktige. I et klasserom med lytting kan elevene lære å fritt dele oppmerksomheten mellom de forskjellige delene og stemmene, og å bli kritiske lyttere. Og som Koopman også poengterer: I dagens samfunn blir elevene bombardert med musikk fra alle kanter, gjerne masseprodusert, derfor er det viktig at de lærer å bli nettopp kritiske lyttere. (Koopman, 2005, s. 89-90).

Men hvordan bør elevene lytte? I kapittel 4 av *Praxial Music Education* kan vi lese at Elliott har noen «dimensjoner» av musikalsk mening man kan forholde seg til og lete etter i musikken når man analyserer den:

- The intramusical aspect: properties of musical “design” or structural elements
 - The intermusical aspect: “standards and tradition of practice” wherein musical a piece embodies specific style features and, therefore, its relation to other authoritative works in its style tradition
 - The extramusical or referential aspect: the relationship musical form establishes with phenomena beyond the so-called purely musical realm through expression of emotions and representations
 - The contextual aspect: the cultural-ideological import a musical work manifests by virtue of being created in a particular society, place, historical time, and so forth
- (Koopman, 2005, s. 90)

Dette er forskjellige *fokusområder* musikken kan deles opp i, slik at man steg for steg vet *hva* man skal lytte etter og analysere. Archetto på sin side skriver i *Teaching Music History*, om *mål* for lyttingen, som hun deler opp i «foreground goals» og «background goals». Som «foreground goals» skriver hun:

- Attentive listening to music
- Verbal and written description of music using appropriate vocabulary
- Formulations of questions about music
- Critical analysis of music at a basic level (isolating and describing the “elements of music” in a composition)
- Construction and defense of rational arguments, oral and written, about music.

Som “background goals” skriver hun:

- Making of aesthetic judgements
- Development of reason and imagination
- Careful use of verbal and written language
- Increased self-awareness
- Increased interest in and curiosity about the world.

(Archetto, 2002, s. 70)

«Background goals» er mer for de som ikke kan like mye om musikk, og som ikke har laget eller spilt musikk. Dette er naturligvis sjeldent for elever på musikklinja, men det forekommer. Ettersom karakterer er en faktor i hvem som kommer inn, er elevene på forskjellige nivå musikalsk. Dermed bør en god lærer tilpasse målene til elevene, og bygge opp kunnskapen og deres analytiske ferdigheter gradvis.

Keith Swanwick på sin side mener at man skal fokusere mer på «metaforprosessen». Han sier at man gjennom denne prosessen (1999, s. 43):

1. transform tones into 'tunes', gestures;
2. transform these 'tunes', these gestures into structures;
3. transform these symbolic structures into significant experience

Selv om Swanwicks hovedfokus er på utøvende musikkundervisning, er dette også noe man kan ta med seg i lytting og analysering av musikk. Nettopp ved at man ser gestene og strukturene i musikken nærmest som setninger bygget opp av «ord». Dette er viktig når man skal finne musikkens form. Han mener også at det er tre grunnprinsipper som må være gjeldende i musikkundervisning på generell basis. Det første prinsippet er «Care for music as discourse», som nettopp handler om dette med å se musikkens gester og «setninger». Det andre prinsippet er «Care for the musical discourse of students», som handler om at vi må respektere elevenes autonomi og hva psykologen Jerome Bruner har kalt 'the natural energies that sustain spontaneous learning', herunder nysgjerrighet, et ønske om å være kompetent, ønsket om å emulere andre, og et ønske om sosial interaksjon. Det tredje og siste prinsippet er «Fluency first and last», som handler om å prioritere musikalsk utøving fremfor teori, for å dyrke det intuitive (Swanwick, 1999, s. 44-57).

Taken together, the three principles help to keep music teaching on track, to keep it 'musical'. Care for music as discourse, care for the musical discourse of students and an emphasis on fluency are likely to be more effective across a range of teaching settings than the detail of curriculum documentation. They help us think about the quality of music education, about the how rather than the what.

(Swanwick, 1999, s. 57)

Kort sagt prioriterer Swanwick det intuitive, det flytende og det autonome ved elevene og ved musikken selv, og han poengterer at musikk først og fremst er intuitiv kunnskap, i stedet for teorikunnskap. Hva betyr det for MiP? Man kommer ikke unna at MiP er et teoritunget fag,

men samtidig er det mange tiltak man kan gjøre som gjør det mer intuitivt og autonomt for elevene. Å lytte masse, å diskutere med hverandre, og å ha åpen dialog i klasserommet, er bare noen av tingene man kan gjøre.

Ut ifra disse kildene er det noen hovedpunkter vi kan trekke frem som viktige for MiP-faget: At læringen er kroppslig, at man tar i bruk ressurser utenfor klasserommet som for eksempel lokale musikere eller konserthaller, at lytting står sentralt, at det de lærer trekkes inn mot praktisk utøvelse av musikk, at elevene gjennom lytting lærer å både uttrykke de musikalske elementene og emosjonelle følelser, og at elevene lærer å gjøre estetiske vurderinger av musikken.

3. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

I denne delen av oppgaven skal jeg først gå gjennom det vitenskapsteoretiske ståstedet som denne oppgaven er bygget på, før jeg deretter skal gå gjennom metodikken som ble benyttet under intervjuene av de fem lærerne. Den viktigste kilden for dette kapitlet er boka *Det kvalitative forskningsintervju* (2015), av psykologene Steinar Kvale og Svend Brinkmann.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I henhold til min problemstilling var fokuset i denne oppgaven å rapportere mest mulig objektivt hva slags metoder lærerne bruker for at elevene skal oppnå dybdelæring, hvordan de tolker begrepet, og hva de ser på som utfordringer for dybdelæring, ut ifra lærernes *egen livsverden*. Derfor valgte jeg fenomenologi som vitenskapelig ståsted.

Som man kan lese i *Det kvalitative forskningsintervju* av Kvale & Brinkmann (2015) er fenomenologi, når det er snakk om kvalitativ forskning, «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.» (s. 45) Innenfor fenomenologisk filosofi er målet å nå frem til en undersøkelse av essenser – fenomenenes vesen, ved å søke etter deres allmenne vesen i stedet for å beskrive enkeltfenomener. Videre skriver de at det ifølge den franske filosofen Merleau-Ponty (1962) handler om å beskrive, snarere enn å forklare og analysere, og slik beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig.

I de fenomenologiske tilnærmingene har man som mål å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av *hva* mennesker har opplevd, mens andre analytiske tilnærminger (for eksempel i enkelte retninger innen diskursanalyse og samtaleanalyse) fokuserer på *hvordan* mennesker uttrykker seg gjennom intervjuformen og gir redegjørelser preget av den situasjonen de befinner seg i. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65)

Som jeg var inne på i introduksjonen av denne oppgaven ønsket jeg å «ta tempen» på fem norske MiP-lærere, og se hvor godt de var forberedt på Fagfornyelsen og det særdeles store fokuset på dybdelæring i denne nye læreplanen. Under intervjuene ønsket jeg i tråd med fenomenologien å påvirke lærerne minst mulig, ved at jeg ikke skulle hjelpe de på vei til svaret, og at jeg skulle gå inn i intervjuene med det Kvale og Brinkmann kaller «kvalifisert naivitet», som vil si at man har god forhåndskunnskap og sensitivitet, men samtidig har en forutsetningsløs holdning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg ga heller ingen tilbakemeldinger om hvorvidt jeg var enig eller uenig i utsagnene til lærerne. Målet var å finne essensen i det lærerne fortalte, og få et mest mulig realistisk bilde på deres livsverden. Dette utforsket jeg gjennom blant annet metoder som meningsfortetting. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om metode.

Et hermeneutisk vitenskapssyn ble også vurdert tidlig i prosessen, men ettersom hermeneutikken primært handler om fortolkning og meninger bak teksten, så mener jeg det ikke ville være like relevant for min problemstilling. Som Kvale & Brinkmann (2015) skriver:

Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33)

Hermeneutisk filosofi har også fremhevet at menneskets liv og forståelse er kontekstuell, både her og nå og i en temporal dimensjon over tid (s. 77), og selv om jeg ikke nødvendigvis er uenig i dette, bestemte jeg meg for at fenomenologien var mest relevant for min oppgave.

3.2 Metode

I dette underkapitlet skal jeg presentere metoden jeg benyttet meg av under intervjuene i masterarbeidet mitt.

3.2.1 Kvalitativ metode

Som metode var det viktig å bruke noe som gjorde at lærerne kunne fortelle relativt fritt om sine opplevelser, samtidig som jeg hadde en viss struktur og fikk spurt noen essensielle spørsmål som var planlagt på forhånd. Jeg valgte derfor å gjøre et kvalitativt forskningsintervju, eller nærmere bestemt; et *semistrukturert livsverdenintervju*. Dette er et uttrykk Kvale & Brinkmann beskriver på følgende måte:

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonen forteller.

(Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156-157)

Det semistrukturerte livsverdenintervju er tett knyttet til den *fenomenologiske filosofien* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45-46), og gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen (s. 47). I henhold til problemstillingen var det viktig at det var *lærernes* opplevelser rundt dybdelæring og den nye reformen som stod i fokus, og det var viktig at empirien skulle presentere det lærerne sa mest mulig sannferdig.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 46-50) er det tolv fenomenologisk inspirerte aspekter eller nøkkelord relatert til det semistrukturerte forskningsintervjuet, og av disse tolv er det særlig disse åtte jeg har hatt fokus på under intervjuprosessen:

Livsverden: Det kvalitative forskningsintervjuet som forskningsmetode gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen.

Kvalitativt: At målet ikke er kvantifisering, men sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall.

Fokusert: At intervjuet fokuserer på bestemte temaer, og ikke er verken stramt strukturert med standardspørsmål eller helt «ikke-styrende», men at intervjuet fokuserer på forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål.

Flertydighet: At intervjupersonenes svar noen ganger er flertydige, og at «intervjupersonens selvmotsigelser behøver ikke utelukkende skyldes sviktende kommunikasjon i intervjuet eller

den intervjuedes personlighet, men kan være virkelige avspeilinger av objektive motsigelser i den verden han eller hun lever i.» Dette kommer jeg også tilbake til i kapittel 6.

Forandring: At intervjupersonen kan endre beskrivelsene sine og holdningene sine til temaet underveis i intervjuet, og oppdage forbindelser de tidligere ikke var oppmerksomme på.

Intervjuet kan være en læreprosess for både for den som intervjuer og for intervjusubjektene.

Sensitivitet: At man selv om man har en forutsetningsløs holdning også bør ha forhåndskunnskap, og at man dermed viser en kvalifisert naivitet.

Mellommenneskelig (interpersonell) situasjon: At kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen mellom mennesker, og at vi påvirker hverandre under intervjuet. Kunnskapen som produseres i et forskningsintervju skapes av selve samspillet, og jeg som intervjuer må også være oppmerksom på mulige etiske krenkelser og kunne være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet. Mer om dette i kapitlet om forskningsetikk.

Positiv opplevelse: At intervjuet skal være velfungerende og oppleves berikende og fint for intervjupersonen.

Disse punktene var i fokus under intervjuene, både bevisst og underbevisst, slik at intervjuet hele tiden holdt riktig kurs i henhold til problemstillingen min og det fenomenologiske vitenskapssynet.

3.2.2 Utvalg

Metoden jeg brukte for å få tak i lærere å intervjuer var å sende ut e-post til en rekke skoler, herunder lederne av musikklinjene. Dersom jeg ikke fant e-post til disse så sendte jeg det i stedet til administrasjonen eller andre relevante. I e-posten spurte jeg etter lærere som underviste i faget Musikk i perspektiv som kunne tenke seg å delta i et intervju for en masteroppgave. Grunnet den spesielle COVID-19 situasjonen som rådet under den tiden jeg skulle utføre intervjuene mine, var det vanskeligere enn normalt å få tak i intervju personer. Målet var å få kontakt med fem MiP-lærere. Jeg startet med et ønske om å få mest mulig kjønns- og aldersfordeling, men da min første runde med e-postmeldinger resulterte i null svar, måtte jeg deretter velge de første som ble tilgjengelig. Dette resulterte i en overvekt av menn (4 mot 1), og en overvekt av de noe eldre lærerne (3-4 mot 1-2 avhengig av hvor man setter grensen). Jeg ønsket også å få tak i lærere som tilhørte skoler fra alle landets kanter, og gjerne også en variasjon av skoler fra landet og skoler fra byen. Akkurat dette fungerte relativt greit. Selv om jeg ikke fikk *like* mye variasjon som jeg ønsket, så ble det ganske stor variasjon

allikevel, slik at de fleste lærerne som ble intervjuet kom fra ulike deler av landet. For å anonymisere disse lærerne valgte jeg å kalle de: M, U, S, I og C under resten av prosessen.

3.2.3 Kvalitativt intervju

Som nevnt i punkt 3.2.1 var metoden min å utføre kvalitativt intervju. I denne delen vil jeg gå nærmere inn på hva jeg gjorde, punkt for punkt, for å utvise mest mulig transparens.

3.2.3.1 Intervjuguide

At intervjuene var semistrukturerte vil si at ikke alle spørsmål var planlagt på forhånd, og veien ble litt til mens vi gikk. Jeg var opptatt av at lærerne skulle få snakke om det som føltes naturlig for dem, og at jeg ikke skulle kontrollere intervjuet for mye. Allikevel var det noen spørsmål jeg hadde planlagt på forhånd, og som måtte stilles for å få svar på problemstillingen min. Intervjuguiden ble dermed som følger:

«Hvordan vil du definere begrepet «dybdelæring?»

«Synes du myndighetene gjorde en god jobb med å definere dybdelæring før den nye reformen ble innført?»

«Hva kunne de gjort bedre?»

«Er dybdelæring noe du fokuserer på i din undervisning?»

Hvis ja: «Hvorfor er det viktig å fokusere på dette?»

«Hvilke metoder bruker du for å oppnå dybdelæring hos elevene?»

«Har du inntrykk av at elevene oppnår dybdelæring?»

Jeg hadde tenkt nøye gjennom på forhånd akkurat hvordan spørsmålene skulle stilles, ettersom ordlyden i et spørsmål påvirker svarene man får. Kvale & Brinkmann berører dette:

Oppmerksomhet overfor intervjusamspillet språklige karakter innebærer fokus på formuleringen av spørsmålene, som bør tilpasses emnet og formålet med en intervjuundersøkelse.

(Kvale & Brinkmann 2015, s. 169)

Ordlyden i et intervju spørsmål kan legge opp til en rekke forskjellige former for svar, alt fra deskriptive, atferdsmessige og opplevelsesmessige, til emosjonelle, kognitive og evaluerende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 169). Mitt fokus ved denne undersøkelsen var først og fremst å formulere begrepsmessige og deskriptive spørsmål, som skulle oppfordre lærerne til å *definere* begrepet dybdelæring slik de forstod det, og *beskrive* hvilke metoder de benyttet og hvilke utfordringer de opplevde. Det var også viktig for meg at spørsmålene skulle være minst mulig ledende. Grunnen til at det i intervjuguiden ikke er noen direkte spørsmål om hva de ser på som utfordringer for dybdelæringen er fordi dette ikke var en del av problemstillingen i dette stadiet av prosessen. Denne delen av problemstillingen ble lagt til *etter* intervjuene, på bakgrunn av at lærerne *selv* snakket mye om utfordringene på eget initiativ, og at jeg dermed kom frem til at det var et viktig perspektiv å ta med.

3.2.3.2 Gjennomføring av intervju

Opprinnelig var planen min å reise til lærerne såfremt det var mulig, da jeg mener et intervju gjort ansikt-til-ansikt vil føles mest naturlig og behagelig for både intervjupersonen og intervjueren. Da er det også mer naturlig å bli litt kjent på forhånd, og snakke litt løst og fast for å «varme opp» til intervjuet. Dette ble det dessverre ikke mulighet til, igjen grunnet COVID-19-situasjonen. Alle lærerne ønsket selv å ha intervjuene over Internett, og da ble det til at jeg brukte Zoom til å intervju dem. Det positive var at vi via Zoom kunne bruke webkamera, noe som gjorde at vi i det minste kunne se hverandre.

Intervjuene ble utført som én-til-én-samtaler. Dette fordi jeg i henhold til min problemstilling ønsket å utforske lærernes *egen* selvstendige refleksjon rundt temaet uten påvirkning fra andre lærere under intervjuet.

Intervjuet startet med en liten brifing for intervjupersonen. Det var her ikke nødvendig å gå inn i hva intervjuet skulle handle om, ettersom alle intervjupersonene hadde mottatt samtykkeskjema på forhånd (dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om etikk). Jeg spurte dog om de hadde noen spørsmål før vi begynte, noe ingen hadde.

Selve intervjuene ble gjennomført ved at jeg fulgte intervjuguiden etter beste evne, stilte oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt der det var relevant, og tilpasset meg til situasjonen. Dersom det var noe jeg ønsket at de skulle utdype eller snakke mer om, stilte jeg oppfølgingsspørsmål om dette. Jeg forsøkte etter beste evne å ikke stille ledende spørsmål, men å heller la de snakke fritt. Jeg avbrøt heller aldri det de snakket om, selv i de tilfellene det skled litt ut, ettersom jeg ville la de reflektere selv og eventuelt komme frem til ting via en

naturlig tankerekke. Dette førte til at flere lærere kom på mer informasjon enn det de ga inntrykk av i starten, og at noen fikk noen idéer underveis. Man kan si at jeg på én måte fungerte litt som en dagbok, som bare styrte hva temaet for dagens innlegg skulle handle om. Dette er noe Kvale & Brinkmann også skriver om, og de kaller dette «kunnskapsproduksjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, kap. 5).

Helt til slutt i intervjuet spurte jeg de om de hadde noe å legge til, noe de aller fleste hadde. Her la alle unntatt én til noe relatert til et eller flere av spørsmålene som hadde blitt stilt. Noen ville bare fortelle en historie fra en undervisningstime som var morsom og relatert til temaet «dybdelæring». Jeg sa deretter ifra om at jeg slo av lydopptakeren, og så avsluttet vi med litt uformelt snakk som ikke ble med i intervjuene.

3.2.3.3 Dokumentering

Intervjuene ble dokumentert på en lydopptaker. Dette er i seg selv selvfølgelig ikke totalt uproblematisk, ettersom kroppsspråk, gester og kroppsholdning forsvinner ved en slik dokumentering. Som Kvale & Brinkmann skriver:

Lydopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester. Transkripsjonen av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205)

Jeg mener allikevel dette var mitt beste alternativ, og ettersom de kroppslige gestene ikke var viktige for å svare på min problemstilling, som først og fremst handlet om faktuelle beskrivelser, så jeg ikke på det som særdeles problematisk. At kroppslige gester var relativt uviktige var også grunnen til at filmopptak av Zoom-intervjuet ble valgt bort.

Jeg ønsket heller ikke å gjøre notater under intervjuene, da dette ville distrahere meg fra å være fullstendig til stede i samtalen. Som Kvale & Brinkmann skriver, kan det også avbryte samtalens frie flyt, samt at hukommelsens åpenbare begrensninger kan føre til at man glemmer de nøyaktige språklige formuleringene (2015, s. 206). Jeg valgte derfor heller en lydopptaker, ettersom det å få lærernes nøyaktige beskrivelser og definisjoner var viktig for oppgaven min, mens kroppsspråk, som nevnt tidligere, var mindre viktig.

Transkripsjonen valgte jeg å gjøre så ordrett som mulig, med alle pauser, tenkelyder, repetisjoner og formuleringer. Det ble dermed skrevet så «muntlig» som mulig. Jeg skrev også inn hvis noen lo, for å mer nøyaktig få med intensjonen bak det som ble sagt, herunder først og fremst om det de uttrykte var humoristisk ment. Dette var viktig for å kontre noen av de tidligere nevnte begrensningene ved lydopptak, og for å presentere lærerne mest mulig objektivt og sannferdig.

3.2.4 Analyseprosess

Under analyseprosessen var det viktig å benytte en metode som ville gjøre det enkelt å finne essensen i det som hadde blitt sagt, og som kunne forkorte uttalelsene i bolker for å gi mer oversikt. Jeg gikk derfor for *meningsfortetting*. Dette innebærer at man tar lengre setninger og uttalelser og komprimerer de til korte, slik at den umiddelbare meningen i det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Ifølge Kvale og Brinkmann har den amerikanske psykologen Amadeo Giordi (1975) utviklet en fenomenologisk basert meningsfortetting, hvor han ville vise at stringens og disiplin kan brukes i dataanalysen, uten å nødvendigvis transformere data til kvantitative størrelser (s. 232). En slik analyse omfatter fem trinn:

Først leser man hele intervjuet igjennom for å få en følelse av helheten. Deretter bestemmes de naturlige «meningsenhetene» av forskeren slik de uttrykkes av intervjupersonen. Det tredje trinnet består i å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten, så enkelt og klart som mulig. Forskeren forsøker her å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne. [...] I det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål. På det femte trinnet blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232)

Jeg benyttet av denne metoden, dog tilpasset til min masteroppgave og formålet med mine intervjuer. På eget initiativ fargekodet jeg også utsagnene etter meningsfortettingen, samt satte opp ulike skjemaer hvor jeg sammenliknet uttalelsene fra lærerne ut ifra tema. Det betyr ikke at jeg ønsket å kvantifisere utsagnene per se, men at jeg ønsket å finne felles temaer, som for eksempel «tverrfaglighet», som ble nevnt av mange. Dette gjorde presentasjonen av empirien mer oversiktlig.

Jeg skal her konkretisere metoden jeg benyttet under analyseprosessen med to eksempler. Første eksempel, tabell 1, viser det tredje trinnet av analysen:

Tabell 1:

<p><i>Men.. Jeg tenkte på.. Du sa de hadde den fordypningsoppgaven.. Eh.. Men når du planlegger generell undervisning som de har ellers.. Tenker du noe på at de skal oppnå dybdelæring da? Når du planlegger timen?</i></p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>Eh.. Ja.. Altså, det.. Jeg har liksom ikke.. Det er ikke sånn at jeg tenker nødvendigvis sånn.. At selve <i>begrepet</i> «dybdelæring» går gjennom huet mitt hver gang jeg forbereder meg til en time, eller til et semester. Men, eh.. Det jeg tenker at jeg prøver å få med... <i>Nok</i> informasjon og tanker rundt denne aktuelle musikken vi holder på med, da. Så.. Og da.. Ja, for det er jo så mye man kan ta tak i.. På alle områder, men snakker om musikk.. Sånn som nå så driver vi å.. Snakker om.. Nå har vi begynt med jazzhistoriene, da. Og det er trivelig. Og da er det sånn, hvor <i>dypt</i> skal man gå, uten å miste dem. For det er det som er litt sånn avveininga. For... Og det har vi jo merka over mange år, egentlig.. At mye av det <i>teoretiske</i> nivået på elevene.. Er mye lavere når de kommer hit, enn det det var for 15 år siden.. 10-15 år siden.</p>	<p>* Tenker ikke nødvendigvis på <i>begrepet</i> «dybdelæring» når jeg forbereder meg til en time eller et semester. * Prøver å få med nok informasjon og tanker rundt musikken vi holder på med. * Spørsmålet er hvor <i>dypt</i> skal man gå, uten å miste dem. * Har merket at det teoretiske nivået på elevene er lavere når de begynner nå enn det var for 10-15 år siden.</p>

Ettersom lærerne kunne komme med veldig mye viktig informasjon i en bolk, valgte jeg å ikke komprimere det for mye, men heller å sette opp punkter med det viktigste som ble sagt, slik at ingenting viktig skulle forsvinne i analysen. Som man kan se valgte jeg også allerede her i prosessen å sensurere informasjon som kunne bidra til å identifisere lærerne, da dette ikke var viktig for meningen i det som ble sagt uansett.

Neste eksempel er fra skjemaene jeg satt opp med fargekoder:

Tabell 2:

Hvordan vil du definere dybdelæring?

Person M	Person U	Person S	Person I	Person C
At man knytter ulike innfallsvinkler.	At man har en dypere forståelse for hva noe dreier seg om	Vanskelig å definere i én setning	Synes det er vanskelig å få et helt definert, konkret tak på det begrepet	Må ha noe å gjøre med at man får inngående kjennskap til et tema
Tverrfaglighet	Klarer å trekke det i sammenheng med andre ting du holder på med	Forstå litt mer av pensum utover årstall og komponister. Man forstår litt mer av det musikalske, virkemidler og alt det utenommusikalske. F.eks SPØK	Forbinder det med å ha tid til å jobbe i dybden, i motsetning til å rushe mellom små læreplanmål	(Fortsetter å snakke om <i>hvordan</i> man får til denne inngående kjennskapen)
	Det du er god på er et utgangspunkt for alt du gjør. Jo mer du kan om et emne, jo flere sider vil du se av det ene emnet, dermed kan du også bruke det som utgangspunkt for hva som helst du gjør.	Kunnskap man ikke trenger masse huskereglene på å forstå	Å kunne jobbe i dybden, gjerne med litt større prosjekter eller faglige temaer.	Hvis vi antar dybdelæringsbegrepet er et organiserende prinsipp i arbeidet med å lage nye læreplaner, ser det ut som begrepet handler om tverrfaglighet. Læreplanene inneholder veldig mye og legger mye vekt på tverrfaglighet, så det er tydelig at man i stedet for å arbeide kronologisk, skal velge temaer som skal gå over perioder hvor man forsøker å se <i>alle</i> musikkfagene, og gjerne et par fellesfag, i sammenheng.

Her komprimerte jeg det som ble sagt enda mer enn i tidligere faser, slik at det ble mer oversiktlig under sammenlikningen. For å få mer informasjon kunne jeg bare gå tilbake og se på meningsfortettingene fra hver enkelt person, med de fulle sitatene ved siden av. I fargekodene man ser i dette eksempelet har det som er merket blått noe med tverrfaglighet å gjøre, mens det som er merket grønt har med inngående kjennskap og dypere forståelse av temaer å gjøre. På denne måten ble det enklere og mer oversiktlig for meg å bestemme

hvilken rekkefølge jeg skulle presentere utsagnene på, og hvilke temaer jeg skulle fokusere på under presentasjonen av empirien. Etersom man ikke kan ta med absolutt alt som ble sagt i intervjuene i masteroppgaven, var dette til stor hjelp med utvelgelsen av hva som skulle presenteres og ikke.

4. Forskningsetikk og prosjektets troverdighet

I denne delen av oppgaven skal jeg gå gjennom de mange etiske overveielser som ble tatt i løpet av intervjuprosessen. I tillegg skal jeg diskutere oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.1 Etikk

Det er mange etiske hensyn å ta når man skriver en masteroppgave, og dette gjelder spesielt når man skal utføre kvalitative intervjuer. Det var viktig for meg å ivareta etiske hensyn under hele prosessen, både for intervjupersonenes egen del, og med hensyn til konsekvensene av min forskning. I tråd med Kvale & Brinkmann sitt syn i *Det kvalitative forskningsintervju* valgte jeg å ta en *praktisk tilnærming*. Det vil si at jeg ikke fulgte ett spesifikt filosofisk eller etisk syn, men heller tilpasset meg situasjonene som dukker opp, og at jeg ser på forskningen som et *håndverk*:

I overensstemmelse med denne bokens praktiske perspektiv, der vi betoner den kvalitative forskning som håndverk, betrakter vi moralsk oppførsel som snevert forbundet med de praktiske ferdigheter i å utøve et situert skjønn, det Aristoteles (1994) beskrev som *phronesis*. *Phronesis* er en intellektuell dyd som består i å erkjenne og reagere på det som er det viktigste i en gitt situasjon. Derfor fokuseres det på intervjuforskerens praktiske ferdigheter som setter ham eller henne i stand til å forstå de konkrete krefter og den sårbarhet som oppstår i spesielle situasjoner.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95)

Videre i boken beskriver Kvale & Brinkmann at *phronesis* og praktisk klokskap kan sies å være forbundet med noe de kaller «tykke etiske beskrivelser», som er evnen til å «se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter.» (2015, s. 101) Denne beskrivelsen ble først fremsatt av filosofen Gilbert Ryle.

Vi mener at kvalitative forskere primært bør kultivere sin evne til å oppfatte og vurdere «tykt» (det vil si bruke sin praktiske klokskap) for å være etisk kompetente, fremfor å følge universelle regler mekanisk. De bør tenke kontekstuel i stedet for å kalkulere ut fra abstrakte og universelle prinsipper.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101-102)

Det betyr ikke dermed at man skal kaste vekk alt av prinsipper og regler, men at de ikke skal betraktes som autoritative. De skal heller betraktes, som Nussbaum beskriver i *The fragility of goodness: Luck and ethics in greek tragedy and philosophy*, som «nøye, beskrivene oppsummeringer av gode bedømmelser, kun gyldige i den grad de beskriver slike bedømmelser, og når de på en økonomisk måte overfører den normative kraft som ligger i den kloke personens spesifikke beslutninger.» (Nussbaum, 1986, s. 299). Slike vurderinger var noe jeg kontinuerlig var opptatt av i min intervjuprosess, hvor jeg etter beste evne forsøkte å gjøre gode bedømmelser ut ifra situasjonen jeg befant meg i.

I *Det kvalitative forskningsintervju* (2015, s. 104-110) står det også beskrevet fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere, og jeg skal her gå gjennom dem én etter én i relasjon til min masteroppgave:

Informert samtykke: Informert samtykke handler om at forskningsdeltakerne skal «informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» (2015, s. 104) Dette var noe jeg absolutt var svært opptatt av, og jeg brukte derfor den svært detaljerte malen til NSD (se vedlegg 1). Jeg vurderte å ikke informere om at oppgaven omhandlet dybdeløring, for å unngå at lærerne skulle forberede seg på hva de skulle svare, men jeg besluttet at deres etiske hensyn var viktigere å ivareta, og de ble dermed også informert om oppgavens tema. Etersom alle som ble intervjuet var voksne, var det ikke noe spørsmål om *hvem* som skulle gi samtykke, dette gjorde lærerne selv, og ettersom intervjuene ble anonymiserte så jeg heller ingen grunn til at skoleledelsen skulle bli involvert i samtykket. Jeg sendte også e-post direkte til skolens ledelse, så jeg regnet med at eventuelle etiske diskusjoner med ledelsen ville bli tatt internt ved skolen.

Fortrolighet/Konfidensialitet: Å ivareta lærernes anonymitet var viktig for meg, ettersom de skulle snakke om både elever og skolekultur. Men det å holde alt fullstendig anonymt er ikke dermed automatisk uten etiske problemstillinger. Kvale og Brinkmann poengterer nemlig at det kan tjene som alibi for forskere fordi man da kan tolke deltakernes utsagn uten å bli

motsagt, og dermed frata dem en stemme i forskningen (2015, s. 106). På bakgrunn av dette var det viktig for meg å nettopp ikke fortolke for mye det som ble sagt, men heller bruke mest mulig sitater og fremstille det som ble sagt mest mulig «rett frem». Også når jeg brukte indirekte sitater forsøkte jeg å bruke *deres* ord så godt det lot seg gjøre. Det å ikke anonymisere lærerne var ikke et alternativ, og dermed måtte jeg forholde meg til den reelle situasjonen, og ta etiske hensyn ut fra forholdene.

Konsekvenser: Det er mange grupper som blir involvert i kvalitative intervjuere av lærere. Både lærerne selv, og også elvene og ledelsen ved skolen. Ikke bare på individuelt nivå, men også «lærere», «musikklinjeelever» og «skoleledelser» som grupper i hele Norge er de som potensielt kan bli krenket over det som kommer frem i en slik undersøkelse. Som Kvale & Brinkmann skriver bør man følge det etiske prinsippet om *velgjørenhet*, og risikoen for å skade en deltaker bør være så lav som mulig, samtidig som man bør vurdere nytteperspektivet både for deltakeren selv og samfunnet som helhet (2015, s. 107). Dette er noe jeg har hatt i bakhodet under hele oppgaven, i hvordan jeg leser intervjuene, hva jeg inkluderer av sitater, hvordan jeg analyserer det, og hvordan jeg senere diskuterer resultatene. Min masteroppgave kan ha en nyttefunksjon for musikklinjene i Norge, da spesielt med tanke på faget Musikk i perspektiv. Det som kommer frem av intervjuene kan bidra til informasjon om hvordan lærere på musikklinjen tenker om dybdelæring, og samtidig skape gode diskusjoner rundt et komplisert tema, og rundt den nye reformen. Jeg har hele tiden forsøkt å fremstille lærerne på best mulig måte, men samtidig har jeg ikke unngått å skrive om utfordringer, da jeg mener at samfunnsnyttene av dette er stor.

Forskerens rolle: Som Kvale & Brinkmann hevder, er forskerens rolle som person, altså forskerens integritet, avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (2015, s. 108). Jeg har etterstrebet å være kunnskapsrik, ærlig og rettferdig, og har også forsøkt å være så åpen som mulig om intervjuprosessen. Etersom dette er en masteroppgave uten sponsorer, er økonomiske interesser ikke relevant for min oppgave. Kvale & Brinkmann skriver også om usikkerhetsmomentet som kan oppstå i spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap (s. 108), dette er noe jeg forsøkte å balansere underveis. Mitt problem var nok heller at intervjuene lente for mye mot profesjonell distanse enn det omvendte, ettersom intervjuene foregikk over Zoom, men jeg forsøkte så godt jeg kunne å også balansere det med empati og vennskap slik at lærerne skulle føle seg komfortable med å åpne seg opp.

4.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Reliabilitet handler om hvor troverdige og pålitelige resultatene fra et intervju er. Det er et stort og komplekst spørsmål med mange faktorer. For eksempel under transkriberingen, hvordan har man valgt å skrive ned det som ble sagt? Og hører man alt som blir sagt på lydopptaket? Er de emosjonelle aspektene ved intervjuet inkludert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211) ? For å få en mest mulig naturtro transkripsjon valgte jeg å skrive alt som ble sagt ordrett så godt det lot seg gjøre. Jeg noterte ned pauser i det som ble sagt, repetisjoner, og latter for å markere hvis noe ble sagt med humor. Man kan aldri klare å få en muntlig samtale helt lik ned på papiret, men jeg gjorde mitt ytterste for å utvise et godt håndverk og inkluderte alt jeg mente var relevant. Et problem jeg hadde var dog at det noen få steder i opptaket det var umulig å høre hva som ble sagt. For å beholde reliabiliteten valgte jeg da å heller skrive ned at det var utydelig, fremfor å gjette på hva som ble sagt.

Men spørsmål om reliabilitet (og validitet) strekker seg langt utover tekniske eller begrepsmessige problemer. «Det reiser noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Spørsmålet er: Kan kunnskap som er produsert via intervju være objektiv? Det er et spørsmål det har vært viktig for meg å stille meg selv under hele prosessen, spesielt i forbindelse med det fenomenologiske vitenskapssynet. Som Kvale & Brinkmann skriver er objektivitet et ganske flertydig begrep, og de tar derfor opp flere forskjellige former for objektivitet. Blant annet skriver de om objektivitet som *frihet fra ensidighet*, altså kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlige holdninger og fordommer (s. 273).

Et faglig velutført intervju kan i prinsippet være en objektiv forskningsmetode i den forstand at den ikke er ensidig. Denne første betydning av objektivitet stammer fra dagligspråket, der kravet om å være objektiv først og fremst er et etisk krav [...] og sekundært et epistemologisk krav. Før vi vurderer objektiviteten av vitenskapelige teorier, vurderer vi den etiske personen som ser andre mennesker som de er, og som ikke påtvinger dem sine egne fordommer.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273)

Dette er noe jeg har etterstrebet under hele prosessen. Jeg har så langt som mulig prøvd å utøve et godt håndverk, samt forholde meg fordomsfri med et ønske om å fremstille intervjuene mest mulig sannferdig, og uten ensidighet.

Kvale & Brinkmann forteller at det å være objektiv også kan handle om å «la objektet snakke», noe som er et uttrykk for lojalitet overfor fenomenet som uttrykker forskningsgjenstandens egentlige natur (2015, s. 274). Å se menneskenes verden som noe som eksisterer i form av tall, vil naturlig føre til en «begrensning av begrepene om objektivitet og validitet i målinger, da det bare er kvantitative metoder som avspeiler de sosiale forskningsobjekters sanne natur.» (s. 274).

Når intervjuets objekt ligger innbakt i en språklig konstituert og mellommenneskelig forhandlet sosial verden, oppnår det kvalitative forskningsintervjuet en særstilling i produksjonen av objektiv kunnskap om den sosiale verden.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274)

Dermed vil et kvalitativt intervju som mitt kunne si noe unikt om lærernes arbeidshverdag i samhandling med elever, og vise alle nyansene som følger med noe så komplekst som å bruke dybdelæring i praksis. Funnene fra mine kvalitative intervjuer er noe som ikke ville vært mulig å rapportere like reliabelt gjennom kvantitative intervjuer.

Som i enhver intervjusituasjon, er det naturligvis faktorer som *kan* ha hatt innvirkning på resultatene. Underveis i intervjuene fulgte jeg for eksempel opp fornemmelser og stilte oppfølgingsspørsmål til det som intervjuobjektene sa. Dette kan ha hatt innvirkning på resultatene. Jeg mener allikevel at dette var den beste måten å gjøre intervjuene på, og at alternativet, som ville vært å ikke tilpasse meg situasjonen, ville ført til intervjuer av dårligere kvalitet. Som Kvale & Brinkmann poengterer så kan et *for* stort fokus på reliabilitet være uheldig, ettersom det kan motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det var også slik at selv om jeg forsøkte etter beste evne å stille de forhåndsbestemte intervju spørsmålene nøyaktig slik de stod i intervjuguiden, så ble de ikke alltid stilt helt ordrett. Dette var av flere grunner, som for eksempel at jeg var fokusert på noe som nettopp hadde blitt sagt, eller at jeg av andre grunner ble «satt ut». Dette skyldtes nok at jeg var en noe uerfaren intervjuer. I tillegg er det naturligvis slik at noen ganger må skriftlig tekst tilpasses den muntlige situasjonen man er i for å sikre en naturlig flyt. Dette kan selvfølgelig ha hatt innvirkning på resultatene, men jeg tror det å lese opp spørsmålene ordrett ville føltes stivt og unaturlig. Essensen i spørsmålene var den samme, og dermed mener jeg det ikke har påvirket resultatene i noen nevneverdig grad.

4.3 Gyldighet (validitet)

Gyldighet (validitet) vil si «hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137), nærmere bestemt dreier validitet seg i samfunnsvitenskapen om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (s. 276). Validering er ikke noe som bør begrenses til en bestemt fase i intervjuundersøkelsen, men heller prege *alle* fasene (s. 272). Det var derfor viktig at jeg vurderte alt fra spørsmålene, til selve intervjuene, til transkripsjonen, til analysen og helt frem til presentasjonen av empiriene. Kvale & Brinkmann presenterer en fortolkning av validitetsbegrepet som *håndverksmessig kvalitet*, og skriver at dette er en vesentlig del av den postmoderne avvisningen av en objektiv virkelighet som kunnskap kan måles opp mot. I stedet er det forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet som blir ytterst viktig (s. 277). De skriver videre om valideringen som en kontinuerlig prosessvalidering som foregår i syv stadier. Jeg skal her gå gjennom disse stadiene slik de relaterer til min masteroppgave:

1. *Tematisering*. En undersøkelses gyldighet avhenger av hvor solide studiens teoretiske forutantakelser er, og av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er (s. 278). Jeg hadde funnet kilder og skrevet store deler av teoridelen før jeg formulerte spørsmålene, slik at jeg hadde et godt teoretisk grunnlag for spørsmålene.

2. *Planlegging*. Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser (s. 278). Som jeg var inne på i kap. 4.1. så er dette noe jeg har tatt hensyn til under prosessen.

3. *Intervjuing*. Validitet har her å gjøre med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet, å gjøre. Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i form av en «på stedet»-kontroll (s. 278). Intervjuets kvalitet var hele tiden i fokus, både i form av formuleringen til spørsmålene, og at jeg skulle gi lærerne rom til å fortelle om det de ønsket i et fritt og trygt rom. Jeg stilte dog ikke mange kontrollspørsmål, da jeg var redd for å påvirke svarene deres, samt at jeg mener det de fortalte hovedsakelig var godt forståelig. Jeg tar dog selvkritikk for at jeg nok kunne spurt *noe* mer enkelte ganger. Dette kan selvfølgelig ha påvirket validiteten. Jeg mener allikevel at dette har hatt lite negativ effekt ettersom jeg har forsøkt å fremstille

det de fortalte så direkte som mulig uten å forsøke å tolke meningen bak utsagnene. Leseren får lese hva som ble sagt, og ikke min tolkning av hva lærerne mente.

4. *Transkribering.* Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (s. 278). Som jeg var inne på i kap 3.2.4 så transkriberte jeg mest mulig ordrett for å presentere det lærerne sa mest mulig objektivt og sannferdig.

5. *Analysering.* Dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske (s. 278). Jeg har hele tiden hatt problemstillingen som en ledende tråd gjennom hele intervjuprosessen, og det er den som også har ledet hvilke spørsmål jeg stilte til intervjueteksten. Jeg har ikke fortolket det lærerne sier, utenom å komprimere det for å finne essensen i det som ble sagt, i henhold til fenomenologien som jeg beskrev i kap. 3.1.

6. *Validering.* Dette gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie, gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene og avgjørelsen av hva som er et egnet forum for dialog om resultatenes gyldighet (s. 278). I tillegg til mine egne valideringsvurderinger underveis har jeg også til enhver tid hatt to veiledere fra to forskjellige fakulteter som jeg har kunnet diskutere intervjuene og deres gyldighet med, gjennom en kontinuerlig produktiv dialog.

7. *Rapportering.* Dette involverer spørsmålet om hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene (s. 278). Igjen peker jeg her tilbake på at lærernes sitater har blitt presentert mest mulig rett frem, i stor grad i form av direkte sitater, for å unngå tolkninger gjort av meg. Dermed mener jeg at jeg har presentert funnene så sannferdige som mulig. Jeg mener også at jeg har gitt leseren nok informasjon til å selv kunne validetsbedømme resultatene.

Ut ifra mitt kontinuerlige gyldighetsarbeid gjennom hele prosessen, inkludert diskusjoner og produktiv dialog med mine veiledere, mener jeg at intervjuene er meget gyldige (valide), selv om det alltid er rom for forbedring.

4.4 Overførbarhet (generalisering)

Spørsmålet om overførbarhet handler ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ikke om hvorvidt intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en

spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner (s. 290). Så hvordan kan man generalisere?

Analytisk generalisering på grunnlag av en intervjuundersøkelse kan foretas uansett utvelgelses- og analysemetode. Analytisk generalisering hviler på rikholdige kontekstuelle beskrivelser og inkluderer forskerens argumentasjon for at intervjuresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner, så vel som lesernes generaliseringer ut fra en rapport. Både analytisk generalisering og kommunikativ validering forutsetter at beskrivelsene av intervjuprosessen og intervjuproduktene er av høy kvalitet.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293-294)

Jeg gir i denne masteroppgaven rikholdige kontekstuelle beskrivelser av intervjuprosessen, både i dette kapitlet, og særdeles i metode-kapittelet. Ifølge Kvale & Brinkmann er dette avgjørende for at en *leserbasert analytisk generalisering* (2015, s. 291) skal være mulig. Samtidig vil jeg argumentere basert på en *forskerbasert* analytisk generalisering at resultatene mine er overførbare. I en forskerbasert analytisk generalisering er det viktig at forskeren ikke bare gir rikholdige, spesifikke beskrivelser, men at den også kan argumentere for generaliserbarheten av resultatene sine (s. 291). Jeg mener at resultatene mine er overførbare ettersom jeg så godt det lot seg gjøre (men med forbehold om COVID-situasjonens begrensninger) valgte tilfeldige lærere rundt om i Norge. Nå er alle kvalitative intervjuer unike, og dermed vil det alltid variere noe hva man finner, men jeg mener de store trekkene som gikk igjen i mine intervjuer, slik som fokuset på tverrfaglighet og dypere forståelse for fagene, samt utfordringer som fagtrengsel, er noe som med stor sannsynlighet ville gått igjen hos en annen forskers intervjuer også. Dog er det viktig å poengtere at svarene ble gitt i konteksten lærerne er i akkurat *nå*, og at det dermed med ny reform og annerledes arbeidshverdag kan endre seg i fremtiden.

Professor i samfunnsvitenskap, Dag Ingvar Jacobsen, poengterer i sin bok *Hvordan gjøre undersøkelser?* at jo flere intervjuer man har, jo større er sannsynligheten for at resultatene kan generaliseres (Jacobsen, 2015, s. 238). Han skriver videre at et kvalitativt intervju burde ha nok informanter til å nå *metning*, det vil si når et nytt intervju ikke gir noen interessant ny informasjon. Dette mener jeg at jeg oppnådde med mine fem intervjuer, ettersom de viktigste temaene da gikk igjen. Lærere har metodefrihet, så det er nok slik at man kunne intervjuet uendelig med lærere og funnet hundrevis av unike metoder, men jeg mener at jeg fant metningspunktet på det som var viktigst å undersøke i forbindelse med

denne oppgaven, og at det å spe på med mange flere unike metoder og definisjoner bare ville ført til «støy».

5. Presentasjon av empiri

Tverrfaglighet, dybdelæring, dypere forståelse og motivasjon. Dette er bare noen av temaene som kom tydelig frem i intervjuene, og som lærerne hadde inngående meninger om. Jeg skal her presentere nettopp det jeg fant i disse intervjuene, delt inn i de temaene som er mest relevante for min problemstilling. Hvordan definerer egentlig lærerne «dybdelæring»? Kan alle definere det? Hva slags metoder bruker lærerne for at elevene skal oppnå dette? Er dette noe de har i tankene når de underviser? Og hvilke utfordringer ser de, både personlig og systemisk, som hindrer eller begrenser dybdelæringen?

Underveis er lærernes uttalelser presentert både som indirekte og direkte sitater. De direkte sitatene er presentert så ordrett som mulig, for å gi et mest mulig objektivt bilde av hva som ble sagt, dog er de ryddet for småord, repetisjoner og tenkepauser og -lyder. Det er viktig å huske på at dette er muntlig tale, og at det er forskjell på hvordan folk uttaler seg muntlig versus skriftlig. Det er også viktig å huske på at ettersom jeg gjorde semistrukturerte livsverdenintervju så var hvert intervju unikt. Jeg har dog stilt mange av de samme spørsmålene til alle, og dermed er det allikevel relevant å sammenlikne uttalelsene.

5.1 Definisjonen av begrepet «dybdelæring»

Flere av de intervjuede lærerne uttrykte at det var vanskelig å definere begrepet «dybdelæring» helt konkret. Både person S og person I sa rett ut at de syntes det var vanskelig, hvorav person S sa «det er jo vanskelig å definere det i én setning, synes jeg», mens person I sa at «Jeg synes det er litt vanskelig å få et sånn *helt* definert, konkret tak på det begrepet». Men begge lærere fortsatte med sin definisjon av dybdelæring etter dette.

Noe av det som gikk igjen var at de snakket om at det var en «dypere forståelse» eller at man «forstår mer», og liknende uttrykk. For eksempel sa person U at:

Ja, altså. Dybdelæring vil jo si at du har en dypere forståelse av hva noe dreier seg om. Og at du [...] Klarer å trekke det inn i sammenheng med andre ting du holder på med. Sånn at det du er god på, det er et utgangspunkt for alt det du gjør, egentlig. Sånn at, jo mer du kan om ett emne, jo flere sider vil du se av det ene emnet.

(Person U)

Person C uttalte at dybdelæring måtte ha noe å gjøre med at man får inngående kjennskap til et tema, mens person S fortalte at det i Musikk i perspektiv handler om at man forstår litt mer av pensum utover bare årstall og komponister, at man forstår litt mer av det musikalske, og har en viss forståelse av virkemidler. I tillegg mente hen man burde ha en viss forståelse av alt rundt musikken. Her dukket uttrykket «SPØK» opp, som står for «Sosial, Politisk, Økonomisk, Kulturell» og som skulle beskrive de utenommusikalske faktorene. Hen nevnte også at dybdelæring er at det blir «kunnskap som man ikke trenger masse huskereglar på å forstå».

Videre var tverrfaglighet et stort tema blant lærerne når de ble spurt om å definere dybdelæring. Fire av de fem intervjuede lærerne nevnte noe som hadde med tverrfaglighet å gjøre. Person M snakket om å knytte inn ulike innfallsvinkler og se sammenhenger, og nevnte at «da går det jo veldig på det med å tenke tverrfaglighet, altså hvordan fagene kan ha nytte av hverandre for å gi en dypere forståelse av fagene.». Person U snakket som nevnt om at det handler om å trekke det inn i sammenheng med andre ting du holder på med sånn at det du er god på, det er et utgangspunkt for alt du gjør. Også person I nevnte denne overføringsverdien. Hen fortalte at verdien av dybdelæring er en kombinasjon av det å virkelig fordype seg faglig innen et tema, og den overføringsverdien det har til andre fagfelt. Det har overføringsverdi både direkte faglig og som arbeidsprosess. Person M nevnte noe liknende:

Så det med dybdelæring tenker jeg også på videregående skole er at man knytter [...] ulike innfallsvinkler, da.... Inn i faget. Og da går det jo veldig på det med å tenke tverrfaglighet, altså hvordan fagene kan ha nytte av hverandre for å gi en dypere forståelse av fagene.

(Person M)

I forbindelse med om myndighetene hadde definert dybdelæringsbegrepet godt nok i forbindelse med kreative fag svarte Person C:

Hvis vi antar, da, at dybdelæringsbegrepet er et organiserende prinsipp i arbeidet med å lage nye læreplaner, så ser det ut som om dybdelæringsbegrepet handler om tverrfaglighet. For eksempel i den nye Musikk i perspektiv-faget, så skal jo gehør inn. Ikke sant. [...] Men, som jeg sa innledningsvis, da, i den delen her, så ser jeg jo at... Læreplanene, de inneholder veldig mye, og legger veldig vekt på tverrfaglighet, da. Så det er tydelig at man skal... I stedet for å arbeide kronologisk, da, med temaer... Heller velge seg temaer som skal gå over perioder. Og hvor man da forsøker å se alle musikkfagene, og gjerne også et par fellesfag, i sammenheng. Og at man da velger seg et tema som man bruker til å borre seg inn i noe, da.

(Person C)

Ut ifra disse uttalelsene kan vi se at mange av lærerne uttalte at det var litt vanskelig å definere, men at definisjonen av dybdelæring for dem handler mye om kunnskap man husker som går mer i dybden, tverrfaglighet, og overføringsverdi.

5.2 Hvorfor er dybdelæring viktig?

At dybdelæring er et stort fokus i den nye læreplanen, er det ikke tvil om. Men jeg ville også finne ut hvorfor lærerne selv mener at dybdelæring er viktig (hvis de gjorde det), for å få deres perspektiv på saken. Dette fordi det er relevant for problemstillingen min, ettersom hvor viktig lærerne synes dybdelæring er, og hvorfor de mener det er viktig, kan påvirke de andre svarene deres og hvordan de går frem i undervisningen.

Én ting som gikk igjen her hos flere lærere var motivasjon og glede. Person I sa for eksempel at det er *motiverende* for elevene å få rom og tid til å fordype seg, og at mange ting ofte blir mer interessant hvis man får gå i dybden. Dermed er det lettere å finne egenmotivasjon hvis man får grave dypere, i hvert fall hvis man treffer litt med temaet. Også person C sa noe liknende:

Hvis man får fordype seg, bruke tid på noe som man liker godt [...] Så skaper det engasjement, og det gjør jo undervisningen meningsfull og relevant.

(Person C)

Også person S var opptatt av motivasjon og glede hos elevene, og hvor *berikende* dybde er. Hen fortalte at jo mer man vet om et tema, jo «gøyere er det å holde på med det», i hvert fall i musikk. Hen sa at mange av elevene *fordyper seg på egen hånd*, ved for eksempel at de går inn på Spotify, klikker på «view album», og så «sitter de og fordypet seg i dét». Hen kom deretter med et konkret eksempel på en slik egen-fordypning som elevene hadde gjort:

*Det er veldig rart hvem man når frem til i de forskjellige settingene. [...] Det er jo metall-gitarister på huset her som jeg plutselig har fått en melding i innboksen også atte «Ja, nå har jeg funnet en ny versjon av den derre Stockhausen-låta du spilte i timen. Her er det med ekte instrumenter.» [...] Så [...] Dybde beriker. *Ler*... For å si det på en tabloid måte.*

(Person S)

Dybdelæring er også viktig ifølge person S fordi at hvis man ikke går i dybden på noe blir det bare «sånn quiz-kunnskap». Også person C sa noe veldig liknende:

*For den derre overflatelæringa, at man liksom bare farer over alt, ikke sant, som en skøyteløper på isen [...] Det har veldig liten verdi, altså [...] Det blir som å lese seg opp på alle ministrene nå, ikke sant, foran en quizkveld på pubben.. [...] *Ler*... «Hvem er handels- og næringsminister nå?» Jeg aner ikke! Men jeg kan finne det ut på to minutter, også vil jeg glemme det igjen, ikke sant. Det blir ikke noe verktøy. Det blir ikke noe kognitivt verktøy.*

(Person C)

Grunnen til at hen nevnte akkurat uttrykket «kognitivt verktøy» her er fordi hen rett før snakket om Vygotsky og kognitiv mediering. Hen snakket her om at dybdelæring er viktig fordi man får *kognitive verktøy* å tenke med, og at når vi har dype forståelser av begreper så blir vi *satt i stand til*, og blir kraftfulle og får utviklet mentalkapasitet. Også Person M nevnte at den overfladiske kunnskapen lett forsvinner, og at det er lettere å ta lærdom av det man har gått mye mer inn i.

M fortalte også at hen er opptatt av at det å lære seg å gå grundig inn i ting, sette ting inn i en større sammenheng, og at det å se en større mening med ting er en læreprosess som er nyttig i mange sammenhenger, ikke bare skole og fag. Person I nevnte også noe liknende, og snakket om at *evnen* til å grave dypt og fordype seg er en verdi i seg selv.

Det er jo litt sånn som jeg tenker med å skrive en masteroppgave som du holder på med. Noe av det viktigste kanskje som arbeidsgivere senere ser på er jo ikke akkurat den forskningen du gjør, men det at du har evnen til å jobbe planmessig og fordype deg og forske innen et emne. Det er det viktigste med masteroppgaven. Som regel! Samtidig som man finner ut noe faglig også, men det er gjerne det herre prosessen som er det viktigste, og det tenker jeg også med [utydelig] dybdelæring i videregående.

(Person I)

Person U og S trekker inn koblingen mellom dybdelæring og det å være en god musiker, selv om person U ikke snakker om det som direkte svar på hvorfor dybdelæring er viktig. Hen forteller her både om hvorfor dybdelæring er viktig for å være en god musiker, og går også videre til å trekke inn tverrfaglighet:

Jeg mener, jobber du som musiker, så vet du hva det er å gå i dybden. Du vet du må det. Har du lyst til å spille bra, så må du... Ja, du må rett og slett øve. Og hva er det for noe? Sant [...] Det ene baller på seg. Nye ting du ser at du må gjøre for å kunne det. Og det... Tilsvarende med alle fag, egentlig. Og til slutt så ser du jo at alle fag henger sammen. Og selv om vi vet det, så er det... Jeg synes det er fint med nye reformer, for da blir vi påmint nettopp dét, at alle fag henger sammen. Det er en grunn til at vi har alle fag.

(Person U)

Person S på sin side snakket om dybdelæring relatert til å kunne ta spillejobber på kort tid:

Som utøver og sånn, når man er i en spillesituasjon og man skal liksom produsere et eller annet på en gitt tid. [...] Vi har en spillejobb der og da, den og den dagen.. Vi [...] er heldige og får én øvelse. Da må man jo ha masse dybdekunnskap før man kan hive seg inn i dét.

(Person S)

Ut ifra det lærerne forteller om i dette underkapitlet kan vi se at mange lærere kobler viktigheten av dybdelæring til mange forskjellige ting: At det gir varig kunnskap man kan bruke, at man får *evnen* til å grave dypt, og at man kan være en bedre utøvende musiker. I tillegg blir tverrfaglighet og motivasjon nevnt. Dette er to kategorier som, sammen med andre, er noe av det som dukker opp i neste del også, som handler om metodene lærerne bruker for at elevene skal oppnå dybdelæring.

5.3 Metoder lærerne bruker for at elevene skal oppnå dybdelæring

I denne delen av oppgaven er uttalelsene delt inn i «eksplisitte» og «implisitte» uttalelser om metoder. Disse to kategoriene handler kun om *når* i intervjuet ting har blitt sagt, og om det er tydelig i sammenheng med dybdelæring/metoder eller ikke. For eksempel vil jeg kalle det «eksplisitt» når jeg har spurt spesifikt «hvilke metoder bruker du for at elevene skal oppnå dybdelæring?», fordi jeg da vet at det er det de konkret svarer på, mens jeg har kalt det «implisitt» når lærerne har nevnt metoder i løpet av intervjuet som ikke har vært svar på nettopp dette, eller vært i forbindelse med at dybdelæring har blitt nevnt. Blant annet ble en lærer spurt om å bare beskrive en time fra start til slutt uten at dybdelæring ble nevnt, og da har jeg valgt å kalle metodene de nevnte her «implisitte». Det skal dog nevnes at alle lærerne visste at dybdelæring var temaet for oppgaven, og at jeg dermed ikke vet hvor mye de tenkte på det underveis. Det er naturlig å anta at de hadde det i bakhodet under hele intervjuet.

5.3.1 Eksplisitt nevnte metoder

Jeg vil starte med den eksplisitte delen. Når det kom til om dybdelæring var noe de fokuserte på når de planla timene og hvilke metoder de brukte, var noen litt ambivalente eller usikre. Blant annet svarte person I at dybdelæring var noe hen «delvis» fokuserte på, person M sa at hen «bruker ikke noen spesielle metoder, akkurat», og person S uttalte at:

Det er ikke sånn at jeg tenker nødvendigvis sånn... At selve begrepet «dybdelæring» går gjennom huet mitt hver gang jeg forbereder meg til en time, eller til et semester. Men... Det jeg tenker at jeg prøver å få med... Nok informasjon og tanker rundt denne aktuelle musikken vi holder på med, da.

(Person S)

Men det som var interessant var at alle *etter* disse uttalelsene fortsatte å utdype nettopp metoder de brukte. Uten at jeg skal tolke med sikkerhet hvorfor det var slik, så kan for eksempel én grunn være at de bare trengte litt betenkningstid.

5.3.1.1 Tverrfaglighet og overføringsverdi

Lærerne var mer sprikende på spørsmålet om hvilke metoder de bruker i undervisningen enn de var under spørsmålet om definisjonen av begrepet «dybdelæring». Det var dermed vanskeligere å dele inn metodene de brukte i spesifikke temaer. Dette har nok noe å gjøre med at lærere i Norge har metodefrihet. Men noe av det som gikk igjen her også var *tverrfaglighet* på forskjellige måter. Blant annet nevnte M at en av metodene de bruker ved skolen er å prøve å knytte musikkfag til hverandre, og til norsk og historie, og at de her prøver å kjøre tidsepokene noe parallelt. Hen uttalte at «Det kan jo også gi en bredere forståelse av tid og

sånn, da, for eksempel... Parallelt.»). Hen fortalte også at de knyttet det til hovedinstrumentfaget:

For du skal kunne noe mer enn å synge sangen din eller spille stykket ditt. Du skal vite litt om interpretasjon og bakgrunn og framførelsespraksis og alt mulig sånne ting, ikke sant. Det er jo dybdelæring.

(Person M)

Likeså da Person S ble spurt om hvordan hen jobber med dybdelæringen tilknyttet lytting i MiP-faget, svarte hen at de prøver å koble det til faget Musikklab:

Vi er også så heldige at vi har en musikklab med produksjonsprogramvare. Og det åsså knytte [...] eller la elevene da i komponeringsfaget... Bruke teknikker som også er brukt da, i den musikken som de hører på. Også påpeke den likheten. «Ja, hør på det pianoet der, hører du at det svever, at det høres ut som at det er skikkelig surt, eller at det er ustemt? Ja, det er flangereffekten, og den får du hvis du trykker der.», ikke sant. Skjønner du? Altså du... På en måte, den tverrfagligheten, da. Og der utnytter man jo et nytt potensiale for tverrfaglighet.

(Person C)

Litt lengre ut i intervjuet snakket C om at hen hadde *forbedret* undervisningen sin underveis, og at måten hen underviser på nå er noe som har utviklet seg gjennom tiden hen har jobbet som lærer. Jeg spurte da om eksempler på ting som hadde forbedret seg, og fikk da høre om hvordan hen hadde begynt med dybdelæring, og at det var nettopp denne *tverrfagligheten* som ble nøkkelen. Under et konsertprosjekt hadde nemlig de andre lærerne sagt at de trengte timene til C, og til tross for at hen først protesterte, så måtte hen til slutt gi de fra seg. Da måtte hen tenke nytt om hvordan dette konsertprosjektet kunne knyttes til Musikk i perspektiv-faget:

Så det var egentlig sånn vi begynte med dybdelæring, for da lot jeg elevene da fordype seg i de låtene som de hadde vært med å spille [...] Og da fikk de elevene skrive oppgaver og presentere for klassen, de artistene som de selv hadde vært med å fremføre på scenen. Og da så jeg jo den gnisten, og da så jeg jo det eieforholdet.. Også så jeg jo at elevene søkte et fagspråk, og bruke det, også tenkte jeg «Jammen, dette her er jo fantastisk, jeg behøver jo ikke gjøre noen ting! Jeg kan jo bare sitte bak og høre på, og elevene presenterer jo selv de ulike artistene og de ulike tiårene. Ut ifra det de har vært med på.» Så da har det blitt på en måte en del av kulturen, da, ved skolen, at når vi kommer til januar... Februar, og dette prosjektet skal opp, så er det, den tenkinga er allerede på plass, den oppgaven er allerede formulert, hvordan de skal integrere de timene i faget sitt.. Og [...] Da er det ikke noe problem å gi bort timene sine, jeg behøver ikke å få dem tilbake, fordi jeg tenker at elevene utvikler musikkhistorisk kompetanse ved å delta i disse praktiske prosjektene, da.

(Person C)

Person I på sin side snakket om *overføringsverdi*, her i sammenheng med å rydde tid til større prosjekter, og å skape «knagger» for kunnskap.

Jeg prøver å gi rom for å kunne fordype seg... Innimellom. [...] Å rydde tid til å ha litt sånn større... Ja, hvor de kan få ro til å fordype seg i noen emner, og gjennom det da... Jobbe med dybdelæring. Både for å trenge dypere inn i rent tematisk, og som jeg snakket om i stad, den overføringsverdien dybdelæring kan ha.

(Person I)

Hen nevnte videre at det i MiP er naturlig å kanskje ta én komponist, for eksempel, og fordype seg i den, og at dette kan gi like mye generell kunnskap om en epoke som å lære like mye om ti komponister. Så får man «én kraftig knagg som man kan henge den andre kunnskapen på, for eksempel.» (Person I). Da jeg ut ifra dette ba om en utdypning om «knagger» uttalte hen at knagger er når man «bygger kunnskap», og at det er «mye lettere å få den til å feste seg hvis man får koble den til noe man kan fra før.» På spørsmål om knagger er en del av dybdelæring eller ikke svarte hen at det var begge deler. Hen mente at det er gjerne dybdelæring som kan skape noen kraftige knagger som kan bære mye vekt.

Og det går jo gjerne også på tvers av fag. [...] Kjenner man til noe fra historien eller litteraturhistorien eller noe sånt, så er det jo [...] mye lettere å lære om musikk i renessansen hvis man fra før vet noe om renessansen i andre sammenhenger. For eksempel. Men jeg tenker absolutt at dybdeløring er med på å liksom bygge gode knagger.

(Person I)

Jeg spurte da I om de hadde noe lærersamarbeid på tvers av fag slik at de jobbet tverrfaglig, for eksempel ved å ha samme tema samme uke. Hen svarte at de ikke hadde noe systematisk samarbeid, men at det var noe sporadisk, som for eksempel ved at man jobber med samme materialet i norsk litteraturhistorie som man gjør i musikkhistorie, og på den måten kan hjelpe elevene til å dra koblingene mellom fag.

For det er en ting jeg opplever av og til at elevene er veldig lett for å sette fagene i bås. «Nå har vi norsk og har om folkemusikk. Også har vi MiP og har om folkemusikk.» Også er det akkurat som om de ikke helt klarer å liksom helt dra koblingene alltid.

(Person I)

Hen snakket deretter videre om at elevene «tenker gjerne timeplan» og ikke kunnskap generelt, og at det derfor kan være lurt at lærerne snakker sammen og henviser til andre fag. Men hen fortalte også at når de for eksempel skriver fagartikler i norskfaget, så kan de gjerne kople opp mot andre fag, for eksempel MiP, ved at for eksempel tematikken i oppgaven er fra MiP, mens selve fagtekstskrivninga er tilknyttet norskfaget. Hen sa at slike samarbeid blir typisk knyttet til litt større prosjekt, og da er det «relevant å tenke dybdeløring i den sammenhengen». Jeg spurte hen deretter om hen tenker at dette med å forstå disse koblingene på tvers av fag og sette de inn i system på den måten var viktig for dybdeløringen, men dette kommer jeg tilbake til i et senere underkapittel. Senere i intervjuet kom vi dog litt tilbake til metoder, og her nevner hen igjen knagger og å se forbi skillene mellom fagene, og at hvis man går i dybden i et tema, så kommer man fort over i andre fagfelt også.

Er det MiP man snakker om, så kommer man jo ofte over imot... Kanskje mer musikkteori, Muf [Musikk fordypning] for eksempel, eller mot faghistorie eller mot språket eller litteratur, eller at [...] Andre tema blir relevant. Og at det kan hjelpe [...] elevene til å se sammenhenger. Og at man får anledning til å bruke kunnskap. Og drøfte og... Ja, at man får mer anledning til dét enn man gjør hvis man bare [...] Skummer det overfladiske, som [...] Det fort blir mye av hvis man skal [...] Bare for å rekke over alt.

(Person I)

5.3.1.2 Fordypning, temabasert arbeid og å sette av tid

Å fordype seg og sette av tid er også noe flere nevner, gjerne i forbindelse med prosjekter og fordypningsoppgaver. Person S nevnte for eksempel at de *må* ha to fordypningsoppgaver i løpet av året, og at hen da har valgt, som mange andre, at de må levere én på høsten og én på våren, rett før terminslutt. De får ikke velge helt fritt hva de skal skrive om, fordi S mener at det må være noe relevant for eksamen, ettersom det nesten alltid blir eksamen i MiP. Dermed må det være noe de får *bruk* for. Dog sa hen at hen også kan gi litt «slack» og «tilpasset undervisning» ut ifra eleven.

Det er det jeg synes fungerer best i forhold til dybdelæringa. [...] Så jeg merker jo óg at de lærer seg ganske mye mer i løpet av en sånn prosjektoppgave enn de gjør på en vanlig øktprøve.

(Person S)

Person C sa at hen har begynt med *temabasert undervisning* i MiP i stedet for å bare følge den kronologiske linja. Dette fordi hen mener at elevene møter den musikken de selv er interessert i så sent (dette kommer jeg tilbake til i et senere underkapittel). Ifølge C får man i denne temabaserte undervisningen en slags naturlig tverrfaglighet.

[...] vi begynner slik at elevene får treffe den musikken de liker, og de er opptatt av, slik at man får den derre... Altså, følelser styrer oss, ikke sant. Følelser styrer engasjementet. Så man får den derre positive følelsesopplevelsen [...] Og hvis man da heller har en mer begrepsorientert [...] Tilnærming, så kan man begynne å hekte forståelse på sentrale musikkfaglige begreper som hook og riff og sound og melodilinje, produksjon, og så videre. Det åsså jobbe tematisk... Og da er det mye lettere. Som jeg sa i stad, da kan du liksom nesten bare bringe til torgs de tingene som du vet av erfaring at hører naturlig hjemme her. Også vil elevene bli med deg på den turen der, da. Og sånn sett så ligger det jo en slags åndelighet i det, da.

(Person C)

Person I på sin side sa noe svært liknende som S. Også hen beskriver at hen har ryddet tid til å ha en fordypningsoppgave, hvor de skal fordype seg innen et emne, også presentere eller skrive om dette. Noen ganger har de fått velge selv, mens andre ganger har de fått det fordelt. Noen elever som ikke har noen preferanser eller knagger å henge kunnskapen på, trenger ifølge I å bli «styrt» mer.

5.3.1.3 Motivasjon, engasjement og følelser

I forbindelse med fordypningsoppgaven kom person I også inn på egenmotivasjon, som er et annet tema flere lærere har nevnt:

Altså av og til så har jeg gitt dem mer mulighet til å velge ting selv, det er også med, kan være med på å styrke dybdelæring tenker jeg, fordi... Har man en indre motivasjon i utgangspunktet, så vil man jo i lettere komme dypere inn i materien.

(Person I)

Dette er noe flere lærere var opptatt av når de snakket om metoder. Person C for eksempel, nevnte at hen gjerne formulerer oppgaver *sammen* med elevene. Han fortalte at hvis man har en god relasjon til elevene så har man en viss oversikt over hva de er opptatte av, og hvilke oppgaver som kan fenge. Og da kan man formulere noen oppgaver sammen med elevene, ved for eksempel å lansere noen tanker i en time først, og deretter ta det opp igjen timen etter slik at elevene får følelsen av at de har et eierskap til oppgaven.

[...] dette eierskapet er veldig viktig. Hvis du skal få elevene, motiverte elever, til å faktisk bruke tid på noe, og med engasjement og motivasjon, så må det et eierskap til, da.

(Person C)

Som jeg skrev lengre oppe i forbindelse med temabasert undervisning, så nevnte C også at det å møte musikken de liker tidligere i forløpet gir positiv følelsesopplevelse for elevene, og at følelser styrer engasjementet. I tillegg fortalte hen noe liknende i forbindelse med konsertprosjektet, hvor hen sa at hen så gnisten og eierforholdet elevene fikk da de skulle skrive om og presentere musikerne de hadde fremført som i konsertprosjektet. Også person S sa at det er viktig at elevene er *motivert* for dybdelæring, og at hvis de ikke er det får hen ikke gjort noe.

Jeg får jo... Jeg må jo selvfølgelig prøve å motivere dem, men... Det er jo noen som er mer lett motiverte enn andre.

(Person S)

Dog går hen ikke her videre inn på hva hen gjør for å motivere de, og her tar jeg selvkritikk for at jeg ikke spurte videre om dette.

5.3.1.4 Fagterminologi og definisjoner

M og C nevnte fagterminologi og definisjoner som noe som er viktig for elevene å få med seg, nettopp for å ha et språk å beskrive musikken med. C er opptatt av at elevene skal få se at begreper har brede definisjoner, og at dette skal bli et verktøy:

Når elevene har fått anledning til virkelig å kommet i dybden på noe, slik at begreper får mer enn én definisjon... Kanskje begrepene både har et semantisk innhold, og et praktisk, kinestetisk, taktilt innhold, ikke sant. Slik at begrepet er bredt. Så blir det er verktøy for tenkning, ikke sant. Et redskap for tenkning. Og da gjør det.. Også da kaste ut fiskekroker, eller strekke armen ut til tilstøtende temaer, eller temaer som ganske naturlig hører hjemme, blir ganske lett, da. Ikke sant. Fordi at da gjør man på en måte de logiske neste hoppene.

(Person C)

Her ser vi også hvordan nettopp disse brede begrepene ifølge C blir *verktøy for tverrfaglighet*, gjennom at man *bruker* disse begrepene til å trekke inn tilstøtende temaer. Og som nevnt lengre oppe i forbindelse med temabasert undervisning, så kommer hen også her inn på dette, hvor hen snakker om at hvis man har en begrepsorientert tilnærming så kan man begynne å hekte *forståelse* på sentrale musikkfaglige begreper som hook, riff, sound, melodilinje, produksjon og så videre.

Senere kom C også inn på begreper i forbindelse med metoder i *lytting*. Her snakket hen om hvordan hen setter av tid til å lytte på *hele* album i MiP-timene. Hen holder noe hen

kaller «mattetimer» for elevene, hvor de får ligge på matter på gulvet i blackbox'en på skolen og bare lytte til musikk.

Og det har jeg tatt i bruk LP'er mye, mye mer, fordi at det er ikke reklameforstyrrelse. De får høre hele låta, eller hele skiva, med knitring og sidebytte og alt mulig.. Ifra første til siste spor. 45 minutter. Og det får jeg veldig god tilbakemelding på ifra elevene, [...] At man faktisk våger å sette av så mye tid bare til å høre musikk, da.. [...] Og i et mørkt rom slik at det ikke er noen andre forstyrrelser, det handler kun om opplevelsen av å høre musikken, da.

(Person C)

Her ser vi også at det å bare få *tid* til å lytte er noe C prioriterer for elevene. Deretter fortalte C at det er viktig å hekte *begrepene* på det de har hørt:

Og da handler det jo også om [...] Begreper etterpå. At jeg for eksempel lager en powerpoint-presentasjon med én eller to slides som er satt av til hvert spor, på det vi har hørt. Og at man da tar opp... Altså hekter noen fagbegreper, da, på det man har hørt. Innmontering, lydmontasjer, sound. Kanskje at man setter ord på en del av produksjonseffektene, ikke sant, som, delay, og... Ekkotape-delay, flangerfacer, ikke sant. At man [Utydelig] noen av disse her effektene, da.

(Person C)

Og etter nettopp dette gikk hen inn på tverrfaglighet igjen, som ble nevnt lenger oppe, hvor hen snakket om å bruke disse fagbegrepene inn i komponeringsfaget, slik at de kan prøve å *bruke* disse effektene.

Når det kommer til person M så nevnte også hen fagterminologi som noe som er viktig for elevene å lære. Hen snakket for eksempel om at elevene under ene fagdagen på skolen skulle øve inn og spille små biinstrumentstykker fra barokken, for å få erfaring med former og diverse som er aktuelle i barokken, samt at de fikk høre på skolens cembalo.

Og når vi liksom prøvde å diskutere hva de hørte, hvilke teknikker som ble brukt, og sånne ting, og da kom vi også inn på en annen ting som er utrolig viktig i MiP'en, det åsså kunne fagterminologien og fagbegrepene. Og da går vi jo tilbake til lyttefaget og teorifaget i førsteklasse. Eller musikk... Altså, -undervisningen på hovedinstrument. At vi er litt obs på å bruke ordentlig faguttrykk for å gjøre elevene vant med det, da. Der har vi ganske stort fokus.

(Person M)

På spørsmål om disse fagdagene bidrar til dybdelæring, svarte M at ja, det bidrar til at de klarer å holde fokus. Og ettersom de ikke kan ha teori hele dagen, så er det MiP-konsert siste dobbeltøkt, hvor de enten jobber i grupper eller alene, hvor de lager et *produkt* som deles med de andre. Dette med å skape *produkter* nevnes også av person C, men det kommer jeg tilbake til i et senere.

5.3.1.5 Diverse metoder

Jeg har nå gått gjennom de store trekkene jeg fant til felles mellom flere lærere når det kommer til metoder de bruker. Forskjellige måter å ha fokus på tverrfaglighet, å ha store prosjekter / temaer, fremme motivasjon, og fokusere på begreper/fagterminologi. Men lærerne nevnte selvfølgelig mange flere metoder. Noen kan likne delvis på disse kategoriene, mens andre er ganske utenfor disse. Jeg skal her gå gjennom noen av de viktigste tingene som ble nevnt av hver lærer i forbindelse med metoder, som ikke helt passer inn i kategoriene. Her vil hver lærer presenteres én og én.

Person M nevnte at dybdelæring går «litt av seg selv», og at de på musikk, dans, drama på en måte nesten driver dybdelæring hele tiden fordi de har så mye enetimer og går «under huden i fagene som bare det».

Så det går litt av seg sjøl på én måte. Det er jo klart at det å prøve å sette sånn konkrete ord på hva det egentlig er, det må man jo tenke... Det har vi egentlig ikke gjort noe særlig på skolen heller, vi bare snakker om det og [...] sier at «Nå.. Det her er jo dybdelæring» når vi kommer i aktuelle situasjoner, ikke sant.

(Person M)

I dette sitatet så nevnes det jo at lærere tenker over at «det her er dybdelæring» og også at metoder brukes, men at det skjer litt av seg selv. M virket også relativt opptatt av elevenes eget ansvar, og hen nevnte at *forkunnskap* er viktig. Elevene får tilsendt informasjon om hva som er tema for neste time, også er det opp til dem selv å lese seg opp og komme forberedt.

Altså man prøver å lære elevene at de skal være litt forberedt, da. Ikke sant, at man går ut fra en basekunnskap som skal være der, for at man kan gå videre. Og så er det jo litt deres oppgave da, å gidde å være med på det løpet eller ikke. Ikke sant. Vi kan jo ikke tygge og svelge for elevene heller, de må på en måte bidra sjøl.

(Person M)

Person M er også opptatt av at elevene skal kunne mer enn bare overfladisk kunnskap, og at de må vite hvordan ting har blitt uttrykt gjennom musikken. Hen lærer gjerne elevene å lytte med mange nye hjelpemidler, som for eksempel YouTube-videoer som viser piler på notene mens man lytter. På denne måten hjelper det elevene fordi de visuelt skal få se på notene «hvordan det er». De fokuserer mye på å lære elevene noter (de som ikke kan det fra før), og bruker mye partiturer og sier noe om tematikk, motiver og lærer de disse uttrykkene. Ifølge M sier mange elever at dette hjelper dem å oppleve noe.

Person U er hittil ikke nevnt i forbindelse med metoder, og det er fordi metodene hen nevner ikke passer helt inn i noen av kategoriene. Person U nevnte selv at hen er veldig opptatt av eleven, og av å «starte der elevene er», for å nå inn til de. Hen snakker mye om å finne «triggere» i hver time, som gjør at de skal skjønne at de nærmer seg noe de kan få bruk for, og at hen bruker første semester med elevene på å finne ut hva som trigger de spesifikke elevene. Man kan kanskje si at det å finne noe som «trigger» elevene kan handle om motivasjon, men hen nevner ikke motivasjon selv, og dermed har jeg ikke plassert disse uttalelsene i den kategorien. For U er det også viktig å vise elevene at dette er noe de kan bruke.

Det handler mye om å på en måte klare å finne en trigger i hver eneste time, som gjør at de skjønner at [...] Vi nærmer oss noe vi kan ha bruk for. Spesielt når du da snakker om Middelalder. Altså, jeg prøver å relatere til deres hverdag og se hvordan det ville vært hvis de var der uten strøm. Hallo! De skulle slitt da, ja. De måtte jobbet på en helt annen måte, sant.

(Person U)

Dette sitatet er det kanskje naturlig å trekke inn mot «overføringsverdi» som ble nevnt tidligere av andre lærere, men dette ordet blir ikke direkte brukt. Helt på slutten da hen blir spurt om hen har noe å legge til, så nevner hen også hvordan gammel musikk kan brukes av elevene:

Du kan bruke gammelt til å lage nytt. Du kan hente ideer, du kan hente inspirasjon, du kan... Ja. Bruke det til alt.

(Person U)

Dette med å *bruke* noe gammelt og *bruke* det de lærer er noe Person U snakker mye om. Det er jo en form for *overføringsverdi*, men jeg ønsker ikke å legge ord i munnen på noen.

Utenom det som er tatt opp tidligere i forbindelse med de forskjellige temaene, så nevnte Person S på sin side mye i forbindelse med *prøver*, og sa at en av metodene hen bruker er å gi de en liste med spørsmål på forhånd, og en lytteliste, og at hen forteller elevene at de kommer til å få spørsmål fra dette. Jobber de godt med denne lista så skal prøven gå bra. Hen fortalte deretter at hen kan se på prøven hvem som har jobbet godt med stoffet på forhånd og ikke, og at dette går hånd i hånd med dybdelæringen. Hen er også veldig opptatt av at elevene skal *høre* på musikken, og forteller de at dersom de ikke rekker noe annet, så i det minste *hør* på den.

Person S er også opptatt av å utstråle at *dette er viktig*, og at *dette* må de ha kontroll på, og forteller at hen da ser at de noterer. Men hen sier at dette er mer en «sånn generell pedagogisk greie». Når de skal *høre* på musikk så er person S opptatt av enkle grep som å fortelle de *før* de lytter *hva* de skal *høre* etter, ellers så følger de gjerne ikke like godt med. S bruker også gjerne eksterne hjelpemidler, som tegneseriehefter om jazz, eller dokumentarer av fagpersoner som kan forklare mer inngående om et tema.

Person I var en av de som sa mest innenfor «kategoriene», og det er dermed ikke mye som ikke er nevnt, men hen nevner at en annen metode de bruker er å fordype seg sammen som *klasse* i et tema. Da har hen bare gått litt «dypere inn i materien som lærer på en måte», og i stedet for å si at *de* skal jobbe med prosjekt, så har hen bare ryddet plass til at de kan fordype seg innenfor et tema som klasse. Hen forteller at det kan være forskjellige temaer som hen har prøvd å gi mer rom og tid for, og at hen kanskje har gått litt utover det som er i lærebøkene.

Ellers nevner hen I at de som klasse har vært på konserter, og da har hen gjerne prøvd å knytte læring til dette, noe hen mener kan være med på å gi dybdelæring. Her dukker også dette med *knagger* opp igjen:

*[...] for et par år siden, så [...] Var det oppsetning av ***** her i nabokommunen. Og da var klassen og så på stykket, og vi jobba med det på forhånd, og vi jobba med det i ettertid. Og da jobba vi på en måte konkret med det stykket, men også med romantikken som periode, og med opera som sjanger. Og da, tenker jeg [utydelig] sånn typisk knagg, at da [...] satt dette med romantikken bedre etter å ha vært gjennom det, knytta det til en sånn opplevelse.*

(Person I)

Person C er nok kanskje den som nevnte aller flest metoder, så her er det i tillegg til de som passet inn i kategoriene også mange som kun er nevnt av C. Blant annet fortalte C at hen kom over et kompendium skrevet av Erik Lund som heter *Tren Tanken* som fokuserer på å være *aktivt tenkende*. Og at en av metodene nevnt i denne boka er å dele ut små lapper med setninger på, som skal pusles sammen så de gir logisk mening. Dette er en metode C har begynt å bruke i klassen. I stedet for å selv stå og forelese om noe for elevene, så får de lapper som de må pusle sammen om et tema.

*For eksempel, hvis du tar Woodstock-festivalen, da. Før så kunne jeg da for eksempel si «Ja, i dag skal vi ha om Woodstock-festivalen». Også begynner man da også liksom ramse opp alle de faktaene som jeg som fagperson mener er relevante, da, ikke sant. Hvordan denne hører til samfunnet og er et uttrykk for alt det som skjer med Vietnamkrigen og *Three days of Peace, and Music and Love* og whatever, ikke sant. Men nå [...] Gjør jeg heller, da, at jeg... Jeg har jo artikkel om Woodstock-festivalen fra *Aftenposten*. Også har jeg tatt setninger fra den. Klipt ut. Lagt på små lapper. Også får, deler jeg elevene inn i to grupper. Også får de litt ulike lapper. Også må de pusle sammen. «Ja, har dere hørt om Woodstock-festivalen?». «Nja, jo», de har kanskje det. «Okei, her har dere noen lapper. Pusle dem sammen, og se hva dere finner ut av.» Også presenterer hver gruppe hva de mener og forstår at Woodstock-festivalen er for noe. Og alle har fått med seg noe essensielt [...] Og noen har jo lagt disse lappene helt i ulogisk rekkefølge. Men, på grunn av på en måte den diskusjonen som vi har rundt informasjonen som er tilgjengelig, så endres rekkefølgen på lappene. Også, altså, de konstruerer, da, ikke sant [...] Konstruerer sin egen kunnskap om det.*

(Person C)

Person C bruker også gjerne dataspillet *Minecraft* i undervisningen sin. For eksempel ba hen to elever lage hele festivalområdet fra Woodstock-festivalen inne i spillet, og så presentere det for klassen etter noen uker.

Det er så veldig, veldig, veldig mange muligheter, da, og særlig med disse digitale hjelpemidlene. Men prinsippet med det som jeg liksom er ute etter, da... Det er jo den aktive konstruksjonen av egen kunnskap. At man aktivt konstruerer. Noen ganger så må man kanskje bare lese noe for å ta det inn. Men det gjør de altså så mye av, da. Så jeg får jo veldig gode tilbakemeldinger på disse måtene å jobbe på, da. De synes det er veldig gøy.

(Person C)

Som vi ser snakker Person C mye om det å aktivt *konstruere* sin egen kunnskap. Noe annet hen er veldig opptatt av er som tidligere nevnt å *sette av tid* til å høre musikk, og hen lager også spillelister sammen med elevene, slik at de kan foreslå og legge inn låter, og klassen har en felles spilleliste.

Person C mener også at det er viktig at man forsøker å fornye faget hele tiden, og at man er veldig åpen i *hvordan* man gjør det. Og de siste årene har hen også inngått et samarbeid med en lokal vinylsampler, slik at elevene får en fast ekskursjon dit. C mener at alle steder har en slik betydelig musikkressurs i lokalmiljøet sitt, og at man ikke trenger å dra til London, Oslo eller Rockheim for å få til noe sånt. Og dette mener C kan revitalisere eller reorganisere undervisningen. Hen har også et samarbeid med en annen musikkressurs i området sitt.

Man får jo ikke gjort alt det hvert eneste år, men hvis man velger seg ut liksom et par ting, da, som kan revitalisere en periode av året... Både for deg som lærer, og for elevene. Så opplever man jo også dybdelæring selv, da. Som lærer. Også blir man inspirert til å ville la elevene få oppleve det samme da.

(Person C)

C mener også at det er viktig at man modellerer for elevene og tenker over hvilken praktisk *nytte* elevene skal ha av det de lærer. Dette kan likne litt på det U snakket om i forbindelse med at elevene skal *bruke* kunnskapen. C mener man må se for seg hva slags yrke man tenker at disse elevene skal ha i fremtiden. Og at hvis for eksempel flere av de vil bli lærere, er det synd om de tror det skal handle om at man bare står og foreleser. Det er ifølge C bedre om de tenker at de også vil sette i gang med Minecraft-prosjekter, konsert-prosjekter og så videre. I likhet med hos C er det også her naturlig å trekke linjer mot dette med *overføringsverdi*.

5.3.2 Implisitt nevnte metoder

Når det kommer til de «implisitte» uttalelsene i forbindelse med metoder, så var det kun person M, U og S som hadde noe. Igjen vil jeg presisere at jeg ikke vet hvor mye eller hvor lite dybdelæring var i tankene under disse uttalelsene, men jeg har kalt det «implisitt» fordi det ikke ble nevnt spesifikt i forbindelse med dybdelæring og/eller metoder.

Som tidligere nevnt ba jeg person M om å beskrive en time fra start til slutt uten at jeg nevnte dybdelæring. Grunnen til at jeg ba om dette var for å få ut mer informasjon og kanskje trigge noen minner som kunne hjelpe hen til å huske metoder. Hen svarte da at det varierte, men at hen sender informasjon på Teams på forhånd så elevene vet hva som skal foregå. Hen drar gjerne ned skjermen hvis den skal brukes, også jobber de gjerne med auditiv lytting. For eksempel om de jobber med sonatesatsform, så hører de på musikk som har denne formen, og snakker om det etterpå. Hen har gjerne en forelesning «med kommunikasjon», og hen fortalte at det gjerne først oppfattes som kaotisk for elevene, før de etter hvert får knagger å henge informasjonen på, og ser at det er et system.

Og da er det jo fra de har hørt det. Én gang. Og synes alt er bare kaos. Til at man opplever at de får knagger å henge ting på, og ser at det er et system, og [...] sånt. «Å, ja.» Ikke sant. Så det er jo lytteteknikker, da, ikke sant. Det å lære seg til å høre et tema som blir brukt igjen hele tiden. Så jobber vi ganske godt med dét.

(Person M)

Dette med *knagger* ble jo også flittig nevnt av person I under den eksplisitte delen.

Person M fortalte også at elevene noen ganger deles inn i grupper, hvor de for eksempel får utdelt en sonatesatsform, og så skal de vise at de har forstått det med presentasjon og plenumsamtale etterpå. Til slutt avslutter hen timen og forklarer hva som skal gjøres neste time. M er også glad i fagsamtaler, og sier at hen er mer glad i å snakke med elevene og fortelle de hvordan de ligger an, heller enn å ha mange prøver og rettinger.

Person U på sin side nevner her noe relatert til tverrfaglighet, og det å relatere det man lærer til flere fag.

Vi prøver å relatere det til at de skjønner at det er en sammenheng mellom mange fag. Det gjør vi. Treffer vi? Ikke alltid. Av og til? Ja. Da er det morsomt å se på de elevene i klasserommet. «Oi, kan vi gjøre dét? Oi!».

(Person U)

En annen ting U pleier å gjøre er å be elevene skrive ned på starten av året hva de er interessert i og hva de kan få ut av historiefaget, også ta opp dette i løpet av året.

Også nevner jeg dette sånn et par ganger i løpet av året, liksom. At vi har skrevet ned: Hva gjorde du da? Hvordan ser du på dette? Så... Stille spørsmål: Hvordan ser du dette faget? Og, noen rikker seg ikke, men det er en del som [...] har tenkt litt over det. Så, okei. Når noen med dét, og andre gjennom undervisning.

(Person U)

I likhet med person M så er også person U opptatt av *lytting* og å høre etter spesifikke utviklingstrekk ved stykker. Hen fortalte at de har lytting i førsteklasse, og at de lærer lytteteknikker der før de kommer i andreklasser, så hen kan bygge videre på dét. Ofte får de først prøve seg på egen hånd, og så i neste omgang prater de om hva de fikk ut av det, og gjerne relaterer det til det de lærte i førsteklasse:

Hva de da skal lytte etter, hvordan de skal lytte og hva det er spesifikt vi lytter etter. Og kanskje til og med si: «I dette verket vil vi finne.. Hvor finner du det?» Og óg gå inn i partituret.. Og se «kan du finne dette her? Dette kan du ikke høre, men du kan se det i partituret, at dette er en teknikk som er brukt her.» Og så videre. Og det varierer jo fra periode til periode, da. Men også å prøve å tilpasse det til det de har vært igjennom, og den, det de i hvert fall skulle ha lært i førsteklassen, og få repetert det på den måten.

(Person U)

Som nevnt tidligere er U også spesielt opptatt av å relatere historien til elevenes liv, og også å vise elevene hvordan de kan *bruke* det de lærer. På slutten av intervjuet kom U med et eksempel på en slik time hvor de hadde hatt om sonatesatsform, og hen hadde presentert tanken om at det kan være lurt å ha en form å gå ut ifra, for da er det så mye enklere å lage noe selv, og du kan leke deg med dét.

Også satte jeg da på Walter Murphys discovariasjon fra 1980-et eller annet... Av Beethovens femte, første sats. Og steike, du skulle sett den forsamlingen, det ble jo rene diskoteket! Det var kjempegøy! [...] Og da har jeg prata om dette liksom, og «ta bruk av all musikk», og liksom.. Å bruke en form. For den virker. Sant. [...] Hvis det er en låt du liker, okei... Hva slags form er det på musikken? Skriv din låt. Nesten lik, pass på at den ikke er helt lik. «Ja, nei, for da kommer det med rettigheter og alt sånne ting» var det en som sa da. Sant... Så, veldig bra. Så da fikk vi liksom et slags engasjement.

(Person U)

Her var U så vidt inne på dette med engasjement som en viktig faktor, dog ble det ikke utdypet noe videre.

Person S nevnte ikke så mye «implisitt», men det hen nevnte var relatert til tverrfaglighet, nemlig ved at hen fortalte at da hen hadde komponering for tredjeklasse prøvde hen å koble det til MiP'en, og at hen noen ganger i samspill nevner hvilken del av (MiP-) pensum låten er fra. Men S mener at det er langt fra fullt utnyttet, og at hen savner at noen har totaloversikten.

5.4 Idéer, tanker og ønsker

Under intervjuet var det flere lærere som kom med ønsker og idéer. Altså ting de ønsket å begynne med, fokusere mer på, eller utvikle videre i forbindelse med undervisningen sin. For eksempel sa person S at MiP'en kanskje burde vært baklengs.

At man begynte med det de faktisk kan noe om, som er det de hører på i dag... Også peke på: «Og dét kom fra dét, og dét kom fra dét..» også bevege seg bakover... For det er liksom... Dette er bare en tanke jeg fikk nå, det er ikke noe jeg har gått og grubla på. Men atte... I stedet for å hive dem rett inn i gregoriansk sang, når de er 15 år gamle [...] Det er jo ikke noe motiverende dét.

(Person S)

Person I hadde veldig mange slike idéer underveis i intervjuet. Hen nevnte for eksempel at hen og en kollega som har MiP2 (Person I har MiP1) hadde diskutert dette med *temabasert undervisning* i MiP2. Hen fortalte at det er en Nyere historie -lærer på skolen der som har gjort nettopp dette, hvor han har knyttet hele pensumet til tre eller fire temaer, og belyst historien i lys av de temaene.

Og dét kan jo fort kanskje bli en bedre arena for dybdelæring óg, tenker jeg. Sånn som i MiP2, å skulle ha om [...] atonalitet, også skal man ha om futurisme, også skal man ha om negro spirituals, også skal man ha om jazz, også... Blir det veldig sånn fragmentert. Så det er også noe jeg har tenkt at hadde vært interessant å se om hadde gått an i MiP1 óg, men jeg har ikke kommet lenger enn at jeg har tenkt at jeg skal tenke på det.

(Person I)

Men hen nevnte også at hen synes det er vanskelig å finne ut *hvilke* temaer man skulle hatt i MiP1 som går på tvers av tidslinja, for å komme litt bort fra det kronologiske.

Det er sikkert muligheter der óg. Og det er kanskje den nye læreplanen som nå er på trappene, åpner kanskje enda mer opp for dét óg. For den vektlegger ikke liksom musikkhistorien på den måten. Nå er jo ikke den læreplanen endelig ferdig enda, men det ligger i hvert fall an til at den [...] herre musikkhistorielinja er nedtonet ganske kraftig.

(Person I)

Som tidligere nevnt så snakket I også om det å knytte læring til opplevelser, og hvordan for eksempel en konsert kan fungere som en *knagg* for læring. Etter at hen snakket om dette gikk hen videre inn på noen idéer knyttet til dette, og fortalte at hen burde bli flinkere til å bruke flere *sanser* i læringa, og at hen tror det er veldig relevant å få opplevelser utover det å lese eller høre.

I MiP så hører vi jo mye musikk, da, så der er det jo på en måte... Det er nå litt i seg selv, men... Det å koble på flere sanser og kunne [...] Det å dra på konsert eller spille musikk selv, eller [...] Dra ut i skogen eller hva som helst. Bare det å koble på flere sanser, det tror jeg har [...] mye for seg for at læringa skal feste seg i kroppen.

(Person I)

I fortalte videre at hen tror at det er ganske mange lærere som sitter og tenker over slikt når de har tid, men at man i hverdagen lett havner tilbake til det vante.

Men jeg har tenkt, sånn som her, nærmeste naboen til den skolen jeg jobber på er et folkemuseum. Og da, for eksempel, bare det å dra og snakke... Dra dit og være der, bruke lokaler der, når de har om norsk folkemusikk. Uten at vi egentlig bruker lokalet til noe annet enn å være i... Bare for å få en annen ramme rundt undervisningen.

Såne ting kan være med å påvirke, tenker jeg. Og det, det har jeg ikke gjort enda, men det tenker jeg at jeg skal prøve å få gjort nå når jeg skal ha folkemusikk [utydelig]. Det at man får koblet på sansene og hele kroppen på en annen måte. Og det tror jeg kanskje er et aspekt ved... Som hadde vært litt viktig å løftet mer frem, [utydelig] dybdelæring.

(Person I)

Dette med å bruke omgivelsene på denne måten er noe C også snakket om, som nevnt tidligere, bare at hen fokuserte mer mot å revitalisere undervisningen heller enn kroppslig læring. Videre snakket I om at hen var på et foredrag med ei som har skrevet om dette med å tenke kroppslig opplevelse inn mot dybdelæring, og at dybdelæring ikke bare er noe teoretisk. Jeg spurte om det kanskje kunne være Tone Pernille Østern (ref. teoridelen min), men hen var usikker på om det var henne eller noen andre.

Siste person som hadde noen idéer var person C. Hen snakket om hvordan lærerne på ungdomsskolen er litt alene når det kommer til å definere dybdelæring, ettersom det oftest er få musikk lærere per skole. Dermed vil forståelsen til musikk læreren ved én skole bli ganske annerledes enn forståelsen til en musikk lærer ved en annen skole.

For ofte så er jo kommunene ganske dårlige på åsså samarbeide på det her, da, ikke sant, at man skaper et forum hvor alle musikk lærerne som jobber på 8., 9., og 10. trinn i de tre-fire tilstøtende kommunene møtes en gang i året og diskuterer faglige ting, ikke sant. [...] Egentlig høres det helt riktig og klokt ut, men egentlig så er det ganske utopisk, da. Men det jeg vet er at i den desentraliserte kompetansehelingsarbeidet til Udir nå, så ønsker man jo å få til såne ting, da. Men, mest sannsynligvis så vil musikk havne nederst på den lista, og ressursene vil bli satt inn på matematikk og språkfag, fordi de troner høyest, da.

(Person C)

Ut ifra uttalelsene til lærerne som er beskrevet i dette underkapitlet kan vi se at noen av idéene lærerne hadde til forbedring handler om å ha MiP'en baklengs (starte med det de kjenner til), å ha temabasert undervisning, å bruke flere sanser i læringen, å få andre rammer rundt undervisningen, og å få til faglig samarbeid mellom musikk lærere fra forskjellige skoler.

5.5 Ser lærerne tegn til dybdelæring hos elevene?

I tillegg til å spørre lærerne om hvilke metoder de bruker for at elevene skal oppnå dybdelæring, så spurte jeg også om hvorvidt de ser noen tegn til at elevene oppnår dette. Dette spurte jeg om fordi jeg ønsket å vite om dette er noe lærerne ser etter, og hvor bevisste de er på hvorvidt metodene deres fungerer.

Person M sa at hen ser tegn til det hos enkelte av elevene, og at det ofte er knyttet til hovedinstrumentet til elevene ved at de viser god interpretasjon og fremførelsespraksis, og vet «hvordan musikk skal klinge».

Nå blir jo det plutselig de som har klassiske instrumenter og sånn, da. Ikke sant.. Sang, og fiolin, og fløyte og sånn. Men det å kunne vise i praksis at de har lært noe om hvordan musikk skal låte, det er jo et tegn på at de har fått inn noe dybdelæring.

(Person M)

Hen fortalte også at et annet tegn er at de kan diskutere med norsklæreren og historielæreren sin, og trekke inn musikk i de fagene også. Og at de ser hvordan alt var «i det store og det hele».

I likhet med person M sa Person U også at *noen* ser ut til å oppleve dybdelæring.

Men noen lever på overflaten, (og) er av og til nede på vannflaten, og skjønner ikke bæret av det vi holder på med. Men historie har jo alle hatt, så så lenge man da har med et snev av historie så klarer alle å få til noe.

(Person U)

Person S på sin side var ganske opptatt av *prøvene* og hva som viser seg der. På spørsmål om dybdelæring er noe hen fokuserer på i sin undervisning, svarer hen blant annet at man kan se på prøvene hvem som har jobbet godt med oppgavene de har fått på forhånd, og hvem som ikke har det. Dette ser hen fordi noen sitter og blar og blar i bøkene på prøven, mens andre har kunnskap fra før.

Og det går jo selvfølgelig i den dybdelæringa, da, atte, hvis man setter seg inn i stoffet så vil... Sånne koblingene mellom sjangerne og sånt noe være mer åpenbar, da. Og dette går jo selvfølgelig mer på sånn studieteknikk hos elevene, da. [Utydelig] Jeg tilrettelegger, selvfølgelig, men [...].

(Person S)

På spørsmål spesifikt om hen ser noen tegn til dybdelæring hos elevene svarer hen at hen «gjør jo det!», og at det spesielt er på slutten av året man merker dét, når heldagsprøvene kommer. Hen fortalte også at selv om hen ikke merker så mye akkurat fra time til time, så kan hen merke at kunnskap ligger og «marinerer» hos de fleste, og at dette plutselig kan vise seg senere:

Også kommer vi kanskje til noe senere, en annen del av pensum [...] Også kanskje jeg kan hinte litt om «[...] Minner dette om noe annet vi har snakket om før?» Også ser du plutselig det går et lys opp. Og så, «Men det er jo!», ikke sant.. «Ja, det er helt riktig.» [...] Og da merker du at da begynner de å se litt sammenhenger og sånt noe, og det er jo... Da er vi på vei mot [å] komme i dybden på ting, da, liksom..
(Person S)

Person I på sin side snakket om at hen ikke har vært så bevisst på å se etter om de har oppnådd akkurat dybdelæring, eller «målgraden» av dybde, men heller har sett etter om de oppnår *god læring*. Dog grubler hen litt over om det er det å se etter dybdelæring hen *gjør*, bare på et ubevisst plan.

Person I forteller også at når de skriver eller presenterer noe muntlig, så ser hen etter om de kan drøfte sammenhenger, og om de kommer i dybden på det faglige. Hen forteller videre at hvis de skal skrive en fagtekst om et tema de har fordypet seg i, og eleven virkelig har kommet i dybden og ser sammenhenger, så bør det *vises* at det er en *MiP-elev* som har skrevet det, og ikke en tilfeldig elev som har lest om en periode eller om Edvard Grieg, for eksempel.

Hvem som helst i Norge kan jo lese leksikon om Edvard Grieg og skrive litt om han. Og kanskje skrive mye om han hvis man leser mye, liksom. [...] Men det å vise at man klarer å bruke kunnskapen i faget, og se sammenhenger og... Det er det jeg ser etter, da [...].
(Person I)

Også klasseromsundervisning blir nevnt, og I forteller at det handler mye om *aktiviteten* til elevene, og måten de stiller spørsmål på. Da kan man se om de trekker sammenhenger og liknende. Men i likhet med person M og U sier også S at det fort er *enkelte* elever som kan vise det, da.

Person C på sin side nevnte fort faktorer som gikk på elevenes trivsel når hen ble spurt om hva hen ser etter når det kommer til dybdeløring hos elevene. Herunder var det første hen fortalte at et tegn på dybdeløring er når elevene ikke lenger er opptatt av karakteren.

Altså, en firer kan jo være en katastrofe for enkelte elever. Men når de ikke lenger, altså når karakteren fremstår som en sånn ganske liten greie... «Åja, ja, jeg fikk en firer, men jammen har jeg lært mye!» [...] Det er det sikre tegnet på at det er oppnådd dybdeløring.

(Person C)

Videre snakket hen om tegn som smiling, og at elevene er «litt lite stressa».

[...] altså elever som føler at de er kompetente, at de er blitt kompetente, er mye mindre stressa. En elev som har et selvbilde som er dominert av atting er vanskelig, at man ikke får til noe, at man er inkompetent, er en veldig stressa elev. Og det er veldig lett å se om eleven er stressa. Høye skuldre og engstelig, og forteller at (de) sliter litt med å sove og (litt sånn) [...] Så [...] altså jeg tenker at... I forhold til åsså virkelig ta et oppgjør med stofftrengsel... Så er [...] dybdeløring er nok veien å gå, altså... Så [...] Jeg ønsker den nye planen veldig, veldig velkommen, da.

(Person C)

Ut ifra det lærerne har fortalt her, så er noen tegn på at elevene har oppnådd dybdeløring ifølge dem at: elevene har god interpretasjon og fremførelsespraksis, at de kan diskutere det de har lært med lærere i andre fag, at de har god studieteknikk, at de ser koblingene mellom det de har lært før og det de lærer nå, at de er aktive i timene, at de ikke er opptatte av karakteren, og at de er lite stresset.

5.6 Utfordringer for dybdeløring

Under intervjuene spurte jeg ikke spesifikt om hva lærerne så på som utfordringer for elevenes dybdeløring ettersom det ikke var en del av problemstillingen på dette stadiet, men det dukket allikevel opp uttalelser om dette naturlig hos alle lærerne. Jeg spurte de om de syntes myndighetene hadde definert begrepet godt nok, spesielt med tanke på kreative fag, og da dukket det naturligvis opp noen utfordringer, men også etter de andre spørsmålene var dette noe som flere naturlig kom inn på.

5.6.1 Fagtrengsel

Ett av temaene som dukket opp her var *fagtrengsel*. Blant annet uttalte person S at det er vrient at MiP-faget har så stort pensum, for noen ganger så blir det kanskje litt i overkant

overfladisk, og mye blir etterlatt til elevene. Hen nevnte at hen fortsatt skal forklare og gjennomgå, men at det ikke er så mye tid til *repetisjon*. Videre sa hen at det kanskje ville blitt mer dybdelæring med mindre pensum:

Jeg kan jo til dels være enig i at det kanskje blir mer dybdelæring hvis man skreller litt ned på pensumet. For det er så voldsomt det de skal lære seg som 18-åringer. Det er jo helt sinnsykt at man ikke bare forstår litt av musikken, men det forventes på eksamen at de skal være reflekterte i forhold til alle utenommusikalske forhold óg. Og så koble dét sammen. Det er jo grunnfagsmaterialet.

(Person S)

Person I fortalte om noe liknende, om at lærere ofte bare skummer det overfladiske for å rekke over alt i pensum. At det blir nesten som en sjekklister, hvor man sjekker av det man har fortalt om eller bedt elevene lese om.

Da er det ikke sikkert elevene egentlig sitter igjen med kunnskap i andre enden. Da kan [utydelig] vært bedre at de sitter igjen med mer læring ved å jobbe dypt med noe i stedet for å ta overfladisk med mange [...] Det blir av og til litt vanskelig avveining for oss lærere, da. [...] Hvordan vi skal tenke om det. Kanskje da... For det, det kan jo fort da bli at noen ting må man da kanskje kutte ut eller ta enda lettere på. [...] For rom til det herre dybdelæringen. Men likevel kan det hende at det sitter igjen vel så mye.

(Person I)

Her ser vi at I sa at det kan være det egentlig hadde sittet igjen like mye dersom pensumet var mindre. Allikevel, da jeg spurte om hen syntes at de hadde litt dårlig tid på å gå gjennom alt, svarte hen at hen *ikke* følte det, og at hen følte seg privilegert som har MiP, for sammenliknet med andre fagplaner så er MiP ganske romslig. Hen sa at det i stor grad koker ned til å gå gjennom musikkhistorien frem til år 1900 [i MiP1], og at det gjerne er mye opp til læreren, ettersom det ikke står noe om hvor nøyaktig det skal være, hvilke komponister og verker som skal med, eller noe sånt.

Jeg synes det er en god læreplan å jobbe med. Så er det liksom overlatt til lærerens profesjonalitet, da, å dekke det som er viktig. Og det gjør at det er veldig rom for å finne på ting, da. Synes jeg, da.

(Person I)

Dog da hen snakket videre om faget kom det frem at hen underviste i MiP1 og at hen syntes at MiP2 var litt annerledes når det kom til fagtrengsel. Hen kunne fortelle at hen hadde vært lærer i MiP2 litt ett år, og at der syntes han det var vanskeligere fordi det er så mye forskjellig man skal gå gjennom. Hen uttrykte at det er lettere for elevene i MiP1, for der er det lettere å «putte ting i bås» gjennom å snakke om epoker. Da er det lettere for elevene å holde struktur i hodet sitt, mente I.

MiP2 blir fort... Der har du én komponist der, og én komponist der, og én komponist der, også er det den jazzstilen, og den jazzstilen, og de har popband, også blir det fort masse forskjellig, som er vanskeligere å strukturere for elevene, og da [...] oppleves det travlere å på en måte rekke over alt som lærer [...].

(Person I)

Person M poengterte også at MiP-faget har vært litt for omfattende:

Og det er jo litt sånn når det gjelder MiP-faget at [...] Hvis en elev kan alt det den har gjort i MiP1 og MiP2 på videregående [...] så trenger du jo nesten ikke musikkhistorie på musikkhøyskolen, ikke sant. Det har jo vært veldig omfattende. Så det er jo på vei til å redusere littegranne på kravene og [utydelig] det faget. Og det med rette!

(Person M)

Også person C snakket om fagtrengsel, og hen mener at skolene har vært for dårlige til å sette av *tid* til et tema. Dette snakket hen om i forbindelse med at det må eierskap til for at elevene skal bruke tid på noe med engasjement og motivasjon.

Noe norsk skole ikke har vært særlig god på, det er jo å være modige nok til å bruke tid på et tema. Fordi at... Det er jo så mye som vi skal rekke.

(Person C)

5.6.2 utfordringer knyttet til reformen og myndighetene

I forbindelse med den nye reformen og myndighetene var det også flere som nevnte noen utfordringer. Person U nevnte for eksempel at selv om hen synes at myndighetene har definert begrepet dybdelæring godt nok, så er det ikke sikkert at det blir *oppfattet sånn*. Også Person I poengterte at Utdanningsdirektoratet kan sende og skrive så mye de vil, men at det ikke dermed er gitt at lærerne leser og studerer det så nøye.

Det kommer an på den enkelte lærer, og det kommer an på lærerkolleger, hva slags kultur det er der, og ledelsen på de enkelte skolene, hva de legger opp til og sånn. [...] Utdanningsdirektoratet har jo ikke, og skal vel heller ikke ha, sånn kjempekontroll ved alt dét.

(Person I)

Person C på sin side, når hen ble spurt om myndighetene har definert det godt nok, mente at «nei, ingen vet hva dybdelæring er for noe», og at begrepet er alt for likt kompetansebegrepet. I tillegg nevnte hen at en mulig forskjell på venstresiden og høyresiden politisk er at venstresiden er mer opptatt av statlig styring og fellesskapsløsningen, mens høyresiden er mer opptatt av at «hansken skal passe den lokale hånden».

*Og det har jo gitt seg utslag i [...] At man på lokalt på skolenivå skal diskutere seg frem til en forståelse av hva dybdelæring er for noe. Og det er jo da helt i tråd med for eksempel vår lokale høyskole, ****, som... Som er veldig [...] Hva skal vi si... Opptatt av [...] Dekonstruksjon, da, den franske akademiske tradisjonen, hvor man [...] liksom fyller ting med sine egne definisjoner, da. Det kan jo være en frustrerende situasjon, men det gir også muligheter, da, hvis du liksom virkelig har en gruppe med gode, trygge fagutøvere, ikke sant. Kanskje lektorer som har jobbet i mange år, som har god idé om hva dette kan være. [...] Så da er det veldig spennende å delta i sånne diskusjoner. Men praksisen på hva dybdelæring blir i praksis, ikke sant... Det vil jo skille ifra rom B302 til rom B303. Det vil foregå to ganske forskjellige ting, da, i de rommene der.*

(Person C)

Senere i intervjuet stilte C spørsmål ved hvor god kvalitet det kan bli når musikk lærere på ungdomsskolen er såpass isolerte, sammenliknet med for eksempel lærerne på musikklinja som har mange kolleger å diskutere med. Og som nevnt tidligere så mener hen at kommunene ofte er dårlige på å samarbeide om dette, men at UDIR muligens skal gjøre noe med dette nå.

En annen ting person C kritiserte er hvordan UDIR sin språkbruk er veldig fremmedgjørende for spesielt elevene. Hen mener at de bør tørre å være tydeligere og formulere begreper i et noe mer folkelig språk.

Altså, det er jo en intensjon om at de nye læreplanene skal kunne være et redskap for elevene, ikke sant. At jeg faktisk kanskje første time så kunne jeg ta frem læreplanen i faget, og presentere den for elevene, også si noe om... «Se her, her er det dere skal lære», og elevene går sånn «Ja! Å, ja! Ja, ikke sant, nå forstår vi det!», men det er jo ikke tilfellet i det hele tatt. I et av de nye fagene på VG1 så har vi liksom fått inn begrepet «Musikkliterøsitet» [...] Hva er det for noe? Jeg har ikke noe definisjon, ikke sant. Så det er bare ett litt sånn ekstremt eksempel, da [...] På hvor fremmedgjørende egentlig språkbruken til UDIR er, da.

(Person C)

Person M på sin side svarte «nei» på spørsmål om det er noe myndighetene kunne gjort bedre, men hen sa også at myndighetene opererer med generelle begreper, og at de ikke har satt seg inn i hvordan det er for ulike fagretninger.

*Men da må du jo ha spesialfolk på alle fag. Det har de jo ikke. Det er jo sånn i politikken, at det sitter noen som skal kunne mye om alt. Som viser seg at kanskje kan lite om alt, noen ganger. *Ler*.*

(Person M)

Person U mener at de ikke har fått nok føringsdokumentasjon, noe hen mener kan være problematisk fordi det stopper en del gode diskusjoner. Men hen fortalte at lærere i stedet på eget initiativ har tatt kontakt med de som de føler det vil være naturlig å diskutere dette med. Det er også ifølge U en del grupper i sosiale medier hvor dette blir diskutert. Videre fortalte han:

Det er fint at de [myndighetene] bare sier så lite som mulig, og at vi får lov å si så mye som mulig, det er flott. Da trives jeg. Men jeg merker det at det er en del som gjerne ville hatt litt mer kjøtt og blod på dette her, liksom. «Hva mener de? Hva tenker de?» og så videre. Men, jeg er litt opptatt av at når vi først skal innføre noe nytt, så, okay, det er en gruppe som har satt seg ned og tenkt en del over dette, de sender ut sine tanker. Og når vi da får lov til å tilføre våres, så må det jo komme noe bra ut av det, så lenge vi klarer å på en måte holde diskusjonen på et saklig nivå. Og [...] Vær åpen for nye innspill, og ikke si at «nei, det, vi pleier ikke å gjøre sånn.» Og man finner vel begge deler.

(Person U)

5.6.3 utfordringer knyttet til lærerne og faget

Utenom utfordringene knyttet til den nye planen og myndighetene, så var det også mange som nevnte utfordringer som er mer knyttet til læreren og faget. En av de som nevnte noe om dette var person C, som fortalte at det er lett at man ender opp med å *prate* for mye når man har MiP:

Det er jo veldig fristende, da, å, fordi man har jo så mye å fortelle, ikke sant... Du aner jo det nå at jeg er en [kjønn] som liker å [...] Fortelle historier. Så det er jo veldig fort gjort at man prater for mye. At et musikkfag blir [...] for mye prat og for mye tekst.

(Person C)

Videre fortalte C dog at etter hen hadde en student på besøk som skulle undervise noen timer, og som spilte alle musikk eksempler helt ut, så ble hen oppmerksom på dette, og begynte å sette av tid til å faktisk spille av hele musikk eksempler.

C kunne også fortelle at hen før var alt for opptatt av kronologi, og at hen selv syntes det var kjempespennende, mens elevene *ikke* syntes det i det hele tatt.

Så derfor så ble jo disse musikkhistorietimene bare en sånn pine, ikke sant. [...] Men det er jo noe som heter lærerens mestring óg. Det er jo mange lærerutdannede i Norge som ikke jobber som lærere, for de føler ikke at de mestrer jobben sin, de har ikke noe glede av det. Og jeg synes jo heller ikke det er noe gøy å gå på jobb hvis elevene er triste. Så da måtte (jeg) begynne å tenke annerledes, da.

(Person C)

Etter dette fortalte hen videre om det som ble nevnt i underkapitlet om metoder, om hvordan elevene fikk begynne å holde presentasjoner om artister de selv hadde fremført som på scenen, og hvordan elevene fikk eierskap og motivasjon av dette praktiske elementet.

Person S på sin side fortalte at det som er vanskelig med å undervise i MiP er at det ikke er mange lærere som har stålkontroll på *alle* sjangrene man skal innom.

Sånn, hvert fall i tredjeklasse, da har du jo den klassiske biten, også har du jazzbiten, også har du pop-rock biten. [...] Og jeg skal ikke si at jeg har styrken min i det klassiske. Men, alt det andre, så... Men jeg må jo gjennom det klassiske, så [...] Det er jo først nå vi har begynt med jazzgreiene, etter å ha brukt flere måneder med klassisk. [...] Og det er jo selyfølgelig også noe som påvirker graden av dybdelæring i forhold til temaer. Fordi [...] Det er noen temaer man behersker bedre enn andre. Og da blir jo formidlinga en helt annen óg.

(Person S)

5.6.4 utfordringer knyttet til elevene

I tillegg til utfordringer knyttet til det å være lærer i MiP så var det også mange som nevnte utfordringer knyttet til elevene selv. Både person U, S og I nevnte utfordringer knyttet til hva elevene har av forkunnskaper når de starter. Person I sa for eksempel:

Det er noe som jeg ser veldig forskjell på, på elevene. Forkunnskapen i musikk. Noen har en del kunnskap fra før, kan noen navn. Noen vet veldig godt at Bach skrev fuger fra før, for eksempel. Bare det at de vet det gjør at de vil ha mye lettere for å bygge videre, og tilegne seg mer kunnskap om barokken eller andre komponister.

(Person I)

Person S på sin side nevnte at hen har sett en forandring når det kommer til det teoretiske nivået til elevene når de begynner på musikklinja, og at spørsmålet er hvor dypt man kan gå uten å miste dem.

*Og det har vi jo merka over mange år, egentlig... At mye av det teoretiske nivået på elevene er mye lavere når de kommer hit, enn det det var for [...] 10-15 år siden. [...] For det er jo så mange kulturskoler som sliter, og korps sliter med rekruttering [...] Og det blir nedprioritert i barne- og ungdomsskolen. Så når de kommer hit, så er det mye mer følelse av å starte på scratch enn det var før. Så i forbindelse med [****] så kom jeg over noen gamle prøver og eksamensoppgaver som jeg hadde hatt, også så jeg på den og så tenkte jeg «Å, herregud. De som går her nå hadde jo aldri i verden fått det til!» *Ler*.*

(Person S)

Selv om utfordringen her er knyttet til elevene, så er det viktig å påpeke at det er de strukturelle problemene rundt eleven, altså samfunnet, skole og rekruttering, som påpekes som årsaken til at elevene kan slite mer teoretisk nå enn før.

Videre snakket S om at dette er noe hen tror er et problem med andre fag også, og at hens teori rundt dette er at det handler om at det nesten ikke finnes noen «allmennkunnskap» lenger, fordi det er så mange forskjellige plattformer å følge med på. Før satt alle og så på de samme tv-kanalene og -programmene, og hadde samme referansepunkter, mens nå er det mye mer å velge mellom. Hen fortalte videre at dette gjør at dybdelæringen får en utfordring, fordi man må gjennom så veldig mye elementært før man kan gå i dybden.

Og det er det som er den store utfordringen der, da. [...] For hvis man skal gå i dybden på musikkstykker. Da er det jo kanskje ålreit å ha et visst musikkteoretisk begrepsapparat, da. [...] At elevene er så teoretisk svake i forhold til før, da [...] Det har jo selvfølgelig å gjøre med at de lærer instrumentene sine på helt andre plattformer enn før. Mange, i hvert fall. Nå er det jo mange gitarister, når de begynner på skolen her, så [...] har de ikke gått på kulturskolen, men de har sittet på YouTube. Og da skipper man jo de tingene som man synes virker litt kjedelig og så går man løs på «Å, der var det et tøft riff!» [...] Så sitter man og holder på. [...] Så sånn sett så er dybdelæringa en utfordring.

(Person S)

Også person U påpekte at bakgrunnen elevene har påvirker dybdelæring. Dette på spørsmål om hen ser noen tegn til dybdelæring hos elevene.

Det er masse som stopper i at de har den bakgrunnen som de har. [...] Jo mindre musikkbakgrunn de har når de starter, jo vanskeligere opplever de dette faget. Det er helt klart. Helt klart. Det er de som bare sitter og sluker alt, som ikke hadde noe, men... Som om det er dette de har venta på, liksom. Så en finner [...] mye rart. Så det er ganske spennende sånn sett, å se hvordan de utvikler seg. Også er det de som har bestemt seg «dette liker jeg ikke». De når du aldri inn til likevel. [...] Det betyr fortsatt ikke at jeg har gitt meg, men [...].

(Person U)

Hen fortalte også at det er mange som ikke er klare for å gå i dybden, og at «sånn er det bare», men at det ikke betyr at hen har tenkt å gi seg med å prøve for det. Hen sa at dét er en viktig grunn til å ha samtaler med de hvor de får lov til å fortelle hva de synes er vanskelig, hva som gjør at de ikke får det til, og så videre.

Person U på sin side fortalte at det er mange som begynner på musikklinja fordi de vil ha mindre teorifag og gjøre noe annet, ikke fordi de nødvendigvis vil drive med musikk. Og at

dette kan gjøre musikkhistorie litt utfordrende. Også C nevnte at det er tre typer elever ved musikklinjen; Én fra korpsmiljøet, én fra det rytmiske, og én siste gruppe som velger det fordi det lover noe annet enn det de kom fra, for eksempel hvis de er skoleleie eller har skolevegring. Dog blir dette hos C ikke nevnt eksplisitt som en utfordring.

Også person M snakket om elevene, men hen snakket om hvordan de som er teoretisk sterke fortsatt kan slite med den *selvstendige lyttingen*. De historieinteresserte kan være flinke til å trekke inn alle innfallsvinklene fra historien, men så når de skal trene på den selvstendige lyttebiten, så vil noen falle i karakter, «for det er der utfordringen ofte ligger». Person S nevnte noe i litt samme gate, og fortalte at mange kan ende med å bare pugge det teoretiske:

*For det er veldig fort på noen elever at det blir bare sånn «Pugg i perspektiv», også har de ikke åpna en eneste Spotify-liste som jeg har sendt, de har liksom bare sittet og pugget fødselsdatoer og sånn. De kan ramse opp stiltrekk, men de har ikke hørt et eneste ett. *Ler*... Så det er litt sånn frustrerende innimellom, da.*

(Person S)

Tilbake til person U så hadde hen mange flere tanker om utfordringer enn de som allerede er nevnt. En av de var at den «oppvoksende generasjonen» har vanskeligheter for å holde fokus på én ting i mer enn tre sekunder. Dette snakket hen om i forbindelse med fokuset på dybdelæring i egen undervisning. Hen fortalte at ettersom elevene har vanskeligheter for å fokusere over lang tid, må hen finne ett ord som hen skal få plantet hos de.

Senere i intervjuet fortalte person U også at elevene nå «gjemmer seg» mer enn før. Hen fortalte at for bare fire år siden så var det noe helt annet.

Du merker kanskje at jeg er litt opptatt av eleven her. Og [...] bare for 4 år siden, så var det noe helt annet. Altså da var de... Da likte de dét. [...] Flere gjorde notater, og flere stilte spørsmål. Diskusjon, dét er lenge siden. Veldig lenge siden dét forsvant. Men det at de stiller spørsmål, det betyr jo at [...] Noen får det med seg. Og av det spørsmålet så dukker det opp andre spørsmål, og så videre. [...] Men nå er det mindre av dét. De prøver mer å gjemme seg. Så når jeg da kombinerer det med at de må gjøre noe... Så, forelesning [...] Altså, en veldig kort innføring, på en måte, og så skal de gjøre det. Og så ha litt om det de har gjort, stille noen spørsmål, og så jobbe videre, gå tilbake, og så videre. En sånn type interaksjon er det som egentlig fungerer best. Men det krever óg ganske mye planlegging [...] i forhold til andre måter. Sånn at, det kan jeg ikke gjøre hele tia.. Altså, da hadde jeg ikke hatt tid til å ha et liv, rett og slett. [...] Sånn at.. Det blir litt sånne ting. [...] Så det er en sånn vanskelig balansegang, akkurat det der.

(Person U)

Her blir også det å ha *tid* til å planlegge og gjøre det beste for elevene nevnt som en utfordring, så her er det kanskje naturlig å trekke linjer tilbake til underkapitlet om fagtrengsel. Dog vet vi ikke om det er *derfor* det er mangel på tid her, og jeg ønsker ikke å legge ord i munnen på noen.

Da jeg spurte person U videre om dette med at elevene gjemmer seg i timen og om de er redde for å si noe feil foran klassen, sa hen at ja, det er det mange som er, men at det er færre nå enn for 2-3 år siden.

Da var det ekstremt. Da var... Til og med de som lot være å levere inn. De hadde sittet på en heldagsprøve og skrevet på en større oppgave så godt de kunne, men de lot være å levere inn for de var usikre på om det var rett det de hadde skrevet.

(Person U)

Hen kunne fortelle videre at de i de siste årene har hatt et stort fokus å fremelske feil og si at de bare skal levere noe, hva som helst. For ellers så har hen ingenting å vurdere. Hen utdypet at det er feil man lærer av. Og er det rett, så er det bare supert! Når det kommer til hvor denne tendensen kommer ifra, mistenker U sosiale medier og dens påvirkning av elevenes hverdag, gjennom hvordan det går inn på eleven selv og blir personlig.

6. Diskusjon og avsluttende ord

Jeg har nå presentert både teorien som er relevant for problemstillingen min, samt empirien fra intervjuene med de fem lærerne M, U, S, I og C. I dette kapitlet skal jeg diskutere noen av hovedfunnene fra intervjuene sett i lys av teorien.

6.1 Å sette ord på egen undervisningspraksis

Under intervjuene var det varierende hvor presist og utfyllende lærerne kunne svare på spørsmålene. Enkelte kunne fortelle veldig mye, mens andre svarte ganske kort. Spesielt under spørsmålet om hvordan lærerne ville definere ordet «dybdelæring» var det flere som, spesielt i begynnelsen, uttalte at de ikke helt visste hvordan de ville definere det. Dette skjedde også under spørsmålet om metodene de benyttet for dybdelæring. For eksempel svarte person M at dybdelæring går «litt av seg selv», og hen fortalte at de driver med dybdelæring hele tiden og går under huden i fagene, men at det å prøve å sette konkrete ord på hva det egentlig er de gjør, det hadde de ikke gjort noe særlig. De bare sa «Det her er dybdelæring!» i de aktuelle situasjonene. Enkelte lærere fortalte en god del mer etter litt betenkningstid, mens hos andre kom det frem bare litt mer.

Dette betyr ikke dermed at lærerne nødvendigvis ikke *vet* hva dybdelæring er, eller at de er mindre dyktige lærere, men det kan rett og slett handle om *hvordan* denne kunnskapen er «lagret» hos den enkelte, og hvor metakognitiv informasjonen er. Her er det naturlig å trekke inn uttrykket «taus kunnskap», et uttrykk som først ble brukt av Michael Polanyi, som var en Ungarsk-født britisk lege, kjemiker, vitenskapsteoretiker og filosof (Gilje, 2021). Dette uttrykket brukte han første gang i boken *The Tacit Dimension* fra 1966. Polanyi skriver her om hvordan kunnskap ikke alltid kan uttrykkes med ord, og at vi alle har kunnskap som er rent *kroppslig*. Han skriver følgende: «Jeg skal ta menneskelig kunnskap opp til fornyet overveielse ved å ta utgangspunkt i det faktum at vi *kan vite mer enn vi kan si.*» (Polanyi 1966/2000, s. 16). Altså er det rimelig å anta at en lærer kan være utrolig dyktig i sitt yrke, uten å nødvendigvis kunne uttrykke med ord hva de gjør eller hvordan de går frem. Polanyi fortsetter med å beskrive hvordan mennesker kan oppfatte forholdet mellom to hendelser der vi kjenner begge, men bare kan uttrykke den ene. Han skriver at det er to ledd i taus kunnskap, det første leddet kalles *proksimalt*, og det andre *distalt*, hvorav det er det distale, altså det lengst unna oss, som er det vi kan beskrive (Polanyi 1966/2000, s. 18-21). For å her trekke inn lærere som eksempel, så kan for eksempel en lærer kunne beskrive *målet* med en time eller en handling, og hva som skjer med *elevene*, mens det kan være vanskeligere å

beskrive nøyaktig hva det er det *gjør* for å oppnå resultatet, fordi det går på automatikk etter mange år i yrket. Som Polanyi skriver så er fokuset vårt på det *utenfor* oss selv. (s. 21)

Vi retter oppmerksomheten *fra* disse elementære bevegelsene *mot* resultatet av deres samlede mål, og er dermed vanligvis ute av stand til å spesifisere disse elementære muskelaktivitetene. Vi kan kalle dette den *funksjonelle strukturen* til taus kunnskap. (Polanyi, 1966/2000, s. 21)

Herunder er det naturlig å poengtere forskjellene mellom meg som forfatter av en masteroppgave, og læreren som praktisk utøver. Jeg har sittet timevis og *lest* om den teoretiske kunnskapen rundt musikkhistorie og dybdeløring, og hatt som fokus å kunne uttrykke dette *skriftlig* i en masteroppgave. Læreren på sin side kan ha kun det praktiske i fokus, og er først og fremst opptatt av å gi elevene god undervisning og se responsen og tilbakemeldingene hen får fra *de* i en praktisk kontekst. I Store norske leksikon om «Taus kunnskap» kan vi lese et eksempel med en dyktig svømmer, og hvordan hen kan demonstrere sin dyktighet i praksis, men ikke nødvendigvis kan beskrive det i ord. Man kan se at svømmeren svømmer fort, men kan hen forklare alt om hvorfor? Å ha teoretiske kunnskaper fra en manual *om* svømming, er ikke det samme som å *kunne* svømme. Eksperten er dyktigere en nybegynneren, selv om begge kan ha den samme teoretiske kunnskapen (Gilje, 2021). Med andre ord vil en lærer som kanskje har vanskeligheter for å fortelle meg hva dybdeløring er eller hva slags metoder de bruker i undervisningen kanskje enkelt kunne *vise* meg dybdeløring i praksis. Dette er noe som kan forskes på i en annen, større oppgave, for eksempel en doktorgradsavhandling. I denne masteroppgaven ville jeg hovedsakelig undersøke lærernes bevisste, teoretiske kunnskap om dybdeløring og finne ut hvilke metoder de brukte (dersom de kunne fortelle om det), men i en annen oppgave ville det vært interessant å undersøke forskjellene mellom teoretisk kunnskap og taus, praktisk kunnskap, hvorav man da som metode kunne benyttet seg av observasjoner av en rekke skoletimer.

6.2 Tverrfaglighet

Svært mange av lærerne snakket om tverrfaglighet under intervjuene. Både i form av samarbeid med andre musikkfag, samarbeid med fellesfag, og samarbeid med steder og personer utenfor skolen. Jeg skal her se disse uttalelsene i lys av litteraturen jeg gikk gjennom i kapittel 2.

6.2.1 Tverrfaglighet mellom fag

Når det kommer til tverrfaglighet mellom fag fortalte blant annet M at de knyttet MiP-faget til hovedinstrumentfaget, og person S sa at de knyttet MiP til komponeringsfaget (Musikk

fordypning) og at de tok i bruk skolens musikkklab. Dette er i tråd med det Elliott og hans medforfattere skriver om i *Praxial Music Education* (2005) som jeg var inne på i kapittel 2.3.3. Elliott fokuserer veldig på det å lære musikk som en «particular form of action», herunder å lytte, eller å lytte og skape samtidig. Også Østern og hennes medforfattere (2019) poengterer viktigheten ved tverrfaglighet og å *skape* noe, og således ville nok det å trekke MiP inn mot komposisjonsfaget vært helt i tråd med både det hun og hennes medforfattere skriver om, og det Elliott og hans medforfattere skriver om, ettersom komposisjon er et veldig skapende fagfelt. Også Hovland mener at tverrfaglighet er viktig:

We must advocate for a mutual relation between music history and performance, analysis, aesthetics, ear-training, orchestration and theory; a relation where also these different domains are historicized

(Hovland, 2008, s. 19)

Ifølge Cutietta & Stauffer mener Elliott at man ikke kan ha en direkte forståelse for musikk uten å være i direkte kontakt *med* musikken. Selv om teori er viktig, er det åpenbart at verbal kunnskap er ufullstendig uten direkte erfaring med musikk (Cutietta & Stauffer, 2005, s. 127). Som jeg skrev i kapittel 2.3.3 kan det virke som om Elliott nettopp ville ment at rollen til teorien i MiP er å være sekundær for andre fag (og for lyttingen i MiP-faget), og at det er viktig å trekke den teorikunnskapen de lærer her inn mot noe praktisk. Og selv om ikke «tverrfaglighet» er et ord som nevnes i denne boka, er det jo nettopp dét det er når man kobler flere fagfelt sammen på denne måten.

Men hva så med myndighetenes definisjon av dybdelæring? Person C uttalte at hvis man ser på dybdelæringsbegrepet som et organiserende prinsipp i arbeidet med å lage nye læreplaner, så ser det ut som om dybdelæringsbegrepet handler om tverrfaglighet. «Og hvor man da forsøker å se alle musikkfagene, og gjerne også et par fellesfag, i sammenheng». Dette er helt i tråd med det Ludvigsen-utvalget skriver, hvorav de nettopp utdyper at dybdelæring dreier seg om blant annet å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder (NOU 2015:8, kap 1.1.5). Det at lærerne forteller at de trekker inn hovedinstrument gjør at elevene kan få mulighet til å forstå hvordan et tema fra MiP'en, som for eksempel en epoke eller en spesifikk stilart, er relevant for hovedinstrumentundervisningen sin, gjennom at de praktisk får utprøve det de har lært om i MiP. På samme måte vil et tema fra MiP kunne gjenspeiles i komposisjonsfaget ved at det hjelper elevene å komponere. Som Person C var inne på i intervjuet så kan man trekke kunnskapen om for eksempel forskjellige musikkproduksjonseffekter inn i komposisjonsfaget.

På denne måten jobber de med samme tema i flere fag. Som person M sa: det handler om hvordan «fagene kan ha nytte av hverandre for å gi en dypere forståelse av fagene».

Ut ifra uttalelsene til lærerne i intervjuene kan vi se at lærerne virker til å ha god oversikt over viktigheten av tverrfaglighet mellom fag og innad i fag når det kommer til dybdelæringen. Dette er helt i tråd med både myndighetenes dokumenter, og den andre litteraturen fra teoridelen i min masteroppgave.

6.2.2 Å bruke nærområdet og ressurser utenfra

Som jeg skrev om i kapittel 2, kan vi lese i boka *Allmenn musikkundervisning* om hvordan det å dra på ekskursjoner eller bringe ekspertise inn i klasserommet utenfra kan gjøre undervisningen mer kroppslig og interessant (mer om kroppslig læring i kap 6.3). Også Swanwick skriver om dette i *Teaching Music Musically* hvor han beskriver et prosjekt i England hvor elevene fikk møte profesjonelle musikere og komponister, noe som resulterte i selvrapportert økt glede og motivasjon for musikkfaget (Swanwick, 1999). Det å bruke ressurser utenfra er noe flere lærere jeg intervjuet fortalte om også. For eksempel snakket Person I om hvordan klassen dro og så på en oppsetning av en opera i nabokommunen, og hvordan de på bakgrunn av dette jobbet med stykket både på forhånd og i ettertid. Dette var en fin mulighet til å jobbe både med romantikken som periode og opera som sjanger, og Person I mente at dette fungerte som en *knagg* som gjorde at kunnskapen satt bedre etterpå. I forbindelse med dette snakket hen også om at hen hadde et ønske om å bruke det lokale folkemuseet i undervisningen sin. Person C på sin side snakket om hvordan de har gått i samarbeid med en lokal vinylsamler og en annen ressurs [som er sensurert] i nærområdet sitt, og at man ikke trenger å nødvendigvis dra til Rockheim, London eller Oslo for å få til noe sånt, men at man heller kan bruke ressursene i *nærområdet*, og på den måten revitalisere en periode av året.

Dette er en veldig interessant form for tverrfaglighet, som kanskje ikke benyttes i den graden det burde. Dette med eksterne ressurser nevnes ikke spesifikt i myndighetenes definisjon, men det er en form for tverrfaglighet, og dermed mener jeg det bør være implisitt inkludert. Det er nok ofte mangel på tid og ressurser som gjør at slike ting ikke gjennomføres, men dersom det er mulighet for det, så er dette, som C fortalte, en fin måte å revitalisere undervisningen på. Det å fysisk dra til andre steder og oppleve og bruke flere sanser er noe som elevene kan ha nytte av. Og som I fortalte om, kan dette også gi mer *kroppslig læring*. Dette er temaet for neste underkapittel.

6.3 Kroppslig læring

Kroppslig læring er noe som har blitt nevnt av flere kilder og flere lærere. Østern og hennes medforfattere skriver spesielt mye om det, og hun og hennes medforfattere kritiserer som nevnt myndighetene for å ha basert den nye læreplanen for mye på kognitivistisk læringsteori. Hun og hennes medforfatter Thomas Dahl skriver at dybde/læring har *affektive* sider ved seg, altså «mangfoldige, ulikeartede, sanselige, kroppslig erfarte materialiteter som ofte blir forsøkt beskrevet gjennom begreper som følelser og sinnsstemninger.» (Østern & Dahl 1, 2019, s. 34). De kritiserer at det emosjonelle skal sees på som kun støtte til den kognitive utviklingen i stedet for å ha egenverdi, på samme måte som at kunstfag ofte blir sett på som støtte til teoretiske og «viktige» fag (Østern & Dahl 2, 2019, s. 49). Også i *Praxial Music Education* skriver Koopman at Elliott benekter det dualistiske synet mellom kropp og sinn (Koopman, 2005), og i *Allmenn musikkundervisning* kan vi lese at M. Espeland mener at når man lytter blir inntrykk til uttrykk; både verbale, visuelle og *kroppslige* (Eidsaa, 2010, s. 190). Også person I snakket om kroppslig læring, hvor hen i forbindelse med opplevelsen av operaforestillingen snakket om dette med å koble på flere sanser, og hvordan dette er noe hen hadde tenkt på at hen ville bli flinkere på. «Bare det å koble på flere sanser, det tror jeg har [...] mye for seg for at læringa skal feste seg i kroppen.» (Person I). Også i forbindelse med ønsket om å bruke det lokale folkemuseet nevner hen at det at man får koblet på sansene og hele kroppen på en annen måte er et aspekt ved dybdelæring som hadde vært litt viktig å løfte mer frem.

Alt tyder altså på at kroppslig læring er viktig. Myndighetene skriver også at de ønsker å fokusere mer på kreative og estetiske fag, og i disse fagene er kroppslig læring særlig relevant. Så hvorfor får ikke kroppslig læring noe fokus i Fagfornyelsen? Hvorfor er det kun kognitivistisk læringsteori som definisjonen av «dybdelæring» skal basere seg på? Det blir etter min mening et paradoks når man på ene siden skriver at man ønsker et større fokus på disse kunstneriske fagene, samtidig som man har en definisjon av dybdelæring som ikke egentlig helt passer for slike fag. Som Person M sier: Myndighetene opererer med «generelle begreper», og de har ikke har satt seg inn i hvordan det er for ulike fagretninger. Det er lett å argumentere for, som Østern et al. gjør, at dybdelæringsbegrepet er mangelfullt på generell basis, men det er enda enklere å kritisere definisjonen i forbindelse med musikkfag og andre estetiske fag. Dette inkluderer også MiP, for selv om MiP er et ganske teoritunget fag, inkluderer det også lytting, og lytting er som nevnt i kap 2 noe *kroppslig*.

Det er mange ting fra dybdelæringsbegrepet til myndighetene som er enkelt å bruke i alle fag, inkludert musikk. Som for eksempel tverrfaglighet, og det å lære færre ting dypere fremfor mange ting overfladisk. Men jeg er enig med Østern et al. i at vi trenger å få med det kroppslige aspektet inn i definisjonen. Og jeg håper dette er noe som vil inkluderes i fremtiden.

6.4 Lyttingens rolle i dybdelæringen i MiP-faget

MiP-faget slik det fremstår i dag er ikke bare et fag hvor man sitter og leser og lærer om musikkhistorie, *lytting* har også en stor rolle. Og det er ingenting som per nå tyder på at dette vil få mindre viktighet, heller tvert imot. Jeg skal nå diskutere lyttingens rolle i MiP-faget.

6.4.1 Lyttingens viktighet

Flere av lærerne snakket om lytting under intervjuene. For eksempel snakket person C om hvordan hen holdt egne «mattetimer» hvor elevene fikk ligge og høre på musikk, og person S snakket om hvor frustrerende det var når faget bare ble «pugg i perspektiv» fordi elevene ikke lyttet på spillelistene som ble laget for dem. Altså er lytting noe lærerne ser på som viktig i faget.

Lytting er som nevnt tett knyttet til kroppslig læring, ettersom lytting er noe kroppslig i seg selv. Men vil det å bare sitte og høre på musikk være nok for å oppnå dybdelæring? Antakeligvis ikke. Kanskje vil man oppnå en form for intuitiv, taus kunnskap, men ikke den metakognitive kunnskapen myndighetene snakker om i forbindelse med dybdelæring. Som jeg var inne på i teoridelen, snakker Salvesen om forskjellen på assosiativ og formal lytting, hvorav formal lytting handler om å gjenskape formale elementer i musikken, som rytme, dynamikk og form (Salvesen, 2010, s. 97-98). Dette er vanskelig å få til uten trening. Læreren bør derfor være med og «guide» elevene i lyttingen. Som Swanwick poengterer så er et av målene til musikk læreren nettopp å gjøre lyttingen til noe bevisst, og å få elevene med på å være mottakelige og våkne under lyttingen (Swanwick, 1999, s. 44).

Lyttingen gjør også musikkhistorien *levende*, og derfor bør den etter min mening ha en stor rolle i MiP-faget. Som Elliott skriver:

Although verbal knowledge contributes importantly to the development of musicianship, verbal knowledge about music is secondary to procedural knowledge in music education.

(Elliott, 2005, s. 11)

Det er med andre ord ikke slik at teorien ikke er viktig, men den bør ifølge Elliott være sekundær til det praktiske. Som person S var inne på i intervjuet: Hvem som helst kan lese i leksikon og skrive ganske mye om en komponist eller en periode, men det at man viser at man klarer å *bruke* kunnskapen og se sammenhenger er viktig. Har man for eksempel lært om én komponist, bør man klare å trekke linjer fra denne komponistens musikk til andre komponisters verk fra samme periode, og her spiller lyttingen en stor rolle. Teknikkene man lærer under lyttingen vil også være nyttige for å kunne analysere helt andre verker fra andre perioder.

Jeg vil dermed argumentere for at lytting er viktig for dybdelæring av mange grunner. Her kan vi referere tilbake til Sawyers tabell fra kapittel 2.2.1: Lytting kan hjelpe elevene å finne underliggende prinsipper i musikken, og til at de får organisert kunnskapen sin i sammenhengende begrepssystemer. Det kan også hjelpe dem til å kunne vurdere ny kunnskap og knytte den til konklusjoner om for eksempel en stil eller sjanger. I tillegg kan det gjøre at de lærer om hvordan kunnskap blir til gjennom dialog om musikken, samt vurdere logikken i et argument kritisk gjennom å undersøke om det de lærer henger sammen med det de hører, og omvendt. I tråd med både Elliott og Østern et al. og Elliott, gjør lytting også at elevene kan bruke den formelle, faktabaserte kunnskapen sin til noe praktisk og dermed oppnå kroppslig læring. I tillegg gjør det læringen tverrfaglig, som jeg var inne på i kap. 6.2. Selv om lytting og historiekunnskap begge er deler av MiP-faget, så mener jeg det vil gjelde som tverrfaglig når elevene knytter lytting og teori sammen. Og det å fokusere på tverrfagligheten, både innad i faget og på tvers av de andre fagene, er viktig for dybdelæringen.

6.4.2 Lytting og følelser

Som vi har sett er lærerne opptatte av lytting. Derimot er det ingen av de som kom inn på hvordan følelsene spiller inn i lyttingen. Det er det derimot mange teoretikere som kommer inn på. Har det å beskrive følelser en rolle i lyttingen når det kommer til musikkundervisning?

Koopman skriver at følelser alltid er en del av musikk, selv når man prøver å bryte seg vekk fra det, som i musikken til for eksempel Stockhausen. «Feeling, it seems, cannot be banned from music. (...) Engaging in music is always a response in which cognition and feeling go together and inform each other.» (Koopman, 2005, s. 86). Hva han mener konkret med «følelser» er ikke helt tydelig definert, men det er rimelig å anta at han snakker om de emosjonelle reaksjonene vi kan få fra musikk, som tristhet, glede, sinne og så videre. Også Keith Swanwick poengterer følelsenes viktighet i *Teaching Music Musically*, hvor han blant annet skriver at vi må la oss selv høre lyder som uttrykksfulle, og at hvis vi blir for opphengte

i intervaller, akkorder, lese rytmiske mønstre og så videre, så blir vi sittende fast i å kun lese musikk som materiell. Han sammenlikner dette med små barn som noen ganger leser ord, uten å vite hva de faktisk betyr. (Swanwick, 1999, s. 47).

This layer of musical meaning, which I am calling expression, cannot be experienced if we attend only and always to pitch intervals or rhythm values. (...) We cannot somehow clamber through pitch intervals to expressive lines. Although tunes are made from tones, exclusive attention to tones diverts us from tunes.

(Swanwick, 1999, s. 49)

Swanwick fokuserer her mye på «expression», altså «uttrykk». Hva musikken uttrykker, og ikke bare hva slags elementer musikken har. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at Swanwick mener at det å la elevene uttrykke hva de føler musikken uttrykker også er viktig. De skal selvsagt ha et faglig vokabular, kunne teorien, og lære analytiske evner, men vi kan ikke benekte at følelser og uttrykk er en del av musikk, og at det derfor kan føles kynisk og distansert for elevene dersom vi ignorerer det følelsesmessige aspektet totalt. Dersom vi ønsker musikktimer som engasjerer elevene, og ønsker at undervisningen skal føles relevant, mener jeg derfor at det å inkludere følelsene i lyttingen og analyseringen er viktig.

I kapittel 2.3.3 gikk jeg gjennom Elliot sine «dimensjoner» innen musikkanalyse. Jeg mener dette er en god mal å gå etter når man skal hjelpe elevene til både å lytte og å se gjennom partiturene til et verk for å få en dypere forståelse av det. Dog mener jeg at å legge til følelser også er viktig, og dette er en dimensjon jeg mener mangler fra denne listen. Hva slags emosjonelle følelser får elevene av musikken, og hvorfor? Dette kan gjøres på en mer faglig måte enn at elevene bare nevner følelsene de får, ved at man analyserer hvilke elementer i musikken det er som får frem nettopp disse følelsene. Her mener jeg det er viktig å ha en åpen og raus holdning, ettersom følelser er veldig individuelt. Elevene skal kunne argumentere for sine poenger, men samtidig er det viktig å ikke si at det er feil hvis en elev får en følelse man selv ikke opplever. Det å *ikke* nødvendigvis oppleve noen emosjonelle følelser er også legitimt. Noen vil kanskje bare beundre håndverket til komponisten. Men det er en dimensjon jeg mener bør være der og tilbys de elevene som ønsker det, for følelser kan ikke fjernes fra musikken.

6.5 Anvendelse og skaping

Som jeg har vært inne på tidligere, handler dybdelæring ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) om å «*anvende* kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan

mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.» (s. 11). Dybdeløring handler også blant annet om kompetanse, og kompetanse er å «tilegne seg og *anvende* kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Vi kan også lese av samme dokument at utdanningssystemet utdanner barn og unge for framtidens arbeidsmarked og jobber som ennå ikke finnes (s. 15). Altså er det å kunne *anvende* kunnskapen man lærer noe som har fått stort fokus i den nye læreplanen. Det handler mye om at det man lærer på skolen ikke bare skal være anvendelig der, men også i andre situasjoner i det virkelige liv og i andre fagfelt (Gamlem & Rogne, 2015, s. 7). Men er dette noe lærerne uttrykker at de fokuserer på?

Ja, flere uttrykker et fokus på dette. Spesielt Person U er veldig opptatt av dette. Hen forteller at dybdeløring handler om å trekke det [du kan] i sammenheng med andre ting du holder på med, sånn at det du er god på er et utgangspunkt for alt du gjør. Hen sier også at hvis du er musiker så vet du hva det er å gå i dybden, for du må kunne så mye forskjellig for å kunne spille instrumentet ditt. Dette er jo anvendelse av kunnskapen man har lært, i form av en praktisk utøvelse på instrumentet sitt. Også person S snakker om dybdeløring i forbindelse med å kunne ta en spillejobb på kort tid. U forteller jo også om hvor viktig det er for hen å vise elevene at det de lærer er noe de kan *bruke*, og prøver å relatere det de lærer til elevenes hverdag, og vise de at de kan bruke noe gammelt til å skape noe nytt, for eksempel innen komposisjon. Dette mener jeg er god anvendelse. Spesielt for en som ønsker å bli komponist, er det å ta i bruk musikken fra historien til å skape noe nytt særdeles relevant og nyttig.

Som jeg var inne på i de foregående underkapitlene så er Østern et al.veldig opptatt av å *skape* noe, noe som jeg mener også er en form for *anvendelse* av kunnskap. Østern og hennes medforfattere ønsker, som nevnt i teoridelen, at elevene skal drive med formskapende arbeid med skapende, performativt multumodale, elevaktive, relasjonelle, kroppslige, undersøkende og intra-aktive læringsprosesser der elever og undervisere «både sanser, tenker, relaterer, engasjeres, utfordres, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen.» (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 75). Vi kan også herunder se fokuset på at lærere og elever skal skape noe *sammen* i henhold til den designorienterte didaktiske triangelen beskrevet i boka.

I den designorienterte didaktiske triangelen befinner ikke student og lærer seg i ulike hjørner av triangelen. De befinner seg isteden side ved side, og læreren må skape en ny lærerprofesjonalitet ved å tenke mer i termer av medlæring og medskapning sammen med elevene.

(Østern et al., 2019, s. 26)

Elevene og lærerne skal være på samme plan, og lærerne lærer sammen med elevene.

Dokumentene fra myndighetene på sin side går ikke noe særlig inn på dette forholdet mellom lærer og elev, men det nevnes at *overflatelæring* er når undervisningen er kunnskapsoverføring som ikke har eleven i sentrum (Meld. St. 28 (2015-2016), kap. 4.3.1), dermed er det rimelig å anta at dybdelæring står i kontrast til dette ved at elevene selv er i sentrum og er aktive deltakere i egen kunnskap. Vi kan se at det noe utdaterte synet om kunnskap som noe lærere *gir* og elevene *mottar* ser ut til å forsvinne fra norsk skole. Dette er noe jeg mener er svært fordelaktig for elevene og for dybdelæringen. Jeg kan selv huske fra min egen skolegang at de timene hvor vi satt og bare passivt mottok informasjon var lite engasjerende, og at det var vanskelig å få informasjonen til å sitte. Det var i de prosjektene vi selv jobbet og var aktive i jeg lærte mest, spesielt når målet var et produkt vi skulle vise frem. Jeg husker særdeles godt timene da vi fikk bruke våre kreative evner, som for eksempel i tverrfaglige prosjekt som inkluderte musikk eller kunst og håndverk for å skape noe kunstnerisk relatert til temaet. Når jeg snakker med andre om sin skolegang er det gjerne slike temaer og arbeidsmetoder de også husker godt, uten at jeg dermed skal generalisere ut ifra personlige anekdoter.

En annen lærer som snakket om å *skape* og *anvende* var person C, som var veldig opptatt av at elevene skulle få *kognitive verktøy*, som er et uttrykk hen har fra psykologen Lev Vygotskij. Vygotskij mente at læring skjer gjennom deltakelse i et sosialt og kulturelt fellesskap, og at for at barnet skal lære seg å tolke og håndtere omgivelser og problemer som oppstår, må de ha et *redskap* for dette, noe Vygotskij mente var språket (Stai, 2021). Person C fortalte videre at når vi får *kognitive verktøy* å tenke med, og når vi har dype forståelser av begreper så blir vi *satt i stand til*. C snakket også om at hen lar elevene være aktivt deltakende ved at de for eksempel får utdelt lapper med oppklippede setninger på som de må sette sammen, eller ved at de for eksempel har Minecraft-prosjekt hvor noen elever lager Woodstock-festivalen inne i spillet. Hen snakket mye om det å skape *produkter* som noe viktig.

Jeg mener at det å skape noe og å lage produkter er en form for anvendelse ettersom man tar i bruk kunnskapen man har lært i nye situasjoner. Når man for eksempel har lært mye teoretisk om et tema, så kan man gjennom å skape et produkt som baserer seg på denne teorien vise at man har forstått teorien. Her vil jeg trekke linjer tilbake til kroppslig læring og «taus kunnskap» og spørre: Hvis en elev lærer mye om en epoke i klassisk musikk for eksempel, og lytter mye til denne musikken, og de senere setter seg ned i komposisjonsfaget og komponerer et stykke som kunne vært tatt rett ut av denne epoken, har ikke eleven da nettopp vist anvendelse av kunnskapen? Burde ikke kroppslig læring inkluderes i definisjonen av dybdelæring, og da spesielt når eleven kan vise det de har lært i form av å ha *anvendt* kunnskapen og *skapt* et produkt basert på det den har lært? Det betyr ikke at vi bør slutte med konsentrert lytting hvor elevene får lære teori og fagterminologi, men heller at vi kanskje bør legge til *flere* definisjoner av dybdelæring ettersom folk lærer på forskjellige måter. Kanskje elevene på denne måten vil føle at de får muligheten til å vise hva de kan på en måte som passer dem?

6.6 Motivasjon

Motivasjon er noe flere lærere nevnte at de fokuserte på. Blant annet fortalte Person I at «mange ting blir ofte mer interessant hvis man får gå i dybden.», og at det er lettere å finne egenmotivasjon når man får grave dypere, i hvert fall hvis man treffer litt med temaet. Hen uttalte også at hvis man har en indre motivasjon i utgangspunktet, så vil man komme dypere inn i materien. Altså snakker hen her både om at når man driver med dybdelæring så blir ting mer interessant, og at dersom man har indre motivasjon, så er det lettere å komme i dybden. Dermed beskrives det omtrent som en god sirkel, selv om «interessant» og «motiverende» ikke er nøyaktig det samme. Også person C fortalte om motivasjon, og at «hvis du skal få elevene, motiverte elever, til å faktisk bruke tid på noe, og med engasjement og motivasjon, så må det et eierskap til». Her snakkes motivasjon om som målet, mens eierskapet er veien mot dette målet. Hen sa også at dersom man får bruke tid på noe man liker godt så skaper det engasjement, og at dette gjør undervisningen meningsfull og relevant.

Altså er motivasjon noe lærerne er opptatte av når de blir spurt om dybdelæring. Men gjenspeiles dette hos myndighetene? Nei, i myndighetenes dokumenter om Fagfornyelsen blir ikke motivasjon nevnt som en faktor for dybdelæringen. Motivasjon er allikevel noe jeg opplevde å lære mye om under mine egne lærerstudier, og det er rimelig å anta at også lærerne jeg intervjuet opplevde dette fokuset under sine studier. Dermed kan det virke som om motivasjon er noe som prioriteres, men som *ikke* settes i sammenheng med dybdelæringen

enn så lenge. I hvert fall ikke som noe annet enn implisitt. Også hos Swanwick (1999) står motivasjon nevnt, gjennom at prosjektet hvor elevene fikk møte profesjonelle musikere og komponister skapte økt glede og motivasjon. Men heller ikke her er dybdelæring et tema.

Kan det være at motivasjon heller er noe som må til for at elevene skal være mottakelige for dybdelæring, heller enn at det handler om dybdelæring i seg selv? Altså at motivasjon er noe lærere bør fokusere på for at metodene man bruker når man skal oppnå dybdelæring skal fungere? Dette er noe som kunne vært et godt forskningsprosjekt i en doktorgradsavhandling. Det hadde vært interessant å se sammenhengen mellom motivasjon og dybdelæring, og hvor mye motivasjonen til elevene påvirker hvor mye dybdelæring de oppnådde. Min hypotese er at motivasjonen i stor grad påvirker hvor mottakelig elevene er og hvor mye dybdelæring de oppnår, og det hadde vært interessant å se om det stemmer. Likeså hadde det vært interessant å forske på det omvendte, altså om dybdelæring *skaper* motivasjon hos elevene.

6.7 Hva bør MiP inneholde?

Spørsmålet om hva MiP-faget bør inneholde er stort og komplisert. I teoridelen tok jeg opp forskjellige syn på nettopp dette, men også de intervjuede lærerne hadde en del meninger om nettopp dette. Er det egentlig mulig å konkludere med hva MiP bør inneholde?

6.7.1 Fagtrengsel - Hvem og hva skal inkluderes?

Hvis det er fagtrengsel i et fag er det naturligvis enda mer relevant å diskutere hva som skal inkluderes i faget og ikke, og flere lærere nevnte nettopp fagtrengsel som en utfordring for dybdelæringen. Person I fortalte for eksempel at MiP2 var utfordrende fordi det var så mye forskjellig man skulle gå gjennom i dette faget, og person C snakket om at norsk skole ikke har vært særlig gode på å bruke tid på et tema fordi det er så mye vi skal *rekke*.

Så hva kan man gjøre med fagtrengselen? Flere lærere nevnte at de likte å bruke store *temaer* elevene kunne jobbe med over lenger tid, fremfor å gå gjennom mange ting overfladisk. Dette er noe James Parkilas også skriver om. Han skriver at ettersom det ikke går an å bare legge til mer pensum på toppen av den vestlige klassiske musikken for å gjøre det mer inkluderende, så bør man heller tenke nytt og bruke temaer som dekker forskjellige kulturer og musikkjangre (Parkilas, 1990). Altså kan det å jobbe tematisk være en god måte å favne om mye. Men lærerne jeg intervjuet fortalte at det har tidvis vært noe *vanskelig* å jobbe tematisk nettopp fordi man skal rekke over så mye. Dette blir dermed en ond sirkel, hvor man ikke får bukt med fagtrengselen ved å jobbe tematisk, fordi man ikke har tid til å jobbe tematisk. MiP-faget har tidligere vært ganske låst, ved at det har vært et fag med svært mange

kompetansemål og veldig mye å gå gjennom. Derimot ser det ut til at dette kan forandres nå med den nye reformen. Slik det ser ut nå vil mye av innholdet kuttes ned på gjennom at det blir mer fritt, og at heller lærerne selv kan velge seg temaer. Dette var jeg også inne på i kapittel 2.3.2 hvor jeg gikk gjennom kompetansemålene. Dermed ser det ut til at lærerne vil få mer mulighet til å jobbe tematisk fremover.

Med den nye, friere læreplanen vil det også kunne variere mye mer hva som foregår i faget hos de forskjellige skolene, ettersom lærerne har mer frihet til å velge pensum. Da er det ekstra viktig at lærerne benytter denne gyldne muligheten til å være reflekterte og kritiske til kanon og utvikle faget i en mer inkluderende retning. Som jeg var inne på i kapittel 2.3.1, er det mye diskusjon om hva musikkhistorien skal inneholde, som for eksempel hvorfor vi skal «undersøke hva døde hvite mannlige musikere har gjort» (Starr, 2002, s. 169, Hovland, 2008, s. 18). Forandringer er i vinden, og det kan være nyttig å reflektere rundt hva man ønsker at elevene skal få ut av akkurat MiP-faget. Vi kan benytte muligheten for å vise det faktiske mangfoldet innenfor musikken, og prøve å presentere musikkhistorien fra flere vinkler. Det betyr ikke at Bach og Beethoven skal ut av pensumet, men at man kan benytte seg av temaer og vinkler som trekker inn andre komponister og musikere også. Kanskje noen som har vært en skjult perle? Det finnes ingen fasit på hva som er «riktig» historie, for vi er alle produkter av vår tid, men det viktigste er kanskje bare å være bevisst valgene man tar, at man har et grunnlag for det man inkluderer, og at man tør å utfordre kanon? Det er mange måter å tenke nytt på når den nye reformen kommer, og ut ifra det lærerne forteller kan det virke som om mange kommer til å benytte denne muligheten til å nettopp jobbe tematisk, for å kunne dekke over større deler av musikkhistorien og få mer tid til å jobbe i dybden.

6.7.2 Indre-musikalske versus utenommusikalske faktorer

Det er mange forskjellige meninger om hva som er viktigst i analysen av musikk og i musikkhistorie: Er det musikken i seg selv, eller er det det utenommusikalske? Som jeg var inne på i 2.3.1, tar Hovland (2008) opp flere av disse meningene. Ifølge Hovland mener Dahlhaus at det er musikken i seg selv som skal analyseres, uten å ta med samfunnet rundt. Dahlhaus mener iflg. Hovland at dersom man ikke ser musikken i lys av satstekniske prinsipper og det estetiske, så reduserer man musikken til kun dens sosioøkonomiske faktorer. Hovland selv på sin side mener at musikken ikke er skapt i et vakuum, og at man derfor *bør* ta med de sosioøkonomiske faktorene. Blant de intervjuede lærerne snakket også person S snakket om hvordan «SPØK» var inkludert i undervisningen, og ut ifra kompetansemålene i MiP, er dette noe som *skal* inkluderes i faget. Jeg mener at man ikke kan se musikken som

noe som er skapt utenfor samfunnet, for komponisten som skapte musikken lever ikke separat fra samfunnet. Når komponisten ikke lever i et vakuum, kan man da se musikken som noe som eksisterer et vakuum? Kan man egentlig se verker som noe ekskludert fra sosioøkonomiske faktorer når disse verkene ikke bare dukket opp fra tynn luft, men ble skapt av et menneske? Det er etter min mening godt mulig å verdsette det estetiske i *lys* av de utenommusikalske faktorene, og analysere begge sider av musikken. Både det utenommusikalske og det indre-musikalske. For komponisten har uten tvil blitt påvirket av samfunnet hen lever i, men samtidig er det også noe spesielt og eget ved musikk, og musikken fortjener også å sees på som noe eget og unikt.

6.8 Avsluttende ord

Målet mitt i denne oppgaven var å benytte kvalitative intervjuer til å undersøke fem norske MiP-læreres forhold til dybdelæring. Dette ville jeg undersøke grunnet det store fokuset på dybdelæring i den nye reformen «Fagfornyelsen». Det første jeg ville finne ut var hvordan de fem lærerne definerte begrepet «dybdelæring». Svarene, som jeg la frem i empiri-kapitlet, viste meg at det var noe varierende hvordan de definerte begrepet, og også at enkelte synes det var vanskelig å definere med ord. Noe av det som gikk igjen var at det handlet om kunnskap man husker som går i dybden, tverrfaglighet, og overføringsverdi.

Jeg ville også undersøke hva slags metoder lærerne brukte for at elevene skulle oppnå dybdelæring. Det kom her frem mange forskjellige metoder, men også en del likhetstrekk. Noe av det som gikk igjen her var metoder med fokus på tverrfaglighet, overføringsverdi, fordypning, temabasert arbeid, motivasjon, engasjement, fagterminologi, og viktigheten ved å sette av tid.

Til slutt skrev jeg også om utfordringene lærerne opplevde for at elevene skulle oppnå dybdelæring. Dette var ikke noe som var inkludert i den originale problemstillingen, men noe lærerne snakket så mye om at jeg bestemte meg for at det var viktig å inkludere. Disse utfordringene handlet blant annet om fagtrengsel, den nye reformen, og myndighetene. De handlet også om utfordringer knyttet til lærerne selv, faget, og strukturelle problemer rundt elevene.

Jeg mener at jeg gjennom denne oppgaven har oppnådd målet om å «ta tempen» på fem norske MiP-læreres forhold til dybdelæring, og at jeg har fått vist noen av likhetene i lærernes uttalelser om temaet, og på denne måten fått vist hva det er rimelig å anta at mange lærere i faget fokuserer på per i dag. Samtidig har jeg fått vist det store mangfoldet og

nyansene i en lærers forhold til begrepet, og hvordan lærere gjennom sin metodefrihet benytter mange forskjellige veier til målet. Intervjuene viste også mange av de forskjellige utfordringene en lærer kan oppleve når de forsøker å fokusere på dybdelæring, og dette kan gi verdifull informasjon om hva som kan forbedres i norske videregående skoler for at elevene skal oppnå dybdelæring i MiP, og også potensielt andre fag.

Disse intervjuene ble utført under oppløpet til Fagfornyelsen, og viser hvordan situasjonen var da dette skulle til å bli innført i norsk skole. En fremtidig undersøkelse kan eventuelt «ta tempen» på nytt for å undersøke hva som har forandret seg, og hva som har forblitt det samme. På denne måten vil MiP-faget og musikklinjen bli inkludert i forskningen også i fremtiden.

Litteraturliste

- Archetto, Maria (2002). Interdisciplinary Approaches to the Introduction to Music Course. I Mary Natvig (red.), *Teaching Music History* (s. 69-76)
USA: Ashgate
- Cutietta, Robert A. og Sandra L. Stauffer (2005). 7: Listening Reconsidered. I David J. Elliott (red.), *Praxial Music Education* (s. 123-141).
USA: Oxford University Press
- Ediassen, Camilla. På vegne av Norsk fagråd for musikk, dans & drama. *Høringssvar til Læreplan i musikk i perspektiv (utkast)*.
Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/dd264bf9-9cde-4797-868d-086508d5c9ce?disableTutorialOverlay=True>
- Eidsaa, Randi Margrethe (2010). Kapittel 11: Lytting. I Geir Salvesen (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s.181-198).
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Elliott, David J. (2005) 1: Introduction. I David Elliott (red.), *Praxial Music Education* (s. 3-18)
USA: Oxford University Press
- Gamlem, Siv Måseidvåg, og Wenke Mork Rogne (2015): *Dybdelæring i skolen*.
Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Fullan, M., Quinn, J. og McEechen, J. (2019): *Dybdelæring*.
Cappelen Damm Akademisk
- Gilje, Nils (2021, 9.august). Taus kunnskap. I Erik Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
Hentet fra: https://snl.no/taus_kunnskap
- Hovland, Erlend (2008): *How to teach this thing called music history?*
Studia Musicologica Norvegica, vol 34
- Jacobsen, Dag Ingvar (2015). *Hvordan gjøre undersøkelser?*
Oslo: Cappelen Damm AS
- Kjelstadli, Knut (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*.
Oslo: Universitetsforlaget

- Knudsen, Ragnhild (2010) Kap 8: Norsk folkemusikk – tradisjoner og terskler. I Geir Salvesen (red.),
Allmenn musikkundervisning (s. 126-141).
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Koopman, Constantijn (2005). 4: The Nature of Music and Musikal Works. I David J. Elliott (red.),
Praxial Music Education (s. 79-97).
USA: Oxford University Press
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg)
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
Kunnskapsdepartementet
Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.
Kunnskapsdepartementet
- Nussbaum, M. C. (1986). *The fragility of goodness: Luck and ethics in greek tragedy and philosophy*.
Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Parakilas, James (1990). *Teaching Introductory Music Courses with a "More Comprehensive Perspective"*.
College Music Symposium, 30
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*.
Pedagogikk for høgskoler og universitet.
Oslo: Tano Aschehoug

- Polanyi, Michael (2000). *Den tause dimensjonen – en innføring i taus kunnskap*. (Erlend Ra, Overs.)
Oslo: Spartacus Forlag
- Salvesen, Geir (2010). Kapittel 6: Klassisk musikk. I Geir Salvesen (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 89-105)
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sawyer, K. R. (2006). «Introduction: The New Science of Learning» i Sawyer, K.R. *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*.
New York: Cambridge University Press
- Språkrådet (2021, 5.oktober). Bokmålsordboka.
Hentet fra: <https://ordbok.uib.no/metode>
- Stai, Siv. (2021). Vygotskij og kognitiv utvikling. *Nasjonal digital læringsarena*.
Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834-50f5-4c9a-ac5c-df3d4bf3394d/topic:1:11d0a502-9005-411a-85f9-9ce87cc6f9e9/resource:069f1543-e9aa-4d99-9070-d0065f5909b2>
- Starr, Pamela (2002). Teaching in the Centrifugal Classroom. I Mary Natvig (red.), *Teaching Music History* (s. 169-180).
USA: Ashgate
- Swanwick, Keith (1999): *Teaching Music Musically*
London: Routledge
- UiO (2021, 5.oktober). RITMO Senter for tverrfaglig forskning på rytme, tid og bevegelse.
Hentet fra: <https://www.uio.no/ritmo/>
- Unkari-Virtanen, Leena (2012): *Music history as a polyphony – A heuristic study of learning and teaching music history*.
Nordisk Musikkpedagogisk forskning. Årbok 14 2012, 167-180.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i musikk i perspektiv, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS6-01)*
Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS6-01/Hele/Kompetansemaal/musikk-i-perspektiv-1>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 13.mars). *Dybdelæring*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i musikk i perspektiv (utkast)*.

Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/948>

Østern, Tone Pernille et al. (2019): *Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*.

Oslo: Universitetsforlaget

Østern, Tone Pernille, Staffan Selander og Anna-Lena Østern (2019). Kapittel 4: Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I Østern, Tone Pernille (2019): *Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*.

Oslo: Universitetsforlaget

Østern, Tone Pernille, og Thomas Dahl 1 (2019). Kapittel 2: Performativ forskning. I Østern (2019): *Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*.

Oslo: Universitetsforlaget

Østern, Tone Pernille, og Thomas Dahl 2 (2019). Kapittel 3: Dybde//læring med overflate og dybde. I Østern, Toner Pernille (2019): *Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*.

Oslo: Universitetsforlaget

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Dybdeløring i faget «musikk i perspektiv»»»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva slags forhold lærere i musikk i perspektiv har til dybdeløring, og hvilke metoder de benytter for å oppnå dybdeløring hos elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave ved institutt for musikkvitenskap ved UiO.

Problemstilling: «Hvordan definerer lærere i musikk i perspektiv «dybdeløring», og hvilke metoder bruker de for å oppnå dybdeløring hos elevene?» [Obs: Kan forandres litt over tid]
Dette skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hovedveileder: Asbjørn Eriksen, UiO

Bi-veileder: Gjertrud Pedersen, NMH

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta fordi du er lærer i «musikk i perspektiv».

Utvalget er lite. Kun 5 pers.

Jeg fikk kontakt med deg via skolen du jobber for.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et kvalitativt intervju med lydopptak. Intervjuet vil deretter bli transkribert skriftlig, men uten identifiserbar informasjon. Lydopptaket vil bli slettet etter masteroppgaven er ferdig vurdert og karactersatt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De eneste som vil ha tilgang til informasjonen er meg selv og mine to veiledere, som står nevnt lengre opp i skrivet.
- Lydopptak vil transkriberes skriftlig til en anonymisert utgave som jeg beholder.
- Lydopptaket vil bli slettet når masteroppgaven er vurdert og karaktersatt.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.mai 2021, men med forbeholdt om forsinkelser opp til 6 mnd.

Etter dette vil masteroppgaven vurderes. Lydopptaket vil beholdes frem til oppgaven er vurdert. Ved eventuell klage på vurdering, vil lydopptaket beholdes frem til endelig karakter er satt. Deretter slettes det umiddelbart.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo 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:

- Universitetet i Oslo ved Heidi Synnøve Lien (student) og Asbjørn Eriksen (veileder)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Universitetet i Oslo
Asbjørn Eriksen

Heidi Synnøve Lien

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Dybdelæring i faget «Musikk i Perspektiv»*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, frem til masteroppgaven er vurdert, og deretter slettes
- at en anonymisert transkripsjon av intervjuet lagres for alltid

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Foreløpig tittel: Dybdeløring i faget "Musikk i Perspektiv"

Referansenummer

[Redacted]

Registrert

21.09.2020 av Heidi Synnøve Lien - heidsl@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det humanistiske fakultet / Institutt for musikkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Asbjørn Eriksen, a.o.eriksen@imv.uio.no, tlf: 22854769

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Heidi Synnøve Lien, [Redacted] tlf: [Redacted]

Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.11.2021

Status

30.03.2021 - Vurdert

25.09.2020 - 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 25.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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 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 eventuelt 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.03.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 26.03.2021.

Vi har nå registrert 30.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (01.06.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)