



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

En kvalitativ innholdsanalyse av et nettbasert gitarkurs for nybegynnere på onlinegitar.no

John Olav Bjørlykhaug

Masteroppgave i instrumentaldidaktikk...MUS-3903...Mai 2022

Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg et punktum for et 2-årig utdanningsløp for å bli lektor i instrumentaldidaktikk. Å jobbe med denne oppgaven har vært interessant, lærerikt og krevende.

Først av alt vil jeg takke veileder Hilde Blix som har kommet med gode råd og tilbakemeldinger underveis. Jeg vil også takke Senja kulturskole som har gitt meg mulighet til å studere instrumentaldidaktikk.

En spesiell takk til mine medstudenter, og lærerne på musikkonservatoriet. Studietiden ville ikke vært den samme uten samlingene i Tromsø.

Videre vil jeg takke onlinegitar.no for at jeg har fått tillatelse til å bruke nettsiden deres i denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke Åse, Anna og Ragnhild for støtte og hjelp til korrekturlesing!

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke et nettbasert gitarkurs for nybegynnere. Det er fordi jeg oppfatter det å bruke nettbaserte kurs som en økende trend i samfunnet for de som ønsker å lære å spille gitar. Det er dermed et behov for kunnskaper om hvordan en kan planlegge, vurdere og gjennomføre slike kurs. I den forbindelse ønsker jeg å belyse følgende problemstilling: «*Hvordan kommer didaktisk relasjonstenkning og fagsyn til uttrykk i kurset for nybegynnere på onlinegitar.no?*». For å undersøke dette bruker jeg den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy, og musikkdidaktikk som teoretisk rammeverk. Videre bruker jeg kvalitativ innholdsanalyse som metode for å analysere kurset.

Funnene i analysen viser at kurset legger opp til en deduktiv tilnærming til læring, hvor en går fra det kjente til det ukjente. Undervisningen er mesterlære-organisert, og siden eleven kan bruke kurset når og hvor en vil, samt at en jobber alene, inntar eleven rollen som konsument av kunnskap. Dermed vektlegges kunnskapsaspektet ved det å spille gitar. I første halvdel av kurset er elevens oppgave å tilegne seg kunnskaper ved å lese tekst, se på videoer, studere illustrasjoner og gjennomføre quizzer. I andre halvdel av kurset, etter hvert som eleven lærer å spille grep og sanger på gitar, vektlegges ferdighetsaspektet i større grad. Dermed er fagsynet på musikk som kunnskapsfag og ferdighetsfag fremtredende. Funnene i analysen viser at det kan være utfordrende å legge til rette for elevaktivisering via nettbaserte kurs.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema, og problemstilling.....	1
1.2 Begrepsavklaring	2
1.3 Tidligere forskning	4
1.3.1 Opplæringsvideo som supplement til ordinær instrumentalundervisning	5
1.3.2 Video-tutorials som supplement i videregående skole	6
1.3.3 Omvendt undervisning.....	6
1.3.4 Metaundersøkelse om digitale verktøy	7
1.3.5 Kulturskolens erfaringer med digital undervisning under koronapandemien	8
1.3.6 Fagsyn ved opplæring av nybegynnere på kulturskolen.....	9
1.3.7 Sammensatte tekster.....	10
1.3.8 Interaktive oppgaver.....	12
2. Teori.....	13
2.1 Musikkdidaktikk	13
2.2 Fagsyn	17
2.2.1 Musikk som estetisk fag.....	17
2.2.2 Musikk som ferdighetsfag	18
2.2.3 Musikk som kunnskapsfag.....	19
2.2.4 Musikk som trivselsfag	19
2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen	21
2.3.1 Mål.....	24
2.3.2 Innhold	28
2.3.3 Arbeidsmåter.....	29
2.3.4 Vurdering.....	32
2.3.5 Rammefaktorer.....	33

2.3.6 Elev- og lærerforutsetninger	34
3. Metode	37
3.1 Kvalitativ innholdsanalyse.....	38
3.2 Analyseprosess.....	39
3.2.1 Velge material	40
3.2.2 Utarbeide en kodingsramme.....	42
3.2.3 Organisere materialet inn i kodingsenheter	48
3.2.4 Teste kodingsramme.....	48
3.2.5 Evaluere og modifisere kodingsramme.....	49
3.3 Reliabilitet.....	50
3.4 Validitet	52
4. Funn og drøfting.....	54
4.1 Rammefaktorer	55
4.2 Mål	55
4.2.1 Formål.....	55
4.2.2 Fagspesifikke mål	57
4.3 Innhold.....	58
4.4 Arbeidsmåter	60
4.5 Vurdering	62
4.6 Elev- og lærerforutsetninger.....	62
4.6.1 Elevforutsetninger	63
4.6.2 Lærerforutsetninger	63
4.7 Drøfting.....	63
4.8 Om sammenhengen mellom forskningsmetode og resultat.....	69
5. Konklusjon	70
5.1 Diskusjon om funn sett i lys av funn fra andre undersøkelser.....	72

5.2 Veien videre	73
6. Referanseliste	74

Figurer

Figur 1. Musikkundervisningens tredimensjonale basis (Nielsen, 1988, s. 110).....	14
Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).	22
Figur 3. Illustrasjon av inndeling av kategorier i Onenote.	45
Figur 4. Infosiden til Onlinegitar.no (Onlinegitar.no, 2022).	46
Figur 5. Screenshot fra kurset som har blitt kodet (Onlinegitar.no, 2022).....	47
Figur 6. Lær gitar. Online. (Onlinegitar.no, 2022).....	56

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema, og problemstilling

Før koronapandemien inntraff i Norge, første halvdel av 2020 publiserte jeg undervisningsopplegg på en egenprodusert nettside i form av kurs. Dette var tiltenkt gitarelever på kulturskolen hvor jeg jobber. Tanken som lå bak, var at kursene skulle fungere som et supplement til ordinær undervisning. Jeg hadde forventninger om at dette ville bidra til å styrke det pedagogiske arbeidet og gjøre læringen mer robust, samt frigjøre mer tid til instrumentalundervisning på kulturskolen. Dette var bygget på en antakelse om at elevene brukte store deler av fritiden sin bak skjerm, og at de derfor var interessert i å benytte seg av nettbaserte gitarkurs og på den måten ville ta større eierskap til egen læring.

Siden den gang har jeg måttet omstille meg flere ganger fra ordinær undervisning til digital undervisning. Undervisningen i pandemiperioden har for veldig mange elever og lærere foregått via videosamtaleplattformer som Teams eller Zoom. Berge, Haugsevje og Eiksund (2021) har undersøkt kulturskolens erfaringer og læringsutbytte ved bruk av digitale medier i denne perioden. Funnene i rapporten viser at flesteparten av elevene ikke ønsket å fortsette digital undervisning hvis de ikke måtte. Over halvparten opplevde at de lærte mindre med digital undervisning, sammenlignet med ordinær undervisning (Berge et al., 2021, s. 8).

På grunn av disse erfaringene, og fordi jeg oppfatter nettundervisning som en voksende trend i samfunnet, ønsket jeg å undersøke denne tematikken videre. Mer konkret ville jeg undersøke nettbaserte kurs for nybegynnere på gitar. Dette er et område hvor det er behov for mer kunnskap. For å frembringe kunnskaper om nettbaserte kurs vil jeg bruke den didaktiske relasjonsmodellen som et analytisk verktøy og som teoretisk referanseramme. Det er fordi didaktisk relasjonstenkning er en måte å tenke på som innebærer et begrepsapparat som kan bidra til å synliggjøre ulike faktorer som virker inn på undervisning. Dette brukes vanligvis som et planleggingsverktøy, men kan også brukes som rammeverk for å analysere undervisning. Med bakgrunn i dette har jeg kommet fram til følgende

problemstilling som jeg vil undersøke: «*Hvordan kommer didaktisk relasjonstenkning og fagsyn til uttrykk i kurset for nybegynnere på onlinegitar.no?*»

1.2 Begrepsavklaring

Onlinegitar.no er en nettside eid av Oslo private musikksskole. De tilbyr opplæring i gitar i form av kurs og leksjoner som en får tilgang til når en oppretter brukerkonto ved onlinegitar.no. Nettstedet er ikke primært ment som et supplement til ordinær undervisning for elever på Oslo private musikksskole, men er et selvstendig undervisningstilbud for alle i Norge som ønsker å lære å spille gitar. Kursene er delt inn i ulike sjangre og ferdighetsnivåer. For nybegynnere anbefales det å starte med kurset *kom i gang med gitar*. I denne oppgaven undersøker jeg dette kurset. Kurset er strukturert på samme måte som mange av de andre kursene på nettstedet, som består av ca. 20 steg med videoer, illustrasjoner, tekster og et par interaktive oppgaver (Onlinegitar.no, 2022). Med bakgrunn i Torsnes og Tønder (2012, s. 7-8) sine klassifikasjoner av ulike typer nettbaserte kurs kan dette kurset klassifiseres som et tradisjonelt nettbasert kurs. Det er fordi det ikke er lagt opp til synkron eller asynkron kommunikasjon mellom elev og lærer. Det er heller ikke lagt opp til samarbeid mellom elever. Kunnskapen som presenteres er produsert av lærerne og det er lagt opp til at eleven skal tilegne seg dette ved å følge progresjonen i kurset. En kan på en måte si at kurset er asynkront i den forstand at nettsiden oppdateres noen ganger, men det foregår ingen kommunikasjon mellom elev og lærere i chatfunksjoner, opplastninger av innspillinger og lignende. Med bakgrunn i Fowler og Mayes (1999) sine klassifikasjoner av ulike former for nettbaserte kurs kan kurset også klassifiseres som et *primary courseware*, det vil si et kursmaterieell hvor hovedansvaret blir å presentere kunnskap. «It would typically be authored by subject matter experts but is usually designed and programmed by courseware specialists. Increasingly, primary courseware will be seen as a publishing product, for wide distribution» (Fowler & Mayes, 1999, s. 8). Onlinegitar.no har en ansatt som skriver kodene og som har ansvaret for design og brukervennlighet, og gitarlærerne blir beskrevet som profesjonelle instruktører. Videre har de som mål at mennesker i hele Norge kan lære å spille sanger på gitar (Onlinegitar.no, 2022). Nettbasert undervisning er et overordnet

begrep som inkluderer alle former for undervisning via nett. Med teknologi sikter jeg i denne oppgaven til digitale teknologier.

For å definere nybegynnere har jeg tatt utgangspunkt i Dreyfus, Dreyfus og Athanasiou (1986) sin femtrinnsmodell som viser ulike faser for læring, fra nybegynner til ekspert. Det som kjennetegner nybegynnere, ser ut til å være at de vurderer egen læring ut ifra hvorvidt de mestrer å anvende grunnleggende prinsipper som det undervises i. Dette foregår uten at nybegynneren nødvendigvis tar i betraktning helheten av det som skal læres (Dreyfus, et al., 1986, s. 22). En kan overføre dette til en undervisningssituasjon med nybegynnere på gitar. En gitarelev som har lært å spille akkorder vil for eksempel ofte være mer opptatt av å spille akkordene riktig og riktig antall ganger enn å holde tempo på sangen som spilles. Fra gitarelevens perspektiv vil det å huske hvordan akkordene ser ut, hvilke fingre en skal bruke og antall ganger de skal spilles være i fokus uten at en nødvendigvis lytter til hvordan sangen høres ut. I følge Waagen (2011) ser det ut til at en deduktiv inngang til opplæring av nybegynnere innenfor instrumentalundervisning kan være formålstjenlig. Det innebærer at en underviser elevene prinsipper bak musisering, framfor at eleven utforsker og finner ut av dette selv. Hun argumenterer med at det fysiologiske aspektet er vesentlig innenfor instrumentalundervisning, og at en induktiv inngang til opplæring av nybegynnere kan føre til belastningskader hvis eleven utforsker alternative måter å spille på (Waagen, 2011, s. 93). I gitarundervisning kan det for eksempel være fristende for nybegynnere å bruke tommel i høyre hånd når en spiller melodier framfor å bruke plekter eller fingerspill. Nybegynneren vil ofte i denne læringsfasen ikke være i stand til å ta i betraktning at det å bruke tommel vil være lite anvendelig på et senere tidspunkt hvor en lærer å spille mer avanserte sanger som krever at en bruker flere fingrer. På grunn av dette kan det være formålstjenlig i denne læringsfasen å modellere det læreren gjør.

Didaktisk relasjonstenkning er en måte å tenke på når en planlegger, gjennomfører, tilrettelegger og vurderer undervisning. Her tar en ulike faktorer i betraktning som mål, metode, innhold, rammefaktorer, vurdering og elev- og lærerforutsetning. Didaktisk relasjonstenkning bygger på en tradisjon hvor en ser på læring som en dynamisk og skapende prosess, som ikke kan planlegges fullstendig med en årsak-virkning-tenkning

(Bjørndal & Lieberg, 1987, s. 135). I denne undersøkelsen brukes didaktisk relasjonstenkning som et analytisk verktøy og som et teoretisk rammeverk for å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av kurset *kom i gang med gitar* som jeg klassifiserer som et tradisjonelt nettbasert kurs.

I tillegg til det undersøker jeg hvilke fagsyn som er mest fremtredende i kurset. Med fagsyn mener jeg syn på musikkfaget som kunnskapsfag, ferdighetsfag, estetisk fag og trivselsfag. Tolkninger av dette er basert på en mer overordnet gjennomgang av nettsidens måter å legge fram undervisningsmaterialet på.

1.3 Tidligere forskning

Kunnskap om tidligere forskning har vært nødvendig for å utarbeide en relevant og samfunnsnyttig problemstilling, og for å sette undersøkelsen i sammenheng med tidligere forskning, og på den måten definere et område som ikke har blitt undersøkt tidligere (Everett & Furuseth, 2019, s. 95). Kunnskap om tidligere forskning utgjør også en viktig del av min forforståelse og har betydning for den fortolkningen jeg gjør (Nilssen, 2014, s. 68). Et annet argument for å presentere tidligere forskning er at i slutten av oppgaven settes funnene mine opp mot funn i andre undersøkelser. En kan på den måten se på i hvilken grad og under hvilke omstendigheter funnene i denne undersøkelsen har «gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket» (Tjora, 2017, s. 258). Siden jeg bruker kvalitativ innholdsanalyse, hvor jeg undersøker hvordan didaktisk relasjonstenkning og fagsyn kommer til uttrykk, kan ikke alle funnene sammenlignes med tidligere forskning. Det er fordi mye av den tidligere forskningen som jeg presenterer, ser på elevens læring eller hvilke teknologier som har vist seg å være hensiktsmessige å bruke i ulike pedagogiske sammenhenger. Det er likevel visse momenter ved tidligere forskning som kan sammenlignes, og som har overføringsverdi til de funnene jeg presenterer.

I takt med den teknologiske utviklingen har bruk av video som medium for læring økt. Undervisningsvideoer på Youtube er for eksempel svært populært og har et høyt antall søketreff (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim 2017, s. 142). «Såkalte tutorials, dvs. korte læringsvideoer på Youtube e.l., er svært populære blant mange unge som ønsker å lære seg

alt fra gitarspill til det å mekke på motorer» (Berge et al., 2021, s. 11). Dette, samt innlemmingen av nye teknologier i skoleverket, har bidratt til å utfordre tradisjonelle undervisningsmetoder og muliggjøre nye. Noen lærere er positive til dette og bruker for eksempel video som en integrert del av undervisningen. Andre er mer skeptiske og stiller kritiske spørsmål til «hvor dypt man kan gå ned i et fag i slike medier» (Berge et al., 2021, s. 11). Ifølge Engen (2020, s. 5) kommer disse meningene ofte til uttrykk i offentligheten på en overforenklet og tabloidisert måte. I det følgende ser jeg på undersøkelser som tar for seg digital undervisning på en mer nyansert måte.

1.3.1 Opplæringsvideo som supplement til ordinær instrumentalundervisning

Gyldenskog (2018) har undersøkt hvordan opplæringsvideoer kan fungere som et supplement til ordinær instrumentalundervisning. Han har laget opplæringsvideoer i form av korte filmsnutter med konkrete læringsmål, hvor han har instruert hvordan en kan spille låter og diverse øvelser på tromme. Fire kulturskolelever i ungdomsskolealder deltok i undersøkelsen. Elevene brukte opplæringsvideoene i tillegg til å gjennomføre ordinær undervisning med Gyldenskog som instrumentallærer. Gyldenskog brukte feltnotat og intervju som metode for datainnsamling. Her kommer det fram at elevene var positive til innholdet i videoene. Det forutsatte riktignok at videoene var på et utfordrende nok nivå. Funnene bekrefter også forskningen som Gyldenskog refererer til om at elever «foretrekker video fra sin egen lærer fremfor profesjonelle videoer på YouTube» (Bergmann & Sams, referert i Gyldenskog, 2018, s. 63).

Hovedfunnene i undersøkelsen er følgende: «Funnene mine viser videre at videoene bør være korte og med minst mulig snakking. Kule effekter og omfattende redigering/klipping ble heller ikke påpekt som viktig for informantene» (Gyldenskog, 2018, s. 63). Når det gjelder rammefaktorer, viser Gyldenskog at elevene satte pris på at videoene alltid var tilgjengelig på nett. Noen elever beskrev videoene som en *bonustime*. Elevene syntes imidlertid det var utfordrende å regulere egen læring som følge av digitale distraksjoner. Elevene opplevde å bli distraheret fra ulike varsler fra mobil og pc når de så på opplæringsvideoer (Gyldenskog, 2018).

1.3.2 Video-tutorials som supplement i videregående skole

Siksjø (2015) har undersøkt hvordan video-tutorials kan være med å støtte opp om læring i faget biinstrument/besifring i videregående skole. Hun definerer video-tutorials som instruksjonsvideoer som ligger tilgjengelig på internett, uavhengig av tid og sted. Hun har produsert fem videoer og publisert disse på Youtube. Disse ble brukt av én gruppe elever, mens en annen gruppe gjennomførte ordinær undervisning.

Siksjø gjorde deretter en komparativ analyse hvor hun sammenlignet de to ulike gruppene med hensyn til læringseffekt og motivasjon. Dette ble målt ved å gjennomføre «spilletester for kartlegging av kunnskaper og ferdigheter før og etter undersøkelsen; én spørreundersøkelse om øverutiner i forkant og én i etterkant av prosjektet; intervjuer for å kartlegge informantenes motivasjon både forut og i etterkant av undersøkelsen» (Siksjø, 2015, s. 48).

Her viser funnene at det «ikke er signifikante forskjeller mellom gruppene med hensyn til læringseffekt» (Siksjø, 2015, s. 2). Et interessant funn er at selv om elevene i begge gruppene fikk samme resultat eller måloppnåelse, vurderte de ulike gruppene egen måloppnåelse ulikt. De som fikk video-tutorials vurderte sine prestasjoner lavere enn de som gjennomførte ordinær undervisning. Siksjø tolker dette som at video-tutorials kan være støttende, men vektlegger at «elevene trenger tilbakemeldinger og veiledning i en slik læringsprosess, for å opprettholde motivasjonen og troen på egen læringskapasitet» (Siksjø, 2015, s. 2).

1.3.3 Omvendt undervisning

En annen type digital undervisning som er blitt vanligere å bruke i norsk skole er omvendt undervisning. «Den ble utviklet først av amerikanske universitetspedagoger og senere tatt i bruk og utviklet av amerikanske lærere» (Nohr, 2021). Denne undervisningsformen er omvendt i den forstand at i tillegg til at elever eller studenter møter opp til undervisning for å tilegne seg kunnskaper, så tilegner de seg kunnskaper ved å se på undervisningsvideoer hjemme. Tanken bak er at dette kan bidra til at elever møter bedre forberedt til undervisning og at en kan frigjøre mere tid i undervisningen til å jobbe på andre former for kunnskapstilegnelse som gruppearbeid, problemløsning og kreativt arbeid. Nouri (2016) har

undersøkt studenters holdninger til omvendt undervisning i høyere utdanning. Funnene i undersøkelsen viser at studentene satte pris på bruk av video, fordi det gav dem mulighet til å lære i eget tempo. De satt også pris på fleksibilitet og mobilitet. Det gav økt motivasjon og engasjement. Funnene viser at lavt-presterende studenter hadde mest nytte av omvendt undervisning. Her kommer han med et resonnement om at lavt-presterende studenter vanligvis har utfordringer med å følge tempoet i et normalt undervisningsforløp. Omvendt undervisning bidrar dermed til myndiggjøring av studentene, fordi de kan ta kontroll over eget læringstempo og læringsprosess ved å pause og stoppe videoer og reflektere over egen læring.

En annen undersøkelse som også tar for seg omvendt undervisning og ser på studenters holdninger til dette, viser at bruk av video førte til at studentene møtte bedre forberedt til forelesningene (Mok, 2014, s. 7). Det var primært fordi de kunne se videoene flere ganger om igjen. Bruk av video bidro også til mer engasjement og myndiggjøring blant studentene, fordi de i større grad kunne ta eierskap til egen læring. I denne undersøkelsen trekkes også fordelene ved bruk av video for lavt-presterende studenter frem: «This model enabled weaker but diligent students to study at their own pace and come to class as prepared as their stronger contemporaries. This could have helped build up their confidence and enjoyment of the subject matter» (Mok, 2014, s. 10).

Begrunnelsen for å trekke frem disse undersøkelsene om bruk av video i undervisning er at kurset jeg undersøker inneholder videoer. Det er derfor nyttig å vite noe om hvilken innvirkning bruk av video i ulike undervisningssammenhenger kan ha på elevens læring.

1.3.4 Metaundersøkelse om digitale verktøy

Hattie (2008) har skrevet boka *visible learning*. Der oppsummerte han «800 metaanalyser basert på 52 000 studier med et informantgrunnlag på 83 millioner elever» (Helle, 2017, s. 133). Ifølge Hattie (2008) er det mye som tyder på at det å legge til rette for flest mulige læringsstrategier og arbeidsmåter er hensiktsmessig med hensyn til elevens læring. Det gjelder også når eleven tar kontroll på læringen, framfor at læreren gjør det. Videre skriver han at det er viktig å legge til rette for at elevene lærer å vurdere hverandres prestasjoner.

Videre bør dataprogram ha en best mulig feedback-funksjon. Det innebærer at dataprogram responderer på det elevene foretar seg og at programmet gir eleven tilbakemeldinger om hvor de befinner seg i forhold til et gitt læringsmål. Tilbakemeldingene trenger ikke å være verbale, men kan også komme til uttrykk som symboler, poeng og lignende. Andre funn fra boken er at «at kognitive strategier som dialog, spørsmål, klargjøring, repetisjoner og oppsummeringer har stor læringseffekt» (Helle, 2017, s. 133).

Boken *Visible Learning* kritiseres av flere forskere for å ikke være pålitelig: «John Hattie inkluderer i sin bok også mange studier som utelukkende ser på sammenhenger, og ikke det vi vanligvis mener med effekter. Det åpner opp for feilaktige og unyanserte konklusjoner» (Lervåg & Lervåg, 2015). Det er også viktig å være oppmerksom på at undersøkelsene han refererer til er fra 2000-tallet eller tidligere. Siden teknologi stadig er i utvikling, er det rimelig å anta at funnene hadde sett annerledes ut om han gjennomførte studien i dag.

1.3.5 Kulturskolens erfaringer med digital undervisning under koronapandemien

Berge et al. (2021) har undersøkt kulturskolens erfaringer med digital undervisning under koronapandemien. De sendte ut en survey til alle landets rektorer hvor rektorene svarte på en rekke spørsmål med forhåndsgitte svaralternativer samt en åpen survey til elever i kulturskolen og deres foresatte hvor de svarte på spørsmål uten svaralternativer. De hadde dermed mulighet til å utdype sine erfaringer og opplevelser med digital undervisning under koronapandemien. I tillegg gjennomførte de gruppeintervjuer med 15 lærere og to rektorer i et casestudium av fem kulturskoler, og samlet inn data fra kulturskolens nettsider.

Fra rapporten vil jeg trekke frem to funn som kan være relevant for min undersøkelse. Det første er svarene fra den åpne surveyen til elever i kulturskolen og deres foresatte: «Hele 86 % svarer at de håper de ikke skal fortsette å bruke digitale verktøy i undervisningen hvis de ikke må. 64 % er helt eller ganske enig i at de lærte mindre med digital undervisning» (Berge et al., 2021, s. 8). Med digitale verktøy siktes det her først og fremst til plattformer for kommunikasjon som muliggjør fjernundervisning, som Teams, Zoom og Facetime. Det siktes også til digitale hjelpemidler som for eksempel digitale opptaksverktøy, verktøy til musikk eller videoproduksjon (Berge et al., 2021, s. 16).

Det er derfor rimelig å anta at det digitale undervisningstilbudet i denne perioden ikke har vært tilstrekkelig med hensyn til elevens læring og motivasjon.

Det andre funnet jeg ønsker å trekke fram handler om utfordringer knyttet til nybegynneropplæring via Teams:

Undervisning av nybegynnere krever mye peking, demonstrering og korrigerende, samt stemming dersom det er et instrument involvert. Dette oppgir mange lærere at er nesten umulig å få til digitalt, og flere har erfart at det har vært nødvendig med mye avlæring av feil finger- og munnstillinger og feil positur og teknikk etc. når eleven har kunnet komme tilbake til fysisk undervisning. Flere lærere er urolige for å miste en hel generasjon nybegynnere, fordi de har mistet mye grunnleggende opplæring (Berge et al., 2021, s. 32).

Dette indikerer at synkron fjernundervisning via Teams har vært krevende å få til. Det kan også indikere at nybegynnere har et større behov for en tettere oppfølging der instrumentallærere er fysisk til stede sammen med elevene. Det er derfor gode grunner til å undersøke om andre digitale læringsplattformer, som for eksempel nettbaserte kurs, vil være mer formålstjenlig med hensyn til elevens læring og motivasjon.

1.3.6 Fagsyn ved opplæring av nybegynnere på kulturskolen

Fullu (2015, s. 10) har undersøkt hva slags kompetanse gitarlærere bør ha for å gjøre en god jobb i kulturskolen. Dette har jeg sett nærmere på for å sammenligne mine funn med hans funn, og for å finne ut hvorfor ulike fagsyn vektlegges fremfor andre. I undersøkelsen har han samlet inn empiri ved å intervju fire lærerne som forteller om sitt fagsyn når det kommer til nybegynneropplæring i gitar. Her viser funnene i undersøkelsen at tre av fire gitarlærere vektlegger ferdighetsaspektet ved undervisningen, samtidig som de er opptatt av å tilpasse undervisningen. Begrunnelsen for dette er at grunnleggende ferdigheter vil åpne opp for at en kan jobbe med andre fagsyn senere i undervisningsforløpet (Fullu, 2015, s. 56). På den måten kan eleven utvikle sine ferdigheter og etter hvert lære å musisere- Da vil en i større grad kunne fokusere på det estetiske ved musikk eller legge til rette for aktiviteter som bidrar til økt trivsel, hvor utvikling av ferdigheter ikke nødvendigvis er målet (Fullu, 9

2015, s. 57). Ut ifra denne undersøkelsen virker det som om ferdighetsaspektet vektlegges ved nybegynnerundervisning, og at dette etter hvert avtar når eleven tilegner seg grunnleggende ferdigheter. Først da vil en kunne vektlegge andre aspekter ved musikkundervisning, som det estetiske, musikalske eller å legge vekt på musikk som et trivselsfag.

1.3.7 Sammensatte tekster

Kurset jeg undersøker inneholder sammensatte tekster som video, illustrasjoner, tekst og interaktive oppgaver. Det er derfor interessant å se på forskning som sier noe om fordeler og ulemper knyttet til dette.

Å lese sammensatte skjermttekster på en nettside krever leseferdigheter og en viss grad av teknisk kompetanse. For det første må en kunne bruke en datamaskin for å navigere rundt på nettsiden ved å klikke på lenker i webtekstene. For det andre må en lese og forstå tekster som kombinerer flere uttrykksformer (Skovholt, 2014, s. 462). Her bruker en både verbalspråket og semiotiske ressurser for å forstå «samspillet mellom de ulike elementene for å tolke tekstens meningspotensial» (Skovholt, 2014, s. 463).

Ifølge Mangen (2008, s. 10) er hypertekststrukturen i skjermttekst noe som skiller det fra trykte tekster: «Det viktigste i denne sammenhengen er at en slik hypertekststruktur aldri gir tilgang til hele teksten på en gang, og at det derfor kan være vanskelig å vite hvor i et tekstunivers vi til enhver tid befinner oss». Dette er vesensforskjellig fra en bok, hvor teksten vanligvis er strukturert slik at en leser den i en bestemt rekkefølge. Videre skriver hun at interaktivitet i skjermttekster er en viktig funksjon for å engasjere barn og unge. Ellers kan de oppleve tekstene som uinteressant og bli fort ukonsentrerte. De er vant til å bruke iPad og spille videospill, og forventer derfor å kunne trykke på lenker og gjøre noe med teksten (Mangen, 2008, s. 11).

Det har blitt gjennomført en metaundersøkelse der det har blitt sett på analyser av adferden i søkene i google til de som er født etter 1993 (Rowlands et al., 2008) Denne aldersgruppen betegnes som *google generation* i artikkelen. Det er det samme som ofte kalles *digitale innfødte* på norsk. Metaundersøkelsen viser at digitale innfødte ikke innfrir forventningene

generasjonene over har til dem. En skulle kanskje tro at de som har vokst opp med digitale enheter mestrer det å lese sammensatte tekster på en god måte. Undersøkelsen viser imidlertid at de digitale innfødte mangler kritiske og analytiske ferdigheter til å kunne anvende og finne relevant informasjon på en god måte. Videre foretrekker de bilder framfor tekst (Rowlands et al., 2008, s. 293-295). Engen (2020, s. 77) kritiserer den teknologioptimistiske forestillingen om at tid vil løse disse utfordringene. Uten systematisk opplæring vil ikke de digitale innfødte uten videre kunne erverve viktige kompetanser som kreves for å kunne lese sammensatte tekster når de blir eldre, hevder han.

Delgado, Vargas, Ackerman og Ladislao (2018) har gjennomført en metaundersøkelse der de har sett på analyser av leseferdighetene hos de som bruker sammensatte tekster. Til tross for at digitale innfødte eksponeres for digitale medier tidlig, viser funnene i undersøkelsene at leseferdighetene de siste 18 årene har hatt en negativ utvikling som følge av økt bruk av teknologi. Andre funn viser signifikante fordeler ved å lese tekst når en jobber under tidspress, enn om en leser i eget tempo. Metaundersøkelsen viser også fordeler ved å lese tekst framfor sammensatt tekst når en leser tekster som inneholder informasjon eller som handler om historier. Det kan ha å gjøre med at «vi normalt sett leser mer overfladisk på digitale enheter, og er vant til raske tilbakemeldinger» (Brynildsen, 2019). Delgado et al. understreker likevel at det er fordeler ved lesing av sammensatte tekster som reduserte kostnader og økt individualisering. Med økt individualisering mener de at det er enklere å nå ut til flere, og at en kan tilpasse innholdet på måter som tidligere ikke var mulig.

Blix (2018) har analysert «26 lærebøker for nybegynnere på 15 forskjellige instrumenter. Utvalget av bøker inkluderer de mest brukte lærebøkene i Norge». Ett av funnene viser at «det er generelt sett få oppfordringer til å lytte til musikk eller skape egen musikk. Dette gir bøkene en nokså preskriptiv funksjon, særlig hvis læreren bruker dem som mal for undervisningstimene» (Blix, 2018, s. 55). En kan derfor stille spørsmål om det er utfordrende å planlegge estetisk undervisning i detalj for at elevene skal kunne oppnå mål, som det å for eksempel skape, improvisere eller lytte. Det finnes mange likhetstrekk mellom lærebøker og tradisjonelle nettbaserte kurs eller det som også kan klassifiseres som *primary courseware*. For det første er læreren produsent av innholdet. Kunnskapen eller innholdet som

presenteres i lærebøkene er på samme måte som tradisjonelle nettbaserte kurs predefinert. Eleven er ikke produsent av innholdet i bøkene, selv om det er mulig å legge til rette for en oppdagende og utforskende undervisning. Videre foregår det ingen direkte kommunikasjon mellom elev og lærer i lærebøker. Med det mener jeg at forfatteren av læreboken ikke er fysisk til stede hos eleven. Det samme gjelder for tradisjonelle nettbaserte kurs. Det er likevel åpenbare forskjeller mellom lærebøker og tradisjonelle nettbaserte kurs siden det digitale åpner opp for andre undervisningsformer og rammefaktorer. I følge Beetham og Sharpe (2013) har lærere har en tendens til å bruke teknologi for å støtte tradisjonelle undervisningsmåter. En bruker for eksempel Powerpoint-presentasjon i stedet for tavleundervisning, instruksjonsvideoer i stedet for å gjennomføre forelesning eller kurs, tekstprogram i stedet for penn og papir osv. «-all of them good, incremental improvements in quality and flexibility, but nowhere near being transformational» (Beetham & Sharpe, 2013, s. 23). Det er derfor ikke nødvendigvis slik at tradisjonelle nettbaserte kurs skiller seg veldig fra lærebøker når det kommer til arbeidsmåter, innhold, mål osv.

1.3.8 Interaktive oppgaver

I stedet for å gjennomføre kurs der en går tilbake for å repetere det en har glemt for å tilegne seg kunnskaper om emnet, kan det være fordelaktig å gjennomføre tester. På nettsider kan dette ta form som interaktive tester eller oppgaver. Eksempler på det kan være flersvarsoppgaver, refleksjonsoppgaver, samarbeidsoppgaver hvor en bruker digitale verktøy som *Kahoot* og lignende. Slike funksjoner kan bidra til å aktivisere elever og være et nyttig verktøy for å vurdere elevenes læring (Bjarnø et al., 2017, s. 121). Slike funksjoner kan integreres på en nettside, slik som det gjøres i kurset *Pedagogisk bruk av IKT* (Høgskolen i Østfold, 2022). Her presenteres faginnhold i moduler, og i slutten av hvert tema ligger det en test som studentene kan bruke for å repetere faginnhold. Begrunnelsen for å gjøre dette er at tester kan bidra til at «informasjonen lagres bedre i langtidshukommelsen når man i læringsperioden har fokus på å gjenkalle det man bør huske av informasjon» (Høgskolen i Østfold, 2022). Herrebrøden (2014, s. 9) argumenterer for at flersvarsoppgaver med svaralternativer ser ut til å ha dårligere effekt på læring, fordi her reproducerer studentene tillærte kunnskaper. Dette kan ifølge ham tyde på at det som er formålstjenlig med hensyn

til elevens læring, er å bruke en variasjon av åpne oppgaver, kortsvarsoppgaver og flersvarsoppgaver uten svaralternativer.

2. Teori

Innledningsvis i dette kapittelet tar jeg for meg musikkdidaktikk og ulike kunnskapsformer i musikkfaget. Hensikten er å knytte disse teoriene opp mot ulike fagsyn som kan komme til uttrykk i tradisjonelle nettbaserte kurs, og for å videre bruke dette som en referanseramme for å undersøke dette. Deretter tar jeg for meg den didaktiske relasjonsmodellen og begrunnelser for å bruke den som analyseverktøy. Begrunnelsen er delvis basert på en generell oppfatning om at mye av den tidligere forskningen om digital undervisning har satt søkelys på pedagogikk og teknologi, og at didaktikk i mindre grad har fått forskningsfokus. Målet er å opprette forbindelser mellom didaktisk relasjonstenkning og tradisjonelle nettbaserte kurs for å danne en teoretisk referanseramme som brukes i analysen.

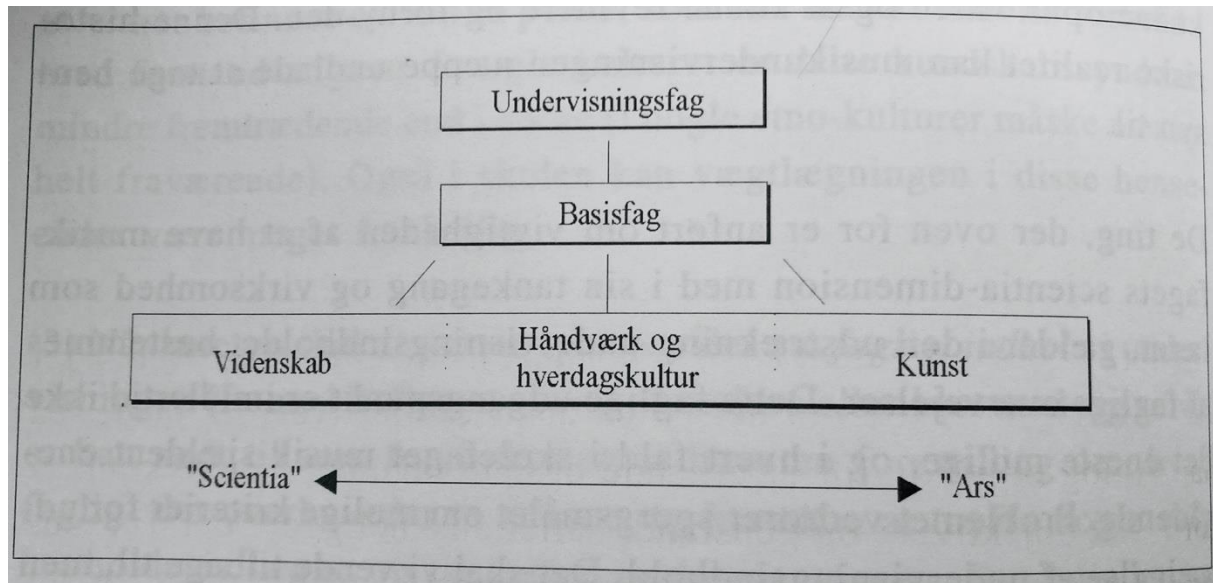
2.1 Musikkdidaktikk

Begrepet didaktikk oversettes ofte til undervisningskunst, læren om undervisning eller undervisningslære (Sjøberg, 2020). Når en analyserer sammenhenger mellom ulike faktorer som kan virke inn på undervisning, tenker en didaktisk. I den forbindelse er det nyttig å bruke didaktiske begreper slik at en kan formulere tanker om undervisning, kommunisere dette samt analysere og begrunne pedagogisk virksomhet (Helle, 2017, s. 19-21).

«Didaktikk dreier seg om alle de *beslutningene* man må ta om hva eleven skal lære, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, om de *betingelsene* og *forutsetningene* som ligger bak slike beslutninger, og om de *overveielsene* som bør gå forut en beslutning» (Hanken & Johansen, 2021, s. 21).

Dette er den brede hovedoppfatningen av didaktikkbegrepet som er forankret i en læringsteoretisk tradisjon som omfatter spørsmål som *hva, hvor, hvorfor, og hvordan og hvilken* (Nielsen, 1988, s. 21; Bjørndal & Lieberg, 1987, s. 26) For å besvare disse

spørsmålene bør en vite noe om hva som er fagets egenart. Dette belyser Nielsen (1998) gjennom musikkundervisningens tredimensjonale basis.



Figur 1. Musikkundervisningens tredimensjonale basis (Nielsen, 1988, s. 110).

Kunnskapsbasisen anses for å være tredelt, på en akse mellom en *ars*-dimensjon og en *scientia*-dimensjon. *Ars*-dimensjonen handler om at musikk er et estetisk fag hvor en bruker sansene for å erkjenne og oppleve musikk uten at en nødvendigvis kan forstå eller sette ord på det (Nielsen, 1988, s. 105). Selv om en ikke kan overføre det vesentlige i musikken til verbalspråket kan en likevel forstå og sette ord på visse aspekter av musikk, og dermed også tilegne seg kunnskaper om det. Det er dette *scientia* dimensjonen handler om, som gjør at en kan ha en samtale om musikk og beskrive det en hører (Nielsen, 1988, s. 107). Som en konsekvens av vektlegging av de ulike dimensjonene vil det eksistere ulike varianter av musikkfaget. Dette har sammenheng med hvilke aktivitetsformer eller arbeidsmåter en velger å bruke i musikkfaget. «Man kan improvisere, reproducere, lytte til, og forstå musikk på en mere eller mindre spontan og umiddelbar måte, og man kan også gjøre det yderst bevidst og eventuelt ligefrem verbalt kategoriserende for sig selv og for andre» (Nielsen, 1988, s. 347). Å spille på et instrument eller i hele tatt det å musisere kan forstås som et håndverk som vil binde disse aktivitetsformene eller arbeidsmåtene sammen. I grunnskolen og på videregående skole hvor elever får slutt karakterer vil for eksempel vurdering være en faktor som kan føre til at en vektlegger det musikkteoretiske, framfor musikk som kunst. Det er fordi denne kunnskapsformen kan være enklere å vurdere. Det er ikke nødvendigvis

negativt, men en ensidig vektlegging av det musikkteoretiske kan føre til et endimensjonalt kunnskapssyn. Dette vil ha betydning for valg av arbeidsmåter dae både elever og lærere ofte vil velge de arbeidsmåtene som er enklest å vurdere (Bjørndal & Lieberg, 1987, s. 115). I grunnskolen vil en vektlegge musikk som hverdagskultur for å knytte faget opp mot basisfag eller andre undervisningsfag. Her jobber en med musikalske aktiviteter som kan knyttes opp mot tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, hvor elevene får jobbet med grunnleggende ferdigheter som muntlige og digitale ferdigheter, å kunne skrive, lese og regne (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-5).

Waagen (2011, s. 75-76) hevder at kriteriene for at noe skal kunne forstås som kunnskap i det vestlige utdanningssystemet er at en må kunne sette ord på kunnskapen og begrunne det for at det skal kunne regnes som kunnskap. Disse kriteriene er problematisk i musikkfaget som bruker et flerdimensjonalt kunnskapsbegrep, hevder hun. Kunnskap i musikkfaget bør betraktes annerledes sammenlignet med andre fag som for eksempel matematikk og naturfag. Dette argumenter også Nerland (2004, s. 47) for, som skriver at ulike fag «forvalter kunnskapsområdet som er ulike i sin struktur og fremtredelsesform, og som har sine innebygde logikker for progresjon og tilnærminger til læring». Dette åpner opp for spørsmålet om hvilke former for kunnskap som finnes i musikkfaget, og hvilke varianter av musikkfaget en kan få når en vektlegger ulike dimensjoner. «Noe av det som karakteriserer musikkpedagogisk virksomhet, er videre at undervisning kan anta mange ulike former, avhengig av hvilke sider ved fagkunnskapen som vektlegges» (Nerland, 2004, s. 49). I boka Kunst, språk og estetisk praksis (K. Johannessen, 1984) brukes begrepene påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap om ulike former for kunnskap. For å relatere de ulike formene for kunnskap til det tradisjonelle nettbaserte kurset som jeg tar sikte på å undersøke, vil jeg komme med eksempler fra eget pedagogisk virke fra da jeg gjennomførte nettbasert undervisning i form av kurs.

I et av kursene var målet å undervise nybegynnere på gitar i notasjon og grunnleggende fingerspillteknikk ved at de skulle lære en melodi. Ved å bruke et interaktivt notasjonsprogram kunne elevene spille av et lydklipp som samtidig viste noter i

programmet. Elevene skulle deretter spille av en video der jeg demonstrerte hvordan de kunne spille melodien. Deretter la jeg opp til at de skulle øve på dette alene. I denne sammenhengen kan notasjonen, notebilde og hvor en skal plassere fingrene på gripebrettet betraktes som påstandskunnskaper. Jeg fortalte også at det er vanlig å holde gitaren på en bestemt måte. Dette er et eksempel på kunnskap som ble formulert som en påstand, som enten er sann eller falsk. Dette kan derfor også betraktes som påstandskunnskap. Å øve kan betraktes som ferdighetskunnskaper. Her ligger kunnskapen i det å øve. «Kunnskapen ligger i handlingen» (Waagen, 2011, s. 80). Noen ganger kan det være mer hensiktsmessig med hensyn til elevens tilegnelse av kunnskaper å vise eleven hvordan en melodi spilles enn å forklare det. Dette er kanskje spesielt viktig i instrumentalundervisning hvor en ofte tenker at «utvikling av teoretisk kunnskap bør bygge på førstehåndserfaringer med det klingende materialet» (Nerland, 2004, s. 50). Det finnes mange måter å gjøre det på. En kan for eksempel legge opp undervisningen slik at elevene starter med å spille på instrumentet. Motsatt kan en vektlegge det estetiske og be elevene lytte til musikk, for å deretter mentalt innstudere et notebilde og til slutt spille på instrumentet (Ruud, 1979, s. 25). Når det gjelder fortrolighetskunnskaper kan en si at valgene jeg tok da jeg lagde kurset var basert på mine tidligere erfaringer med instrumentalundervisning, samtidig som jeg handlet på vegne av det musikkfaglige felleskapet som jeg var en del av. «En musikkpedagog vil for eksempel ta del i visse fagtradisjoner og handle ut fra historisk frembrakte måter å *gjøre musikk på*» (Nerland, 2004, s. 53). I videoene jeg publiserte forklarte jeg for eksempel hva en måtte gjøre for å få god klang i gitaren. Vurderingen av hva som var god klang på gitaren var basert på tidligere erfaringer, noe jeg bare til en viss grad kunne beskrive med ord. Fortrolighetskunnskap er derfor en viktig form for kunnskap i instrumentalundervisning, selv om en der og da ikke nødvendigvis kan sette ord på det. Når det gjelder den intuitive dimensjonen ved fortrolighetskunnskap, hvor en tar pedagogiske og didaktiske valg basert på tidligere erfaringer, legger ikke tradisjonelle nettbaserte kurs opp til det. Det er fordi kunnskapen som presenteres ofte er forhåndsbestemt, og at man ikke kommuniserer *face-to-face* med elevene. En kan altså ikke justere undervisningen underveis eller respondere intuitivt på det eleven gjør basert på fortrolighetskunnskap når en bruker tradisjonelle nettbaserte kurs.

2.2 Fagsyn

Som følge av ulik vektlegging av *scientia* og *ars*-dimensjonene, og betoningen av ulike kunnskapsformer i musikkfaget, vil det oppstå ulike varianter av musikkfaget som kan manifestere seg på ulike måter (Nerland, 2004, s. 51). Dette kan skje i klasseromsundervisning så vel som i nettbasert undervisning. Hvordan musikkfaget formes henger også tett sammen med hvilke læringssyn en tar utgangspunkt i og hvilket fagsyn den pedagogiske virksomheten vektlegger. Med utgangspunkt i Hanken og Johansen (2021) tar jeg for meg de mest relevante fagsynene når det gjelder instrumentalundervisning og tradisjonelle nettbaserte kurs. Selv om Dyndahl (2004) tar for seg fagsyn som mediefaget musikk og nettverksfaget musikk, anser jeg ikke dette for å være relevant med tanke på tradisjonelle nettbaserte kurs. Årsaken til det er at mye av den teknologien som han omtaler i liten grad brukes i det kurset som jeg undersøker. Dessuten fokuserer han på musikk i grunnskolen. Jeg tar heller ikke utgangspunkt i Nielsen (1988) sine definisjoner av fagsyn, selv om noen av de ligner på fagsynene som Hanken og Johannsen (2021) legger frem. Årsaken til det er at han hovedsakelig fokuserer på musikkfaget i dansk grunnskole.

2.2.1 Musikk som estetisk fag

I følge Tjønneland (2021) er estetikk «tradisjonelt det område av filosofien som undersøker grunnlaget og lovene for det skjønne i kunsten og naturen. (...) Estetikk i vid forstand reflekterer over vår sanselige måte å være i verden på». Slik jeg forstår dette handler den filosofiske retningen om hvorvidt noe kan oppfattes som skjønt, og hvilke kriterier en kan sette for å vurdere det. I musikkfaget kan en vektlegge det estetiske. En kan ha et skjønnhetsideal, enten det er ulike artister som Metallica, eller The Beatles. Undervisningen kan bære preg av dette. Det er fordi en vektlegger et estetisk uttrykk, framfor andre. Innenfor dette fagsynet vil en for eksempel vektlegge det å lytte, musisere og uttrykke seg musikalsk, framfor teoretiske kunnskaper om instrumentet eller det utvalgte repertoaret. Ifølge Hanken og Johansen (2021, s. 186) har dette fagsynet «en sterk forankring i musikkens *ars*-dimensjon, noe som innebærer at den sansemessige og erfaringsbaserte omgangen med musikk som klingende fenomen må stå sentralt». En vil derfor vektlegge det sanselige aspektet ved musikken framfor det intellektuelle. Innenfor instrumentaldidaktikk kan en for eksempel vektlegge lytting eller velge låter som en tenker eleven liker, fordi dette kan ha en

følelsesmessig og kroppslig betydning for eleven. For at eleven skal lære å uttrykke seg musikalsk kan en legge vekt på å lære ulike sjangre og stilarter. Dette fagsynet har flere likhetstrekk med fagsynet hvor en ser på musikk som et musisk fag. Det er fordi musikk ofte anses for å være et estetisk fag. Her vektlegges dimensjoner som opplevelse, uttrykk og kreativitet gjennom arbeid med improvisasjon. Her vektlegges det å lage låter med en gehørbasert tilnærming til lærestoffet der eleven står i sentrum for læringen (Hanken & Johannssen, 2021, s. 191). I tradisjonelle nettbaserte kurs kan dette manifestere seg i hvordan en vektlegger de ulike faktorene fra den didaktiske relasjonsmodellen. Et mål kan for eksempel være å gi eleven opplæring i ulike musikkjangre. På den måten vil eleven kunne tilegne seg ulike kulturuttrykk og få en estetisk opplevelse av musikk. Dette kan også manifestere seg i arbeidsmåter og vurdering. En kan ha en gehørbasert tilnærming til undervisningen der eleven lytter til forskjellig musikkjangre og får opplæring i å vurdere kvaliteten på det en hører. Dette kan gjøres ved bruk av video og lyd-klipp, eller at eleven gjennomfører interaktive oppgaver der en for eksempel klikker på musikk, som en liker eller endrer på toner, i et interaktivt notasjonsprogram. Dette kan også gjennomføres i form av egenvurdering ved at en oppfordrer eleven til å bruke opptaksutstyr, som mobiltelefon, for å spille inn det en øver på, for å deretter lytte til det.

2.2.2 Musikk som ferdighetsfag

Musikk som ferdighetsfag, betoner aktivitetsaspektet ved undervisningen, og er på den måten nært beslektet ferdighetskunnskap. Ut ifra dette fagsynet vil en vektlegge det å kunne spille, synge, komponere og lage musikk (Hanken & Johansen, 2021, s. 187). Det viktigste blir altså ikke å oppleve musikk, eller forstå den intellektuelt for å kunne beskrive den. Å spille et musikkstykk er noe annet enn å vite hvordan man gjør det. Dette krever øving og ferdighetskunnskaper, framfor påstandskunnskaper og vil på sikt bli fortrolighetskunnskap etter hvert som utøveren blir fortrolig med ferdighetene som trengs for å beherske musikkstykket (Nerland, 2004, s. 49). I vurderingsarbeidet vil en ut ifra dette fagsynet vektlegge elevens ferdigheter, framfor estetisk uttrykk og teoretiske kunnskaper. En kan også forestille seg at en ut ifra dette fagsynet vil starte musikkundervisningen med å øve, framfor å forklare begreper, lytte til musikk og musisere. I tradisjonelle nettbaserte kurs kan dette manifestere seg på følgende måter: En strukturerer kurset med øvelser slik at

elevene raskt kan tilegne seg ferdigheter, før en fokuserer på påstandskunnskaper eller det estetiske. Lærerne vil bruke videoer for å demonstrere ulike teknikker og illustrasjoner for å vise hvordan en kan anvende ferdigheter.

2.2.3 Musikk som kunnskapsfag

Ut ifra dette fagsynet vil undervisningen bære preg av å være kunnskapsbasert, hvor kunnskaper om begreper, notasjon, ulike stilarter og sjangre vil være dominerende (Hanken & Johansen, 2021, s. 189). Her vil en vurdere det elevene har tilegnet seg av fakta og teori, noe som stiller krav og forventninger til elevens kognitive evner. Arbeidsmåter kan være å lese tekst, lytte til musikk, notere, studere illustrasjoner og lignende. Det er også nærliggende å tenke at en ut ifra dette fagsynet vil starte musikkundervisningen med teori, og at elevene etter hvert lærer å spille på instrumentene etter de har tilegnet seg kunnskaper. Dette fagsynet er nært knyttet til *scientia*-dimensjonen ved musikk. I tradisjonelle nettbaserte kurs vil undervisningen bære preg av at læreren forklarer fenomener gjennom video, illustrasjoner og tekst, og at eleven lytter til det læreren sier og selv leser teksten. Eleven vil måtte lære grunnleggende kunnskaper før han eller henne spiller på instrumentet og målet med vurderingen vil være å undersøke det eleven har tilegnet seg av kunnskaper. Siden kunnskapen som presenteres i tradisjonelle nettbaserte kurs er predefinert og forhåndsbestemt, vil vektlegging av dette fagsynet kunne bidra til en ensidig informasjonsformidling. Det er med mindre en legger til rette for oppgaver hvor eleven kan konstruere kunnskap og på en eller annen måte kommuniserer dette med læreren, og at det vurderes.

2.2.4 Musikk som trivselsfag

Når en forstår musikk som trivselsfag vil det sosiale og relasjonelle vektlegges, framfor det faglige. Målet blir ikke her at eleven nødvendigvis skal tilegne seg nye ferdigheter eller ha en jevn progresjon for å oppnå et faglig mål, men at eleven først og fremst trives i undervisningen. Her vil samspill og andre sosiale aktiviteter kunne være viktige momenter.

Det viktigste er, ut fra et slik syn, at elevene eller deltakerne trives med musikkaktivitetene, at det skapes et godt sosialt miljø der de opplever samhold og

tilhørighet. Det fokuseres i mindre grad på prestasjoner og kvalitet, og man vil ikke la musikalske krav gå på bekostning av trivselen (Hanken & Johansen, 2021, s. 192-193).

I et tradisjonelt nettbasert kurs vil det være utfordrende å legge til rette for det sosiale og relasjonelle gjennom samspill. En kan likevel legge til rette for at eleven trives i undervisningen gjennom måten en kommuniserer med eleven på og hvordan en legger til rette for arbeidsmåter. For eksempel kan en oppfordre eleven til å improvisere ved å bruke backingtracks med utgangspunkt i et par toner, eller be eleven om å lage musikk med utgangspunkt i et par akkorder. En kan også gi eleven belønninger i form av ros ettersom elevene følger progresjonen i kurset, eller velge å jobbe med musikk som en antar eleven liker. Det finnes altså mange muligheter for å motivere elevene og dette kan føre til økt trivsel.

Vinge og Sætre (2017) kritiserer fagsyn som en måte å beskrive pedagogisk virksomhet på. Det er fordi de ulike fagsynene ofte trer inn i hverandre, og at en sjeldent finner slike undervisningsfag i rendyrket form. For å undersøke hvordan fagsyn kommer til uttrykk i undervisningssituasjoner, bør en derfor gjøre en god analyse, og ikke nøye seg med å tegne skarpe konturer for å få fram et poeng (Vinge & Sætre, 2017, s. 160). Fagsyntenkning fungerer likevel som et redskap for å bevisstgjøre hvilke ulike kunnskapssyn som finnes i musikkundervisning. Fagsyntenkning kan «midvirke til en klarere og mere nøgtern analyse og en mer perspektivrig gjennomtænkning, hvad enten det drejer sig om egen eller andres undervisning eller om tekster, der har til formål at normere den» (Nielsen, 1988, s. 285). Jeg tar for eksempel sikte på å undersøke hvordan fagsyn kommer til uttrykk i et tradisjonelt nettbasert kurs. Oversikt over hvilke fagsyn som finnes, og hvordan dette kan fortone og manifestere seg, bidrar derfor til at jeg kan gjøre en nøktern og nyansert analyse. I didaktisk relasjonstenkning er det også slik at de ulike didaktiske faktorene ofte vil overlappe og tre inn i hverandre. Det er for eksempel ikke alltid åpenbart om sang i undervisning bør betegnes som innhold og læringsaktivitet, eller som metode og arbeidsform. Det kommer an på hva som er intensjonen med å synge. Bruker en sang for å trene elevens gehør betegnes sang som metode og arbeidsform. Bruker en sang for at eleven skal utvikle sangstemme betegnes dette som innhold og læringsaktivitet (Hanken & Johansen, 2021, s. 86). Slike

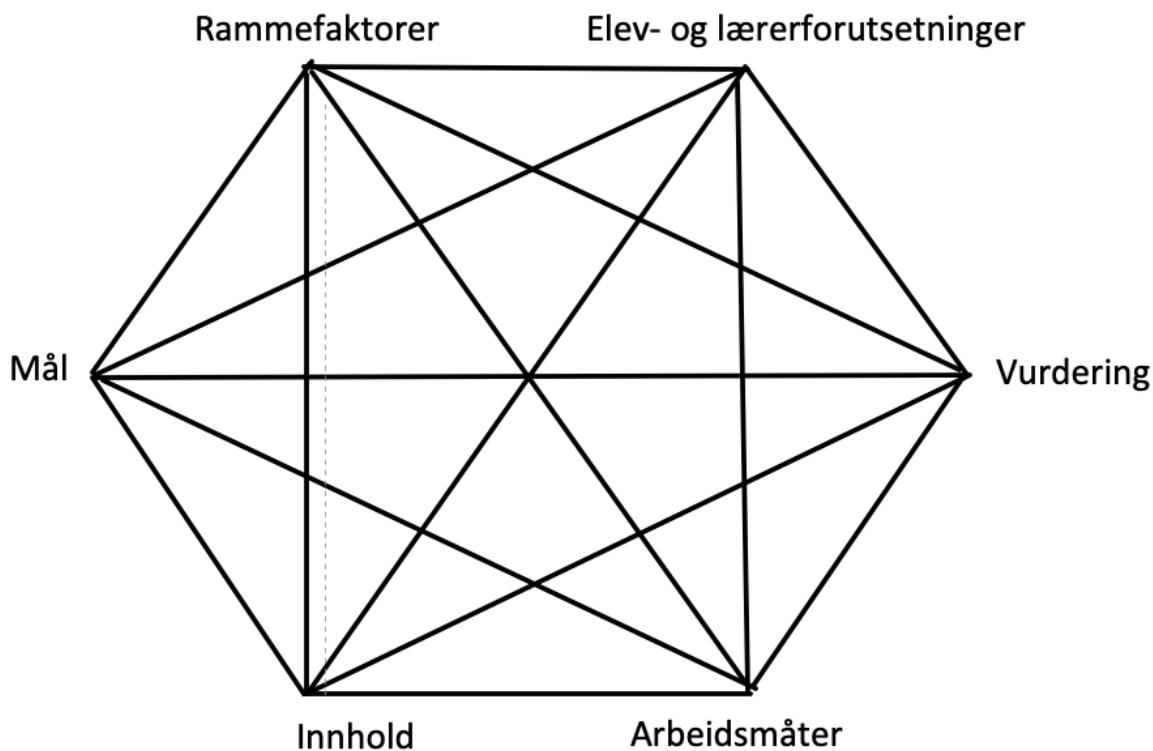
begreper kan bidra til å øke lærerens begrepsapparat og referanseramme, når en analyserer instrumentalundervisning. En bør imidlertid være oppmerksom på at begreper avgrensner deler av virkeligheten (Bjørndal & Lieberg, 1987, s. 133).

2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy som kan brukes for å analysere undervisning. Når jeg analyserer et tradisjonelt nettbasert kurs ut ifra denne, undersøker jeg hvordan de ulike didaktiske faktorene kommer til uttrykk, samt hvorvidt det er indre samsvar mellom de ulike didaktiske faktorene (Helle, 2017, s. 75). Den didaktiske relasjonsmodellen er opprinnelig utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978), og fungerer som en planleggingsmodell for lærere som bruker et didaktisk begrepsapparat for å planlegge, gjennomføre, tilpasse og vurdere undervisning. De ulike faktorene står i en gjensidig relasjon til hverandre. På den måten unngår en at én faktor får en ensidig styrende funksjon (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135-137). «En må hele tiden bevege seg mellom faktorene - fram og tilbake, for alle henger sammen og påvirker hverandre. Det er dette vi mener med *didaktisk relasjonstenkning*» (Hiim & Hippe, 2022, s. 41). En kan derfor i prinsippet ta utgangspunkt i hvilken som helst faktor når en planlegger, gjennomfører, tilrettelegger og vurderer undervisning.

Det finnes ulike varianter av den didaktiske relasjonsmodellen og navn på faktorene varierer. For eksempel bruker (Hanken & Johansen, 2021, s. 161) begrepene elev- og lærerforutsetninger, vurdering, innhold, metoder, mål og rammefaktorer for å tilpasse den til deres fremstilling av musikkdidaktikk. Hiim og Hippe (2022, s. 40) bruker begrepene læreforutsetninger, vurdering, rammefaktorer, innhold, mål og læreprosess, (Sandvoll & Allern, 2014, s. 312) bruker begrepene elev, vurdering, innhold, arbeidsmåter, rammer og mål. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135) bruker begrepene faginnhold, mål, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering.

Illustrasjonen under er inspirert av disse modellene.



Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).

Før jeg presenterer hver enkelt didaktisk faktor, og knytter dette opp mot instrumentalundervisning og tradisjonelle nettbaserte kurs, vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt den didaktiske relasjonsmodellen som et teoretisk rammeverk og som et analytisk perspektiv.

Siden jeg undersøker nettbasert undervisning kunne en argumentert for at det ville vært bedre å ta utgangspunkt i en digitaldidaktisk relasjonsmodell, som er tilpasset en moderne digital kontekst. Bent Kurse presenterte en slik digitaldidaktisk relasjonsmodell ved Høgskolen i Lillehammer, 21.11.2002 (Fleksibel utdanning Norge, 2017, s. 13). En kunne også argumentert for at et didaktisk rammeverk som ser på kvalitetskriterier for nettbasert undervisning burde ligge til grunn for en analyse av tradisjonelle nettbaserte kurs. Et slikt rammeverk har Johnson (2016) utviklet etter å ha undersøkt nettbasert undervisning i høyere musikkutdannelse. Årsaken til at jeg ikke har gjort det er fordi teoriene de har utviklet har blitt til på bakgrunn av undersøkelser av moderne læringsplattformer. Læringsplattformer som for eksempel Canvas og Itslearning skiller seg fra tradisjonelle nettbaserte kurs på flere områder. For det første

legger de til rette for samarbeid og dialog mellom elev og lærere. For det andre bygger de på et konstruktivistisk læringssyn (FuN, 2017, s. 20; Carol, 2016, s. 204). «Slike læringsplattformer er fra bunnen designet med formål om å være i samsvar med de allerede eksisterende pedagogiske og organisatoriske praksisene ved institusjonene» (Engen, 2020, s. 19). Som jeg har nevnt tidligere legger ikke tradisjonelle nettbaserte kurs opp samarbeid og dialog. Det er dermed ikke sagt at tradisjonelle nettbaserte kurs eller lærebøker ikke kan bygge på et konstruktivistisk læringssyn. En kan for eksempel gjennomføre vurderinger i form av interaktive oppgaver, lære elevene konsepter med hensyn til deres tidligere kunnskaper og referanseramme eller legge til rette for at de kan oppdage nye kunnskaper og konsepter (Beetham & Sharpe, 2013, s. 570-572). Kunnskapen i tradisjonelle nettbaserte kurs er predefinert og forhåndsbestemt, og dermed kan slike kurs i større grad betraktes som lærebøker, sett bort i fra teknologien som benyttes, det vil si video, hypertekststrukturen osv. Argumentet jeg forsøker å begrunne er at digitaldidaktiske relasjonsmodeller og kvalitetskriterier som er tilpasset en moderne digital kontekst ikke egner seg som analysemodell og referanseramme for å undersøke tradisjonelle nettbaserte kurs. I søken etter en analysemodell og referanseramme for å analysere tradisjonelle nettbaserte kurs står den didaktiske relasjonsmodellen stødig som en enkel og tydelig modell. Det er fordi den kan forstås som en generell referanseramme for å organisere tenkningen rundt faktorer som ansees å være vesentlige i de fleste undervisningssituasjoner (Bjørndal & Lieberg, 1987, s. 132). Det er til tross for at den primært er utviklet med hensyn til klasseromsundervisning og ikke en moderne digital kontekst.

I den forbindelse er det viktig å understreke at Bjørndal og Lieberg (1978, s. 138) er kritiske til en «deduktiv preget undervisningsteknologisk framgangsmåte». Her sikter de til en årsak-virkning-tenkning om at en kan planlegge og forutse hva eleven skal lære og at dette kan manifestere seg i observerbar adferd. De forfekter i stedet en åpen og helst induktiv preget tilnærming hvor eleven får «bruke sin fantasi, oppfinnsomhet og sine skapende evner og få oppleve at arbeidet på skolen kan være en oppdagerferd i kunnskapens verden» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 23). Det vil si at elevene «selv konstruerer regler etter å ha arbeidet med eksempler, fakta og iaktakelser» (Helle, 2017,

s. 139). Her blir lærerens rolle å tilpasse undervisningen ut ifra de didaktiske faktorene både før, under og etter undervisningen. Det kan derfor også være en del aspekter ved tradisjonell nettbasert undervisning og nybegynneropplæring, som ikke er forenelig med det pedagogiske grunnlaget bak didaktisk relasjonstenkning. Det er hvis en legger til grunn en årsak-virkning-tenkning i teknologien bak tradisjonelle nettbaserte kurs. Dette behøver ikke å være tilfellet. En kan også diskutere hvorvidt den didaktiske relasjonsmodellen egner seg som analysemodell, i og med jeg ikke har direkte tilgang til informasjon om ulike didaktiske faktorer, som for eksempel elev og lærerforutsetninger. Dette er imidlertid noe som likevel kan komme til uttrykk i kurset, selv om jeg ikke gjennomfører intervjuer med elever og lærere.

2.3.1 Mål

Jeg bruker mål som en hovedkategori i analysen, som består av underkategoriene formål, delmål, arbeidsmål, og kognitive, psykomotoriske og affektive mål (Hanken & Johansen, 2021, s. 63-65). Bjørndal og Lieberg (1987, s. 40-41) lister opp en rekke argumenter for å sette mål for undervisningen. De nevner blant annet at klart formulerte mål bidrar til å angi retning for læreren og eleven, gir grunnlag for å vurdere læremidler, og det gir læreren og elevene bedre grunnlag for å vurdere undervisning og læring.

a) Formål

Formål beskriver det en pedagogisk virksomhet ønsker å realisere. Formuleringene er gjerne generelle, noe som åpner opp for lokale tolkninger og som fører til bestemte handlinger på aktørnivå. Formål kan derfor sies å være språklige fremstillinger av kulturelle normer og verdier (Røthing, 2014, s. 637). Lokale tolkninger leder til handlinger som ansees å være mer legitime enn andre (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 59). For å vise et eksempel på formål vil jeg referere til kulturskolerådets formuleringer: «Opplæringa skal bidra til barn og unges danning, fremme respekt for andres kulturelle tilhørighet, bevisstgjøre egen identitet, bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Her ser vi for eksempel at begrepet danning brukes i stedet for begrepet oppdragelse. Det kan ha å gjøre med at vi i dagens kunnskapsdrevne og multikulturelle samfunn, verdsetter individuell frihet i større grad enn tidligere, hvor det tidligere var et større fokus på å videreføre etablerte verdier og tradisjoner (Stray & Wittek, 2014, s. 22). Å

bli kritisk reflekterende kan ha sammenheng med den teknologiske utviklingen hvor tilgang til informasjon er større og hvor det kan være utfordringer knyttet til vurdering av pålitelighet ved kilder (Bjarnø et al., 2017, s. 211). Å utvikle egen livskompetanse kan sees i sammenheng med utfordringer i arbeidslivet som økt arbeidsledighet blant unge og et større fokus på psykisk helse. «Begrepet formål brukes også i tilknytning til enkeltfag eller aktiviteter» (Hanken & Johansen, 2021, s. 63). Eksempel på det er formål som kommer til uttrykk i faghjulet i kulturskolerådets rammeplan, som «viser fem overordna handlinger: *utøve, formidle, lytte, reflektere og skape*» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 49). Onlinegitar.no er en nettside hvor en kan lære å spille gitar. Siden dette er instrumentspesifikt er det rimelig å anta at formålene vil handle om å spille gitar og ikke nødvendigvis om å utvikle livskompetanse med hensyn til de generelle utviklingstrekkene i samfunnet. Onlinegitar.no er en kommersiell nettside og vil derfor trolig ha andre interesser enn det kulturskolerådet har. Likevel kan formål fortone seg på lignende måter.

b) Delmål

Delmål er fagspesifikke og viser til «hovedområder innenfor faget eller for ulike trinn i opplæringen» (Hanken & Johansen, 2021, s. 64). I musikk innebærer for eksempel formålet *skape* delmålene: komponere, arrangere, improvisere, forme, lage og utforske. Formålet *formidle* innebærer delmålene: mestre, prestere, uttrykke, kommunisere, berøre, presentere og fremføre. I dans kommer andre delmål til uttrykk, i tillegg til det å komponere, arrangere og improvisere. Her har man i tillegg delmål som konseptualisere og koreografere (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 34). Når det gjelder tradisjonelle nettbaserte kurs kan en i prinsippet ha de samme delmålene som kulturskolerådet formulerer. For å lære å komponere og arrangere, kan en ta i bruk notasjonsprogram som Sibelius, eller ulike innspillingsprogram som Garageband og lignende. For å lære å improvisere kan en bruke disse programmene samt backingtracks.

c) Arbeidsmål

Det tilhører instrumentallærerens refleksjoner, å ta stilling til hvordan elevene skal kunne nå ulike typer mål. En formulerer derfor gjerne enda mer konkrete mål. Disse kan betegnes som

arbeidsmål (Hanken & Johansen, 2021, s. 64). Arbeidsmål kan for eksempel være at eleven skal lære konkrete øvelser i improvisasjon. Her er de konkrete øvelsene arbeidsmål, *improvisasjon* delmål og *skape* formål. Et annet eksempel kan være å jobbe opp mot formålet å *reflektere*. Her er delmål, etter kulturskolerådets definisjoner, å *vurdere*, *undersøke* og *gi respons* (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 48). På bakgrunn av dette kan et arbeidsmål være å jobbe med imitasjonsoppgaver. I praksis vil en da innse at en jobber med flere delmål og arbeidsmål samtidig. Når en improviserer jobber en også med formålene *lytte*, *reflektere*, *skape*, *utøve* og *formidle*. En er også innom flere delmål som det å *sammenligne*, *analysere*, *tolke*, *vurdere*, *sanse*, *assosiere* og *erkjenne*. Delmål og arbeidsmål overlapper noen ganger hverandre. Når det gjelder tradisjonelle nettbaserte kurs kan en sette ord på hvilke arbeidsmål elevene skal jobbe med. For eksempel kan et delmål være at eleven skal jobbe med låtskriving i en periode, for å oppnå formålet *skapende skrijving*, eller for å *uttrykke* kreative evner, og at dette innebærer at eleven må jobbe med konkrete arbeidsmål, som å skrive ulike harmonier og tekster.

d) Kognitive mål, psykomotoriske mål og affektive mål

Disse målene har til hensikt å utvikle ulike sider hos eleven. Kognitive mål handler om å utvikle elevens tenkning. Det innebærer mentale aktiviteter som det å forstå, huske, tolke, oppfatte, reflektere, gjenkjenne og beskrive (Hanken & Johansen, 2021, s. 65). For å kunne spille etter noter må eleven lære å tolke et notemateriale. Eleven må også lære å forstå sammenhengen mellom notematerialet og det en spiller, bevegelser, instrumentet og det klingende resultatet. Dette krever refleksjon og en oppfattelsesevne både auditivt, kroppslig og visuelt. Videre må eleven kunne gjenkjenne ulike toner og harmonier, og kunne si noe om hvordan de oppfattes. Eksempler på kognitive mål i musikk kan være å reflektere, sette ord på opplevelser, huske, reprodusere, gjengi og forklare musikk.

Psykomotoriske mål handler om å utvikle elevens praktiske ferdigheter. Her rettes oppmerksomheten mot bevegelser og aktiviteter, noe som krever «muskelbevegelser som styres av hjernen» (Hanken & Johansen, 2021, s. 65). Eleven bruker derfor aktivt et instrument for å lære, og mye av læringen innebærer å spille på instrumentet eller synge. Som lærer kan en legge til rette for bevegelse i instrumentaltimene. I stedet for å sitte på en

stol for å lære rytmer, kan en for eksempel reise seg for å trampe og klappe dem. En kan også feste en reim på gitaren, be eleven stå oppreist for å øve, eller lage bevegelser til musikk. En kan også bruke solmisasjon med håndbevegelser for å indikere noter og tonehøyder (Hanken & Johansen, 2021, s. 115). Eksempler på psykomotoriske mål kan altså være å utvikle evne til å bevege seg, danse, spille, berøre og lignende.

Affektive mål har med følelser, holdninger og verdier å gjøre (Hanken & Johansen, 2021, s. 65). Eksempel på affektive mål kan være å opprettholde motivasjon, oppleve musikkglede, utvide musikalsk preferanse og skape musikk. For å motivere elevene kan en ta utgangspunkt i elevens musikalske preferanser. En kan velge musikk som uttrykker holdninger og verdier som eleven identifiserer seg med eller som kan virke dannende hos eleven. En bør også kommunisere med eleven om mål og måloppnåelse. Her kan en sette prestasjonsmål. Noen elever motiveres av tanken på suksess ved å oppnå et mål. Andre motiveres av tanken på å unngå nederlag (Elliot & Dweck, 1988). Noen ser på læring som et mål i seg selv. Dette kalles for mestringsmål (Elliot & Harackiewicz, referert i Bjørnebekk, 2014, s. 239). Slike mål skaper utholdenhet ved motstand, bidrar til at eleven søker optimale utfordringer (Dweck, 1986), bidrar til dybdeprosessering av informasjon (Ames, 1984), og skaper indre motivasjon. En bør gjøre kontekstuelle vurderinger om hvorvidt prestasjonsmål eller mestringsmål vil virke motiverende på elevens læring. Det er også viktig at eleven får systematisk opplæring i selvregulering. Til forskjell fra metakognitiv tenkning, eller refleksjon handler selvregulering også om regulering av følelser, i tillegg til regulering av kognisjon og det kontekstuelle. «Kontekstuell selvregulering refererer til observasjon og regulering av omgivelsene, for eksempel at en velger et mindre støyende arbeidsrom hvis en skal jobbe konsentrert» (Brandmo, 2014, s. 203). Hvis en jobber mot et mål og eleven viser lav måloppnåelse, eller lav mestringsforventning, kan det være hensiktsmessig å attribuere svake resultater med bruk av uproduktive læringsstrategier (Zimmermann & Kitsnas 1997). Dette har med elevenes følelser å gjøre. «Mislykkes man med oppgaven uten at man kan forklare hvorfor (eller tenker at man ikke er glup nok), er sjansen større for å få negative følelser, og dermed kan man begynne å unngå tilsvarende oppgaver» (Brandmo, 2014, s. 206).

2.3.2 Innhold

Innhold kan velges med utgangspunkt i mål. Hvis målet for eksempel er at eleven skal utvikle tekniske ferdigheter på gitar, vil arbeid med øvelser og sanger være et opplagt innhold i undervisningen. En kan også velge innhold med utgangspunkt i andre didaktiske faktorer, som elevens forutsetninger. Her velger en gjerne sanger som en tenker elevene liker eller øvelser som er tilpasset elevenes ferdigheter (Hanken & Johansen, 2021, s. 76). En annen måte å velge innhold på er å ta utgangspunkt i det som ansees å være verdifullt i kulturen. Her velger en gjerne «lærestoff som inneholder og uttrykker noe som er typisk og verdifullt og som den oppvoksende generasjonen bør kjenne til og lære av» (Hanken & Johansen, 2021, s. 78). Tidligere var valg av innhold i musikkundervisning i Dansk grunnskole allment akseptert, men i senere tid har spørsmål rundt hvilke sanger som skal inngå i faget blitt gjenstand for diskusjon. Dette har sammenheng med dansk kultur og innflytelse fra vestlig mediekultur (Nielsen, 1988, s. 166-169). I tradisjonelle nettbaserte kurs er det ikke noe som prinsipielt skiller seg fra valg av innhold sammenlignet med ordinær undervisning. Det er imidlertid rimelig å anta at kommersielle aktører i større grad vil ta sikte på å tilpasse innholdet med hensyn til preferansen hos målgruppens etterspørsel.

Atter en måte å velge innhold på kan være å velge sanger som egner seg for å oppøve ferdigheter innenfor et gitt fagområde. På den måten blir ikke sangene i seg selv det viktigste å lære, men ferdighetene som må tilegnes viktigere. Nybegynnere kan for eksempel lære seg et par barnesanger som inneholder to-tre grep for å deretter gå over på å lære musikk som de selv velger. Da vil det å lære barnesanger og grep være et virkemiddel for å lære musikk. Dette kalles for metodisk danning (Hanken & Johansen, 2021, s. 81). Ut ifra dette perspektivet vil valg av innhold basere seg på aktiviteter som har overføringsverdi, og som eleven kan benytte seg av senere i undervisningsforløpet.

Musikk består av noen grunnelementer. Derfor vil musikkundervisning følgelig inneholde noen av disse, og lærere vil vektlegge disse ulikt. Jeg synes Vea (1981, s. 26) sin beskrivelse av det han kaller for musikkens grunnstoffer, er en god beskrivelse av hva musikk er. Ifølge ham består musikk av følgende grunnelementer:

Lydforløp – begynnelse, videreføring og slutt

Klangfarger – eksisterer i alle lyder, kan være lyse/mørke, skarpe/myke etc.

Dynamikk – sterkt/svakt, nært/fjernt, enkelt/sammensatt, økende/minskende styrke

Tempo – hurtig, middels og sakte, økende/minskende tempo

Artikulasjon – legato, staccato og ulike variasjoner og overganger av dette

Samtidighet – to eller flere lyder samtidig, ostinat, sammensatte rytmer og melodier

Energetikk – spenning og avspenning, rytmisk, melodisk og klanglig

Form – gjentakning, kontrast og variasjoner rytmisk, melodisk og klanglig

Gitaristen Wayne Krantz beskriver musikk mer generelt, og nevner melodi, harmoni, rytme og lydbilde som fire grunnleggende dimensjoner i musikk.

I think every musician maybe has one of the basics elements, as whether it is melody, harmony, rhythm, and sound. I think that every musician kind of have one of those four things that held them most dear and most central to their musical being (Berklee Online, 2011, 2:48)

Dette kan være momenter som kan være interessant å ta i betraktning når jeg undersøker kurset. Jeg vil derfor bruke dette for å se på hva som er mest fremtredende av de ulike musikalske grunnelementene og dimensjonene.

2.3.3 Arbeidsmåter

Hanken og Johansen (2021) bruker begrepet metode om dette og definerer det som «en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring» (Hanken & Johansen, 2021, s. 85). Jeg har valgt å bruke begrepet arbeidsmåter, fordi det konnoterer at en arbeider med noe for å oppnå et mål. For å undersøke hvilke arbeidsmåter det legges opp til i kurset, har jeg valgt å ta for meg ulike former for undervisning, fordi dette viser til hvilke arbeidsmåter det legges opp til at eleven skal bruke.

a) Oppdagende undervisning

«*Oppdagende undervisning* innebærer at eleven, ved hjelp av lærerens spørsmål, arbeid med gitte oppgaver eller på andre måter selv skal *oppdage* kunnskap og finne fram til løsninger» (Hanken & Johansen, 2021, s. 88). Eksempler på oppdagende undervisning ved nybegynneropplæring kan helt enkelt være å stille spørsmål til eleven. For eksempel kan eleven telle hvor mange strenger som er på gitaren framfor at læreren forteller det. En kan også spørre eleven om hva en tenker de ulike delene på gitaren heter. For eksempel skrur en på skruene på hodet av gitaren for å stemme strengene. Deretter kan eleven lære at dette heter stemmeskruer i stedet for at læreren forteller eleven dette med en gang. Det går altså an å innføre begreper etter hvert, og gi eleven rom for å konstruere egen kunnskap om ulike fenomener. «Man kan også ta med et maleri eller fotografi som eleven bruker som utgangspunkt for å improvisere fram forskjellige stemninger. En slik type arbeid kan handle mer om klang og lyd enn om spesifikke toner, rytmer eller akkorder» (Haugseth & Blix, 2009, s. 120). På den måten oppdager eleven ulike dimensjoner i musikk ved å spille et instrument, framfor at læreren foreleser om det, hvor det kan være en viss sannsynlighet for at eleven inntar en rolle som passiv mottaker av informasjon. En inngang til å lære å spille melodier, som kan forstås som oppdagende undervisning, kan være følgende: Eleven og læreren synger sammen en relativt enkel melodi, som for eksempel *Ole har en liten bil*. Her kan læreren ved bruk av håndbevegelse indikere tonehøydene eller klappe rytmene mens en synger. Deltar eleven i dette kan han utvikle en forståelse for tonehøyde og rytme, ikke bare kognitivt, men også psykomotorisk. Deretter får eleven i oppgave å spille melodien på én gitarstreng. Dette kan argumenteres for å være en relativt overkommelig oppgave for nybegynnere. En annen oppdagende undervisningsform for å lære om harmonier, kan være følgende: Eleven lærer prinsippene bak oppbygging av harmonier ved å bruke noter. For eksempel kan en forklare at tonene i en D-dur akkord består av D, A og F#. Eleven får deretter i oppgave å finne disse tonene på gitaren for å oppdage ulike måter å spille akkorder på. Atter et eksempel kan være en elev som lytter til musikk og beskriver det en hører med egne ord. Etter hvert innfører en musikkbegreper som beskriver musikken på en mer presis måte. Ifølge Bjørndal og Lieberg (1987, s. 46-47) kan oppdagende læring bidra til å øke elevens mestringsforventninger og bidra til at eleven blir mer selvstendig. Det er fordi

denne undervisningsformen forutsetter at eleven er aktiv og engasjert. Den tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og motivasjon for å løse oppgaver, og kan bidra til forbedret hukommelse.

b) Spørrende eller utforskende undervisning

Arbeidsmåter kan også ta form som spørrende eller utforskende undervisning. Dette har likhetstrekk med oppdagende undervisning. Forskjellen er at spørrende eller utforskende undervisning gjerne brukes der «det ikke finnes noe riktig svar eller en gitt løsning» (Hanken & Johansen, 2021, s. 88). Det er for eksempel ikke nødvendigvis et riktig svar på hvordan en bør holde en gitar på grunn av individuelle fysiologiske forutsetninger. Det kan også være subjektivt hvordan en opplever en låt på grunn av musikalsk preferanse.

c) Problemsentrert undervisning

Arbeidsmåter kan også brukes som begrep om problemsentrert undervisning. «Problemsentrert undervisning tar utgangspunkt i en problemstilling som skal løses, for eksempel å finne ut hvilken fingersetning som fungerer best i et gitt stykke, eller hvorfor det spilles bakgrunnsmusikk i butikkene. Her vil elevens «*aktive problemløsning* stå sentralt» (Hanken & Johansen, 2021, s. 88). For eksempel kan eleven få i oppgave å søke på internett for å undersøke ulike typer gitarer. Det er da rimelig å anta at elevene vil få en del treff på annonser om gitarer. Elevene må i tilfelle få tilstrekkelig og systematisk opplæring i hvordan en kan søke etter relevant informasjon på internett, og hvordan en kan forholde seg kildekritisk til kilder. En annen tenkelig problemsentrert undervisningsform kan være å gjennomføre prosjektoppgave, hvor eleven bruker et interaktivt program på nettstedet for å tegne gitarer eller klippe og lime inn ulike gitarer, for å deretter presentere dette i et eller annet delings- og kommunikasjonsverktøy. Her kan eleven knytte gitarer opp mot ulike sjangre eller tidsperioder i musikk.

d) Fagsentrert undervisning

En annen undervisningsform som en kan legge til rette for er fagsentrert undervisning. «I en fagsentrert undervisning er utgangspunktet ikke en problemstilling, men et bestemt

lærestoff, for eksempel blueskalaen, en sang, eller kjennetegn ved romantisk musikk. Elevens oppgave blir her, ikke å løse et problem, men å *tilegne seg* lærestoffet» (Hanken & Johansen, 2021, s. 88). Her kan, arbeidsmåter fortone seg på en måte, hvor det blir vektlagt et endimensjonalt kunnskapssyn. Læreren vil ha rollen som kunnskapsformidler og lærematerialet vil være en annen kilde til kunnskap. En vil fokusere på leseforståelse og spørsmål vil være lukkede. Her vil en ofte være detaljorientert og legge vekt på den faglige gjengivelsen og reproduksjon av informasjon og fakta (Helle, 2017, s. 140).

Hvorvidt det er mulig å legge til rette for disse ulike undervisningsformene i tradisjonelle nettbaserte kurs kan diskuteres. Tar en i betraktning teknologien som ligger til grunn er tradisjonelle nettbaserte kurs utformet slik at læreren er produsent av kunnskap og eleven konsument av kunnskap (Bjarnø et al., 2017, s. 112). Det er likevel mulig å legge til rette for arbeidsmåter slik som jeg har eksemplifisert over ved å bruke ulike modaliteter på en kreativ og pedagogisk måte. En bør være oppmerksom på relasjonen mellom arbeidsmåter og vurdering. Hvis eksamen og karakterer ligger til grunn for valg av arbeidsmåter vil lærer og elev ofte prioritere arbeidsmåter som er enkle å vurdere (Bjørndal & Lieberg, 1987, s. 115).

2.3.4 Vurdering

Med vurdering sikter jeg til det som har med elevens prestasjoner å gjøre og hvordan lærere vurderer det. Det vil si hvordan elevens faglige og sosiale måloppnåelse. Vurdering kan tjene ulike formål og det er en bred konsensus om at vurdering kan ha stor innvirkning på elevens læring (Engelsen, 2014, s. 390). Vurdering kan brukes for å stimulere til læring, få tilgang til informasjon om hva eleven har tilegnet seg av kompetanser og ferdigheter, og for å gi tilbakemelding på elevens måloppnåelse (Hanken & Johansen, 2021, s. 129). Alt dette er viktig i forbindelse med for eksempel forberedelse til elevkonsert, utviklingssamtaler, karaktersetning og lignende. En skiller vanligvis mellom formativ og summativ vurdering, som handler om når vurderingen foregår og hvor mye den omfatter. Underveisvurdering og sluttvurdering er synonyme til disse begrepene (Hanken & Johansen, 2021, s. 132). Når en gjør vurderinger bør en på forhånd utarbeide vurderingskriterier som sier noe om hva eleven kan gjøre for å oppnå ulike mål. Dette bør formidles på en måte som elevene forstår. Det kan være hensiktsmessig å inkludere elevene i utarbeidelsen av vurderingskriterier. På den

måten blir elevene bevisst på målene som settes, hva som forventes av dem og hva som kjennetegner lav, middels og høy måloppnåelse. En bør også gi formative elevvurderinger slik at de vet hvordan de kan arbeide videre for å oppnå målene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg har tidligere nevnt Hattie (2009) sin undersøkelse som viser at en bør legge til rette for at elevene kan vurdere hverandre, og at det er fordelaktig med hensyn til elevens læring å bruke mest mulig digitale feedbackfunksjoner i dataprogrammer. Med feedbackfunksjoner menes interaktive spørsmål hvor en får raske tilbakemeldinger på om det en har besvart er riktig eller galt. Jeg har også nevnt Herrebrøden (2014) sin undersøkelse som viser at det som gir best læringseffekt er å bruke en variasjon av åpne oppgaver, korsvarsoppgaver og flersvarsoppgaver uten svaralternativer. På den måten vurderer en ikke bare elevens kunnskaper, men «forståelse, holdninger, vurderinger og refleksjon» (Bjarnø et al., 2017, s. 121). Når det gjelder instrumentalundervisning og tradisjonelle nettbaserte kurs vil det være mer effektivt, med hensyn til elevens læring, å bruke video for å vise hva som er riktig eller galt, enn å gi verbale korreksjoner (Ruud, 1979, s. 24).

2.3.5 Rammefaktorer

Enhver virksomhet forholder seg til rammefaktorer. De kan være fysiske, økonomiske og organisatoriske. Disse kan fremme, eller virke hindrende for en pedagogisk virksomhet (Hanken & Johansen, 2021, s. 42-43). Ved nettundervisning vil tilgang til digitale enheter være et eksempel på en rammefaktor. Hvorvidt eleven har mulighet til å gjennomføre undervisningstime et sted hvor en er i stand til å konsentrere seg, er et eksempel på en rammefaktor. Å få innsyn i elevens hjemmesituasjon kan gi grunnlag for bedre tilrettelegging, ved at en kommuniserer med elev/foresatte eller endrer arbeidsmetoder og læringsaktiviteter (Berge et al., 2021, s. 22). Rammefaktorer ved nettundervisning muliggjør nye undervisningsmåter og endrer hvordan vi lærer, kommuniserer og samhandler (Engen, 2020, s. 11). Samtidig finnes det teknologiske begrensninger som det er vanskelig å gjøre noe med. For eksempel kan det å gjennomføre gruppeundervisning, gjennom kurs kan være utfordrende å organisere på grunn av rammefaktorer som teknologiske begrensninger, og ikke minst tidsaspektet hvor flere elever må logge seg på samtidig, samt hensyn som må tas

med tanke på elevenes personvern, som handler om å verne mot overvåking av personopplysninger på internett (Bjarnø et al., 2017, s. 224).

2.3.6 Elev- og lærerforutsetninger

Elevforutsetninger handler om elevenes forutsetninger for å lære. Hanken og Johansen (2021) skiller mellom tre typer forutsetninger: utviklingsmessige, individuelle og sosiokulturelle.

- a) Utviklingsmessige forutsetninger handler om elevens biologiske, motoriske, fysiologiske, kognitive, sosiale og musikalske utviklingsnivå (Hanken & Johansen, 2021, s. 48-49).
- b) Individuelle forutsetninger handler om elevens emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger. Elevens selvoppfatning og tidligere erfaringer virker inn på dette. Det gjør også nedarvede musikalske evner og musikalske preferanser. Elever utvikler læringsstrategier og det kan ha sammenheng med hvilken læringsstil som eleven foretrekker (Dunn mfl, referert i Hanken & Johansen, 2021, s. 49-51).
- c) Under sosiokulturelle forutsetninger nevnes musikkulturelle forutsetninger. Det handler om hvilke typer musikk eleven foretrekker, som følge av å befinne seg i en sosiokulturell kontekst. Det handler også om hva slags musikk som får prioritet i undervisningen, og som blir forstått som verdifullt eller hensiktsmessig å lære i forhold til en målsetning (Hanken & Johansen, 2021, s. 51-52).

At elever er vant til raske tilbakemeldinger kan også indikere at de er mer utålmodige når de leser digitale tekster, enn når de leser bøker. Det kan ha sammenheng med sosiale medier som fanger elevens oppmerksomhet som Facebook, Snapchat, Tiktok og lignende. I Gyldenskog (2018) sin undersøkelse viste det seg at noen av disse applikasjonene virket forstyrrende på elevens arbeid med opplæringsvideoer og at det derfor opplevdes som utfordrende å regulere egen læring. Det er rimelig å anta at barn og unge kan ha større utfordringer med dette enn voksne, hvis en antar at de har færre forutsetninger for å kunne regulere emosjoner, foreta kontekstuelle vurderinger og forutse konsekvenser som følge av

fysiologiske og kognitive forutsetninger. Siden barn og unge foretrekker bilder framfor tekst, kan det være hensiktsmessig å bruke illustrasjoner for å formidle fakta, ideer og utsagn ved siden av tekst.

Lærerforutsetninger handler om lærerens forutsetninger for å undervise. Hanken og Johansen (2021) skiller mellom fire typer forutsetninger: musikkfaglig og pedagogisk kompetanse, musikkpedagogens grunnsyn og musikkpedagogen som profesjonell yrkesutøver.

- a) Musikkfaglig kompetanse handler om formell og uformell kompetanse. Musikkfaglig kompetanse tilegner en seg når en studerer musikk og ikke minst utvikles kompetanse i arbeidslivet i møte med ulike forventninger og ambisjoner om hva undervisningen bør inneholde. Å være utøvende musiker ved siden av å undervise er et eksempel på uformell kompetanse. Kunnskaper om hvordan en kan skaffe spillejobber eller hvilken musikk som etterspørres i markedet kan bidra til andre former for kunnskaper og måter å tenke på inn i undervisningen. Å lytte til musikk på fritiden er også en måte å tilegne seg uformell kompetanse på.
- b) Pedagogisk og yrkes-kompetanse handler om «kunnskap om hvordan elevens læring best kan tilrettelegges» (Hanken & Johansen, 2021, s. 56), og om hvorvidt en utfører jobben sin på en profesjonell måte.
- c) Med musikkpedagogens grunnsyn refererer en til «de oppfatninger, holdninger og verdier musikkpedagogen knytter til ulike sider ved virksomheten» (Hanken & Johansen, 2021, s. 58). Eksempler på det kan være fagsyn. En kan se på faget musikk som trivselsfag og estetisk fag, eller andre varianter som ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag og mediefag (Hanken & Johansen, 2021, s. 183-184).
- d) Videre kan en forstå musikk som noe fysisk eller som noe som uttrykker følelser og stemninger. En kan også oppfatte noen elever som musikalske og talentfulle eller tenke musikk er noe som kjennetegner alle mennesker og noe som alle kan ta del i.

Noen har et optimistisk elevsyn og tenker at eleven fra naturen sin side har en indre motivasjon for å lære. Andre har et mindre optimistisk elevsyn og tenker at ytre motivasjon er nødvendig for at eleven skal lære. Det er rimelig å anta at de aller fleste musikkpedagoger har kombinasjoner av disse grunnsynene (Hanken & Johansen, 2021, s. 59).

I tradisjonelle nettbaserte kurs vil pedagogens syn på læring komme fram gjennom måten undervisningen er lagt fram. Det som umiddelbart kan sies er måten undervisningen er lagt fram på sjeldent et individuelt ansvar. Samtidig vil vektlegging av den ene eller den andre sjangeren gi et inntrykk av lærerens kompetanse og musikalske preferanse. Måten læreren framtrer på som person vil også ha betydning for hvordan en oppfatter han eller henne. Jeg har tidligere nevnt at en kan sette prestasjonsmål eller mestringsorienterte mål. Dette har jeg tatt for meg under affektive mål, fordi jeg mener at dette er nært knyttet opp mot følelser, holdninger og verdier. Ifølge Helle (2017, s. 92) er lærerrollen viktig i denne sammenheng. Han skisserer tre former for lærerroller, hvor to av de kan være relevant når det gjelder tradisjonelle nettbaserte kurs. Den tredje handler om samarbeid mellom elever. Den ene betegner han som *lærerdimensjonen*. Her er undervisningen strukturert på en tydelig måte, elevene får stegvise instruksjoner om hva de skal gjøre og en stiller visse krav til hva elevene skal prestere. I tradisjonelle nettbaserte kurs kan en for eksempel legge opp undervisningen slik at elevene må gjennomføre visse oppgaver før de kan gå videre. Dette kan motivere elever som motiveres av tanken på suksess ved å oppnå et mål eller ved å unngå nederlag. Den andre formen for lærerrolle betegner Helle (2017 s. 92) som *ansvarsdimensjonen*. Her arbeider elevene ut ifra en indre motivasjon og læreren stiller forventninger til elevene om at de tar ansvar for egen læring gitt at de er motivert. I tradisjonelle nettbaserte kurs kan en for eksempel legge opp undervisningen slik at elevene kan velge mellom forskjellige oppgaver alt etter hva som interesserer dem. Her vil mestringsforventninger være sentralt, fordi elevene kan velge å gjøre det de forventer å mestre basert på tidligere erfaringer.

En bør også ta i betraktning at instrumentalundervisning tradisjonelt sett er mesterlæreorganisert. «Mesteren er ekspert i faget. Hun er i besittelse av fagets tradisjoner, indre

logikk, autoritative kunnskap og verdier. Å få innsikt i mesterens forhold til faget som skal læres, er essensielt i læringsprosessen» (Waagen, 2011, s. 84-85). Ved mesterlære-organisert instrumentalundervisning er det vanlig at eleven forsøker å imitere det læreren gjør og lytte til det hun sier for å tilegne seg kunnskaper, hvor ferdighetskunnskaper vektlegges. Dette krever oppmerksomhet, hukommelse, gjennomføringsevne og motivasjon hos eleven (Waagen, 2011). Angelo (2012, s. 136) knytter dette opp mot identitet, og mener at kunnskapen her også «kan handle om spesifikke måter å være på, like mye som det kan handle om målbart og presist formulerbart læringsutbytte». Det er fordi i en typisk mesterlære-organisert undervisningssituasjon vil læreren ofte identifisere seg med faget.

Ved tradisjonelle nettbaserte kurs vil en legge opp til at eleven skal imitere læreren ved bruk av video samt gi eleven skriftlige instruksjoner og illustrere dette. Lærerforutsetninger handler også om lærerens fagsyn og pedagogiske grunnsyn.

Forstår læreren faget som et trivselsfag vil han eller henne kanskje bruke mer tid på relasjonsbygging og velge innhold som gir mestringsfølelse heller enn å sette søkelys på måloppnåelse. De som tenker at ytre motivasjon er nødvendig for læring vil kanskje i større grad fokusere på å gi belønninger i form av ros og ris.

Som en kan lese, står den didaktiske faktoren elev- og lærerforutsetning i relasjon til arbeidsmåter. Den står også i relasjon til de øvrige didaktiske faktorene som jeg har presentert i dette kapittelet. Gjennom dette kommer også ulike fagsyn til uttrykk gjennom vektleggingen av ulike dimensjoner av musikkfaget. I dette kapittelet har jeg lagt et teoretisk grunnlag for den kommende analysen og drøftingen senere i oppgaven. Jeg har redegjort for musikkfagets ulike kunnskapsdimensjoner, fagsyn og didaktisk relasjonstenkning. Dette har jeg knyttet opp mot instrumentalundervisning, og tradisjonelle nettbaserte kurs.

3. Metode

I dette kapittelet drøfter jeg valg av metode og presenterer kvalitativ innholdsanalyse med utgangspunkt i Margrit Schreiers modell for *Qualitative Content Analysis*. Deretter viser hvordan jeg har gått fram for å besvare problemstillingen. Funn kan betraktes som kunnskap

i den grad undersøkelsen ansees å være reliabel og valid. Dette drøfter jeg i slutten av kapittelet.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Jeg bruker kvalitativ innholdsanalyse som metode for å frembringe kunnskaper om hvordan didaktisk relasjonstenkning kommer til uttrykk i kursene for nybegynnere på onlinegitar.no. Jeg bruker uttrykket *frembringe kunnskaper*, fordi jeg mener det støtter best opp under metoden som brukes, og fordi det forteller noe om hva som er det overordnede målet med undersøkelsen.

Grønmo (2016, s. 175) definerer kvalitativ innholdsanalyse som følger:

Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen. I prinsippet kan kvalitativ innholdsanalyse brukes på alle typer dokumenter, uansett om dokumentene foreligger i form av tekst eller tall, lyd eller bilder.

Jeg bruker metoden for å beskrive meningen i innholdet til et materiale på en systematisk måte. Materialet består av manifest og latent innhold. Manifest innhold er det som kommer eksplisitt til uttrykk i teksten. Det vil si antall forekomster av ulike fenomener, som for eksempel ulike bokstavkombinasjoner og begreper. Latent innhold er det som i større grad krever fortolkning for å avdekke. Dette må forstås i sammenheng med det som ellers kommer til uttrykk i teksten (Grønmo, 2016, s. 217). Her er det større rom for tolkning, og dermed er det mer sannsynlig at to ulike personer vil tolke meningsinnholdet forskjellig. «The more hidden the meaning is, the more context you need in order to infer it, and the more likely it is that two people will read it differently” (Neuendorf, referert i Schreier, 2012, s. 16). Jeg bruker kvalitativ innholdsanalyse for å avdekke både det manifeste og latente innholdet. For eksempel registrerer jeg antall forekomster av indikasjoner på didaktisk relasjonstenkning for å kunne si noe om hvordan dette vektlegges i materialet. Her er ikke antall forekomster av didaktisk relasjonstenkning nødvendigvis det viktigste. Hvordan didaktisk relasjonstenkning vektlegges er like viktig, og dette krever ulik grad av fortolkning.

Jeg har lagt vekt på å gjøre dette på en systematisk og etterrettelig måte, slik at tolkningene ikke bare er subjektive, men at tolkningene gir mening for flere som befinner seg innenfor samme sosiokulturelle kontekst. Derfor er det hensiktsmessig å samarbeide med en kollega, sjekke om en gjør like fortolkninger, og diskutere der hvor en er uenig. Jeg har for eksempel samarbeidet med en kollega som har mastergrad musikkvitenskap. Hun har vært med på å kode deler av dette kurset, blant annet det som omfatter vurdering og elev- og lærerforutsetninger. Deretter gikk jeg tilbake til kodingene som jeg lagret i Microsoft Onenote, hvor jeg tok notater, for å sammenligne kodingene mine med hennes, og for å se på forskjeller og likheter.

Ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse analyserer en materialet med utgangspunkt i utvalgte aspekter (Schreier, 2012, s. 4). Dette kommer eksplisitt til uttrykk i problemstillingen ved at jeg fokuserer på didaktisk relasjonstenkning. Samtidig er metoden fleksibel på den måten at en forsøker å tilpasse det teoretiske rammeverket og kodingsrammen i forhold til materialet (Schreier, 2012, s. 7). Jeg har derfor også hatt en induktiv tilnærming til materialet. På den måten har jeg utviklet datadrevne kategorier på bakgrunn av det som har forekommet i materialet. Jeg har også underveis i analyseprosessen lagt merke til at enkelte fagsyn har vært mer fremtredende enn andre. Dette har jeg forsøkt å analysere på en nøktern og nyansert måte med en visshet om faren for å tegne skarpe konturer og nøye seg med enkle beskrivelser.

3.2 Analyseprosess

For å gjennomgå materialet på en systematisk måte velger jeg å følge Schreiers (2012, s. 6) stegvise analyseprosess:

- *Velge problemstilling*
- *Velge material*
- *Utarbeide en kodingsramme*
- *Organisere materialet inn i kodingsenheter*
- *Teste kodingsramme*
- *Evaluere og modifisere kodingsramme,*

- *Analyse og tolke og presentere funn*

Punkt 3-6 er det som skiller kvalitativ innholdsanalyse fra en del andre metoder. Når det gjelder siste punkt kan en fra et hermeneutisk perspektiv si at tolkning er noe som foregår gjennom hele analysen, altså ikke bare helt til slutt. I det følgende presenterer jeg den stegvise prosessen, og viser hvordan jeg har designet undersøkelsen med utgangspunkt i dette. Det første punktet har blitt presentert tidligere og det siste punktet presenteres i de to siste kapitlene av oppgaven.

3.2.1 Velge material

Ifølge Grønmo (2016, s. 177) bør en gjøre kildekritiske og kontekstuelle vurderinger når en gjennomfører datainnsamling. Under kildekritiske vurderinger nevner han tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet. Etter å ha formulert problemstilling søkte jeg på *online gitar lessons* og *nettbasert gitarundervisning* på google.no. Her var det flere relevante kilder å bruke. De aller fleste nettstedene som jeg fikk treff på, presenterte undervisningstilbud i form av synkron fjernundervisning. På grunn av kulturskolens erfaringer med synkron fjernundervisning under koronapandemien, var jeg mest interessert i å se på nettsider som tilbydde diakron fjernundervisning, og som hadde et undervisningstilbud for nybegynnere. Derfor anså jeg kursene på *onlinegitar.no* som relevant med hensyn til det jeg ville undersøke. Senere i undersøkelsen oppdaget jeg at dette kurset ikke kunne klassifiseres som et fjernundervisningstilbud, men som et tradisjonelt nettbasert kurs.

Onlinegitar.no fremstår som kvalitetsmessig relevant. Det er flere indikatorer på det. For det første kan en finne informasjon om lærenes kompetanse og erfaring på nettsiden. Lærerne består av profesjonelle musikere som tilbyr undervisning i ulike strengeinstrument og sjangre. For det andre er *Onlinegitar.no* en del av Oslo private musikkole: «Oslo Private Musikkole ble etablert høsten 2003 og har nå cirka 350 elever» (Oslo Private Musikkole, 2022). Dette er et AS med et organisasjonsnummer og kontaktskjema. Dette er med på å styrke oppfatning om at organisasjonen er troverdig siden det er en pedagogisk virksomhet som holder på med undervisning og som har relativt mange elever. Siden *onlinegitar.no* vært

i drift siden 2008 og oppdateres med stadig nye kurs inn i 2021, er det rimelig å anta at de har trofaste brukergrupper som anser nettstedet som kvalitativt godt.

Når det gjelder tilgjengelighet er det en utfordring rent forskningsmetodisk at nettsiden oppdateres fortløpende. På grunn av det har jeg vært nøye med å notere datoene jeg brukte nettsiden i min analyse. En annen utfordring er at det ene kurset, som heter *kom i gang med gitar* krever abonnement for tilgang. Dette er «Oslo Private Musikkole AS sin kopibeskyttende eiendom» (Onlinegitar.no, 2022). Det innebærer at innholdet i utgangspunktet ikke kan brukes i offentlige sammenhenger eller modifieres, gjenbrukes, publiseres og videresendes med mindre en inngår en avtale. Jeg tok derfor kontakt med onlinegitar.no på e-post (14.09.21) for å spørre om jeg kunne bruke deler av innholdet og i ettertid publisere deler av innholdet på internett, som en del av masteroppgaven. Jeg forklarte videre hva formålet med studien var og fikk tilbakemelding om at jeg kunne gjøre det. Jeg inviterte også til spørsmål og om de hadde noen motforestillinger til mine forslag om kurset jeg ønsket å undersøke og hvordan jeg kunne referere til deler av kurset i denne oppgaven. Som hovedregel mener Tjora (2017, s. 86) en bør gjøre dette. Det har ikke så mye å gjøre med at lærerne i kursene kan gjenkjennes og identifiseres i masteroppgaven. En betraktelig mengde informasjon om lærerne er allerede offentlig tilgjengelig. Dette oppfatter jeg ikke som informasjon av personlig eller intim karakter. Det er snarere snakk om pedagogiske og didaktiske betraktninger som kommer til uttrykk i kurset. De forskningsetiske utfordringene jeg står ovenfor dreier seg i større grad om opphavsrett, tilgang til materiale og tillatelse til gjenbruk og publikasjon. Selv om jeg i prinsippet kan bruke deler av det kurset uten å inngå avtale, har jeg valgt å være åpen om mine intensjoner. Dagen etter jeg tok kontakt med dem opprettet de en brukerkonto til meg slik at jeg fikk tilgang til alle kursene og instruksjonsvideoene på onlinegitar.no. Jeg brukte deretter en del tid på å navigere rundt på nettsiden for å se på kursene. Noen av kursene gjennomførte jeg som om jeg var en elev. På den måten har jeg tatt del i kursene som elev, og som forsker, hvor jeg foretok pedagogiske og didaktiske betraktninger. Jeg noterte disse erfaringene i forskningsloggen. Dette er ikke er en del av datamaterialet, men en «forskerlogg er nyttig når forskningsprosessen skal gjøres transparent» (Nilssen, 2014, s. 42). Når det gjelder kontekstuelle vurderinger har jeg gjort vurderinger av hvem «teksten er

representativ for, eller hvilken betydning teksten har» (Grønmo, 2004, s. 181). Tekstene består av pedagogisk og didaktisk materiale hvor hensikten er at elever som deltar i kursene skal lære å spille gitar.

3.2.2 Utarbeide en kodingsramme

Etter at jeg gjorde kildekritiske og kontekstuelle vurderinger, gikk jeg videre til et mer målrettet analysearbeid. Her utarbeidet jeg en kodingsramme med en deduktiv tilnærming, hvor faktorene fra den didaktiske relasjonsmodellen utgjorde kategoriene som jeg kodet materialet ut ifra. Faktorene som jeg videre omtaler som kategorier er mål, innhold, arbeidsmåte, rammefaktor, vurdering og elev- og lærerforutsetninger. Fagsyn var imidlertid mer utfordrende å undersøke, fordi det er vanskelig å vurdere i hvilke kontekster og situasjoner det ene fagsynet utelukker den andre. Her gikk jeg ikke like systematisk til verks for å utarbeide forhåndsdefinerte kategorier. Jeg tenkte at dette på noen områder like gjerne kunne plasseres innenfor kategoriene som jeg allerede hadde utarbeidet. Jeg tok derfor notater i forskningsloggen og memonotater om det dukket opp interessante aspekter som kunne belyse dette på andre måter (Nilssen, 2014, s. 57). Ut ifra dette kom jeg fram til at jeg ønsket å undersøke hvilke fagsyn som var mest fremtredende i materialet. Jeg foretok derfor en helhetsvurdering av hvilke læringstradisjoner og fagsyn kursene så ut til å basere seg på.

Til tross for at jeg i utgangspunktet hadde en deduktiv tilnærming til materialet, var ikke det teoretiske rammeverket tilfeldig utvalgt. Jeg var klar over at didaktisk relasjonstenkning ville være anvendelig for de fleste undervisningssituasjoner, men bestemte meg ikke for å bruke dette før etter å ha lest tidligere forskning og etter å ha satt meg inn i materialet. Jeg tenkte også at det var formålstjenlig å gjøre fortolkninger av materialet med utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier og på den måten unngå det som Shcreier (2012, s. 58) kaller for «getting lost in data». Det vil si at en ikke vet hvordan en skal gå i gang med analysearbeidet fordi materialet oppleves som omfattende og at man ikke undersøker materialet ut ifra gitte perspektiv. Samtidig har kategoriene blitt utformet med hensyn til det jeg mener kjennetegner materialet, som er sentralt innenfor kvalitativ innholdsanalyse. Det er viktig å være oppmerksom på at hvis en fortolker materialet bare med utgangspunkt i

forhåndsdefinerte kategorier og ser bort i fra det som ikke kan kategoriseres kan en gå glipp av viktige aspekter som kan gå på bekostning av undersøkelsens validitet (Schreier, 2012, s. 7). En bør derfor også ha en åpen tilnærming til materialet og utarbeide koder og kategorier på bakgrunn av det en finner (Schreier, 2012, s. 25). På den måten kan en si at jeg også har en abduktiv tilnærming til materialet. «it is rare in QCA to create a coding frame that is purely concept-driven or purely data-driven. Most of the time, you will mix both strategies» (Schreier, 2012, s. 89). Med en deduktiv tilnærming, hvor en utarbeider forhåndsdefinerte kategorier, vil en ikke endre kategorier på bakgrunn av det som forekommer i materialet (Schreier, 2012, s. 190). Med en induktiv tilnærming, hvor en utarbeider datadrevne kategorier, vil en være mer opptatt av at kategoriene skal representere det som forekommer i materialet (Schreier, 2012, s. 76-77). De deduktive og induktive kategoriene ble i min undersøkelse til et rammeverk som presenteres som funnene i undersøkelsen, og som forhåpentligvis på sikt kan bidra til at det frembringes nye kunnskaper om tematikken videre.

Siden kvalitativ innholdsanalyse, i likhet med dokumentanalyse, ansees å være en ikke-påtrengende metode, hvor kunnskap konstrueres mellom forskeren og materialet (Tjora, 2017, s. 182), var det nødvendig å utarbeide forhåndsdefinerte kategorier for å gi analysen retning og fokus. Det var blant annet fordi jeg jobbet mesteparten alene. I kvalitative intervju hvor «kunnskapen er det som blir (re)konstruert i møte mellom forskeren og dem som deltar i studien» (Nilssen, 2014, s. 25), er det kanskje mer nærliggende å ha en mer induktiv tilnærming til materialet. Det kan ha sammenheng med at en oftere undersøker intervjupersonens livsverden og at intervjupersonen dermed også vil få mulighet til å velge hvilke aspekter eller fenomener han eller hun ønsker å sette søkelys på. Materialet jeg undersøker forandrer seg ikke, bortsett fra de gangene nettsiden oppdateres. Det er derfor mulig å gjøre analysen flere ganger uten at materialet endres. Det som forandrer seg, vil i tilfelle være tolkningene jeg gjør.

Siden jeg koder med utgangspunkt i seks hovedkategorier som inneholder underkategorier kan kodingsrammen defineres som middels kompleks. «Coding frames of medium

complexity comprise either one dimension reaching down more than one level, or several dimensions, each with its own set of subcategories» (Shcreier, 2012, s. 65).

I teorikapitlet har jeg gitt disse kategoriene konseptuelle navn, forklaring på hva kategoriene innebærer og eksempler ved å vise hvordan didaktisk relasjonstenkning kan være anvendelig i ulike undervisningssituasjoner. Jeg har også forsøkt være nøye på at hver hovedkategori og underkategori gjensidig utelukker hverandre. Med det mener jeg at hver kategori med sine tilhørende underkategorier har som oppgave å beskrive ett aspekt av materialet. Det kan diskuteres i hvilken grad jeg har fått til det. At kategorier gjensidig utelukker hverandre kalles for «mutual exclusiveness» (Shcreier, 2012, s. 75). Dette er et viktig prinsipp når det kommer til underkategorier. Det gjelder ikke mellom hovedkategorier. Jeg oppfatter imidlertid ikke dette som strengt nødvendig i min analyse, men noe en bør være svært oppmerksom på hvis en oppdager at kategorier overlapper hverandre i stor grad. «A name, description and examples are `must-haves`, whereas decision rules are optional; they are needed only if categories overlap» (Shcreier, 2012, s. 71).

Jeg har hittil presentert kategorier og diskutert hvorvidt jeg har hatt en deduktiv eller induktiv tilnærming til materialet og hvilke følger det har hatt for utarbeiding av kodingsrammen. I det følgende viser jeg konkret hvordan jeg har gått fram for å analysere materialet: Først opprettet jeg en inndeling i programvaren Onenote. Denne kalte jeg for koding. Den består av seks sider med kategorier. Etter hvert la jeg til en ekstra kategori, i tilfelle jeg skulle oppdage noe i materialet som jeg kunne kategorisere senere. Her hadde jeg forskningsloggen lett tilgjengelig. Der noterte jeg generelle tanker knyttet til bruk av ulike metoder, sammenheng mellom teori og materialet samt ulike ideer som mer eller mindre dukket opp. Under viser jeg et skjermbilde av inndelingen av kategorier i Onenote.



Figur 3. Illustrasjon av inndeling av kategorier i Onenote.

I det følgende viser jeg et utdrag hvor jeg kodet en del av infosiden til Onlinegitar.no med utgangspunkt i kategorien *mål*. Dato for kodingen er 20.09.21.

Om onlinegitar.no

Onlinegitar.no ble startet desember 2008 av gitaristene Jon Rune Lorentzen og Peder Årmland. Fra før av driver de Oslo Private Musikkole og mange av lærerne på onlinegitar.no har tilknytning til musikkolen.

Grunnen til at onlinegitar.no ble startet er den voksende interessen for gitarundervisning over hele verden. Men de fleste nettsidene med videoleksjoner er på engelsk og vi så behovet for en norsk side der man får norskspråklige instruktører og der alt annet også er på norsk.

Vi tror undervisning på internett er en meget effektiv og billig måte å lære på. Norge er et vidstrakt land og på mange steder fins det ikke musikkoler eller annen form for opplærings tilbud. Nå kan man for en meget rimelig sum lære seg å spille gitar om man bor i Lindesnes i sør eller Nordkapp i nord.

Staben

Jon Rune Lorentzen



Peder Årmland



Jon Rune er produsent, har har ansvaret for å spille inn videoleksjoner, samt redigere og legge ut videona.

Favorittstyr: Dem.

Peder er redaktør, han skrevet koden og har ansvaret for design og brukervennlighet.

Favorittstyr: Sjekk!

Kontaktinfo

Adresse: Onlinegitar.no
Boks 11
0403 Oslo

E-post: post@onlinegitar.no

Telefon: 998 581 481 (Oslo Private Musikkole AS)

KODING: MÅL

Markering. (Material + gul koding)	Datanær-stikkordsoppsummering	Refleksjoner
Om onlinegitar.no		Mål om samarbeid mellom onlinegitar.no og Oslo Private Musikkole eller? Finner ikke noe mer i materialet om det.
Onlinegitar.no ble startet desember 2008 av gitaristene Jon Rune Lorentzen og Peder Årmland. Fra før driver de Oslo Private Musikkole og mange av lærerne på onlinegitar.no har tilknytning til musikkolen.		
Grunnen til at onlinegitar.no ble startet er den voksende interessen for gitarundervisning over hele verden. Men de fleste nettsidene med videoleksjoner er på engelsk og vi så behovet for en norsk side der man får norskspråklige instruktører og der alt annet også er på norsk.	Mål om å svare på etterspørselen etter den "voksende interessen for gitarundervisning over hele verden." Mål om å svare på "behovet for en norsk side man får norskspråklige instruktører og der alt annet også er på norsk."	Dette er overordnet mål
Vi tror undervisning på internett er en meget effektiv og billig måte å lære på. Norge er et vidstrakt land og på mange steder fins det ikke musikkoler eller annen form for opplærings tilbud. Nå kan man for en meget rimelig sum lære seg å spille gitar om man bor i Lindesnes i sør eller Nordkapp i nord.	Svare på etterspørsel etter "en meget effektiv og billig måte å lære på" For rimelig sum lære seg å spille gitar om man bor i Lindesnes i sør eller Nordkapp i nord. ...	

Figur 4. Infosiden til Onlinegitar.no (Onlinegitar.no, 2022).

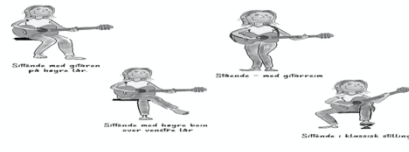
Som en kan se tok jeg *screenshot* av materialet og limt dette inn i venstre side på en side i Onenote. På høyre side gjorde jeg kodinger i en matrise hvor jeg markerte indikatorer på mål med gul utheving. Det jeg anså som irrelevant markerte jeg ikke. Jeg lot det likevel bli stående for å beholde sammenheng i tekst. Det gjorde jeg i tilfelle jeg måtte gå tilbake for å utheve mer eller tolke materialet flere ganger senere. «Koding er en fram-og-tilbake-prosess med gjentatte gjennomlesinger av materialet» (Nilssen, 2014, s. 84). Jeg markerte ord eller nøkkelsetninger som jeg syntes var spesielt interessante med rød uthevingsfarge. Videre gjorde jeg en data-nær stikkordsoppsummering hvor jeg satt kodinger i sammenheng med mål. Selv om jeg ikke følger den stegvis-deduktive induktive kodingen som Tjora (2017) forfekter, ønsket jeg å gjøre dette for å trekke essensen ut av det empiriske materialet. Helt til høyre har jeg en tabell hvor jeg tok refleksjonsnotater, som ligner på det som Nilssen (2014) kaller for memoskriving. Ifølge Nilssen (2014, s. 43) bidrar memoskriving «til å forklare og gi retning i kodingsprosessen». For å unngå å mikse de ulike kategoriene brukte jeg refleksjonsnotater også for å notere de stedene hvor jeg fant likheter mellom kategoriene. Innenfor kvalitativ innholdsanalyse, slik som Shreier (2012) beskriver det, vil en også vanligvis organisere underkategorier her. For eksempel kunne jeg strukturert matrisen slik at mål inneholdt underkategorier. Av praktiske årsaker valgte jeg å ikke gjøre det. Shreier (2012, s. 78) presiserer at det er sjeldent at et materiale krever en bestemt

struktur og at det er opp til forskeren å vurdere hvordan underkategorier bør struktureres og organiseres i forhold til en problemstilling. Jeg valgte å vente med å lage underkategorier til etter kategoriseringen av alle de didaktiske faktorene var ferdig. Dette gav meg bedre oversikt til å strukturere kodene i hovedkategorier og underkategorier.

Videre har jeg kodet et utdrag fra kurset *kom i gang med gitar* med utgangspunkt i kategorien arbeidsmetode. Dato for kodingen er 20.09.21

EMPIRISK MATERIAL

KODING: Arbeidsmetode

Markering. (Empirisk material + gul koding)	Datanær-stikkordsoppsummering	Refleksjoner
<p>7. Hvordan holde gitaren. Det er flere måter å holde gitaren på og det tar vi for oss i dette steget.</p> <p>Bilde</p>  <p>Tekst</p> <p>Det viktigste å si om emnet "hvordan holde gitaren" er at det ikke er noe fasit på hva som er det korrekte. Det beste er at du klarer å slappe av i armer, skulder og resten av kroppen når du spiller. Dette gjelder om man sitter eller står med gitaren.</p> <p>Her er noen kjappe tips du kan ha i bakhodet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gitaren bør holdes mest mulig stødig så den ikke sklir 2. Slapp av i armer og skuldre 3. Unngå for mye knekk i venstre håndledd 4. Hvil høyre arm på toppen av gitaren (særskanten) <p>Video</p> <p>"Ja da skal vi se litt på hvordan holde gitaren og da er det jo flere måter å gjøre det på. Hvis man sitter, så har vi for eksempel, nå sitter jeg helt vanlig ehm, beina sånn som det her og gitaren liggende på høyre lår er det vanligste da, eh en annen måte som også er mye brukt er å ta høyre bein over venstre i kryss, da kommer gitaren litt høyere opp sånn som dette. Det er en måte å gjøre det på. Eh en tredje måte og som blir mye brukt av klassiske gitarister e, og da har man gjerne en fotskammel da og har venstre ben på sånn at det kommer litt høyere, eyt så har man en pute liggende under gitaren, i allefall at gitaren kommer i denne posisjonen her, eh sånn som dette omtrent, og da får man litt annen vinkel på gitarhalsen. Som kan være bra ting når man spiller klassisk musikk, så men hvis man spiller vanlig musikk, pop og sånt, så er det mest vanlig å ha enten bare liggende sånn, eller at beine er i kryss sånn som dette her. Det viktigste er at man får slappet av i armene og håndleddene og skuldrene, at man finner en naturlig posisjon for å holde gitaren, så ehm ja. Å unngå å få mye knekk. Det er fort gjort at det blir for mye knekk i håndleddet i venstre hånd. Så må en finne en posisjon på gitaren sånn at hånda kan ligge, henge naturlig mens man tar grep. Så e jo d d. AT man kan også stå når man spiller gitar. Det e bare å feste en gitarreim på gitaren hvis man har sånn knoatter. Så e d gitarreim. Så e d egentlig bare å stå som vanlig da. Finne en passende høyde for gitaren. Fra her til her er vel normalt. Så e det bare å spille i vei. Men først og fremst. Finne en stabil stabilitet for gitaren og en naturlig posisjon når en spiller, sånn at en ikke blir for anstrengt når man spiller. Så når man har funnet en komfortabel stilling da, så er det bare å spille i vei."</p>	<p>Holde gitaren</p> <p>Holde gitar, slappe av i armer, skulder og resten av kroppen når du spiller.</p> <p>Implisitt arbeidsmetode å prøve ut de forskjellige posisjoner og stillinger.</p> <p>Sitte vanlig</p> <p>Flytte og justere på gitaren og egen kropp</p> <p>Ta bein i kryss</p> <p>Slappe av i armene, håndlegg og skuldre. Finne naturlig posisjon for gitaren. Unngå å få knekk</p> <p>Hånd ligge, naturlig grep</p> <p>Feste gitarreim</p> <p>Finne passende høyde for gitar</p> <p>Spille i vei</p> <p>Finne stabilitet for gitar, naturlig posisjon, ikke for anstrengt. Finne komfortabel stilling, spille i vei.</p>	<p>Ikke noe fasit på hva som er det korrekte. Noe som er vanligere enn andre.. Kjappe tips du kan ha i bakhodet. Fokus på å finne en naturlig posisjon og en komfortabel stilling. Ingen oppfordringer til konkrete øvelser eleven kan gjøre.</p> <p>Mannen holder en gitar, mens han sitter. Han flytter på gitaren. Virker seriøs og er tydelig i måten han prater på, men avslappet kroppsholdning.</p>

Figur 5. Screenshot fra kurset som har blitt kodet (Onlinegitar.no, 2022).

Dette utdraget skiller seg fra det forrige, fordi det inneholder både bilde, tekst og video. Ved fortolkning av tekst brukte jeg som ellers i kodingsrammen data-nære kodinger. Når det kom til transkripsjon av video, transkriberte jeg alt ord for ord. En fordel var at jeg kunne spole tilbake for å se og høre videoen om igjen. Her noterte jeg også gestikuleringer og kroppspråk i refleksjonsnotatene. For å trekke essensen av meningsinnholdet ut av materialet kan andre metoder fungere bedre når en gjør slike fortolkninger. Ved bruk av diskursmetode ser en for eksempel også etter det som ikke blir sagt, mens i innholdsanalyse

er en mer opptatt av å gjøre en deskriptiv analyse, der en beskriver det som kommer til uttrykk (Schreier, 2012, s. 53). Det er for så vidt ingenting i veien for å kombinere ulike metoder, og jeg har til en viss grad gjort det. Det er fordi jeg både beskriver det som kommer til uttrykk i materialet og til en viss grad beskriver det som ikke kommer til uttrykk i materialet. Når det gjelder illustrasjoner, gjorde jeg ikke noen spesielle fortolkninger eller kodinger av dette. Det er mulig at andre metoder, som for eksempel semiotisk analyse, ville vært bedre egnet til dette (Schreier, 2012, s.178).

3.2.3 Organisere materialet inn i kodingsenheter

Schreier (2012, s. 126-127) argumenterer for å bruke en strategi som kalles for *segmentation*. I stedet for å kode en del av en tekst med utgangspunkt i alle kategorier med tilhørende underkategorier, mener hun det er mer effektivt å dele passasjene i mindre biter og deler slik at de passer inn i de ulike kategoriene. Forstår jeg henne riktig, er ikke dette strengt nødvendig, men noe som kan bidra til å øke kvaliteten på undersøkelsen. Hun skriver: «You could of course take all the material that you have previously selected as relevant to a given theme, read through it, and assign all the categories that apply» (Schreier, 2012, s. 126). Da bruker en alle kategoriene på en gang når en koder. Hvis en tar utgangspunkt i eksempelet over av figur 5 kunne en kodet *sittestilling* som innhold, psykomotorisk mål, eller arbeidsmåte. Jeg har for så vidt kommet fram til disse kodingene, men har gått fram på en annen måte. Først kodet jeg teksten med utgangspunkt i mål. Så kodet jeg det samme på et annet tidspunkt for å se om kodingene lignet på hverandre. Deretter kodet jeg samme tekst på et senere tidspunkt, men denne gang med utgangspunkt i innhold osv.

3.2.4 Teste kodingsramme

Schreier (2012, s. 146) anbefaler å teste ut koding og kategorisering før en går i gang med selve analysen. Dette kaller hun for *trial coding*. Dette er en viktig strategi å benytte seg av for kunne avdekke kodingsrammens styrker og svakheter. Jeg valgte å kode kurset *Blues Basis*. Kurset er ikke primært tilrettelagt for nybegynnere på gitar, men har mange likhetstrekk med de andre kursene som jeg analyserer. Dette kurset kodet jeg to ganger i en tidsperiode på 10-14 dager. Det er viktig å gjøre dette når en koder alene. Det er fordi det er

stor sannsynlighet for at en tolker materialet ulikt på ulike tidspunkter. Dette ansees å være tilstrekkelig innenfor kvalitativ innholdsanalyse når kommer til reliabilitet. Det ideelle er å kode sammen med andre og gjøre dette på forskjellige tidspunkt. Jeg samarbeidet derfor også med en kollega til å kode deler av dette kurset. Hun kodet vurdering og elev- og lærerforutsetninger. Deretter gikk jeg tilbake til kodingene som jeg lagret i Onenote for å sammenligne kodingene mine med hennes for å sjekke om jeg hadde vært konsekvent med kodingene.

Grønmo (2004) mener det er formålstjenlig at en «legger vekt på å finne tekster som avviker fra disse kategoriene, og ved at tekstinnholdet blir systematisk drøftet med tanke på alternative tolkningsmuligheter» (Grønmo, 2004, s. 180). Schreier (2012, s. 148) mener i motsetning til Grønmo (2004) at det er klare fordeler ved å teste ut kodingsrammen på det samme materialet som en i utgangspunktet hadde tenkt å analysere.

If you used other material, this might differ from the material in your main study in various ways. If you then adjusted your coding frame to this other material, it would no longer be suitable for describing the material on which you are focusing in your analysis (Schreier, 2012, s. 148)

3.2.5 Evaluere og modifisere kodingsramme

Etter å ha gjort dette oppdaget jeg at jeg ikke hadde vært like konsekvent med kodingen som jeg skulle ønske. Derfor endret jeg noen av underkategoriene. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre kodingen på nytt, men denne gang med utgangspunkt i underkategorier til de ulike didaktiske faktorene. Jeg kodet derfor materialet på nytt med utgangspunkt i underkategorier som formål, delmål, arbeidsmål, kognitive mål, psykomotoriske mål og affektive mål. Det samme gjaldt for underkategorier til innhold og arbeidsmetode, selv om disse består av færre underkategorier. Her fant jeg ut at det var nødvendig å endre på en betydelig del av kategoriene. Jeg endret derfor kategoriene under mål til formål og fagspesifikke mål. Det samme gjorde jeg innenfor kategorien innhold, hvor jeg utarbeidet nye kategorier. Dette for å trekke essensen av meningsinnholdet ut i fra materialet. Dette er for øvrig et godt eksempel på at metoden kan brukes på en fleksibel måte og at den er kvalitativ. Den egner seg derfor godt i denne undersøkelsen.

3.3 Reliabilitet

I det følgende diskuterer jeg i hvilken grad undersøkelsen kan ansees for å være reliabel. Reliabilitet forteller noe om kvaliteten på undersøkelsen, og hvorvidt funnene i undersøkelsen kan anses for å være troverdige. Tjora (2017, s. 231) skriver at pålitelighet, som er det samme som reliabilitet, enkelt sagt handler om «*intern logikk* eller *sammenheng* gjennom hele forskningsprosjektet». I den sammenheng er det viktig at undersøkelsen er etterrettelig, og at en fremlegger den delen av ens forforståelse som det er mulig å fremlegge. «Det sikrer studien troverdighet at leseren kan etterspore prosessen og vurdere om den kan overføres til egen kontekst» (Nilssen, 2014, s. 137). Selv om jeg tar sikte på at undersøkelsen skal kunne være etterrettelig, slik at andre kan etterprøve den, er det viktig å understreke følgende: «En kvalitativ studie kan aldri bli gjennomført akkurat på samme måte en gang til» (Nilssen, 2014, s. 141). Det er blant annet fordi jeg bringer med meg inn min forforståelse og innsidekunnskap i ulike deler av undersøkelsen. Dette har betydning for de fortolkningene jeg gjør, som følgelig har konsekvenser for de funnene og kunnskapene som jeg frembringer.

Det er flere momenter som virker inn på fortolkningen av materialet, og som dermed har betydning for funn og for kunnskapene som frembringes. Det teoretiske rammeverket materialet tolkes ut ifra er ett moment. Endrer en det teoretiske rammeverket vil en selvsagt tolke materialet på en annen måte. Ut ifra hermeneutiske prinsipper vil ens forforståelse virke inn på fortolkningen. For eksempel er innsidekunnskap om gitarundervisning og nettbasert undervisning forutsetninger for valg av problemstilling, og noe som undersøkelsen i det hele tatt bærer preg av. «Innsidekunnskap er både en nødvendighet for å generere relevant empiri og et problem fordi det skaper blindhet for enkelte aspekter» (Tjora, 2017, s. 248). Jeg har forsøkt å fremlegge den delen av min forforståelse som jeg mener er mulig å bevisstgjøre og nødvendig å presentere for at undersøkelsen skal kunne være etterrettelig, og for at jeg skal kunne legge fram argumenter på en tilstrekkelig måte. Samtidig foreligger deler av forforståelsen min i form av «skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området som vi skal

studere» (Nilssen, 2014, s. 68). Hvorvidt dette er mulig å bevisstgjøre og presentere er et sentralt og stadig tilbakevendende tema innenfor vitenskapsteori (Johansson, 2016).

På den andre siden er ikke konstruksjon av forståelse eller mening forutsetningsløst. Fortolkninger foregår innenfor en sosiokulturell kontekst og ens egne fortolkninger vil ligne mer eller mindre på andres fortolkninger. Derfor er det hensiktsmessig å samarbeide med andre. Det betyr ikke at en individuell tolkning er meningsløs eller at det finnes én riktig måte å tolke materialet på. Det gir heller indikasjoner på hvor konsekvent en er og hvor sannsynlig det er at funnene vil bli akseptert av andre som befinner seg i samme sosiokulturelle kontekst som en selv (Schreier, 2012, s. 169).

Jeg har samarbeidet med en kollega, og dette styrker reliabilitet. «inter-coder reliability is the stronger measure, because two persons differ more with respect to the background that they bring to the understanding of the material than does one person at two different points in time» (Schreier, 2012, s. 191). Jeg har også kodet materialet flere ganger til ulike tider. Her har jeg kommet fram til mer eller mindre samme kodinger og kategoriseringer på ulike tidspunkt. På grunn av dette er det rimelig å anta at kodingsrammen er relativt stabil, noe som styrker reliabilitet. «The coding frame is considered reliable to the extent that the results of the analysis remain stable over time» (Schreier, 2012, s. 167).

Siden jeg ikke har brukt programvare dedikert for koding er det mulig at jeg har gjort menneskelige feil som ikke har blitt oppdaget ved gjennomlesing av analysen. På grunn av usikkerhet knyttet til hvilken grad disse dataprogrammene, vil være anvendelige i min undersøkelse har jeg valgt å unngå å bruke det. Det er ikke sånn at bruk av dataprogram nødvendigvis øker reliabilitet. Det motsatte kan også være tilfelle i kvalitativ forskning hvor fortolkning står sentralt.

Ett annet viktig kriterium for å vurdere reliabilitet er om kategoriene en analyserer materialet ut ifra, eller som utvikles på bakgrunn av materialet, er tydelige og relevante. Kategoriene skal representere det en finner i materialet. Hvis kodinger i underkategorier overlapper kodinger fra andre underkategorier er dette et tegn på at kodingsrammen ikke er utviklet på en tilstrekkelig måte. I min første *trial coding* oppdaget jeg for eksempel at

kognitive mål overlappet med visse aspekter av arbeidsmåter. Derfor gikk jeg tilbake for å endre og justere dette, samt endret på flere av kategoriene (Schreier, 2012, s. 168).

3.4 Validitet

Ifølge Tjora (2017, s. 231) handler gyldighet, som er det samme som validitet, «om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man ønsker å finne svar på». Schreier (2012, s. 175) mener det er to områder som er særlig viktig å diskutere når en vurderer validitet i en undersøkelse. Det ene handler om manifest og latent innhold. Dette har jeg vært innom tidligere da jeg diskuterte valg av metode innledningsvis i kapittelet. Noe som kan øke validitet er å benevne kategoriene i konseptuelle termer i stedet for konkrete indikatorer og eksempler. Det er fordi en da kan lettere trekke ut essensen av både latent og manifest innhold (Schreier, 2012 s. 179).

I likhet med reliabilitet, er vurderinger rundt kodingsrammens utforming et viktig aspekt å se på for å vurdere validitet. Dette har også med manifest og latent innhold å gjøre. Hvis en har en induktiv tilnærming til materialet og gjør kategoriseringer basert på det fokuserer en på hvorvidt kodingsrammen fanger opp materialet. Dette kalles for *face validity*. «To assess validity of data-driven coding frames, face validity is most useful” (Schreier, 2012, s. 186). Her er det viktig at alle de ulike kategoriene og underkategoriene fanger opp materialet. Hvis en har en overvekt av kodinger innenfor en hovedkategori i forhold til kodinger på underkategori kan dette indikere at kodingene ikke er differensiert på en tilstrekkelig og detaljert måte (Schreier, 2012, s. 186-187). «High coding frequencies for one subcategory compared to the other available subcategories can therefore act as yet another indicator of low face validity” (Schreier, 2012, s. 187). Et annet moment en må ta i betraktning handler om abstraksjon. «QCA summarises and reduces your material, and by categorising your material, you will invariably lose some individual information – but if your categories are too abstract and you lose too much information, your coding frame will not have sufficient face validity” (Schreier, 2012, s. 187). Funnene jeg presenterer er ikke representativt for hele det empiriske materialet. Til det er materialet alt for sammensatt og komplekst, og det finnes hypotetisk sett utallige perspektiv en kan analysere materialet ut ifra. Jeg undersøker materialet ut ifra et gitt perspektiv, og trekker på den måten ut det jeg anser for å være

essensen av materialet, og som jeg mener er relevant i forhold til problemstillingen. På den måten reduserer jeg materialet. Motsatt vil det ved bruk av abstrakte kategorier være utfordrende å si noe i det hele tatt om materialet.

Hvis en har en deduktiv tilnærming til materialet og gjør kategoriseringer basert på det, er det vanlig å få noen til å se på kodingsrammen som kan vurdere hvorvidt den representerer konseptene på en tilstrekkelig måte. På akkurat dette området har jeg fått kollega til å vurdere dette, selv om hun ikke har vært deltakende gjennom hele undersøkelsen, men gjort seg kjent med teorier og kodingsrammen. «If such expert is of the opinion that your categories adequately represent these concepts, you can consider your coding from to be sufficiently valid” (Schreier, 2012, s. 189).

Det andre kriteriet for validitet handler om overførbarhet og generalisering. Det er fristende å bruke funnene i denne undersøkelsen til å gjøre generaliseringer om nettbasert gitarundervisning. «If you want to draw conclusions about the effects of the material you have analyzed on recipients, this requires the biggest leap and entails the greatest dangers concerning validity” (Schreier, 2012, s. 183) For eksempel har jeg kodet *gitar er gøyest!* som en indikator på mål. Dette er basert på en kontekstuell fortolkning og min forforståelse. Jeg oppfatter her en diskrepans mellom dette målet og hvordan det vektlegges som arbeidsmåter. Den antakelsen baserer jeg på tidligere forskning, hvor jeg foretar sammenligner mellom ulike grupper med liknende fellestrekk, som jeg tenker har gjennomført lignende undervisning (Sund, 1987, s. 22). Likevel kan ikke jeg trekke slutninger om at elevene opplever dette. For alt jeg vet kan elevene oppleve arbeidsmåter som engasjerende og at *gitar er gøyest!* er et gjennomgående tema i kurset. Den eneste måten å vite dette på, er å spørre dem om de opplever kurset som engasjerende og hvorvidt de synes det er gøy å gjennomføre. For å undersøke dette kan en for eksempel operasjonalisere uttrykket *gitar er gøyest!* samt undersøke observerbare indikatorer på det eller gjennomføre kvalitative intervju.

Kvalitativ innholdsanalyse har egnet seg som metode i denne undersøkelsen. Det er fordi en kan bruke metoden på en fleksibel, men samtidig systematisk måte, og fordi en tar sikte på å trekke essensen ut av materialet som en undersøger. Jeg startet med en problemstilling, og

53

har endre denne flere ganger etter å ha analysert materialet. Jeg har også endret teoretisk rammeverk, og dette har gjort meg mer oppmerksom på forholdet mellom teori, metode og analyse i denne oppgaven.

4. Funn og drøfting

I det følgende vil jeg presentere funn av det tradisjonelle nettbaserte kurset, *kom i gang med gitar* fra onlinegitar.no. Jeg bruker også nettsidens infoside og forside som bakgrunnsinformasjon for å gjøre kontekstuelle vurderinger. Jeg analyserer altså ikke kurset isolert sett, men i kontekst til det som ellers kommer til uttrykk på nettsiden. Dette utgjør det empiriske materialet, men det er primært kurset jeg går i dybden på og analyserer ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse. Dette med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kommer didaktisk relasjonstenkning og fagsyn til uttrykk i kurset for nybegynnere på onlinegitar.no?* Funnene er kategorisert under hovedtemaer som er kommet fram gjennom analysearbeidet med materialet. Jeg tolker og drøfter disse i lys av de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere i oppgaven. Ulike fagsyn blir ikke behandlet som en egen kategori, men er basert på en mer overordnet gjennomgang av nettsidens måter å legge fram undervisningsmaterialet på. Jeg sammenligner kategoriene med hverandre og drøfter hvorvidt det er indre samsvar mellom dem. Avslutningsvis drøfter jeg hvor godt undersøkelsens forskningsmetode og resultat henger sammen. Jeg omtaler kurset videre som kurs i stedet for material. Det er fordi det er dette begrepet som brukes på nettsiden. Motsatt bruker jeg begrepet *elev* selv om dette ikke brukes på nettsiden. Det er for å relatere funn til teori og tidligere forskning. Her bruker jeg *eleven*, og ikke *elevene* for å markere at kurset er individuelt organisert, selv om flere elever kan benytte seg av kurset, individuelt. Når jeg refererer til utdrag fra materialet bruker jeg figurer og løpende tekst. Jeg bruker også tale fra videoer som jeg har transkribert til tekst. Kapitlet er strukturert på samme måte som teorikapitlet med hensyn til hvilke kategorier jeg presenterer i rekkefølge, bortsett fra at jeg starter med kategorien rammefaktorer. Mål er, som jeg tidligere har nevnt, en hovedkategori i analysen. Den består av andre kategorier enn de didaktiske faktorene som jeg har presentert i teorikapitlet. Det gjelder også for flere av de andre kategoriene jeg presenterer i dette kapitlet. Jeg har imidlertid valgt å beholde

hovedkategoriene på slik de presenteres som didaktiske faktorer i teorikapittelet. Det er fordi jeg oppfatter disse begrepene som generelle, samtidig som de representerer det som forekommer i kurset på en god måte.

4.1 Rammefaktorer

Rammefaktorer kan være fysiske, organisatoriske og økonomiske. De kan virke fremmende eller hindrende for en pedagogisk virksomhet.

Fysiske og organisatoriske rammefaktorer er at eleven kan gjennomføre kurset hvor og når en vil. Undervisningen er også individuelt organisert. Det er rimelig å anta at de fleste elevene gjennomfører kurset hjemme. Siden kurset legger opp til at eleven skal veksle mellom å bruke datamaskin og spille på gitar forutsetter det at eleven befinner seg på et sted hvor en har plass til utstyr som bord, stol eller sofa, gitar og datamaskin. Siden kurset legger opp til at eleven skal lytte til lydfiler, se på videoer og spille etter backingtracks forutsetter det at eleven befinner seg på et sted hvor en kan jobbe uforstyrret. Med mindre eleven har gitaren på fanget mens en gjennomfører kurset bør eleven ha en plass til å kunne sette fra seg gitaren når den ikke brukes. Når det gjelder økonomiske rammefaktorer må eleven betale medlemskap for å få tilgang til alt undervisningsinnholdet på onlinegitar.no. Medlemskap strekker seg over kvartal, halvår og år.

4.2 Mål

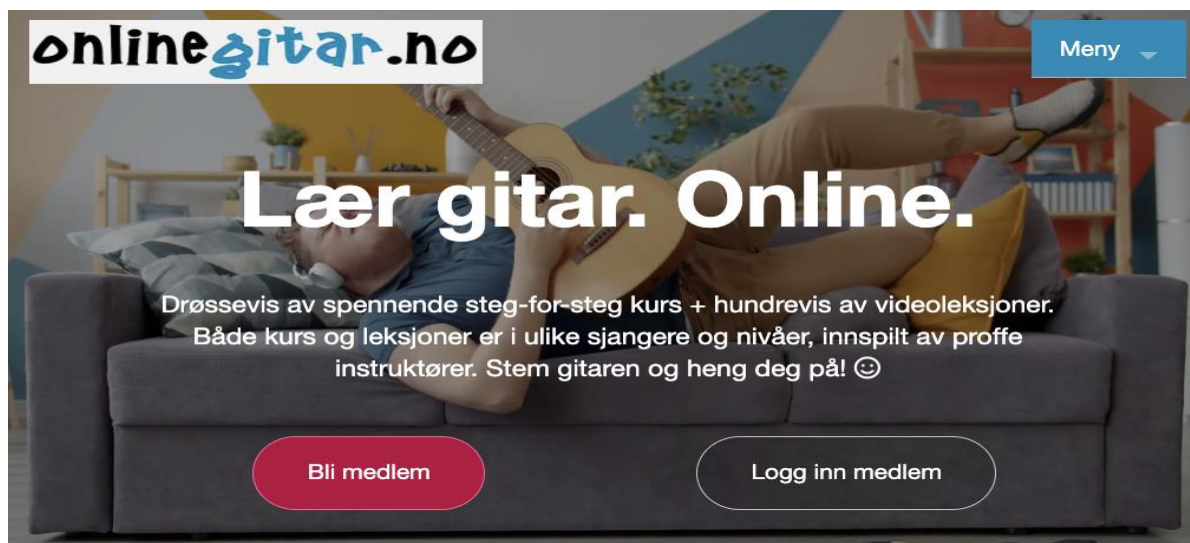
Mål angir retningen for undervisningen og læringen. Mål består av underkategorien formål, som handler om virksomhetens generelle overordnede intensjoner. Mål består også av underkategorien fagspesifikke mål, som handler om spesifikke mål for kurset. Disse kan være kognitive, psykomotoriske og affektive.

4.2.1 Formål

Det eneste målet som kommer eksplisitt til uttrykk på nettsiden, er følgende: «Vårt mål er at mennesker i hele Norge kan lære seg sanger på gitar og ha stor glede av dette»

(Onlinegitar.no, 2022). Siden dette målet kommer til uttrykk under åndsverk og rettigheter kan dette forstås som et generelt formål som gjelder for samtlige kurs på onlinegitar.no, og ikke bare for det kurset som jeg undersøker.

Å ha stor glede av dette kan tolkes som et generelt formål. Slik dette forekommer i teksten er dette i tilknytning til det å lære seg sanger på gitar. Det kan også tolkes som om at det å kunne spille sanger på gitar vil gi stor glede. Dermed kan dette forstås som et uttrykk for arbeidsmåter, men også for den kompetansen en tenker eleven vil besitte etter å ha gjennomført kursene. Formål kommer ikke bare eksplisitt til uttrykk. Som jeg har nevnt i metodekapittelet gjør jeg en fortolkning av en GIF, som er en bildesekvens eller videoloop som gjentar seg.



Figur 6. Lær gitar. Online. (Onlinegitar.no, 2022).

Her kan en se en mann som tilsynelatende ligger henslengt på en sofa. Rommet består av lyse farger som ligner på en stue, og mannen spiller på en liten stålstrenger-gitar. Han har på seg hodetelefoner. Fra et instrumentalpedagogisk perspektiv kan en si at han bruker ukonvensjonelle teknikker. For det første sitter han i en unormal posisjon når han spiller. For det andre ser det ikke ut som om det er noen sammenheng mellom det han gjør i venstre hånd og det han gjør i høyre hånd. Videre fremstår han som engasjert og konsentrert. Mot slutten av bildesekvensen viser han en håndbevegelse som konnoterer rock. Samtidig spiller han fingerspill som kan konnotere klassisk eller vise og pop-musikk.

Siden dette er det første en møter når en klikker seg inn på nettsiden, er det nærliggende å tolke dette som et uttrykk for formål. På en annen side kan en tenke at dette uttrykker arbeidsmåter. Det som i tilfelle kommer til uttrykk om arbeidsmåter fra GIF, stemmer

imidlertid ikke overens med det jeg ellers tolker er arbeidsmåter i kurset. Da vil dette i tilfelle kunne leses som en diskrepans mellom arbeidsmåter slik de kommer til uttrykk på nettsidens forside sammenlignet hvordan de kommer til uttrykk i selve kurset. Siden jeg ikke undersøker alle kursene kan det hende at det som kommer til uttrykk i GIF er mer representativt for arbeidsmåter i andre kurs, og ikke nødvendigvis for det kurset jeg undersøker. Med bakgrunn i dette samt beskrivelsen av GIF over tolker jeg at formål i denne konteksten er at eleven skal lære å *uttrykke seg musikalsk og lære ulike sjangre*.

4.2.2 Fagspesifikke mål

Mens formålene er generelle, beskriver fagspesifikke mål hva eleven skal lære spesifikt i dette kurset. Dette kommer til uttrykk i begynnelsen av kurset: «Vi skal i dette kurset lære om gitarens anatomi, grunnleggende teknikk, stemming og de første grepene» (Onlinegitar.no, 2022).

Steg 1-6 handler om å tilegne seg grunnleggende info og kunnskaper om gitaren. Dette kategoriserer jeg som et kognitivt mål, fordi en vektlegger det teoretiske aspektet ved det å spille gitar, og fordi en legger opp til at eleven skal huske dette. I steg 1 kommer for eksempel følgende til uttrykk: «Det blir litt teori før vi lar strengene klinge. Det er bra å ha litt kunnskap om gitaren før vi gyver løs på grep og sanger» (Onlinegitar.no, 2022). I steg 6 kommer følgende til uttrykk: «I starten er det mye å huske navnet på, alt fra delene på gitaren til navn vi bruker på fingrene. Derfor kjører vi på med enda mer du må huske! 😊» (Onlinegitar.no, 2022). Siden dette utsagnet etterfølges med utropstegn og en emotikon med et smilefjes, tolker jeg dette med en humoristisk undertone, hvor det kommer til uttrykk en slags erkjennelse om at det egentlig ikke forventes at eleven skal huske alt, men at formidling og tilegnelse av kunnskap likevel er viktig for å lære å spille gitar, kanskje spesielt for nybegynnere.

Steg 7- 11 handler om sittestilling og hvordan en kan holde gitaren. Her oppfordres eleven til å «finne en stabil stabilitet for gitaren og en naturlig posisjon når en spiller, sånn at en ikke blir for anstrengt når man spiller» (Onlinegitar.no, 2022, 2:33). «Det viktigste å si om emnet hvordan holde gitaren er at det ikke er noe fasit på hva som er det korrekte» (Onlinegitar.no, 2022). Her oppfordres det implisitt til at eleven skal bruke kroppen for å selv finne ut

hvordan en kan holde en gitar. Dette tolker jeg derfor som psykomotoriske mål, som handler om å utvikle elevens praktiske ferdigheter der fokuset rettes mot bevegelser.

Steg 11-21 handler om å lære grep slik at eleven kan lære å spille sanger. I disse stegene oppfatter jeg at både kognitive, psykomotoriske og affektive mål vektlegges i ulik grad. I steg 12 lærer eleven å bruke grepsdiagrammet, deretter lærer eleven i steg 13 å spille et grep, noe som krever både kognitive og psykomotoriske ferdigheter. Deretter lærer eleven en sang i steg 14. Det er Kjerringa med staven. Dette kan forstås som et affektivt mål i den forstand at sangen inneholder et kulturuttrykk som kan ansees for å uttrykke noe som er typisk og verdifullt for norsk kultur. Å lære å spille en sang kan også forstås som et affektivt mål i seg selv. Det er fordi det å anvende de prinsippene som en tidligere har lært kan virke motiverende for eleven.

4.3 Innhold

En kan velge innhold med utgangspunkt i de ulike didaktiske faktorene. Siden et av formålene handler om at eleven skal lære å spille sanger på gitar utgjør sanger en sentral del av innholdet. Dette er også i overenstemmelse med formålet. I steg 14 lærer eleven å spille sin første sang på gitar. «Det finnes faktisk noen sanger med kun ett grep, for eksempel Kjerringa med staven» (Onlinegitar.no, 2022). Steg 16: «Tom Dooley- Den andre sangen vi skal lære er glimrende for å øve på de to grepene vi har lært» (Onlinegitar.no, 2022). Steg 20: «Vi skal nå runde av kurset med å prøve oss på en sang som anvender alle de fire grepene vi har lært til nå» (Onlinegitar.no, 2022). Sangen de sikter til her er Let it Be av Beatles.

Når det gjelder musikkens grunnelementer og dimensjoner kan en finne eksempler hvor det arbeides med de musikalske elementene dynamikk, tempo, form og dimensjonene harmoni og rytme. Med musikkens grunnelementer sikter jeg til Veia (1981, s. 26) sin beskrivelse av det han kaller for musikkens grunnstoffer som er lydforløp, klangfarger, dynamikk, tempo, artikulasjon, samtidighet, energetikk og form. Med dimensjoner siktes det til det Wayne Krantz forklarer om melodi, harmoni, rytme og lydbilde, hvor han forklarer at dette er grunnleggende dimensjoner ved musikk som enhver musiker må forholde seg til, og hvor en gjerne har en dimensjon som en er sterkere på enn andre. Ellers er ikke de andre

momentene vektlagt i noen særlig stor grad. Det er generelt en stor vektlegging i kurset på hvordan en kan få god lyd og klang i gitaren. I første halvdel av kurset handler dette om det fysiske aspektet ved å spille gitar, det vil si det som omhandler gitarens anatomi. I andre halvdel av kurset fokuseres det mer på det fysiologiske aspektet, det vil si de psykomotoriske bevegelsene eleven bør gjøre for å få god lyd i gitaren. Videre er det vektlegges det å spille akkorder, noe som er i overensstemmelse med de fagspesifikke målene.

Når det gjelder det fysiske aspektet ved å få god lyd og klang i gitaren lærer en i steg 2 at «vibrasjon fra gitarstrengene gir lyd som forsterkes ved at den beveger seg inn i en resonanskasse» (Onlinegitar.no, 2022, 1:04). I steg 4 lærer en hvordan mikrofoner på el-gitar fungerer, og om at lyden går via en jack-kabel som igjen gir lyd til en forsterker. «Ved hjelp av mikrofoner fanges det opp vibrasjoner fra strengene som igjen sendes som signaler gjennom kabel og deretter ut gjennom en forsterker» (Onlinegitar.no, 2022).

Når det gjelder det fysiologiske aspektet ved å få god lyd og klang i gitaren er dette i forbindelse med at eleven skal lære å spille grep. Noen ganger er instruksene på dette svært detaljerte som:

Pass på at ringfingeren ikke blir liggende borti streng under. Så pass på å få håndleddet godt under og få fingrene rett ned så de ikke blir liggende på skrå. Da får du den lyden der (viser hva en gjør for å få dårlig lyd). Så må du heller ikke stå på de båndene som du ser ligger her (Onlinegitar.no, 2022, 1:00).

Andre eksempler hvor det er fokus på å få god lyd og klang i gitaren ved å bruke fysiologiske bevegelser kommer til uttrykk i steg 14: «Få ok lyd i strengene. Juster fingrene i venstre hånd hvis strengene blir dempet eller det klirrer» (Onlinegitar.no, 2020).

I steg 16 vektlegges også det å få god lyd framfor det å spille grep fort nok, som for øvrig også kan forstås som en slags tilpasning av undervisningen:

Før du prøver på sangen kan det være lurt å øve litt på å skifte mellom grepene. Husk å jobbe med å få god lyd, at det ikke skurrer i strengene eller er dempet. I

starten er det viktigere at du får god lyd i grepene, enn at du får skiftet fort nok (Onlinegitar.no, 2022).

I video fra samme steg kommer følgende til uttrykk: «Så er det bare å øve litt fram og tilbake. Veldig lurt å sjekke om man får god lyd på alle tonene i grepet (Sjekker en og en tone) Det var det. Lykke til med å øve på Tom Dooley» (Onlinegitar.no, 2022, 2:45).

Lengden på videoene i kurset er 2 minutt på det korteste og 8 minutt på det lengste. Videoene inneholder ikke noen former for effekter. Det kan derfor virke som de har tatt hensyn til elevens kognitive belastning når de har produsert videoene. På en annen side snakker læreren relativt mye, og til tider vurderes innholdet som ganske tekstungt siden det er mange ulike typer tekst som det er lagt opp til at eleven skal lese.

I steg 17 lærer eleven å spille en forenklet G i stedet for en vanlig G: «Neste grep vi skal lære oss er G. Det finnes flere versjoner av grepet og siden vanlig G kan være litt utfordrende starter vi med en forenklet G» (Onlinegitar.no, 2022).

Når det kommer til andre musikalske momenter brukes enkle rytmer for å spille akkordene. Med unntak av Kjerringa med staven går sangene i firefiredels takt og gitarlæreren spiller akkordene på første slag i hver takt. Det er rimelig å anta at eleven på et senere tidspunkt eller i andre kurs vil lære å spille ulike rytmefigurer, og at en etter hvert fokuserer mer på frasering, dynamikk og lignende. Når det gjelder tempo finner en ett eksempel på at læreren variere undervisningen i steg 20: «Nå skal vi prøve å spille en gang til i litt langsommere tempo. Så da er det bare å prøve å henge på så godt vi kan» (Onlinegitar.no, 2022, 3:30). Ellers er musikalske grunnelementer som dynamikk, form, artikulasjon, grunntone ikke tematisert i dette kurset.

4.4 Arbeidsmåter

Med arbeidsmåter sikter jeg til hvilke måter eleven arbeider på for å oppnå læringsmål samt hvordan undervisningen er organisert rundt dette. Det vil si hvilke undervisningsformer kurset legger opp til.

Kort fortalt kan en si at arbeidsmåter fortøner seg på linje med kognitive, psykomotoriske og affektive mål. Fra steg 1-6 bruker ikke eleven gitaren, men ser på videoer og lytter til det læreren sier, studerer illustrasjoner og gjennomfører i slutten av første halvdel en quiz. Disse arbeidsmåtene er for så vidt gjennomgående i hele kurset, men i starten av kurset oppfordres det ikke til at eleven skal bruke gitaren i det hele tatt. Fra steg 7-11 kommer arbeidsmåter i større grad til uttrykk. For eksempel sier gitarlæreren i slutten av videoen i steg 10: «så da er det bare å øve i vei» (Onlinegitar.no, 2022, 4:41), og i steg 11 «Lykke til med stemmingen» (Onlinegitar.no, 2022, 8:22). Her oppfordres eleven til å «finne en stabil stabilitet for gitaren og en naturlig posisjon når en spiller, sånn at en ikke blir for anstrengt når man spiller» (Onlinegitar.no, 2022, 2:33). Fra steg 12-21 lærer eleven å bruke et grepsdiagram, for å deretter lære grep og sanger.

I steg 16 vektlegges det å få god lyd framfor det å spille grep fort nok, som for øvrig også kan forstås som en slags tilpasning av undervisningen:

Før du prøver på sangen kan det være lurt å øve litt på å skifte mellom grepene. Husk å jobbe med å få god lyd, at det ikke skurrer i strengene eller er dempet. I starten er det viktigere at du får god lyd i grepene, enn at du får skiftet fort nok (Onlinegitar.no, 2022).

I video fra samme steg kommer følgende til uttrykk: «Så er det bare å øve litt fram og tilbake. Veldig lurt å sjekke om man får god lyd på alle tonene i grepet (Sjekker en og en tone) Det var det. Lykke til med å øve på Tom Dooley» (Onlinegitar.no, 2022, 2:45).

Her oppfordres eleven til å øve på gitaren. Måten dette gjøres på er å se på videoer og imitere det læreren gjør på en deduktiv måte. Her vektlegges ferdighetsaspektet av det å spille gitar. Oppdagende eller problemsentrert undervisning er så godt som fraværende. En finner to eksempel på det som kan kategoriseres som spørrende eller utforskende undervisning. Det er i steg 7 hvor eleven oppfordres til å finne en komfortabel stilling å holde gitaren på. Her kommer det til uttrykk at det ikke finnes noe fasit svar. Når eleven lærer om forskjell og likhet mellom dur og moll, i steg 19, stilles spørsmålet «Mange vil si at moll-grepene klinger litt tristere enn dur-grep. Hva synes du?» (Onlinegitar.no, 2022). Med

unntak av disse eksemplene får kan en si at undervisningsformen stort sett er fagsentrert. Måten de har valgt å vurdere eleven på forsterker dette inntrykket.

4.5 Vurdering

Vurderinger om elevens måloppnåelse vurderes i form av to gitarquizer. Det er i slutten av del 1 og del 2 i kurset. Elevens ferdigheter i gitarspill eller trivsel vurderes ikke. I quizene er ett av de tre svaralternativene riktig, og de to andre feil. Generelt dekker spørsmålene og svarene i quizene et relativt lite kunnskapsområde sammenlignet med innholdet som blir presentert i kurset. For eksempel stilles spørsmål som: «Hva er den største forskjellen på elektrisk og akustisk gitar?» (Onlinegitar.no, 2022). Her er svaralternativene: «1. El-gitaren trenger forsterker. 2. Man må ha plekter for å spille el-gitar. 3. Fargen» (Onlinegitar.no, 2022). Tidligere i kurset har ikke plekter eller fargen blitt nevnt. Det samme gjelder for spørsmål nummer fire: «Hva er det viktigste med sittestillingen?» (Onlinegitar.no, 2022). Her er svaralternativene: «1. At man ser kul ut. 2. At man slapper av. 3. Ingenting» (Onlinegitar.no, 2022). På høyre side av kurset har en tilgjengelig en oversikt over ens progresjon. I tillegg til dette er det en interaktiv funksjon som viser elevens progresjon i prosent og i antall steg. I slutten av kurset er det et bilde av en pokal. Dette har som hensikt å vise eleven hvor en befinner seg i kurset.

4.6 Elev- og lærerforutsetninger

Elevforutsetninger handler om elevens utviklingsmessige, individuelle og sosiokulturelle forutsetninger for å lære. Lærerforutsetninger handler om lærerens forutsetninger for å undervise. Det kan dreie seg om ulike typer kompetanse som musikkfaglig kompetanse, og pedagogisk og yrkes-kompetanse. Lærerens grunnsyn og fagsyn kommer gjerne til uttrykk gjennom dette. I prinsippet kan hvem som helst bruke kursene. En kan derfor ikke si så mye om elevforutsetninger med mindre en gjennomfører andre metoder for å undersøke dette nærmere. Likevel er det mye i kurset som tyder på at kurset er tilrettelagt for nybegynnere. Dette fremstår egentlig som åpenbart siden kurset heter *kom i gang med gitar*. Siden kurset er på norsk, og onlinegitar.no har som formål å nå ut til *mennesker i hele Norge*, er en forutsetning for å kunne gjennomføre kurset at en kan norsk.

4.6.1 Elevforutsetninger

Dette handler om elevens biologiske, motoriske, fysiologiske, kognitive, sosiale og musikalske utviklingsnivå (Hanken & Johansen, 2021, s. 48-49). På grunn av hypertekststrukturen på nettsiden er det rimelig å anta at gjennomføring av kurset krever visse kognitive forutsetninger hos eleven, som for eksempel leseferdigheter og teknisk kompetanse. Eleven må også kunne lese og forstå ulike modaliteter og uttrykk gjennom illustrasjoner, interaktive oppgaver og lytte til ulike musikalske uttrykk. Å gjennomføre kurset krever også motorisk og fysiologiske forutsetninger. Eleven må ha en gitar tilgjengelig og klare å skifte fokus mellom å øve på gitaren og følge stegene i kurset. Når det gjelder elevens sosiale og musikalske utviklingsnivå trenger eleven en viss grad av verbalspråklige og semiotiske ressurser for å kunne tolke og forstå det som blir presentert (Skovholt, 2014, s. 462).

4.6.2 Lærerforutsetninger

Dette handler om lærerens generelle kompetanse og hvordan lærerne fremstår som yrkesutøvere. I kurset er det to lærere som underviser. De utgjør også staben på onlinegitar.no og har ansvaret for kursene på nettsiden. Den ene læreren underviser i klassisk, rock og barnesanger, mens den andre underviser i viser, folk, pop og barnesanger (Onlinegitar.no, 2022). Her kommer følgende om lærerens forutsetninger eksplisitt til uttrykk: «Både kurs og leksjoner er i ulike sjangere og nivåer, innspilt av proffe instruktører» (Onlinegitar.no, 2022). Hvis en ser nærmere på hvordan lærerne ordlegger seg registrerer jeg at ordet *litt* brukes ofte, og at de gjennom språket forsøker å gi eleven rom for å velge mellom ulike læringsstrategier og arbeidsmåter. Det kommer for eksempel til uttrykk i steg 10: «Så det kan være litt sånn smak og behag, litt sånn hva som fungerer best for deg da» (Åmland, 2022, 4:08), og steg 15 «Så akkurat den lille teknikken der kan være lur å få med seg» (Åmland, 2022, 1:55).

4.7 Drøfting

Innledningsvis i denne oppgaven klassifiserte jeg kurset som et tradisjonelt nettbasert kurs. Det gjorde jeg fordi det er åpenbart at kurset ikke legger opp til samarbeid mellom elever eller kommunikasjon med lærer, slik som det vanligvis gjøres innenfor andre former for

digital undervisning, som via Teams eller i læringsplattformer som Canvas og Itslearning. Videre skrev jeg at en kan forstå kurset som et produkt som onlinegitar.no ønsker å distribuere, og som er ment for en større brukergruppe i henhold til formålet om at *mennesker i hele Norge kan lære å spille sanger på gitar*. I analysen har jeg sett nærmere på de fysiske, organisatoriske og økonomiske rammene som ligger til grunn for dette kurset. Når det gjelder fysiske og organisatoriske rammefaktorene innebærer de at eleven ikke behøver å møte opp på en skole, men at en kan gjennomføre kurset hjemme. Dette kan argumenteres for å være en fleksibel og effektiv måte å lære på. Det er fordi eleven kan arbeide i eget tempo. Eleven kan for eksempel logge seg på kurset når en vil, og ta med seg datamaskinen der en vil jobbe. Dette kan kreve kontekstuell selvregulering hos eleven. Det er fordi eleven må finne et sted og et tidspunkt hvor en har plass til en datamaskin og en gitar, og hvor en unngår å forstyrre andre slik at en kan konsentrere seg (Brandmo, 2014, s. 203). Eleven kan også velge mellom ulike typer kurs som tilbyr undervisning i ulike sjangre og ferdighetsnivåer, alt etter hva en ønsker. Det kan kreve kognitiv selvregulering hos eleven, fordi en må overvåke egen læring, og vurdere hvilket læringsinnhold som passer best til ham eller henne i en gitt lærings situasjon. Det at eleven arbeider alene, uten lærer og medelever til stede, kan føre til at eleven opplever en ensomhet eller at en «går glipp av den ekstra læringseffekten som kan ligge i et samarbeid» (Hanken & Johansen, 2021, s. 92). Det er imidlertid ikke uvanlig i instrumentalundervisning at elever tar enetimer hos gitarlærere. Det som skiller dette kurset fra andre former for undervisning, er at eleven ikke kommuniserer med lærerne. Dermed er det nærliggende å anta at eleven inntar rollen som konsument av kunnskap, mens læreren inntar rollen som produsent av kunnskap (Bjarnø et al., 2017, s. 112). Det kan også ha sammenheng med hvordan arbeidsmåter legges frem, og hva som er målet med undervisningen, eller hva slags lærings syn lærerne har. Det kan også ha sammenheng med at instrumentalundervisning ofte er mesterlære-organisert, eller at kurset er tilrettelagt for nybegynnere, hvor en gjerne har en deduktiv tilnærming til læringen.

Når det gjelder arbeidsmåter viser funnene i analysen at kurset legger opp til en fagsentrert undervisningsform. «Elevens oppgave blir her ikke å løse et problem, men å *tilegne seg lærestoffet*» (Hanken & Johansen, 2021, s. 88).. Det fokuseres relativt mye på detaljer, som

for eksempel navnene på de ulike delene av gitaren. Læreren går også i detalj når han forklarer hva en bør gjøre, og hva en ikke bør gjøre, for å få god klang på gitaren når en spiller grep. Dette er typiske kjennetegn på en endimensjonal undervisning, hvor fokus ligger på fakta og reproduksjon av kunnskaper (Helle, 2017, s. 140). På grunn av dette kan det virke som at kurset vektlegger scientia-dimensjonen ved musikkfaget, hvor det å samtale om musikk og forsøke å forstå den blir prioritert framfor det å spille på instrumentet (Nielsen, 1988, s. 107). Dette inntrykket forsterkes etter å ha analysert hvilke vurderingsformer kurset bruker. Funnene i analysen viser at kurset i et par tilfeller legger opp til en oppdagende eller utforskende undervisning. Det er når eleven lærer om det å holde gitaren og sittestillinger. Her formidler læreren at det ikke finnes noe fasitsvar, men at en bør finne en komfortabel sittestilling. Det er imidlertid det eneste eksempelet, i tillegg til der eleven lærer om forskjell mellom dur og moll, som kan gi indikasjoner på spørrende eller utforskende, oppdagende og problembasert undervisning. En finner for eksempel ikke spørsmål, som kanskje er vanligere å stille i ordinær undervisning, som *hva slags musikk liker du?* Det er for så vidt forståelig hvis en tar rammefaktorer i betraktning. Eleven kan jo ikke svare på disse spørsmålene. Det er likevel mulig å få eleven til å reflektere selv om en lærer ikke er til stede. En finner heller ikke problembaserte instruksjoner som *lag en sang ut ifra akkordene som du har lært eller syng Ole har en liten bil tre ganger og forsøk deretter å lete fram til melodien på gitaren.* Med bakgrunn i dette er det nærliggende å tenke at kurset på mange områder representerer en oppgavekultur som fremmer et fagsyn på musikk som kunnskapsfag. Dette gir kurset en nokså preskriptiv funksjon der elevens oppgave blir å tilegne seg lærestoffet. Som jeg tidligere har nevnt er det også relativt få oppgaver eller instruksjoner og arbeidsmåter som kommer eksplisitt til uttrykk kurset. Dette kan gjenspeile en forventning om at eleven skal være i stand til å regulere egen læring og ta ansvar for egen læring. Det er nærliggende å anta at dette kan oppleves som utfordrende, kanskje spesielt for yngre nybegynnere, men samtidig være motiverende for eldre nybegynnere. Det kan virke som at instruksene er mer detaljerte når læreren prater, enn når instruksjoner blir kommunisert skriftlig. Det åpner opp for spørsmålet om lærere, eller mennesker generelt, har en tendens til å si mer ved muntlig kommunikasjon enn ved skriftlig kommunikasjon. Det kan ha å gjøre med at lærerne sannsynligvis ikke følger et manus når de spiller inn videoene. Årsaken til at jeg tenker det er

fordi lærerne tar seg relativt god tid når de forklarer ulike fenomener, og fordi de holder blikket på gitaren og inn mot kamera når de prater. De leser altså ikke fra et manus, men det er mulig at de har spilt inn videoene flere ganger og memorert det de skal si. Lengden på videoene i kurset er 2 minutt på det korteste og 8 minutt på det lengste. Videoene inneholder ikke noen former for effekter. Det kan derfor virke som de har tatt hensyn til elevens kognitive belastning når de har produsert videoene. På en annen side snakker læreren relativt mye og til tider vurderes innholdet som ganske tekstungt siden det er mange ulike typer tekst som må leses av eleven.

Når det gjelder målet med undervisningen viser funnene i analysen en sammenheng mellom formålene og de fagspesifikke målene. Formålet er at eleven skal lære å spille sanger på gitar. Kurset legger opp til dette ved å vektlegge grep og sanger. At eleven først lærer å spille grep fra steg 14 er fordi lærerne mener det er nødvendig at eleven lærer grunnleggende teori før en kan spille. Her vektlegges påstandskunnskaper ved at eleven leser tekst og studerer illustrasjoner, som for eksempel grepsdiagram. Her er det nærliggende å anta at eleven danner seg et mentalt bilde. Noe som kan virke hensiktsmessig når eleven skal lære å spille (Ruud, 1979, s. 25). I tillegg til dette ser eleven på video hvor læreren demonstrerer hvordan en kan spille grep som eleven kan lytte til og se på. På den måten konkretiseres kunnskapen ytterligere. Deretter oppfordres eleven til å gjøre det samme som læreren, og på den måten vektlegges ferdighetskunnskaper hvor kunnskapen ligger i det eleven gjør. At eleven kan pause videoene og spille selv er spesielt viktig i instrumentalundervisning hvor en ofte tenker at «utvikling av teoretisk kunnskap bør bygge på førstehåndserfaringer med det klingende materialet» (Nerland, 2004, s. 50). Denne måten å strukturere undervisningen på indikerer en deduktiv tilnærming til læring hvor en starter med å presentere kunnskap før en begynner å spille på instrumentet. Dette kan virke hensiktsmessig ved opplæring av nybegynnere (Waagen, 2011, s. 93). Dette kan bidra til at eleven på lengre sikt lærer å uttrykke seg musikalsk.

Når det gjelder innhold er det to momenter som går igjen. Det handler om å få god lyd og klang i gitaren, og lære grep og sanger. En finner også eksempler på at de musikalske

grunnelementene rytme og tempo er vektlagt. Dynamikk, form, artikulasjon, grunntone, og melodi er så godt som fraværende.

Når det gjelder innhold er sangene i kurset i overenstemmelse med formålet om at eleven skal lære ulike sjangre. Sangene er relativt kjente og inneholder ulike kulturuttrykk. De kan defineres som ulike sjangre. Kjerringa med staven inneholder ett grep. Tom Dooley inneholder to grep. Når en lærer Let it be bruker en alle de grepene som en tidligere har lært, i tillegg til Em og C. En følger derfor en progresjon hvor en går fra det kjente til det ukjente. En kan også merke seg at dette er klassiske sanger som kan regnes for å være en del av den vestlige musikktradisjonen. På den måten ekskluderes andre kulturuttrykk, noe som kan indikere en liten bevissthet om bakgrunnen til ulike brukere av kurset. Begrunnelsen for valg av sanger kan også kan også være alt fra vaner til antakelser om hva slags musikk eleven foretrekker. Første gang jeg analyserte kurset, tenkte jeg at repertoaret er valgt fordi sangene kan ansees å være kulturuttrykk som nybegynnere bør kjenne til. Kjerringa med staven er for eksempel en norsk folketone som en kan hevde uttrykker noe som er typisk og verdifullt, og som på noen områder representerer norsk kultur. Tom Dooley er en amerikansk folkemelodi som kanskje uttrykker noe som er typisk og verdifullt for den amerikanske kulturen, og Let it be kan defineres som populærmusikk som på mange måter har vært med på å forme populærmusikken. Funnene i analysen viser imidlertid at sangene er valgt fordi de egner seg godt for å lære å spille grep. Dette indikerer at en metodisk danning ligger til grunn for valg av sangene (Hanken & Johansen, 2021, s. 81).

En kan stille spørsmål om i hvilken grad vurderingsformen ved å bruke quizzer med lukkede spørsmål og svar er valid, hvis de tar sikte på å vurdere elevens kunnskaper og ferdigheter. Det som vurderes i quizene er egentlig elevens hukommelse, eller evne til å navigere seg frem og tilbake i kurset for å finne svar. Dette kan være en indikasjon på hva eleven har tilegnet seg av kunnskaper, men mange av spørsmålene og svaralternativene oppfattes ikke som relevante i forhold til innholdet som blir presentert tidligere. Elevens ferdigheter eller trivsel vurderes heller ikke. Dette er kanskje teknisk krevende å få til og kan ha med personvern å gjøre. Det er heller ikke utformet vurderingskriterier eller kjennetegn på ulike

måloppnåelser. Kurset legger ikke opp til egenvurdering, peer to peer vurdering, lyd eller video-feedback.

Det er lite i kurset som gir uttrykk for musikkpedagogens grunnsyn, det vil si lærerens oppfatninger, holdninger og verdier. Med bakgrunn i det jeg har presentert tidligere i dette kapittelet er det rimelig å si at undervisningen i stor grad er lærerstyrt. Gitarlærerne besitter relativt mye kunnskap som skal formidles og som det er meningen at eleven skal tilegne seg. Siden mye av undervisningen er fagsentret fremstår kunnskapen som påstandskunnskap. På den måten kan undervisningen fremstå som belærende, som om det som fremstilles er fakta. For eksempel brukes begrepet C-grepet, som om det bare finnes én riktig måte å spille C på. En refererer altså ikke her til C som et klingende fenomen, men som et grep man tar på gitar. Dette kan lede til misforståelser hos nybegynnere, som ikke har forkunnskaper om harmonikk. På en annen side kan en argumentere for at det er formålstjenlig å bruke visse begreper og betegnelser slik at eleven utvikler en referanseramme for å kunne plassere ulike musikalske fenomener (Beetham & Sharpe, 2013, s. 570-572). Måten lærerne kommuniserer på kan gi indikasjoner på et konstruktivistisk kunnskapssyn. Det er fordi de ofte bruker ordet *litt*, og at de fremstår som forsiktige med å fortelle eleven hva en skal gjøre. «Et slikt syn på kunnskap, som noe eleven konstruerer individuelt og sosialt, tilsier en viss ydmykhet overfor hva vi som musikkpedagoger kan utrette» (Hanken & Johansen, 2021, s. 199). Det kan virke som det er en sammenheng mellom hvordan arbeidsmåter presenteres og måten lærerne kommuniserer. Det åpner opp for spørsmålet om rollen som veileder kan gå på bekostning av tydelighet i undervisningen når det gjelder å formidle hvilke arbeidsmåter eleven bør bruke.

Som følge av å ha analysert kurset har noen fagsyn blitt mer fremtredende enn andre. Det som umiddelbart kan sies er at musikk som kunnskapsfag dominerer. Det er til tross for det inntrykket en kan få når en går inn på nettsiden hvor en blant annet kan se en GIF hvor en mann spiller på gitar, og som tilsynelatende uttrykker seg musikalsk. (Se figur 6). Her kan en få inntrykk av at musikk som ferdighetsfag og som estetisk fag vektlegges, og tenke at dette er representativt for kurset. Det stemmer imidlertid ikke med analysen jeg har gjort.

Begrunnelsen for at jeg hevder at musikk som kunnskapsfag dominerer er følgende:

Påstandskunnskaper om gitarens anatomi, grunnleggende teknikk og de første grepene vektlegges. Det er rimelig å anta at vektleggingen av kunnskap og mengden informasjon som presenteres innledningsvis i kurset kan ha noe å gjøre med at lærerne føler på et visst ansvar for å formidle nok kunnskap. Dette er kanskje spesielt med hensyn til elever som betaler for undervisningstilbudet, og at innholdet ligger tilgjengelig på nettsiden for betalende medlemmer. Medlemmene kan ha forventninger om undervisningstilbudet dekker et bredt kunnskapsområdet. Musikk som estetisk fag kommer også til uttrykk gjennom formålet om at eleven skal uttrykke seg musikalsk. Disse formålene kommer imidlertid ikke til uttrykk ellers i kurset og det er derfor grunn til å anta at noen av formålene gjelder i større grad for andre kurs enn det jeg har undersøkt. Hvis ikke dette er tilfelle kan en lese dette som en diskrepans mellom formål og det en legger opp til at eleven skal lære i dette kurset. Til og med når det gjelder grunnleggende teknikk, og det å spille grep, betones kunnskapsaspektet framfor ferdighetsaspektet. Her er imidlertid fagsynet om musikk som ferdighetsfag i større grad fremtredende enn tidligere i kurset. Det er fordi eleven imiterer det læreren demonstrerer via videoer. Her legges det i større grad opp til at eleven skal øve på gitar.

En finner også eksempler hvor fagsynet på musikk som trivselsfag kommer til uttrykk. Det er spesielt i forbindelse med formålene om at eleven skal oppleve at det er gøy å lære å spille gitar, og at de skal oppleve musikkglede. Det åpner opp for spørsmålet om hvorvidt eleven synes dette kurset er gøy å gjennomføre, i og med mange av arbeidsmåtene består i å lese tekst, studere illustrasjoner, se på videoer og gjennomføre quizer, framfor å faktisk spille gitar. Dette må en imidlertid bruke andre metoder for å undersøke. Når det gjelder musikk som estetisk fag kan en si at valg av sanger, og arbeid med disse kan bidra til at eleven får en musikalsk opplevelse, og at eleven dermed får en sansbar og erfaringsbasert omgang med musikk som et klingende fenomen (Hanken & Johansen, 2021, s. 186).

4.8 Om sammenhengen mellom forskningsmetode og resultat

Jeg har brukt kvalitativ innholdsanalyse som metode for å trekke ut essens eller meningsinnholdet ved det som kommer til uttrykk i kurset *kom i gang med gitar* på onlinegitar.no. Jeg har gjort en systematisk gjennomgang av kurset flere ganger. I samarbeid med kollega har jeg kategorisert det som har med didaktisk relasjonstenkning å gjøre. Her

har jeg også notert ned fagsyn som underveis har blitt mer fremtredende. Jeg har avdekket og kategorisert både latent og manifest mening, men har ikke systematisert dette i form av en frekvenstabell der jeg har telt antall forekomster av ulike fenomener. Det er en kvantitativ metode, som kunne bidratt til å besvare problemstillingen på andre måter enn det jeg har gjort. Jeg oppfatter likevel at jeg har presentert vektleggingen av de ulike didaktiske faktorene på en tilstrekkelig måte, og oppfatter ellers at fordelingene mellom de ulike kategoriene er differensiert i denne undersøkelsen. Her er det en jevn fordeling av funn i de fleste kategoriene. På en annen side har en betraktelig del av kurset blitt luket bort i denne undersøkelsen. Det er fordi jeg har ansett dette for å være irrelevant i forhold til problemstilling. Derfor har jeg endret kodingsrammen flere ganger. Samtidig er det akkurat dette som gjør kvalitativ innholdsanalyse til en egnet metode. Den er fleksibel når en tar sikte på å besvare en problemstilling fra et gitt perspektiv, framfor å utvikle forståelse av materialet på en holistisk måte der en tar sikte på å frembringe det fulle meningsinnholdet. Elevforutsetning er den kategorien hvor det er minst som kommer til uttrykk i materialet. Denne kategorien har jeg har vurdert å ta bort. En kritisk bemerkning til undersøkelsen kan være at arbeidsmåter og innhold delvis overlapper hverandre. Som jeg beskriver i metodekapittelet kan dette ifølge Schreier (2012 s. 75) være en indikator på at kodingsrammen ikke er tilstrekkelig utformet. Når det gjelder didaktisk relasjonstenkning er imidlertid ikke relasjon mellom kategoriene problematisk. Jeg tenker derfor at såkalt «mutual exclusiveness» som (Shcreier 2012, s. 75) beskriver, ikke er det viktigste å ta hensyn til i denne sammenhengen.

5. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse undersøkt hvordan didaktisk relasjonstenkning og fagsyn kommer til uttrykk i kurset for nybegynnere på onlinegitar.no.

Analysen viser at første halvdel av kurset, hvor målet er at eleven skal lære om gitarens anatomi og grunnleggende teknikk, er relativt detaljert, omfattende og skriftdominert. På den måten blir fagsynet på musikk som kunnskapsfag dominerende. Dette forsterkes ved at vurderingsformene legger opp til å vurdere elevens kunnskaper framfor ferdigheter. Når det

70

gjelder rammefaktorer legges det ikke til rette for samarbeid, eller kommunikasjon mellom elev og lærere. Dette kan være en medvirkende årsak til at eleven inntar rollen som konsument av innhold, mens læreren fungerer som produsent av innhold. I første halvdel av kurset kommer arbeidsmåter i liten grad til uttrykk. Dette kan tyde på at det ligger en implisitt forventning om at eleven følger stegene i kurset, og at eleven memorerer det som blir presentert. Det er nærliggende å anta at dette vil kreve selvregulering hos eleven. En kan lese dette som en diskrepans mellom det som kommer til uttrykk på nettsidens forside i GIF, hvor ferdighetsaspektet ved å spille gitar kommer til uttrykk, og selve kurset, hvor kunnskapsaspektet ved å spille gitar vektlegges. En kan også forstå denne organiseringen av undervisningen som en deduktiv tilnærming til opplæring av nybegynnere på gitar, hvor en tenker at det teoretiske grunnlaget bør legges til grunn før en spiller på instrumentet. Det kan også ha å gjøre med at lærerne som driver en kommersiell nettside føler på et visst ansvar om at undervisningstilbudet bør svare til elevens forventninger til at kurset dekker et bredt kunnskapsområdet med tanke på at de betaler for medlemskap.

I andre del av kurset, hvor målet er at eleven skal lære om ulike sittestillinger, grep og sanger, vektlegges ferdighetsaspektet ved å spille gitar i større grad. Arbeidsmåter kommer gradvis mer til uttrykk i kurset ettersom eleven begynner å bruke instrumentet for å øve på grep og sanger. Her vektlegges det fysiologiske og fysiske aspektet ved å spille gitar, hvor et sentralt mål er å få god lyd og klang i gitaren ved at eleven imiterer det lærerne demonstrerer på videoene. Tar en dette i betraktning kan en betegne undervisningen som mesterlære-organisert, hvor kunnskapen ligger i handlingene som utføres.

I begge delene av kurset er undervisningen fagsentrert. Det er fordi lærestoffet er utgangspunktet for undervisning, og fordi innholdet er detaljorientert. Dette har innvirkning på vurdering hvor den faglige gjengivelsen og reproduksjon av informasjon og fakta vurderes. Det gjelder for begge gitarquizene. Når det gjelder innhold legger kurset opp til en metodisk danning. Her er det grepene som er utgangspunktet for undervisningen, og ikke nødvendigvis sangene i seg selv.

Måten lærerne kommuniserer på gir indikasjoner på at de forsøker å gi eleven til å ta egne valg i møte med lærestoffet. I drøftingen trekker jeg frem at dette kan gå på bekostning av

71

tydeligheten i måten arbeidsmåter kommuniseres på. Til en viss grad kommer musikk som estetisk fag og trivselsfag til uttrykk. Det er fordi eleven lærer å spille sanger som inneholder kulturuttrykk, og fordi formålene uttrykker at eleven skal oppleve stor glede av å spille gitar, lære ulike sjangre og uttrykke seg musikalsk.

5.1 Diskusjon om funn sett i lys av funn fra andre undersøkelser

Gyldenskog (2018) fant ut ved sin undersøkelse at eleven foretrakk korte videoer med minst mulig snakking og effekter. Det var dette jeg forventet å møte da jeg undersøkte undervisningsvideoene i kurset. Funnene mine viser at videoene også er relativt korte, og at det ikke brukes effekter. I videoene filmes læreren som holder en gitar uten introer med musikk, lydeffekter tekst osv. Det er imidlertid relativt mye snakking i disse videoene. I likhet med omvendt undervisning er dette kurset lagt opp slik at eleven kan tilegne seg kunnskaper hjemme i stedet for å møte opp til ordinær undervisning. Undersøkelsene til Nouri (2016) og Mok (2014) viser at lavt-presterende studenter kan ha nytte av dette, fordi de kan følge sitt eget tempo når de ser på undervisningsvideoer. Kurset som jeg har undersøkt legger også opp til dette, og det er derfor nærliggende å anta at dette kan virke positivt for noen elever, kanskje spesielt for nybegynnere. Metaundersøkelsen til Hattie (2008) viser at det er formålstjenlig om man kan legge til rette for at elever kan vurdere hverandre og at dataprogrammer har en feedback-funksjon. Metaundersøkelsen viser også at det kan være formålstjenlig å legge til rette for en variasjon av læringsstrategier og arbeidsmetoder. I kurset vektlegges vurdering i liten grad. Det er med unntak av to interaktive quizer, som måler et relativt lite kunnskapsområde tatt i betraktning hva kurset ellers legger opp til hva eleven skal lære. Læringsstrategier kommer ikke eksplisitt til uttrykk og det er relativt liten variasjon i bruk av arbeidsmåter. Stort sett skal eleven imitere det læreren gjør på videoer, lese tekst, studere illustrasjoner og imitere læreren. Mangen (2008) viser at interaktivitet på nettsider kan være viktig for å opprettholde barn og unge sin konsentrasjon og oppmerksomhet. Det er relativt få eksempler på interaktivitet i kurset med unntak av de to quizene. I følge Rowlands (et al., 2008) foretrekker digitale innfødte å se på bilder fremfor å lese tekst. I kurset er det en blanding av tekst og bilder, men første halvdel av kurset kan oppleves som relativt tekstungt. I videoene konkretiserer læreren det eleven skal lære ved å peke på gitaren og demonstrere. Sammenligner en dette med undervisningen av

nybegynnere under koronapandemien finner en likheter. Her oppga mange av lærerne at undervisning av nybegynnere krevde mye peking, demonstrering og korrigerende (Berge et al., 2021, s. 32). Forskjellen er at i dette kurset har ikke læreren mulighet til å korrigere det eleven eventuelt gjør feil. Fullu (2015) viser i sin undersøkelse at fagsynet som er mest fremtredende blant gitarlærere i kulturskolen er musikk som ferdighetsfag. I dette kurset er fagsynet om musikk som kunnskapsfag, og til dels som ferdighetsfag mest fremtredende. Kurset jeg har undersøkt er multimodalt. Gitt at undersøkelsen til Tønnesen (2013), som har undersøkt multimodale lærebøker, har overføringsverdi til min undersøkelse kan en si at det multimodale krever mer av leseren. Det er fordi en må bruke ulike semiotiske ressurser for å tolke og forstå innholdet. Metaundersøkelsen til Delgado et al. (2018) viser fordeler ved å lese tekst framfor sammensatt tekst når en leser tekster som inneholder mye informasjon, og Brynhildsen (2019) mener at sammensatte tekster vanligvis leses på en mer overfladisk måte. I kurset presenteres relativt mye informasjon i form av sammensatte tekster. Blix (2018) viser at det er få oppfordringer til å lytte til musikk eller skape egen musikk i lærebøker innenfor instrumentalopplæring. Hun skriver at dette «gir bøkene nokså preskriptiv funksjon, særlig hvis læreren bruker dem som mal for undervisningstimene» (Blix, 2018, s. 55). Slike måter å jobbe med musikk på er så godt som fraværende i kurset som jeg har undersøkt.

5.2 Veien videre

Det hadde vært interessant å undersøke lærernes og elevens opplevelser av undervisningen. Her kunne en gjennomført et intervju med lærerne om hvilke fagsyn de vektlegger i instrumentalundervisning, og hvordan en kan legge til rette for dette ved tradisjonelle nettbaserte kurs. En kunne også stilt spørsmål til elevene om hvilke arbeidsmåter de foretrekker, og om de synes det å lære å spille gitar online er mer eller mindre motiverende enn å gjennomføre ordinær undervisning, og eventuelt hvilke fordeler og ulemper det er ved å gjennomføre slike kurs. Et annet spørsmål en kan undersøke er hvordan en kan legge til rette for ulike undervisningsformer, som kan aktiviserer eleven ved nybegynneropplæring i tradisjonelle nettbaserte kurs. Generelt trengs det mer forskning om digital didaktikk og hvilke faktorer som er formålstjenlige å vektlegge i ulike læringssituasjoner, spesielt med hensyn til nybegynneropplæring. Det digitale

handlingsrommet åpner opp for en rekke muligheter som kan utforskes videre i utviklingen av en digital didaktikk i instrumentalundervisning.

6. Referanseliste

- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://docplayer.me/6268746-Profesjonsforstaelser-i-instrumentalpedagogiske-praksiser.html>
- Berge, O. K., Haugsevje, Å. D. & Eiksund, Ø. J. (2021). *Ikke noe TikTok, digital didaktikk, takk: Kulturskolens erfaringer og læringsutbytte ved bruk av digitale medier under koronapandemien* (TF-rapport nr. 618). Bø i Telemark: Norsk kulturskoleråd.
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. London: Taylor & Francis Group. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=1172901#>
- Berklee Online. (2011, 1. feb). *Interview with Guitarist Wayne Krantz*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=7XOYuv6yZsg>
- Bikset, L. (2020). Mimikk, *Store norske leksikon*. Hentet 13. mars 2022 fra <https://snl.no/mimikk>
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2017). *DidIKTikk*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1987). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bjørnebekk, G. (2014). Motivasjon, mestring og læring. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 232-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blix, H. S. (2018). Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever. *Journal for research in arts and sports education*, 2(2). 48-61. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.920>
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 197-213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Brynildsen, S.M. (2019, 07. mars). Skjerm eller papir? Ja takk, begge deler! Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/digitalisering-lesing-teknologi/skjerm-eller-papir-ja-takk-begge-deler/141096>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Ladislao, S. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 2018(25), 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41,(10) 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73-91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elliot, E.S. & Dweck, C.S. (1998). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Engelsen, K. S. (2014). Vurdering som pedagogisk redskap. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 389 - 419). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, B. K. (2020). Å dekode digitalisering. I B. K. Engen (Red.), *Digitalisering, Kompetanse og Læring*. (s. 67- 91). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engen, B. K. (2020). Om forholdet mellom utdanning, digitalisering og sosial forandring. I B. K. Engen (Red.), *Digitalisering, Kompetanse og Læring*. (s. 11- 26). Oslo: Gyldendal.
- Erstad, O., Drotner, K & Duus, V. (2009). *Nasjonal Digital LæringsArena- En læremiddelanalyse. Vedlegg til Hovedrapport: Evaluering av Nasjonal Digital Læringsarena Delrapport-en vurdering av tilgjengelige ressurser i utvalgte fag*. Hentet fra https://kudos.dfo.no/files/7df/7df1700305339cec745d47db8178dc3f835a3dcb6289a1bccb2713afb70b3cab/laremiddelanalyse_sluttrapport.pdf
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fleksibel utdanning Norge. (2017, januar). *Kvalitet i nettundervisning – en veileder*. Hentet fra http://fleksutdanning.wpengine.com/wp-content/uploads/2021/06/Veileder_FuN_nettsversjon_small-4.pdf

- Fullu, T. J. (2015). *Gitarundervisning i kulturskolen: En studie av lærerforutsetninger* (Masteroppgave, Institutt for musikkvitenskap). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49044/Fullu--Thomas-J---Masteroppgave.pdf?sequence=1>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gyldenskog, H. P. (2018). *Bruk av opplæringsvideo i instrumentalundervisning: En kvalitativ studie om muligheter i kulturskolen*. (Masteroppgave, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2586167/MasteroppgaveGyldenskog.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. (3. utg.). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Haugseth, B. A. & Blix, H. S. Øre-Høre-Gjøre. I Isaksen, B. (Red.). *Musikk med leik, leik med musikk* (114-131). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Bergen: fagbokforlaget.
- Henriksen, Ø. (2021). netkundervisning, *Store norske leksikon*. Hentet 24. februar 2022 fra <https://snl.no/netkundervisning>
- Herrebrøden, H. (2014). Tester og testtilbakemeldinger som direkte bidragsyttere til dypere læring blant studenter. *Uniped* 37(4). 3-18. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23327>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, C. (2016). *Developing a Teaching Framework for Online Music Courses* (Doktoravhandling, University Of Calgary). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11023/2886>
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi- et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, 2016(2), ca. 12 sider. Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Korrekturavdelingen.no. (2022). Forkortelser: G. Hentet fra https://www.korrekturavdelingen.no/Forkortelser/Forkortelser_g.htm

- Kvinge, Ø. R. (2012) *Musikalsk læring i Cyberspace: Eit kasusstudium av uformell læring i jazzpiano på YouTube, sett frå eit designteoretisk perspektiv*. (Masteroppgave, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152406/%c3%98ystein%20R%c3%b8sseland%20Kvin ge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lervåg, A & Lervåg, M. (2015, 08. Desember). John Hatties Visible Learning: Ingen hellig gral for undervisningen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/john-hatties-visible-learning-ingen-hellig-gral-for-undervisningen/>
- Mangen, A. (2008, 08. jan). Hva er skjermttekster, og hva gjør de med måten vi leser på? Hentet fra <https://www.uis.no/nb/hva-er-skjermttekster-og-hva-gjor-de-med-maten-vi-leser-pa-0>
- Mayes, J. T. & Fowler, C. J. (1999). Learning technology and usability: a framework for understanding courseware. *Interacting with Computers*, 11(5), 485-497. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(98\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(98)00065-4)
- Mok, H. N. (2014). Teaching Tip: The Flipped Classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7–11. Hentet fra <http://jise.org/Volume25/n1/JISEv25n1p7.html>
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46-56). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers` s forlag.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilstun, C. (2021). tekst, *Store norske leksikon*. Hentet 8. mars 2022 fra <https://snl.no/tekst>.
- Nohr, M. (2021, 7. januar). Modul 7: Flipped Classroom og videobasert undervisning. Hentet fra https://hiof.instructure.com/courses/549/pages/modul-7-flipped-classroom-og-videobasert-undervisning?module_item_id=3347
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(33) 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
- Onlinegitar.no. (2022). Lær gitar. Online. Hentet 2. april 2022 fra <https://www.onlinegitar.no/>

- Onlinegitar.no. (2022). Kom i gang med gitar. Hentet 2. april 2022 fra <https://www.onlinegitar.no/kurs/?kid=16>
- Onlinegitar.no. (2022). Åndsverk og rettigheter. Hentet 2. april 2022 fra <https://www.onlinegitar.no/aandsverk.php>
- Oslo private musikk-skole. (2022). Oslo private musikk-skole. Hentet 2 april. 2022 fra https://www.oslo-musikk.no/om_opm.php
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., ...Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future, *Aslib Proceedings*, 60(4), 290-310. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1108/00012530810887953>
- Ruud, E. (1979). *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Røthing, Å. (2014). Kjønn og likestilling i skolens læreplaner. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 636-650). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvoll, R. & Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 307-320). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publication.
- Siksjø, T. (2015) *Kari lærte å spille piano da hun sluttet i kulturskolen: En komparativ studie av læringseffekt og motivasjon i internettbasert pianoundervisning for elever på videregående skole*. (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole.) Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2379133/Toril_Siksj%C3%B8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sjøberg, S (2020). didaktikk, *Store norske leksikon*. Hentet 24. februar fra <https://snl.no/didaktikk>
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 455-471). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stray, J. H. & Wittek, L. (2014). Pedagogikk. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 636-650). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sund, E. (1987). *Hermeneutikk og innholdsanalyse: anvendelse av hermeneutiske prinsipper på innholdsanalyse av intervjudata*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Hentet fra <https://www.nb.no/items/3268c683583a42d3c8b7a2df3d7cb63e?page=0&searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:999401260604702202%22>
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjønneland, E. (2021). estetikk, *Store norske leksikon*. Hentet 5. mars 2022 fra <https://snl.no/estetikk>
- Torsnes, E. & Tønder, H. (2012). *Evaluering av e-læring i arbeidslivet: En kvantitativ studie av forskjeller i opplevelsen av pedagogisk brukskvalitet*. (Masteroppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30682/ferdigxmasteroppgave2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). Vurdering for læring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>
- Vea, K. (1981). *Musikkdidaktikk. Hva? Hvorfor? I allmennfaget musikk*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Vinge, J. & Sætre, J. H. (2017). Ulike musikkfag? Et kritisk blikk på en god, gammel musikkdidaktisk øvelse. I Nielsen, S. G & Varkøy, Ø. (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 153-163). Oslo: Norge musikkhøgskole.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>

