

Analyse av populærmusikk på ungdomstrinnet



Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i musikk og musikkdidaktikk

Student: Cecilie Nordnes

Fagkode: SKUT5910

Kandidatnummer: 930

Veiledere: Hanne Fossum og Øivind Varkøy

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI)
OsloMet – Storbyuniversitet

15. mai 2018

Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å belyse hvordan analyse av populærmusikk gjennomføres på ungdomstrinnet. Innledningsvis blir mine tanker rundt valget av tema til denne oppgaven, samt tidligere forskning og sentral teori lagt frem. Til mitt forskningsprosjekt ble det gjennomført en kvalitativ studie med to informanter fra ulike skoler, hvor observasjon og intervju ble anvendt som forskningsmetode. Problemstillingen til denne masteroppgaven er:

Hvilken rolle kan analyse av populærmusikk spille som en del av arbeidet med rytmisk musikk på ungdomstrinnet?

Mine to hovedfunn fra forskningsprosjektet viser at det er en sammenheng mellom undervisningsaktivitetene analyse og lytting, og at formal lytting ofte blir anvendt fremfor assosiativ lytting av lærerne. Hovedfunnene blir drøftet i sammenheng med den andre innsamlede empirien og i lys av relevant teori.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	8
1.1	OM OPPGAVEN	8
1.2	BAKGRUNNEN FOR VALGET AV TEMAET	8
1.3	BEGREPET POPULÆRMUSIKK	10
1.4	HVORFOR POPULÆRMUSIKK?	10
1.5	DEN VALGTE LÅTEN – "PERFECT"	12
1.6	UTFORDRING	12
1.7	PROBLEMSTILLING	13
1.8	TIDLIGERE FORSKNING OG SENTRAL TEORI KNYTTET TIL MIN OPPGAVE	13
1.9	DISPOSISJON AV OPPGAVEN	15
2	TEORI	16
2.1	ANALYSE AV POPULÆRMUSIKK	16
2.1.1	HVORFOR ANALYSERE POPULÆRMUSIKK?	18
2.2	LYTTEMETODIKK INN I ANALYSEARBEIDET	19
2.2.1	LYTTING I KUNNSKAPSLØFTET	20
2.2.2	MUSIKKFAGETS OMFANG	20
2.3	SYSTEMATISK ARBEID MED LYTTING	21
2.4	LYTTE TIL OG HØRE PÅ MUSIKK	22
2.5	VALG AV LÅT	22
2.6	FORHOLDET MELLOM LYTTING OG ANALYSE	23
2.7	TILNÆRMINGER TIL LYTTING	24
2.7.1	FORMAL LYTTING	24
2.7.2	ASSOSIATIV LYTTING	24
2.7.3	VALG AV TILNÆRMING	25
2.8	GJENTATT LYTTING	26
2.9	MUSIKKENS GRUNNELEMENTER	27
2.10	KAN LYTTING FOREKOMME I SKOLEN UTEN MÅLBARHET?	28
2.10.1	MÅL-MIDDELMODELL OG MÅLSTYRINGSMODELL	28
2.10.2	HVA ER MUSIKKEN "GODT FOR"?	29
2.11	AVSLUTNING	33

3	METODE	34
3.1	MIN MÅLSETTING MED Å GJENNOMFØRE DENNE MASTEROPPGAVEN	34
3.2	VALG AV FORSKNINGSMETODE	34
3.2.1	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	35
3.2.2	KVANTITATIV FORSKNINGSMETODE	35
3.2.3	MIN MASTEROPPGAVES FORSKNINGSMETODE	35
3.2.4	OBSERVASJON	36
3.2.5	INTERVJU	37
3.3	INNSAMLING AV EMPIRI MED UTVALG AV INFORMANTER	40
3.4	PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI	41
3.5	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET	41
3.5.1	VALIDITET	42
3.5.2	RELIABILITET	42
3.5.3	GENERALISERBARHET	42
3.6	ETISKE HENSYN	43
3.6.1	OBSERVASJON	43
3.6.2	INTERVJU	44
3.6.3	FORSKERENS ROLLE	44
3.7	OPPSUMMERING AV KAPITTELET OM METODE	45
4	EMPIRISKE FUNN OG ANALYSE	46
4.1	FUNN FRA OBSERVASJON OG INTERVJU MED INFORMANT 1 – ALEKS	46
4.1.1	ALEKS SINE ERFARINGER MED ANALYSE AV POPULÆRMUSIKK	46
4.1.2	PRESENTASJONSFASEN	48
4.1.3	AKTIVISERINGSFASEN – FØRSTE LYTTING	48
4.1.4	BEARBEIDINGSFASEN OG EVALUERINGSFASEN – FJERDE LYTTING	49
4.1.5	GJENTATT LYTTING	50
4.1.6	ANDRE AKTIVITETER	50
4.1.7	MUSISERING	51
4.1.8	POPULÆRMUSIKK KONTRA KUNSTMUSIKK	51
4.1.9	OPPSUMMERING – ALEKS	52
4.2	FUNN FRA OBSERVASJON OG INTERVJU MED INFORMANT 2 – CHRIS	53
4.2.1	CHRIS SINE ERFARINGER MED ANALYSE AV POPULÆRMUSIKK	53
4.2.2	PRESENTASJONSFASEN	53

4.2.3	AKTIVISERINGSFASEN	54
4.2.4	HOVEDARBEIDET MED ANALYSESKJEMAET	54
4.2.5	VISNING-, BEARBEIDINGS- OG EVALUERINGSFASEN	56
4.2.6	GJENTATT LYTTING	58
4.2.7	ANALYSENS BRUKSOMRÅDER	58
4.2.8	AKTIVE LYTTERE	59
4.2.9	POPULÆRMUSIKK KONTRA KUNSTMUSIKK	59
4.2.10	OPPSUMMERING – CHRIS	61
4.3	ANALYSE	62
4.3.1	GJENTATT LYTTING	62
4.3.2	MUSIKKENS GRUNNELEMENTER	63
4.3.3	FORM	64
4.3.4	INSTRUMENTBESETNING	65
4.3.5	TEKSTANALYSE	65
4.3.6	FORDELER VED Å ANALYSERE POPULÆRMUSIKK	66
4.3.7	ANALYSE AV KUNSTMUSIKK	67
4.3.8	Å VÅGE Å FEILE	68
4.3.9	MÅLET OM FAGLIG REFLEKSJON OG AKTIVE LYTTERE	69
4.4	OPPSUMMERING AV KAPITTEL OM EMPIRISKE FUNN OG ANALYSE	70
5	DRØFTING OG DISKUSJON	71
5.1	FORHOLDET MELLOM ANALYSE OG LYTTING	71
5.1.1	LYTTE TIL POPULÆRMUSIKK I SKOLEN	73
5.1.2	FORDEL MED Å BRUKE POPULÆRMUSIKK I SKOLEN	75
5.1.3	ELEVENES FORUTSETNING FOR DELTAKELSE	76
5.1.4	ANALYSE AV ANDRE SJANGERE	77
5.2	HØVEDTENDENS I MINE OBSERVASJONER OG INTERVJUER	FEIL! BOKMERKE IKKE DEFINERT.
5.2.1	LYTTING TIL LÅTENS INSTRUMENTBESETNING	80
5.2.2	LYTTING TIL LÅTENS FORM	80
5.2.3	TEKSTANALYSE	FEIL! BOKMERKE IKKE DEFINERT.
5.2.4	FRAVÆR AV ASSOSIATIV LYTTING	82
5.2.5	OPPNÅ EN HELHETLIG LYTTETILNÆRMING	83
5.2.6	MUSIKKLÆREREN I MUSIKKFAGET	85
5.3	UTFORDRINGER VED Å GJENNOMFØRE ANALYSE	86
5.3.1	VALG AV LYTTETILNÆRMING	87

5.3.2	ANALYSENS BRUKSOMRÅDE	86
5.3.3	HVIS ANALYSEN IKKE ER MÅLBAR, ER DEN DA IKKE VERDT NOE?	88
6	AVSLUTNING	90
7	LITTERATURLISTE	93
8	VEDLEGG	96
8.2	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE	97
8.4	VEDLEGG 2: PLANSKISSE FOR UNDERVISNINGSSOPPLEGG	100
8.5	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	101
8.6	VEDLEGG 4: VURDERING FRA NSD PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING §31	102
8.7	VEDLEGG 5: POPULÆRMUSIKKANALYSESKJEMA – INFORMANT 2	105

Forord

Da jeg som nyutdannet adjunkt i 2016 startet rett inn i masterstudiet ble det tydelig for meg at temaet til min masteroppgave skulle knyttes til det som faktisk foregår i musikkundervisningen på ungdomstrinnet. I starten av masterstudiet var oppgavens tema meget uklart for meg, og jeg hadde ingen anelse for hvilken vei jeg skulle velge. Med min minimale erfaring fra klasserommet ønsket jeg å oppleve, observere og intervju musikk lærere som til daglig arbeider ved ungdomstrinnet. Høsten 2016 startet jeg å jobbe deltid som musikk lærer ved en ungdomsskole, og fikk da muligheten til å utforske musikkfagets mange aspekter i praksis. Det var her oppdagelsen av temaet til denne masteroppgaven avslørte seg, nemlig analyse av populærmusikk på ungdomstrinnet. I forbindelse med mitt forskningsprosjekt vil jeg takke mine to informanter som bidro med å berike masteroppgaven, ved å slippe meg inn i sitt eget klasserom og ved å delta i et påfølgende intervju. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven slik jeg ønsket.

Jeg vil takke veilederne mine Hanne Fossum og Øivind Varkøy for deres tilbakemeldinger og veiledning gjennom studiet og i skriveprosessen fra start til slutt.

Videre vil jeg takke Sarah Ørtoft Johnnysdottir for hennes verdifulle hjelp. Jeg setter umåtelig stor pris på hennes kritiske blikk og tilbakemeldinger på mitt skriftlige arbeid, for å gjøre oppgaven bedre og mer forståelig. Så vil jeg takke familien og kjæresten min for deres støtte.

Holter, mai 2018
Cecilie Nordnes

1 Innledning

1.1 Om oppgaven

Dette er en masteroppgave som er skrevet innenfor utdanningsprogrammet master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i musikk ved OsloMet – Storbyuniversitet. Det står i emnebeskrivelsen at dette skal resultere i et vitenskapelig arbeid gjort gjennom selvstudium i samråd med veiledere fra høgskolen ("SKUT5910 Masteroppgave," 2017). Jeg har valgt å skrive om analyse av populærmusikk, som var ett av temaene som ble gjennomgått i undervisningen på fordypningen i musikk. Dette er et tema jeg har erfaring med fra min egen undervisning i musikk på ungdomstrinnet. Jeg har tenkt en del på hvilken plass populærmusikkanalyse har i undervisningen, hvordan den kan utføres og hvilket utbytte elevene har av det. Det vil jeg undersøke nærmere i denne oppgaven. Videre i denne avhandlingen blir teoriinnsamlingen og selve skrivingen omhandlet som oppgaven. Feltarbeidet som ble gjennomført blir referert til som forskningsprosjektet.

1.2 Bakgrunnen for valget av temaet

Hovedtemaet for oppgaven er arbeid med aktiviteten lytting i forbindelse med analyse av populærmusikk på ungdomstrinnet. Da jeg studerte på lærerutdanningen ved NTNU, opplevde jeg mitt første møte med analyse av populærmusikk som musikkpedagog under opplæring. Vi fikk i oppgave å gjennomføre et lytteopplegg med utgangspunkt i boken *Lyttemetodikk* av Magne Espeland (Espeland, 2001). Det første jeg erfarte i denne situasjonen var at elevenes forventninger til det som pleide å foregå i musikkundervisningen, ikke sto i samsvar til opplegget jeg gjennomførte. Elevene var lite kjent med denne måten å lytte til og analysere musikk, og den planlagte undervisningen gikk fra å ha en varighet på 1 time til 2 timer. Jeg fikk da en forståelse for hvor mye elevens forventning til musikkundervisningen har å si for hvordan selve undervisningen utarter seg. Et eksempel på dette var at elevene kom inn i klasserommet og forventet at de skulle spille gitar, men så skulle de i stedet jobbe med å analysere en låt. Da elevene ikke hadde så mange erfaringer og opplevelser knyttet til lytting, måtte jeg i min undervisning bruke tid på å introdusere denne måten å lytte til musikk på. Dette møtet gav grobunnen for min videre interesse med å bruke lytting som en del av analyseprosessen inn i musikkfaget på ungdomstrinnet.

Etter lærerutdannelsen startet jeg å jobbe deltid som musikk lærer ved Allergot ungdomsskole, samtidig som jeg startet med min mastergrad ved OsloMet (tidl. HiOA). Gjennom egen musikkundervisning på ungdomstrinnet har jeg brukt en ”oppskrift” på analyse av populærmusikk, som ble overlevert til meg fra en kollega som er musikk lærer. Denne analyseoppskriften har jeg brukt i min egen undervisning for å analysere musikk fra ulike sjangere innenfor populærmusikk. Oppskriften tar utgangspunkt i de formale elementene i populærmusikken. De formale elementene som er presentert i denne oppskriften blir gjerne knyttet til det som er målbart i musikken. Dette strukturelle og målbare i musikken kan tilordnes de ytterste lagene i det Frede V. Nielsen kaller det musikalske objektets *meningsunivers* (Nielsen, 1994, s. 136; 1998, s. 160). Dette meningsuniverset vil jeg se nærmere på i teorikapittelet. En utfordring elevene og jeg støtte på gjennom å bruke den overleverte oppskriften, var at det noen ganger var elementer i musikken som ikke ble analysert. Det var i tillegg punkter i oppskriften som ikke passet til lytteeksempelet. I min søken etter å videreutvikle eget opplegg, søkte jeg ny kunnskap i litteraturen og på internett. Jeg ønsket å finne andre metoder for å hjelpe elevene til å bli bevisste på egne musikkpreferanser. På utdanningsdirektoratets nettsider ligger det ute en mal for analyse av populærmusikk (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kompetansemålene de trekker inn i denne konkrete malen er at eleven skal kunne:

- gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk
- diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser
- gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7)

Disse kompetansemålene ligger under hovedområdet lytting. Selv om malen presenterer oppgaver og drøftingsspørsmål som inneholder mange gode momenter, gir denne analysemalen lite mulighet for elevene til å bruke det musikalske språket i sin analyse. Det er gjennom bruken av det musikalske fagspråket elevene virkelig får vist og satt ord på sin kunnskap i faget. Det å bruke språket som redskap i en slik kunnskapsdannende situasjonen kan vi se hos den russiske teoretikeren Lev Vygotsky (Imsen, 2012, s. 255). Vygotsky blir ofte forbundet med et sosiokulturelt læringssyn, som kan sies å være ett av kunnskapssynene Kunnskapsløftet ble utviklet ut i fra (Dysthe, 2009). Mange av spørsmålene i malen fra utdanningsdirektoratet oppfordrer dessuten til såkalte ”fasitsvar”. Disse fasitsvarene er ofte

knyttet til det målbare i musikken og dens grunnelementer, som vi var inne på tidligere da det ble referert til Nielsens *meningsunivers*. Analysemalen fra utdanningsforbundet bærer preg av å ha et mål om å være mest mulig generell. Dette er noe som kan være til hinder for arbeidet med analysen, særlig siden det er slik at de ulike musikkjangerne ikke er generelle. Det blir da musikk lærerens oppgave eventuelt å redigere malen slik at den passer til den musikkjangeren som er valgt for undervisningen.

1.3 Begrepet populærmusikk

Begrepet populærmusikk blir i denne sammenhengen brukt om musikk som har oppstått etter 1950-tallet. Populærmusikken blir i Kunnskapsløftet omtalt som en del av det som betegnes som rytmisk musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det kan tenkes at Kunnskapsløftet bruker begrepet rytmisk musikk for å skape et videre begrep, hvor alle de mangfoldige rytmiske musikkjangerne kan samles sammen under én paraply. Rytmisk musikk omhandler spesifikke sjangere, som jazz, blues, pop og rock. Store norske leksikon definerer begrepet populærmusikk som musikk med folkelig appell (Bergan, 2011). Den er i mange tilfeller assosiert til musikk som er masseprodusert og bredt distribuert. Denne distribusjonen kan ses i sammenheng med perspektivet av musikk er en salgsvare, hvor musikkens popularitet kan leses av på hitlister som Billboard og VG-lista (Molde & Salvesen, 2000). Hitlistene kan gi uttrykk for musikkens verdi basert på kvantitative målinger, i motsetning til verdien av musikkens kvalitet (Blokhus & Molde, 2004). Begrepet populærmusikk kan være vanskelig å forholde seg til, siden populærmusikken ikke kun skal appellere til folket, men det skal appellere til folket innenfor en gitt tid. Ved å knytte musikken til samtidskulturen kan vi se i musikkformenes mangfold og kvalitet, hvordan ulike trender og stiler påvirker musikken (Molde & Salvesen, 2000, s. 240). Populærmusikken har som formål å være lett å like, bestående av fengende melodier og rytmer. I følge Blokhus & Molde har populærmusikken i oppgave at: ”den skal ikke stille krav til eller utfordre lytteren” (Blokhus & Molde, 2004). Siden det som fenger ikke vil være det samme til enhver tid, vil også innholdet i populærmusikkbegrepet forandre seg over tid.

1.4 Hvorfor populærmusikk?

Mitt hovedmål med dette forskningsprosjektet er i utgangspunktet å undersøke hva andre musikk lærere gjør når de skal arbeide med analyse knyttet opp mot populærmusikk, hvilke metoder de bruker (oppskrift, skjema, etc.), og se dette i lys av kompetansemålene som

Kunnskapsløftet krever oppfylt etter 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Arbeidet med populærmusikken i skolen har til hensikt å utvikle elevenes forståelse av musikken de hører mye av rundt seg (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er ulike aspekter knyttet til musikkfaget som undervisningsfag, hvor et perspektiv er å se på musikkfaget som mediefag:

”Det blir derfor en hovedhensikt for musikk som mediefag å hjelpe elevene til å utvikle en bevisstgjort og artikulert kunnskap omkring musikkens rolle i media, på grunnlag av deres intuitive kunnskap. I dette ligger det en målsetting om at elevene skal utvikle en evne til ikke bare håndtere, men også kunne stille seg kritisk til ulike sider ved samfunnet.”

(Hanken & Johansen, 2013, s. 185)

Dette perspektivet omhandler musikkfagets rolle i dagens samfunn knyttet til mediene som barn og unge påvirkes av (Hanken & Johansen, 2013, s. 184-187). Det at unge i dag hører på populærmusikk, er noe som kan bekreftes i *Norsk mediebarometer 2016*. Dette er en studie gjort av Odd Frank Vaage for Statistisk sentralbyrå som omhandler nordmenns medievaner, hvor unges musikkvaner er kartlagt innenfor en egen kategori (Vaage, 2017). Ved å knytte analysen til populærmusikk i forhold til andre musikkjangere mener jeg at det kan gi elevene en motivasjon til å aktivt delta. Da dette er musikken de omgås med i sin egen hverdag og da lettere kan kjenne seg igjen i. Vaages studie fra 2018 viser at 4 av 5 ungdommer lytter til musikk hver dag (Vaage, 2018). Teknologiske nyvinninger som smarttelefoner gir barn og unge mulighet til å strøme lydfiler og lytte direkte når det passer for dem. Arbeidet med å bevisstgjøre elevene slik at de har mulighet til å endre seg fra å være passive lyttere til å være aktive lyttere kan bidra til utvikling av deres evne til refleksjon omkring musikk. Dette er et sentralt læringsmål i Kunnskapsløftets læreplan i musikk, ikke minst på ungdomstrinnet. I ett av kompetansemålene etter 10. trinn heter det: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk” (Utdanningsdirektoratet, 2006). I bunn og grunn handler dette om å bevisstgjøre elevene om hvilket forhold de har til musikk. Som musikk lærer er det derfor vesentlig å legge opp til undervisning som fremmer refleksjon rundt musikken og dens formål. Retter vi blikket mot en studie om læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk viser den, at den dominerende sjangeren som blir brukt i musikkundervisningen på ungdomstrinnet er pop/rock/hiphop og hvor lyttingen som forekommer i undervisningen er planlagt av læreren

(Sætre, Ophus & Neby, 2016). Som vil si at musikkundervisningen ved de undersøkte skolene fokuserer i sin musikkundervisning på den rytmiske musikken.

1.5 Den valgte låten – ”Perfect”

Jeg har i denne oppgaven valgt å utlevere én bestemt låt til informantene. Deres oppgave har så vært å anvende den metoden de pleier å bruke når de arbeider med analyse av populærmusikk i undervisningen, på den gitte låten. Min hypotese er at når informantene tar utgangspunkt i den samme låten, kan det være mulig at vi ser ulike tilnærminger til låten. Den valgte låten som blir brukt i observasjonene for å samle empiri til dette forskningsprosjektet er ”Perfect” av Fairground Attraction fra 1988. Låten kan kategoriseres innunder rock og pop. Teksten og melodien til låten er skrevet av bandmedlemmet Mark Nevin. Bandet består av medlemmene Eddi Reader på vokal, Mark Nevin på akustisk gitar og elektrisk gitar, Simon Edwards på guitarrón og Roy Dodds på trommer (Ruhlmann, 2018). Informantene fikk utdelt den samme versjonen av låten, ved at de skulle anvende et youtubeklipp (Vedlegg 2).

1.6 Utfordring

En utfordring jeg tidlig støtte på i mitt arbeid med å innhente informanter var at mange musikk lærere sa at de selv ikke brukte analyse av populærmusikk som en del av deres lærerhverdag, og de følte dermed at de ikke kunne bidra med noe til denne masteroppgaven. Dette gav meg følelsen av at det kanskje ikke arbeides med dette temaet i den grad jeg hadde trodd. Selv opplever jeg at dette er et sentralt tema som er direkte knyttet til alle de tre hovedområdene innenfor musikkfaget, men kanskje særlig til kompetansemålene innenfor hovedområdet lytting. Det musikk lærerne kanskje ikke er klar over, er at selv om de ikke setter seg ned og analyserer konkrete verk og låter sammen med elevene, vil ikke det bety at de ikke gjennomfører analyse av populærmusikk. Det er mulig at musikk lærerne i sine musikk timer jobber med elementer fra analysen som form og instrumentasjon, uten at de selv er klar over at det er det de gjør. Innenfor lytting i Kunnskapsløftet skal blant annet elevene kunne *”gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert og rytmisk musikk”* og *”uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare”* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Det er ikke kommunisert hvordan dette arbeidet skal foregå, noe som er en del av min motivasjon til å utforske mulighetene som er knyttet til å utvikle elevenes kunnskap rundt musikken de hører på daglig ved å bruke analyse av populærmusikk gjennom arbeid med lytting.

1.7 Problemstilling

Til denne oppgaven har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilken rolle kan analyse av populærmusikk spille som en del av arbeidet med rytmisk musikk på ungdomstrinnet?

Problemstillingen blir utforsket ut i fra følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke metoder og elevaktiviteter bruker musikk lærere ved analyse av populærmusikk?
- Hvilke fordeler og utfordringer kan et slikt arbeid med musikken føre til?
- På hvilke måter kan analysen bidra til musikkopplevelsen og musikkforståelsen?

1.8 Tidligere forskning og sentral teori knyttet til min oppgave

Magne Espeland er en norsk musikkpedagog og har blant annet vært lederen for fagplanutviklingen for musikkfaget i L97 (Espeland, 2001). Han jobber for tiden som professor ved Høgskulen på Vestlandet. Hans hovedinteresser ligger innenfor musikkdidaktikk og klasseromsforskning (Espeland, 2004). Espeland er musikkpedagogen som står bak Musikk i bruk-metodikken. *Lyttemetodikk: studiebok* (2001) gir leseren et innblikk i hvordan Musikk i bruk-metodikken har utviklet seg, og hvordan lytting har blitt en sentral del av musikkfaget (Espeland, 2001). Denne boken står sentralt i min masteroppgave, da lytting er ett av hovedtemaene.

Den svenske musikkpedagogen Rolf Davidson satte fokus på selve lyttemetodikken i musikkfaget da han i 1975 kom ut med boken *Lyttemetodikk* (Davidson, 1975). Denne boken omhandler hvordan han selv har drevet med lytting i undervisning for voksne elever siden 1960-tallet. Davidson tar frem tre hovedmomenter som påvirker undervisningen: 1) Selve musikken, 2) Den formidlende pedagogen og 3) Den mottakende eleven (Davidson, 1975).

Knyttet til begrepet populærmusikk er det den norske musikkpedagogen Audun Molde som står sentralt i kunnskapsinnsamlingen. Han har gjennom boken *WOW! Populærmusikkens historie* i samarbeid med Yngve Blokhus og læreverket *Ekko 2* i samarbeid med Geir Salvesen, gitt en grundig presentasjon av begrepet populærmusikk og dens historie (Blokhus

& Molde, 2004; Molde & Salvesen, 2000). Even Ruud har gjennom en årrekke skrevet og publisert en rekke bøker, blant annet innenfor temaene musikkpedagogikk og musikkterapi (Ruud, 1996). Knyttet til temaene lytting og populærmusikk gav Ruud ut boken *Rock og pop i klasserommet*, hvor han beskriver at formålet med boken er: ”å gi musikk læreren noen holdepunkter med hensyn til hvordan musikkformer som pop og rock kan trekkes inn i musikktime” (Ruud, 1981). Ruud forteller at det var gjennom hans planlegging med å skrive noen artikler i forbindelse med et undervisningsemne rundt populærmusikk, at han oppdaget hvordan omfanget av tematikken kunne ha som betydning for musikk lærere. En av de i Norge som forsker på populærmusikk er Anne Danielsen. Gjennom sin doktoravhandling om funk grooven i musikken til James Brown på 1970-tallet tar hun opp spørsmål knyttet til hva som gjør at funk høres ut som funk (A. Danielsen, 2001).

1.9 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven ble innledet med en presentasjon av mitt valgte tema og problemstilling. Her ble sentral teori og tidligere forskning beskrevet, og har som mål å være avklarende for leseren videre i oppgaven.

Etter innledningen blir teorimaterialet lagt frem. I denne delen vil jeg fokusere på temaet lytting og analyse av populærmusikk, og momenter som kan knyttes opp mot dette. Momentene er blant annet om analysen skal vurdere det som er målbart (formal lytting), og da hvilken rolle assosiativ lytting har i denne situasjonen da den ikke er målbart eller entydig.

Videre i metodedelen vil mine valg knyttet til selve gjennomføringen av forskningsprosjektet belyses. Den har som formål å fremstille hvordan jeg gjennomførte arbeidet med oppgaven.

Deretter vil de empiriske funnene fra mitt forskningsprosjekt og analysen bli presentert. Denne delen er todelt, hvor funnene fra informant 1 og informant 2 blir presentert hver for seg. I analysedelen vil jeg gå nærmere inn på funnene fra de to informantene, og sammenlikne dem for å finne likheter og ulikheter ved deres gjennomføringsmetoder.

I drøftingsdelen blir det to hovedfunnene fra resultat- og analysedelen sett i lys av teorien.

Avslutningsvis vil de to hovedfunnene fra forskningsprosjektet bli oppsummert med tanke på min problemstilling, samt hvor veien videre kan gå.

2 Teori

Dette kapittelet omhandler teorier, og vil innlede med begrepene som blir brukt videre i oppgaven. Det blir i denne litteraturen trukket frem ulike tematikker som er relevante i mitt forskningsprosjekt. Begynnelsen av kapittelet går inn på hovedtemaet analyse av populærmusikk og hvilke elementer som kan knyttes inn i dette arbeidet. Videre blir lytting og prinsipielle deler av musikkfaget knyttet til lytting presentert. Avslutningsvis blir det reflektert over, om det å gjennomføre en analyse som er målbar i en undervisningssituasjon skal holdes høyere enn analyser som inneholder momenter som ikke er målbare.

2.1 Analyse av populærmusikk

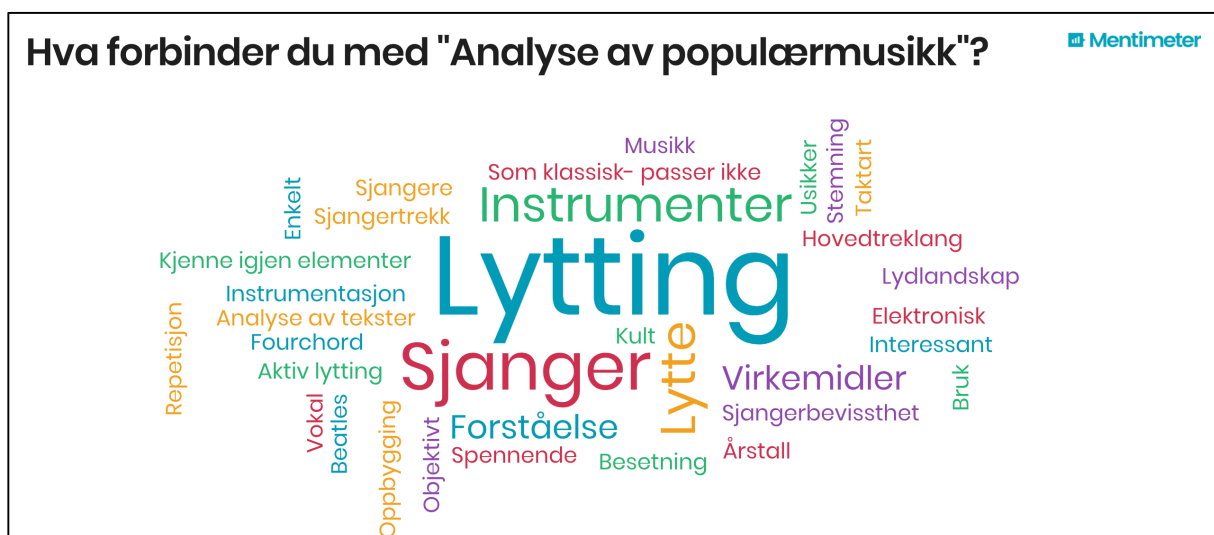
Hovedtemaet i denne masteroppgaven er analyse av populærmusikk. Jeg tolker at i kunnskapsløftet er populærmusikk omtalt som en underkategori til det som betegnes som rytmisk musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Som nevnt i innledningen har Utdanningsdirektoratet utformet en mal for analyse av populærmusikk som kan brukes i undervisningssammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Denne malen inneholdt punkter som elevene kan svare på i sin analyse:

- Hvilke deler kan låta deles inn i?
- Når kommer de ulike instrumentene inn?
- Taktart? Hvordan markeres rytmen?
- Hvilke instrumenter er med og hvordan brukes de? Er det noe variasjon underveis?
- Er det mannlig eller kvinnelig vokalist? Hva er antallet og hvordan brukes stemmen?
- Er melodien enkel eller komplisert?
- Hvilke akkorder brukes og hvor ofte skifter de? Er de enkle eller komplekse?
- Hvilken rolle spiller teksten og hvordan underbygges den?
- Når er musikken fra? Hvilken betydning hadde låta? Hvilke viktige hendelser kan knyttes til denne perioden?

(Utdanningsdirektoratet, 2016a)

Malen tar opp punkter knyttet til det formale i musikken, tekstanalyse og har som mål å sette musikken inn i en samfunnsrettet posisjon. Så er det spørsmålet hva populærmusikkanalyse kan være og eventuelt er. Den 08. januar 2018 gjennomførte jeg en gjesteforelesning for musikkstudenter på bachelornivå ved OsloMet. Jeg startet forelesningen, med å gi studentene

i oppgave å skrive opp tre ord som de forbandt med analyse av populærmusikk. Disse ordene skulle de skrive inn i Menti.com, som er et interaktivt responssystem som kan gjennomføres i klasserommet. På forhånd hadde jeg gjennom mentimeter.com laget en oppgave med spørsmålet: Hva forbinder du med "Analyse av populærmusikk"? Studentenes svar kom direkte opp på tavlen, og ordskyen endret seg etter hvert som hver student la inn sine ord. De oppsamlede ordene dannet en ordsky, hvor de ordene som ble skrevet flest ganger ble størst i størrelse i forhold til ikke så ofte nevnte ord. Dette er en måte å visualisere variasjonene i ulike oppfatninger av hva som ligger i begrepet populærmusikkanalyse blant musikk lærerstudenter. Ordskyen som ble dannet viser hvilke begreper, elementer og momenter disse musikkstudentene forbandt med temaet analyse av populærmusikk. Musikkstudentene ble kastet ut i temaet uten noen som helst form for introduksjon. Tanken bak dette var å koble studentene raskt til temaet, uten påvirkning fra meg. Denne oppgaven hadde til hensikt å avdekke studentenes forforståelse av temaet analyse av populærmusikk.



(Studenters innspill ved gjesteforelesning 08.01.18 fremstilt i en ordsky)

Det vi kan lese ut i fra dette er at begrepene studentene nevnte flest ganger var lytting, sjanger og instrumenter, hvor det ordet som ble nevnt flest ganger av disse igjen var lytting. Andre momenter som dukker opp i ordskyen, og som viser seg relevant for dette forskningsprosjektet, er det å kjenne igjen elementer i musikken, aktiv lytting, analyse av tekster og repetisjon. Det som studentene kalte repetisjon blir videre i denne oppgaven omtalt som gjentatt lytting, der lyttingen blir repetert for å oppnå en best mulig lyttesituasjon.

2.1.1 Hvorfor analysere populærmusikk?

Blokhus & Molde beskriver det å gjennomføre en analyse av musikk betyr: ”å undersøke det systematisk, del for del. Man forsøker å dele opp i mindre deler, og igjen se hvordan disse delene former helheten” (Blokhus & Molde, 2004). Ved å analysere musikken bit for bit, kommer det nye aspekter ved musikken og musikkens grunnelementer gjør seg til syne. Begrepet musikkens grunnelementer blir videre utdypet i kapittel 2.9.

Det var ikke før 70-tallet at populærmusikk ble sett på med vitenskapelige øyne. Fagfeltet analyse av populærmusikk har utviklet seg langsomt fra å være lite anerkjent til å bli etablert innenfor flere utdanningsinstitusjoner (Blokhus & Molde, 2004). Grunnet populærmusikkstudienes relativt korte historie er en av hovedutfordringene i følge Thor Bjørn Neby: ”å finne et felles analytisk språk” (Neby, 2017). Det felles analytiske språket kan være det som kan legge til rette for at analyse av populærmusikk utvikles og får en større plass inn i skolehverdagen. Blokhus & Molde sier at et resultat av at kunstmusikken fra den klassiske musikktradisjonen kan analyseres ut i fra partituret, i motsetning til populærmusikkens essens og personlige uttrykk som ikke kan representeres på lik linje vil kanskje være en av årsakene til at det ennå ikke eksisterer et felles analytisk språk knyttet til populærmusikk (Blokhus & Molde, 2004, s. 27). Molde drøfter videre en utfordring med å analysere ut i fra partitur:

”Sound kan nemlig ikke skrives ned på noter. Fordi pop og rock er en muntlig-elektronisk tradert musikkform, hvor verket er den klingende musikken og ikke det noterte partituret, er sound svært viktig.”

(Molde, 2010)

Denne problematikken kan en fort støte på i arbeidet med å analysere populærmusikk. Noe som gjør at lytting til originalen er vesentlig for å oppnå en realistisk analyse av låten. Lyttingen påvirkes i tillegg av hvilken innspilling som blir brukt, og hvilket avspillingsapparat som blir anvendt.

Det eksisterer ulike syn på hva musikkfaget som undervisningsfag skal inneholde. En synsvinkel på musikkfaget er å se musikk som kunnskapsfag (Hanken & Johansen, 2013, s. 179). Dette synet vektlegger kunnskap om musikk, som for eksempel kan komme til uttrykk gjennom undervisning som omhandler musikkens historie og begreper. I læreplanen i musikk står det ikke eksplisitt at populærmusikkanalyse skal gjennomføres, men

utdanningsdirektoratet har utviklet en mal der analyse av populærmusikk er tema (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Så det kan til en viss grad tolkes at utdanningsdirektoratet ønsker at analyse av populærmusikk skal forekomme i dagens skole. Kunstmusikkens eneråde innenfor repertoaret til musikkfaget i skolen svekkes i løpet av 1970-tallet, da jazz, pop og rock får en plass i skolen (Eidsaa, 2010). Det i læreplanen som kan underbygge hvorfor elevene skal gjennomføre analyse i musikk, kan finnes i kompetansemålene, som for eksempel sier at elevene skal kunne gjøre rede for ulike stiltrekk innenfor ulike sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne kunnskapen som elevene opparbeider seg er med på å utvikle elevens helhetlige og totale forståelse og kunnskap om musikk. De norske musikkpedagogene Ketil Vea og Odd Leren (1972) hevder at kunnskap på ett område kan overføres til andre kunnskapsområder innenfor faget: *”Vi legger vekt på å knytte forbindelser til andre områder i musikkundervisninga for å vise stofflige og metodiske sammenhenger.”* (Vea & Leren, 1972, s. 126). Ved å analysere populærmusikk kan elevene bruke sin opparbeidede kunnskap inn i komponering- og musiseringsarbeidet, som gir dem en helhetlig forståelse av hva musikk kan være. Blokhus & Molde forteller at det eksisterer i midlertid ideologiske motforestillinger knyttet til det å analysere populærmusikk (Blokhus & Molde, 2004, s. 27). En av motforestillingene er knyttet til at elevenes musikkopplevelse ødelegges og populærmusikken bør da ikke analyseres. Blokhus & Molde refererer videre til andre som mener at populærmusikken ikke har gjort seg fortjent til at slike analyser skal gjennomføres (Blokhus & Molde, 2004). Med tanke på elevene vil det å knytte analysen opp mot deres interesser og erfaringer være nyttig, da de sannsynligvis har mindre kunnskap om populærmusikken enn man ofte antar (Molde, 2010, s. 143).

2.2 Lyttemetodikk inn i analysearbeidet

Som nevnt i 2.1.1 vil ikke populærmusikk la seg analyseres på lik linje med kunstmusikken. Det som kan skille analysene fra hverandre er, at for å oppnå en best mulig analyse av populærmusikk må lytting være en aktivitet som finner sted. David Elliott uttaler at lytting er den faktoren som binder sammen musikkutøving, musikken og tilhøreren (Elliott i Eidsaa, 2010, s. 183). Lyttingen til populærmusikken gir sjansen for å oppleve musikken og musikernes personlige uttrykk, på en måte et partitur ikke får til i populærmusikken (Blokhus & Molde, 2004). Det er i denne situasjonen lytting som aktivitet kommer frem i analysearbeidet. Den første lyttemetodikken i den norske skolen kom med Bernt Johan Ottem sin bok *Lytteboka* (Ottem i Jørgensen, 1982, s. 83). Ottem sin bok inneholdt lytteoppgaver og

lyttepartiturer som tok utgangspunkt i den formale lyttingen. Lyttemetodikk omhandler hvilke aktiviteter vi mennesker kan bruke når vi lytter til musikk (Espeland, 2001). Espeland gir denne beskrivelsen av lyttemetodikk:

”Lyttemetodikk er namnet på fagspesifikke metodar i det offentlege musikkfaget som gjer systematisk greie for ein planmessig framgangsmåte for undervisning og læring i musikklytting.”

(Espeland, 2001, s. 11)

I denne beskrivelsen sier at metodikken som brukes i lytting baserer seg på aktiviteter knyttet til lytting til musikk, og at den er inkludert som en del av musikkfaget i skolen. Elevene skal gjennom egen aktivitet, utforskning og skapelsesarbeid, lære gjennom lytting (Espeland, 2004). I ressursboken til Musikk i bruk legger Espeland hovedvekten av sine lytteeksempler til instrumental-, vokal- og norsk tradisjonsmusikk (Espeland, 2004), altså ikke opp mot populærmusikk. En kritikk til valgene av lytteeksemplene kan trekkes mot at musikk ikke er universelt, og elevene burde eksponeres for musikkens mangfold og dermed utvikle sin forståelse og opplevelse av lyttingen (Eidsaa, 2010).

2.2.1 Lytting i kunnskapsløftet

I *Læreplanen i musikk* blir musikkfaget delt inn i tre hovedområder: musisering, komponering og lytting (Utdanningsdirektoratet, 2006). I beskrivelsen av hovedområdet lytting kommer det frem at det faglige fokuset ligger i refleksjon og musikkopplevelse. Lytting har som mål å utvikle elevenes faglige refleksjon knyttet til musikk. Innenfor lytting i Kunnskapsløftet skal elevene blant annet kunne ”*gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert og rytmisk musikk*” og ”*uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare*” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Musikkens mangfold gir et krav til sjangerbredde i undervisningen, hvor sjangere som improvisert musikk, rytmisk musikk, folkemusikk og vestlig kunstmusikk inkluderes.

2.2.2 Musikkfagets omfang

Innenfor fagdidaktikken kan vi se på musikkfaget som *undervisningsfag* og som et *basisfag*. Undervisningsfaget omhandler hvordan faget blir undervist og hvordan opplæringen finner sted. Basisfaget er knyttet til musikkfagets kunnskapsgrunnlag, basert på videreutvikling som

finner sted av fagpersoner (Hanken & Johansen, 2013, s. 27). Nielsen hevder at musikkfaget har en tredelt basis: Vitenskap, håndverk og hverdagskultur, og kunst (Nielsen i Hanken & Johansen, 2013). Vitenskapsperspektivet tar utgangspunkt i musikkfagets kunnskap om blant annet musikkbegreper og musikkens historiske epoker, som blir etter Nielsen sin basismodell omtalt som scientia-dimensjonen. Kunstaspektet i musikkfaget omhandler elevenes sanseopplevelse og praktisk utførelse i faget gjennom ars-dimensjonen. Håndverk og hverdagskultur-basisen inneholder elementer fra ars- og scientia-dimensjonene, denne kombinasjonen bidrar til å utfylle elevenes kompetanse innenfor flere aspekter (Nielsen i Hanken & Johansen, 2013). Det er ikke gitt hvordan musikk lærere skal vektlegge de tre basisene ved faget. Kunnskapsløftet har delt inn faget med tre hovedområder som kan sammenliknes med tredelingen i musikkfagets basis (Hanken & Johansen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvor lytting fokuserer på musikkens historiske epoker og grunnelementer på lik linje med ars-dimensjonen, scientia-dimensjonen inneholder likheter til musiseringsdelen i Kunnskapsløftet og komponering har flere likheter til håndverk og hverdagskultur-basisen.

Videre i dette kapittelet blir sentrale og prinsipielle deler av musikkfaget gjort rede for. Dette blir sett i lys av lytting som en sentral del av musikkfaget, og om analysen må være målbar for å kunne brukes i en undervisningssituasjon.

2.3 Systematisk arbeid med lytting

Vea og Leren (1972) skriver at utviklingen av metoder knyttet til lytting og presentasjon av musikk fant sted i vårt århundre, altså på 1900-tallet. Det var før denne tid lite utbredt å jobbe systematisk innenfor dette området. De teknologiske nyvinningene som kom etter andre verdenskrig var for eksempel opptaks- og avspillingsapparater. Disse nyvinningene åpnet mulighetene for utvikling av undervisningspraksis knyttet til lytte- og presentasjonsmetodik. Det må likevel understrekes at lytte- og presentasjonsmetodikken var lite utviklet i 1972 (Vea & Leren, 1972, s. 112). Dette kan være en forekomst av at musikk lærere i skolen på denne tiden hadde lite kjennskap til den voksende metodikken.

2.4 Lytte til og høre på musikk

Det er blant forskere som har skrevet om dette lytting, blitt vesentlig å skille mellom ulike tilnærminger oppfatninger om hvordan elevene møter musikken. Den svenske musikkpedagogen Rolf Davidson (1975) taler om hvordan menneskets lydverden påvirker oss som lyttere. Ved å beherske kunsten å lytte kan vi redde oss mot å opprette en mer eller mindre passiv holdning til musikk. Han understreker viktigheten av at musikkpedagoger anser lytting som en aktivitet og ikke bare noe som skjer uten vår medvirkning (Davidson, 1975, s. 16-17). Den norske musikkpedagogen Åshild S. Nygaard (2009) hevder i tråd med dette at vi i dag frivillig og ufrivillig hører på musikk hele dagen, men ikke nødvendigvis *lytter* til den. Hun skiller i likhet med Davidson mellom det å *lytte til* og å *høre på* musikk (Nygaard, 2009). Dette skillet kan ses i sammenheng med den amerikanske musikkpsykologen James L. Mursells tanker om forskjellen mellom å høre på og å lytte til musikk. Han hevder at en som *hører på* musikken, har en passiv holdning til musikk, mens en som *lytter til* musikken, har en aktiv holdning til musikk (Mursell i Reitan, 2013, s. 57). Ser vi på lyttedelen fra *Læreplanen i musikk* viser, den i likhet med de overnevnte musikkpedagogene og musikkpsykologen, at dagens musikk mangfold krever at elevene trenger å utvikle et musikalsk skjønn og vurderingsevne som *lyttere* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Det blir i undervisningen musikk lærerens oppgave å legge til rette for at dette kan finne sted. Dette setter krav til musikk læreren innenfor dens kompetanse og repertoar (Eidsaa, 2010). Musikk lærerens repertoar ses igjen i hvilke låter den velger å fremheve.

2.5 Valg av låt

I dette forskningsprosjektet er låten valgt av meg. Informantenes oppgave var å finne en presentasjonsform og fremgangsmåte som de mente passet best til låten. Espeland (1974) sier at musikkpedagoger på generell basis har en mulighet til å utforme sine lyttesituasjoner ved å først velge en metode, for å så velge musikk. Hvor andre musikkpedagoger først velger musikken, for å så se hvilke presentasjonsformer og fremgangsmetoder som er passende til den valgte musikken (Espeland, 1974). I mitt forskningsprosjekt ble informantene som musikk lærere, satt i en situasjon der de måtte ta høyde for hvordan deres analysemetode kunne tilpasses låten de fikk utdelt. Valget av musikk kan tas ut i fra mange prinsipper, blant annet musikkens stil, art og funksjon (Davidson, 1975, s. 29). Når det gjelder valg av musikk som skal analyseres, har musikk læreren mulighet for å velge om lyttingen skal ta utgangspunkt i populærmusikk eller musikk som representerer andre sjangre og tradisjoner. I

denne oppgaven er valget falt på vår egen tids musikk, dette med nærmere fokus på populærmusikk. Innenfor valg av musikkens art kan dette perspektivet se på musikken, som vokalmusikk eller instrumentalmusikk, folkelig musikk eller kunstmusikk og europeisk musikk eller musikk fra andre kulturer (Davidson, 1975, s. 30). Det å velge musikk som er forbundet til en funksjon utfor det musikalske kan være et utgangspunkt. Musikken kan ha en funksjon til å brukes som dansemusikk, høytidsmusikk og marsjmusikk (Davidson, 1975, s. 30-31). Det er ulike konsekvenser knyttet til valget av låt. For eksempel vil valg ut i fra ett spesifikt prinsipp kan føre til en entydig erfaring og opplevelse for elevene knyttet til den valgte musikken.

2.6 Forholdet mellom lytting og analyse

I introduksjonen om sentrale kjennetegn ved Musikk i bruk-metodikken, kommer det frem at: ”aktiviteter og uttrykk innan språk, rørsle, forming osv. utgangspunkt for samtale mellom lærar og elev og for vurdering og analyse av musikken” (Espeland, 2001, s. 43). Det Espeland beskriver her er hvordan lyttemetodikken gir et utgangspunkt for analyse av musikk. Ved at elevene går gjennom de fem fasene i lytteundervisningen arbeider de med å analysere musikken (Espeland, 2004, s. 14). Som kan si at lyttearbeid elevene gjennomfører kan ses på som en del av analyseprosessen av musikken. Espeland (2001) sier at læreren og elevene går gjennom fem ulike faser i lyttesituasjonen i undervisningen, noe han kaller PAV BE-modellen: Presentasjonsfasen, aktiviseringsfasen, visningsfasen, bearbeidingsfasen og evalueringsfasen (Espeland, 2001, s. 25-29). *Presentasjonsfasen* er beskrevet som en informasjonsdel til musikken hvor stil, sjanger, samfunnssituasjon og komponisten presenteres. Dette er det første møtet mellom elevene og musikken som legger grunnlaget for hvordan undervisningen utvikler seg. Musikkpedagogens oppgave vil i denne fasen være å plukke ut hva hun mener det er viktig at elevene har kunnskap om før de går over i aktiviseringsfasen. Videre i *aktiviseringsfasen* ligger elevenes hovedarbeid for lyttesituasjonen i undervisningen. Det er her behovet for gjentatt lytting oppstår. Begrepet gjentatt lytting blir videre utdypet i kapittel 2.8. Elevenes arbeid i aktiviseringsfasen kan resultere i noe støy med tanke på lydnivået i klasserommet, da lytteoppdragene kan føre til intensive diskusjoner mellom elevene. Som musikkpedagog er det opp til dens faglige skjønn å bestemme om støyen er produktiv eller om elevene må dempes. *Visningsfasen* er ikke en enkelt stående fase på lik linje med de andre, men kan integreres som en del av både aktiviserings- og bearbeidingsfasen. Det er i denne fasen hvor elevene deler sine kunnskaper og

tolkninger rundt lyttingen de har gjennomført. Samhandlingen som oppstår her mellom de som deler og de som mottar, gir elevene mulighet til å reflektere over andres og egen kunnskap. I *bearbeidingsfasen* vil det fokuseres mer på samtalen mellom lærer og elev. Elevene uttrykker sin opparbeidede kunnskap og, læreren kan da se hva elevene har fått innsikt i gjennom arbeidet med den utvalgte låten. *Evalueringen* burde legge opp til at elevene selv vurderer sin kunnskap om den gitte låten. Denne evalueringen kan finne sted både under og etter lyttesituasjonen, med tilbake- og framovermeldinger fra sine medelever og læreren.

2.7 Tilnærminger til lytting

I denne teorigjennomgangen har jeg valgt å fokusere på *formal* og *assosiativ lytting* som to hovedtilnærminger til lytting (Espeland, 2001). Disse to tilnærmingene er mest relevante med tanke på den innsamlede empirien til dette forskningsprosjektet, da dette kan ses i informantenes valgte fremgangsmåte.

2.7.1 Formal lytting

Lytting som omhandler de formale elementene i musikken, som form, rytme og dynamikk, blir i musikkdidaktikken omtalt som formal lytting (Espeland, 2001, s. 22-23; Nygaard, 2009, s. 122). Innenfor formalismen i musikktenkningen viser den mest ekstreme versjonen seg av denne tankegangen. Musikkens mening refererer ikke til noe utenfor musikken selv, men er å finne i musikkens egne rene strukturelle form (Jensen, n.d., s. 2-3; Solomon, 2012).

Lytteopplegg som oppfordrer til formal lytting kan være et godt utgangspunkt for lyttesituasjonen. Det er da fokus på det rent lydlige i musikken, og ikke annen lytteoppdragelse (Espeland, 1974).

2.7.2 Assosiativ lytting

Assosiativ lytting i undervisningen har som mål å bruke elevenes assosiasjoner og fantasi knyttet til musikken (Espeland, 2001, s. 22). Lyttingen kan her være preget av tolkninger av musikkens stemning og handling. Assosiativ lytting kan knyttes til begrepet emosjonell lytting (Reitan, 2013). Den emosjonelle lyttingen handler om det personlige aspektet ved lytting til musikk, hvilke følelser elevene knytter til ulike låter og hvilke assosiasjoner de får når de lytter til de ulike låtene. Det innebærer at lyttesituasjonen legger opp til at elevene skal lytte på musikken som en helhet. Elevene kan da her knytte sine egne erfaringer og opplevelser til sine sanseintrykk av lyttingen.

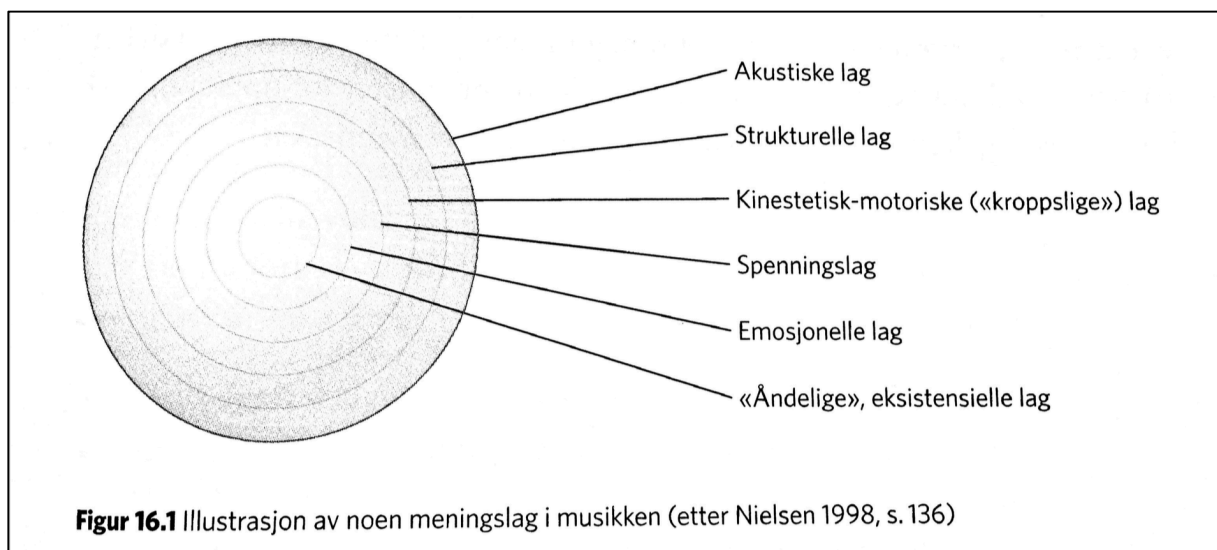
2.7.3 Valg av tilnærming

Rundt valget av tilnærming kan musikkpedagogen oppleve usikkerhet under valget av hvilken metode den ønsker å bruke. Noen musikkpedagoger velger formal lytting fremfor assosiativ lytting i sin undervisning. Den formale lyttingen kan stå alene, men for å få mest ut av den assosiative lyttingen burde den i følge Espeland kombineres med formal lytting (Espeland, 2001, s. 25). Solomon er inne på noe liknende når han hevder at:

”Analytic approaches based on formalism are typically contrasted with those based on interpretation or hermeneutics.”

(Solomon, 2012, s. 10)

Solomon (2012) beskriver her at analytiske tilnærminger står i kontrast til mer tolkende tilnærminger. Den analytiske tilnærmingen kan knyttes til Espeland (2001) sitt begrep om den formale lyttingen, som har fokus på musikkens form og struktur. En tolkende tilnærming kan ses i sammenheng med den assosiative lyttingen, som legger mer vekt på hvordan musikken oppleves og tolkes. Allikevel påpeker Espeland at valget i lyttesituasjonen ikke burde bestå av enten/eller, men snarere både/og (Espeland, 2001, s. 22-23). Dette mener han er viktig er for å oppnå en helhetlig forståelse av musikken og dens grunnelementer. Den danske musikkpedagogen Frede V. Nielsen illustrerer med en skisse av musikkens ulike meningslag hvordan han ser musikk som bestående av et slikt både/og (Nielsen, 1994, s. 136).



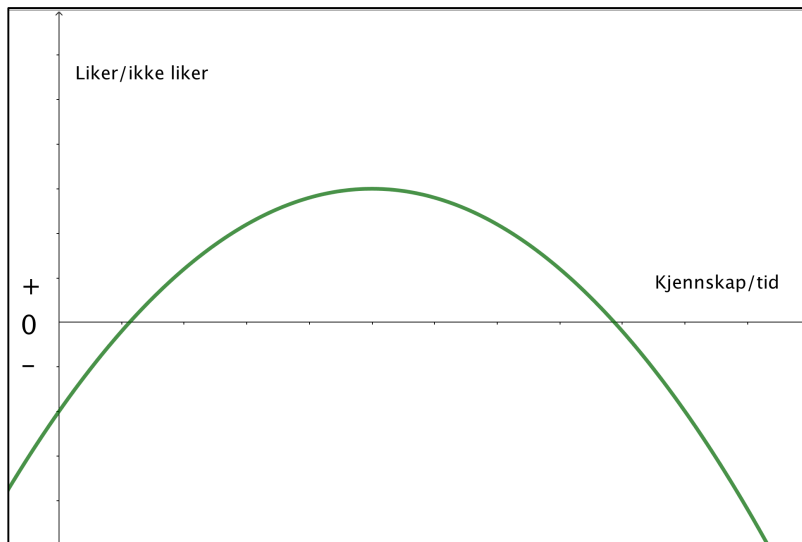
Figur 16.1 Illustrasjon av noen meningslag i musikken (etter Nielsen 1998, s. 136)

(Denne illustrasjonen er hentet fra *Musikkundervisningens didaktikk*, kapittel 16 (Hanken & Johansen, 2013, s. 213))

Musikk består i følge Nielsen av ulike meningslag, nærmere bestemt akustiske, strukturelle, kinestetisk-motoriske, spenning, emosjonelle og eksistensielle lag. De eksistensielle og emosjonelle lagene kan i lyttesituasjonen knyttes til assosiativ lytting. Videre kan musikkens strukturelle og akustiske lag knyttes til formal lytting. Høsten 2016 ble det publisert en masteroppgave av Mats-Andrè Soli, som baserte seg på faget lytting ved videregående skole (Soli, 2016). Hans kvalitative studie avdekket at musikk lærere ofte velger en tilnærming knyttet til lytting med det formale i fokus, over det assosiative og emosjonelle. Soli sine informanter uttalte at dette var basert på vurderingsarbeidet som skal gjennomføres. Espeland mener på lik linje med Nielsen at musikken må ses på som et helhetlig objekt. Dette innebærer at ulike tilnærminger til lytting med fordel kan brukes om hverandre for å oppnå et mer reelt bilde på musikken enn vi ville oppnå ved å kun bruke én tilnærming (Espeland, 2001; Nielsen, 1994).

2.8 Gjentatt lytting

Teorien viser at det i lyttesituasjonen som oftest oppstår et behov for å repetere lyttingen av den valgte låten. Begrepet som blir anvendt videre i denne oppgaven er *gjentatt lytting*. Davidson poengterer at enhver lyttesituasjon bør bestå av gjentatt lytting (Davidson, 1975, s. 54). Ved å eksponere elevene for gjentatt lytting vil de etter hver lytting se musikken i et nytt lys og utvikle en øket forståelse for musikken og dens elementer. I Espelands bok *Lyttemetodikk* (2001) refereres det til en modell fra eksperimentell musikkpsykologi med navnet «Den omvendte U-kurven». Den britiske musikkpsykologen David Hargreaves forklarer denne modellen ved å si at mennesker i utgangspunktet er tilbakeholdende når noe nytt blir presentert. Vi vil i en musikk situasjon som innebærer gjentatt lytting få mer kunnskap om det nye og ukjente. Dette vil da påvirke de ulike synspunktene på musikken, og vi vil etter hvert oppnå et toppunkt med et optimalt kunnskapsnivå (Espeland, 2001, s. 21). I tillegg til det viser illustrasjonen hvordan vårt forhold til musikken endrer seg i positiv retning, jo flere ganger en lytter til musikken:



(Den omvendte U-kurven. Figur gjengitt fra fremstillingen på side 21 i Espeland (2001) i GeoGebra)

Elevene kan oppleve et møte med ny musikk og en ny tankegang rundt musikken, som kan oppfattes skremmende i starten. Det blir musikkpedagogens oppgave å skape lyttesituasjoner som bygger opp under en motiverende undervisning. Espeland (1974) gjennomførte en undersøkelse av læreverk i musikkfaget, hvor enkelte læreverk så på bruk av korte musikkseksempler som en vesentlig forutsetning for elevenes motivasjon og konsentrasjon (Espeland, 1974). Innenfor de gjentatte lyttingene kan musikkpedagogene gi elevene lytteoppdrag som motiverer for videre lytting. Lytteoppdragene kan være preget av reseptive og formidlingspedagogiske undervisningsmetoder (Espeland, 1974, s. 145). De reseptive og formidlingspedagogiske undervisningsmetodene vil være knyttet til lytteoppdragene som blir gitt. Hvor noen musikkpedagoger velger å gi oppgaver som oppfordrer elevene til å skape fortellinger og skildringer, mens andre velger oppgaver som retter seg mot musikkens temaer og formskjemaer (Espeland, 1974, s. 145).

2.9 Musikkens grunnelementer

Som kjent er musikkfaget i Kunnskapsløftet 2006 delt inn i tre hovedområder; musisering, komponering og lytting. Innenfor disse tre områdene blir begrepet musikkens grunnelementer brukt og forklart med innholdet puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Elementene som blir beskrevet i Kunnskapsløftet er en generalisering av hva musikken er bygget opp av. Espeland viser i sin studie til et spørsmål rettet mot hva det menes at elevene skal lytte etter. En oppfatning som viste seg å være vanlig

var at noen musikkpedagoger leter etter et konkret grunnelement i musikken (Espeland, 1974). Dette konkrete grunnelementet knytter Espeland til formaleestetikkens perspektiv på hva musikk er og hvordan den kan formidles. Innenfor formaleestetikken settes det fokus på musikkens formale elementer. Vea og Leren sier at det pedagogiske arbeidet med musikkens grunnelementer vil resultere i at arbeidet med lyd-kvalitetene vil vise låtens interessante bygningsbase (Vea & Leren, 1972). Et av formålene med å søke etter sentrale elementer i musikken har til hensikt å motivere elevene videre i sin lytting. Den amerikanske musikkpedagogen Sister Theresa Di Rocco problematiserer en ensformig lytting. Dette kan ha store konsekvenser for elevenes videre perspektiver på musikk (Di Rocco i Espeland, 1974, s. 146). Konsekvensene for elevenes ensformige lytting kan føre til at de kun fokuserer på én ting. Dette kan for eksempel være at de lytter etter handlingen, hvilken instrumentbesetning eller hvilken taktart og rytme som er i musikken, hver gang de lytter. Det er viktig for musikk-læreren å være observant på at musikken kan miste sin egenverdi for elevene, siden elevenes forhold til og tanker om musikk som finner sted tidlig vil være vanskeligere å endre senere i livet.

2.10 Kan lytting forekomme i skolen uten målbarhet?

Som en del av lyttearbeidet er det ønskelig å se hva elevene har lært av lyttingen og evaluere deres oppfatning av låten. Synliggjøringen av lyttingen og det å gjøre aktiviteten målbar gjør at musikkpedagogen har mulighet til å undersøke hva elevene forstår, opplever og hva de har fått med seg gjennom lyttesituasjonen. En tanke som oppstår hos meg er at hvis lyttesituasjonen, ikke måles på en eller annen måte eller legger til rette for at elevene lærer noe nyttig, kan det da oppstå en mulighet for at den oppleves som at den ikke er verdt noe i en undervisningssituasjon?

2.10.1 Mål-middelmodell og målstyringsmodell

Hanken og Johansen aktualiserer hvordan målbarhet kan påvirke musikkfaget (Hanken & Johansen, 2013). De beskriver to modeller som er utviklet for å bruke mål som utgangspunkt for planleggingen av undervisning:

Mål-middelmodellen fant sitt opphav i USA med boken *Basic principles of Curriculum and instruction* av Ralph Tyler i 1949 (Tyler i Hanken & Johansen, 2013). I denne modellen er et godt utviklet mål grobunnen for et godt gjennomført undervisningsopplegg. Modellen gir i

tillegg retningslinjer for at målet skal komme i første rekke, så er det middelet eller gjennomføringsmetoden som avgjøres. Det var på 1960- og 1970-tallet at denne modellen ble anvendt i musikkfaget i USA (Hanken & Johansen, 2013, s. 217). Denne tenkningen bruker det utviklede målet i planleggingen av undervisningens innhold, gjennomføring, elevaktiviteter og hvordan målet skal vurderes. Tyler sin tanke bak utviklingen av denne modellen baserer seg på utfordringen musikk lærere møter på i sitt arbeid med læreplaner der målene er for vage og upresise (Hanken & Johansen, 2013).

Målstyringsmodellen består av et hierarki med overordnede mål, delmål og arbeidsmål. Denne modellen var i utgangspunktet utviklet for næringslivet, for å så bli anvendt inn i skolesystemet (Hanken & Johansen, 2013, s. 218-220). I Kunnskapsløftet ligger målene for faget i formålet og kompetansemålene, det er her musikk lærerens oppgave å utvikle delmål og arbeidsmål for å oppnå de fagspesifikke målene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musikk lærerens oppgave ligger i tillegg å avgjøre hvilket innhold undervisningen skal legge vekt på i gjennomføringen med å oppnå de overordnede formålene og kompetansemålene.

Det har imidlertid blitt uttrykt kritikk mot å bruke modeller som mål-middelmodellen og målstyringsmodellen. Kritikken har blant annet handlet om at skolens målsettinger ikke er entydige, og at det derfor kan bli vanskelig å utforme konkrete og presise målformuleringer (Hanken & Johansen, 2013, s. 220). De utfordringene som kan oppstå ved å bruke de ovennevnte modellene inn i musikkundervisningen, kan være å danne mål og delmål som i senere tid kan etterprøves. Dette er blant annet grunnet musikkfagets estetiske funksjon, som er en vesentlig del av fagets grunnlag. I forhold til denne funksjonen kan det oppstå utfordringer ved å danne mål, blant annet knyttet til opplevelsesaspektet. Her ligger det en utfordring, siden det kan spørres hvordan man kan måle elevenes opplevelse av musikken og videre hvordan denne kan kategoriseres innenfor et system av lav, middels og høy måloppnåelse og/eller innenfor karaktersystemet som brukes i ungdomstrinnet.

2.10.2 Hva er musikken ”godt for”?

I dagens samfunn lytter store deler av befolkningen til musikk hver dag. De teknologiske nyvinningene og utviklingen innenfor teknologisamfunnet gir mennesker i dag en direkte tilknytning til musikk på en måte som ikke før har funnet sted. I sin studie i regi av Statistisk sentralbyrå viser Vaage at 50 prosent av den norske befolkningen lytter til lydmedier som vinyl-plater, CD-er, MP3-spillere, lydfiler lastet ned fra internett eller strømmete internettfiler

på en gjennomsnittlig dag i 2017 (Vaage, 2018, s. 42). I tillegg til dette viser studien at 54 prosent av befolkningen lytter til radio, hvor det vi lytter mest til er populærmusikk (Vaage, 2018, s. 50). Ut i fra denne statistikken kan det se ut som at den norske befolkningen har et meget tett forhold til musikk i dag. De har den med seg og rundt seg til nesten alle døgnets tider. Dette gi musikk lærere i dagens skole en vesentlig rolle i elevenes utvikling av kritisk tenkning og refleksjon om musikken for å oppnå forståelse (Hanken & Johansen, 2013, s. 183).

2.10.2.1 Musikk knyttet til tradisjonelle ritualer

Men hva er musikken ”godt for”? (Varkøy, 2017). Gjennom tidene har musikken hatt mange ulike funksjoner og bruksområder i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det eksisterer bruksområder som kan knyttes til livets ritualer, som for eksempel dåp, konfirmasjon, bryllup og gravferd. Mennesker har i dagens samfunn assosiasjoner knyttet til de ulike tradisjonelle ritualene. Bli for eksempel introen til ”*Mendelssohns Brudemarsj*” avspilt, knyttes assosiasjonene hurtig til bryllupsdagen, og til øyeblikket brudeparet går ned midtgangen. Slike musikkassosiasjoner kan være med på å danne en felles norm i samfunnet knyttet til musikk i ulike ritualer. En utfordring som kan oppstå i denne situasjonen er knyttet til den norske befolkningens flerkulturelle utvikling. En elev med flerkulturell bakgrunn har andre assosiasjoner til tradisjonelle ritualer enn en elev som kun er blitt utsatt for ritualene innenfor det norske samfunnet. Det er musikk lærerens oppgave å bevisstgjøre elevene på at vi alle har ulike forutsetninger, og at vi i samarbeid med hverandre bør motvirke undertrykkelse av andres kulturelle uttrykksformer (Hanken & Johansen, 2013, s. 184).

2.10.2.2 Musikk knyttet til det moderne samfunns funksjoner og bruksområder

I vår tid viser musikken seg å ha stadig nye funksjoner og bruksområder. Valg av musikk avhenger da gjerne av hva den skal brukes til. Som for eksempel når en skal ut å trene velger en å lytte til musikk fra en sjanger som inneholder elementer som man har erfart gir motivasjon og konsentrasjon til arbeidet. Slike situasjonsbaserte musikkvalg tas ut i fra kunnskap og erfaringer knyttet til musikken. Med tanke på diskusjonen om hva musikkfaget er og skal inneholde, kan det sies at slike ideer kan knyttes til fra et perspektiv som det å se på musikkfaget som et kritisk samfunnsforandrende fag (Hanken & Johansen, 2013). Ser vi på faget i dette perspektivet blir det musikkpedagogens oppgave å utforme og utvikle elevenes

bevissthet og holdninger knyttet til sine valg av musikk innenfor gitte funksjoner og bruksområder. Nielsen omtaler musikkens forhold til den estetiske funksjon slik:

”[...] set i forhold til æstetisk funktion må musikken opfattes som *middel* til noget andet, hvad så enten det er af religiøs, politisk, ideologisk, terapeutisk eller blot adspredende art. Det er funktionen, der er central, mere end selve musikken”

(Nielsen, 1994, s. 143).

Dette middeltenkningen som Nielsen beskriver her hvordan musikken ofte kan ses på som et *middel* til et annet mål, hvor selve funksjonen til musikken er vesentlig viktigere enn musikken i seg selv. Musikkfaget skal gi elevene evner til å selv utvikle en kritisk sans og filtrering ovenfor de valgene som tas med tanke på valget av musikk knyttet til hvilken funksjon og bruksområde musikken skal ha (Molde, 2010, s. 142-143).

2.10.2.3 ”Godt for” noe annet enn musikken i seg selv?

Øivind Varkøy (2015) viser til hvordan musikkens syn i norske læreplaner har utviklet seg fra 1739 til 2006. Det han kommenterer som en fremtredende endring er økningen av mengden argumenter om hva musikkfaget er godt for (Varkøy, 2015). Som oftest handler dette ”godt for” om noe annet enn musikken i seg selv. Dette kan blant annet kobles til Kunnskapsløftet og tanken om de grunnleggende ferdighetene som skal inn i alle fag. De fem grunnleggende ferdighetene er digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tanken om å bruke musikken som et middel for å oppnå et overordnet mål handler om at vi oppdrar *gjennom* kunsten mer enn *til* kunsten (Nielsen, 1994). Nygaard skriver i sin artikkel at: ”Lytting er en forutsetning for aktiv musisering, [...]” (Nygaard, 2009, s. 121), og at vi bruker lytting innenfor alle former for musikalske aktiviteter. Elevene opparbeider gjennom lytting kunnskap om musikkens elementer som gir dem grunnlaget for å selv musisere aktivt. Med tanke på elevenes utøvende arbeid står det beskrevet innenfor hovedområde musisering at bruk av musikkens grunnelementer står sentralt i samspillsituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Nygaard argumenterer for lyttingens nytte med tanke på gjennomføringen av utøvende aktiviteter for elevene. Lytting kan derfor sies å være ”godt for” noe annet enn lytteopplevelsen i seg selv, da den skal gagne den aktive musiseringen som foregår innenfor musikkfaget.

2.10.2.4 Lytting uten målbarhet i undervisningen

I kapittel 2.7 blir valget av tilnærming til lytting utdypet. Ser vi på tilnærmingen som omhandler den emosjonelle lyttingen, går den ut på musikkens indre lag i Nielsens meningsunivers (Nielsen, 1994). Den emosjonelle lyttingen fokuserer på elevenes egne assosiasjoner og opplevelser knyttet til lyttingen av musikken. Denne tilnærmingen av lyttingen kan være vanskelig å vurdere i skoleverket, da elevenes personlige opplevelse sjelden kan måles og/eller overføres fra opplevelse til ord. Kompetansemålenes fokus i musikkfaget retter seg til målbar kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2006). Retter vi blikket mot musikkfagets formål og hovedområdene kommer *musikkopplevelsen* til syne som et gjentakende mål innenfor lytting, komponering og musisering:

”Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring.”

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Som musikk lærer ligger det til grunn for at elevene skal utvikle sitt forhold til musikk, gjennom de tre hovedområdene læreplanen er delt inn i. Dette opplevelsesaspektet burde derfor implementeres i musikkfaget, selv om det til tider kan være vanskelig for musikk lærerne å vurdere elevenes opplevelse. Elevenes opplevelse kan komme til syne for de elevene som har utviklet et verbalt musikalskspråk, og dermed kan sette ord på sin egen opplevelse og refleksjon rundt den (Hanken & Johansen, 2013, s. 31). Det er i tillegg utfordrende å vurdere om elevenes musikkopplevelse er rett eller galt, ut i fra at det ikke foreligger noe fasitsvar på hvordan elevene skal oppleve ulike typer musikk.

2.11 Avslutning

I dette kapitlet har de tre delområdene analyse, populærmusikk og lytting blitt omtalt ut i fra teori, litteratur og læreplanen i musikk fra Kunnskapsløftet. Som en innledning til teorien valgte jeg å ta frem en ordsky som ble utviklet i samspill med musikkstudenter ved OsloMet i januar 2018. En av grunnene til at jeg valgte å bruke denne ordskyen som en del av mitt teorikapittel, var for å visualisere hvilke tanker og forforståelse de kommende musikk lærerne hadde til mitt valgte tema for masteroppgaven. I arbeidet med teorikapitlet ble flere av begrepene knyttet til ordskyen anvendt med referanser til relevant teori, som blant annet lytting og repetisjon (gjentatt lytting). Lyttemetodikken og de ulike lyttetilnærmingene ble rede gjort for med tanke på dens viktighet for funnene i min egen empiri. Avslutningsvis ble lytting og analysen knyttet opp mot to mål-middelmodeller, hvor tanker hvor vidt målbarhet og ikke målbar lytting skal forekomme i dagens undervisning på ungdomstrinnet.

3 Metode

Metodekapittelet omhandler mine valg av metoder til dette forskningsprosjektet, med utdyping av hvilken tilnærming som blir gjennomført. Gjennom arbeidet med oppgaven er det gjort valg knyttet til observasjonene og intervjuene. Dette ses i sammenheng med hvordan utføringen kan bli gjennomført på best mulig måte med tanke på problemstillingen. Videre blir valget av informanter og utfordringer knyttet til dette beskrevet. Det blir beskrevet hvordan empirien ble samlet inn, og hvilken fremgangsmåte som ble brukt med tanke på analysen av empirien. Avslutningsvis blir validiteten og reliabiliteten av prosjektet omtalt, og hvilke etiske hensyn som har blitt tatt i betraktning med tanke på forskningsmetodene som blir brukt i gjennomføringen av prosjektet.

3.1 Min målsetting med å gjennomføre denne masteroppgaven

Som nyutdannet musikk lærer i ungdomstrinnet er det mange erfaringer jeg selv ikke har opplevd. I min lærerhverdag merker jeg hvordan dette påvirker mitt syn på musikkundervisningen. I samtale med medstudenter og kollegaer legger jeg merke til hvordan vårt syn på undervisningen er ulikt, til tross for at vi alle et overordnet dokument – Kunnskapsløftet – som sier hva våre elever skal kunne etter endt grunnskole. Siden mitt syn på musikkundervisningen bygger mest på den musikkpedagogiske litteraturen, ønsket jeg å dra ut på skoler for å undersøke hvordan ting henger sammen i praksis. Formålet med min oppgave er altså å undersøke hvordan og hvorfor musikk lærere gjennomfører et arbeid med analyse av populærmusikk i sin skolehverdag. Min fremgangsmåte går ut på å gjennomføre et forskningsprosjekt hos to musikk lærere ved to ulike ungdomsskoler. Deretter arbeidet jeg med å analysere funnene fra den innsamlede empirien og å drøfte denne opp mot musikk litteraturen innenfor temaene populærmusikk og lytting.

3.2 Valg av forskningsmetode

Det finnes ulike metodiske tilnærminger innenfor forskningsmetoder en kan bruke for å gjennomføre et forskningsprosjekt. En hovedinndeling kan gjøres mellom kvalitativ- og kvantitativ metode (A. G. Danielsen, 2013). I enkelte forskningsprosjekter passer det seg å bruke kvalitativ metode, hvor dette da er forskningsmetoden som best kan belyse problemstillingen. I andre forskningsprosjekter er kvantitativ metode den forskningsmetoden som besvarer problemstillingen. Anne G. Danielsen understreker at det i noen forskningsprosjekter kan oppstå behovet for å bruke begge de metodiske tilnærmingene for å

oppnå ønsket resultat (A. G. Danielsen, 2013, s. 138). De kvalitative og kvantitative forskningsmetodene gir ulike svar med hensyn til de utvalgte informantene innenfor de gitte prosjektene. Det vil i noen prosjekt være ønskelig å etterprøve resultatene til andre forskningsstudier, hvor det da kan oppstå behovet for å bruke begge de metodiske tilnærmingene. Videre blir det presentert kjennetegn ved de to ulike forskningsmetodene.

3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

De kvalitative forskningsmetodene baserer seg på et dypdykk inn i det valgte forskningstemaet, som bygger på hermeneutikk og menneskelig erfaring (Skolbekken, Songe-Møller, Ruyter & Hovland, 2010, s. 7). Hermeneutikk omhandler hva fortolkninger og fordommer er, og å finne mening av et innhold gjennom å forstå (Alnes, 2018). Kvalitative forskningsprosjekter innsamler empiri fra et fåtall av informanter. Formålet er her å se på temaet ut i fra de individuelle menneskenes opplevelse, erfaring og tolkninger. Innen for kvalitativ tilnærming kan man gjennomføre blant annet observasjon og intervju (Skolbekken et al., 2010).

3.2.2 Kvantitativ forskningsmetode

Ved å bruke en kvantitativ tilnærming er det mulig å bekrefte, avkrefte eller falsifisere hypoteser (A. G. Danielsen, 2013, s. 139). Grunnen til at dette er mulig er basert på at utvalget informanter innenfor kvantitativ forskningsmetode, kan gi et mer eller mindre reelt bilde innenfor en gitt hypotese. Kvantitative forskningsmetoder gir muligheten for etterprøvbarehet. Kvantitative undersøkelser som spørreskjemaer kan gi tall og statistikk, som videre kan settes inn i visuelle strukturer.

3.2.3 Min masteroppgaves forskningsmetode

Med tanke på min problemstilling for denne oppgaven var det ønskelig å finne dybdekunnskap om temaet. Det naturlige valget ble da kvalitativ forskningsmetode som tilnærming. I forskningsprosjektet knyttet til denne masteroppgaven har metoden blittfeltobservasjon kombinert med intervju. Dette har jeg valgt for å gi informantene mulighet til å begrunne valgene de gjorde i undervisningen som ble observert, samt å gi informantene mulighet til å utdype og formidle sin kunnskap om temaet, som ikke hadde kommet frem i observasjonen.

3.2.4 Observasjon

Det finnes ulike måter å gjennomføre observasjon på, og valget av observasjonsmetode påvirker observatørens rolle. Nils Gjermund Næss bruker fire hovedposisjoner for hvilken rolle observatøren inntar: fullstendig deltaker, deltakende observatør, observatør som deltaker og fullstendig uavhengig observatør (Næss, 2006, s. 96). Innenfor dette forskningsprosjektet har det vært mitt mål å oppnå rollen som en fullstendig uavhengig observatør. Det vil med andre ord si at jeg i dette forskningsprosjektet går inn i en ikke-deltakende rolle under observasjonene (Thagaard, 2010, s. 74). Rollen som en ikke deltakende observatør innebærer at jeg under mine observasjoner har prøvd å være mest mulig usynlig. Det har vært ønskelig at min tilstedeværelse ikke skulle virke inn på undervisningssituasjonen på en måte som påvirker det endelige resultatet av min undersøkelse, som dermed ville bli mindre gyldig. Med bakgrunn i problemstillingen er formen for observasjon valgt til å være en deltakende observasjon. Denne formen for observasjon foregår i feltet, og er ofte kombinert med intervju (Thagaard, 2010, s. 65).

3.2.4.1 Dokumentasjon

Selve observasjonen har blitt dokumentert via notater gjort i et utarbeidet skjema (Vedlegg 2). Notatene ble ført inn i skjemaet under den observerte undervisningen (Bjørndal, 2003, s. 46). Jeg har valgt å ikke bruke lydopptak under observasjonene. Dette valget ble foretatt både med hensyn til elevenes personvern, og på grunn av at fokusområdet for observasjonene har vært på informantens metode i gjennomføringen av arbeidet med populærmusikkanalyse. Elevenes utsagn i løpet av observasjonen har da ikke vært relevante for problemstillingen. Det ble i forkant av observasjonen søkt om tillatelse til å gjennomføre dette til NSD Personvernombudet for forskning (*Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31*, 2017).

3.2.4.2 Gjennomføring av observasjonen

Observasjonene ble gjennomført på de ulike informantenes skoler, og med deres egne elever. I forkant av observasjonene ble det utarbeidet en planskisse for undervisningstimen med noen gitte rammer (Vedlegg 2). Rammene som ble gitt var hvilken låt de skulle bruke, at temaet var analyse av populærmusikk og at opplegget skulle ha en varighet på 1-2 undervisningstimer. Strukturen i planskissen tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen som er utarbeidet av Bjørndal & Lieberg (hentet fra Hanken & Johansen, 2013, s. 154). Den endelige

planskissen ble utlevert til informantene, og jeg som observatør brukte den samme skissen under selve feltobservasjonen. Planskissen hadde som mål å sikre at fokuset fra problemstillingen og det overordnede temaet ble ivaretatt under informantenes utøvelse i observasjonen. Samtidig hadde skissen som mål å gi informantene rom til å bruke sine egne analysemetoder på en måte som de kunne stå inne for, uten å føle at de måtte gjennomføre opplegget sitt under noen som helst pålagte framgangsmåter fra min side. I et forskningsprosjekt er det for å sikre reell empiri vesentlig å unngå noe som helst form for pålagt tvang overfor informantene i observasjonssituasjonen (Thagaard, 2010). Observasjonene ble dokumentert via notater gjort under selve observasjonen. Notatene inneholder momenter fra timen knyttet til tidsbruk på hver del, hva hver del inneholdt, hvilken metode som ble brukt og hvilke arbeidsformer det ble lagt opp til.

3.2.4.3 Utfordring i observasjonssituasjonen

En utfordring i observasjonssituasjonen kan være å gjøre objektive observasjoner. Næss påpeker hvordan ulike faktorer påvirker vår oppfatning av det vi observerer:

”Ut i fra våre behov, erfaringer og ulike ”filtre” (som kan være for eksempel kunnskaper, holdninger, følelser, normer, kulturbakgrunn og dagsform) fanger vi opp, ordner og observerer en liten brøkdel av dette inntrykkskaoset.”

(Næss, 2006)

De faktorene Næss tar frem her kan være med på å påvirke hvordan en som forsker ser materialet i observasjonssituasjonen. Da en som forsker i observasjonssituasjonen har med seg fordommer, påvirker dette hvordan en oppfatter og ser det som faktisk skjer.

3.2.5 Intervju

Målet med å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju er å undersøke hvilke erfaringer og tanker informantene har med et valgt tema. I dette tilfellet var det informantenes bruk av analyse av populærmusikk i musikkundervisning på ungdomstrinnet som var temaet, samt hvilken rolle denne undervisningsaktiviteten spiller i arbeidet med rytmisk musikk og musikkundervisningen som helhet. Dette forskningsprosjektet gir ikke et universelt svar på hvordan analyse i populærmusikk burde gjennomføres i musikklasserommet. Formålet er isteden å gi et lite innblikk i hvordan informantene gjennomfører en undervisningsøkt med

analyse av populærmusikk og hvilke tanker de gjør seg om sitt arbeid. Hilde Sollid (2013) ser på forskningsintervjuet innenfor ulike ikke-positivistiske forskningstradisjoner. Hun viser til at det å bruke forskningsintervju som metode, ikke kan gi endelige og entydige svar på spørsmålene. Det blir derfor ikke mulig å utvikle strategiske og statistiske metoder innenfor forskingsfeltet, da funnene ikke kan generaliseres (Sollid, 2013, s. 126).

3.2.5.1 Gjennomføringen av intervjuet

Etter endt observasjon av informantenes gjennomføring av sine undervisningsopplegg som handlet om analyse av populærmusikk, var det i min intervjuplan lagt opp til noe uformell prat før intervjuet startet (Vedlegg 3). Intervjuet med informant 1 skulle etter planen gjennomføres rett etter observasjonen, men ble gjennomført dagen etter den observerte undervisningen. Dette valget ble tatt på grunn av en uforutsett hendelse som oppstod for informanten. Intervjuet med informant 2 ble som planlagt gjennomført rett etter den observerte undervisningen. Det gjennomførte intervjuet tok utgangspunkt i den tidligere observerte undervisningstimen som omhandlet tematikken rundt analyse av populærmusikk, samt informantenes tidligere erfaring med temaet. Fokuset under intervjuet var på samme måte som under observasjonen, på gjennomføringen av valgt metode og eventuelle arbeidsaktiviteter informanten hadde valgt å bruke i dette undervisningsopplegget. Forhold som kan påvirke selve gjennomføringen av intervjuet kan være knyttet til lokasjonen og lokalet i seg selv. Forskeren må i forkant av intervjuet avklare med informanten hvor intervjuet skal finne sted (Sollid, 2013, s. 131). For informantens del kan det være ønskelig å gjennomføre intervjuet i kjente omgivelser. Slik kan informanten oppnå et avslappet forhold til intervjusituasjonen. I mitt forskningsprosjekt dro jeg selv rundt på ungdomsskolene der mine informanter jobbet. Dette kunne i noen grad bidra til at informantene var mest mulig komfortable, og dermed var mer åpne for det tematiske innholdet i intervjuet.

3.2.5.2 Dokumentasjon

Som intervjuer står man overfor spørsmålet om intervjuet skal bli dokumentert via notater, lydopptak eller ved å bruke begge deler. Det er flere fordeler ved å bruke lydopptak, da alt som sies kan transkriberes ordrett og siteres (Thagaard, 2010, s. 102). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å dra nytte av denne fordelene og valgte derfor å gjøre lydopptak av intervjuet. Dette førte til at jeg måtte sende inn søknad til NSD Personvernombudet for forskning med tanke på etikken rundt personvern, da informantene kan bli gjenkjent gjennom

sin stemme. Opptaket har i samsvar med NSD blitt slettet etter endt transkribering og intervjumaterialet har blitt anonymisert (*Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31, 2017*). Intervjuguiden legger opp til at lærerne forteller om sine erfaringer innenfor det gitte temaet. Det som kan forekomme i denne situasjonen er at det kommer opp eksempler som er basert på hva elevene har gjort. Det er ikke innhentet samtykke fra informantenes elever. Informantene ble derfor påminnet om at elevene ikke kunne omtales på en slik måte at de kunne identifiseres (*Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31, 2017, s. 3*). Intervjuene ble dokumentert gjennom å notere hovedpunktene underveis og ved å gjøre lydopptak i GarageBand. Lydopptaket ble deretter satt inn i programmet HyperTRANSCRIBE 1.6.1, transkribert og skrevet ut på papir.

3.2.5.3 *Utformingen av intervjuguiden*

Intervjuguiden er utformet som semi-strukturert. Den inneholder spørsmål som omhandler temaet knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Under utformingen av spørsmålene til intervjuguiden er det flere hensyn som bør tas: unngå ledende spørsmål, avbrytelser, ja eller nei-spørsmål, avslørende kroppsspråk og unngå å påvirke informanten med egne verdier (Thagaard, 2010, s. 91-92 og 105-106). Innledningsspørsmålet har som formål å få informanten til å tenke seg tilbake til sine første erfaringer med analyse i populærmusikk:

”Husker du ditt første møte med analyse i populærmusikk? Kunne du fortalt meg litt om det?”

(Vedlegg 3)

Dette spørsmålet ble med hensikt utformet på denne måten for at informantene skulle ha mulighet til å utdype sine tanker om temaet. Forhåpentligvis ønsket de å fortelle sin historie om hvordan de opplevde det og hvilke elementer de selv hadde tatt med seg til sin egen undervisning. En slik historie legger til rette for det som kalles narrativ analyse. Det narrative legger vekt på historien informanten skal fortelle. Forskerens oppgave her vil være å være en god lytter, hjelpe informanten videre med sin historie og stille oppklarende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182-184). Videre utformet jeg oppfølgingsspørsmål som kunne bli aktuelle. Likevel måtte jeg improvisere da jeg stilte disse oppfølgingsspørsmålene under selve intervjuet, siden disse måtte knyttes til informasjonen informantene ga på innledningsspørsmålene. I utgangspunktet ble spørsmålene konstruert på en slik måte at

informantene kunne gi utfyllende, «narrative» forklaringer (Reissman, 1993), med unntak av spørsmålet som sikter til om informantenes metode er direkte eller indirekte knyttet til litteratur eller andres metoder. Som nevnt tidligere er det selve arbeidet med populærmusikk som er hovedfokuset, og hvordan dette arbeidet kan innlemmes som en del av arbeidet med rytmisk musikk. Eksempelene som eventuelt tas opp i intervjuet av informantene, og som jeg har gjengitt i denne oppgaven, har til hensikt å belyse hvordan arbeidet ble gjennomført.

3.3 Innsamling av empiri med utvalg av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen var det ønskelig å finne informanter som er musikk lærere på ungdomstrinnet, og som arbeider med analyse av populærmusikk som en del av sitt pensum. Med tanke på dette gjør jeg en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51), noe som vil si at jeg velger informanter som oppfyller utvalgte kriterier knyttet til min problemstilling. Det var to kriterier informanten måtte oppfylle for å kunne delta i forskningsprosjektet: Informanten måtte både undervise i musikk på ungdomstrinnet og i alle fall være villig til å gjennomføre et undervisningsopplegg som handlet om analyse av populærmusikk, om vedkommende ikke pleide å gjennomføre dette til vanlig i sin undervisning. For å finne informanter som oppfylte disse kriteriene, dro jeg ut til en rekke ungdomsskoler. Her snakket jeg med resepsjonister, rektorer og musikk lærere der det var mulig. Det ble utvekslet mailadresser, det utarbeidede informasjonsskrivet (Vedlegg 1) og planskissen (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet ble i tillegg mailet i etterkant av møtet til rektorene og musikk lærerne. Dette ble gjort slik at de fikk informasjonen både muntlig og skriftlig, analogt og digitalt. Jeg erfarte at mange oppfattet oppgaven som tidkrevende og i noen grad ikke relevant for sin hverdag. Dette resulterte i en del avslag, og i mange tilfeller ble ikke mailene besvart. Jeg allierte meg med avdelingslederen ved min ungdomsskole som purret opp besvarelser fra et par av ungdomsskolene. Et tankekors kan i dette tilfellet være at begrepet analyse av populærmusikk kanskje virket skremmende for musikk lærerne, og at de kanskje da lurte på om dette var noe de burde ha gjennomført i sin egen undervisning.

Under besøkene på ungdomsskolene var det to informanter som meldte sin interesse for å delta i mitt forskningsprosjekt høsten 2017. Informantene deltok frivillig i mitt forskningsprosjekt. De viste i tillegg en positivitet med det å vise frem deres metoder og elevaktiviteter knyttet til analyse av populærmusikk. Innsamlingen av empirien foregikk via observasjoner og intervju på de respektive skolene. Observasjonene og intervjuene av de valgte undervisningsoppleggene ble gjennomført i november og desember 2017.

Gjennomføringen fant sted på informantenes arbeidsplass med deres egne elever. Dette valget ble tatt for at informantene skulle føle seg mest mulig komfortabel i observasjon- og intervju situasjonen. Min hypotese er at informantene da vil prestere mer reelt i undervisningen, og da tilføye relevant og aktuell empiri til min masteroppgave.

3.4 Presentasjon og analyse av empiri

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å først presentere funnene fra observasjonen av og intervjuet med informant 1. Deretter ble funnene fra observasjonen av og intervjuet med informant 2 presentert. Videre i analysedelen blir empirien delt inn i ulike fagrelevante temaer. Braun og Clarke beskriver hvordan en temaanalyse kan gjennomføres ved å bruke seks trinn: Gjøre seg kjent med dataene, utvikle begynnende koder, lete etter temaer, evaluere temaene, definere temaene og gi dem navn. Til slutt er det bare igjen å skrive om det en har gjort (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Analysen av empirien i denne masteroppgaven har en induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming går ut på å se på empirien fra observasjonen og intervjuet, for så å se dette i lys av relevant teori. Det første punktet i Braun og Clarke sin temaanalyse går ut på å skaffe seg en oversikt over hvilken empiri som har blitt samlet inn. Empirien som er samlet inn er i dette forskningsprosjektet, som tidligere nevnt, notatene fra observasjonene og intervjuene, i tillegg til selve intervjuene, som ble transkribert og printet ut. De transkriberte intervjuene ble gjennomgått hver for seg for å finne nøkkelord og andre elementer som kom frem. Videre ble transkripsjonene sett opp mot hverandre for å se hva som er likt, og hva som er ulikt. På lik linje ble notatene fra observasjonene gjennomgått for å se etter felles handlinger blant informantene. Det var i tillegg ønskelig å undersøke eventuelle aktiviteter som skiller informantene fra hverandre.

3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I forskningsprosjekter er det viktig å vurdere validitet og reliabilitet, som beskriver prosjektets legitimitet (Thagaard, 2010, s. 22). Validiteten er ofte knyttet til det vi i dagligtalen kaller for gyldighet, og reliabilitet kan assosieres med begrepet pålitelig (Germeten & Bakke, 2013, s. 122). Et annet begrep som ofte tas med i beskrivelsen av kvalitative forskningsprosjekters legitimitet er knyttet til forskningens generaliserbarhet. Som nevnt tidligere baserer kvalitative tilnærminger seg på empiri fra et utvalgt fåtall informanter. Det er derfor ikke mulig å generalisere empirien for å danne allmenne statistiske metoder (Sollid, 2013, s. 126).

3.5.1 Validitet

Når det brukes observasjon som forskningsmetode kan validiteten være en utfordring. Den som observerer ser kun det ytre, og ikke hvilken indre motivasjon observasjonsobjektene har i den gitte observasjonen (Germeten & Bakke, 2013). Forskeren kan i sitt prosjekt notere ned sine observasjoner, og de kan for den selv være korrekte, men det er sjelden at man kan trekke noen slutninger ved å bruke kun observasjon som metode. For å stryke validiteten av mitt eget forskningsprosjekt valgte jeg derfor å kombinere observasjon med intervju. Dette gav meg som forsker muligheten til å lytte til og registrere informantenes indre tanker rundt det som ble observert.

3.5.2 Reliabilitet

Det er i kvalitative tilnæringsmetoder ikke en selvfølge at det som vises som gyldighet i én situasjon er lik i en annen, da utvalget av informanter er så lite. Samtidig eksisterer fortsatt forskerens ansvar for sikre den innsamlede empiriens pålitelighet både under og i etterkant av prosjektet (Sollid, 2013, s. 135). En utfordring knyttet til intervju er transkripsjonens reliabilitet. Det er for eksempel gjennomført forsøk hvor to individer transkriberer det samme lydopptaket, hvor det viser seg at transkripsjonene gir uoverensstemmelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Uoverensstemmelsene kan forekomme basert på opptakets lyd kvalitet. Da vil forskeren som transkriberer oppfatte ordene på en annen måte enn de blir fortalt i intervjuet. I min transkripsjon var jeg påpasselig med at ordene informantene uttalte ble nedskrevet så korrekt som overhode mulig. En annen hendelse som kan påvirke transkripsjonens pålitelighet er hvordan forskeren velger å transkribere. Hva forskeren velger å legge vekt på i sin transkripsjon kan påvirke utfallet. Eksempler på dette kan være: Når er setningen slutt? Hvor legger informanten trykket på ordene? Hvor skal det legges inn komma og punktum? Valgene forskeren foretar seg i dette stadiet av forskningsprosjektet er allerede en del av fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Under min egen transkripsjon av intervjuene syns jeg det var utfordrende å bestemme tegnsettingen, da jeg var engstelig for at noen av poengene til informantene ble borte i transkriberingen.

3.5.3 Generaliserbarhet

Denne masteroppgaven baserer seg kun på empiri fra observasjoner og intervju fra to informanter. Det innebærer at mine funn ikke kan generaliseres til å gjelde alle musikk lærere, som igjen har med min studies validitet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når man

gjennomfører et slikt forskningsprosjekt, som en masteroppgave, må man stille seg spørsmålet: ”I hvilke sammenhenger vil jeg kunne hevde at resultatene har gyldighet?” (Næss, 2006, s. 104). I denne oppgaven og dette prosjektet baserer datamaterialet seg på bare to informanter, noe som gjør at det endelige resultatet har størst gyldighet i forhold til de som har deltatt i forskningsprosjektet. Samtidig ønsker jeg å få frem at selv om resultatene som blir lagt frem i kapittel 4 er mest gyldig for mine informanter, vil ikke det si at mine funn også kan være gyldige for andre musikk lærere. Sannsynligvis vil noen musikk lærere kunne kjenne seg igjen eller få noen innspill til å reflektere over sin egen praksis gjennom resultatene i min studie.

3.6 Etske hensyn

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt er det flere etiske problemstillinger og hensyn man må ta. Det blir først presentert etiske problemstillinger og hensyn opp mot observasjonen som metode. Deretter blir etiske hensyn med tanke på intervjuet presentert på lik linje med observasjonen. Det blir avslutningsvis sett på forskerens rolle inn i observasjon- og intervjusituasjonen.

3.6.1 Observasjon

Under observasjonene er det flere etiske dilemmaer som kan oppstå i tilknytning til selve observasjonssituasjonen. Det første som må gjøres i forkant av observasjonen er å informere informantene om forskningens selve fremgangsmåte, målsetning og at det er frivillig å delta i observasjonen (Thagaard, 2010, s. 84). Dette er for å sikre at den innsamlede empirien får et best mulig utgangspunkt. I en observasjonssituasjon har alle de medvirkende ulike roller. Det som kan være vanskelig å vite er hvilken påvirkning en som forsker har på informantene og elevene. Med tanke på selve observasjonssituasjonen er skjult observasjon problematisk på flere områder da det blant annet bryter med idealet om informert samtykke. Denne problematikken unngikk jeg i min forskning da observasjonen ble gjennomført ved at jeg var en deltakende observatør i klasserommet. Et refleksjonsmoment Bjørndal tar opp med tanke på observasjon er: ”Du ser hva andre gjør, men ikke hvorfor de gjør det” (Bjørndal i Næss, 2006, s. 98). Det er noe jeg som forsker må tenke på under notasjonen av hva jeg ser og oppfatter i mine observasjoner. Det er i tillegg grunnen til at jeg valgte å kombinere observasjon med intervju, for da kunne informantene dele sine tanker rundt sin praksis.

3.6.2 Intervju

I forkant av intervjusituasjonen er det vesentlig for informanten å få informasjon om prosjektets fokusområde, mål og hvor empirien skal brukes. Som forsker er det derfor viktig å innhente informert samtykke av informanten, og dokumentere dette ved at informanten og forsker underskriver en samtykkeerklæring (Sollid, 2013, s. 136). Det kan i denne situasjonen oppstå flere etiske problemer, for eksempel hvis forskeren ikke innhenter skriftlig samtykke og ikke redegjør for prosjektets formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I mitt forskningsprosjekt er det derfor utarbeidet et informasjonsskriv med all pålagt informasjon fra NSD Personvernombudet for forskning som informantene mottok før intervjuet, med tilhørende samtykkeerklæring (Vedlegg 1). En annen utfordring som kan oppstå er hvis forskeren eventuelt ikke bruker den innhentede informasjonen på avtalt vis. Det vil si om intervjuet blir publisert et annet sted eller om det ikke blir anonymisert på forsvarlig vis.

3.6.2.1 Transkripsjon

I transkripsjonen og arbeidet med resultatene er det med hensyn til informantenes personvern gitt kjønnsnøytrale navn til informantene. Dette er for å beskytte konfidensialiteten til informantene og andre som eventuelt nevnes i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Konfidensialitetsprinsippet bunner i følge Thagaard i forskerens ansvar for hvordan empirien blir fremstilt med tanke på informantenes anonymitet (Thagaard, 2010, s. 27). I samråd med NSD Personvernombudet for forskning har jeg forpliktet meg til lydopptakene og transkripsjonene av intervjuene skal bli slettet ved prosjektslutt 15.05.18 (*Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31*, 2017).

3.6.3 Forskerens rolle

En etisk utfordring som kan oppstå er knyttet til forskerens rolle, både i observasjonen og i intervjuet. Hvilken rolle en som forsker skal ha i intervjusituasjonen må avklares med informantene i forkant av observasjonen og intervjuet (Johnsen, 2006, s. 121). Dette går blant annet ut på momenter nevnt i 3.1.1 om hvilken rolle en velger å innta i observasjonen, om en skal være deltakende observatør eller ikke. Som nevnt valgte jeg en ikke deltakende rolle under observasjonen. I intervjusituasjonen valgte jeg å gå inn med et søkende blikk. Informantene skulle her selv komme til ordet med det de hadde på hjertet, og min rolle ble under intervjuet å guide informanten inn på noen av mine utvalgte undertemaer.

3.7 Oppsummering av kapitlet om metode

I kapittel 3 var det metodene som ble brukt under forskningsprosjektet som var i fokus. Valget av forskningsmetode falt på observasjon og intervju for å best mulig belyse min problemstilling. Som forsker fikk jeg slik innsikt i hvordan andre musikk lærere gjennomfører analysearbeid med sine ungdomstrinnselever. Dette er noe jeg sjeldent får oppleve i min egen lærerhverdag.

Prosessen med innhenting av informanter endte ikke slik jeg håpet. Det var som sagt noe manglende interesse blant de spurte musikk lærerne. Min oppfattelse var at mange av musikk lærerne opplevde at deltakelse i forskningsprosjektet var for tidkrevende. Noen av musikk lærerne uttalte at tematikken ikke var relevant for sin skolehverdag. Gjennom arbeidet med denne oppgaven, har jeg en tanke om at mange musikk lærere ikke er helt klar over hva analysearbeidet kan inneholde. Det er fullt mulig at de arbeider med elementer fra analyse i egen praksis uten å selv være klar over det. For eksempel ved at musikk lærerne i musiseringsarbeidet ønsker at elevene skal reflektere over musikkens oppbygging og grunnelementer når de coverer en låt. Denne prosessen tilfører et analytisk aspekt hvor elevene må undersøke hva musikken består av og hvordan den kan utføres med utgangspunkt i originalen.

I dette kapitlet reflekterte jeg over begrepene knyttet til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Begrepene ble knyttet opp mot mitt forskningsprosjekt med tanke på hvilke valg jeg har foretatt meg på veien, og hva jeg måtte være klar over i mitt arbeid.

Avslutningsvis tok kapittel 3 for seg etiske problemstillinger med hensyn til observasjon og intervju som valgt forskningsmetode. Her fortalte jeg om hvilke etiske hensyn som ble tatt med tanke på mitt eget forskningsprosjekt.

4 Empiriske funn og analyse

I denne delen av oppgaven blir empirien som er samlet inn gjennom observasjonene og intervjuene presentert. For å tydeliggjøre hvem som er hvem har jeg valgt å gi informantene kjønnsnøytrale navn og omtale dem som han. Informant 1 blir i denne delen av oppgaven omtalt som Aleks, og informant 2 vil bli omtalt som Chris. Aleks jobber som musikk lærer ved en liten ungdomsskole. Undervisningen i musikk foregår her på 8., 9. og 10. trinn, hvor elevene har én undervisningstime på 60 minutter i uken gjennom hele året. Musikk læreren Chris er ansatt ved en mellomstor ungdomsskole. Musikkundervisningen ved denne ungdomsskolen foregår på 9. trinn, hvor elevene har to undervisningstimer på 60 minutter i uken gjennom hele året.

Videre i kapittelet blir analysen av resultatene fra observasjonene og intervjuene presentert. Det blir her sett etter tematikker som inneholder likheter og ulikheter mellom informantene. Avslutningsvis blir det belyst noen fordeler ved å bruke analyse av populærmusikk i undervisningen ifølge mine informanter.

4.1 Funn fra observasjon og intervju med informant 1 – Aleks

Den første observasjonen ble gjennomført i musikkrommet til Aleks. Undervisningen ble gjennomført med ca 20 elever fra 8.trinn. Den observerte undervisningen varte i 30 minutter. Aleks har de siste to årene jobbet som musikk lærer på ungdomstrinnet. Musikk læreren har gjennom denne perioden opparbeidet seg erfaringer og refleksjoner knyttet til musikkfagets oppbygging.

4.1.1 Aleks sine erfaringer med analyse av populærmusikk

I ukene i forkant av den beskrivende observasjonen startet Aleks sammen med elevene arbeidet med lytting til populærmusikk. Han synes populærmusikk er en relevant aktivitet å arbeide med:

”Populærmusikk er jo en veldig enkel måte å øve på [...]. Det har jo mye med fordi man er vant med å høre på det også.”

Musikk læreren ser fordelene med å bruke populærmusikk i analysen da elevene ofte hører på liknende musikk daglig. Aleks fortalte i starten av intervjuet om sitt første møte med analyse

av populærmusikk. Det hele startet da Aleks skulle lære seg å spille gitar i 10-11 års alderen. For å lære seg en låt på gitaren, jobbet Aleks med å høre etter hva som skjedde i låten. Videre ønsket Aleks selv å prøve ut om forståelsen og utførelsen av låten ville samsvare med den originale låten. Forståelsen av form-begrepene vers og refreng var på plass. Aleks ønsket derfor å jobbe videre med låten, dette ved å gå dypere inn i kjernen av låten. Videre ble fokuset i intervjuet på hva låten egentlig bestod av:

”[...] det har egentlig vært gjennomgående for hver gang man har gjennomført en slags analyse, så er det nye ting jeg blir klar over og nye måter å se musikk på eller hører musikk på da.”

Denne prosessen Aleks beskriver viser at kunnskapen om låten utvikler seg for hver gang den blir lyttet til. Gjennom denne prosessen vil da nye aspekter ved låten komme frem. Da Aleks startet ved musikklinjen på videregående, endret prosessen rundt analysen seg for ham. Selve lyttingen til musikken videreutviklet seg og foregikk da på en helt annen måte enn før. Denne endringen av Aleks sin prosess var et resultat av undervisningen og fagene ved musikklinjen på den videregående skolen. Aleks fortalte at det opplevdes som litt irriterende, fordi det ødela nesten litt musikken. Målet med å lytte til og kode musikken på denne måten, var blant annet å bli oppmerksom på hva de ulike instrumentene spilte og når de spilte. Kunnskapen som ble opparbeidet gjennom analysen av låten hjalp Aleks med å covre låter. Analysen Aleks gjennomførte på egen hånd i tidlig alder førte til at fokuset var på det formale ved musikken, og den ble, som Aleks selv sa, veldig fragmentert:

”Ja, det ble liksom så oppdelt, og jeg klarte ikke å høre alt samtidig. Jeg måtte høre på én ting. Det husker jeg at jeg var litt lei meg for. Fordi at det ødela liksom hvordan hele opplevelsen bare var da. Hvis du bare skulle hørt flatt på sangen, og så ikke tenke på noe mer.”

Siden lyttingen var rettet mot noe spesifikt hver gang og lytteoppdragene han påla seg selv var mer eller mindre like, som førte til at Aleks selv følte at opplevelsen av musikken ble ødelagt.

4.1.2 Presentasjonsfasen

Det som foregikk i Aleks sin musikkundervisning før den observerte undervisningen, var at elevene arbeidet i prosessen med å lytte til formen i de forskjellige låtene og sette navn på de ulike delene i formen. I den observerte undervisningen fortalte Aleks i presentasjonsfasen hvordan timen skulle gjennomføres. Aleks fortalte at låten skulle bli lyttet til i sin helhet tre ganger i løpet av timen. Under den første lyttingen fikk elevene i oppgave å lage en grov skisse. Under den andre lyttingen skulle de dele låten inn i de ulike delene. Til slutt, under den tredje lyttingen, var oppgaven å finne hvilke instrumenter de hørte i låten. I presentasjonsfasen ble begrepene knyttet til formen i låter repetert, det vil si hva de ulike delene av låten kan hete og hva som kjennetegner dem. Begrepene som ble tatt opp var bro (en overgang til en ny del), vers (leder frem til refrenget, handlingen i låten), solo (en del med en solist), intro (innledningen til låten) og outro (avslutningen på låten). Aleks gikk deretter inn på hver av de ulike delene av formen som ble tatt opp, ved å gå gjennom kjennetegnene på de ulike delene. I denne situasjonen var det både elevene og læreren som bidro med å sette ord på kunnskapen sin rundt kjennetegnene på de ulike form-delene.

4.1.3 Aktiviseringsfasen – første lytting

Elevenes første møte med låten foregikk ved at Aleks spilte den av via sin mobiltelefon. Læreren presenterte ikke hvilken låt dette var for elevene. De visste ingenting om låten på forhånd. Det vil si hva låten het, hvem den var skrevet av eller hvem som fremførte den. Aleks begrunnet dette i intervjuet med at elevene i noen grad kan være mer objektive i sin analyse, ved å ikke få all informasjon om låten på forhånd. Under den første lyttingen fikk elevene i oppdrag å lage en grov skisse av formen på låten. Elevene lyttet til musikken samtidig som de skrev ned en skisse på sine pc'er. Det var under den første lyttingen ikke lagt opp til muntlig interaksjon mellom elevene, eller mellom lærer og elev. Noe småprat ble derfor korrigert av læreren.

4.1.3.1 Aktiviseringsfasen og visningsfasen – andre lytting

Låten ble deretter satt på igjen med én gang, rett etter den første lyttingen. Under den andre lyttingen bygget elevene videre på sine skisser. Aleks gav beskjed til elevene om at de nå skulle videreutvikle og redigere skissene for å oppnå korrekt form på låten. Elevene satt stille og gjennomførte den gitte oppgaven. Etter den andre lyttingen ønsket Aleks at elevene i

plenum skulle dele det de hadde skrevet ned. For Aleks var det ikke så viktig at elevene hadde det riktige svaret med en gang:

”Jeg vil heller at de skal si feil, kan du si da, enn at jeg bare skal si riktig.”

Aleks sa at spørsmålene som blir stilt mellom lyttingene hadde som mål å føre til at elevene reflekterte over musikken, ikke nødvendigvis at læreren skulle gi dem de riktige svarene. Han sa selv i intervjuet at denne delen av timen ikke gikk helt som forventet, og dermed følte at det var hans egen feil. Han ønsket at flere skulle tørre å dele det de hadde kommet frem til. Det var under observasjonen kun én elev som delte sin skisse med klassen. Aleks mente videre i intervjuet at handlingen og refleksjonen i etterkant er vesentlig for at elevene skal kunne bygge på sin kunnskap innenfor lyttingen.

4.1.3.2 Aktiviseringsfasen – tredje lytting

Etter samtalen mellom Aleks og elevene etter den andre lyttingen fikk elevene i oppdrag å lytte etter hvilke instrumenter som var i instrumentbesetningen. Instrumentbesetningen er hvilke instrumenter låten består av. Oppdraget til den tredje lyttingen utfordret elevene til å hente opp sin kunnskap om instrumenter og hvilket lydbilde som følger de individuelle instrumentene. Selve avspillingen av låten foregikk som nevnt tidligere via Aleks sin telefon gjennom hele timen. Siden elevene kun lyttet til låten kunne de bruke sine opparbeidede kunnskaper, og gjenkjenne lydbildet instrumentene bærer med seg. I musikkvideoen blir instrumentene vist, noe som da hadde endret elevenes tilnærming til å navngi instrumentene. Ved at instrumentbesetningen er synlig for elevene. De som gjenkjenner utseende av instrumentene vil derfor kunne si hva instrumentene heter uten å bruke sine lytteegenskaper.

4.1.4 Bearbeidingsfasen og evalueringsfasen – fjerde lytting

Som en avslutning brukte Aleks den fjerde lyttingen til å snakke gjennom låten. Låten ble her spilt av med et lavere volum, slik at det var mulig å snakke over. Det ble ikke gitt en spesifikk lytteoppgave som elevene skulle høre etter. I stedet brukte Aleks denne muligheten til å konversere om formen og instrumentasjonen sammen med elevene som en slags avslutning på timen. Denne fremgangsmåten bygger videre på tankegangen til Aleks om at elevene skal prøve og å feile først, for så å gå igjennom låten i fellesskap til slutt. Læreren ønsket her at elevene skulle reflektere over hva de hadde gjort riktig og feil, og dermed måtte forandres for

å oppnå korrekt beskrivelse av form og instrumentbesetning. I denne delen av observasjonen var det flere elever som deltok i samtalen. Samtalen foregikk både mellom læreren og elevene og blant elevene selv.

4.1.5 Gjentatt lytting

Observasjonen av Aleks viste at gjentatt lytting var en viktig del av analysemetoden som ble brukt. Den gjentatte lyttingen ble gjennomført ved at elevene lyttet til hele låten i plenum fire ganger. På spørsmålet om hvorfor Aleks valgte å spille hele låten flere ganger i stedet for å spille én del av gangen, svarte han:

”Det med at jeg begynte med å, hvert fall, spille hele låta, det kommer av den grunn at de rett og slett skal bli vant til, de skal kjenne låta litt.”

Aleks begrunnet dette valget med at han ønsket at elevene skulle få en oversikt gjennom den første lyttingen til låten. Han mente også at de observerte elevene hadde god nok kunnskap til å gjennomføre oppgaven ved å lytte til hele låten. Etter den gjentatte lyttingen ville de være i stand til å lage en skisse som inneholdt vers, refreng og så videre, mente han. Elevene skulle som nevnt under den første og den andre lyttingen arbeide med form. Individuelt hadde de i oppgave å dele inn låten i de ulike delene, uten påvirkning fra læreren.

4.1.6 Andre aktiviteter

I observasjonen jobbet elevene som sagt med form og instrumentasjonen i utvalgte låten, men aktiviteten som er beskrevet i forrige avsnitt er ikke den eneste aktiviteten Aleks har brukt i arbeidet med analyse av populærmusikk. Han fortalte i intervjuet om en aktivitet som de tidligere hadde brukt for å aktivere elevenes lytting og forståelse for form. Aktiviteten gikk ut på at elevene skulle rekke opp en hånd i det øyeblikket de mente låten gikk inn i en ny del. Læreren brukte denne aktiviteten for å observere hvordan elevene lå an og hva de hadde forstått. Aktiviteten gav innblikk i hvor langt elevene hadde kommet i sin kunnskapsutvikling med tanke på noen av musikkens grunnelementer, det vil si hva elevene hadde forstått og hva de måtte jobbe mer med videre. En utfordring som kan oppstå her kan være at elevene som er usikre kan herme etter sine medelever og andre kan være litt beskjedne i forhold til å delta. Aleks sier at dette kan være fordi elevene er redde for å ta feil. Ved å gjennomføre lyttingen på den måten Aleks gjorde i den observerte undervisningen, får elevene en mulighet til å

skrive ned det de tror uten at de andre i klassen vet hvordan de ligger an og hvilken kunnskap de inneholder.

4.1.7 Musisering

Videre i intervjuet kom vi tilbake til hvorfor Aleks velger å analysere musikken på denne måten. På spørsmålet om han så noe nytteverdi ved å gjøre dette, svarte han:

”[...] Ja, jeg vil jo si det så enkelt som at det er en trening fram mot det å kunne høre hva de ulike utøverne gjør da hvis du skal covre en låt eller hvordan ens egen rolle skal være.”

Aleks la vekt på hvordan analyse av populærmusikk kan hjelpe elevene i deres eget arbeid med å musisere. Det handlet for ham blant annet om at elevene blir klar over når deres instrument skal lage lyd og når de ikke lager lyd. Dette er med i prosessen med å knytte lyttesituasjonen til musiseringen i samspillet som skal foregå i klasserommet. Selve musiseringen hos elevene skal bygge på bruk av musikkens grunnelementer. Ved å bli en aktiv lytter er dette er forutsetning for den at aktive musiseringen kan finne sted. Aleks håpte at elevene gjennom analysearbeidet ville se musikken på en litt annen måte enn det de er vant til fra før. Han mente det ville føre til økt kunnskap, noe som igjen kunne bidra til et faglig fokus på samtale og refleksjon omkring musikken, noe han anså som ønskelig.

4.1.8 Populærmusikk kontra kunstmusikk

Under intervjuet ble informantene stilt spørsmålet om hva de forbandt med analyse av populærmusikk kontra vestlig kunstmusikk. For å se hvordan sin valgte metode innenfor analyse av populærmusikk kunne vært brukt i en analyse med vestlig kunstmusikk. Aleks assosierte analyse av kunstmusikk med visuelle konkrete som partitur. Partituret kan da brukes til å gi elevene en oversikt over verket samt toneart og annen relevant informasjon. Analysen av kunstmusikken krevde at man gjorde et dypere dykk inn i musikken for å kunne analysere den, i følge Aleks. Han mente at noe som kan være en utfordring i dette arbeidet, kan være at elevene ikke er vant med å høre på kunstmusikk og i så fall vil trenge mer tid på å gjennomføre en slik analyse. Størsteparten av elevene er i dag mer vant til å høre på populærmusikk enn å lytte til kunstmusikk, i følge Aleks. Han var derfor skeptisk til å gå rett på kunstmusikk i analysearbeidet:

”[...] Men rett og slett av pedagogiske grunner så begynner jeg ikke med kunstmusikken for de elevene her. Det kan være å jage dem litt vekk fra faget rett og slett.”

Aleks valgte derfor å fokusere mer på populærmusikk for sin klasse. Aleks fortalte i intervjuet at hans forhold til kunstmusikk oppstod på musikklinjen på videregående. Det var da han brukte partitur som hjelpemiddel i sin analyse. Han fortalte at ved å bruke partituret, var det mulig å se hvilke instrumenter som spiller og når. Partituret viser hvordan verket er bygd opp. Aleks understreket at elevene kan analysere kunstmusikk, men siden de ikke er så vant med å høre på den type sjanger kan det være utfordrende.

4.1.9 Oppsummering – Aleks

I det foregående møtet har vi fått et lite innblikk i Aleks sin analysemetode når det gjelder å gjennomføre analyse av populærmusikk ved ungdomstrinnet. Innledningen starter med en kort beskrivelse av Aleks sin erfaring som musikk lærer, varigheten på den observerte undervisningen og antall elever i klasserommet. I den observerte undervisningen var Aleks innom presentasjonsfasen, aktiviseringsfasen, visningsfasen, bearbeidingsfasen og evalueringsfasen i sin undervisning (Espeland, 2001). Innenfor disse fasene var lytting en vesentlig del av analysemetoden som ble brukt.

Elevene fikk ulike lytteoppdrag til de fire lyttingene. Den gjentatte lyttingen var en sentral del av lyttemetodikken innenfor Aleks sin analyse. Videre i intervjuet tok Aleks opp en annen aktivitet elevene hadde gjennomført i arbeidet med analyse av populærmusikk. I korte trekk gikk aktiviteten ut på at elevene rakk opp hånden da de mente låten gikk inn i en ny del. Denne aktiviteten er knyttet til elevenes arbeid med formen på låten. Aleks fortalte i intervjuet om hvordan de skal arbeide videre med analysen, og hva den skal brukes til. Læreren tar opp blant annet at elevene skal bruke sin opparbeidede kunnskap inn i egen musisering.

Avslutningsvis ble metodens anvendelighet sett opp mot andre sjangere. Det ble her spesielt sett på anvendeligheten av metoden knyttet til vestlig kunstmusikk. Aleks fortalte om sine erfaringer knyttet til analyse av vestlig kunstmusikk. Videre begrunner læreren hvorfor sine elever ikke i den nærmeste fremtid kommer til å analysere vestlig kunstmusikk.

4.2 Funn fra observasjon og intervju med informant 2 – Chris

Et par uker etter observasjonen av Aleks ble observasjonen av Chris foretatt på ungdomsskolen hvor han jobber som musikk lærer. Observasjonen ble gjennomført med en klasse på 9. trinn med ca 25 elever og hadde en varighet på 60 minutter. Chris har jobbet som musikk lærer ved denne skolen i over et tiår.

4.2.1 Chris sine erfaringer med analyse av populærmusikk

Chris har jobbet som musikk lærer på ungdomstrinnet i over ti år, og han startet med å arbeide med analyse av populærmusikk rundt denne tiden. Han har god erfaring med dette opplegget. I arbeidet på skolen gjør Chris stadig endringer i sitt opparbeidede skjema som han bruker i arbeidet med analyse av populærmusikk. I intervjuet uttaler Chris at dette arbeidet er spennende:

”[...] fordi det dreier seg om musikken som elevene liker og hører på daglig, og det er popmusikk [...].”

Musikk læreren understreker at dette med at elevene hører på populærmusikk til daglig gjør at de kan kjenne seg igjen i det musikalske innholdet. Dette ser Chris på som en fordel i undervisningssituasjonen.

4.2.2 Presentasjonsfasen

Under observasjonen startet Chris sin undervisning med å presentere temaet for timen, som var å analysere en låt. Videre fortalte læreren at elevene skulle bruke et gitt skjema som utgangspunkt for analysen. Dette skjemaet hadde elevene jobbet med tidligere og var derfor klar over hvordan de kunne bruke det under gjennomføringen av analysen. Det ble lagt opp til gruppearbeid hvor det skulle være 6 grupper á 4 elever, og denne delen av timen skulle vare i ca 30 minutter. Gruppene ble delt inn etter hvor elevene satt i klasserommet. Undervisningen skulle til slutt oppsummeres i plenum. Før gruppearbeidet startet elevene med å se på musikkvideoen. De hørte dermed på låten i plenum. Denne lyttingen foregikk uten et spesifikt oppdrag og de hørte på hele låten i ett strekk.

4.2.3 Aktiviseringsfasen

Deretter startet elevene med aktiviseringsfasen. Elevene fikk beskjed om å sette seg i sine grupper etter visningen av musikkvideoen. Hver gruppe fikk utdelt et ark med teksten til den avspilte låten og skjemaet analyse av populærmusikk som læreren hadde utarbeidet. Elevenes oppgave var å svare på punktene til del 1 og del 2 i analyseskjemaet. De fikk som nevnt tidligere en halv time til disposisjon av læreren sin. Hjelpemidlene elevene hadde tilgjengelig under gjennomføringen av analysen var deres egne mobiltelefoner, og arket med teksten til låten. Ved å benytte seg av mobiltelefonen fikk elevene mulighet til å spille av låten så mange ganger de ønsket og hadde behov for. I tillegg kunne de starte og pause låten der det var nødvendig for å få mest mulig utbytte av hjelpemiddelet. Læreren valgte å bruke gruppearbeid i stedet for at elevene skulle arbeide individuelt i denne situasjonen. Chris begrunnet bruken av gruppearbeid på denne måten:

”Her i grupper kan de drøfte, de kan diskutere, de kan komme med flere forslag og så finne ut hva som er riktig og hva som ikke er riktig, hva som passer og hva som ikke passer liksom.”

Chris så mange fordeler med gruppearbeid for elevene, da de blir satt i en situasjon hvor de kan dele sin egen kunnskap og sammen med sine medelever utvikle den faglige kunnskapen i fellesskap. Ved at elevene får mulighet til å dele og sammenlikne sine tolkninger, kan de ta dette i betraktning videre i sin analyse. Chris sa i intervjuet at hvis gruppa skal ha suksess, er et godt samarbeid mellom gruppemedlemmene vesentlig. Elevene får på denne måten i fellesskap bygget opp sin egen kunnskap om låten som de kan bruke når de til slutt skal fullføre oppgaven individuelt.

4.2.4 Hovedarbeidet med analyseskjemaet

Da elevene arbeidet med oppgavene under aktiviseringsfasen gikk læreren rundt. Chris observerte elevene og gav dem hjelpende spørsmål. Hovedarbeidet til elevene ligger som sagt i analyseskjemaet de fikk utdelt. Analyseskjemaet de bruker for å gjennomføre analysen inneholder to deler. Den første delen omhandler biografiske opplysninger som i dette tilfellet er knyttet til bandet Fairground Attraction. Den andre delen består av ti underpunkter med formale elementer i musikken som elevene skal lytte etter, samt tre spørsmål knyttet til biografiske opplysninger knyttet til selve låten ”Perfect”. Under er det lagt ved en gjengivelse

av hovedmomentene i analyseskjemaet som Chris brukte i sin undervisning, og originalen er i tillegg å finne i vedlegg 5:

<p style="text-align: center;"><i>Populærmusikkanalyse del 2</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Sjanger</i>2. <i>Type verk</i><ol style="list-style-type: none">a. <i>Vokalverk</i>b. <i>Instrumentalverk</i>c. <i>Blandingsverk (både vokal og instrumental)</i>3. <i>Instrumentbesetning</i>4. <i>Tekst</i><ol style="list-style-type: none">a. <i>Hva handler teksten om?</i>b. <i>Hva er budskapet i sangen?</i>c. <i>Hva vil artisten formidle med sangen?</i>5. <i>Vokal</i>6. <i>Tempo</i>7. <i>Taktart og rytme</i>8. <i>Form</i>9. <i>Effekter</i>10. <i>Innspillingen</i>

(De overordnede punktene fra skjemaet ”Populærmusikkanalyse” som er laget av informant 2, med min egen gjengivelse).

4.2.4.1 Form

Et av punktene på skjemaet omhandler temaet form. Chris fortalte i intervjuet at form er et av punktene som elevene ofte har vanskeligheter og utfordringer med. Elevenes oppgave er å sette bokstaver på de ulike delene: refreng, vers, mellomspill, intro, outro, samt bokstav med markering for å vise når det var små forandringer, som for eksempel hvis det ble lagt på koring eller klapping på det siste refrenget.

4.2.4.2 *Taktart og rytme*

Et annet punkt elevene ofte opplever som utfordrende er taktart og rytme. Chris fortalte i intervjuet om hvordan han veileder elevene for å utvikle deres forståelse:

”[...] anbefaler at de tramper og at de prøver å dirigere ikke sant. For å så finne ut om det er vekt på alle fire slag, eller bare andre og fjerde eller på det første og tredje.”

Chris måtte altså av og til hjelpe elevene videre hvis de syntes det var for vanskelig.

4.2.4.3 *Tekst*

Et av punktene i Chris sitt skjema omhandler teksten i låten. Her hadde elevene mulighet til å tolke teksten ut i fra hva de hører, og bruke arket med teksten for å se hva som egentlig blir sagt. Denne tekstanalysen oppfordrer elevene til å søke etter hva låten handler om, og hva som er budskapet i låten.

4.2.5 **Visning-, bearbeidings- og evalueringsfasen**

I det siste kvarteret gjennomførte Chris en oppsummering med elevene som en avslutning på undervisningstimen. Læreren gav beskjed om at oppsummeringen skulle gjennomføres ved at de i fellesskap gikk gjennom skjemaet kronologisk. Hver gruppe skulle delta med sine svar til fellesskapet, og hvis noen av de andre gruppene hadde noe mer å bidra med til punktene, skulle de rekke opp hånden. De punktene som førte til noe diskusjon, var blant annet instrumentbesetning, form og budskapet i teksten.

4.2.5.1 *Instrumentbesetning*

Denne elevgruppen så musikkvideoen, og elevene kunne da raskt nevne de instrumentene de så, med unntak av det meksikanske instrumentet gitarrón. Det var noen grupper som hadde hørt at lydbildet fra gitaren og gitarrónen var forskjellige. Disse elevene undersøkte dermed hva instrumentet het og hvor det kom fra. Chris var forberedt på elevenes forundering over dette ukjente instrumentet. Læreren hadde derfor funnet frem informasjon om instrumentbesetningen, og særlig om dette ukjente instrumentet. Dette ble delt i plenum som et supplement til elevenes utsagn.

4.2.5.2 *Form*

Til punktet om form var det noen grupper som var litt usikre på hvordan den skulle noteres og hvordan man kunne dele opp låten. Enkelte grupper brukte arket med teksten til å få en oversikt over låten slik at låtens form ble synlig. Oppgaven knyttet til dette punktet gikk ut på at elevene skulle gi de ulike delene bokstavnnavn og i tillegg lytte etter om delene i låten ble gjentatt én eller flere ganger. Et eksempel på en del som blir gjentatt i den gitte låten er refrenget. Chris anbefalte at elevene satte denne delen som bokstaven A, da den ofte blir gjentatt. Dette var i tillegg vist tre eksempler i analyseskjemaet på hvordan formen kan bli notert ved å sette bokstavnnavn på de forskjellige delene:

a) A, A', A'', A''' osv.

(Den same delen blir gjentatt flere ganger med små forandringer hver gang)

b) A B A

(Begynnelsen på låten kommer etter en forskjellig midtdel)

c) BA, CA, DA osv.

(der A er refreng som kommer igjen etter hvert vers)

(Vedlegg 5)

Denne veiledningen Chris hadde utarbeidet gav elevene konkrete eksempler de kunne bruke i sitt eget analysearbeid.

4.2.5.3 *Tekst*

Under punktet som omhandlet budskapet i teksten var det mange grupper som ønsket å dele sine tolkninger. Dette førte til mye muntlig aktivitet mellom elev-elev og lærer-elev. Læreren hadde her, som i punktet som omhandlet instrumentasjonen, funnet frem hva tekstforfatteren mente da han skrev låten:

”[...] det finnes fellestrekk mellom å analysere musikk og å analysere et litterært verk da du får et stort fokus på hva det handler om og hva budskapet er. Men så er det slik at det er deler av den musikalske analysen som skiller seg fra den litterære analysen.”

Likheter mellom analysen av teksten i musikken og et litterært verk er i følge Chris blant annet formen, rytmen og flyten i tekstene. Det som skiller dem kan være at musikken

inneholder elementer som instrumentasjon, tempo og taktart. Arbeidet med teksten i låten gav elevene i oppgave å assosiativt lytte etter handlingen. De fikk i oppgave å tolke teksten.

4.2.6 Gjentatt lytting

En aktivitet som var gjennomgående i den observerte undervisningen var bruk av gjentatt lytting. Først lot læreren elevene lytte en gang til låten i fellesskap. Deretter ble elevene i denne observasjonen som sagt delt inn i grupper. Videre i undervisningen var det gruppen som selv valgte hvor mange ganger de skulle lytte til låten. De stod foran valget om de skulle lytte på de ulike delene hver for seg, eller om de skulle lytte til hele låten i ett strekk. I denne delen av undervisningen ble det gjennomført en elevstyrt lytting hvor låten på forhånd var gitt. I begynnelsen av den andre delen til analyseskjemaet stod det: ”Hør sangen flere ganger og analyser følgende:” (Vedlegg 5). Elevene fikk da selv oppgaven til å lytte til låten så mange ganger de trengte, for å kunne svare på alle punktene i analyseskjemaet.

4.2.7 Analysens bruksområder

Chris fortalte i intervjuet om eksempler på hva det elevene hadde lært gjennom arbeidet med analyse av populærmusikk kan brukes til videre. Et av bruksområdene for analysen er et musikkprosjekt som Chris gjennomfører med sine klasser i sluttene av hvert semester. Analysen av populærmusikk kan trekkes inn i mange av valgene som elevene må ta, der de blant annet kan lage en fremføring knyttet til en artist, et band, en sjanger, en epoke eller en komponist fra den vestlige klassiske musikktradisjonen. I fremføringen skal elevene analysere to låter innenfor det temaet de selv hadde valgt:

”[...] de har erfaring med dette når vi har gjort dette i fellesskap i klassen, ikke sant, og lært seg hvordan man analyserer sangene, så har de den nødvendige erfaringen for å gjøre det like bra på egenhånd når de skal fremføre.”

Læreren bruker undervisningen til å lære elevene hvordan de skal gjennomføre en analyse med hjelp fra sine medelever. Elevene opparbeider seg på denne måten kunnskap om hvordan de kan analysere musikk som de siden kan bruke selvstendig i arbeid med andre oppgaver.

I tillegg til dette prosjektet i slutten av hvert semester fortalte Chris i intervjuet at noen av elevene bruker kunnskapen de opparbeider seg gjennom analysen av populærmusikk til

komponering av egen musikk. Denne komponeringen kan forekomme gjennom skolen og i elevenes fritid, hvor komponeringen knyttes til elevenes bruk av musikkens grunnelementer og vil i prosessen oppfordre til musikalsk refleksjon. Elevene vil etter å ha arbeidet med analyse av populærmusikk bruke flere av elementer inn i sine egne komposisjoner, som effekter, beat og form. I tillegg til den direkte bruken av grunnelementene vil elevene være mer observante over hvorfor de ulike grunnelementene virker som de gjør, og hvor de skal plasseres i komposisjonen for å oppnå ønsket resultat.

4.2.8 Aktive lyttere

Chris avsluttet med å fortelle om det han ser på som et av hovedpoengene med arbeidet med analyse av populærmusikk:

”Nytteverdien av analysen er at de tar veldig mye av dette med seg senere i livet rett og slett, og at de blir aktive lyttere.”

Utviklingen av elevene fra å være passive lyttere til å bli aktive lyttere i sin egen hverdag er noe av det Chris håper å oppnå ved å analysere musikk. Læreren tok igjen opp at elevene som ungdommer hører mye på musikk hele tiden, så oppgaven ligger i å endre elevenes lyttemønster fra det å *høre* på musikk til å i stedet *lytte* til musikk. Ved at elevene får mer kunnskap om musikk gjør det at de kan kjenne seg igjen i for eksempel dommerkommentarene fra juryene til talentshow på tv'en, slik som ”The Voice” og ”Idol”. Denne opparbeidede kunnskapen gir elevene en bedre forståelse om hvorfor dommerne omtaler en sanger som god, mens den andre eventuelt ikke hadde det som trengtes. Kunnskapen og erfaringene elevene tar med seg fra dette arbeidet kan ha stor innvirkning på hvordan de lytter til musikk videre i livet.

4.2.9 Populærmusikk kontra kunstmusikk

Et av spørsmålene fra intervjuguiden gikk ut på hvilke tanker informanten hadde knyttet til analyse av populærmusikk kontra analyse av vestlig kunstmusikk. Videre ble det spurt om hvordan informantens analysemetode av populærmusikk kunne vært avendt i en analyse av vestlig kunstmusikk. Chris fortalte at grunnet skjemaets allsidighet vil det ikke være noe problem å bruke det samme skjemaet til å analysere vestlig kunstmusikk. Det som kan skille de ulike sjangerne fra hverandre er at ikke alle punktene alltid passer inn, noe som vil si at

analyseskjemaet som blir brukt i noen grad burde endres for å oppnå best mulig resultat av analysen. Videre i intervjuet kom Chris med eksempel på hvordan dette ble gjennomført i praksis. En elev hadde valgt å gjennomføre prosjektet med Beethoven som sin klassiske komponist. Den første delen av oppgaven gikk ut på å fortelle om biografiske opplysninger knyttet til komponisten. Det ble så i den andre delen analysen av et verk av komponisten som skulle gjennomføres. I samråd med læreren ble de enige om at eleven kun trengte å analysere ett verk av komponisten:

”[...] da holder det med ett stykke fordi de er så store ikke sant, for de poplåtene er korte. [...] det er på en måte vanskeligere å analysere klassisk musikk enn en poplåt fordi de er mye mer omfattende, mye mer i lengde, forskjellige satser og mange flere instrumenter. Det er kanskje ikke så lett å finne hva verket handler om, så her må man grave mer i dybden.”

I samråd mellom lærer og elev ble det gjort noen justeringer i skjemaet, hvor de la til noen punkter og fjernet noen andre. De resterende punktene i skjemaet kunne brukes slik de stod. En annen elev hadde valgt Mozart som tema og ønsket å analysere en sats fra operaen *Figaros bryllup*. På samme måte som med eleven som valgte Beethoven, gikk læreren og eleven gjennom skjemaet. Deretter redigerte de det slik at eleven fikk mest mulig ut av sin analyse. Læreren poengterte gjentatte ganger analyseskjemaets allsidighet. På mitt spørsmål om det da er slik at analyseskjemaet kan brukes til all musikk, svarte Chris:

”Nettopp, nettopp, ja! Så egentlig kan det brukes til jazzmusikk, til hvilken som helst periode i musikkens historie og hvilken som helst sjanger i musikken vil jeg si. Alt kan analyseres.”

4.2.10 Oppsummering – Chris

Kapittel 4.2 er ment for å gi et innblikk i hvordan Chris arbeider med temaet analyse av populærmusikk. Gjennom observasjonen og intervjuet kom det frem hvordan og hvorfor Chris velger å gjennomføre analyse av populærmusikk. Det første spørsmålet i intervjuet oppfordret Chris til å fortelle om sin erfaring med analyse av populærmusikk. Chris fortalte at med utgangspunkt i et gitt analyseskjema hadde han gjennom årene utviklet skjemaet til å passe for elever på ungdomstrinnet. Under observasjonen kom det fram at måten Chris arbeidet på kunne innordnes under Espelands fem faser av lyttesituasjonen: presentasjonsfasen, aktiviseringsfasen, visningsfasen, bearbeidingsfasen og evalueringsfasen (Espeland, 2001). Lyttingen er en sentral del av analysen, hvor Chris la opp undervisningen til å inneholde elevstyrt og gjentatt lytting.

Under observasjonen jobbet elevene med et analyseskjema som inneholdt punkter knyttet til det biografiske og analytiske aspektet ved låten. Dette analysearbeidet hadde blant annet som mål å utvikle elevene til å bli aktive lyttere. Chris sine elever har i tillegg bruk for analyse av populærmusikk i musikkprosjektet som gjennomføres hvert semester. Innenfor dette prosjektet kan elevene bruke sin analyse blant annet i eget komponeringsarbeid. Chris fortalte i intervjuet at elevene opparbeidet seg kunnskap om musikkens oppbygging, tekst, rytme og musikkens grunnelementer, for at de videre kunne bruke dette i egen komposisjon.

Videre i intervjuet tok Chris opp eksempler på hvordan tidligere elever har brukt analyseskjemaet til å analysere musikk fra den vestlige kunstmusikken, som Mozart og Beethoven. Chris uttalte i intervjuet at hans utviklede analyseskjema med enkelte variasjoner kan tilpasses til all musikk: ”Alt kan analyseres”.

4.3 Analyse

Gjennom presentasjonen av resultatene kan vi se likheter og ulikheter ved de to ulike informantenes gjennomføringer i observasjonssituasjonen, og ved deres uttalelser og begrunnelser i intervjuene. I min analyseprosess studerte jeg mine egne observasjonsnotater og transkripsjoner av intervjuene for å finne undertemaer hos informantene.

Bruken av gjentatt lytting i analysearbeidet viste seg å være noe begge informanter la vekt på i sitt arbeid med analyse. Videre i min analyse av funnene fra de to intervjuene blir temaene gjentatt lytting, musikkens grunnelementer, form, instrumentbesetning, tekstanalyse, fordeler ved å analysere populærmusikk, analyse av vestlig kunstmusikk, tørre og feile, og målet om faglig refleksjon og aktive lyttere sett i forhold til mine observasjoner og intervju med informantene. Disse temaene kan knyttes til lyttetilnærmingen Espeland omtaler som den formale lyttingen (Espeland, 2001). I intervjuet tok informantene blant annet opp flere fordeler ved å gjennomføre analyse av populærmusikk. Informantene omtalte i tillegg en utfordring knyttet til elevenes tilnærming til lyttesituasjonen i skolen, hvor elevene ofte er redde for å ta feil og at dette da hemmer deres videre utvikling innenfor den musikalske refleksjonen.

4.3.1 Gjentatt lytting

Under observasjonene gjennomført hos Aleks og Chris viste at de brukte gjentatt lytting som en del av deres gjennomføringsmetode. Ser vi på resultatdelen brukte Aleks gjentatt lytting i plenum med elevene. Elevene mottok konkrete lytteoppdrag knyttet til hver lytting. Den lyttesituasjonen som ble observert velger jeg å kategorisere som lærerstyrt lytting. Dette fordi det var Aleks som valgte når avspillingen av låten skulle finne sted. Aleks styrte i tillegg hvor lenge av låten som skulle bli avspilt. Jeg forstår det slik at Aleks tok utgangspunkt i egen erfaring med behov for gjentatt lytting da han valgte å gjøre det på denne måten med sine elever.

Observasjonen av Chris sin undervisning viser at han la opp til elevstyrt lytting. Elevene var som nevnt tidligere delt inn i grupper. Denne gruppeinndelingen gav elevene mulighet til å være med og bestemme hvor mange ganger de ønsket å lytte til låten. Elevene hadde da mulighet til å velge hvilke deler av låten de hadde behov for å lytte til, eller om de ønsket å lytte til hele låten i et strekk. Gjentatt lytting er altså felles for begge informantene som deltok

i dette forskningsprosjektet. Det som i midlertid skiller dem er selve utførelsen av lyttingen. Gjennomføringen av lyttingen baserer seg for Chris på elevstyrt lytting, mens Aleks legger opp til lærerstyrt lytting. Som nevnt var Aleks sin klasse på 8. trinn og Chris sin klasse på 9. trinn. En tanke som slår meg når jeg ser disse funnene er at Aleks kanskje valgte å gjennomføre lyttingen i plenum fordi analyse av populærmusikk var et nytt tema for disse elevene, og at de da trengte å opparbeide sin analysekunnskap i fellesskap før de kunne utføre denne aktiviteten individuelt. Chris sine elever jobber med analyse av populærmusikk jevnt over skoleåret, det er kanskje derfor han følte det riktig å legge opp til den elevstyrte lyttingen.

4.3.2 Musikkens grunnelementer

Med tanke på innholdet i undervisningen var det de musikalske grunnelementene form og instrumentbesetning som ble satt fokus på for begge informantene i mine observasjoner. Aleks hadde form som lytteoppdrag til de to første lyttingene, mens det ble fokusert på instrumentasjon under den tredje lyttingen. Elevene arbeidet her med lytteoppdragene individuelt og videreutviklet skjemaet sitt for hver gang de lyttet. Min tolkning er at Aleks begrenset seg til disse to temaene da dette er grunnelementer ved musikken som det kanskje er enklest å lytte etter, og som kan danne grunnlag for videre arbeid med analyse. Denne tolkningen har bakgrunn i at han tok opp at elevene senere skulle starte å spille i band. Det var viktig for Aleks at elevene var klar over når instrumentene spilte og når de ikke spilte. Låtens form har ofte sammenheng med de to valgte temaene, da formen på låten ofte sammenhenger med hvilke instrumenter som spiller til ulike tider. Det skal også sies at Aleks sine elever på 8. trinn akkurat hadde startet med analyse av populærmusikk i musikktime, noe som også kan være en av grunnene til at innholdet i undervisningen var noe begrenset.

Retter vi blikket mot Chris, viste han til et skjema han hadde utviklet som elevene bruker når de skal analysere populærmusikk. Analyseskjemaet til Chris inneholder i tillegg til punktene form og instrumentasjon, punkter som tempo, effekter, taktart og rytme som grunnelementer i fokus. I intervjuet tok Chris opp at elevene ofte møtte utfordringer knyttet til punktet om taktart og rytme. Han gav i de situasjonene elevene verktøy som hadde til hensikt å utvikle elevenes forståelse av musikkens taktart og rytme. Chris ønsket ikke å gi elevene de riktige svarene, men heller tips til hvordan elevene kunne finne svaret selv. Mine tanker rundt Chris sitt analyseskjema er at det inneholder mange gode momenter. Punktene i den andre delen i analyseskjemaet gir elevene faste holdepunkter under lyttingen, og retter deres

oppmerksomhet mot en mer eller mindre formal lyttetilnærming (Espeland, 2001). I tillegg til de overordnede punktene i analyseskjemaet gav Chris underpunkter med veiledende eksempler, som hadde til hensikt å hjelpe elevene i gang med sine refleksjoner og tolkninger. Under min observasjon av Chris sin analysemetode viste det seg fordelaktig at elevene gjennomførte arbeidet i grupper. Chris sin rolle i klasserommet var å gå rundt og veilede elevene der de møtte på utfordringer. Det de elevene jeg observerte var flinke til å si ifra om det var noe som var vanskelig, og de baserte seg i tillegg på innspill fra sine medelever. Hvis elevene for eksempel hadde vanskeligheter med hvilken taktart låten gikk i, kunne de spørre hverandre først, for da kunne det hende at noen visste svaret og dermed kunne elevene løse oppgaven uten hjelp fra læreren.

4.3.3 Form

Min observasjon av Aleks sin undervisning viste som nevnt ovenfor at et av fokusområdene i analysen var form. Aleks ønsket å bruke mengdetrening for at elevene skulle oppnå en forståelse for hvilke deler låten bestod av. Dette foregikk ved at elevene aktivt lyttet til låten i sin helhet. Teorien anbefaler å gi elevene lytteoppdrag som baserer seg på lytting til korte utdrag fra låten, men i denne observerte undervisningen ønsket Aleks at elevene skulle høre form-delene som en del av helheten. Hvordan de ulike delene ble bygget opp gjennom dynamikk og hvordan instrumentbesetningen utviklet seg innenfor de ulike delene, var ikke fokuset i den undervisningen jeg observerte. Aleks mente i intervjuet at å arbeide med form på denne måten kan være til hjelp for elevene i samspillsituasjoner i skolen og på andre arenaer hvor de eventuelt trenger denne kunnskapen. Han mente også at denne kunnskapen kunne bidra til å øke elevenes faglige refleksjon over egen musisering. Ut i fra det jeg så under observasjonen av Aleks sin undervisning, bidrar dette analysearbeidet til å øke både elevenes refleksjon og deres motivasjon.

Da Chris brukte sitt analyseskjema i undervisningen, fikk elevene i oppgave å lytte etter de ulike delene av låten for å finne ut om delene ble gjentatt én eller flere ganger. Deretter skulle elevene sette bokstavnavn på hver del, og hvis en av de gjentatte delene hadde små forandringer som for eksempel koring eller klapping, måtte den registreres med en merknad. Elevene fikk i tillegg utdelt et ark med teksten til låten. Teksten som et visuelt hjelpemiddel, gav elevene mulighet til å se hvordan låten er bygd opp og hvilke deler av låten som gjentas. Analyseskjemaet og arket med låten mener jeg gir Chris sine elever et godt utgangspunkt for å analysere formen på låten.

4.3.4 Instrumentbesetning

En annen likhet som kom fram gjennom intervjuene og observasjonene av informantene, var at de tok opp instrumentbesetningen i låten som en del av sitt analysearbeid. Dette kom til syne under den tredje lyttingen i Aleks sin undervisning da elevene fikk i oppgave å lytte etter instrumentene. I min observasjon viste det seg at mange av elevene raskt kjente igjen instrumentene trommer, gitar og bass. Det som gav elevene noe å tygge på, var instrumentet guitarrón, da den hørtes ut som en gitar, men samtidig var litt annerledes. Chris var forberedt på at elevene kom til å undres over guitarrónen, og han hadde derfor med en forklaring på hva instrumentet var og hvor det kom fra.

En forskjell mellom de to lærernes undervisning er at Aleks sine elever kun måtte bruke sitt gehør og tidligere erfaringer, mens Chris sine elever ble vist musikkvideoen. Fordelen Chris sine elever hadde var at de visuelt kunne se instrumentene i musikkvideoen. Det var mange av elevene til Chris som la merke til at det ene instrumentet liknet på en gitar, men at lydbildet var annerledes. Mine tanker knyttet til arbeidet med instrumentbesetningen er at elevene muligens blir mer utfordret ved å ikke se musikkvideoen, da de kun er avhengig av egen opparbeidet kunnskap og erfaring. Det er mulig at man på denne måten er med på å utvikle selvstendige elever som kan tenke selvstendig.

4.3.5 Tekstanalyse

Et av hovedmomentene som skiller Chris sin analysemetode fra Aleks sin, er punktet tekst. I min observasjon gav Chris elevene i oppgave å analysere teksten på låten. Elevene skulle finne handlingen og budskapet i låten. De skulle tolke og reflektere over budskapet de kom frem til. Et tankekors er at man kan miste fokuset på musikken ved å analysere den som et litterært verk (Di Rocco i Espeland, 1974). Min tolkning er at Chris retter elevenes fokus på innholdet av teksten til musikken for å gi den et ekstra lag innenfor analysen. Jeg tenker at tekstanalysen hadde som formål å gi elevene dybdeforståelse av handlingen i den gitte låten. Gjennom tekstanalysen kan elevenes tilnærming til lytting endres ved at de beveger seg fra å være passive til å bli aktive lyttere, og at de kan se musikken i sammenheng med tekstens innhold. Denne delen av analysen gir elevene mulighet til å koble på den assosiative siden av lyttingen. Det kan styrke elevenes totale opplevelse og forståelse av låten hvis elevene ser på helheten og kobler musikken med teksten.

Retter vi blikket mot Aleks har jeg en formodning om at hans analysemetode ikke omhandlet tekstanalyse fordi det ikke var relevant for ham selv i hans egen tidlige erfaring med analyse av populærmusikk, noe som kan ha lagt grunnlaget for hans valg i undervisningen. Han fortalte selv innledningsvis i intervjuet at hans fokus i sin egen analyse var på formen av låten og når han selv skulle spille.

4.3.6 Fordeler ved å analysere populærmusikk

Under intervjuene med informantene tok de opp punkter som de mener er fordeler ved å jobbe med analyse av populærmusikk. Fordelene som blir beskrevet nedenfor knyttes til låtenes innhold og hvordan analysen kan kombineres med de andre hovedområdene innenfor musikkfaget som musisering og komponering.

Aleks mente at det er fordelaktig å bruke populærmusikk som tema for analyse av musikk, da den som oftest har en meget tydelig form og inndeling. Musikken kan i noen grad være forutsigbar og gi fortellermessige vink som gir lytteren hint om hva som skjer videre i låten. Aleks mente videre at ved å jobbe med formen til ulike låter innenfor rytmisk musikk, vil elevene kunne utvikle sin evne til å legge merke til formen i musikkstykker fra andre sjangre senere.

Som nevnt tidligere i dette kapittelet hadde Aleks sitt første møte med analyse av musikk da han skulle lære seg å spille gitar. Han lyttet til låten han skulle lære seg, og søkte etter elementene låten inneholdt, hvilken form låten hadde og når han skulle spille. Min tolkning er at for å utvikle sin utøvende musisering og tilegne seg kunnskap om musikken og dens elementer, brukte Aleks lytting og analyse. Denne fremgangsmåten implementerer Aleks inn i sin egen undervisning. I intervjuet fortalte Aleks at et av målene med å arbeide med analyse av populærmusikk er at elevene skal få kjennskap til og utvikle det musikalske språket, for å så anvende dette inn i sitt eget musiseringsarbeid. Under min observasjon la jeg merke til at Aleks brukte god tid i oppstarten av timen til å repetere form-begrepene, og han oppfordret elevene til å delta i prosessen med å beskrive disse. For meg er det å aktivisere og utfordre elevene på denne måten en viktig faktor for å styrke elevenes motivasjon til å delta i analysearbeidet. Idéen til Aleks med å kombinere analysearbeidet med elevenes utøvende musisering ser jeg mange fordeler med. Jeg tror at elevene selv vil se musikken som en helhet når den samme låten blir brukt innenfor flere av musikkfagets hovedområder.

Chris sitt budskap gjennom hele intervjuet var å få frem de allsidige bruksmulighetene til hans analyseskjema. Han mente det kunne anvendes i arbeidet med musikkens grunnelementer som både instrumentbesetning, taktart, rytme og form. Ved å gjøre justeringer på analyseskjemaet kan det tilpasses med tanke på sjangeren til låten, som vil si at den kan anvendes til låter og verk innenfor kunstmusikk, rytmisk musikk og folkemusikk. Anvendelsen av dette analyseskjemaet kan være en fordel for elevene da de kan se hvordan musikken henger sammen og hvilke elementer musikken inneholder. Ved å bruke dette skjemaet til flere av undersjangerne til populærmusikk tror jeg at elevene vil kunne se en sammenheng med tanke på hvordan de musikalske grunnelementene kommer igjen i de ulike sjangerne.

Under intervjuet fortalte Chris om hvordan elevene kan bruke sin analyse videre inn i sitt eget komponeringsarbeid. Elevene får da bruke sin opparbeidede kunnskap om musikkens grunnelementer inn i eget komponeringsarbeid. Chris ser på dette som en fordel da elevene bruker elementene fra musikken inn i komponeringen, som knytter de to hovedområdene lytting og komponering sammen. I etterkant av intervjuet har jeg reflektert over hvordan analysen kan implementeres inn i de andre hovedområdene, og jeg tror at elevene får mye ut av sitt eget komponeringsarbeid ved å jobbe med analysen i forkant av gjennomføringen av egen komponering.

4.3.7 Analyse av kunstmusikk

Basert på at det var jeg som valgte musikken og sjangeren for analysen i dette forskningsprosjektet, var det interessant å høre hvilke tanker informantene mine hadde om å analysere andre sjangere som for eksempel vestlig kunstmusikk. Som nevnt tidligere i oppgaven skal elevene i følge Kunnskapsløftet diskutere særtrekk i blant annet rytmisk musikk og kunstmusikk. I intervjuet mimret Aleks om sitt møte med analyse av kunstmusikk på musikklinja på videregående skole. Han snakket om hjelpemidler som kan brukes i analysearbeidet med kunstmusikk, og reflekterte over hvorfor han mener at hans elever per dags dato ikke er klare for å gjennomføre en slik analyse. Min tolkning av Aleks sin uttalelse om elevene kan jeg se holdbarhet i. Siden elevene (da jeg gjennomførte intervjuet) var relativt nye med tanke på å analysere musikk, kan de bli overveldet av å analysere kunstmusikk. På lik linje med Aleks var mitt første møte med analyse av kunstmusikk på musikklinja på videregående. Aleks sitt valg med å avvente med å analysere kunstmusikk med sine elever

kan være nøkkelen for å lykkes med å motivere elevene videre i analysearbeidet. Siden Aleks underviser på alle de tre ungdomstrinnene kan han utsette kunstmusikkanalysen til senere.

Under intervjuet med Chris tok han ikke opp konkrete kunstmusikkverk som hadde blitt brukt i hans undervisning. Men han satte sin lit til sitt analyseskjemas allsidighet. Chris tok opp eksempler på hvordan analyseskjemaet tidligere hadde blitt anvendt i analyse av kunstmusikk hos noen enkeltelever. Jeg kjenner meg enig med Chris når han beskriver analyseskjemaets allsidighet. Det er elementer av kunstmusikken som ikke analyseres i skjemaet som for eksempel harmoni, som er vesentlig innenfor mange kunstmusikktradisjoner, noe som vekker et behov for endring i skjemaet. De individuelle endringene som forekommer er tilpasset musikkens sjanger, noe Chris mener er nødvendig å gjøre innenfor noen musikksjangere.

4.3.8 Å våge å feile

Begge informanter så på som en viktig del av prosessen at elevene skulle våge å feile. Musikk lærerens rolle i analyseprosessen var å få frem elevenes indre motivasjon til å prøve seg frem til de fant svaret i analysen. I arbeidet med analysen mener jeg at det er vesentlig at elevene er klar over at det er en prosess som trenger tid. Aleks sitt ønske i arbeidet med analysen var å ikke gi elevene svarene selv, men å bruke prosessen til at elevene selv skulle prøve og feile, reflektere og redigere, for å se komme fram til et tilfredsstillende resultat. Under min observasjon var det lite muntlig aktivitet blant elevene. Aleks tenkte det kunne ha noe å gjøre med at det var mandag morgen og eventuelt at de hadde meg bakerst i klasserommet som observerte undervisningen. Min tolkning av observasjonen er lik den Aleks reflekterte over i intervjuet.

Chris fortalte i intervjuet at elevene lærer mer ved å bruke god tid til å lytte til låten flere ganger, slik at de til slutt finner ut av hva som er hva. Jeg mener denne holdningen kommer til syne i analyseskjemaet, hvor det skriftlig er oppfordret til gjentatt lytting. For å hjelpe elevene med prosessen valgte Chris å dele elevene inn i grupper. Chris håper at arbeidet i gruppene fører til at elevene får motivasjon til å mestre oppgaven, og at samarbeidet fører til ny kunnskap og utviklet forståelse for musikkens grunnelementer. Dette aspektet viser hvordan Chris tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets sosiokulturelle læringssyn, for å så implementere dette med gruppearbeid blant elevene for å øke motivasjon og læringsutbytte.

4.3.9 Målet om faglig refleksjon og aktive lyttere

Aleks og Chris fortalte i intervjuene om hvordan analysen øker elevenes kunnskap om musikk og musikkens grunnelementer. Dette kan føre til at læreren sammen med elevene kan ha en samtale om musikken. Ved at elevene opparbeider seg kunnskap om musikkens elementer kan de lytte til musikk på en mer reflektert måte. Under intervjuet fortalte Aleks at det var viktig for ham å kunne føre en faglig samtale med elevene senere i samspillsituasjonen. Gjennom å legge til et og et element gjennom analysen, ønsker Aleks at elevene blir motiverte til å tenke selv og utvikle sin egen analyseprosess. Med tanke på elevenes nivå under den observerte undervisningen ser det ut til at Aleks kjenner elevene sine og dermed legger godt til rette for elevenes kunnskapsbygging.

Chris synes selv at det å analysere musikk er spennende. Videre i intervjuet uttaler han at analyse av populærmusikk kan føre til at elevene blir mer observante og reflekterte over den musikken de hører på daglig. Det at elevene ofte hører på populærmusikk gjør at de kan kjenne seg igjen i stoffet som blir gjennomgått. Dette ser Chris på som en fordel ved å analysere populærmusikk. Ved å gjøre dette arbeidet med musikkens grunnelementer håper Chris at elevene får glede av den opparbeidede musikalske kunnskapen videre i livet. Chris tenker, i likhet med Aleks, at kunnskapen elevene opparbeider seg gjennom arbeidet med analyse av musikk påvirker hvordan de lytter til musikk videre i livet.

4.4 Oppsummering av kapittel om empiriske funn og analyse

I dette kapitlet har målet vært å presentere de empiriske funnene, og analysen av funnene i mitt forskningsprosjekt. For å få frem de to informantenes metoder, aktiviteter og refleksjoner omkring det å gjennomføre analyse av musikk, ble informant 1 presentert først og deretter informant 2 i delen om de empiriske funnene. Her var fokuset på hva de ulike informantene gjorde i sin undervisning som ble observert av meg som forsker, for å så videre koble det som foregikk i praksis med informantenes uttalelser i intervjuet. En forutsetning for analysen var at elevene selv hører på populærmusikk daglig, og dette gjør at de kan kjenne seg igjen i musikken når den blir brukt i skolesammenheng. Dette aspektet er et godt utgangspunkt for musikk læreren i arbeidet med å utvikle den aktive lytteren blant elevene.

I analysen ble det plukket frem flere likheter mellom informantenes metoder og hva de hadde valgt å fokusere på i den observerte timen. Mine to hovedfunn fra forskningsprosjektet er:

- 1) Forholdet mellom analyse og lytting
- 2) Valget av formal lytting *over* assosiativ lytting

I mine empiriske funn viste begge informantene at de brukte lytting som en del av deres gjennomføringsmetode i analysearbeidet, og at valget av lyttetilnærming var vektlagt av den formale lyttingen. Videre i det neste kapitlet blir de to hovedfunnene drøftet med base i deres fordeler og utfordringer knyttet til problemstillingen.

5 Drøfting og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil problemstillingen drøftes i lys av funn og teori.

Hvilken rolle kan analyse av populærmusikk spille som en del av arbeidet med rytmisk musikk på ungdomstrinnet?

Problemstillingen blir utforsket ut fra følgende forskningsspørsmål: Hvilke metoder og elevaktiviteter bruker musikk lærere ved analyse av populærmusikk? Hvilke fordeler og utfordringer kan et slikt arbeid med musikken føre til? På hvilke måter kan analysen bidra til musikkopplevelsen og musikkforståelsen? Disse forskningsspørsmålene blir diskutert opp mot de to hovedfunnene fra analysekapittelet, hvor det første funnet som nevnt handler om forholdet mellom analyse og lytting, og det andre funnet om bruken av formal lytting fremfor assosiativ lytting.

5.1 Forholdet mellom analyse og lytting

I dette delkapittelet er målet å belyse sammenhengen mellom det å gjennomføre en analyse og hvordan lytting kan kombineres inn i dette arbeidet. I lengre tid har lytting og analyse blitt oppfattet som to ulike fagkomponenter, men i mitt forskningsprosjekt har det vist seg at de er knyttet uløselig sammen. Espelands bøker fra ”Musikk i bruk”-serien vektlegger analytiske og tolkende elementer innenfor lyttemetodikken. Dette kommer både implisitt og eksplisitt til uttrykk gjennom lytteoppleggene som skrevet i ressursbøkene (Espeland, 2001, 2004). Er det slik at vi ovenfor elever på de lavere trinnene beskriver lyttearbeidet som ”lytting til musikk”, mens vi som oftest omtaler liknende lytteaktiviteter med elever på høyere trinn som analyse? Vil det si at aktivitetene lytting og analyse i realiteten er to sider av samme sak?

I teorikapittelet ble de tre delområdene analyse, lytting og populærmusikk presentert med referanser til litteraturen. I Kunnskapsløftet er å lytte et av hovedområdene. Lyttingen har som faglig fokus å legge til rette for refleksjon og musikkopplevelse (Utdanningsdirektoratet, 2006). I undervisningen kan lytting forekomme alene. I løpet av de siste årene har det utviklet seg en metodikk knyttet til lytting som omtales som lyttemetodikk. Espeland har jobbet mye med denne metodikken og har kommet frem til ulike tilnærminger til å gjennomføre lytting som undervisningsaktivitet på barne- og mellomtrinnet (Espeland, 2001).

Hovedtilnærmingene formal og assosiativ lytting gir to ulike gjennomføringsmetoder å lytte

til musikk. Den formale lyttingen fokuserer på musikkens ytre strukturer, som for eksempel form, musikkens grunnelementer og instrumentbesetning. Å analysere musikk på høyere klassetrinn går ut på å systematisk se hver del for seg, og så se hvordan delene passer sammen med helheten (Blokhus & Molde, 2004). Denne systematiske analysen kan relateres til den formale lyttingen. Analyse av populærmusikk kan ikke forekomme uten lytting. Dette henger sammen med hvordan populærmusikk tradisjonelt blir notert, eller snarere ikke notert, noe som fører til at ulike aspekter ved musikken kun kan erfares gjennom lytting (Molde, 2010). Et av aspektene Molde tar opp som kun kan erfares er sound. Sound begrepet har kommet inn i populærmusikken de siste tiårene. Analyse av den vestlige kunstmusikken *kan* strengt tatt gjennomføres *uten* lytting, da den kan leses og tolkes på grunnlag av den grundige notasjonen innenfor kunstmusikkens tradisjoner. Det er for eksempel mulig at et orkester i Oslo og et orkester i Tyskland med utgangspunkt i det samme verket kan komme med uttrykk som representerer notasjonen i partituret tilnærmet nøyaktig slik komponisten skrev det ned. Retter vi fokuset på uttrykket i populærmusikken er denne sjelden notert like detaljert som i partiturene fra kunstmusikken. Originalens uttrykk i populærmusikken kan kun oppleves gjennom lytting til musikernes utførelse av låten (Molde, 2010). Det er derfor vesentlig at lytting finner sted i arbeid med populærmusikkanalyse som på best mulig måte for å fange opp og reflektere musikkens uttrykk.

I intervjuet fortalte Aleks om hvordan hans egen analyse av populærmusikk gikk for seg i forbindelse med lytting, da dette var arbeidsmetoden som ble anvendt i prosessen. Læreren fortalte at hver gang låten ble lyttet til, ble han klar over nye elementer, og musikken ble lyttet til på en annerledes måte. Aleks brukte gjentatt lytting som metode i sin analyse. Davidson sier at en hver lyttesituasjon bør bestå av gjentatt lytting (Davidson, 1975, s. 54). Hver gjentatt lytting bringer med seg ny kunnskap om låten og musikken. Denne metoden anvendte Aleks også selv i sin egen undervisning med sine elever under observasjonen. Til sine elever gav han ulike lytteoppdrag til hver lyttesekvens. Lytteoppdragene var knyttet til å analysere låtens form og instrumentbesetning. Som vi kan se i de to første punktene i malen utdanningsdirektoratet har utviklet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Ved å gjennomføre lytteundervisningen med å bruke denne metoden kan det da ses en sammenheng mellom lytting og analyse, hvor lyttingen er en del av analysen.

Under min observasjon av Chris fikk jeg inntrykk av at han hadde et fokus på elevstyrt lytting. Chris startet undervisningen med å presentere låten for elevene og hvilke punkter som

skulle besvares. Videre i undervisningen var det elevenes oppgave å lytte til låten det antall ganger de behøvde for å gjennomføre analysen. Den elevstyrte lyttingen legger til rette for at elevene tar bevisste valg med hensyn til hvor mange ganger og hvilke deler av låten som skal lyttes til. I en studie om læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk viste den innhentede empirien at den lyttingen som forekommer flest ganger i undervisningen, er lytting som er planlagt av læreren (Sætre et al., 2016). I Chris sin undervisning var innholdet av lyttingen planlagt av læreren, men det var opp til elevene å anvende elevstyrt lytting som arbeidsmetode inn i analyseprosessen. I analyseskjemaet elevene fikk utdelt av Chris ble det direkte oppfordret til å bruke lytting som en del av analyseprosessen.

5.1.1 Å lytte til populærmusikk i skolen

Dette avsnittet har til hensikt å diskutere hvordan analyse av populærmusikk kan brukes inn i musikkfaget i dagens skole som en del av arbeidet med rytmisk musikk. Før 70-tallet var det kunstmusikken som hadde størst innpass innenfor musikkfagets repertoar. Anvendelsen av populærmusikken kom inn i skolen på starten av 1970-tallet, hvor blant annet sjangerne jazz, pop og rock fikk en plass i musikkfaget (Eidsaa, 2010). Sjangerne jazz, pop og rock er som nevnt tidligere sjangere innenfor det kunnskapsløftet omtaler som rytmisk musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom møtet med informantene i intervju situasjonen viste de til en fordel med å bruke populærmusikk i analysearbeidet med sine elever:

Aleks: ”Populærmusikk er jo en veldig enkel måte å øve på [...]. Det har jo mye med fordi man er vant med å høre på det også.”

Chris: ”[...] fordi det dreier seg om musikken som elevene liker og hører på daglig, og det er popmusikk [...].”

Begge disse utsagnene forteller at musikken elevene *hører* på til daglig er populærmusikk. Dette bekreftes i *Norsk mediebarometer 2016*, en studie gjort av Odd Frank Vaage for Statistisk sentralbyrå som omhandler nordmenns medievaner, hvor unges musikkvaner er kartlagt innenfor en egen kategori (Vaage, 2017). Vaage kom i april 2018 med en ny studie som baserer seg på den norske befolkningens medievaner for året 2017 (Vaage, 2018). En kategori som viste stor økning fra 2016 til 2017 var de unges lytting til musikk, som økte fra 68% til 81% (Vaage, 2017, 2018). Denne dokumenterte økte lyttingen blant de unge kan i stor grad legitimere et styrket behov for å skape forståelse, erfaring og refleksjon om musikken

blant elevene, noe som muligens kan føre til et krev om en større plass for lytting til og analyse av populærmusikk i musikkfaget i skolen videre i fremtiden. Å være klar over denne utviklingen, og å tilpasse og eventuelt endre sin egen undervisningspraksis i forhold til den, er helt grunnleggende for at musikk lærere i dagens grunnskole skal lykkes, slik jeg ser det. Musikk lærerens kompetanse, faglige refleksjon og repertoar legger grunnlaget for undervisningen (Eidsaa, 2010). Davidson omtalte i 1975 problematikken rundt hvordan man blir påvirket av musikk i hverdagen, og hvordan elevene for å unngå en passiv holdning til musikk må beherske kunsten å lytte (Davidson, 1975, s. 16-17). På bakgrunn av dette er det etter min mening en av musikk lærerens viktigste og helt grunnleggende oppgaver å legge til rette for at elevene utvikler *kunsten å lytte* gjennom musikkfaget i skolen.

Musikkfaget kan bli sett på fra ulike perspektiver. En av Hanken & Johansens kategorier for ulike typer musikkfag er musikkfaget som mediefag. Musikkfaget som mediefag refererer til musikkens stilling i samfunnet knyttet til mediene som påvirker barn og unge (Hanken & Johansen, 2013, s. 184-187). I dagens samfunn er det mest av alt mediet internett som infiltrerer menneskers hverdag. Barn og unge bruker strømming av lydfiler fra internett som hovedkilden til lytting til musikk, og 4 av 5 lytter til musikk hver dag (Vaage, 2018). Som nevnt tidligere blir dagens ungdoms utsatt for musikalske inntrykk gjennom nesten hele dagen (Nygaard, 2009). Når elevene er hjemme kan de se musikk konkurranser som ”The Voice”, ”Idol”, ”MGP” og ”Norske talenter”. Informanten Chris uttalte under intervjuet at ved å arbeide med analyse i musikkundervisningen vil elevene kunne bruke denne kunnskapen senere i livet, blant annet når de ser på de overnevnte musikk konkurransene. Chris mener at elevene i den situasjonen kan følge med på dommer kommentarene og kjenne igjen elementer fra analysen inn i dommernes begrunnelser av hvorfor musikken er god eller dårlig. Det er ønskelig at elevene utvikler en kritisk holdning til hvilken musikk de velger å lytte til.

Gjennom mine observasjoner av informantene og egen erfaring har det vist seg fordelaktig å bruke analyse av populærmusikk som en del av arbeidet med rytmisk musikk på ungdomstrinnet. Populærmusikken er bygget opp av en instrumentasjon som er lett gjenkjennelig, harmonier som er behagelige for øret og fengende rytmer med folkelig appell (Bergan, 2011). Retter vi blikket mot elevene ligger populærmusikken nær deres egen hverdag, noe som musikk læreren i meg kan se på som en kilde til elevenes motivasjon i musikkundervisningen. Elevenes tilknytning til populærmusikken kan være et godt utgangspunkt for å utvikle deres analyseferdigheter. Denne tilknytningen kan legge til rette

for at målene innenfor lytting i Kunnskapsløftet blir oppfylt. Dette gjelder for eksempel kompetansemålet om at elevene skal kjenne igjen stiltrekk fra rytmisk musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). I mine observasjoner av informantene ble lytting anvendt i elevenes arbeid med å gjenkjenne stiltrekk. Aleks sine elever hadde i forkant av min observasjon jobbet med låter innenfor ulike sjangere av rytmisk musikk. I formålsdelen til *Læreplanen i musikk* har informantene, som musikk lærere, en oppgave å opparbeide elevenes kunnskap om musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). De informantene som har deltatt i dette forskningsprosjektet bruker analyse av populærmusikk for å arbeide med denne delen av faget, hvor lytting blir brukt som en del av dette opplegget. Det blir tydelig hvordan de to fagkomponentene lytting og analyse forholder seg til hverandre.

5.1.2 Fordeler med å bruke populærmusikk i skolen

Den allerede nevnte studien av læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk viser at den dominerende sjangeren som blir brukt i musikkundervisningen på ungdomstrinnet er pop/rock/hiphop (Sætre et al., 2016). En fordel for elevene med å bruke populærmusikk i undervisningen er som sagt at de allerede har et nært forhold til denne sjangeren. Molde understreker at selv om elevene har et tett forhold til populærmusikken, så er det slik at de ofte vet mindre om dens egenskaper og elementer enn vi først antar (Molde, 2010, s. 143). For musikk lærere kan elevenes forhold til populærmusikk være et utgangspunkt for å oppfordre til aktiv lytting blant elevene. Det som i dette møtet kan gi utfordringer er å motivere elevene til å gå fra å være en passiv lytter (å *høre*) til å være en aktiv lytter (å *lytte*) (Davidson, 1975; Nygaard, 2009; Reitan, 2013). Dette er en problematikk jeg selv erfarte i mitt første møte med analyse av populærmusikk. Elevene har forventninger til hvordan musikkundervisningen skal gjennomføres og hva den skal inneholde, som for elevene i mitt tilfelle var knyttet til utøvende musisering. Endringsarbeidet som finner sted blant elevene fra å være en passiv lytter til en aktiv lytter, kan være tidkrevende. Så det er her vesentlig at det settes av tid til dette arbeidet for elevenes del ved at musikk læreren ikke stresser gjennom prosessen fordi dette er noe de skal ha nytte av. I arbeidet med å endre elevenes lyttetilnærming brukte mine informanter gjentatt lytting som en del av deres metode. Som nevnt i funn- og analysedelen valgte Aleks gjentatt lytting som var lærerstyrt i sin undervisning. Det var elevenes oppgave å notere individuelt svaret på lytteoppdragene som ble gitt i forbindelse med de ulike lyttingene. Ved at elevene fikk konkrete lytteoppdrag til låten ble deres forhold til musikken gradvis endret fra å *høre på* musikken til å *lytte til* elementer i musikken (Davidson, 1975). Dette endringsarbeidet krever som nevnt tid for at elevene skal opparbeide sin egen kritiske tekning

ovenfor hvilke valg de tar i egne lyttesituasjoner. Chris fortalte i intervjuet at det analysearbeidet elevene gjennomfører i undervisningen kan vise seg som en nytteverdi for dem senere i livet, da de kan utvikles til å bli aktive lyttere. Under min observasjon av Chris hadde han i likhet med Aleks, lagt opp til at gjentatt lytting skulle forekomme i analysen. Det som skilte de to informantene på dette punktet var at Chris valgte å gi elevene lytteoppgaven ved å aktivere elevenes eget initiativ. Den gjentatte lyttingen legger slik til rette for at elevene erfarer og oppdager nye aspekter ved låten. Ser vi tilbake på Hargreaves' modell om *den omvendte u-kurven*, viser den hvordan elevenes gjentatte lytting påvirker deres kunnskap om låten og hvorvidt de liker eller ikke-liker den (Espeland, 2001). Elevenes opplevelse i møtet med ny musikk kan virke utfordrende i starten av lytte- og analysearbeidet, da de ofte er kritiske til ukjent musikk. Gjentatt lytting og at de lærer seg å kjenne musikken og dens elementer vil kunne endre elevenes tilknytning til den nye musikken. Musikklæreren har her et ansvar for hvordan lyttesituasjonen er utformet med tanke på elevenes kunnskapsbygging og videre faglige refleksjon. I denne situasjonen må musikklæreren være klar over at måten låten blir lagt frem på, påvirker elevenes førsteinntrykk av musikken. For eksempel kan det hende at elevene får et negativt inntrykk av låten hvis musikklæreren starter presentasjonsfasen med å si: "Jeg synes egentlig ikke at denne musikksjangeren er noe spennende, og låten er egentlig ikke så bra". Dette kan føre til at elevenes inntrykk av låten blir forutinntatt i forkant av selve lyttingen, noe som ikke skaper god grobunn for en videre analyse av låten.

5.1.3 Elevenes forutsetninger for deltakelse

Det er musikklærerens oppgave å legge til rette for at elevene skal være modige nok til å tørre å utvikle seg, noe som også vil kunne bidra til å øke og opprettholde elevenes motivasjon for faget. Informantene i mitt forskningsprosjekt trakk frem at en vesentlig del av analyseprosessen var at elevene skulle tørre å feile:

Aleks: "Jeg vil heller at de skal si feil, kan du si da, enn at jeg bare skal si riktig."

Chris: "[...] hvis det blir feil så er det ikke farlig, men det viktigste er at de prøver."

Aleks har som mål å få elevene til å delta med sine tanker rundt musikken de lytter til, uten at de føler seg presset til å ha rett med én gang. Det er ikke alltid at alle elevene er komfortable med å dele sine tolkninger og tanker i plenum, så Chris valgte å dele elevene inn i grupper.

Alle elever er ulike, har forskjellige tanker og tolkninger, og elevene vil derfor ha nytte av å lytte til sine medelevers refleksjoner og tolkninger. Dette poenget blir tatt opp i malen utdanningsforbundet har laget knyttet til analyse av populærmusikk (Utdanningsdirektoratet, 2016a), hvor elevene kan dele sine refleksjoner og tolkninger, for å så se hva de andre i gruppen mener, samt hva som er likt og hva som er ulikt. En slik refleksjon og deling av elevenes tolkninger i mindre grupper har som mål å ta hensyn til elever som ikke alltid tør å delta i plenum. Denne tilretteleggingen kan gi elevene den tryggheten de trenger for å videre utvikle sin faglige forståelse av musikk og ta del i undervisningen som aktive lyttere. Musikklærerens kjennskap til elevgruppen bestemmer om undervisningen burde gjennomføres individbasert, gruppebasert eller i plenum. Dette legger grunnlaget for om elevenes arbeid med analysen har ønskelig effekt.

5.1.4 Analyse av andre sjangere

Som nevnt tidligere hadde Aleks i forkant av min observasjon startet prosessen med analyse av populærmusikk med sin klasse, hvor han introduserte elevene for låter fra flere ulike rytmiske sjangere. Det å eksponere elevene for flere ulike sjangere kan ses på som en fordel da man kan unngå at lyttearbeidet blir for ensformig. Den ensformige lyttingen kan være til hinder for elevene senere i livet, da de for eksempel får opplæring å kun lytte etter konkrete elementer som finnes i akkurat denne musikken (Di Rocco i Espeland, 1974). Musikklæreren må finne balansen mellom ulike sjangere som elevene skal analysere og tilpasse lytteoppdragene. Dette er viktig for at elevene skal oppleve noe kontinuitet og progresjon i arbeidet med låtene som analyseres, samt bli utfordret litt og litt i analysearbeidet for å utvikle sin egen forståelse av låtene. Under intervjuet la informanten Chris trykk på allsidigheten ved sitt analyseskjema, og uttalte at ”alt kan analyseres”. I forbindelse med dette utsagnet lurte jeg på om han så for seg at analyseskjemaet kunne vært brukt inn i analysearbeid med vestlig kunstmusikk. Chris fortalte da om flere elever som hadde valgt å analysere musikk fra den vestlige kunstmusikken i undervisningen, for eksempel verk av Beethoven og Mozart. Ser vi på kompetansemålene fra læreplanen i musikk skal elevene kunne:

”diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikk preferanser”

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Kompetansemålet viser tydelig at det ikke er kun den rytmiske musikken som skal være i fokus, men også kunstmusikken. Chris fortalte i intervjuet at analyseskjemaet enkelt kunne tilpasses å analysere andre sjangere ved å fjerne og endre noen punkter. Slik kunne en optimal analyse av den valgte sjangeren oppnås. Denne anvendeligheten har vist seg som en stor fordel i analysearbeidet i skolen.

5.2 Valget av formal lytting fremfor assosiativ lytting

I dette avsnittet skal jeg drøfte det andre hovedfunnet fra min empiri, som handlet om at det var en overvekt av bruk av formal lytting i undervisningsoppleggene i analyse av populærmusikk, hvor den assosiative lyttingen kom i andre rekke. Det blir her beskrevet hvilke metoder og elevaktiviteter mine informanter bruker i analyse av populærmusikk, får å få frem bruken av formal lytting. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har det blitt referert til to hovedtilnærminger til lytting, nemlig formal lytting og assosiativ lytting. Begrepene formal lytting og assosiativ lytting kommer fra Espeland. Han knytter formal lytting til arbeidet med de formale elementene i musikken som form, rytme og dynamikk, mens assosiativ lytting skal treffe elevenes opplevelse av musikken, samt det emosjonelle aspektet som blir knyttet til lyttingen (Espeland, 2001; Nygaard, 2009; Reitan, 2013). Som nevnt i presentasjonen og analysen av hovedfunnene var en av hovedtendensene i mine informanters gjennomføringsmetoder bruk av formal lytting inn i analysearbeidet. I den formale lyttingen ligger fokuset på det rent strukturelle i musikken (Jensen, n.d.; Solomon, 2012). Det strukturelle og målbare i musikken kan tilordnes de ytterste lagene i Nielsens begrep om det musikalske objektets *meningsunivers* (Nielsen, 1994, s. 136; 1998, s. 160). Ser vi på modellen av dette meningsuniverset (s. 25) må vi helt inn i kjernen av modellen for å komme til det emosjonelle og eksistensielle laget av musikken, som kan sies å være basen for den assosiative lyttingen. I mitt forskningsprosjekt kan det virke som at det assosiative aspektet ved lyttingen var ikke-eksisterende. Dette er en problematikk som blir videre utdypet i kapittel 5.2.4.

Det andre hovedfunnet i mitt forskningsprosjekt var altså at mine to informanter fokuserte lyttingen og analysen mot de målbare elementer i låten, og det kan sies at de gjorde dette på bekostning av de assosiative elementene. I analyseskjemaet til Chris omhandlet majoriteten av punktene de formale elementene i musikken, og min observasjon av Aleks viste at han i gjennomføringen fokuserte på låtens form og instrumentbesetning. Denne tendensen kan

verifiseres i en studie gjennomført av Soli, som baserte seg på lytting som undervisningsfag med musikk lærere i faget lytting på videregående skole som informanter (Soli, 2016). Studien hans viste at informantene fokuserte på den formale lyttingen. Musikk lærerne valgte denne lyttetilnærmingen basert på vurderingsarbeidet som skal forekomme i den videregående skolen. Dette er en gjenkjennbar situasjon sett i lys av kravet om vurdering også på ungdomstrinnet, da mine informanter på liknende vis ser ut til å foretrekke den formale lyttingen *fremfor* assosiativ lytting. Analyse som fokuserer på den formale lyttingen gir musikk lærerne mulighet til å måle elevenes kunnskap på en strukturert måte, noe som kan være fordelaktig siden elevene i ettertid kan klage på de gitte standpunkt karakterene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ved å legge opp til en analysesituasjon som fokuserer på det formale i musikken vil kunnskapen elevene opparbeider seg lettere være målbar i ettertid. Eksempelvis kom dette til syne under min observasjon av i Chris sin oppsummerendefase, altså visnings-, bearbeidings- og evalueringsfasen (Espeland, 2001, s. 28-29), hvor hver gruppe delte sitt resultat i plenum og musikk læreren kunne verifisere og eventuelt veilede elevene inn på rett vei. Det som var styrken til Chris i den observerte undervisningen var slik jeg ser det at han var meget godt forberedt, og hadde da mulighet til å heve elevenes kompetanse og forståelse av musikken som ble analysert. Fra mitt ståsted som forsker mener jeg at elevene vil et godt utgangspunkt for sin videre utvikling innenfor sitt selvstendige analysearbeid når musikk læreren er grundig forberedt, og når musikk læreren har noe mer kunnskap enn elevene i forkant av analysesituasjonen.

Under intervjuet tok Aleks opp en fordel med å arbeide med analyse inn i musikkfaget. Han hevdet at den formale lyttingen kan gi elevene et musikalsk språk som kan brukes inn i de andre hovedområdene i faget, for eksempel innenfor utøvende musisering. Dette samspillet mellom de ulike hovedområdene i musikkfaget kan ses i lys av Nielsen sin tredelte basis innenfor ars- og scientia-dimensjonene (Nielsen i Hanken & Johansen, 2013, s. 31). Med utgangspunkt i Nielsen sin tredelte basis kan det sies at det er ønskelig at fokuset skifter frem og tilbake mellom den vitenskapelige delen og den kunstneriske delen, slik at elevene blir eksponert for sammenhengen mellom musikkfagets ulike dimensjoner. Analysen kan knyttes til scientia-dimensjonen med kunnskapen *om* musikk, og den utøvende musiseringen kan knyttes til ars-dimensjonen hvor den praktiske siden blir gjennomført i og *med* musikken (Hanken & Johansen, 2013). Ved å bruke den formale lyttingen er det kunnskapen *om* musikken som er i sentrum, hvor dens fokus på struktur og grunnelementer legger grunnlaget.

Videre blir det drøftet hvordan informantene jobbet med låtens instrumentbesetning, form og tekstanalyse.

5.2.1 Lytting til låtens instrumentbesetning

Et av de formale elementene som mine informanter fokuserte på i arbeidet med analyse av populærmusikk var låtens instrumentbesetning. Dette punktet svarer på kompetansemålet som går ut på at elevene skal kunne: ”gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene jeg observerte fikk ulike utgangspunkt for analysearbeidet, med tanke på at Aleks sine elever kun lyttet til låten, mens Chris sine elever fikk se musikkvideoen. Musikkvideoen kan ses på som et visuelt hjelpemiddel i lyttesituasjonen. Davidson sier at elevene ved anvendelse av både auditiv og visuell konkretisering kan oppnå en høyere form for konsentrasjon i lyttesituasjonen, med en viss fare for at lyttingen blir påvirket av det visuelle (Davidson, 1975, s. 43). En fordel med å bruke Chris sin tilnærming er at den gir elevene mulighet til å gjenkjenne instrumentene visuelt i musikkvideoen. På den andre siden setter Aleks sin tilnærming et høyere krav til elevene som lyttere, da de må bruke sine egne tidligere kunnskaper om lydbildet instrumentene formidler. Bruk av forskjellige tilnærminger kan både ses på som fordelaktig og som utfordrende. Inn i eget arbeid med analyse ser jeg klart fordelene med å vise musikkvideoen til elevene, da de i enkelte tilfeller kan koble lydbildet med den visuelle konkretiseringen. Samtidig vil det muligens være fordelaktig å variere med tanke på hvordan musikken blir presentert for elevene, da de kan utforske og få mer ut av sitt gehør uten andre visuelle påvirkninger og hvor lyttesituasjonen kun knyttes opp mot det auditive.

5.2.2 Lytting til låtens form

Et annet formalt element informantene baserte sitt analysearbeid på var form. Under min observasjon arbeidet Aleks sine elever med form-begrepet ved å notere ned en skisse. Elevene brukte blant annet begrepene vers, refreng og mellomspill i arbeidet med å analysere formen til den utleverte låten ”Perfect”. Dette arbeidet med form har til hensikt å opparbeide elevenes periodefølelse. Form var også det første punktet i malen som ble laget av utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Som nevnt tidligere i oppgaven inneholdt analyseskjemaet til Chris et punkt om låtens form hvor elevene fikk i oppgave å sette bokstavnavn på de forskjellige delene. Denne måten å analysere formen på er lik Kerman & Tomlinson sin formanalyse av Prelude No. 1 av George Gershwin, som er et kort

romantisk verk med elementer fra jazz og blues (Kerman, Kerman & Tomlinson, 2012, s. 395). Chris sine eksempler på ulike måter å notere formen på, ble tatt opp i funn- og analysedelen. Til den valgte låten i mitt forskningsprosjekt var det vers-refreng-formen som ble anvendt. Ser vi på Aleks sin valgte fremgangsmåte, var elevene mer eller mindre overlatt til seg selv i analysen med hensyn til arbeidet med form. Elevene til Chris hadde i tillegg et hjelpemiddel i den utdelte teksten. De ulike fremgangsmåtene Aleks og Chris presenterte i forskningsprosjektet gir elevene konkrete elementer å lytte etter. Slike konkrete lytteoppgaver har vist seg å øke konsentrasjonen til elevene siden de da har en avgrenset oppgave knyttet til låten som er fast og holdbar (Davidson, 1975, s. 62). I tillegg til dette vil de konkrete lytteoppgavene være særdeles målbare og vil dermed gi såkalte ”fasitsvar”, som gjør analysen målbar og som derfor gir et godt grunnlag for vurdering av arbeidet.

5.2.3 Lytting til tekst

Som nevnt i analyse-delen var tekstanalysen Chris gjennomførte, noe som skilte seg ut når jeg sammenliknet hvordan Chris og Aleks gjennomførte sine undervisningsopplegg med analyse av populærmusikk. Innenfor tekstanalysen skulle elevene til Chris søke etter låtens handling og budskap i samspillet mellom tekst og musikk. Elevene fikk utdelt teksten til låten på papir, noe som gjorde at de fikk muligheten til å utforske lyrikken og grave dypt i sin tolkning av låten. Di Rocco hevder at det kan være en fare å analysere musikken som et litterært verk, siden de musikalske elementene i så fall kan komme i andre rekke (Di Rocco i Espeland, 1974). Denne utfordringen tok Chris opp i intervjuet, hvor han mente at det er viktig å ikke miste musikken inn i analysen av teksten. For meg vil det første steget i tekstanalysen være å rette et direkte blikk på handlingen i teksten. Elevene vil ha mulighet til å se på hva som foregår i låten. For å heve denne tekstanalysen til et høyere nivå vil det være vesentlig for elevene å knytte handlingen og budskapet i teksten til selve musikken. Det er her vesentlig at elevene ser teksten i forhold til de musikalske grunnelementene, som for eksempel harmoniene og melodiene som blir anvendt, for å se om det kan være noen som helst sammenheng mellom tekst og musikk. Det å gjennomføre en tekstanalyse som en del av analysearbeidet kan føre til at elevene utvikler en mer emosjonell tilnærming til musikken. I min observerte undervisning av Chris viste det seg en tidsmessig utfordring i analyseskjemaet, da elevene først fokuserte på de målbare punktene. Det førte til at det var lite tid igjen til selve tekstanalysen. For at elevene skal oppnå en dybdeforståelse av teksten og dens sammenheng med musikken kan det være ønskelig å bruke mer tid på denne delen.

5.2.4 Fravær av assosiativ lytting

Det som i midlertid var lite brukt i mine observerte undervisningssituasjoner var assosiativ lytting, som har fokus på å koble elevenes assosiasjoner til musikken. Den assosiative lyttingen kan ikke knyttes til noen konkrete kompetansemål. Det kan ha å gjøre med at det affektive og assosiative innholdet i musikken sjelden kan måles og vurderes. Retter vi derimot blikket mot formålsdelen i Kunnskapsløftet, er det et overordnet mål at elevene skal utvikle sin musikalske opplevelse blant annet gjennom kjennskap til og kunnskap om musikk. Dette opplevelses aspektet knyttes til estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Min hypotese basert på teori, andres forskningsstudier og mitt eget forskningsprosjekt er at, musikk lærere på ungdomstrinnet velger bort den assosiative lytting, da dens målbarhet er lite til ikke eksisterende. Det kan i tillegg tenkes at de emosjonelle og assosiative aspektene mister sin plass når situasjonen endres i forbindelse med at undervisningen går over fra å være lytting til å bli analyse. Uansett hva den bakenforliggende årsaken er, vil det være opp til hver enkelt musikk lærer å planlegge undervisningen slik at både formålet med faget og kompetansemålene blir oppnådd. En utfordring ved at den assosiative lyttingen er fraværende kan være at elevenes samfunnsrettede musikkassosiasjoner, som kunne bidra til å innlemme sider ved faget som kan beskrives som musikk som samfunnsfag eller kritisk fag (Hanken & Johansen, 2013; Nielsen, 1998), også forsvinner i denne prosessen. Hvert enkelt individ opplever musikk ulikt basert på deres kulturelle og økonomiske bakgrunn (Hanken & Johansen, 2013, s. 184). Det å trekke den assosiative lyttingen inn i undervisningen ville kunne bidra til økt refleksjon omkring musikkens samfunnsmessige implikasjoner, noe som også er formulert som en viktig del av musikkfaget i Kunnskapsløftet. Et av kompetansemålene etter 10. trinn sier at eleven skal kunne

- Gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Elevene ville kunne bruke sine musikkassosiasjoner i dette arbeidet, og dermed danne en felles fordypet kunnskap knyttet til musikkens samfunnsmessige betydning.

5.2.5 Oppnå en helhetlig lyttetilnærming

Nielsen gir en beskrivelse av hvordan musikkfaget er bygget opp over en tredelt basis med ars- og scientia-dimensjonene som ytterpunkter (Nielsen i Hanken & Johansen, 2013). Denne tredelte basisen viser hvordan musikkfaget som undervisningsfag henger sammen mellom den vitenskapelige-dimensjonen og kunst-dimensjonen. Knyttet til mitt forskningsprosjekts hovedfunn har det vist seg at det ser ut til å være et stort fokus på scientia-dimensjonen i mine informanternes arbeid, hvor det teoretiske og vitenskapelige er i sentrum (Hanken & Johansen, 2013). Scientia-dimensjonen legger til rette for kunnskap *om* musikken, noe som kom tydelig fram i arbeidet med analyse av populærmusikk som ble gjort av mine informanter. Den tunge vektleggingen av scientia-dimensjonen kan forårsake at ars-dimensjonen blir forsømt. Likevel vil ikke dette si at man skal forsømme scientia-dimensjonen istedet. I musikk lærerens valg under planleggingen av undervisningen vil det komme frem hvilken dimensjon som blir mest vektlagt. Espeland påpeker at valget av lyttemetodikk burde bestå av både/og, hvor alle aspektene ved musikkfaget blir presentert og arbeidet med for å oppnå en mer helhetlig opplæring og oppbygging av elevenes kunnskapsområder (Espeland, 2001). Dette er også Kunnskapsløftets intensjon.

Som nevnt ovenfor viser det seg at mine informanter anvender analysemetoder og elevaktiviteter som er preget av formal lytting. Den systematiske formale analysen kan sette begrensninger for lytteopplevelsen, da den kan oppleves som ensformig (Di Rocco i Espeland, 1974). Når fokuset i lyttingen kun er knyttet til det målbare og formelle i musikken, er det flere aspekter av musikken som neglisjeres. Ved å legge til rette for assosiativ lytting i undervisningssituasjoner blir aspekter knyttet til elevenes opplevelse av musikkens stemninger og deres emosjonelle tilknytning til musikken aktualisert (Espeland, 2001; Reitan, 2013). Et problem som kan oppstå i arbeidet med lytting er at selve opplevelsen av musikken kan ødelegges. Aleks var inne på hvordan han selv opplevde at arbeidet med analyse av populærmusikk på en måte ødela hans lytteopplevelse, siden fokuset på de ulike delene og elementene i musikken ble så sterkt. Jeg mener at det er mulig for en musikk lærer å kjøre seg inn i et ensformig lyttespor som kan ha en negativ virkning på elevene. Det er derfor ønskelig å eksponere elevene for et mangespektret lytteunivers, som har som formål å gi elevene en mulighet til å oppnå mangfoldige lytteopplevelser. Anvendelse av Espelands prinsipp om en kombinasjon av formal lytting og assosiativ lytting ville kunne bidra til slike mangfoldige lytteopplevelser (Espeland, 2001, s. 22-23). Denne tankegangen kan sies å hente inspirasjon fra det Nielsen kaller musikkens meningsunivers, hvor han ser musikken som bestående av

ulike meningslag (Nielsen, 1994). Sett i lys av dette perspektivet kan det i mitt forskningsprosjekt sies at informantene stopper ved de ytterste lagene. Dette kan ses på som et problem med tanke på elevenes helhetlige opplevelse av musikken, da deres oppmerksomhet kun blir ledet mot til det strukturelle og målbare i musikken. Et av hovedmålene med å bruke lytting inn i arbeidet med analyse av populærmusikk er å gi elevene kjennskap til musikkens stiltrekk og grunnelementer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette kompetansemålet kan oppnås ved å bruke den formale lyttingen. Likevel må vi ikke glemme formålet om elevenes musikkopplevelse og eksistensielle erfaring. Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring kan knyttes til de innerste emosjonelle og eksistensielle lagene i Nielsens modell over musikken som mengespektret meningsunivers, som vist i kapittel 2.7.3. Nielsens modell illustrerer alle lagene musikken består av, fra de ytterste strukturelle og målbare lagene til de emosjonelle og eksistensielle lagene i musikkens indre. Det som mister sin plass når den assosiative lyttingen blir forsømt, er nettopp det emosjonelle og eksistensielle laget. Ved å inkorporere både formal lytting og assosiativ lytting arbeidet med populærmusikkanalyse, muliggjøres en helhetlig lytteopplevelse for elevene, hvor både musikkens struktur og hvordan elevene opplever den blir gjenstand for elevenes tolkning og faglige refleksjon.

5.2.6 Utvikle en kritisk holdning til egne valg

Hanken og Johansen ser på musikkfaget blant annet som et kritisk fag, som blant annet innebærer refleksjon omkring musikkvalg, musikksmak og holdninger knyttet til musikk (Hanken & Johansen, 2013). Musikk lærerens rolle i dette perspektivet er å gi elevene verktøy og andre hjelpemidler som oppfordrer elevene til å selv ta ansvar for egne valg. Molde uttaler at musikkfaget har som hensikt å: "[...] gi dybde og perspektiv som hjelper eleven til å filtrere og utvikle kritisk sans og oppdagerglede, [...]" (Molde, 2010, s. 142-143). For å oppnå målet om å utvikle elevenes kritiske tenkning omkring eget valg av musikk, kan analyse av populærmusikk være en relevant undervisningsaktivitet, vel å merke hvis denne aktiviteten ikke bare handler som formal analyse. Elevene får da et innblikk i musikkens strukturer og kan samtidig erfare og reflektere over musikkopplevelser knyttet til lyttesituasjonen i analysen. I malen utdanningsdirektoratet har laget ligger det i oppgaven at elevene skal lytte til låter og så argumentere for hvorfor de liker eller ikke liker låten (Utdanningsdirektoratet, 2016a). For at elevene skal kunne argumentere på denne måten og føre en reflektert samtale om musikk, er det vesentlig at de opparbeider seg et fagspråk med musikkens fagbegreper. Gjennom å analysere ulike låter fra ulike sjangere blir elevene eksponert for musikkens

mangfold. Denne eksponeringen gir elevene mulighet til å utforske ulike sjangere gjennom gitte rammefaktorer av læreren, eller gjennom tilretteleggelse av elevstyrt lytting. Den elevstyrte lyttingen kan for eksempel basere seg på låter elevene selv mener er gode. Gjennom analysen av disse låtene kan de oppnå en dypere kunnskap om musikken de selv liker. Et mulig resultat av elevstyrt lytting kan være at elevene får en dypere tilknytning til låten de selv valgte. Et annet utfall kan være at elevene etter analyseprosessen endrer sin opprinnelige oppfattelse av låten. Denne endringsprosessen kan ses i lys av *den omvendte u-kurven* av Hargreaves (Espeland, 2001, s. 21), hvor gjentatt lytting til musikken kan påvirke den emosjonelle musikkopplevelsen og kunnskapsmessige aspekter blir mer dominerende. Det emosjonelle aspektet knytter seg til om elevene liker eller ikke-liker musikken. Som vi kan se i modellen, kan den gjentatte lyttingen etter hvert føre til at ens emosjonelle forhold til musikken kan endres fra å være positiv til negativ. Dette kan være en uheldig effekt av å gjennomføre en analyse, noe min informant Aleks tok opp i intervjuet med ham, hvor en må prøve å unngå å ødelegge musikken ved å fokusere alt for mye på de formelle strukturene ved musikken.

5.2.7 Musikk læreren i musikkfaget

For musikk lærere vil det å anvende et bredt repertoar i lyttesituasjoner vise elevene ulike aspekter ved musikken og dens mening (Eidsaa, 2010). For å kunne reflektere omkring ulike typer musikk, og for å utvikle kunnskap om denne musikken, må elevene lære seg kunsten å lytte. Musikk læreren legger grunnlaget for at elevene skal kunne endre en eventuell passiv holdning til musikk, til en aktiv holdning. Et annet sentralt tema musikk læreren kan legge til rette for i forbindelse med lytting til musikk, er diskusjon rundt hvilke kjønnsstereotyper som eksisterer i populærmusikken. Dette kan knyttes til tendenser i dagens samfunn og eventuelt til samfunnet som eksisterte da låten ble utgitt. Musikk læreren kan animere til diskusjon omkring spørsmål som ”Hvorfor er jenter som oftest vokalist, og ikke gitarister eller trommeslagere?”, ”Hvorfor er de som korer i Tv-programmer og på konserter som oftest jenter?”, ”Hvor ofte er leadgitaristen en kvinne?” eller ”Hvorfor får kvinner spørsmål om kjolene sine på den røde løperen, mens mennene får spørsmål knyttet til sin nyutgitte låt?”. Slike spørsmål er eksempler på hvordan kvinners rolle i populærmusikken og i dagens samfunnsbilde kan problematiseres. Et annet aspekt som kan diskuteres er musikkens innhold i forhold til artisten som fremfører låten. Siden starten av 1900-tallet har musikkens popularitet vist seg gjennom hittlister (Molde & Salvesen, 2000). Elevene kan få i oppgave å diskutere og drøfte på hvilke måter musikken i dag er en salgsvare som får en verdi basert på

kvantitative målinger, hvor trynefaktor, altså artistens popularitet, spiller en rolle for salgbarheten og dermed låtens plassering på hitlistene (Blokhus & Molde, 2004). Ved at musikk læreren legger opp til samtale om musikken i samfunnet, kan elevene oppnå en høyere grad av kritisk refleksjon omkring sine musikkvalg og egen musikksmak videre i livet. Retter vi blikket mot låten som informantene brukte i sin undervisning, nemlig "Perfect" av Fairground Attraction, er det mulig å sette søkelyset på låtens navn. Musikk læreren kan rette fokuset mot hva tekstforfatteren mente med begrepet *perfekt* og hvordan det kommer til syne i låten. Hvordan gjenspeiler musikkens elementer teksten og budskapet? Eller er det noen motsetninger i musikkens stemning og dens budskap? Som nevnt i 5.2.3 anvendte informanten Chris tekstanalyse i sitt arbeid. Det er mulig at tekstanalysen kunne fått mer plass i analysen gjennom at oppmerksomheten mot de formale elementene ble redusert, eller hvis det hadde blitt brukt mer tid på analysen.

5.3 utfordringer ved å gjennomføre analyse

I de tidligere kapitlene er det flere momenter som kan ses på som problematiske og utfordrende i analysearbeidet. Det første momentet som jeg vil problematisere handler om hvordan populærmusikkanalysen anvendes. Det andre momentet er hvordan lyttetilnærmingen i gjennomføringen av undervisningen påvirker kunnskapsbasen som elevene opparbeider. Avslutningsvis blir det stilt spørsmål ved analysens verdi i undervisningen, knyttet til dens målbarhet.

5.3.1 Populærmusikkanalysens bruksområde

I funn- og analysedelen av denne oppgaven tok informantene opp ulike bruksområder for populærmusikkanalyse. Aleks nevnte elevenes utøvende musisering som eksempel på et av bruksområdene til analysen. Som nevnt tidligere var et av analysens mål i Aleks' tilfelle at elevene skulle utvikle kunnskap om musikkens fagspråk, hvor form-begrepet sto sentralt i analysearbeidet. Aleks påpekte viktigheten av at elevene videre kan anvende det musikalske fagspråket i sitt eget musiseringsarbeid. Retter vi blikket mot Nygaard sin uttalelse at: "Lyttning er en forutsetning for aktiv musisering, [...]" (Nygaard, 2009), kan vi se likheter mellom denne uttalelsen og Aleks sin målsetting. Gjennom arbeid med analyse kan elevene utvikle sitt fagspråk som blant annet kan anvendes inn i deres egne aktive musisering, og i eventuelle fagsamtaler som kan oppstå i samspillsituasjoner. I denne situasjonen er ikke analysen målet i seg selv, men heller et middel for å oppnå et mål knyttet til noe utenfor

analysen. Denne tankegangen kan knyttes til mål-middel-modellen som ble beskrevet i 2.10.1 (Hanken & Johansen, 2013). Hvis målet for timen er at ”elevene skal utøve musikk i samspill med andre”, kan analysen av populærmusikk bli brukt som et middel for å oppnå at dette samspillet skal finne sted senere. En utfordring her kan være at analysen kommer i andre rekke, hvor hovedmålet ligger frem i tid. Istedenfor at analysen er et kunnskapsmål i seg selv, hvor elevene blant annet skal: ”gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Under intervjuet med Chris nevnte han at elevene kan bruke sin opparbeidede kunnskap inn i eget komponeringsarbeid. Elevenes komponeringsarbeid baserer seg på deres erfaring fra analysen og kunnskap rundt hvilke elementer som skal anvendes innenfor ulike sjangere. Mine informanter bruker analysen for å koble sammen hovedområdene lytting, komponering og musisering (Utdanningsdirektoratet, 2006). En utfordring her kan være at analysen kommer i bakgrunnen i forhold til de overordnede målene knyttet til hovedområdene komponering og musisering. Målet med selve lyttingen og analysen vil slik lett komme i andre rekke. Musikk lærere må være tydelige ovenfor elevene med sin overordnede målsetting om hva deres analyse skal føre til. Som kan ses i lys av målstyringsmodellen, der det overordnede målet legger grunnlaget for musikk lærerens delmål, gjennomføringsmetode og valg av elevaktiviteter (Hanken & Johansen, 2013).

5.3.2 Valg av lyttetilnærming

Studien blant musikk lærere på videregående som ble foretatt av Soli tok opp problematikken rundt valg av lyttetilnærming (Soli, 2016). Hans studie avdekket at musikk lærere på videregående skole, som han observerte og intervjuet, ofte velger en tilnærming knyttet til det formale over det assosiative og emosjonelle. Musikk lærerne uttrykte at de valgte denne tilnærmingen med tanke på vurderingsarbeidet som skal gjennomføres i dagens skole. Som nevnt tidligere er kompetansemålene i læreplanen i musikk basert på det målbare i musikken (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om det emosjonelle aspektet ikke eksisterer i kompetansemålene, så ligger det i hovedområdet til lytting at musikkopplevelse og refleksjon skal være et faglig fokus (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musikk læreren kan ikke fastslå noen ”fasitsvar” på elevenes musikkopplevelse og deres assosiasjoner til musikken. Det som kanskje eventuelt kan vurderes er om kunnskapen om musikken er tilstede hos eleven, noe som kan vurderes gjennom en fagsamtale eller en skriftlig innlevering. I planleggingsfasen av en lyttesituasjon vil elevene ha nytte av tilnærminger som både oppfordrer til faglig refleksjon

rundt musikkens strukturelle lag, og til musikkens emosjonelle lag. Selv om vurderingsarbeidet står sterkt i dagens skole, er det ønskelig at musikk læreren i tillegg planlegger elevaktiviteter som legger til rette for elevenes musikkopplevelse. Slike elevaktiviteter kan utvikles hvor målet er musikkopplevelsen i seg selv, uten at det eksisterer en annen agenda. Det er flere utfordringer her, både knyttet til vurdering av elevene og tidsbegrensningen satt av Kunnskapsløftet knyttet til antall årstimer. Musikk lærere har erfart at vurderingsarbeid kan gjennomføres ved å ha fokus på den formale lyttingen, da denne tilnærmingen oppfordrer til de såkalte ”fasitsvarene” og er målbare. I eventuelle klagesaker kan musikk læreren henvise til de målbare resultatene, for eksempel via gjennomførte skriftlige prøver eller annet skriftlig arbeid. Det som er vanskelig å vise til her vil være hvordan elevene har musisert i timen, og eventuelt hvilke musikkopplevelser de hadde knyttet til musikken de erfarte. Denne delen av undervisningsarbeidet knytter seg sterkt til musikk lærerens musikalske skjønn.

5.3.3 Hvis analysen ikke er målbart, er den da ikke verdt noe?

I de tidligere kapitlene har det blitt belyst hvilke metoder og elevaktiviteter som kan anvendes i arbeidet med rytmisk musikk gjennom å analysere populærmusikk. En av utfordringene jeg støtte på gjennom arbeidet med oppgaven, og som førte til endring i min refleksjon og tolkning av temaet, var analysens målbart. Lyttemetodikken, teorien og empirien fra mine informanter viser en vektlegging av det å gjennomføre målbare analyser i undervisningen. Det blir i tillegg understreket at elevene får et mer helhetlig inntrykk av musikken ved å bruke ulike tilnærminger innenfor oppbyggingen av lytte- og analysesituasjonen (Espeland, 2001). Tilnærmingen assosiativ lytting legger til rette for at elevene skal oppleve og tolke musikken. Som nevnt tidligere vil denne lyttetilnærmingen være lite målbart knyttet til skolens vurderingsarbeid. En annen utfordring er at man ikke kan si at elevenes opplevelse og oppfatning er feil. Assosiasjoner kan være misvisende da noen kan knytte emosjonelle bånd til musikken som ikke reflekterer musikken i seg selv, men heller stemningen mennesket hadde da den opplevde musikken tidligere. Et eksempel kan være at hvis en under en feelgood-konsert opplever hjertesorg, da vil en knytte den glade musikken med det emosjonelle aspektet en opplevde i det øyeblikket til at hjertet blir knust. Den assosiative lyttingen gir sjelden målbare resultater, men vil allikevel ha en sentral rolle i elevenes helhetlige musikalske opplevelse og refleksjon.

Et annet aspekt ved den assosiative lyttingen er elevenes emosjonelle tilknytning til musikk i rituelle tradisjoner. I dagens skole reflekterer elevmassen samfunnets flerkulturelle utvikling. Dette kan føre til utfordringer basert på at elevene ikke har de samme utgangspunktet knyttet til sin musikalske oppdragelse (Hanken & Johansen, 2013, s. 184). Dette har jeg selv opplevd med tanke på noen elever har liten kunnskap til norske barnesanger og annen norsk tradisjonell musikk. Knyttet til denne utfordringen blir musikk lærerens rolle å eksponere elevene for musikk innenfor ulike sjangere, slik at elevene oppnår et mer eller mindre likt grunnlag knyttet til deres musikalske verktøykasse. For de elevene med tilknytning til den norske tradisjonsmusikken vil analysearbeid knyttet til dette være noe unødvendig, men tenker man på de andre elevene vil dette analysearbeidet bringe dem nærmere den musikalske oppdragelsen knyttet til norsk tradisjonsmusikk.

Hvordan kan lyttingen vurderes hvis den ikke kan måles? Dette er spørsmålet jeg stilte meg selv da jeg ble klar over hvor mye av musikkpedagogers og mine informanternes analysearbeid som er direkte knyttet til musikkens formale aspekter. Perspektiver på at analysen av populærmusikk kan anvendes som et middel for å oppnå et overordnet mål kan knyttes til tankegangen bak mål-middel-modellen og målstyringsmodellen (Hanken & Johansen, 2013). Ser vi dette i lys av vurderingsarbeidet vil det være naturlig å basere undervisningen sin på denne tankegangen, da kompetansemålene gir konkrete mål som skal oppnås etter endt 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne målbaserte tankegangen kan bringe elevene nærmere opplæringens fulle potensial med hensyn til kompetansemålene. Det som kanskje mangler for at det fulle potensialet kan oppnås, er aspektet knyttet til musikkopplevelse som er omtalt i formålet til *læreplanen i musikk*. Som nevnt ovenfor er den assosiative lyttingen og det emosjonelle aspektet av musikken vanskelig å vurdere. Min tanke retter seg da til om hvis lyttingen ikke kan måles, kan den da vurderes? Musikk lærere i dag må forholde seg til et samfunn som krever målbare resultater, hvor karakterer bestemmer for elevenes videre skolegang. Men hvis undervisningen legger opp til aktiviteter som ikke kan måles, vil de da fortsatt ha en legitim plass i undervisningen? Læreplanen i Kunnskapsløftet omtaler musikkfaget som en helhet gjennom at elevene skal bruke sine kreative, teoretiske og praktisk-estetiske evner inn i sitt arbeid med musikken. Musikk lærerens evne til å tolke og vurdere elevenes kreativitet burde i bunn og grunn basere seg på musikk lærerens faglige erfaringer og musikalske skjønn, ikke bare basere seg på målbare, håndfaste ”bevis” som bare refererer til musikkens målbare sider og de ytterste lagene av musikkens mangespektrede meningsunivers? (Nielsen, 1994).

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har mitt hovedfokus vært å utforske og undersøke empiri og teori knyttet til bruken av analyse av populærmusikk på ungdomstrinnet som en del av arbeidet med rytmisk musikk. Det kom frem to hovedfunn i mitt prosjekt:

- 1) Det nære forholdet mellom undervisningsaktivitetene analyse og lytting.
- 2) Anvendelsen av formal lytting *fremfor* assosiativ lytting.

En heldig konsekvens arbeidet med populærmusikkanalyse kan ha for elevene, er at det bidrar til utviklingen av elevenes musikkpråk. Ved å gjennomføre analysearbeid vil elevene kunne bli bevisste på musikkens formale elementer, og ved å selv sette ord på musikken vil elevene utvikle sitt faglige skjønn og sin kunnskap om musikk. Dette arbeidet gir musikk læreren økte muligheter til å føre faglige samtaler med elevene hvor de får snakke *om* musikk. Ved å utvikle dette språket gir det analysen en verdi, og et mål. Analyse av populærmusikk bidrar videre til at elevene blir i stand til å reflektere over sine egne og andres musikkvalg.

Musikkfaget vil i dette tilfellet bidra til opplæring av elever som er i stand til å tenke kritisk omkring musikk også i et samfunns perspektiv, og dermed skape grobunnen for videre utvikling av elevenes dannelsesprosess. Mine informanter viste at de arbeidet med analyse ved å bruke lytting som en vesentlig del av deres undervisningsopplegg i populærmusikkanalyse. Lyttingen som ble gjennomført baserte seg i begge informantenes tilfelle på gjentatt lytting som metode i undervisningen.

Innenfor informantenes valgte lyttemetodikk var det en klar og tydelig vekt på å bruke den formale lyttingen som tilnærming i gjennomføringsmetoden. Det er både fordeler og utfordringer ved å fokusere på musikkens formalelementer i analysen. Den ene informanten min uttalte i intervjuet at elevene ved å arbeide med analyse av populærmusikk vil få en inngang til å forstå musikken inn mot utøvende aktiviteter. Analysen gir elevene mulighet til å ta del i det musikalske fagspråket, som de siden kan bruke selv i relevante situasjoner. Den andre informanten så fordelene med at elevene bruker sin opparbeidede kunnskap inn i eget komponeringsarbeid. En utfordring som kan oppstå ved kun å fokusere på det formale i analysen, er at det gir begrensninger for musikkopplevelsen. Musikkopplevelsen står sentralt i Kunnskapsløftet og kan få plass i undervisningen ved at musikk lærerne legger til rette for en helhetlig lyttetilnærming. Ser vi på Nielsens tanker om musikkfagets basis konkretisert

gjennom innenfor ars- og scientia-dimensjonen, er det ønskelig å planlegge undervisning som knytter dimensjonene sammen, i motsetning til å se på dimensjonene hver for seg eller i verste fall å utelate en av dem. En annen utfordring jeg har drøftet er knyttet til målbarheten i lyttingen, og om lytting uten målbarhet ikke skal finne sted i dagens skole. Informantene som deltok i dette forskningsprosjektet har vist og delt ulike arbeidsmetoder og elevaktiviteter som kan anvendes i arbeidet med analyse av populærmusikk. Min problemstilling i denne masteroppgaven er:

Hvilken rolle kan analyse av populærmusikk spille som en del av arbeidet med rytmisk musikk på ungdomstrinnet?

Videre i mitt eget arbeid med analyse av populærmusikk på ungdomstrinnet vil jeg ta med meg kunnskapen knyttet til elevenes nære forhold til populærmusikken. Repertoar valget musikk læreren foretar påvirker hvordan lyttesituasjonen og arbeidet med analysen utvikles. Som nevnt tidlig i denne masteroppgaven kan populærmusikken innordnes under det Kunnskapsløftet omtaler som rytmisk musikk. Arbeidet med analyse av populærmusikk vil derfor bidra til å oppnå kompetansemålene knyttet til rytmisk musikk. Når det gjelder låtvalget kan det være en mulighet å la elevene selv velge låtene som skal analyseres for at de skal føle tilhørighet til innholdet i musikkfaget og være mer deltakende i undervisningen. Empirien i mitt forskningsprosjekt viste at informantene i hovedsak baserte sitt arbeid med populærmusikkanalyse på formal lytting. Jeg har i oppgaven drøftet fordeler og ulemper med en slik tilnærming, og mommet fram til at det er ønskelig å eksponere elevene for både assosiativ lytting og formal lytting. Elevene vil da få et bredere kunnskapsgrunnlag, hvor deres musikkopplevelse og emosjonelle tilknytning til musikken også vil bli vektlagt. De vil få innsikt i faget både fra en analytisk side og en tolkende side. For å kunne gjennomføre dette er det ønskelig å tilby varierende elevaktiviteter, med en blanding mellom individ-basert og gruppebasert undervisning. For elevene er det i tillegg viktig å se sammenhengen mellom de tre hovedområdene: lytting – komponering – musisering. Dette kan oppnås ved at musikk læreren er tydelig på hvordan lyttingen og analysen kobles sammen med elevenes utøvende musisering og eget komposisjonsarbeid.

Som omtalt i drøftingsdelen har analyse og lytting tradisjonelt blitt sett på som to ulike fagkomponenter. Arbeidet med denne oppgaven har bidratt til å viske ut det markante skillet mellom disse to undervisningsaktivitetene. I praksis kan de se ut til å utgjøre to sider av

samme sak. Betegnelsen ”lytting” kan se ut til å bli brukt mest på de lavere klassetrinn, mens betegnelse ”analyse” og kanskje særlig ”populærmusikkanalyse” – naturlig nok – kan se ut til å bli brukt mest på ungdomstrinnet. Informantene mine viste hvordan lytting spilte en vesentlig rolle i deres måte å gjennomføre populærmusikkanalyse i undervisningen på, og hvordan den kan gjennomføres både i plenum og grupper. Det som kunne vært interessant å forske videre på, er hvordan analyse av populærmusikk kan kobles opp mot de andre elementer i musikkfaget. Med spørsmål som: ”Hvordan reflekterer musikken samfunnet?”, ”Kan musikken kobles til hvordan elevene utvikler forståelse for ulike kulturer?”, eller ”På hvilken måte kan analyse av populærmusikk skape en forestilling av samfunnet?”.

Denne masteroppgaven forholder seg til Kunnskapsløftet med tanke på dens formål og kompetansemål, da dette er læreverket som er gjeldende i dag. Per dags dato pågår arbeidet for fullt med utviklingen av hvilke kjerneelementer som skal være basisen til musikkfaget i den nye læreplanen. De kjerneelementene som sist var til høring er musikkutøvelse, lage musikk, musikkopplevelse og kulturforståelse. Opplevelses aspektet i musikken også kan ses i Kunnskapsløftets formål. Det å fremheve musikkopplevelsen som et eget kjerneelement vil kunne styrke dens posisjon i musikkfaget. I arbeid med dette kjerneelementet vil elevenes emosjonelle og eksistensielle erfaring stå i fokus, på lik linje med hvordan den assosiative lyttingen har til hensikt å pense elevene inn på deres følelsesmessige tilknytning til musikken. Ellers virker det som at det blir mindre fokus på musikkhistorie i arbeidet med de nye kjerneelementene, og mer fokus på musikken som er omkring oss. Er det lurt at det er kun fokus på populærmusikken? Vil populærmusikkorienteringen være det eneste som er viktig for elevenes faglige utvikling? Det blir spennende å se hvordan sluttresultatet blir med tanke på de nye kjerneelementene i den nye læreplanen, og hvilken rolle analyse av populærmusikk vil ha.

7 Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. I S. Tønnessen (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Bergan, J. V. (2011). Populærmusikk. I T. Dybo (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/popul%C3%A6rmusikk>
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blokhus, Y. & Molde, A. (2004). *Wow! Populærmusikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Danielsen, A. (2001). *Presence & pleasure: a study in the funk grooves of James Brown and Parliament*. University of Oslo, Oslo
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - statistikk og spørreskjema. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davidson, R. (1975). *Lyttemetodikk*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 39-57). Danmark: Cappelen Damm AS.
- Eidsaa, R. M. (2010). Lytting. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 181-198). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Espeland, M. (1974). Studietekst A - Tre sentrale spørsmål og fire drøftingar *Lyttemetodikk studiebok* (s. 144 - 151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeland, M. (2001). *Lyttemetodikk: studiebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeland, M. (2004). *Lyttemetodikk: ressursbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2012). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, G. U. (n.d.). Analysemetoder i musikk.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118 - 131). Oslo: Cappelen forlag.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk*. Oslo: H. Aschehough & Co.
- Kerman, V., Kerman, J. & Tomlinson, G. (2012). *Listen*. Boston: Bedford / St. Martin's.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Molde, A. (2010). Pop og rock. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 142-155). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Molde, A. & Salvesen, G. (2000). *Ekko 2*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.

- Neby, T. B. (2017, 14.03.2017). Populærmusikkanalyse [Forelesning].
- Nielsen, F. V. (1994). Musik som et mangespektret meningsunivers - musikken set indefra *Almen Musikdidaktik* (s. 127-149). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). Studietekst C - Om meningslag i musikken. I M. Espeland (Red.), *Lyttemetodikk: studiebok* (s. 158-162). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygaard, Å. S. (2009). Hvorfor lytte? I Å. S. Nygaard & G. v. Germenten (Red.), *Bruk konserten* (s. 121 - 125). Oslo: Rikskonsertene.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 90 - 105). Oslo: Cappelens forlag.
- Reissman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. California: Sage Publications.
- Reitan, I. E. (2013). Listening to music - with professional ears. A study of orchestral musicians' ways of listening. *NMH-publikasjoner*, 10, 53-73.
- Ruhlmann, W. (2018). Artist Biography by William Ruhlmann. Hentet 2018 fra <https://www.allmusic.com/artist/fairground-attraction-mn0000136089/biography>
- Ruud, E. (1981). *Rock og pop i klasserommet*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolbekken, J.-A., Songe-Møller, V., Ruyter, K. & Hovland, B. I. (2010). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. 36.
- SKUT5910 Masteroppgave. (2017). fra OsloMet - storbyuniversitet http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Master/Skolerettet-utdanningsvitenskap/node_71616/Programplan-for-Masterstudium-i-skolerettet-utdanningsvitenskap-2017/SKUT5910-Masteroppgave-2017-2018
- Soli, M.-A. (2016). *Lytting som undervisningsfag. En kvalitativ undersøkelse av lyttefagets undervisningspraksis på videregående skole* (Master thesis). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2410874/Mats_Andre_Soli.pdf?sequence=1
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solomon, T. (2012). Theory and Method in Popular Music Analysis: Text and Meaning. 38(01), 34.
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. 10(3), 18.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 20.04.2016). Analyse av populærmusikk. Hentet 25.09 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/musikk/kollektivet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Musikk i samfunnet. Hentet 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/musikk/land-art/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vea, K. & Leren, O. (1972). *Musikkpedagogisk grunnbok*: Norsk Musikforlag.
- Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31*. (2017). Oslo: NSD Personvernombudet for forskning.
- Vaage, O. F. (2017). Norsk mediebarometer 2016. 106.
- Vaage, O. F. (2018). Norsk mediebarometer 2017. 106.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 2: Planskisse for undervisningsopplegg

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning §31

Vedlegg 5: Populærmusikkanalyseskjema – informant 2

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Mitt navn er Cecilie Nordnes og studerer for tiden master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i musikk ved OsloMet – storbyuniversitet (tidl. Høgskolen i Oslo og Akershus). Jeg er i tillegg fast ansatt som musikk lærer ved Allergot ungdomsskole i Jessheim.

Jeg søker informanter som kan hjelpe til med å berike min masteroppgave, og ønsker da spesifikt informanter som underviser i musikk på ungdomstrinnet.

Temaet for min masteroppgave har bakgrunn i lyttingsdelen av musikkfaget med fokus på populærmusikkanalyse. Min foreløpige problemstilling går ut på å undersøke hvilke ulike metoder og eventuelt arbeidsaktiviteter som blir brukt i arbeidet med analyse av populærmusikk på ungdomstrinnet. Jeg søker derfor spesielt musikk lærere som bruker analyse av populærmusikk i sin lærerhverdag (i løpet av skoleåret). Passer denne beskrivelsen noen av dine ansatte setter jeg stor pris på om du eller de tar kontakt med meg.

Ønsket fremgangsmåte om du/dere er villige til å hjelpe meg med min masteroppgave ved å delta blir som følger:

- Observasjon av populærmusikkanalysemetoden
 - Gjennomføres i én skoletime, eventuelt to hvis faglæreren føler det er essensielt for deres valgte metode.
 - Læreren får utdelt én sang som er utgangspunktet for analysen.
 - Jeg vil understreke at fokuset er på lærerens metode, og ikke elevene i klasserommet.
- Samtale/intervju i etterkant av gjennomføringen
 - Dette er viktig for at informanten kan dele sine erfaringer og eventuelt grunngi sine valg for metode.
 - Samtalen blir dokumentert gjennom lydopptak. Lydopptaket vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert og intervjumaterialet vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta, og dersom du takker ja kan du når som helst trekke deg fra intervjuet og observasjonen, og helt frem til prosjektets slutt trekke deg fra undersøkelsen. Prosjektet er meldt inn til Personvernforbundet for forskning, NSD, da det blir gjort lydopptak av intervjuet.

Kontakt meg gjerne via telefon og mail for eventuelle oppklaringsspørsmål.

Med vennlig hilsen

Cecilie Nordnes

Tlf: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Samtykkeerklæring

Informant:

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

Sted og dato

Signatur informant

Intervjuer:

Sted og dato

Signatur intervjuer

8.3 Vedlegg 2: Planskisse for undervisningsopplegg

Tema: Populærmusikkanalyse

Låt: "Perfect" av Fairground Attraction

<https://www.youtube.com/watch?v=txapREGWHp0>

Tidsbruk: 1-2 undervisningstimer

Aktivitet/Metode: Selvvalgt analysemetode og gjennomføring.

Tid	Aktivitet/Metode

8.4 Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledningsspørsmål:

*Husker du ditt første møte med analyse i populærmusikk? Kunne du fortalt meg litt om det?
(Gi informanten 3 minutter til å tenke/skrive ned noen punkter)*

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- *Hvilken situasjon var du i da dette foregikk? Var du student eller kanskje lærer?*
- *Hvordan opplevde du dette møtet selv? Hvilke erfaringer gjorde du deg?*
- *Så du da noen nytteverdi med denne analysen?*
- *Er det noe ved metoden du husker spesielt godt?*

Nøkkelspørsmål 1:

Hvilke tanker har du rundt metoden du brukte i gjennomføringen av undervisningsopplegget?

Hva ønsket du å oppnå ved å gjennomføre analysen ved å bruke denne metoden?

Kunne du fortalt noen erfaringer du har gjort deg knyttet til analyse av populærmusikk? Og eventuelt sett i forhold til analyse av kunstmusikk?

Baserer metoden din seg på litteratur eller andres metoder? Og i så fall hvilke?

8.5 Vedlegg 4: Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning §31



Hanne Fossum
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 11.12.2017

Vår ref: 57363 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 23.11.2017 for prosjektet:

57363	<i>Analysemetoder innenfor analyse av populærmusikk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hanne Fossum</i>
Student	<i>Cecilie Nordnes</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cecilie Nordnes, cecilie.nordnes@gmail.com



Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget (lærerne) vil motta muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke muntlig til å delta. Vi gjør oppmerksom på at for å innhente et gyldig samtykke må utvalget minst motta følgende informasjon:

- hva som er formålet med prosjektet og hva opplysningene vil bli brukt til
- hvilke opplysninger som samles inn og hvordan opplysningene samles inn
- at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at man kan trekke seg uten begrunnelse
- hvem som vil få tilgang til opplysningene
- når prosjektet vil bli avsluttet og hva som vil skje med opplysningene ved prosjektslutt; opplysningene anonymiseres, slettes eller lagres/arkiveres
- navn og kontaktopplysninger til behandlingsansvarlig institusjon
- navn og kontaktopplysninger til den daglig ansvarlige for prosjektet, samt til studenten ved studentprosjekt

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at dere minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/behandle-personopplysninger/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>

8.6 Vedlegg 5: Populærmusikkanalyseskjema – informant 2

Populærmusikkanalyse

Låt: «Perfect» av Fairground Attraction

Del 1.

Det første du bør skaffe deg er noen biografiske opplysninger om gruppa.

1. Opprinnelse (nasjonalitet)
2. Året gruppa ble dannet og var aktivt
3. Navn på medlemmene og hvilke instrument de spiller
4. Genre (type musikk gruppa kjent for - pop, rock, jazz, klassisk osv.)
5. Plateselskap gruppa samarbeidet med
6. Produksjon: komposisjoner, plater, konserter, videoer, filmer, turneer (velg bare de viktigste)

Del 2.

Analyse av musikk:

Hør sangen flere ganger og analyser følgende:

1. Når sangen ble utgitt og hvilke album den kommer fra?
2. Priser (hvis låten eller album er fått)
3. Hvem laget sangen?

4. Genre (sjangeren): vise, rock, pop, soul, jazz, funk, rock 'roll, klassisk osv.

5. Type verk:

- a) et rent vokalverk (acapella)
- b) et rent instrumentalt verk (hvilke instrumenter eller hva slags orkester)
- c) et blandingsverk (begge deler: vokal + instrumental playback)

6. Instrumentbesetning (hvilke instrumenter er med i sangen)

7. Tekst.

Se nærmere på innholdet i teksten.

Den kan være hentet fra Bibelen, mytologien, eller fra folketradisjonen.

Det kan være dikt av kjente diktere, eller en ballade (en historie på vers), sang med et politisk eller religiøst budskap, lyrisk sang eller vise (om følelser og stemninger) osv.

Hva teksten handler om? (budskapet i sangen).

Hva artistene ville formidle med sangen til publikum?

8. Vokal:

- a) En eller flere sangere?
- b) Hvis det er flere: Synger de unisont (samme melodi) eller flerstemt?
- c) "Lyd på lyd", flerspor-teknikk. (En sanger synger flere stemmer oppå hverandre).
- d) Går stemmene særlig høyt eller dypt?

9. Tempo (rask, langsom, middels). Det kan være forandringer i tempo i løpet av låten.

10. Taktart og rytme

(prøv å dirigere sangen eller trampe takten med foten for å finne ut taktart)

- a) Tungrock (4/4 med vekt på alle taktslag)
- b) Beat (4/4 - halvtakt med vekt på 1. og 3. slag eller 4/4 med vekt på 2. og 4. slag)
- c) Blues-takt, 6/8

11. Form

Er dette et selvstendig stykke eller del av et større verk?

Hør på om det er deler av låten som blir gjentatt en eller flere ganger. Hvis det er slik, skal du prøve å beskrive dette ved for eksempel å **sette bokstavnavn på de forskjellige delene.**

- a) A, A', A'', A''' osv.
(Den samme delen blir gjentatt flere ganger med små forandringer hver gang)
- b) A B A (Begynnelsen på låten kommer etter en forskjellig midtdel)
- c) BA, CA, DA osv., der A er refreng som kommer igjen etter hvert vers.

12. Effekter.

Er det brukt mye elektroniske effekter, som synth, forvrengning ("fuzz") eller lyder som er opptak av andre ting enn musikk?

13. Innspillingen.

Er det et "live" konsertopptak eller en studioinnspilling?