

FORORD

Tittelen ”Min musikk, formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse?” sikter til hva *eleven* opplever i møtet med implementering av læreplanen i formidling og faget musikk fordypning, ordsatt gjennom forskningsdeltakernes og min samtale, og gjennom drøfting av oppgavens spørsmål. I denne oppgaven har ikke elevenes stemmer blitt hørt, men i dette forordet har jeg lyst til å sette meg selv inn i rollen som elev, og omskrive tittelen til arbeidet med *min* formidling, gitt gjennom denne oppgaven.

Er min masteroppgave en formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse? Kanskje ville jeg svart at ”vurdering av måloppnåelse i arbeid med formidling må inkludere refleksjon over eget uttrykk, egen læring og utvikling, og i størst mulig grad ta utgangspunkt i egne forutsetninger og de valg som er gjort ut fra dette”. Denne oppgavens hovedfokus er en vitenskapelig og forskningsbasert tilnærming til å avdekke kunnskap, og ikke et kunstnerisk produkt – slik arbeidet med en systematisk utforskning av den klingende musikken gjennom et instrument fortøner seg, der jeg er på hjemmebane. Masteroppgaven er både et resultat, en komposisjon og en prosess, og alle deler formidles gjennom produktet: denne oppgaven. Har jeg formidlet min følelse gjennom dette prosjektet, har min egen stemme kommet fram?

Jeg har selv vært elev i denne reisen, som arbeidet med en masteroppgave er. Howard Gardners nesten utslitte begrep ”Learning by doing”, dessuten Lev Vygotskys prinsipper om nærmeste utviklingszone og Jerome Bruners stillaser har vært rådende også for min læring i denne forskningsprosessen. Hva har jeg gjort, hvor ender min reise, klarer jeg å gå alene, nå når soner viskes ut og stillaset gradvis rykkes ned, spør jeg meg selv.

Min interesse for musikk, og for ungdom som bruker musikk som uttrykksform, har bidratt til at jeg valgte å gå dypere inn i dette feltet. Det er med stor ærefrykt og respekt for akademisk skriving at jeg begir meg inn i dette åpne landskapet forskning. Mange nye kilder til kunnskap har jeg oppdaget under dette studien. Jeg takker dem alle respektfullt.

MIN TAKK

Da jeg var fem år, var pappa det store forbildet mitt. Jeg likte det han likte, jeg var med overalt han gikk, observerte og repeterte, gjorde slik han sa og slik han gjorde. Jeg lærte hans "metoder" – hans måte å gjøre ting på og hans måte å være på.

En ettermiddag da vi var på sjøen og fiska småsei til kveldsmat, spurte jeg med min småjentefortrolighet om hva det *var* med han Dag Hammarskiöld, for jeg hadde hørt så mye om han på radioen denne høsten. Nå husker jeg riktignok ikke svaret som kom fra kapteinen i færingen, men jeg husker godt latteren fra de voksne rundt kveldsbordet da historien ble referert! Lita jente og stort spørsmål. La gå med det, jeg ble dessverre ikke klokere på Dag Hammarskiöld *den* kvelden. Jeg føler meg litt i samme båt nå i arbeidet med denne masteroppgaven, - lita jente i stor båt, og med stor respekt for havet og kapteiner.

Snille, vakre mamma lærte meg å sette sammen farger og former, duft og smak, gav trøst og formaninger. Satte seg selv til side, og lot meg slippe til med mine første famlende forsøk på bokstavlek og brødbaking, sanger og symaskin. Etter hvert lot hun meg gå veien selv, uten hennes stillasbygg. Hun er ikke her lenger, men helt til det siste spurte hvordan det gikk med prosjektene mine. Jeg takker begge mine foreldre for den kimen de sådde for læring og utvikling i meg.

Jeg takker min arbeidsgiver som har gitt meg stor frihet i arbeidet med denne oppgaven, og som har gitt meg tid til prosjektet. Uten gode musikk lærerkolleger som har stilt opp hadde heller ikke dette prosjektet blitt ført i havn, så tusen takk Kjell Endre, Vidar, Lars Petter og Åshild, for lydhøre ører og interesse! Takk også til respondenter i intervjuet, mine forskningsdeltakere - som villig lot dele erfaringer fra sin praksis.

Takk til trøstende toner fra Runars valthorn, som hele tiden har vært bokstavelig og fysisk til stede. Lyder fra øvingsrommet i kjelleren sørget for at jeg alltid husket hvorfor jeg gjør dette prosjektet: den klingende musikkens kraft, og musikernes mangesidige innsatser med å forme sitt eget uttrykk.

Min største takk får Tone Pernille Østern, som har vært min veileder. Hun har bistått meg i denne prosessen fra første dag - krevende og kompetent, og med sin rolige og balanserte tilstedeværelse. Uten en felles estetisk plattform og tanken på mennesket som sansende vesen i endring hadde dette blitt en oppgave uten den nerve og de personlige uttrykk jeg håper den har fått.

Ålesund, 30. november 2012

Magnhild Tafjord

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven “Min musikk – formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse?” har implementering av læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) i hovedområdet formidling i musikk fordypning i videregående skole som tema. Jeg har valgt å undersøke dette fra et lærerperspektiv, og ser på både implementeringsprosessen og innholdet i opplæringa. Hensikten er å få innsyn i lærernes forståelse av faget etter Kunnskapsløftet, og hvordan implementering av en ny læreplan skjer. Det etiske perspektivet i oppgaven er ivaretatt gjennom grundig kildereferering og anonymisering av forskningsdeltakerne. Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Jeg har hatt fokus på hva forskningsdeltakerne har sagt, direkte og indirekte, gjennom følgende problemstilling: *Hvordan implementeres læreplanen for Kunnskapsløftet i hovedområdet formidling i musikk fordypning i videregående skole, og gjennom forskningsspørsmålet hvilke tema i intervjuet med lærerne kan identifiseres kan knyttes til undervisning i formidling?* Som bakgrunn for dette har jeg analysert læreplanen gjennom forskningsspørsmålet: *Hva sier Kunnskapsløftet om formidling som kompetansefelt i musikk fordypning i videregående skole?*

Teorigrunnlaget for oppgaven er knyttet til implementering, læreplanteori og estetiske læreprosesser i musikkfag. Jeg valgte fokusgruppeintervju som metode for datagenerering, og gjennomførte en samtale med ti lærere fra fem videregående skoler. Kategoriseringen tar utgangspunkt i Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell og den innledende analysen baserer seg på denne. I drøftingen framvises en kritikk av denne modellen som verktøy for implementering av læreplaner, og jeg peker på at en implementeringsprosess også krever noe mer, siden implementering også har en relasjonell side ved seg. Drøftingen konsentreres om de funnene som markerte seg sterkest.

Et resultat ved studien er at den viser at lærerne har bygget en ny praksis ut fra sine tidligere erfaringer for å finne pragmatiske løsninger for undervisning i faget, til tross for varierende informasjon og sentral veiledning om implementering av det nye i denne læreplanen. Studien problematiserer også spørsmålet om hvor vidt begrepene *estetiske læreprosesser* og *tverrfaglig estetikk* har en plass i musikkfaget i videregående skole. Her ligger et endringspotensial i mellomrommet mellom lokale praksiser og en samlet forståelse i det nasjonale fagmiljøet for musikk i videregående skole. Det framkommer også signaler om manglende tilbud på etter- og videreutdanning. En viktig utfordring er å styrke det sentrale fagmiljøets dialoger om læring, og gjennom medvirkning la lærerne slippe mer til som drivkraft med viktig og praksisnær kompetanse i endringsprosesser.

Nøkkelord: læreplan, implementering, musikkformidling, estetisk læring, videregående skole

SUMMARY

The main theme of this master thesis "My music – communication of feelings or evidence of achievement?" is the implementation of a new curriculum in the main qualification area for "communication" in music major in high school. I have chosen to examine this from a teacher's perspective, looking at both the implementation process and the content of the subject as defined by the new curriculum. How teachers understand their subject (music) after the introduction of the curriculum reform called Knowledge Promotion (Ministry of Education and Research, www.regjeringen.no, 2006), and more comprehensively how the implementation of a new curriculum takes place. The ethical perspectives in the study is handled among others through looking after the integrity of the research participants according to good research standards. The project is approved by NSD (Norwegian Social Science Data Services).

The main research questions for the thesis is: How is the curriculum Knowledge Promotion implemented in the main qualification area "communication" in the subject music major in high school? I have investigated the main research question through the two research questions 1. Which themes in the interview with the teachers can be identified in connection to the teaching of "communication"? and 2. What does the curriculum Knowledge Promotion say about "communication" as an area of competence in music major in high school?

The theoretical framing of the thesis focuses on concepts as implementation, curriculum theory and aesthetic learning processes. I have chosen a focus group interview as the method to generate empirical data for the study. I conducted an interview with ten teachers from five high schools. The categorization tool used for analysis of the interview is based on Bjørndal and Lieberg's (1978) so called didactics relational model. The discussion presents a critique of this model, though, through an alternative way of looking at the implementation of the curriculum under study.

The result shows that the teachers have built a new practice based on their past experiences to find pragmatic solutions for teaching the subject, despite the varying information and central guidance concerning the implementation of the new in this curriculum. Another aspect of the study is that it opens up the question of whether the terms "aesthetic learning processes" and "interdisciplinary arts" have a place in music studies in high school. Here I suggest that there is a potential for change and development in the gap between local practices and an overall understanding of the national scientific community for music in high school. In the analysis of the empirical material, also signals of a lack of available continuing education appear. As a conclusion I suggest that an important challenge is to strengthen the teaching community's dialogues about learning and teaching "communication" in music as a school subject, and to allow the teacher themselves to be understood as qualified agents of change within their own field.

Keywords: curriculum, implementation, communication in music, aesthetic learning, high school

INNHOLDSFORTEGNELSE:

FORORD	1
MIN TAKK	2
SAMMENDRAG	3
ENGLISH SUMMARY	5
Kapittel 1 INNLEDNING	
BEBUDELSE – <i>bud om det som skal komme</i>	11
1.1. Bakgrunn for oppgaven	11
1.2. Oppgavens temaer og bakgrunn for temavalg	12
1.3. Min forforståelse	13
1.4. Forskningsfeltet – musikk i videregående skole	13
1.4.1. Status i forskningen	14
1.4.2. Studiens bidrag til ny kunnskap	15
1.4.3. Musikkfagmiljøet i videregående skole	15
1.5. Problemstilling	16
1.6. Avgrensinger og presiseringer	17
1.7. Begrunnelse for studien	18
1.8. Struktur i arbeidet	19
Kapittel 2 FORSKNINGSDESIGN	
OG METODISK REFLEKSJON	21
EN FISK – <i>noe om form, konstruksjon, innhold og smak</i>	21
2.1. Sosialkonstruktivismen	22
2.2. Vitenskapsteoretisk posisjonering	23
2.3. Metodologi	24
2.4. Kvalitativ metode	25
2.5. Metoder for datagenerering	26
2.5.1. Metodevalg	27
2.5.2. Informantene	27
2.5.3. Intervjuguiden	28
2.5.4. Den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy	28
2.5.5. Gjennomføring av intervjuet med lærerne	29
2.5.6. Ny kategorisering?	30
2.6. Analysemetoder	31
2.6.1. Metodetriangulering	31
2.6.2. Dokumentanalysen	32
2.6.3. Analysen av gruppeintervjuet	32
2.7. Drøfting av metode	34
2.7.1. Refleksjon over forskningsdesignet	34
2.7.2. Forskerrolle	35
2.7.3. Validitet og mulige feilkilder i studien	36
2.7.4. Etske overveielser	38
2.7.5. Tekstlig framstilling i den samlede oppgaven	39

Kapittel 3 TEORETISKE ASPEKTER	41
3.1. Teoretisk referanseramme	41
3.2. Implementering	41
– <i>professoren</i>	42
3.2.1. Generelle prinsipper og strategier for implementeringsprosesser	42
3.2.2. Implementeringsprosesser og verdier	43
3.2.3. Kunnskapsløftets intensjoner	44
3.2.4. Utfordringer og muligheter knyttet til implementering i musikkfag	45
3.2.5. Implementeringsprosessen i musikkfagmiljøet i videregående skole	46
3.2.6. Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen	47
3.3. Formidlingsbegrepet – <i>teppet går opp</i>	49
3.3.1. Formidling generelt – noen overgripende definisjoner	50
3.3.2. Kunstformidling	52
3.3.3. Formidling og musikk	53
3.3.4. Formidling i musikkfag i videregående skole	54
3.4. Estetiske læreprosesser	56
3.4.1. Estetiske læreprosesser og transformativ læring	57
3.4.2. Ulike roller i formidling/estetiske læreprosesser i skolen	63
3.4.3. To motstridende musikkssyn eller motpoler i samme spor?	64
Kapittel 4 DOKUMENTBESKRIVELSE OG -ANALYSE	67
– <i>kunnskapens tre</i>	
4.1. Læreplaner	68
4.1.1. Historiske trekk	68
4.1.2. Læreplankonstruksjon	72
4.1.3. Læreplananalyse	73
4.2. Dokumentanalyse av læreplanen	73
4.2.1. Om læreplanen for Kunnskapsløftet	73
4.2.2. Kunnskapsløftet og musikkfagene i videregående skole generelt	74
4.2.3. Analyse av læreplanens generelle del	75
4.2.4. Analyse av hovedområdet formidling i musikk fordypning	78
4.3. Kommentarer til analysen	80

Kapittel 5 RESULTATER OG TOLKNING	
– <i>pustøvelse med bifokale briller og stjerneikkert</i>	83
5.1. Kategorisering i oppgaven	84
5.2. Resultater av intervjuanalysen og tolkning av materialet	84
5.3. Tabelloversikt over kategorier og funn	86
5.4. Fortolkning av kategoriene	87
5.4.1. Mål, innhold, metoder	88
5.4.2. Vurdering	89
5.4.3. Rammefaktorer og deltakerforutsetninger	95
5.5. Veien videre	101
5.6. Et kritisk blikk på den didaktiske relasjonsmodellen	104
5.7. Oppsummering og refleksjon	104
Kapittel 6 DRØFTING OG REFLEKSJON	107
6.1. Oppsummering	107
6.2. Refleksjon	109
6.2.1. Er det plass til kunst kunnskapstørste kamp?	110
6.2.2. Tverrfaglighet og samarbeid i det estetiske fagfeltet	111
6.2.3. Et kritisk blikk på studien	111
6.2.4. Forskning i videregående skole og implikasjoner for studien	112
6.2.5. Et utvidet formidlingsbegrep	113
6.2.6. Avsluttende kommentar	115
Referanseliste	117
Tabelloversikt	121
Vedlegg:	
Informasjonsbrev til deltakerne	123
samtykkeerklæring	125
Intervjuguiden	127

Kapittel 1 INNLEDNING

BEBUDELSE – *bud om det som skal komme*

Det er fristende, og kanskje dristig, å bruke denne termen som metafor for kunngjøringen av den nye læreplanen for grunnopplæring i den norske skolen, der grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, taleverktøy og digitale verktøy skal representeres i alle fag. I begrepet bebudelse ligger det å få et varsel eller en beskjed om at noe snart skal hende, settes i verk eller framføres, det skjer en form for kommunikasjon eller formidling av et budskap. Unnfølgelsen var allerede skjedd, og til tross for min vantro, motstand og protester: Jeg aksepterer.

Det er som å skulle skrives inn i en ny tid da Læreplanen for Kunnskapsløftet ble vedtatt og skulle ut i praksis i skolehverdagen i 2006. Ikke en tid med løfter om velstand og lykke, i alle fall ikke for mitt fag, musikken. Tenkte jeg den gangen.

1.1. Bakgrunn for oppgaven

Utgangspunktet for studien er læreplanen for Kunnskapsløftet, nærmere bestemt hovedområdet formidling i faget musikk fordypning, som er et av fagene i programområdet for musikk, dans og drama i videregående skole.

Jeg underviser i musikk i videregående skole. Elever strømmer gjennom mine klasserom, år etter år. Årene går og tiden forandres, og forandrer oss. Elevene har blitt mange, uten at jeg teller hoder og kropper. Noen glemmes, og noen gjemmes i hjertet. Musikkfaget i videregående skole, elevens individuelle forutsetninger og samfunnets behov og forventninger knyttet til faget har opptatt meg lenge. Å forstå hvordan læreplaner utvikles, iverksettes og praktiseres er mitt oppdrag i denne oppgaven. Gjennom dette arbeidet har jeg ønsket å øke min egen kunnskap og bevissthet om læreplanarbeid knyttet til musikkfag i videregående skole.

Musikkfagets innhold og funksjon spesifikt i videregående skole har ikke opptatt forskningsmiljøet for musikk i nevneverdig grad, etter det jeg kan se. Dette faget er,

slik jeg ser det, i en mellomposisjon sett i forhold til musikkfagets struktur og rolle i grunnopplæringa, og i forhold til fagets innhold og struktur i høyere utdanning. Med denne oppgaven ønsker jeg å løfte fram et sterkere fokus på musikkfaget i videregående skole.

Med flere års utøverkarriere og undervisningspraksis i et godt kollegialt fellesskap i den videregående skolen var jeg blitt ganske trygg på å planlegge undervisning etter gitte mål og rammer, og satte eleven i sentrum, sammen med musikken. Jeg hadde mange diskusjoner med meg selv om den nye læreplanen "Kunnskapsløftet" var et løfte eller et løft for musikkfaget i den videregående skolen. Begrepet "løft" kan oppfattes både som "å gå på vingene", eller å bære tungt. Et løft kan også være å løfte fram noe, eller å "gå for noe" ved å gi en innsats der det skal settes spor. Kunnskapsløftet setter sine spor, og jeg ønsker å ta i et tak og vise en retning gjennom mine spor.

1.2. Oppgavens temaer og bakgrunn for temavalg

Hovedtemaet, eller den strukturelle overbygningen i oppgaven, er læreplanimplementering. Jeg presenterer i korte historiske trekk utviklingen av musikkfaget i gymnas og videregående skole. Deretter sier jeg litt om konstruksjon av læreplaner, implementering som prosess, musikkformidling som fenomen. Videre skisseres det lokale læreplanarbeidet i faget musikk fordypning, der formidling er ett av hovedområdene. Til slutt ser jeg på hvordan læreplanen implementeres i hovedområdet formidling. Dette utgjør analysens hoveddel.

Det empiriske datamaterialet representeres av en dokumentanalyse av læreplanen for musikk fordypning i Kunnskapsløftet, med formidling i fokus, og analyse av en gruppesamtale med et utvalg musikk lærere om deres undervisningspraksis.

Gjennom læreplananalysen ønsket jeg å se etter sammenhenger knyttet til begrepet formidling i den nye læreplanen. Hensikten med gruppesamtalen var å få informasjon om undervisningspraksis i musikkfaget, og se på forhold knyttet til musikk læreres faktiske arbeid med læreplanen. Jeg ønsket å finne ut hvordan lærere forholder seg til læreplanprosesser, hva lærere gjør sammen med sine elever og sammen med

andre lærere, og hvordan det skapes betingelser for læring i formidling.

Jeg vil underveis i oppgaven komme inn på hvilken rolle estetiske læreprosesser har i undervisningsplanlegging for dette faget, og hvordan implementeringsprosessen har lagt til rette for dette. Dette fordi musikk er et estetisk fag, og fordi formidling som kompetanseområde har med estetiske læreprosesser å gjøre.

1.3. Min forforståelse

I løpet av mitt arbeid som i musikk lærer i videregående skole fra begynnelsen av 1990-tallet og fram til i dag, er jeg blitt ført med i strømmen av endringsprosesser i skolen, både faglige, organisatoriske og ideologiske. Det som har resultert i til dels store endringer i lærernes undervisningspraksis er naturlig nok læreplanendringene og synet på læring og kunnskap. I dette ligger også endringer i forholdet til eleven som den lærende og eleven som ressurs. For musikkfaget i videregående skole, og for denne studiens vedkommende, gjelder dette hovedsakelig overgangene fra Læreplan for den videregående skolen del 3b, musikklinja (Rådet for videregående opplæring [RVO], 1990), til Reform 94 (www.udir.no, 4) og videre til den nåværende planen: Kunnskapsløftet (www.udir.no, 5).

1.4. Forskningsfeltet – musikk i videregående skole

Musikkfaget i videregående skole representeres av mange ulike fag og kunnskapstradisjoner, praktiske så vel som teoretiske. I tillegg til det noe utslitte begrepet "kunnskapsproduksjon" ligger det også i fagenes egenart at elevene utvikles som sansende og reflekterte produsenter og utøvere av musikk. Min antagelse er at elever som går musikklinja i svært stor grad har fått oppfylt sitt førsteønske om studievalg, og er motivert for læring. Kompetansebakgrunnen hos lærere som underviser en elev er forankret i varierende tradisjoner. I læreplanen er det gitt at også samfunnet utenfor skolen har forventninger til hva skolen og elevene skal kunne bidra med i det lokale kulturlivet og samfunnsengasjement for øvrig. Slik sett omfatter dette forskningsfeltet både musikkfagene og undervisningen, elever og lærere, skolens ledelse og samfunnet utenfor.

1.4.1. Status i forskningen

Det finnes forskning om musikkfagets legitimering (f.eks. Bamford, 2012; Waagen 2011), og det finnes en god del musikkpedagogisk og -fagdidaktisk litteratur (f.eks. Bøe, 2005; Hanken og Johansen 1998; Salvesen og Sætre, 2010). Musikkfaget i høyere utdanning er også et lenge anerkjent forskningsfelt, og det både finnes og pågår forskning både i nasjonal og nordisk sammenheng. (Angelo, 2012; Johansen, 2004; Kalsnes, 2004; Nielsen 2010; Nerland, 2004; Varkøy, 1997, mfl.).

Forskning på musikk i videregående skole er sparsom, og dette har både forundret og "plaget" meg - i den forstand at jeg ikke har kunnet støtte meg til en oase av forskningsrapporter eller faglitteratur som angår musikkfaget knyttet direkte til dette skoleslaget. Det jeg har kunnet støtte meg på er generell forskning på musikk, musikkfaget i grunnopplæringa, og spesielt hovedfags- eller masteroppgaver som har belyst musikkfaget eller læreplaner i musikk i videregående fra sin synsvinkel, disse har vært inspirerende for min studie. Jeg velger derfor å nevne rapportene for å vise status i forskningen. Etter hvert som arbeid med masteroppgaven nærmet seg slutten, fant jeg ut at det finnes en del forskning på musikkfag i *danske* gymnas, bl.a. Ebbensgaard (2008). Min kartlegging av status i forskningsfeltet musikk i videregående skole er sannsynligvis ikke uttømmende, og jeg har kun søkt å kartlegge for denne studiens område.

De hovedoppgavene/masteroppgavene jeg har kommet over som retter seg inn mot musikkfaget i videregående skole er:

- Nygård (1998): Utviklingen av musikklinjer på gymnas/videregående skole. Denne bidrar til et historisk bakteppe for min oppgave.
- Ytreberg (2000): Musikk læreres praktiske yrkesteorier om legitimering av musikk som undervisningsfag, en undersøkelse basert på intervjuer av ti musikk lærere ved en videregående skole. Oppgaven viser ulikheter i lærernes musikk syn og kunnskapssyn.
- Pettersen (2008): Om kunnskap og musikk i Kunnskapsløftet - en beskrivelse og analyse av tre offentlige dokumenter. Her gis en analyse av musikkfagets posisjon i læreplanen.

- Grendahl (2009): Musikkpedagogisk ideologi og praksis i det postmoderne. Oppgaven har sitt fokus i ungdomsskolen, men er likevel relevant for arbeidet med min masteroppgave gjennom hennes fokus på musikkfaget i en postmoderne og sosialkonstruktiv kontekst. Også i denne oppgaven gis en historisk utviklingslinje for musikkfaget.
- Rui (2010): Vurdering i hovedinstrument, hvordan begrunner lærere karakterer de setter for instrumentfremføringer? Oppgaven er interessant fordi den fokuser på ulikhet i formativ vurderingspraksis, og på det problematiske ved sammenslåing av moduler ved endelig karakterfastsetting.

På bakgrunn av dette velger jeg å anse litteratur og forskningsmateriale for musikkfag i grunnskole, kulturskole og høyere musikkutdanning som relevant og anvendbart også for musikkfagene i videregående skole, og masteroppgaver som har studert emner som berører denne opplæringa. Dette fordi musikkfagets egenart i liten grad endrer form etter hvilket skoleslag det undervises i. Et viktig poeng som likevel må tas i betraktning er at elevgruppen som har musikk som fag endres radikalt fra grunnskole til videregående skole, dette kan ha betydning både for utforming av læreplanene i musikk for videregående skole, og for hvordan musikkfaget betraktes.

1.4.2. Studiens bidrag til ny kunnskap

Jeg ønsker gjennom denne studien å bidra til å definere musikkfaget i videregående skole som et selvstendig forskningsfelt. Den utgjør også et kunnskapsbidrag om implementering av den nye læreplanen Kunnskapsløftet i musikk fordypning på videregående skole, og mulige implikasjoner for faget, elever og lærere.

1.4.3. Musikkfagmiljøet i videregående skole

Hovedtemaet for denne studien er som sagt implementering av læreplanen innenfor hovedområdet formidling i musikk fordypning. Her vil jeg kort beskrive musikkfagmiljøet i videregående skole. Beskrivelsen representerer mine subjektive påstander, observasjoner og refleksjoner basert på min tjueårige erfaring som musikk lærer i dette skoleslaget. Disse refleksjonene er ikke gjenstand for videre

undersøkelser, men jeg mener de er viktig betraktninger i oppgaven i form av at de viser min forforståelse, og vil kunne trekkes fram i drøfting eller framblikk.

Musikkfagmiljøet i programområdet for musikk, dans og drama preges av god fagkompetanse, og det er svært få ufaglærte lærere som underviser i musikk i videregående skole (jf. forskrift til Opplæringslova § 14 (2006) og krav om tilsetning i den videregående skolen). Fagmiljøet representeres samlet gjennom Nasjonalt fagråd for Musikk, dans og drama (MDD), og i regionale fagnettverk. Nettverkernes funksjon er både faglig og strategisk forankret. Fagmiljøet er representert i de to største arbeidslivsorganisasjonene, og har etablerte rådgivende faggrupper i Musikernes Fellesorganisasjon og Utdanningsforbundet. Videre kan det sies at fagtilbudet for MDD er et nisjetilbud, og er svært spredt geografisk. Dette utfordrer miljøets muligheter til strategiutvikling, kommunikasjon og samhandling i nasjonal sammenheng. Det kan virke som miljøet strever i å samle seg gjennom en felles strategisk plan for utvikling av innhold, struktur og styring innenfor fagtilbudet. Musikk, dans og drama er med sine mange utadrettede aktiviteter et programfag-tilbud som er godt synlig i det lokale og regionale kulturlivet. Læreplanens intensjon om å knytte opplæringa tett til lokal praksis kan slik sett være "enkel" å oppfylle. MDD-programmets posisjon som et ledd på vei mot høyere utdanning er ikke like godt synlig som i punktet ovenfor, og kanskje er intensjonen noe uklar. Dette gjelder spesielt veien videre til høyere utdanning i musikk, men også programmets dannelsesverdi som forberedelse til høyere utdanning uavhengig av fagvalg. Denne beskrivelsen kan bidra med innspill til eventuelle sammenhenger og forklaringer i forhold til hvilken rolle lærerne i det lokale nettverket har inntatt i det fagdidaktiske arbeidet med implementeringen. På bakgrunn av dette stiller jeg meg også spørsmål til hva det er å være *studieforberedt*, og hvordan fordypning i musikk kan bidra til dette.

1.5. Problemstilling

Gjennom oppgavens titteloverskrift "*Min musikk – formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse?*" ønsker jeg å åpne døren inn til studiens oppgavefelt. I oppgaven undersøkes begrepet implementering, læreplanens faglige intensjoner og lærernes undervisningspraksis i formidling i musikk fordypning

videregående skole. Det betyr at jeg både ønsker å finne ut hvordan læreplanen ble til, hva den "sier", og hvordan lærere i utvalget forholder seg i implementering av planen. Dette har munnet ut i følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hvordan implementeres læreplanen for Kunnskapsløftet i hovedområdet formidling i musikk fordypning i videregående skole?

Opgaven operasjonaliseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hva sier læreplanen for Kunnskapsløftet om formidling som kompetansefelt i musikk fordypning i videregående skole?
2. Hvilke temaer i intervjuet med lærerne kan identifiseres og knyttes til implementering av læreplanen i formidling i musikk fordypning?

Forskningsspørsmål 1 finner jeg svar på gjennom en dokumentanalyse av læreplanen, satt i sammenheng med tidligere læreplaner i Norge.

Forskningsspørsmål 2 svarer jeg på gjennom en analyse av fokusgruppeintervjuet med lærerne som er informanter i studien.

Som et resultat av oppgaven ønsker jeg å drøfte hva implementering av en ny læreplan innebærer, når er implementering oppnådd, og hvilke prosesser hører til. Det har også vært interessant å se på hvilke muligheter og hindringer læreplanen for Kunnskapsløftet har medført for lærernes didaktiske praksis i hovedområdet formidling i videregående skole.

1.6. Avgrensinger og presiseringer

Utgangspunktet for oppgaven er som tidligere nevnt kompetansemålene i *hovedområdet formidling* i faget musikk fordypning. Faget kan velges av elevene både i vg2 og vg3, og har benevnelsen musikk fordypning 1 og musikk fordypning 2. Fagene er formulert ganske likt, men skal bygge på hverandre, og elever kan ikke velge musikk fordypning 2 uten å ha dokumentert måloppnåelse i musikk fordypning 1. I overskriften og videre i oppgaven har jeg valgt å utelate benevnelsen 1 og 2,

siden dette ikke er vesentlig for videre forståelse av innholdet.

Noen av prinsippene i Kunnskapsløftet er strukturen med tydelige nasjonale kompetansemål, fokus på grunnleggende ferdigheter, og lokalt konkretiseringsarbeid med læringsmål. Dette arbeidet baseres på lærerens fagkompetanse og valg av læringsstrategier, og ikke minst elevens medansvar for egen og andres læring.

Den generelle delen av læreplanen viser *den verdimeslige forankringen* for all opplæring i norsk skole, og har vært en gjennomgående del av læreplanverket fra Reform 94 og Læreplanen for 97 fram til nåværende læreplan: Kunnskapsløftet. Denne delen av læreplanen har også betydning for hvordan det enkelte fags planer fylles med innhold i lærerens lokale planarbeid og læringsaktiviteter.

Det er gitt nasjonale føringer for arbeidet i fagnettverkene, og det finnes sentrale intensjoner om faglig kunnskapsdeling og videreutdanning. I dette ligger også planer for metodisk utvikling og forståelse for hvordan Kunnskapsløftet er ment å virke. Det er også gitt retningslinjer for implementering av planen informasjon, alt dette via Utdanningsdirektoratets nettsider.

1.7. Begrunnelse for studien

Studien er relevant fordi det finnes lite forskning innenfor musikkopplæringen i videregående skole. Evaluering av kjerneområdene i læreplanen for Kunnskapsløftet er slutført (www.udir.no, 6), og det vil sannsynligvis komme justeringer innenfor dagens læreplansett. I oktober 2012 leverte Musikernes Fellesorganisasjon dokumentet *"Innspill III til Kunnskapsdepartementet i forbindelse med evalueringen av kunnskapsløftet"* (www.musikerorg.no, 2012). Dette er et høringsdokument om musikktilbudet i videregående skole i forbindelse med evaluering av læreplaner i programfag for musikk, dans og drama, og er ledd i Kunnskapsdepartementets evaluering og justering av dagens læreplansett. Min undersøkelse kan utgjøre et bidrag for å skape fornyet interesse for musikkfaget, og skape debatt i fagmiljøet for musikk i videregående skole.

1.8. Struktur i arbeidet

Etter denne innledningen der jeg har avgrenset oppgaven og presentert problemstilling og forskningsspørsmål, går jeg i kapittel 2 over til å beskrive empirisk materiale og metoder for datainnsamling og analyse, samt min rolle som forsker. Grunnleggende vitenskapssyn for undersøkelsen, mulige feilkilder, validitet og forskningsetikk blir også gjort rede for her. Teoretisk forankring for oppgaven beskrives i kapittel 3. Her tar jeg opp implementeringsbegrepet, formidlingsbegrepet og estetiske læreprosesser. I kapittel 4 samler jeg læreplanteori og dokumentbeskrivelser mens jeg samtidig gjør en dokumentanalyse, og presenterer en innledende analyse. I kapittel 5 kommer jeg nærmere inn på resultater fra intervjuet og drøfter disse. Til slutt samles trådene, drøftingen videreføres og studien evalueres i kapittel 6.

Kapittel 2 FORSKNINGSDESIGN OG METODISK REFLEKSJON

I dette kapitlet tangerer jeg kort den epistemologi som oppgaven hviler på, før jeg gjør rede for de vitenskapsteoretiske perspektiver og metodologi som gjelder for studien. Videre forklarer jeg mine forskningsmetoder og de konkrete forskningsverktøy jeg har benyttet og skapt for å skaffe til veie empirisk materiale, samt mine strategier for analyse og fortolkningsarbeid. Deretter presenterer jeg forskerrollens ulike funksjoner i min oppgave. Til slutt reflekterer jeg kort over tekstlig fremstilling som et metodisk grep i den samlede oppgaven.

EN FISK – *noe om form, konstruksjon, innhold og smak*

Allerede i min takk nevnte jeg denne fisken, som skulle bli kveldsmat og nytes med margarin på ei skive hjemmebakkt grovbrød. Nytrukket småsei kan virke grå og uanselig, men smaker fortreffelig! Den er litt problematisk å rense, og det kreves tålmodighet og kjennskap til fiskens anatomi for å få et godt resultat. I dette kapitlet forsøker jeg å beskrive fiskens form, rense ut ben og å få fram smak og konsistens.

Mange som skriver om retningslinjer for "den gode oppgaven" viser til fisken som modell når de foreslår rapportform, og de beskriver oftest fiskens ytre fasong med lite hode, fyldig kropp og en snerten hale. Jeg har bestrebet meg på å prøve å forstå forskningens metoder og struktur, og har lett etter hvordan jeg gjennom disse både kan forstå anatomen og presentere min fisk i en "spiselig" form, og med ryggrad, fylde og smak.

Det er denne ofte omtalte fisken som er modell - også i min oppgave. Som musiker har jeg tidligere vært ukjent med det polyfone kor av forskningsmetoder jeg har blitt presentert for i dette masterstudiet. I arbeidet med å samle og generere datamateriale for studien, samt beskrive, analysere og tolke mitt materiale, har jeg måttet lære noen nye grep og posisjoner for kunne spille på instrumenter jeg tidligere ikke har rørt. Jeg ser at det kvalitative forskingsfeltets metoder, form og innhold kan minne om bestanddeler i et musikalsk verk, for også her vil komponisten argumentere inn de virkemidler han ønsker inn i sitt lydbilde, i *sin* konstruksjon av den musikalske virkeligheten, slik en forsker vil inkludere ulike instrumenter eller

rettere sagt; ulike metoder - i sitt partitur. Slik kan det å betrakte og undersøke et fenomen fra et perspektiv skape ny mening og bidra med ny, mulig kunnskap knyttet til fenomenet.

2.1. Sosialkonstruktivisme

Oppgaven hviler på en underliggende sosialkonstruktivistisk epistemologi. Epistemologi handler i korthet om hvordan vi kan få kunnskap om noe, og det er relevant å klargjøre epistemologisk perspektiv i en hver forskningsstudie.

Sosialkonstruktivismen forsøker å svare til hva som danner virkeligheten, og hvilken viten om denne som er mulig. Hovedtanken er at virkeligheten er sosialt konstruert av menneskene som befinner seg i den, og at all kunnskap om den derfor er perspektivistisk, dvs. avhengig av hvem som ser – og i hvilken retning. Verden slik mennesket opplever den er et resultat av sosiale konvensjoner som er skapt gjennom samhandling med andre. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet betraktes mennesker som aktive handlende og ansvarlige aktører, og kunnskap oppfattes som konstruksjon av forståelse og mening i sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 21). En sosialkonstruktivistisk epistemologi ligger til grunn for flere retninger innen vitenskapsteorien, deriblant hermeneutikk, fenomenologi og postmodernisme (Alvesson og Sköldberg 2008, s. 81; Kvale og Brinkmann 2009, s.71; Postholm 2010, s.21).

Sosialt basert kunnskapskonstruksjon er sentralt i en prosess hvor flere sosiale strukturer knyttes sammen. Gjennom denne oppgaven utgjøres disse strukturene av ulike teoriaspekter, musikkfaget og dets læreplaner, implementeringsstrategier, skoleinstitusjonen og lærernes erfaring med undervisning (mine respondenter, eller mer riktig: forskningsdeltakere), og min egen rolle som forsker i feltet.

Sosialkonstruktivisme fokuserer på lokale kontekster, og kunnskap valideres (gjøres gyldig eller synliggjøres) gjennom praksis (Kvale og Brinkmann 2009, s.71; Postholm 2010, s. 21). Den kunnskap jeg søker å synliggjøre eller å konstruere i denne oppgaven er implementering av en læreplan i musikk. I dette ligger at flere begreper i ulike kunnskapsområder må analyseres og tolkes for å utgjøre en samlet viten om

oppgavens tema. Sosialkonstruktivisme er også sentralt for teoriene om estetiske læreprosesser jeg gjør greie for i kapittel 3.

2.2. Vitenskapsteoretisk posisjonering

Vitenskapsteoretiske perspektiver er teorier som gir uttrykk for forskerens verdens- og menneskesyn (disse fungerer som *paradigmer*, jfr. Kuhn i Postholm 2010), og ideer om hvordan kunnskap oppdages eller konstrueres (Postholm, 2010, s. 20-21). Vitenskapsfilosofi, eller refleksjon over vitenskapelig kunnskap, aktiviteter og prosesser, gir innsikt i de forutsetningene som kunnskapen bygger på.

Hermeneutikk og sosialkonstruktivisme utgjør det forskningsperspektivet som denne undersøkelsen tar utgangspunkt i. I en hermeneutisk tradisjon går den fortolkende bevegelsen mellom forståelse og forforståelse, slik min fortolkning veksler mellom etablert kunnskap og ny kunnskap i denne studien. Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 198) kaller dette for *aletisk hermeneutikk*. Aletisk hermeneutikk vektlegger *hvordan forskerens forforståelse påvirker alle ledd i forskningsprosessen*, og derfor også det endelige resultatet.

Hermeneutikk er i utgangspunktet grunnleggende for all kvalitativ forskning. Allerede når forskeren trer inn i forskningsfeltet starter analysen, og den foregår kontinuerlig gjennom hele forskningsforløpet. Analyseprosessen med å skape forståelse og mening er billedliggjort i *den hermeneutiske sirkelen*. Sirkelen utgjør kjernen i meningsskapende og meningsutviklende prosesser (Gudmundsdottir 1997a, i Postholm, 2010, s. 178). Den representerer en kontinuerlig bevegelse mellom del og helhet, der helheten bare kan tolkes og forstås ut fra delen og omvendt (Postholm 2010, s. 19-20). Dette betyr at arbeidet med analyse knyttet til denne studien startet allerede da jeg trådte inn i min egen praksis i de nye læreplanene i Kunnskapsløftet, og den erfaring og de refleksjoner jeg har gjort og fremdeles gjør i min egen praksis utgjør en del av den hermeneutiske sirkelen.

Begrepet hermeneutisk kan forstås synonymt med *fortolkende*, og knyttes gjerne opp mot teoriene innenfor filosofisk hermeneutikk. Tesen her er at enhver fortolkning er bestemt av erfaringen, og at kunst er et uttrykk for og en adgangsvei til erkjennelse

(Gadamer, referert i Austring & Sørensen, 2006, s. 30-31). Det essensielle med den hermeneutiske sirkelen er å vise at forståelse ikke bare handler om innsamling av informasjon, men om å endre og tilpasse refleksjonene underveis i forskningsprosessen. Som jeg viser i kapittel 3, er nettopp erfaringen og erfaringsbasert kunnskapsproduksjon sentralt innen både musikkopplæring og musikkformidling, og i teorier om estetiske læreprosesser generelt.

I mitt prosjekt oppdaget jeg underveis både teoretisk materiale og praksis som var delvis ukjent for meg. Jeg hadde tanker og forforståelse som ble utviklet, bekreftet og avkreftet etter hvert som masteroppgaven tok form. Fortolkningen har fortsatt kontinuerlig gjennom alle stadier i forskningen, og hvordan forforståelsen min har blitt påvirket og endret i løpet av forskningsprosessen kommer kanskje tydeligst til syne gjennom analysen i kapittel 5, men også i kapittel 3 og 4, om teoretiske perspektiver.

2.3. Metodologi

Begrepet metodologi hører delvis til vitenskapsteorien og delvis til de enkelte vitenskapene, og representerer læren om de ulike metodene som brukes. Den vitenskapsteoretiske delen av metodologien handler om de grunnleggende måtene å posisjonere seg for å oppnå kunnskap på (f.eks. hermeneutikk), mens de konkrete delene av metodologien som tilhører enkeltvitenskapene handler om å utvikle, beskrive og anbefale spesifikke metoder til bestemte formål, eller å bruke en kombinasjon (et utvalg) av disse. Metodologi handler altså overordnet sett om *hvilke forskningstradisjoner* man knytter forskningen til, og kan ses som en link mellom *vitenskapsfilosofiens teorier* om verden, mennesket og kunnskapsdanning, og de konkrete *forskningsverktøy og metoder* som anvendes. Blant samfunnsvitere er det to posisjoner som gjør seg gjeldende: a) kunnskap kan etableres ved å observere og måle de fenomener man ønsker å studere, og b) observerbare menneskelige handlinger inneholder en viktig meningsdimensjon som kan gripes bare gjennom fortolkning (Johannesen, Tuftte og Christoffersen, 2010, s. 45).

Det metodologiske perspektivet jeg trekker frem i min oppgave - en fortolkende interpretasjon gjennom hermeneutikk - kan knyttes til et konstruktivistisk vitenskapssyn. Gjennom de sosiale sidene ved forskningsprosessen framheves en

konstruktivistisk forståelse av vitenskap, og forskningsresultatet avhenger av forskerens egen forståelse av hva som er gyldig kunnskap (Thagaard, 201, s. 42-44). I hermeneutisk fortolkning går forskningsarbeidet mellom del og helhet eller forforståelse og ny forståelse. Forskeren definerer hva som er "delene" og hva som "helhet" (alternativt hva som er "forforståelse" og "ny forståelse"). En mulig måte å definere dette på i mitt materiale, kan være at den didaktiske relasjonsmodellen danner den gamle forståelsen (forforståelsen), mens lærernes utsagn gjennom min tolkning danner den nye forståelsen. Dette vil i tilfelle innebære et kritisk blikk på relasjonsmodellen som implementeringsverktøy.

2.4. Kvalitativ metode

Kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster, lyd og bilde og legger vekt på fortolkning av dataene, mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på kvantifisering og utbredelse av disse fenomenene (Johannesen mfl, 2010, s. 99). En kvalitativ tilnærming vil med dette si å forstå tekstens tale – ikke tallenes. I kvalitativ forskning søker en å gå i dybden, og vektlegger betydning og fortolkning. Hvor tilgjengelige personene som skal intervjues er, og kjennskap til det feltet som skal studeres er også viktig for valg av metode. I dette prosjektet hadde jeg tilgang på et nettverk, der fagpersoner med kjennskap til faget og feltet var villige til å la seg intervju.

Kvalitative metoder egner seg godt for temaer der det er lite tidligere forskning (Thagaard, 2010, s. 11-12). Kvalitativ metode er hensiktsmessig i undersøkelser av fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og i undersøkelser av fenomener vi ønsker å forstå mer grundig (Johannesen mfl., 2010, s.32). Etter det jeg har kommet fram til i mine søk etter litteratur og forskning, er programområdet for musikk i den videregående skolen et lite kjent felt som det ikke finnes grundig kunnskap om.

Ved å benytte kvalitative metoder legges det til rette for å oppnå en dypere forståelse av informantenes begrunnelser og intensjoner. Gjennom dette kan aktørenes, eller forskningsdeltakernes, stemmer bli hørt, og forskeren kan forfølge interessante utsagn eller korrigere misforståelser (Thagaard, 2003, s. 84-85).

Når jeg i denne oppgaven velger en kvalitativ tilnærming, er det fordi musikkfaget, musikkundervisning og estetiske læreprosesser som fagfelt befinner seg innenfor kulturvitenskapene, og utgjør disipliner som dermed krever *fortolkning*. Menneskelig handling, i denne oppgaven forstått som undervisnings-handlinger, musikk-handlinger og formidlings-handlinger, har alle en *meningsdimensjon*. Gjennom deltakelse og i samtaler med mennesker tolkes det som skjer for å få innblikk i meningen bak handling (Johannesen mfl., 2010, s. 362). Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskning for å synliggjøre forskningsdeltakernes fortellinger, og for å håndtere et materiale der relasjoner og erfaringer vektlegges, ikke tall og tabeller. Et gruppeintervju med erfarne lærere i feltet ble ut fra dette mitt valg som best egnede metode for å få innblikk i meningen bak mine egne og andres undervisnings-handlinger. I min søking etter å kartlegge, forstå og utvikle undervisningspraksis i arbeidet knyttet til formidling av musikk, fordres det derfor en kvalitativ tilnærming.

2.5. Metoder for datagenerering

Enkelt forklart betyr metode det samme som framgangsmåte, og begrepet kan utdypes slik: *"En vitenskapelig metode er en systematisk framgangsmåte som kan eksplisiteres slik at leseren har mulighet for å følge (gjenta) undersøkelsen og nå fram til samme resultat på de premissene som er beskrevet."* (Rienecker, Stray Jørgensen, Hedelund, L., Hegelund, S., og Kock, 2006, s. 259).

Valg av metode henger sammen med hva som studeres, og i hvilket forskningsfelt. I musikkfeltets diskurser kan det være musikkens vesen, det klingende resultatet og musikkens virkning, innholdet i det komponerte verket, den grafiske eller tekstlige formidlingen, det faglige, pedagogiske og didaktiske innholdet (og da for hvilken del av musikkfaget?), eller det kan være relasjonen mellom læreplan, lærer, innhold og elev – og mange andre tilnærminger. I denne oppgaven er det ikke først og fremst musikken som fenomen jeg analyserer, men musikken er det fag som er "gjenstand" for implementering av læreplanen i hovedområdet formidling. Med dette mener jeg at det ikke er elevens spillestil og musikkvalg som er gjenstand for analyse her, men hvordan det tilrettelegges for læring, og hvilket læringsinnhold som fokuseres.

2.5.1. Metodevalg

Mine metodevalg er begrunnet i at jeg ønsker å forstå hvordan en læreplan utvikles og implementeres. Dermed blir det viktig å undersøke både læreplanens konstruksjon og innhold, og lærernes dialog med læreplanen i implementeringsprosessen. Framgangsmåten jeg har brukt for å undersøke oppgavens problemstilling er følgende:

- a) Klargjøring av teoretiske perspektiver knyttet til begrepene formidling, implementering, estetiske læreprosesser, læreplanteori og læreplanutvikling,
- b) kartlegging og beskrivelse av dokumenter som viser utviklingstrekk fram til læreplanen for Kunnskapsløftet for musikk i videregående skole,
- c) beskrivelse og dokumentanalyse av læreplanen i musikk fordypning, begrepet formidling læreplanen for faget, og i læreplanens generelle del, og
- d) generering av empirisk materiale i form av intervju med musikk lærere videregående skole, samt analyse av dette.

Ved hjelp av disse metodene har jeg samlet og generert materiale som jeg har behøvd for å svare på forskningsspørsmålene og drøfte oppgavens problemstilling.

2.5.2. Informantene

Innsamling av empirisk materiale er gjort i form av intervju med lærere i det regionale musikkfagnettverket i Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane. Dette nettverket utgjør en del av det nasjonale nettverket i programområdet for Musikk, dans og drama (MDD) i videregående skole. Forskningsdeltakere er lærere som underviser eller har undervist i formidling musikk fordypning, og som underviser i en videregående skole i denne regionen. Kjønnfordelingen er balansert med 6 kvinner og 4 menn. Aldersspennet er 30 år, med yngste deltaker på 26 år og eldste på 56 år. Lærernes faglig bakgrunn varierer i liten grad, alle har høyere utdanning, og utdannet ved enten konservatorium eller høgskole, og alle har pedagogisk utdanning.

2.5.3. Intervjuguiden

Intervjuguiden er som nevnt utformet med basis i den didaktiske relasjonsmodellen. Spørsmålene var tenkt å gi innblikk i lærernes oppfattelser av begrepet formidling, og tar opp flere forhold: kompetanse, praksisbeskrivelser, lærings- og kunnskapssyn og forholdet til fag og læreplan. Intervjuet med lærerne er basert på intervjuguiden (se vedlegg), som er forankret i den didaktiske relasjonsmodellen, og utgjør på denne måten basis både for analyse og drøfting etter de kategorier som denne modellen gir.

Den didaktiske relasjonsmodellen virket som et verktøy som kunne håndtere de spørsmål jeg ønsket svar på i intervjuet. Jeg tenkte at hver enkelt kategori i modellen ville gjøre det mulig å finne ut hvordan lærere implementerer en plan. Som bakgrunn for å forme intervjuguiden var det for meg et godt verktøy. Underveis i analysen ser jeg at spørsmålene mine ikke gir fylldige svar på hva innholdet i en læreprosess i formidling er, og hva som opptar lærere når de skal legge til rette for elevens læring. Både fordi jeg brukte denne modellen som utgangspunkt, og min forforståelse i denne del av prosessen gjorde at intervjuet gir mer opplysninger om ytre faktorer i en formidlingsprosess, enn om estetisk læring på et indre plan.

2.5.4. Den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy

Den didaktiske relasjonsmodellen – eller formålsringen - slik Bjørndal og Lieberg introduserte den i 1978 (i Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 170) har en hevdvunnen posisjon i pedagogisk utdanning i Norge, og mange lærere forholder seg til denne i sin undervisningsplanlegging. Det var denne modellen som var utgangspunktet for min intervjuguide og den første kategoriseringen jeg brukte for å se på materialet med.

I utarbeiding av intervjuguiden og i den innledende læreplananalysen var utgangspunktet den didaktiske relasjonsmodellen. Senere i analysen har jeg tatt i betraktning at Bjørndal og Liebergs modell må leses i en større sammenheng. En slik modell presenteres av Engelsen (i Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 171), der de seks ulike mennesketypene eller –dimensjonene slik de beskrives i den generelle den av læreplanen omkranser modellen, med det integrerte menneske i sentrum.

2.5.5. Gjennomføring av intervjuet med lærerne

Etter at jeg hadde valgt tema for oppgaven, gikk jeg videre med å definere respondentgruppa, og bestemte meg for søke etter lærere som underviste i (eller hadde undervist) musikk fordypning i videregående skole. Deretter kontaktet jeg en musikk lærer fra hver skole for å få vite hvor mange lærere som var aktuelle. Mitt neste steg var å lage en oversikt med navn og kontaktinformasjon, både til utsending av materiale og for å holde rede på antall svar. Til sammen 14 lærere fikk invitasjon, 10 takket ja og 4 ønsket ikke å delta. Alle lærerne som takket ja stilte opp på intervjuet.

Som metode for datagenerering valgte jeg å bruke gruppeintervju. Dette er en metode innenfor kvalitativ forskning som både kan få fram informantens svar på direkte stilte spørsmål, og som tillater dialog og samspill mellom deltakerne. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der intensjonen er å få fram mange forskjellige synspunkter. (Kvale og Brinckmann, 2010, s. 161-162; Thagaard, 2010, s. 90). I min studie er det ikke dialogen som sosial konstruksjon jeg ønsker å analysere, men det faglige innholdet i samtalen. Jeg ser på hvordan en læreplan blir tolket og realisert i lærerens planer og deres gjennomførte undervisning.

Intervjuet ble gjennomført på en regional fagnettverkssamling for MDD i mars 2011. Jeg hadde inngått en avtale med nettverkslederen om å få bruke nitti minutter til mitt oppdrag. Informantene var til stede også på nettverkssamlingens øvrige temaer, men ikke alle deltakere på samlingen var informanter i mitt prosjekt. Jeg presenterte mitt forskningsprosjekt i et femtenminutters innlegg for alle seminardeltakerne i plenum, før fokusgruppa gikk til intervjuet. Det at jeg fikk bruke tid innenfor denne ramma var viktig både for meg og informantene, siden det går mye tid til reising og et gruppeintervju utenfor en nettverkssamling kunne blitt vanskelig å gjennomføre både økonomisk og praktisk. Alternativet for meg var å besøke hver enkelt skole, og gjennomføre samtalene på denne måten. Jeg ville da gått glipp av meningsutveksling mellom fagmiljøene, men kunne gått mer i dybden på implementering av læreplanen og innhold i undervisninga.

Samtalen ble tatt opp med to opptaksenheter: min MacBookPro og en Zoom H4 lydopptaker. Det var viktig å sikre at teknologien fungerte, og jeg fikk hjelp av en kollega i gruppa til installasjon og styring av redskapene.

Gjennomføringen av intervjuet foregikk i et grupperom, der det var god plass til alle rundt ett og samme bord. Alle deltakerne og jeg kunne se og kommunisere med hverandre. Stemningen var i begynnelsen litt "stiv" – kanskje fordi mitt stemmeleie og kroppsspråk var noe stresspreget, fordi jeg visste at 90 minutter ville være marginalt i forhold til det jeg ønsket vi skulle komme gjennom. Også når det står opptaksutstyr lett synlig og er bevisst for deltakerne, kan samtalen virke litt famlende i starten, noe jeg hadde regnet med – selv om musikk lærere er vant med mikrofoner. Jeg ønsket å ha en rolle der ikke mitt syn skinte gjennom, og ønsket mer en dialog mellom deltakerne. Dette var i begynnelsen litt vanskelig, siden det virket som de ønsket flere konkrete spørsmål fra meg, etter at jeg hadde introdusert første tema. Dette gikk mye bedre etter hvert, og atmosfæren ble preget av naturlig samtale og faginteresse. Da intervjuet var ferdig, mente jeg at alle intervjuguidens spørsmål var dekket av temaene vi hadde vært innom i samtalen.

2.5.6. Ny kategorisering?

Etter den første gjennomlesingen sorterte jeg data inn under kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (deltakerforutsetninger, undervisnings mål, rammefaktorer, arbeidsmetoder, innhold, vurdering). Underveis i analysen så jeg at mitt materiale hadde behov for å bli sett på med nye briller. Burde analyseverktøyet suppleres med ny teori som kunne gi mulighet til nyansering i tolkning av materialet? Et råd fra min veileder var å se på Geir Karlsens (2004) ideer om menneskelige relasjoner som en mer dynamisk faktor enn det den "klassiske" relasjonsmodellen gir. Karlsen kritiserer relasjonsmodellen for å redusere alt til likestilte kategorier. Han kritiserer kraftig at bl.a. "eleven" blir redusert til "deltakerforutsetninger" på lik linje med andre rammefaktorer som rom, tid og materialer. Mennesker i et utdannings-system er "levde" og levende deltakere som må forstås på langt mer dynamiske måter enn de andre faktorene, hevder Karlsen (2004). Et nytt litteratursøk førte meg til Jon Magne Vestøls (2008) analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon i artikkelen *"Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters*

praksisrefleksjon” (Vestøl, 2008). I denne artikkelen ser han nærmere på hvordan lærerstudenter bruker didaktiske modeller i refleksjon over sin egen praksis, og hvordan studenter anvender didaktiske modeller og hvilken forståelse de har av disse. Vestøl er særlig opptatt av om modeller inngår i en konserverende forståelse av praksis, eller om de kan inngå i refleksjon som utfordrer praksis. Artikkelen konkluderer med at forholdet mellom studentenes praksisopplevelser og modellbruk har mulig konvensjonsforsterkende trekk, men også rommer ansatser til praksisproblematisering og konvensjonsoverskridelse.

Modellene som Vestøl (2008) har inkludert i sin studie er den didaktiske relasjonsmodellen, kulturmodellen og aktivitetsmodellen. (Disse er beskrevet i bl.a. Vestøls nevnte artikkel). Det er ikke modellene i seg selv jeg griper tak i, men hans konklusjon om at modeller kan både forsterke og overskride etablerte konvensjoner. Dette kunne være interessant for min studie, dersom analysen kunne fortsette ut fra en ny kategorisering med formidling og implementering som ”optikk”. Funn fra intervjuet gir rom for å åpne opp den didaktiske relasjonsmodellen og se at implementering av en ny læreplan handler om noe mer dynamisk og mellom-menneskelig enn rammefaktorer og deltakerforutsetninger. Kanskje gir det også en mulighet til se på modeller for implementering med nytt blikk?

2.6. Analysemetoder

Jeg har gjort en dokumentanalyse av læreplanen, gjennom to matriser, tabell nr 2 og tabell nr 3., og analysert et fokusgruppeintervju med ti musikk lærere, ut fra en kvalitativ kategorisering. Dokumenter for dokumentanalysen er valgt med bakgrunn i at det er læreplanen for faget jeg analyserer, og at det er denne som er styrende for lærerens didaktiske valg i implementering av planen. Den generelle del av læreplanen og læreplanenes formålsbeskrivelser gir også føringer for innhold og verdier knyttet til faget og opplæringa.

2.6.1. Metodetriangulering

I denne studien prosjekt gjør jeg en metodisk triangulering, noe som innebærer en kombinasjon av flere ulike metoder. Jeg analyserer læreplaner, og ser hvordan

lærerne praktiserer læreplanene, og jeg reflekterer over min egen praksis i arbeidet med læreplanen. Gjennom å generere data ved hjelp av flere metoder ringes fenomenet inn mer helhetlig, det betraktes fra flere vinkler. Når ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, bidrar dette til å styrke studien. (Postholm, 2010, s. 132). Triangulering kan bidra til å fremme refleksiv holdning og bevissthet hos forskeren, og triangulering gjør resultatene mer valide, da hver metode innebærer et perspektiv.

2.6.2. Dokumentanalysen

Dokumentene som analyseres i denne studien er kompetansemålene for hovedområdet formidling (i læreplanen for musikk fordypning), og læreplanens generelle del i Kunnskapsløftet. I kapittel 4 har jeg utarbeidet en oversiktstabell (tabell nr 1) over musikkfaget i videregående skole og det tidligere gymnaset. Dette har jeg gjort for å sette den gjeldende læreplanen inn i en historisk sammenheng, og for å se hvordan musikkfaget i skoleslaget har endret form og innhold.

I analysen av læreplanen i musikk fordypning har jeg sett etter hvordan begrepet formidling omtales generelt og fagspesifikt i læreplanen, samt i læreplanens generelle del. Ved hjelp av dokumentanalysen besvares forskningsspørsmålet: Hva sier læreplanen for Kunnskapsløftet om hovedområdet formidling? Analysen er utført ved at jeg henter ut begreper som tangerer temaet formidling, stilt opp disse i en tabell og notert kommentarer i sidekolonne for hvert enkelt punkt i tabellene (tabell nr 3 og 4).

2.6.3. Analysen av gruppeintervjuet

Som analyseverktøy for intervjuet med lærerne bruker jeg den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978) for å undersøke og svare på forskningsspørsmålet "Hvilke temaer i intervjuet med lærerne kan identifiseres og knyttes til implementering av læreplanen i formidling i musikk fordypning?" For å komme videre med dette, lagde jeg en arbeidsplan: først transkribere intervjuet, deretter se etter mønstre og merke disse, og så kategorisere materialet.

Intervjuet ble transkribert ordrett. Samtidig som jeg transkriberte materialet, så startet jeg også en kvalitativ kategorisering av materialet. Jeg laget en tabell i Word, og tidfestet deltakernes kommentarer i en egen kolonne. Jeg laget en kolonne for intervjuteksten, og en kolonne der jeg selv kunne gjøre notater underveis og etterpå. Den første kodingen av intervjuet gjorde jeg ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som kategoriserende analyseverktøy, og gav hver kategori sin farge. Deretter analyserte jeg teksten og kodet utsagn med fargekode, og i tillegg noterte jeg egne kommentarer, spørsmål og refleksjoner i kommentarfeltet.

En første abstraksjon av intervjusamtalen er lydopptaket, deretter transkripsjonen. Opptakene var tilfredsstillende, og det var (heldigvis) ikke behov for backup-opptaket. Transkripsjonen er nedskrevet av meg selv, der jeg har brukt et standard tekstbehandlingsprogram (Word 2008 for Mac).

Jeg har valgt å skrive dialogene på intervjudeltakernes egne dialekter. Jeg opplever at en så "riktig" eller autentisk gjengivelse som mulig øker min forståelse for det som sies, og min forståelse for den som sier det. Informantene har berettet i en bestemt hensikt, på en bestemt måte, og med sitt språkuttrykk. Selve samtalen blir lettere å huske, og jeg går som forsker i dialog med intervjuteksten i tolkningen (Thagaard, 1998).

Den framgangsmåten jeg bruker for analyse beskrives i Kvale og Brinkmann (2010), og bekrefter at intervjuguiden kan brukes som utgangspunkt for en fortløpende kategoribasert inndeling av datamaterialet (ibid, s. 282-284).

Det er ikke sikkert at denne kategoriseringsmetoden alltid fungerer like godt, og man kan risikere å ende opp med alt for brede kategorier eller forhåndsdefinerte kategorier og bidrar da ikke med særlig ny kunnskap (Johannesen mfl., 2010). Da jeg konstruerte intervjuguiden var jeg bevisst på at det var den didaktiske relasjonsmodellen som lå i bunnen for denne, men ikke at jeg ville kode intervjuet ut fra samme kategorier. Slik sett kan det vel ikke hevdes at jeg har forhåndsdefinert analysekategoriene bevisst, men dette er noe jeg måtte ta standpunkt til da jeg valgte hvordan jeg ville bruke informasjonen fra intervjuet. Jeg har likevel lagt merke til det den didaktiske relasjonsmodellen *ikke* gir, og jeg derfor drøfter også det som *ikke blir sagt* av lærerne når denne modellen brukes som intervjuguide.

Gjennom teorigrunnlaget, og etter hvert i analysearbeidet, ble jeg i stadig større grad opptatt av elementer i selve implementeringsprosessen, mer enn det fagdidaktiske i selve undervisningen. Dette fordi implementering av en ny læreplan også forutsetter noen fagdidaktiske overveielser.

2.7. Drøfting av metode

I dette avsnittet drøfter jeg min rolle som forsker, studiens validitet og mulige feilkilder, muligheter og utfordringer ved designet og etiske overveielser. Oppgavens formidlingsform er også en del av forskningsdesignet, og behandles i et eget avsnitt om tekstlig framstilling i punkt 2.7.5.

2.7.1. Refleksjon over forskningsdesignet

Innenfor kvalitativ forskning studeres menneskelige handlinger og språklige ytringer, og en kvalitativ studie gir derfor muligheter for flere tolkninger. *Kvalifisert* fortolkning innenfor rammene av systematisk og grundig utført datagenerering er det redskapet som kan gjøre funn eller observasjoner til vitenskapelig kunnskap. Å veksle mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra teoriperspektiver er et ledd i dette arbeidet (Thagaard, 2010). Anerkjente kvalitative metoder er for eksempel feltarbeid, observasjon, intervju og dokumentanalyse. Uavhengig av hvilke metoder som anvendes består en sentral del av det vitenskapelige arbeidet i å tolke de empiriske dataene i lys av studiens teoretiske referanseramme. Det finnes ingen "nøytral" eller "objektiv" tolkning av menneskelige handlinger og ytringer, men det finnes enkelte fallgruver en forsker bør unngå (NESH, <http://www.etikkom.no>, i.d.). Fallgruvene det siktes til her er blant annet mengden av data i forskningsprosjekter.

Jeg er klar over at *min* fortolkning kan inneholde blanke felt, både når det gjelder kunnskap om metodevalg og forskningsdesign, og at min anvendelse av forskningsfagets redskaper vil prege både innhold, resultat og formidling. Likevel har jeg utført dette arbeidet systematisk og grundig, og jeg hevder at mitt arbeid har validitet og relevans innenfor sitt avgrensede fokus: å undersøke og drøfte implementeringen av

læreplanen for Kunnskapsløftet i hovedområdet formidling innenfor faget musikk fordypning i videregående skole.

I denne oppgaven forsøker jeg å belyse sammenhengen mellom de ulike fasene i utforming og iverksetting av en læreplan. Designets muligheter i oppgaven er derfor å skape et overblikk over denne dynamiske dialogen. Dette overblikket gir meg mulighet å kritisk drøfte oppgavens problemstilling. En utfordring i mitt design er å være tydelig på hvilken informasjon som er knyttet til dokumentanalyse og empiri, og hva som er knyttet til teoriaspektene. Dette kan være fordi noen av teoriaspektene er nært knyttet til empirien (for eksempel læreplandokumentet vs. læreplanutøvelsen).

Gjennom dokumentanalyse og teori har jeg kunnet finne ut mer om hvilke prosesser som ligger til grunn for utvikling av læreplaner, både på samfunnsstrukturelt nivå, og på fagnivå. Dette arbeidet har vært svært utfordrende, fordi det har vært vanskelig å skille ut musikkfaget i videregående skole som selvstendig utviklingsområde i foreliggende forskningsmateriale. Oppgaven med å definere og avklare begrepet formidling i sammenheng med studiens undersøkelsesområde har vært viktig og interessant, både for å sortere materiale i kategorier og for å se musikkformidling i lys av nye forklaringsmodeller.

2.7.2. Forskerrolle

I kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos meg som forsker. Refleksivitet innebærer en kompetanse og en forskerposisjon der forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet (NESH, <http://www.etikkom.no>, i.d.). Slik vil jeg kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning.

I den kvalitative forskningstradisjonen ligger det klare forventninger om at forskeren er seg selv bevisst og kan gjøre rede for og kritisk vurdere både de etiske og vitenskapelige utfordringene. I intervjuet er jeg som forsker til stede både som deltakende observatør og som likeverdig fagperson. I arbeidet med analyse og

tolkning trekker jeg inn min refleksjon omkring deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og min egen forforståelse.

I intervjusituasjonen mener jeg at jeg, i stor grad, har hatt en fortolkende tilnærming. Dette forstår jeg som en jevnbyrdig samtale, der jeg som forsker hadde en subjektiv rolle og der forskningsdeltakerne også brakte fram spørsmål og egne temaer. Samtidig er jeg klar over de asymmetriske maktforholdene i kvalitative forskningsintervjuer. Kvale og Brinkmann (2010, s. 52) trekker fram *intervjuerens makt* til å sette i gang og definere intervjusituasjonen, der beslutninger om tema og spørsmål er noe av det intervjueren rår over. Videre tar intervjueren beslutninger om hvilke spørsmål som skal følges opp og når samtalen eller temaet avsluttes. I og med en slik asymmetri ser jeg at det er muligheter for å fremstille informantene ulikt – eller utilstrekkelig.

2.7.3. Validitet og mulige feilkilder i studien

Validitet i kvalitativ forskning har blant annet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann 2010, s. 251). I denne oppgaven har jeg undersøkt forskningsdeltakernes arbeid med implementering av en læreplan, der kravet til gyldighet avgrenses til å omhandle utvikling av deres beretning om undervisningspraksis.

Teoriforankring, forberedelsene av intervjuguide og metodetrianguleringen kan ses på som en del av valideringsprosessen. Metodetriangulering øker validiteten, fordi fenomenet jeg undersøker da belyses fra flere perspektiver (dokumenter og lærere i intervjuet). Jeg har valgt relevant og anerkjent teori. I slutfasen av arbeidet med oppgaven erkjente jeg at utvalget av teori kunne inkludert flere bidragsytere og vinklinger, men neon videre litteraturundersøkelser var det dessverre ikke tid til. Slik sett kan begrensningene i teoriomfanget utgjøre en risiko for validiteten i oppgaven.

Hvor sikkert er det som anvendes som denne studiens "måleredskaper", og i hvilken grad kan leseren stole på at svarene på undersøkelser som er gjort er "riktige" og gyldige innenfor konteksten av denne oppgaven? Å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som intervjuguide var relevant fordi den kunne bidra til å generere data jeg

kunne bruke i analyse. At jeg bruker denne modellen som analyseverktøy gir likevel ikke noen sikker vei til et "riktig" resultat, siden denne kan tolkes og anvendes på mange måter.

Reliabilitet knyttes til spørsmål om forskningens pålitelighet, og validitet til dens gyldighet (Thagaard, 2010, s. 22). Å bruke termer som validitet og reliabilitet er ikke tilstrekkelige for å beskrive sikkerheten for de kvalitative dataene som kommer fram i intervjuet med lærerne. Det er ikke sikkert at samme lærer ville sagt det samme i en annen setting, selv om spørsmålet han fikk er det samme, fordi faktorer som gruppedynamikk, dagsform, møtelokale og situasjon spiller inn. Både dokumentanalysen og intervjuet påvirkes av meg. Denne studien kan derfor i liten grad gjentas med *samme* resultat og slutning, og mye vil bli forskjellig - uavhengig av om samme intervjupanel eller et nytt panel diskuterer de samme spørsmålene som jeg har i intervjuguiden. Troverdigheten synliggjøres i det at jeg er åpen om hensikten med studien, og hvilke teoretiske aspekter jeg bruker for å se på materialet.

I hermeneutisk tilnærming og kvalitative studier som denne er det først og fremst en fortolkende tilnærming og begreper som "tykke", "rike" eller "fyldige" beskrivelser som er målet, og ikke om samme resultat og slutning kan bekreftes av andre. Slike beskrivelser har gjerne med forskerens egne utsagn om hva informanter kan ha ment, og hvilke fortolkninger informantene kan ha og forskeren selv kan ha, dvs. en fyldig beskrivelse inneholder et meningsaspekt (Thagaard, 2010).

Johannesen mfl. (2010, s. 371) sier at skriving er en prosess som bokstavelig talt starter med blanke ark, og så arbeide fram en forståelig tekst, og at faglig skriving starter med å lese. Min faglige skriving har ikke startet slik, men med å formulere tanker og reflektere over min egen praksis og posisjon innenfor det problemområdet jeg ønsker å undersøke. Jeg har arbeidet med min egen nyorientering i feltet. Dette vil ikke nødvendigvis gi et komplett bilde, og slik sett kan min egen forforståelse være en feilkilde, dersom jeg ikke har grundig nok oversikt over emnet.

Andre feilkilder kan være at min analysestrategi er ufullstendig, noe som kan bety at jeg som forsker ikke har sett utfordringer som ligger i denne delen av forskningsprosessen. En mangelfull og lite gjennomtenkt analysestrategi kan utgjøre en risiko

for gjennomførbarheten av en kvalitativ forskningsstudie. Forskeren kan ha pådratt seg et uansvarlig stort datamateriale, der datavolumet bidrar til å vanskeliggjøre analysearbeidet (NESH, <http://www.etikkom.no>, i.d.). Jeg så at håndtering av mengden datamateriale kunne være en fare i denne studien, og tidlig i prosessen valgte jeg bort analyse av lokale dokumenter for undervisningsplanlegging, til tross for at de kunne gi nyttig informasjon til prosjektet, og bidratt ytterligere til metodetriangulering.

2.7.4. Etske overveielser

Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette prosjektet er meldepliktig fordi enkeltpersoner kan identifiseres av dem som har tilgang til opplysningene (Johannessen mfl., 2010, s. 95). Jeg har tilstrebet å anonymisere forskningsdeltakerne gjennom å ikke gjengi kjønn, alder og eksakt bosted. I samtykkeerklæringen er det likevel tatt et forbehold om at det er en viss mulighet for at enkeltpersoner kan identifiseres. Alle informanter har fått skriftlig informasjon om prosjektet, og informantens rett til selvbestemmelse og autonomi er ivaretatt gjennom frivillig deltakelse og informert samtykke (se vedlegg).

Selv om jeg og informantene kjenner til hverandre fra før, kan jeg ikke se at det finnes avhengighetsforhold som kan påvirke studiens resultat. Jeg antar at prosjektet ikke vil medføre skade for de som deltar eller deres miljø, - det ville i så fall vært om jeg stilte lærerne i et dårlig lys i behandlingen av det empiriske materialet. Dette er det min etiske plikt å unngå. Jeg kan heller ikke se at prosjektets mål og metoder bryter med aksepterte verdisyn.

Johannesen mfl. (2010) sammenfatter på s. 91-92 forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora i tre typer hensyn som en forsker må tenke igjennom: 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade. Jeg mener at disse retningslinjene overholdes i min studie.

2.7.5. Tekstlig framstilling i den samlede oppgaven

Jeg skriver en oppgave om implementering av en læreplan. Selve begrepet implementering kan oppfattes som et "klinisk" fenomen, mens jeg forsøker å beskrive dette som et ledd i kunnskapsutvikling, der også verdier, menneskelige følelser og reaksjoner involveres. Det emnet som omtales gjennom implementering er formidling i et estetisk fag, innenfor en estetisk kunnskapsproduksjon. Språket som formulerer budskapet i denne oppgaven, utgjør slik sett både en egen estetisk formidling, og er en del av selve oppgavens formidlingsbudskap.

Språkhandling kan også ses som en metode for å analysere og framstille et resultat. Gjennom min bakgrunn som musiker, ikke som akademisk musikkviter eller musikkpedagog, forsøker jeg gjennom språket å forholde meg til en leser og en tekst som ikke primært er opptatt av akademiske formidlingstradisjoner. Valget er ikke gjort for å forenkle presentasjonen, men med ønske om å gjøre den tilgjengelig for den hovedmålgruppa jeg har hatt i tankene i prosessen: mitt fagmiljø. Jeg har ønsket å bruke skriftspråket og oppgavens tekstlige framstilling på en slik måte at leseren ikke sovner ved lampen, men blir grepet, beveget eller provosert, - slik hensikten er i arbeid med estetiske uttrykk. Ved å bruke et slikt språk beveger jeg meg i retning av kunstnerisk forskning, uten å utdype dette nærmere i oppgaven, da studien som helhet ikke er et kunstnerisk utviklingsprosjekt.

3. TEORETISKE ASPEKTER

I dette kapitlet gjennomgår jeg teoriaspektene i oppgaven. Som det ligger implisitt i oppgaven er mitt interessefelt og fokus for studien implementering av læreplaner, læreplaner for musikk med vekt på formidling, og på estetiske læreprosesser. Min erfaringsbakgrunn for å gå inn i dette forskningsfeltet er forankret i en praksis knyttet til undervisning i musikk i videregående skole, og til egen utøving av musikk.

3.1. Teoretisk referanseramme

Begrepet teoretisk referanseramme kan forklares som en samlebetegnelse for teorier, perspektiver og begreper. I empirisk forskning går teoretisk referanseramme, empiri og data "hånd i hånd", og den samfunnsvitenskapelige forskningen har som mål å integrere teori og empiri (Johannesen m.fl., 2010, s. 50). Teoretiske aspekter gir oppgaven innhold og retning. Slik dannes en felles oppfattelsesramme med leseren. I dette kapitlet vil jeg legge fram teori, perspektiver og begreper knyttet til følgende kategorier:

- teori om implementering generelt, og om læreplanimplementering,
- teoretisk materiale som jeg knytter til tre felt innenfor begrepet formidling: formidling generelt, formidling i det estetiske fagfeltet og formidling i musikk spesielt, og
- teori om estetiske læreprosesser og kunnskapsutvikling i musikkfag.

3.2. Implementering

Å implementere er å realisere, få noe til å virke, å gjennomføre en plan, i motsetning til å konstruere eller designe. Implementering forbindes gjerne med forhold der en målsetting eller et formelt vedtak er gjennomført. Også etter at et vedtak er innført settes det gjerne av en gitt tid til interne verdidiskusjoner og medarbeiderutvikling. Så skal vedtakene implementeres, slik at de kan gi resultater (Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, Helland, 2006, s. 148). Det er ikke alltid gitt at resultatet samsvarer med intensjonen, slik eksemplet nedenfor viser:

Professoren

En fremragende universitetsforeleser var viden kjent for sin kunnskap og sin gode formidlingsevne. Han høstet stor suksess med fullsatte auditorier, og han elsket sitt lyttende publikum.

Etter flere semestre på denne måten ønsket han å fornye sitt image, ja rett og slett bli litt mer "up to date" – helt i tråd med den strategi som instituttet hadde besluttet for implementering av sin nye formidlingsplattform.

Han bestemte seg for å lese inn leksjonene sine på bånd, slik fikk studentene den kunnskapen de hadde krav på, og fremdeles med

professorens velkjente og behagelige stemme.

Etter noen uker på denne måten gikk han ned i forelesningssalen for å se hvordan det hele gikk for seg. Han åpnet døra og hørte som forventet sin egen stemme, men i tillegg kom en ukjent, summende lyd fra salen... Studentene hadde funnet ut at heller ikke de behøvde å være fysisk til stede på forelesningene, nå var deres representasjon en rad av båndopptakere i stram givakt og med hver sin rødglødende RECORD-knapp, ... en erfaring rikere?

Hva gjorde den gode professoren så? Det tier *denne* historien om. Er den sann eller usann vites vel ikke, og den har ingen etablerte kilder å vise til. Båndopptakeren støver ned i avdelingen for forrige århundres teknologi. Professoren er for lengst godt pensjonert, ja kanskje hviler også han omgitt av støv? Historien gir en billedlig introduksjon til implementeringsbegrepet, som har en overbyggende posisjon i denne oppgaven. Historien viser at en endring er planlagt, og at nye erfaringer skal avdekkes.

3.2.1. Generelle prinsipper og strategier for implementeringsprosesser:

Begrepet implementering fokuserer på hvordan planer, tiltak og/eller programmer omsettes til praktisk arbeid. Implementering vil i så måte innebære både å gjøre ting i tillegg til det man allerede gjør, og andre ting enn det man til nå har gjort. I rapporten "Prinsipper og strategier for implementering" beskrives

implementeringsprosesser generalisert ved hjelp av tre faser (Larsen mfl., 2006, s. 149).

De tre fasene er:

1. fase: Definering av behov og vurdering av organisatoriske forutsetninger. Her inngår en analyse av organisasjonens behov, og det forutsettes aktiv støtte fra ledelsen og tilslutning fra personalet. Fordeling av ressurser og prioritering av disse er også viktig.

2. fase: Implementering. Her er fokuset på tilrettelegging av arbeidet *over tid*. Viktige punkter i denne fasen er ledelsens rolle som tilrettelegger og oppfølger, utvikling av organisasjonens samarbeidskultur, danning av en felles forståelse i virksomhetens mål og planer, samt opplæring og kompetanseutvikling. Lojalitet til prosjektet og lokale tilpasninger er også en viktig faktor.

3. fase: Evaluering og vedlikehold. Å etablere eksterne og interne evalueringsrutiner for å evaluere gjennomføringen og se hvilke effekter den har gitt. Strategier for å opprettholde nytilført kunnskap og videreføring av denne, utarbeiding av informasjons- og opplæringsstrategier for nytilsatte, og etablering av vedlikeholds-rutiner er kjernepunkter i denne fasen.

Det er i følge Larsen mfl. (2006) definering av behov, tidsaspektet, bruker-medvirkning og eierskap, samt utvikling og etablering av vedlikeholdsrutiner som er nøkkelbegrepene for implementering. Å definere behov og utvikle eierskap innebærer at ulike syn brytes mot hverandre. Selv om vedtak søkes gjort etter konsensusprinsippet, er det en fare for at noen grupper eller stemmer føler at deres innspill ikke blir hørt, for eksempel slik musikkfagmiljøet opplever i forhold til deres uttalelser om estetisk og sosial kompetanse som komponenter i de grunnleggende ferdighetene.

3.2.2. Implementeringsprosesser og verdier

Læreplanreformer kan oppfattes som formelle og byråkratiske endringsprosesser.

I virkeligheten har disse likevel stor influens over læreres og elevers hverdag, inklusive deres følelser og opplevelse av om de fortsatt kan arbeide innenfor sitt verdisyn. Hvordan er implementeringsbegrepet egnet i det komplekse og kaotiske arbeidet med menneskelige følelser og verdier? Jeg aner at dette er et tema som verken fagmiljøet eller læreplandesignerne har vært opptatt av. En beskrevet forandring vil kanskje være gjennomført på papiret, men ikke nødvendigvis i hver enkelt medarbeider. Mennesker forholder seg individuelt til endringer, så kanskje det også foregår en parallell meta-implementering *i individet* når planer skal gjennomføres? Effekten av brukermedvirkning og utvikling av individuelle holdningsendringer i implementeringsprosessen er etter min mening underfokuset i arbeidet med Kunnskapsløftet. Kanskje vil en større oppmerksomhet på verdier og kunnskapsbegreper i en implementeringsprosess gi at endringer har et rotforankret eierskap? Kostøl (2008) har gjort en undersøkelse om implementering og operasjonalisering av verdibegreper innenfor verdi- og utviklingsnettverket *Skal – skal ikke*, der fem skoler deltar i studien. Hun konkluderer med store forskjeller mellom skolene, liten lokal forankring og noe uklare verdier i skolene. Kanskje ville et større fokus på verdibegreper være nyttig som en del av forberedelsene til eventuelle endringer i opplæringsstrukturen.

3.2.3. Kunnskapsløftets intensjoner

Evalueringen av Reform 94, Reform 97 og Kvalitetsutvalgets innstilling pekte på to hovedområder for forbedring av læreplanene. Kvalitetsutvalget (gjennom NOU 2003: 16, *I første rekke*) foreslo å innføre begrepet basiskompetanse, og planene burde bli klarere og mindre omfattende (www.udir.no). Intensjonen med reformen skulle for det første være å styrke de grunnleggende ferdighetene, videre å utforme nye læreplaner med *tydelige mål* for hva elevene skulle lære, og samtidig å gi økt lokal frihet til å bestemme arbeidsformer, læremidler og organisering av opplæringen. Her ligger flere utfordringer knyttet til musikkfaget, slik jeg ser det, eksempelvis å implementere de grunnleggende ferdighetene bokstavelig i alle fag, også i formidling og utøving av musikk. Et annet spørsmål er om det å *delta i formidling av utøvende og skapende arbeid* (et av kompetansemålene) er tydelig nok? Kanskje for mye blir overlatt til tilfeldigheter nettopp gjennom lokal frihet, og kanskje er det en fare for at hovedområdet "viskes" ut på grunn av denne utydeligheten, undrer jeg.

3.2.4. utfordringer og muligheter knyttet til implementering av læreplaner i musikkfag

Med bakgrunn i min egen praksis som musikk lærer i videregående skole, er det særlig fire aspekter ved læreplanen for Kunnskapsløftet jeg oppfatter som utfordrende: Utydelige målformuleringer, forholdet til læremidler, forholdet til bevisst anvendelse av begrepet estetisk kompetanse, og verdispørsmål. Dette må anses som relativt "tunge aspekter" som ikke lettvis lar seg løses i en implementeringsprosess. I det følgende kommenterer jeg hver av en av disse aspektene, og hvorfor jeg oppfatter dem som en utfordring i implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet i musikk fordypning i videregående skole.

Mindre tydelige målformuleringer

Flere mål i læreplanene for musikkfag i videregående skole kan oppfattes som mindre tydelige i Kunnskapsløftet enn i Reform 94. I faget musikk fordypning kan det se ut som at lokalt medvirkeransvar likevel er positivt for de skolene som deltar i denne studien. En årsak til dette kan være at faget eller lærerne har sine røtter i tidligere læreplaners lokale praksis.

Læremidler

Et problemområde kan være læremidler i musikkfagene. Det er innført gratis læremidler til alle elever i alle fag, og ny utarbeiding av egnet materiell til musikk har ikke foregått i takt med behovet i forhold til de endringer som Kunnskapsløftet har gitt. Dette kan være både økonomisk og fagpolitisk begrunnet. Er behovet kartlagt og kommunisert, hvilke "bestillinger" er gjort?. Heller ikke digitale plattformer dekker lærernes ønske om et mer rikholdig studiemateriell i musikkfagene, spesielt ikke de fagene som involverer begrepet formidling, mener jeg. I intervjuet i denne studien kommer det fram at lærere lager en del materiell selv, eller de utarbeider kompendium basert på tilgjengelig og anvendbart stoff.

Estetisk kompetanse

Både Musikernes Fellesorganisasjon og nasjonalt fagråd for MDD (musikk, dans og drama i videregående skole) har i sine høringsdokumenter etterlyst estetisk kompetanse og sosial kompetanse som en del av de grunnleggende ferdighetene, men har ikke nådd fram med sine innspill til nå (i 2012). Jeg mener dette er viktige poeng i debatten om hva kunnskap er og består av, og hvordan skolen kan bidra til å utvikle "hele" mennesker. Den estetiske dimensjonen handler ikke bare om det skjønne og gode, men også om prosesser som gjør mennesker sanselige og reflekterende, gjennom å erfare *hvordan*, ikke bare å vite *at* et fenomen eksisterer.

Verdier

En mer skjult utfordring knyttet til implementering av læreplanen for Kunnskapsløftet er verdifokuset i planen, og i hvilken grad verdier er en del av implementeringsarbeidet både lokalt og nasjonalt. Musikk lærere må forholde seg til verdispørsmål både i undervisning og i vurdering av måloppnåelse. Dette er ikke uproblematisk, når kunnskapsbegrepet i læreplanen defineres hovedsakelig som kunnskaper og ferdigheter, og i mindre grad som estetisk erkjennelse eller kroppslig-musikalsk erfaring.

3.2.5. Implementeringsprosessen i musikkfagmiljøet i videregående skole

Hvordan har implementeringsprosessen for fagmiljøet i musikk innenfor MDD-programmet i videregående skole foregått, spør jeg meg? Det er ikke helt enkelt å se dette isolert fra helheten, men la meg forsøke å bruke Larsens nevnte tretrinnsmodell (Larsen mfl. 2006, s.149) for å beskrive prosessen: "Organisasjonen" er da fagmiljøet for musikk i vgs (lærere, elever, fag- og interesseorganisasjoner). "Ledelsen" utgjøres av Utdanningsdirektoratet og den enkelte fylkeskommune, og departementet (den politiske aktøren, skiftende regjeringer og skiftende planer) er premissleverandør. Jeg er svært usikker på *hvilken analyse* disse partene har lagt til grunn for å utrede *musikkfagmiljøets* ønske om og behov for endring i læreplanen for Kunnskapsløftet.

I denne studien preges lærernes forhold til den vedtatte planen både av lojalitet og frustrasjon mot deler av både struktur og innhold. Dette viser intervjuet gjort i denne studien. Prosessen med konkretisering av kompetansemål og utarbeiding av lokale vurderingskriterier i det regionale nettverket har vært møteplasser for faglige brytninger, likevel har lærernes evne og vilje til å finne nye løsninger innenfor strukturen skapt interessante framkomstveier, mener jeg.

Kunnskapsløftet har gjennomgått kontinuerlige evalueringprosesser for å vedlikeholde og utvikle læreplaner. Musikkfagmiljøet deltar i høringer på det nasjonale plan (jf. rapport fra mfo, www.musikerorg.no), men jeg kan ikke se at det regionale fagnettverket for musikk i regionen som denne studien er foretatt i har foretatt sine interne systematiske evalueringer, verken egeninitiert eller pålagt av arbeidsgiveren eller departementet.

De lokale aktørene spiller sine roller i implementeringsprosessen, og på et overordnet plan er det gjennomført evaluering av prosessen gjennom flere trinn. Et resyme av konklusjonene er at sentrale myndigheter ikke har hatt et helhetlig grep om læreplanen som styringsform, et hierarkisk implementeringsregime, store variasjoner mellom skolen og spenninger mellom politisk styring og profesjonsstyring.

3.2.6. Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen

På nettsiden til Utdanningsdirektoratet er det den 9. august 2011 publisert en artikkel om forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementering av reformen (www.Udir.no, 9). Tittelen på rapporten er "Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i reformimplementeringen". Artikkelen oppsummerer på et svært komprimert og konsis måte hvordan implementeringsprosessen oppleves i skolen. Den har tre hovedpunkter, som jeg kort gjengir og kommenterer:

1. Kunnskapsløftet som systemskifte (første delrapport, 2008) viser at de sentrale myndighetene har ikke tatt et helhetlig grep om Kunnskapsløftet som styringsreform.

2. Et hierarkisk implementeringsregime (andre delrapport, med data fra 2007) konkluderer med at skoleeiere, rektorer og lærere ga uttrykk for at de var underlagt et

hierarkisk implementeringsregime, og at det i liten grad var åpnet for lokale initiativ eller arenaer der det sentrale nivået inviterte til samarbeid om å finne løsninger. Opplevelsen av et hierarkisk implementeringsregime kan ha sin årsak i svært korte høringsfrister og systemets uvilje mot forslag og innsigelser. Jeg undrer på i hvor stor grad fagmiljøet både i læreplannemnda og i tillitsvalgtleddet blir hørt i sine faglige uttalelser. Med uttrykket profesjonell styring oppfatter jeg at det her menes direktoratet, og ikke fagmiljøet (musikklærerne) i betydningen ”de profesjonelle”.

3. Endringer i skolenes praksis siden 2007 (tredje delrapport, med data fra 2010) viser fremdeles stor variasjon mellom skolene, og forsterker bildet av en reform preget av spenninger mellom politisk styring og profesjonsstyring, mellom sentralisering og desentralisering. Hva eller hvem utgjør viktige ledd i ledelse av implementeringsprosessen? Fagnettverket for musikk i Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane har vært aktivt i arbeid med å forstå den nye læreplanen og sette den ut i livet – i klasserommet på den enkelte skole. Finnes det en enhetlig profesjonsforståelse i musikkfagmiljøet, som kan ha bidratt i arbeidet med implementering av læreplanene for musikkfag i videregående skole, samlet sett? Det nasjonale fagrådet for MDD og de regionale fagnettverkene kunne hatt en større rolle i dette, hevder jeg.

Gjennom dette har jeg lagt fram et bakteppe for endringene i læreplanen, og gitt et bilde av implementeringsprosessen. Jeg begynner å ane at ”formidling”, forankret i estetiske læreprosesser, har fått liten plass i implementeringsprosessen av læreplanen for musikk fordypning i Kunnskapsløftet. Dermed undergraves noe av min opplevelse av at musikk er et kunstfag, og ikke bare et kunnskapsfag.

I dette har jeg beskrevet hvilke aktører som påvirker implementeringsprosessen, og hvilke ledd som inngår i en slik prosessen. I neste avsnitt vil jeg komme nærmere inn på formidlingsbegrepet, dette gir et blick på kjernen i hva som skal implementeres gjennom læreplanen i formidling.

3.3. Formidlingsbegrepet

Jeg innleder dette avsnittet om formidlingsbegrepet med en fortelling om hva formidling er *i praksis*. Dette for å peke på kompleksiteten ved formidling som fenomen, og de estetiske prosessene som er involvert, når man skal lære seg å formidle.

Teppet går opp

Kalenderen viser den 27. november 2011. Hun er en av mange. Ikke et eneste sete er ledig i en fullsatt, og for anledningen festkledd, sal. Møremusikere og "The Brazz Brothers" er på plass i Parken Kulturhus.

Fem grånende messingbrødre feirer tretti års musikalsk samboerskap, mens møremusikerne er i sin ungdoms vår, og har "bare" tjue å feire – men til sammen er de femti, og et jubileum verdig!

Stille entrer musikerne arenaen, flyter i flokk inn over det svarte gulvet.

Mikrofoner klipses diskret på plass, munnstykker, trommestikker og fiolinbuer dirrer i spent forventning.

Et øyeblikks stillhet. Så skjer det, plutselig - som om en usynlig og lydløs nedtelling var over - åpnes alt! Blanke instrumenter blinker, strør sine stråler av gull, glitrer i polyrytmisk fellesskap.

Hurtige hender sprinter over hvite og svarte tangenter. Hender som tungt legger farger av klang i klaveret, hender med faste tak om strenger og buer.

*Slagverket troner som konge og dronning
- opphøyd i rytmisk herlighet!*

Pust, puls, taiming, blick og kropp. Fysisk og metafysisk innsats.

Strobelys dansende i samspill med fingerspissede musikerferdigheter.

*Bølge på bølge med lys og lyd, vokser og synker, én vennlig og blikkstilte,
en annen med storm og stengsler,*

- berusende viljesterk velklang!

Det er musikken og et lydhørt og deltakende publikum, som er i sentrum den kvelden. Sett fra seteplasser og benkerader er det musikerne som er i fokus, og lytterens egen og fellesskapets opplevelse. Innhold, opplevelse og innlevelse. Disse tre er det som er i sentrum når øyeblikk etter øyeblikk skal formidles. Publikum opplever formidlerens troverdighet, registrerer sin egen mottakelighet og budskapets kraft. Tiden før øyeblikkene tar sats, og fødes til et liv utenfor scenekanten – hos den som åpner opp og slipper til. Nåtiden, øyeblikket, er en tid i denne verden, sansenes verden. Sanser kan bare skje i øyeblikkets tid, ikke i går eller i morgen.

Måltrettet og hardt håndverksarbeid, blod, svette og tårer, bygge stein på stein og lag på lag med kunnskaper og ferdigheter, dyrke seg et grunnlag, forme, elte og kna det musikalske råmaterialet, skape mening – alt dette er musikerens handlingsplan for formidling. Eksemplet ovenfor viser profesjonelle aktører, men prosessen og situasjonen er den samme uavhengig av hvilket nivå utøverne har, hevder jeg. Mine elever i videregående skole møter musikkfagene i forventning om at de skal kunne strekke seg mot ”nye høyder” – både gjennom sitt instrument og i faglig refleksjon og fellesskap med andre. Mye av arbeidet med musikkutøverens formidling er selve *praksisen*. I tillegg er det nødvendig med teoretisk forankring, også når det gjelder formidlingspraksis og undervisning i faget.

I det følgende avsnittet vil jeg først legge fram noen teoretiske innfallsvinkler for å belyse begrepet formidling fra ulike posisjoner.

3.2.1. Formidling generelt - noen overgripende definisjoner

Mange fagområder og yrkesgrupper, sannsynligvis de fleste, har et formidlingsaspekt knyttet til sin virksomhet, enten det gjelder kunstneriske organisasjoner, kommuner og fylkeskommuner, universiteter og høyskoler, dagligvarebransjen, medier og presse, helsetjenester, - ja listen kan bli uendelig lang. Noen vil bruke begrepet “formidling” direkte koblet til sin virksomhet, f.eks. artistformidling, arbeidsformidling, finansformidling, boligformidling, kontaktformidling, etc. Mange bruker begrepet formidling om det å gi uttrykk for en mening eller å framvise et budskap eller en ytring via tekst, tale eller kroppsspråk, eller gjennom ulike kunstneriske uttrykk. Andre

anvender begrepet formidling om sin presentasjon av virksomhetens innhold, som for eksempel Den Norske Opera sine formidlingssider på internett.

En formell leksikalsk definisjon av begrepet gis i Bokmålsordboka på nettet (www.nob-ordbok.uio.no/, i.d.). Her gis tre forklaringer: "1) **formid'le**: være mellommann for, overføre *f- kontakt / f- arbeid, kunnskap* / adj i pr pt: *f-nde organ*, 2) **formid'ler mellommann**, og 3) **formid'ling** el. m1 det å formidle *ved NNs f- / arbeidsf-* ." Har ordlista formidlet budskapet til meg, er jeg opplyst nå, har jeg forstått og erkjent fullt ut hva formidling *innebærer*? Nei, trolig ikke!

I dagligtale er det kanskje denne leksikalske betydningen av *det å formidle* vi bruker, der vi oppfatter det som å være mellommann for, å overføre noe, å være bindeledd mellom den som har et behov og den eller det som kan tilfredsstille dette behovet, slik som Bokmålsordboka har lært oss. Formidlingsegrepet finner vi også brukt innenfor ulike kommunikasjonsmodeller, der "sender, budskap og mottaker" er kjerneelementer, nettopp slik som i en formidlingsprosess. Kan jeg direkte og uten videre gjøre denne definisjonen gjeldende også for formidling av estetiske uttryksformer, som for eksempel formidling i, av og med musikk?

Formidling handler om kommunikasjon, og som fag ligger det i krysningssområdet mellom flere felt, for eksempel retorikk, markedsføring, reklame og salg. Noen vil også føye til kroppslig visuell kommunikasjon, som mimikk og bevisst kroppsspråk. Skriftlige og multimodale medier har også plass i en kommunikasjonsprosess. En vellykket formidling vil bidra til at mottakeren øker eller utvider sin evne til å ta i mot det innholdet som gis, som for eksempel forståelse, innsikt, selverkjennelse, leseglede eller musikkopplevelse. (Ridderstrøm, 2012).

I avsnittet ovenfor har jeg lagt fram en generell definisjon på begrepet formidling, og knyttet begrepet sammen med kommunikasjon. Noen fellesnevnerer for formidling i kunstfeltet og i musikkfaget finnes også, blant annet gjennom kurset "Dramaturgisk kompetanse" som var et obligatorisk fagemne i dette masterstudiet høsten 2010 (www.ntnu.no, 2010, link til studieplan). Gjennom dette kurset og masterstudiet ellers ble vi kjent med flere forelesere, som gjennom sitt materiale viste noen stier inn til en felles plattform.

3.3.2. Kunstformidling

I en forelesning ved NTNU med Robert Øfsti i 2011 var det overgripende temaet *formidling og formidlingssituasjonen*. Forelesningen omhandlet både verket og fortellingen (dramaturgien), stedet og situasjonen, mottakeren, formidleren, metoden - og det store spørsmålet: *hvorfor formidle?*

Hvorfor formidler jeg? Øfsti hevder i forelesningen tre begrunnelser: for å bli en del av våre kulturfortellinger, for å utvikle oss som hele mennesker, og å utnytte kunst som instrumentelt virkemiddel.

Om *fortellingen* (dramaturgien) nevner han bl.a. stimulering av sansene, skattejakt (dvs. aktivitet, spenning, overraskelse) og undring som "produksjonsfaktorer". Verket er det estetiske uttrykket, et historisk "dokument" og henter råstoff fra fantasien.

Stedet og situasjonen handler om både fysiske, estetiske og kommunikative faktorer (hvor og hvordan møtet skjer). Formidlingsmetoden og fortellingen henger sammen med hverandre i valg av form (karismatisk formidling vs. fagsentrert formidling).

Mottakeren og formidleren begrunnes i åpningsspørsmålet *hvorfor formidle?* Både mottakeren og formidleren er essensielle brikker i arbeidet med musikkformidling generelt. Jeg mener at læreplanen i formidling i musikk fordypning i liten grad synliggjør dette, når kompetansemålenes innhold i kortform sier: "presenter og framfør musikken" og "dokumenter dette ved hjelp av digitale verktøy." Jeg støtter meg videre til annen litteratur som belyser arbeid med formidling med mottaker (målgruppe) og formidler (utøver) som utgangspunkt, bl.a. forfatterne Pettersen, Yttredal og Waagen (Pettersen mfl., 2000).

De temaene jeg har beskrevet ovenfor belyses videre gjennom intervjuet med lærerne, og drøftes gjennom oppgavens kapittel 4, 5 og 6.

3.3.3. Formidling og musikk

Handler musikk om følelser, og hvor mange følelser kan eventuelt musikk formidle? Eller handler musikk bare om musikkens rytmer, lyder og toner? Er musikk å ligne noe eller å være noe, - og kan man *lære* en følelse? Svaret på disse spørsmålene kan ha betydning for hvilke læringsprosesser vi en legger til rette for i musikkformidlingsfaget.

En av de fremste forutsetningene for å formidle musikk er at musikeren behersker instrumentet, og mye av arbeidet med musikkformidling er håndverk: å spille "riktig" tone på riktig tidspunkt (Pettersen m.fl., 2000). Den indre forestillingen om musikken – affekter, emosjoner, tolkning og interpretasjon inngår også i en musikers palett. Den danske klarinettisten Peter Bastian hevder at hele arbeidet med teknikken er forgjeves hvis musikeren ikke har utviklet sin indre forestilling om musikken (Bastian, 1988).

Musikken selv har også sine premissleverandører, eller intensitetsparametre som Bastian kaller det. Dette kan være for eksempel dynamikk, klangfarge, vibrato, artikulasjon, tid/varighet, rytme og tempo (Bastian, 1988, s. 115). Andre faktorer som bidrar til å mette en musikalsk formidling er ytre omgivelser: lys, kostymer, scenografi etc., slik Bastian (1988) skriver om musikerens oppgave i å skape betingelser for publikums opplevelser, og Øfstis (forelesing, 2011) kommentarer om "verket" og "fortellingen".

Musikerens oppgave er å skape betingelser for at publikum kan oppleve en artikulert helhet framfor en strøm av uavhengige data, til sjuende og sist at tilhøreren kan transcendere verket og havne i bevissthetstilstanden musikk.
(Bastian, 1988, s. 112).

I dette ligger musikerens oppgave med å "vekke lysten" hos publikum, ved å uttrykke noe på en slik måte at det kan bevege eller gripe tak i lytteren, ved at lydopplevelsen overskrides av selve det å registrere lyden.

Som jeg tidligere har vist, bruker mange yrkesgrupper som begrepet formidling om

sin virksomhet, eller om deler av denne. Både innenfor det sammensatte estetiske fagfeltet (kunstfagfeltet) generelt, og i musikkfaget som del av dette, oppfattes formidling i noen sammenhenger som helt synonymt med kunstnerens eget arbeid med det kunstneriske innholdet. Formidling i musikkfagfeltet opptrer i mange ulike forståelser av begrepet. Musikkformidling omtaler flere typer utadrettet virksomhet, og opptrer gjerne som et samlebegrep for ulike arrangementer eller produksjoner som konserter, forestillinger, utstillinger etc.

Formidling brukes også om publikasjoner (tekst/lyd/bilde), informasjon og pedagogisk materiale knyttet til produksjoner. Formidling i denne betydning kan se ut til å være et ganske nytt begrep, mens "musikkformidling" derimot, har en innarbeidet forståelsesramme i musikkfagfeltet, som formidling i, av og med musikk – dvs. musikkformidling i betydningen utøverens arbeid med det musikalske uttrykket og publikumsmøtet, rommet *i* musikeren og i rommet mellom musikk, musiker og den som opplever.

3.3.4. Formidling i musikkfag i videregående skole

Musikkfagmiljøet generelt og læreplanen for Reform 94 bruker det noe mer konkrete begrepet "musikkformidling" som fagbenevnelse, mens det musikkfagene i Kunnskapsløftet bruker bare den siste orddelen – altså *formidling*. Begrepet formidling forekommer i læreplanen både som et eget hovedområde i musikk fordypning, og som kompetansemål i bl.a. faget instrument, kor og samspill og i ensembleledelse. Dette viser jeg i dokumentanalysen i kapittel 4.

Musikkformidling kan ses som all den innsats utøveren setter inn i arbeidet med a) det musikalske håndverket, b) verket/utførelsen/prosjektet, c) ytre omgivelser og fysiske rammer, d) det som gjøres for at publikum skal ha best mulig forutsetninger for å ha en god musikkopplevelse, og e) det som gjøres for å produsere, dokumentere og markedsføre et prosjekt. Nærmere beskrevet, musikkformidling er:

- Det musikalske håndverket handler om øving, interpretasjon og samspill, men også om intensitet, tilstedeværelse og musikalsk glød, innlevelse og personlig stil (Pettersen m.fl., 2000, s. 80).

- Verket/utførelsen/prosjektet handler om en musikalsk ide og dramaturgi: anslag og

forventning, en indre forestilling, spenningskurve, forløp, oppfølging og avspenning; forestillingens eller verkets *kunstneriske* design (Bastian, 1988; Pettersen m.fl., 2000; forelesninger med Østern, A.-L., 2010).

- Ytre omgivelser og fysiske rammer kan være kostymer og scenografi, valg av arena/lokale og hvordan rommet tas i bruk av utøvere og publikum, bruk av lys og lyd etc, - som også inngår i forestillingens produksjonsdesign (Pettersen mfl., 2000; forelesninger med Øfsti og Østern, T., 2011).

- Det som gjøres for at publikum skal ha best mulig forutsetninger for å ha en god musikkopplevelse er bl.a. fysisk komfort representert av lydnivå, sitte- lytte- og tittekomfort, atmosfære i lokalet (og i ventesoner...), men det handler også om å ta stilling til bruk av kommentarer og valg av presentasjonsform, evt. bruk av programhefter – avhengig av type produksjon.

- Alt som gjøres for å produsere, distribuere, dokumentere og markedsføre en musikalsk ytring (et verk, et musikkstykke eller en hel konsert) er ledd i en musikkformidlingskjede. Disse funksjonene opptrer like ofte som selvstendige bransjer overlatt til profesjonelle aktører.

Formidling gjennom arbeidet med produksjon, distribusjon, dokumentasjon og markedsføring av musikk slik jeg har omtalt det i har plass i læreplanen for faget instruksjon og ledelse i vg3, under hovedområdet produksjonsledelse, og i denne oppgaven vil jeg ikke komme nærmere inn på formidling i denne sammenhengen. Det vil være rom for overlappinger når det gjelder de andre punktene, siden det er aktuelt å arbeide med samme oppgave i flere fag samtidig (for eksempel prosjektarbeid, tverrfaglige eller flerfaglige oppgaver).

Ofte er det musikkutøveren selv (dvs. eleven) som formidler sitt eget stoff og sin egen programidé, og som selv står for produksjon og markedsarbeid. I de siste årene har mulighetene for egenpromotering og formidling nærmest eksplodert, bl.a. gjennom nettmedier som Facebook og YouTube. Læreplanen i formidling og i andre musikkfag i videregående skole kan gjennom lokalt læreplanarbeid legge opp til at disse mediene kan brukes aktivt i undervisning i formidling.

Alle musikklinjeelever er musikkutøvere, men ikke alle produserer og framfører utelukkende sin egenkomponerte musikk. I noen tilfeller opptrer musikeren bare som et mellomledd mellom tilhøreren og komponisten eller arrangøren, der oppgaven er formidle en annens intensjon med verket. (Pettersen mfl., 2000). Noen ganger vil det legges mer vekt på utøverens egen tolkning av et gitt materiale, uavhengig av komponisten. Dette er materiale for arbeid med formidling i musikk fordypning, der elever skal veiledes, og arbeidsprosessen og resultatet skal vurderes. Arbeidsfeltet er sammensatt, og ulike kompetanser inngår i prosessen. Her er det ikke tilstrekkelig bare å kreve at eleven i henhold til kompetansemålene for faget skal produsere og framføre musikk, presentere den og dokumentere dette ved hjelp av digitale verktøy, mener jeg.

Jeg vil i det følgende i oppgaven konsentrere meg om begrepet formidling forstått som elevens arbeid med sitt eget kunstneriske uttrykk. Jeg låner gjerne Dag Solhjells boktittel "Formidler og formidlet" (Solhjell, 2001) som inspirasjon når jeg skal se på formidling *i og med* musikk, ikke bare *av* musikk. Solhjell presenterer en teoretisk framstilling av hva kunstformidling er. Denne viser hvordan kunnskap som er underforstått når vi opplever kunst, bygges opp av kunstformidlere og tas i bruk i kunstformidlingen. I det som følger vil jeg åpne en dør til en felles plattform for kunstfagene: estetiske læreprosesser og transformativ læring.

3.4. estetiske læreprosesser

Estetiske læreprosesser handler både om ta i bruk opplevelsesmessige og erkjennelsesmessige dimensjoner for læring, og det handler om å utvikle tekniske og formale ferdigheter for å forme og utføre estetiske ytringer. Disse dimensjonene kan både utfordre og forsterke tradisjonelle læringsprosesser, gjennom for eksempel narrative, empatiske, affektive og kunstneriske uttrykk. Anvendelse av estetiske læreprosesser vil kunne tilføre skolen større variasjon i lærings- og uttrykksformer, og ha konsekvenser for vurdering av elevs arbeid (Austriug og Sørensen, 2006; Østern, A.-L., 2010).

3.4.1. Estetiske læreprosesser og transformativ læring

Transformativ læring er opptatt av hvordan mennesker lærer og hvordan innovative former for tenkning og handling kan utvikles. Informasjon og kunnskap er også viktig, men den måten vi konstruerer mening på (hvordan vi ser virkeligheten) spiller trolig en enda større rolle i forhold til hvor "effektive" vi er som lærere og ledere, m.a.o. hvilket læringsutbytte eleven har av min undervisning. Transformasjon er et begrep lånt fra Dewey (2008), og teorien legger vekt på *impulsen*, det som setter i gang en (lærings)prosess. Sava (gjennom Østern A.-L., i Hovdenak og Erstad 2010, s. 193) taler for hvordan en kunstnerisk læringsprosess kan støttes, gjennom sin modell med "tre mulige forandringer" som vil komme av en slik prosess: en kvantitativ forandring i mengde kunnskap, en kvalitativ forandring gjennom tolkning på et mer kvalifisert nivå, og en strukturell forandring i individets kunstneriske og kreative tenkning.

På bakgrunn av dette ser jeg noen transformative områder som kan være viktige aspekter å utvikle i musikkopplæringa, i tillegg til det å beherske instrumentets uttryksmuligheter: utvikling av selvbilde, selvbevissthet og kroppsbevissthet - relasjonskompetanse (sosial og emosjonell intelligens) - multimodal læring (hvordan bruke hele spekteret av de uttrykksformer som mennesker har til rådighet) - estetisk kompetanse og erkjennelse. De to siste punktene er kompetanser jeg mistenker at ikke har for stor plass i dagens musikkopplæring.

Østern, A-L. (i Hovdenak & Erstad, 2010, s. 181-198) drøfter i artikkelen "Estetisk tilnærming til læring" hva en estetisk tilnærming til læring kan bety for den kunnskapen som utvikles i skolen. Hun tar til orde for å opprette en dialog mellom pedagogikk og kunstfag om kunnskapsbegrepet, og hevder at den dannelsen som er mulig gjennom kunstfaglig arbeid og estetisk tilnærming til læring ikke er blitt studert tilstrekkelig. Artikkelens hovedfokus, mener jeg, er rettet mot hvordan en estetisk tilnærming til læring kan bidra i å utvikle *hele* eleven, i alle fag. Min tilnærming i denne oppgaven er en estetisk tilnærming til læring i et estetisk fag: musikk.

Jeg spør meg selv om det er en fare for å bli oppfattet som en forsvarer for *modest estetikk* (Aulin-Gråhamn m.fl, referert i Østern i Hovdenak & Erstad 2010, s. 186-187)

når jeg stiller spørsmål om musikkfagets metoder i seg selv utgjør en estetisk tilnærming til læring. Dyrker musikkfaget sine metoder i et lukket fagfellesskap, eller er det åpning for en tverrestetisk kunstfaglig plattform? Jeg hevder at musikkfaget i videregående skole i sin form og innhold ligner en konservatoriemodell, der det enkelte musikkfags autonomi er hovedsaken. Det er likevel ikke til hinder for å tenke seg en radikal estetikk knyttet til musikkfaget i videregående skole, slik Aulin-Gråhamn mfl. (ss) beskriver kunsten som en metode for å fokusere på *meningsprosjekter*.

En formulering i læreplanen for Kunnskapsløftet sier at "Læring og opplevelse må sveises sammen" (Læreplanens generelle del, 2007-2008, s. 10). Dette gjelder for *alle* elever i grunntidninga. "Opplevelsen" er ikke beskrevet nærmere, og kan defineres på flere måter, for eksempel som en estetisk (sansebasert) erfaring eller det å oppleve mestring, selvfølelse og tro på sin egen kapasitet. Hvilken betydning har så utsagnet for musikkfaget i den videregående skole, og spesielt for elever som ønsker å fordype seg i musikk? Er det den estetiske læreprosessen som dominerer lærerens didaktiske valg i arbeid med formidling av musikk, eller er det noe annet som er like viktigere - eller viktigere? Spørsmålene tangeres videre i oppgaven.

Er dette begrepet "estetisk læring" eller "estetiske læreprosesser" en terminologi innenfor musikkfeltet, i musikalske prosesser der språk og handling fokuserer på det estetiske innhold/produkt (musikkstykket, formidlingen og konserten), og på selve prosessen (skape, øve, regissere)? Jeg sitter med en følelse av at musikkfagmiljøet isolerer seg en smule fra dette noe større fagfellesskapet "estetiske læreprosesser." I læreplanen for faget musikk fordypning nevnes ikke begrepet estetikk eller noen annen term som kan forstås som synonymt med dette. Det som uttrykkes eksplisitt i formålet med faget musikk fordypning og som peker i retning av estetisk læring er for eksempel:

- musikk som klingende materiale,
- komponere og arrangere musikk,
- videreutvikle sin forståelse av klanglige, skapende og formidlende sider ved musikk.

Musikk fordypning skal gi helhetlig innsikt, og synliggjøre kunstneriske, håndverksmessige og hverdagskulturelle aspekter ved musikk (Kunnskapsløftet 2006, læreplan for faget musikk fordypning). De grunnleggende ferdigheter anvendt i faget, eller hovedområdene eksplisitt, nevner ikke begrepet estetikk eller estetisk læring bokstavelig. Uten å analysere dette forholdet nærmere, kan det ikke trekkes noen slutning. Jeg undrer likevel, om dette kan være tegn på at musikkfaget enten ikke oppfatter seg som en del av et estetisk fagfelt, eller at faget har en sterk (solid) og etablert form som et eget diskursfelt. Bjørn Kruse (1995) taler for en tverrestetisk tenkning, også i den videregående skolen. Han stiller dette spørsmålet:

Men hvor finnes så den tverrfaglige dialogen? I hvilken grad legger vi forholdene til rette for vår kunstfagstudenter der en tverrfaglig dialog omkring kunstneriske problemstillinger kan finne sted? (Kruse, 1995, s. 21).

Hans utgangspunkt er en holdning om at alle kunstuttrykk har et felles tverrfaglig begrepsunivers som er større og viktigere enn hva det enkelte uttrykk har alene. Kruse ønsker å bidra til økt fokus på en tverrfaglig tenkemåte innen formidling av kunstfag, både i allmennutdanning og kunstutdanning (ibid, s. 9). Han ønsker å rette oppmerksomheten mot kunstfaget som et helhetlig konsept, og ser på integrering som en naturlig konsekvens av konseptet (de/det felles uttrykk). Videre påpeker han at den enheten man søker gjennom integrering av fag og kunstuttrykk uteblir fordi den ligger på et annet nivå enn enkeltstående prosjekter (ibid, s. 27), med andre ord ligger fellesskapet ikke i summen av kunststartenes uttrykk, med utenfor eller omkring disse, slik jeg forstår teksten. Dersom dette er anerkjent holdning i kunstfaglige miljøer, og i kunstfaglærerutdanning – hvorfor er det da ikke spor av et slikt tankesett i læreplanen for musikk fordypning i videregående skole (og læreplansettet for musikkfagene totalt sett), undrer jeg. Dette er (nok et) åpent spørsmål, som igjen knytter seg til min forundring over dagens læreplansett for musikkfagene i MDD.

Estetiske læreprosesser åpner opp for inntrykk og uttrykk, og for at læring skjer gjennom flere sanser. Det handler både om håndverksmessig virksomhet, eksperimentell og vitenskapelig virksomhet, skapende og uttrykksmessig virksomhet, kommunikativ og opplevelsesmessig virksomhet. Det håndverksmessige eller produktive i for eksempel musikkfaget og formidling av musikk kan komme til uttrykk

gjennom verkets form, klangfarge, lydbilder og sansning. Det musiske element må ivaretas, og har først og fremst mulighet til å vise seg når sansene vekkes og stimuleres. Dette er avhengig av den enkelte persons sinnstilstand, åpenhet, lydhørhet og varhet for stemninger. Det musiske refererer til den enkeltes "sanseberedskap" og er tett knyttet til det opplevelsesmessige - ofte på det kunstneriske og estetisk skapende nivå. Jeg hevder at den videregående skole trenger lærere som evner å ta i bruk flere kreative arbeidsformer også innenfor de estetiske fagenes egne erfaringsområder, og ikke bare som metoder i andre fag.

Aase Ebbensgaard (2008) har forsket på læring i danske "gymnasier", og hevder at kreativitet og nyskaping som medarbeiderkrav i moderne virksomheter også er de samme som kunstnerens fremste egenskaper, og videre at dette gjenspeiles i moderert form når skolen speiler kunnskapssamfunnets idealer om kreativitet og innovasjon. Slik definerer hun begrepet estetisk læring:

Hovedtanken i æstetisk læring er den, at nye ideer og tanker om form og indhold ikke alene opstår kognitivt, og ikke alene handler om at lære at lære eller omlære, men hovedtanken er den, at der er en betydningsfuld medspiller ved læring som skabelsesproces. Denne 'joker' er den i (første omgang) usynlige og flygtige verbale og tankemæssige konstruktion, der skabes i 'mellemlummet' mellem iagttagere (elever – lærer) og det iagttagede (emnet) i de læringssituationer, hvor kommunikation og formidling indgår som et afgørende didaktisk element.
(Ebbensgaard, 2008, s. 2).

Hun foreslår videre (ibid, s. 8) at estetisk læring kan inngå i den undervisningen gymnaset (i Norge: den videregående skolen) på en rekke områder som for eksempel (i min oversettelse):

- Innsikt i estetisk læring kan utnyttes som mottrekk mot læringsmotvilje – altså læringens negasjon. Tesen er at læringsmotviljen kan oppheves gjennom det milde 'sjokk' - altså provokasjonen. Dette kan knyttes an til Karlson (årstall + side) som også skriver også om verdien av "påtrengende provokasjoner" i undervisning, for å vekke elevene fra vante mønster og tankebaner.

- Estetisk læring kan danne utgangspunkt for kollektiv kunnskapsdeling mellom elever. Tesen er her at den enkeltes referansekonstruksjoner lar seg dele i en slags narrativ byttehandel i forskjellige læringsfelleskap. Relasjonenes karakter og spilleregler i undervisningen er avgjørende her.

- Estetiske læringskompetanser fremmer evnen til å forholde seg kreativt til det gitte. Det er ganske nyttig som studiekompetanse. Tesen er, at legitimering av det narrative og 'mening og sansning' i undervisning I videregående skole øker intensjonaliteten og elevenes metakognisjon angående denne spesielle læringstilgang, som kan by på gleden ved det ukjente.

Av dette ovenfor er det særlig det midterste strekpunktet jeg merker meg, som kan ses direkte i forbindelse med elever kollektive vitensdeling gjennom for eksempel elevrespons i vurdering av deres kunstneriske formidling. En annen konsekvens (meningsbetydning) av dette er at lærere i musikk faktisk underviser i et estetisk fag, og ikke anvender en estetisk læreprosess kun som metode og læringsstrategi.

Hos en elev som har lært å lese estetisk fungerer bevisstheten i leseøyeblikket på flere mentale plan ved siden av og parallelt med bare å forstå ord, plott og sammenheng. I estetisk kommunikasjonsteori kan man si at leseren iakttar og leser teksten med en forhåpning om eller tro på at teksten kan tilby noe annet og mer enn sin egen immanente [iboende] mening. For å finne "mening" i estetisk kommunikasjonsforståelse av ordet skal den lesende elev ha blitt utsatt for oppmerksomhetstrening og derved ha lært å registrere hva som også kan skje ved en meget empatisk og oppmerksom lesing. (Ebbensgaard, 2009).

Geir Karlsen (2004) belyser didaktikkens utilstrekkelighet i å tematisere noen av lærergjerningens vesentligste spørsmål, og retter en bekymring mot ensidigheten i de didaktiske tilnærmingene (Karlsen, 2004, s.18). Han hevder at didaktikken mangler et språk som kan gjøre det mulig å nærme seg det som nærmest er språkoverskridende – og som teatervitenskapen kaller *dramaturgi*, dvs. iscenesettelsen av hendelser i form av rytme, spenning og energi (ibid., s. 20-21).

Han antyder videre en mulig dramaturgisk modell for å planlegge og forstå undervisning gjennom seks delferdigheter:

Regissørrollen – inspirert av performance i en kunsttradisjon

- Dramaturgisk motivasjon – spennings- og stemningsoppbygging
- Rytme og dialog
- Improvisasjons- og fortellerteknikker
- Dramaturgiske ritualer
- Karnevalets kraft

Karlsen mener dette er noen av de del-elementene som kan drøftes, utprøves og eksemplifiseres ytterligere for å bidra til et mer sammensatt og nyansert bilde av undervisningens dramaturgi. For min praksis (og denne studien) er dette både gull, myrra og røkelse, - en gavepakke for undervisning i musikkfag og elevers arbeid med formidling av musikk.

Videre trekker Karlsen (2004, s. 23-24) fram 10 kategorier som kan danne et utgangspunkt for undervisning sett i lys av en dramaturgisk analysemodell. Disse er: kontekst, roller og relasjoner, hensikt, fokus, spenning, tid og rytme, adressivitet, lokalisering, stemning, språk og bevegelse. I tillegg føyer han til kategorien "grep" der det legges vekt på "det virkningsfulle" i dramaturgien (for eksempel bruk av rekvisitter, gjenstander, materialer m.m.).

Involverer estetiske læreprosesser det samme i et estetisk fag som musikk, som det dette kan gjøre i kunnskapsfaget historie eller ferdighetsfaget kroppsøving? Dette har jeg tenkt mye på gjennom denne oppgaven. Kan det være at musikere, musikkvitere og musikkpedagoger bruker andre termer om sitt virke enn akkurat begrepet "estetiske læringsprosesser" – siden de allerede er i et estetisk fagfelt? Noen svar fant jeg ved å lese hva Frede V. Nielsen (1994) utlegger om linjen *natura-ars-scientia-didactica* hvordan ulike former for kunnskapsproduksjon i et estetisk fagfelt kan betraktes. I ars-feltet, der musikkutøving og musikkskapning foregår, er det mange "verktøy" som utøveren har behov for å dyktiggjøre seg i. Dersom det klingende resultatet (konserten) er målet for utøverens arbeid med musikk, vil dette (uavhengig av nivå), involvere trening av motoriske ferdigheter, lytting og

samhandling med andre, ferdigheter i å kommunisere ved hjelp av språk (kroppsspråk og mimikk, skriftspråk og notasjoner), kjennskap til tradisjoner og danning av egen "smak" – og kjennskap til hvordan musikk og musikkens omgivelser kan bidra til berøring i et menneske. Hvis det er slik, hvor stor plass har da dette i elevens musikkutdanning i videregående skole, i det enkelte fag, og gjennom fagenes samhandling? Jeg undrer på i hvilken grad klarer opplæringa å legge til rette for en helhetlig opplæring, der den enkelte elevs utviklingspotensial er i fokus.

3.4.2. Ulike roller i formidling/estetiske læreprosesser i skolen

Gjennom arbeid med formidling som en estetisk læreprosess avdekkes flere aktører, som spiller ulike roller. Dette er i første rekke eleven, som utøver av musikk og deltaker i en estetisk læreprosess. Verket – musikken som budskap, er også en aktør, gjennom at denne er en del av forbindelsen mellom utøver og lytter.

Formidlingens "produkt" – er det musikken eller opplevelsen? Er det virkelig *musikken selv* som er budskapet i formidlingen, er det *musikken selv* artistene "har på hjertet" – og som de ønsker at vi som lyttere skal bli grepet og berørt av? Eller blir vi grepet av *artisten*? Kanskje er det ikke mulig å skille artist og musikk, kanskje er begge deler av en felles sannhet eller opplevelse. For mange er det å bli grepet like gjerne knyttet til *selv å delta i samspillet*, eller å være et opplevende og deltakende publikum. Betyr disse mange musikalske kulturforskjellene noe når vi som lærere skal veilede elever i videregående skole *i formidling*? Ja, det mener jeg, fordi når elever (og musikere) skal formidle musikk, må alle delene i helheten beskes og gis næring og innhold.

Formidling i en estetisk læringsprosess og formidling av musikk forutsetter at det er en kontakt mellom utøver, verk og mottaker. Her deles et uttrykk, en opplevelse, det skjer en "berøring". Estetisk erfaring, musikkopplevelse og musikkformidling er noe annet enn *faglig kunnskap*, selv om en i noen sammenhenger kan se på publikum som "faglært" eller "ufaglært" – i forhold til kunnskap *om* musikk. Roger Jeffs (1998) beskriver i boka "Aktiv musikk lære" fire ulike lyttertyper, eller kategorier av lytting: den passive lytter, den faktaorienterte lytter, den assosiative eller emotive lytter. Kan jeg forutsette at et publikum er faglært? Hvis svaret er ja, er det da deres kunnskap *om* musikk eller er det deres lytteferdigheter knyttet til estetisk berøring, deres

emotive og affektive kapasiteter som utgjør fagkunnskapen? Det kan også være at svaret er "nei, vi kan ikke forutsette en faglig musikkdannelse hos publikum". Hva er det da den som underviser i formidling kan forholde seg til? Det kan for eksempel være kunnskap om estetiske møter og relasjonens betydning. Spørsmålet bør influere lærerens og elevens holdning til arbeid med formidling, og kan være et utgangspunkt å holde seg til når lærere planlegger undervisning.

Når musikk omtales, er det ofte gjennom et billedlig språk. En slik vurdering er knyttet til ulikt vis i ulike sjanger, som har hvert sitt "språk" for å beskrive musikken og opplevelsen billedlig. Kempe og West (2012, s. 151) mener at det er behov for å analysere og gjennomskue de metaforer som anvendes og ofte tar for gitt.

3.4.3. To motstridende musikk-syn eller motpoler i samme spor?

Overskriften er lånt fra Varkøy (1997), der han i kapittel 11 gjennom maler et bilde av to musikk-syn og kunnskapssyn. Jeg gjengir et sammendrag:

Det autentiske, det hele og det økologiske mennesket, og det å *uttrykke seg selv* bl.a. gjennom musikk representeres ved Jon-Roar Bjørkvold. I boka "Det musiske menneske" (2007) foredrar han betydningen av *det musiske mennesket* gjennom hele menneskelivet. Barn leker, lærer og skaper i *spontane prosesser* der tanke, kropp og følelse gir erkjennelsesprosessene dybde og varighet, ifølge ham. Han retter oppmerksomheten mot det hele mennesket, med *barnet* i sentrum. Bjørkvolds tenkning konsentreres om det spontane, lekende, syngende, kreative mennesket, og han hevder at helhetlige økologiske læreprosesser kommer i konflikt med skolens analytiske læreprosesser. Den egentlige meningen blir dermed ikke selve kunsten, men *individet og dets lykke*.

Den estetiske oppdragelsen som en viktig del av skolens kunnskapsformidling blir argumentert av Erling Lars Dale i "Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet" (1991). Her presenteres en forståelse av det estetiske som en uunnværlig komponent i en moderne kunnskapsskole. Dale hevder at grunnskolen har sine røtter i en kultur som er negativt innstilt til estetisk nytelse og kunst. Han poengterer at også den kunstpedagogikken som på begynnelsen av 1900-tallet satte barnet i sentrum, mister

forståelsen for den kulturelle dannelsen. I denne tradisjonen er barnet *født kunstner*. I den tradisjonelle kunnskapsskolen kobles kunnskapsbegrepet ensidig til teori, definisjoner og ordforklaringer. Her overses at også ferdighetene har et forståelsesaspekt, det som levendegjør kunnskapen. Dale fremstår som en idéleverandør i forhold til estetikkens og kunstens plass i en fremtidig skoleutvikling. Han hevder at *estetisk praksis i skolen er en nødvendig forutsetning for utvikling av kunstnerisk kompetanse og moderne identitetsdannelse*.

Hvordan kan skolen unngå at dens analytiske læreprosesser kommer i veien for både elevens identitetsdannelse og kunsten selv? Kanskje ved å etterleve Dales resept om estetisk praksis i skolen, gjennom kunstnere og lærere med kunstpedagogisk kompetanse.

Bennett Reimers musikkpedagogiske filosofi

Noen linjer mellom generell musikkfilosofi og en grunnleggende musikkpedagogisk tenkning klargjøres av den amerikanske musikkforskeren Bennett Reimer (i Varkøy, 1997). For Reimer er det viktig å trekke fram en tenkning som er begrunnet i musikkens vesen og i forhold ved den menneskelige natur. Her skilles mellom tre ulike musikkestetiske posisjoner med helt eller delvis ulike syn på hva musikk og musikkens mening er:

- *Referensialisme* – musikkens verdi ligger utenfor musikken selv. For å finne mening i et kunstverk må vi gå til ideer, følelser, holdninger, hendelser etc. som verket henviser til. Musikken betraktes mer som et middel, enn som et mål i seg selv (nytteaspektet). Musikk som musikk har liten allmenn verdi, og god kunst er kunst som får folk til å føle positivt (Varkøy, 1997).

- *Absolutt formalisme* – musikkens mening finnes i musikken selv, og denne mening (kunstens mening) er ulik all annen menneskelig mening. Kunsterfaringen er først og fremst en sak for intellektet: en opplevelse av *formen som egenverdi* (elitistisk kunstsyn). Sann kunstopplevelse og kunstforståelse kan bli betraktet som noe for en avgrenset gruppe mennesker, og to av de mest utbredte musikkpedagogiske konsekvensene av dette har vært undervisning av talenter og underholdning av

massene, hevder Reimer (i Varkøy, 1997).

- *Absolutt ekspresjonisme* – meningen og verdien i kunsten må ligge i verkets estetiske kvaliteter. Kunst er et uunnværlig element i det å få kontakt med livet. Reimer mener at man *først* må bestemme kunstens vesen, og *deretter* må kunstens relasjon til livet defineres. Det sentrale i all kunstopplevelse er ikke å søke verkets mening utenfor verket, men å trenge dypere inn i dets estetiske kvaliteter. Ekspresjonistene erkjenner *forbindelsen* mellom kunstverk og følelse, og ser disse som en estetisk komponent, og ikke som noe som ligger i det utenomestiske (i Varkøy, 1997).

Hvilken betydning får Bjørkvold, Dale og Reimer for undervisningen i formidling i musikk fordypning? Kanskje ved å dyrke evnen til estetisk tenkning, sansevarhet og estetiske uttrykksformer, utvikle redskaper for forståelse for formens egenverdi (musikken selv), og anerkjenne følelsen som selvstendig estetisk komponent. Jeg mener at det i spennet mellom musikk som lek og musikk som kvalitativt uttrykk, og i lys av Reimers tre musikkestetiske posisjoner kan gis nye innspill til en læreplan for formidling i og av musikk. En plan som er mer konkret og har mer dybde enn det den nåværende læreplanen i formidling sier: å framføre musikken, og dokumentere dette ved hjelp av digitale verktøy.

Kapittel 4 DOKUMENTBESKRIVELSE OG -ANALYSE

Erling Lars Dale skrev i 1991 boka "Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet". Dale var særlig opptatt av pedagogiske grunnlagsproblemer, som hva pedagogikk er, og hva pedagogikkens oppgave er i vårt samfunn. Han mener at refleksjon er en viktig del av estetiske danning, og at selvuttrykk ikke er nok, barnet (som den lærende) må få en estetisk danning. Dale mener at forbilder er vesentlig for danning, og hevder dette: "Når pedagogikken ikke stiller opp med forbilder, mønstre, paradigmatisk eksempler, betyr det derfor ikke at elevene blir fri for forbilder. Det betyr at de kulturelt forflates" (Dale, 1991, s. 63). Å lese boka inspirerte til følgende poetiske avbrudd i min akademiske skriving:

Kunnskapens tre

Mens jeg skriver meg inn i dette mørke materialet legger fantasien på svøm i fiksjonsfortellingenes verden, og et bilde manes fram, - snurr film: Det sitter en muse der oppe, i kunnskapens tre! Hun vinker til meg, vil ha meg opp! Transparent, flyktig og floral, spiller på usynlige strenger.

Hvordan i all verden kan vekten av hennes vevre kropp true treets grasiøse grener og klokker? Hun har da ingen våpen skjult i lommer og lokker?

Hvem vet, kanskje nyter treets toppskudd hennes ertende kiling og det flørtende blikket? Med mindre

kunnskapens tre er så kilen at det oppleves som grusom terror da?

Nei, stopp i tide – pass på steken, ikke alle er fortrolig med denne leken... Jeg faller til jorden, slått av min egen poesi, - jo takk, nå er det nok av fanteri!

Men likevel, kan det kanskje en gang skje, at musen ønskes velkommen opp i kunnskapstreets topp - og ned i treets røtter?

Kanskje er det nettopp hun som gjør at kunnskapstrærne blomstrer og ikke dør, - men byr seg fram og bærer frukt, slik som det var før?

Musen i kapitlets innledende fortelling lokker med *sin* kunnskap. Kunnskapsbegrepet har mange fasetter, og kan forstås som en *bevisst forståelse* av noe, ved at vi som mennesker har muligheten til å bruke denne kunnskapen til en bestemt hensikt. På et praktisk nivå er kunnskap noe som er delvis felles og deles av en gruppe av mennesker, og kunnskap tilegnes i det miljøet og den tiden vi lever i.

Hva er da kunnskap knyttet musikk som estetiske fag, og finnes den kunnskapen jeg søker i forskningsrapporter? Kanskje er det gjennom kropp og sinn og sanser det produseres kunnskap i estetiske fag. Det viser forskning som framhever betydningen av kroppslige og sanselige opplevelser som en del av kunnskapsbegrepet. Jeg mener at skolen i dag framhever det ikke, gjennom læreplanen for Kunnskapsløftet. Det kan også stilles spørsmål om det er eksamensstatistikk og elevenes resultater som utgjør kunnskapen, eller om kunnskapen er det som historiebøkene forteller. Utfordringen for forskningen blir da å finne metoder for å dokumentere denne viten eller kunnen, og formidle disse i en form som kommuniserer med mottakeren.

4.1. Læreplaner

I det følgende presenterer jeg noen betraktninger knyttet til læreplankonstruksjon og læreplananalyse, og i korte trekk en oversikt over læreplaner og innhold i musikkfaget i videregående skole.

4.1.1. Historiske trekk

Det som kan anses som begynnelsen på et musikktilbud i videregående skole ble etablert i 1955, og var en engelsklinje med musikk ved Hartvig Nissens skole i Oslo, med Ingeborg Kindem som den første rektor. Elevene hadde noen få timer musikk i uka med hovedvekt på sang og musikkteori, og teori og praksis gikk hånd i hånd. Det ble lagt stor vekt framføringer, og dans og drama beskrives som en naturlig del i denne sammenhengen. Rundt 1970 hadde musikkfaget fått såpass stor plass at det var mer naturlig å se dette som hovedfag istedenfor engelsk (Nygård, 1998).

I 1974 skulle alle elever i videregående skole ha et praktisk-estetisk valgfag på første

årstrinn, og på noen skoler var dette realisert gjennom musikk. Engelsklinje med musikk ble omformet til musikklinje, og den musikkteoretiske linjen vi hadde fram til innføringen av R94 er en videreføring av den første varianten (fra 1970). Lov om videregående skole vedtas i 1974, og trer i kraft 1. januar 1976 – dette får betydning for strukturen i skoleslaget (Nygård, 1998).

Å videreføre musikklinjen fra det gamle gymnaset var ikke mulig, og det blir opprettet en fjerde, selvstendig linje innenfor studieretning for allmenne fag: en musikkteoretisk linje. Dette tilbudet gav elevene generell studiekompetanse, og hadde hovedvekt på orienterings- og kunnskapsfag som musikkhistorie, verkanalyse, musikkteori, harmonilære og hørelære, men også kor og klaverspill. (Nygård, 1998)

Musikklinje i studieretning for husflidsfag og estetiske fag opprettes omkring 1970, og er resultatet av en fusjon mellom to modeller med mer vekt på egenferdighet i musikk (Nygård, 1998, s. 10). Behovet for et musikktilbud i videregående skole med stort innslag av egenferdighet ble understreket av flere høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Rådet for videregående opplæring [RVO] oppnevnte etter initiativ fra Forsøksrådet et fagutvalg som skulle utarbeide en fagplan for en musikkpraktisk linje innenfor husflidsfag og estetiske fag. Denne ble godkjent til bruk i 1978, og gav generell studiekompetanse.

I 1992 vedtar Stortinget hovedlinjer og prinsipper for en reform i videregående skole. Reformen settes ut i livet i 1994, derav navnet Reform 94, forkortet til R94. Ett av mandatene knyttet til dette arbeidet var å begrense antall grunnkurs, og vi får et felles grunnkurs for musikk, dans og drama. Etter fullført grunnkurs kan elevene søke opptak innenfor musikk, dans eller drama på VKI og videre på VKII, og ved fullført studium oppnå generell studiekompetanse.

Resymeet ovenfor utgjør et sterkt forkortet historisk blick på etablering av musikklinjer i Norge. For mer utfyllende opplysninger om dette emnet viser jeg til Nygårds hovedoppgave i musikkvitenskap: "Utviklingen av musikklinjer på gymnas/videregående skole", lagt fram ved Musikkvitenskapelig institutt ved Ntnu høsten 1998 (Nygård, 1998). Det er ikke mye materiale som er lagt fram om musikklinjer i Norge, og jeg mener hun har startet et pionerarbeid. Derfor velger jeg å

referere til hennes oppgave, på denne måte blir både hennes arbeid (og hennes primærkilder) støttet i mitt arbeid. Varkøy (1997) gir også en oversikt over utviklingen av musikkfaget i norsk skole, også i musikkgyms og videregående skole.

Læreplanene er i seg selv viktige kilder, men i denne oppgaven har jeg ikke foretatt en gjennomgående analyse av musikkfaget i disse, disse er følgelig ikke referert i tabellen som jeg presenterer her.

I tabellen nedenfor presenteres utviklingstendenser i læreplanene for musikkfaget. Utgangspunktet er faget i den obligatoriske skolegangen. Jeg mener det er nærliggende å tro at dette også kan ha virket inn på utvikling av musikkfaget i videregående opplæring. I den grad jeg har funnet kildemateriale, har jeg også lagt inn opplysninger om musikkfaget i videregående skole.

Tabell nr 1, Noen utviklingstrekk i læreplanene for musikkfaget. (Tafjord, 2012)

Før 1930	I skolelover og læreplaner før 1930 er det <i>sang</i> som er undervisningsfaget i den obligatoriske skolegangen. Musikkfaget anses som nyttig i forbindelse med kirkesang og det religiøse oppdrageransvaret, nasjonal bevisstgjøring og adspredelse (Varkøy, 1997)
1930 - 1960	I normalplanen av 1939 heter faget fremdeles <i>sang</i> , men vi finner større variasjon i legitimeringen: musikkens etiske makt, musikkens sosiale aspekter, nytteverdi for andre fag (kroppssøving og norsk), og sangen som menneskelig uttrykksform (Varkøy 1997, s. 113-115). Den første musikk læreplanen i gymnaset (Hartvig Nissens skole) hadde fokus på opplæring i sang, i tillegg til musikkklære og musikkhistorie.
1960-tallet	I forsøksplanen av 1960 (Læreplan for forsøk med 9-årig skole) erstattes fagbenevnelsen sang med <i>musikk</i> . Det er de samme legitimeringstankene som råder, men en ny nyttefaktor trekkes inn gjennom skolens ansvar for at ungdom opplæres til forståelse av og innlevelse i musikken som kunstform (Varkøy, 1997). Ved en fagplankonferanse i 1966 oppstår brudd med den isolerte tenkningen omkring faget, og <i>to fagsyn</i> etableres: fagets betydning for skolens generelle målsetninger, og fagets betydning for å utvikle og dyrke skapende krefter (Varkøy, 1997).
1970-tallet	Mønsterplanen av 1974 for grunnskolen (L74): musikkfaget skal 1) ta sikte på å utvikle evnene til å oppleve og vurdere musikk, 2) fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse og utløse og kultivere skapende krefter, og 3) styrke interessen for vokal og instrumental musikk. Det nye her er begrepet <i>skapende krefter</i> – dvs. å se barnet som et skapende individ (Varkøy 1997, s. 117). L75 for videregående skole slår sammen yrkesskoler og gymnas til "den videregående skolen", nå med felles læreplanverk og stor variasjon. Skal favne all norsk ungdom. (Forsøksrådet, 1975). (Nygård (1998) viser også til en læreplan fra 1979 for den videregående skole del 3b, denne kilden er jeg usikker på).
1980-tallet	I et av utkastene til ny fagplan sier fagplanarkitektene at M74 la for stor vekt på musikkens egenverdi, og at man i den nye planen vil i sterkere grad fokusere på musikken som uttrykksmiddel. Denne planen får navnet Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87). Her begrunnes musikkens plass i læreplanen med menneskets naturlige uttrykksbehov (å uttrykke følelser, tanker og fantasier), men også med nytteverdi, kulturarv, sosiale og personlighetsdannende argumenter (Varkøy 1997, s. 119-120).
1990-tallet	R94 (for videregående skole) og L97 (den 10-årige grunnskolen), her kommer altså to nye læreplaner i løpet av kort tid, en for musikk i studieretning for musikk, dans og drama (R94), og en ny plan for grunnskolen (L97). L97 betraktes av mange som sprikende i forhold til legitimeringer og (musikk)pedagogiske grunnsyn. Innledningen har utsagn av ekspresjonistisk og referensialistisk karakter, mens store deler av planen ellers kan sies å ha en ekspresjonistisk eller formalistisk karakter (Varkøy 1997, s. 126). RVO utgav i 1990 Læreplan for den videregående skolen Del 3b fagplaner for studieretningsfag, musikklinja. R94: Musikkformidling er i denne planen et totimers obligatorisk fag i VKII med mange og konkrete læringsmål (sentralt gitte læringsmål). Eksamen er gitt lokalt. Dette faget er bare ett av flere ulike musikkfag, med hver sin læreplan for sine områder. Det gis også mulighet for 2t/u lokalt valgfag i VKII, dvs. 3. klasse. Lokale læreplaner, lokale eksamensprøver og sensorveiledning til disse skulle godkjennes av skolens ledelse.
LK06	Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) vedtas og iverksettes, den første felles læreplan for hele det 13-årige grunnopplæringsløpet. Musikkformidling som "rendyrket" og obligatorisk fag er ute av planen for vgs, men erstattes delvis av hovedområdet produksjonsledelse i faget instruksjon og ledelse på vg3. I de valgfrie programfagene "musikk fordypning 1" og "musikk fordypning 2" finnes nå formidling som eget <i>hovedområde</i> , sammen med de to andre områdene komponering/arrangering og gehørtrening. Her finnes også begrepet formidling anvendt som kompetansemål i programfaget instrument, kor og samspill og i ensembleledelse. Arbeid med konkretisering av læringsmål og utarbeiding av vurderingskriterier innenfor kompetansemålene skjer lokalt, og gjerne innenfor de enkelte fagnettverk. Alle eksamener i musikkfag er gitt lokalt.

Tabellen viser grovt skissert hvordan innholdet i musikkfaget i skolen endrer seg i løpet av perioden før 1930 til dagens læreplan i 2012, fra sang som oppbyggelig fenomen til musikk som uttrykk for elevens personlige vekst og utvikling. Den

lovfestede skolegangen er i 2012 økt til 13 år, fra 30-årenes 6 eller 7 års folkeskole. Musikkfagplanene i barnehage og førskoleopplæring, skolefritidsordning og kulturskole er ikke medregnet. Det totale timetallet for hele grunnopplæringa i perioden er ikke undersøkt, og samlet timetall for musikkfag i de ulike planene er heller ikke omfattet i denne tabellen. Jeg mener at tabellen likevel gir en oversikt over hvilke tendenser som kan ses, men samtidig gir den ikke sikker informasjon, grunnet mangel på kilder som viser musikkfaget i dette skoleslagets utvikling isolert. Samtidig som elevenes tid på skolen har økt, hevdes timetallet til musikk (og andre estetiske fag) å ha minket. Dette utgjør etter min mening et interessant delbilde, ikke bare av musikkfagets plass i opplæringa, men også av barn og unges oppvekst- og læringsmiljø. Jeg mener det også er betimelig å spørre hva som utgjør *fordypning i musikk* i videregående skole, når eleven gjennom møtet med faget i grunnopplæringa sannsynligvis har en svært begrenset plattform å bygge videre på.

4.1.2. Læreplankonstruksjon

Utvikling og gjennomføring av en læreplan skjer i flere faser. Den engelske læreplanforskeren John Goodlad (1979) har identifisert fem nivåer: ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen (lest i Bostrøm, 2004). De ulike nivåene kan kort beskrives slik:

1. Ideenes læreplan: strømninger i samfunnet, fagmiljøet og i de politiske fora.
2. Den formelle læreplanen: i dette tilfellet LK06 (det enkelte fags hovedområde, formål og kompetansemål).
3. Den oppfattede læreplanen: lærerens konkrete planer og undervisning i fag
4. Den operasjonaliserte læreplanen: undervisning slik læreren oppfatter den.
5. Den erfarte læreplanen: slik eleven opplever det.

Slik vil elevens muligheter til læring påvirkes og styres gjennom ulike ledd, før resultatet – den erfarte læreplanen – sammen med alle andre påvirkninger i elevens musikalske verden, utgjør hans sammensatte kunnskap og ferdigheter.

4.1.3. Læreplananalyse

Den tradisjonelle inndelingen i "kunnskapsmål", "holdningsmål" og "ferdighetsmål" er i Kunnskapsløftet erstattet av prinsippet som kalles "kompetansemål", hvor elevens utøvelse av faget er i fokus, og utgjør grunnlaget for vurdering. En læreplananalyse må ta utgangspunkt i de deler den ønsker å analysere. I denne oppgaven er det ikke rom for en helhetlig analyse, eller nærmere utredning om metoder for læreplananalyse, og jeg beskriver derfor kort mine valg i punkt 4.2.

4.2. Dokumentanalyse av læreplanen

Dokumentanalysen av læreplanen har jeg valgt å plassere i dette kapitlet, siden den utgjør en del av teorigrunnlaget. Gjennom læreplananalysen ser jeg på formålene for faget musikk fordypning og kompetansemålene for faget, og videre hvordan læreplanens generelle del kan bidra til å belyse begrepet formidling i musikk. Jeg har ikke funnet noen generell oppskrift på hvordan en læreplan kan analyseres, og har laget et modell jeg mener fungerer til mitt formål i denne studien. Arbeidsgangen beskrives i metodekapitlet (kapittel 2) og analysen foretas i dette avsnittet.

I denne oppgaven setter jeg hovedfokus på implementering av en læreplan, dvs. hvordan læreren oppfatter planen og agerer innenfor de rammefaktorer som gis. Med læreplan mener jeg den formelle læreplanen, planens generelle del og fagets hovedområder, formål og kompetansemål.

4.2.1. Om læreplanen for Kunnskapsløftet

Læreplanen for Kunnskapsløftet innføres i 2006, og viderefører mange av ideene og prinsippene for musikk, dans og drama fra Reform 94. Den generelle delen av læreplanen forblir uendret. Prinsippene som videreføres i Kunnskapsløftet er vektleggingen av den generelle del av læreplanen, tverrfaglighet, individuell tilrettelegging, og å se sammenhenger i opplæringa. Jeg mener at det å se sammenhenger og utøve tverrfaglighet gjennom Kunnskapsløftet medfører utfordringer, knyttet til både rigid timestruktur og krav om oppfylning av årstimer. Å se verdiene i den generelle delen av læreplanen kunne gi argumenter for at også

Kunnskapsløftet praktiseres mer fleksibelt enn det gjør i dag, hevder jeg.

Lokal frihet - valg eller tvang?

Læreplanene L75 og M85/87 og planen fra 1990 ble oppfattet som ganske omfattende men konkrete, og det var begrenset lokal valgfrihet. Unntatt for sentralstyring var et lokalt gitt særemne innenfor musikkhistoriefaget, mens eksamen var en sentralt gitt skriftlig oppgave for hele faget. Med R94 ble arbeidet med innhold og læringsmål i større grad enn tidligere lagt til de lokale leddene, dvs. skoleeier og nettverkene, den enkelte skole og lærerne. Denne læreplanen var fremdeles målstyrt (med sentralt gitte læringsmål), men flere eksamener var lokalt gitt, i tråd med sentralt gitte retningslinjer for vurdering. Kunnskapsløftet tar enda et steg videre ut i friheten, eller ut i det grenseløse rommet vil kanskje noen lærere hevde: Lokal utforming av læringsmål og vurderingskriterier i størsteparten av fagene, og lokalt gitt eksamen i alle musikkfag.

Grunnleggende ferdigheter

Innføring av begrepet *grunnleggende ferdigheter* i Kunnskapsløftet er et nytt element som skal anvendes i alle fag - også i musikkfagene og deres hovedområder, som f.eks. i musikkutøvelse og formidling. Basiskompetansene involverer ferdigheter i lesing, skriving, regning og det å skulle uttrykke seg muntlig. Den siste basis-kompetansen, å utvikle digitale ferdigheter kan være en utfordring i noen av musikkfagene, men gir samtidig muligheter til fornyelse i skolens ulike musikkfag, både teoretiske og praktiske.

4.2.2. Kunnskapsløftet og musikkfagene i videregående skole generelt

Sett i forhold til Reform 94 gir Kunnskapsløftet færre timer til utøvende og praktiske musikkfag i hele det treårige løpet. I tillegg er det foretatt flere sammenslåinger av praktiske og teoretiske hovedområder i samme fag, noe som har gitt utfordringer ifht undervisningsplanlegging og vurdering. Planen legger større vekt på kunnskaper enn på ferdigheter, slik jeg ser det, og det er større krav til målbarhet og dokumentasjon av kunnskap. Planen gir likevel mer rom for lokale tilpasninger enn i tidligere planer.

4.2.3. Analyse av læreplanens generelle del

Den generelle del av Kunnskapsløftet tar utgangspunkt i det integrerte mennesket, og sier noe om elevenes (dvs. menneskets) uttrykkspotensial og meningssøking – dette er nøkkelord som også kan settes i samband med formidling av musikk. Jeg har i det følgende avsnittet sett på læreplanens generelle del for å kunne trekke ut hva denne sier om formidling, eller innhold som kan belyse oppgavens problemstilling på andre måter. Dette knyttes til forskningsspørsmålet: *Hva sier Kunnskapsløftet om formidling som kompetansefelt i musikk fordypning i videregående skole?*

I tabellen på neste side presenterer jeg en analyse av læreplanens generelle del, der jeg har sett etter hva denne sier som kan knyttes til begrepet formidling. Jeg kommenterer dette underveis (i høyre kolonne i tabellen).

Tabell nr 2. Formidling som fagområde, dokumentanalyse av Kunnskapsløftets generelle del (Tafjord, 2012)

Sitatere fra Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen	Min kommentar
<p>Det meningsssøkende mennesket:</p> <p><i>"Vår kristne og humanistiske tradisjon legg likeverd, menneskerettar og rasjonalitet til grunn. Han søker sosial framgang i fornuft og opplysning, i mennesket si evne til å skape, oppleve og formidle".</i></p>	<p>Tradisjoner og verdier, her som mål for framgang (og mening), gjennom det å skape, oppleve og formidle. Formidling som begrep er ikke utdypet, og gir rom for en svært vid fortolkning. Menneskets evne til å skape, oppleve og formidle kan være direkte knyttet til erfaring gjennom estetiske læreprosesser.</p>
<p>Det skapende mennesket:</p> <p><i>"I dei fleste verksemdar, også innanfor opplæringa, har slike røymsler dels avsett seg som tagal tame, som sit i hendene og blir formidla ved bruk. Det er viktig å gjere denne kunnskapen medviten og setje ord på han, slik at han ikkje blir eit alibi for dårleg arbeid, men emne for refleksjon og debatt", og "Å meistre gjennom strev, å øve følsemd og evne til å uttrykkje kjensler kan ein oppnå både i leik og virke, i glede og alvor."</i></p> <p><i>"ved å få fram nye estetiske uttrykk"</i></p>	<p>Dette kan tydes som at eleven skal kunne formidle noe <i>eget</i>, og videre gjennom sin nyskaping overskride grenser som fortida har satt. <i>Taus kunnskap</i> nevnes direkte i sammenheng å formidle gjennom bevisst bruk. Å <i>få fram</i> nye estetiske uttrykk er også nevnt som en egenskap, men er ikke direkte kalt formidling. Å utvikle evnen til å uttrykke følelser nevnes her i tilknytning til lek og arbeid. Begrepet å <i>uttrykke</i> kan oppfattes synonymt med å formidle. I vitenskapelig forståelse og arbeidsmåter er ikke formidling av resultat nevnt bokstavelig.</p> <p>Det å få fram nye estetiske uttrykk kan må også inkludere en formidlingsdimensjon. Sett sammen med skapende evner som <i>kommer til uttrykk</i> (gjennom ulike handlinger) tyder også på at en formidling av dette er naturlig.</p>
<p>det arbeidende mennesket:</p> <p><i>"Opplæringa skal [...] formidle kunnskapar og dugleik så dei kan ta aktivt del i det."</i></p> <p><i>"Elevane sin hug til å prøve seg må møtast av lærarar med ei forteljarglede og uttrykksevne som held oppe dei unge si lyst til å komme vidare"</i></p> <p><i>[...] lærarane [...] må [dei] våge å stå fram tydeleg, levande og medvite i høve til den kunnskap og dei verdiar som skal formidlast.</i></p>	<p>Her er også begrepet <i>kyndig formidling</i> (formidlingsevne) nevnt, i forbindelse med <i>lærerens fagkompetanse</i> og hans evne til å møte vitelyst og virkestrang hos de unge.</p> <p><i>Fortellerglede, uttrykksevne, væremåte, engasjement og entusiasme</i> er stikkord for det jeg oppfatter som den gode lærerens formidlingsevne. Dette er noe som gjerne kunne vært utgangspunkt også for arbeid med læreplanen i formidling. Det kunne også være et tema for kunstutdanning, lærerutdanning, kunstpedagogutdanning, og dessuten i etter- og videreutdanning, gjennom en didaktikk der for eksempel estetiske læreprosesser utgjør en plattform, både for læring i estetiske fag og for alle andre fag.</p>

(tabellen fortsetter på neste side)

tabell nr 2, side 2:

Sitat fra Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen	Min kommentar
<p>Det allmenndannede menneske, om menneskets muligheter for å delta i et sosialt og teknologisk likestilt samfunn:</p> <p><i>"Det er viktig at formidlinga skjer slik at ho ikkje styrkjer tradisjonelle kjønnskille ved at jenter blir opp-seda til at "kvinner ikkje forstår" naturvitskap og teknikk" .</i></p>	<p>Også her er det snakk om <i>undervisningsformidling</i>. Dette punktet er likevel relevant for musikkfaget av flere grunner mener jeg, bl.a. jenters og gutters instrumentvalg, kjønnsroller i fordeling av fag til lærere, andelen av flerkulturelle elever og lærere i MDD-programmet – for å nevne noen.</p>
<p>Det samarbeidende menneske:</p> <p><i>"Elevar og lærlingar bør ta del i eit breitt spekter av aktivitetar, der alle får plikter for arbeidsfelleskapet: Øving i å tre fram for andre, presentere eit syn, leggje planar, setje dei i verk og gjennomføre eit opplegg".</i></p>	<p>Dette punktet nevner ikke eksplisitt <i>formidling</i>, men jeg oppfatter dette begrepet som nettopp det å tre fram for andre, presentere et synspunkt eller å ytre en mening eller en opplevelse, - gjennom for eksempel sin egen musikk. Det som videre nevnes i dette avsnittet er å utvikle innlevingsevne og følsomhet for andre, å opparbeide en praksis i å vurdere sosiale situasjoner og å fremme ansvar for andres situasjon. Alle disse faktorer vil være viktige når elever skal arbeide med formidling av sin eller andres musikk.</p>
<p>Det integrerte menneske:</p> <p><i>"å framelske særpreget hos den einskilde, dei forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre - og å formidle dei felles kunnskapar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks," og "å gi fakta nok til å fatte og følgje den løpende samfunns-debatt - og formidle verdier som kan rettleie i dei val som ny kunnskap opnar for"</i></p>	<p>I disse sammenhengen benyttes begrepet om skolens (opplæringas) forpliktelser, og ikke nødvendigvis elevenes oppnådde kvalifikasjoner.</p> <p>Det er her snakk om verdier, og hvordan skolen formidler verdier. I dette ligger at skolen og den enkelte lærer forutsettes å ha et bevisst syn på hvilke verdier som ligger til grunn for deres opplæring og undervisning.</p>

I noen sammenhenger bruker den generelle delen av læreplanen begrepet formidling direkte, uten at jeg forstår begrepet som noe ut over det at et "budskap" skal fram. En kan ikke direkte skyldte læreplanutformerne for verken uklarheten eller åpenheten i begrepet. Kanskje er det heller det den forståelsen hver enkelt leser har av begrepet formidling, som begrenser eller utvider innholdet. Leserens forståelse av "formidling" er knyttet både til konvensjoner i det norske språk, og hvordan begrepet oppfattes og brukes i leserens liv og kontekst, mener jeg. Å analysere den generelle delen av læreplanen kun med ett begrep for øyet, og svært bokstavelig, gir ikke en fullstendig

tolkning. Jeg mener likevel at gjennom mine kommentarer i denne analysen har påvist noen trekk som er interessante for denne studien: verdier, estetiske uttrykksformer, taus kunnskap, innlevingsevne og følsomhet, å utvikle et eget uttrykk.

Jeg hevder at mye av det den generelle delen av læreplanen eksplisitt knytter til begrepet formidling, er anvendbart for å gjøre kompetansemålene i formidling i musikk fordypning mer konkrete. Konkretisering av kompetansemål er et lokalt læreplanarbeid, og baserer seg på både den enkelte lærers opparbeidede praksis, og på ideer og planer fra samarbeid i det regionale nettverket. Noe av dette vil komme fram i analysen av intervjuet med lærerne.

4.2.4. Analyse av hovedområdet formidling i musikk fordypning

Hva sier læreplanen om formidling – gjennom formålsbeskrivelsen for faget musikk fordypning, og kompetansemålene i hovedområdet formidling? Gjennom formålsbeskrivelsen for programfaget musikk fordypning forstår jeg at opplæringa skal gi en helhetlig innsikt *”gjennom å veksle mellom klingende, skapende og formidlingsmessige utgangspunkt”* (kilde: læreplanen). Det er imidlertid et stort sprik mellom fylldigheten i formålsbeskrivelsen og enkelheten i kompetansemålene i formidling, mener jeg. Kompetansemålene i formidling i musikk fordypning er enkelt formulert, men ikke nødvendigvis enkle å fylle med innhold: elevene skal presentere og framføre musikk og dokumentere dette ved hjelp av digitale verktøy.

Læreplanens formål med faget musikk fordypning kan oppsummeres slik:

1. bidra til nødvendig rekruttering og kompetanse til samfunnets musikk- og kulturliv, og legge et grunnlag for at den enkelte kan bidra som kompetent og aktiv deltaker.
2. den enkelte elev skal få mulighet til å videreutvikle sin forståelse av klanglige, skapende og formidlende sider ved musikk og få egne erfaringer med hvordan disse sidene utfyller hverandre.

3. synliggjøre kunstneriske, håndverksmessige og hverdagskulturelle aspekter ved musikk, og gi utfordringer som kan utvide den enkeltes musikalske og sosiale perspektiv.
4. bidra til å skape forståelse av hvordan musikk som klingende materiale er grunnleggende i musikalsk kunnskapstilegnelse.

Hovedområdet formidling omfatter både utøvende og skapende virksomhet.

Områdets sentrale fokus er dokumentasjon og vurdering av egen utøvende og skapende virksomhet i *et formidlingsperspektiv* (min utheving). *Kompetansemålene* i formidling dreier seg om å delta i, presentere og vurdere eget utøvende og skapende arbeid, samt å bruke digitale verktøy i formidling og dokumentasjon av utøvende og skapende arbeid. I tabellen nedenfor viser jeg hvordan læreplanen for hovedområdet formidling og noen av musikkfagene anvender begrepet formidling, og tolker eller kommenterer dette.

Tabell nr 3. Formidling som fagområde, dokumentanalyse av læreplanen i hovedområdet formidling, (Tafjord, 2012)

Kompetansemål for hovedområdet formidling i musikk fordypning 1 og 2	delta i formidling av utøvende og skapende arbeid	bruke digitale verktøy i formidling av utøvende og skapende arbeid	presentere og vurdere eget utøvende og skapende arbeid	dokumentere eget utøvende og skapende arbeid ved bruk av digitale verktøy
Formidling som kompetansemål i andre musikkfag i vg2 og vg3	Hovedinstrument, biinstrumenter og øvingslære	Kor og samspill	Ensembleledelse Produksjonsledelse	
Min kommentar Flere begreper som anvendes i arbeid med instrumenter peker på at musikk skal <i>formidles</i> , ved å <i>delta</i> aktivt på konserter og <i>lede</i> framføringer, <i>presentere</i> og <i>delta</i> i formidling. I hoved-instrument kan det se ut som det legges stor vekt på å <i>beherske instrumentet</i> , og mindre på selve formidlingen. Å formidle et musikalsk uttrykk er brukt som selvstendig kompetansemål i hovedinstrument. Mål som å <i>vurdere</i> ulike sider ved sceneopptreden og konsertforberedelse, <i>anvende</i> kunnskaper om prestasjonsforberedelse, <i>beherske</i> fysiske, mentale og tekniske utfordringer i en formidlingssituasjon, tyder på at arbeid med formidling kan bli oppfattet som instrumentelle musikkfagmål, og i mindre grad resultat av en estetisk og tverrestetisk prosess. Dette vil være avhengig av på hvilken på lærere og elever konkretiserer målene, og hvilke læringsmetoder som preger undervisningen.				

Kommentarer til tabell 3: Andre musikkfag som nevner begrepet formidling har dette begrepet som *kompetansemål*. Leser jeg formålsbeskrivelsen for disse fagene tyder det på at her menes framføring av musikk i en eller annen form og ”setting” - men planen sier ingenting om hva formidling er (innebærer) utover dette å framføre noe (musikk). I læreplanen for faget musikk i perspektiv I og II finner jeg ingen spor av at elevene skal formidle et resultat, her er det begreper som f.eks. å *dokumentere, beherske, gjenkjenne, beskrive, reflektere, sammenligne* som dominerer målformuleringene. Heller ikke i hovedområdene for gehørtrening, komponering og arrangerer finner jeg at begrepet formidling er anvendt. Disse hovedområdene hører inn under faget musikk fordypning, og vil gjennom et helhetlig samarbeid med hovedområdet formidling likevel kunne bidra til at elevenes arbeid blir formidlet.

4.3. Kommentarer til analysen

I analysen av læreplanens generelle del (tabell nr 2) har jeg funnet at begrepet formidling (som forventet) ikke direkte relateres til å formidle et estetisk produkt, som for eksempel musikk. Jeg synes det interessant at formidling i denne delen av læreplanen knyttes til handlinger som innebærer ytring av verdier, og at det gjerne knyttes til informasjon og opplysning. I avsnittet om det skapende menneske finner jeg ikke at formidling blir brukt (overraskende!), og at språket her preges av for eksempel termer som å *bevisstgjøre gjennom kunnskap* og å *mestre gjennom strev*. Jeg mistenker likevel ikke at den generelle delen av læreplanen er et hinder for spillerom for estetiske fag og elevens sansemessige utvikling.

I analysen av læreplanen for formidling og andre musikkfag (tabell nr 3) er det tydelig at planen sier at noe skal formidles, og at det er eleven som skal formidle noe. Til tross for dette mener jeg at den fokus som formidling har i denne delen av læreplanen, gjennom det at eleven skal *beherske, delta, bruke, dokumentere etc.*, kan tyde på at formidling ikke nødvendigvis forbindes med en personlig, estetisk læreprosess.

Vurdering

Da Kunnskapsløftet ble innført, var det ikke utviklet kjennetegn for vurdering av

måloppnåelse eller gitt annen veiledning til skoler og lærere i deres vurderingspraksis. Læreplanen gir få anvisninger om innhold i fagstoffet som skal formidles og hvilke metoder som kan benyttes for å nå de ulike målene, i motsetning til tidligere planer. Innføring og iverksetting av læreplanen innebærer at det er skoleeierne og skolene selv som skal utforme lokale planer og lokal praksis, slik at elevene når de sentralt fastsatte kompetansemålene. I praksis betyr dette at den enkelte lærer og fagmiljøene selv skal konkretisere kompetansemålene og utarbeide vurderingskriterier for faget. Både i det nasjonale nettverket for MDD og i de lokale nettverkene (fylkesnettverkene) har det vært satt inn ressurser for å opparbeide en slik kompetanse og praksis, og det foregår stadig utviklingsarbeid for å styrke kompetanse og forståelse i dette feltet.

Grunnleggende ferdigheter

Kunnskapsløftet er ment å gi et godt grunnlag for arbeid med grunnleggende ferdigheter, men jeg ser flere utfordringer knyttet til måten læreplanen er utformet på. Dette gjelder både struktur, timestfordeling og innhold, noe fagmiljøet påpekte ved den nasjonale fagkonferansen for MDD ved Norges Musikkhøgskole i Oslo i november 2011, og gjennom høringsinnspill fra Musikernes fellesorganisasjon høsten 2012 (<http://www.musikerorg.no>). I høringsinnspillet står det blant annet:

Basismodellen med 5-timersfag ble innført i K06. Denne strukturen fungerer ikke tilfredsstillende på MDD-linjene, særlig ikke i de utøvende fagene. Noen av femtimersfagene i musikk virker kunstig sammensatt, siden de ofte er en blanding av teori og praksis. I tillegg har balansen mellom teori og praksis blitt forskjøvet, og de praktiske musikkfagene har samlet sett fått færre timer enn i R94, noe som også kan være et resultat av femtimersmodellen. [...] Noe av frustrasjonen over rigide blokker og uryddighet i faginnhold henger sammen med et udekkede [sic] behov i etter- og videreutdanning, forhold som er konkret knyttet til utfordringer i strukturen. I kommende læreplaner vil vi måtte se på både fagstruktur, fagbenevnelser og faginnhold.
(<http://www.musikerorg.no>).

Et av temaene som ble diskutert ved konferansen, var om elever som går på

musikklinja får nok tid til øving for å forberedes til høyere utdanning i utøvende fag, der det kreves ferdighetsprøver før inntak. Norske søkere konkurrerer med søkere fra utlandet som har en god del flere øvingstimer bak seg – dvs. de er ”flinkere” til å spille det repertoaret som kreves for å komme inn på det aktuelle studiet. Hvordan fungerer MDD-tilbudet og fordypningsfaget musikk sett i lys av denne utfordringen? Dette er et av områdene jeg ønsker å belyse gjennom gruppeintervjuet med lærerne i mitt utvalg (mine respondenter).

Veiledning i lokalt læreplanarbeid

Beskrivelsene i kapittel 3 i St.mld. nr 31 (2007/2008) viser at det er behov for støtte til både lærere, skoler og kommuner for å få fullt lokalt utbytte av de nye læreplanene. Utdanningsdirektoratet har utviklet veiledningen ”*Underveis i Kunnskapsløftet – en hjelp til å forstå læreplanene*” som er tilgjengelige på Utdanningsdirektoratets nettside. Nettstedet skal videreutvikles og gjøres mer tilgjengelig på slik at det blir enkelt å finne fram. Her skal alle veiledninger om læreplanarbeid og vurdering publiseres. Sammen med læreplandatabasen «Grep» skal dette nettstedet være det sentrale stedet for innhenting av informasjon både for skoleeiere, skoleledere, lærere og andre interesserte (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

Departementet vil altså styrke støtten til lokalt arbeid med læreplaner gjennom flere elementer. Hva innebærer disse elementene for musikkfagmiljøet og nettverkene? Bruker lærerne dette verktøyet (veiledningen) i sin planlegging? Mitt inntrykk er at denne veiledningen har fått noe kritikk for å være lite systematisk og vanskelig tilgjengelig. Gjennom å se på implementering av læreplanene i skolen har Utdanningsdirektoratet muligheter til å foreslå justeringer i læreplanverket dersom deler av dette ikke fungerer etter intensjonene. Noen av de fagspesifikke læreplanene er allerede evaluert (basisfagene), og noen justeringer er foretatt.

Departementet mener at læreplanjusteringer bør gjennomføres når det er behov for det, og at mindre og hyppigere justeringer er å foretrekke framfor store endringer hvert tiende år. Derfor kan være aktuelt å foreta justeringer i læreplanene de nærmeste årene (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Dette tyder på at det vil kunne bli gjort endringer også i fag og struktur for musikkfagene i MDD.

KAPITTEL 5: RESULTATER OG TOLKNING

– *pusteøvelse med bifokale briller og stjerneikkert*

Å analysere vil si å betrakte, å se på ulike måter, å bryte det sammensatte opp i mindre deler og undersøke disse delene - og helheten. Analyse krever både fokus, fjernsyn og fabulering. Konsentrasjon og kontemplasjon likeså. Pusteøvelser er metoder både i musikk og meditasjon for å oppnå indre ro. Mange ganger i dette arbeidet har det vært nødvendig å stoppe opp, trekke pusten, og snu blikket.

Hva er det jeg har sett på, og hva har jeg lett etter? Jeg har i samtale med mine forskningsdeltakere ønsket å avdekke noe om arbeid med implementering av læreplanen, om det å "undervise elever" i formidling, hvordan de oppfatter dette faget og begrepet, og hva de ser som utfordringer og muligheter. Jeg har sett på historikk og bakteppe, og jeg har studert læreplanen. Jeg har ønsket å oppdage og å forstå, med håp om å finne ut noe som kan være viktig for ikke bare meg, men også flere i fagmiljøet i videregående skole.

Kanskje var intensjonen med undersøkelsen uten at jeg helt var klar over det å få bekreftet antakelser om misnøye med musikkfaget i Kunnskapsløftet, men mer enn det å kunne sette ord på hvordan eller om lærernes undervisningspraksis har forandret seg etter innføringen av den nye læreplanen. Med varierende avstander til materialet, samt bifokale briller og stjerneikkert kan utsikten endres, - og den spikrede oppfattelse av "tingenes tilstand" likedan. Jeg antyder med dette at min forforståelse – eller forutinntatthet – både påvirker min tolkning, og endres underveis.

Jeg liker Rolf Jacobsens dikt *PUSTEØVELSE* (1975) som døråpner til dette kapitlet, der han setter søkelys på dimensjoner og sammenheng. Min stjerneikkerts optikk er fokusert på intervjudeltakernes forhold til læreplanen for Kunnskapsløftet, men også på min egen forståelse av implementeringsprosessen. Hva med mitt univers i denne oppgaven, har jeg kommet langt nok ut, for å se... meg selv? Hvilke andre oppdagelser har denne reisen gitt?

PUSTEØVELSE (Rolf Jacobsen, 1975)

*Hvis du kommer langt nok ut
får du se solen bare som en gnist
i et sluknende bål
hvis du kommer langt nok ut.*

*Hvis du kommer langt nok ut
får du se hele Melkeveiens hjul
rulle bort på veier av natt
hvis du kommer langt nok ut.*

*Hvis du kommer langt nok ut
får du se Universet selv,
alle lysår-milliardenes summer av tid,
bare som et lysglimt, like ensomt, like fjernt
som juninattens stjerne
hvis du kommer langt nok ut.*

*Og ennu, min venn, hvis du kommer langt nok ut
er du bare ved begynnelsen*

-- til deg selv

5.1. Kategorisering i oppgaven – den didaktiske relasjonsmodellen

Det er den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) som er utgangspunkt for den første kategoriseringen. Kategoriene som dannes er: deltakerforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, metoder og vurdering.

5.2. Resultater av intervjuanalysen og tolkning av materialet

Implementering er en sammensatt prosess, tar tid og krever både langsiktig planlegging og systematisk tilnærming (Larsen mfl, 2006). Jeg har undersøkt

hvordan lærere oppfatter og praktiserer læreplanen gjennom den implementeringsprosessen som har foregått. Jeg har brukt den didaktiske relasjonsmodellen som et første analyseverktøy, og vurderer underveis i analysen dette verktøyets relevans.

Intervjuet med lærerne tar opp spørsmål om definisjoner av begreper og definisjoner av kompetansemålene, rammefaktorer i undervisningen, forventninger til innhold i undervisningen, hva de legger vekt på i møte med elever, karaktersetting og vurdering, lærernes egen kompetanse og faglige utvikling, og lærernes forhold til implementeringsprosessen.

Intervjuet er etter transkribering først sortert i kategorier som tilsvarer de seks "hjørnene" i den didaktiske relasjonsmodellen etter Bjørndal og Lieberg (1978).

I den første kategoriseringen av materialet kom det til syne en "klyngedanning" av innholdet, der noen kategorier så ut til å bringe fram mer informasjon enn andre. Kategorier som genererte mye informasjon var vurderingsproblematikk, rammefaktorenes betydning for vurdering, lærernes ønske om en helhet både i fordypningsfaget og musikkopplæringa generelt.

Nedenfor presenteres en tabellmessig oversikt over kategoriernes innhold slik Bjørndal og Lieberg (1978) beskriver disse i den didaktiske relasjonsmodellen, og hvilke funn jeg påviser når jeg analyserer fokusgruppeintervjuet med lærerne ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen. Tabellen leses horisontalt, og viser ingen kategorisk sammenheng vertikalt. Etterpå forklarer jeg hvordan analysematerialet blir referert, og jeg beskriver og drøfter funn innenfor kategoriene.

5.3. Tabelloversikt over kategorier og funn

Tabell nr 4, Kategorier generert i analysen av gruppefokusintervjuet med lærerne i studien (Tafjord, 2012)

kategori	Beskrivelse (Bjørndal og Liebergs modell)	Mine funn
Deltakerforutsetninger	Elever Lærere Skolens ledelse Samfunnet	Lærernes realkompetanse i musikkutøving og opplevd erfaring med undervisning har betydning for deres nåværende praksis Helhetstanken: Tenk om vi var ein lærar... Mangel på tilbud om etter- og videreutdanning i faget Digitale verktøy i scenisk formidling – en ny utfordring i vgs?
Undervisningsmål	Kortsiktig Langsiktig Prosessmål Produktmål	Formålet med faget nevnes kort som samfunnsoppdrag og kulturarv. Det er få samtaler i intervjuet om hvorvidt <i>musikkens vesen</i> , - det musikalske uttrykket, er et mål for undervisningen.
Rammefaktorer	Læremidler Varighet og rammetimer Rom og utstyr	Rom og utstyr oppleves som tilfredsstillende Å ha ei SCENE er viktig, både for arbeid og vurdering Rom (og tid) er en utfordring når undervisningen skifter mellom ulike bygninger med stor avstand TID er en stor knapphetsfaktor (i formidling som praktisk fag) Timeplanen som didaktisk verktøy er viktig Lærebøker brukes i noen grad, men også kompendier eller egenprodusert materiale
Arbeidsmetoder	Hvordan lærere tilrettelegger for elevens læring	Søker tverrfaglighet, både i faget og med andre musikkfag Lager virkelighetsnære oppgaver, i samarbeid med elevene Samtale og diskusjon, elevrespons Digitale verktøy i formidling?
Innhold	Det som skal læres	Kompetansemålene og lokale konkretiseringer av disse Helhet i opplæringa (i faget og med andre fag) Formidling som overgripende fagområde - med konserten som mål?
Vurdering	Formell Underveis System Prosess Produkt Objektiv Subjektiv	Denne kategorien har størst antall treff i intervjuet, mengden materiale som er transkribert og kategorisert utgjør 3/8 av teksten. Rettfærdig vurdering - rammeforholdenes betydning Se på faget samlet for å utvikle gode vurderingsstrategier Elevrespons og vurdering for læring Vurdering i tverrfaglige prosjekter Bruk av digitale kilder i vurdering og dokumentasjon Kvalitetssikring av vurdering ved arbeid i team

Kategoriene "innhold i opplæringa" og "arbeidsmetoder" handler om lærernes betraktninger i forhold til det å undervise i formidling som fag. I min gjennomlesing av den første kategoriseringen kommer det fram at "hva" og "hvordan" er uløselig knyttet til hverandre.

Kategorien "undervisningens mål" er ikke særlig berørt i intervjuet. Dette handler om hva læreplanen sier om det forventede læringsutbyttet etter endt opplæring. Jeg oppdager at kategorien *undervisningens mål* kan vanskelig skilles fra kategoriene innhold og metode. Tanken om en ny kategorisering melder seg: Mål-innhold-metode i læreprosesser knyttet til formidling av musikk, og implementeringsbegrepet knyttet til dette. Dette utgjør en mulig ny kategorisering som danner grunnlag for å presentere resultater.

I kategorien "deltakerforutsetninger" viser svarene en hovedvekt på hvordan lærerne bruker sin praksiserfaring med musikkutøving og musikkundervisning som kilde til det å undervise i formidling. En lærer nevner det "å slites" mellom tidligere erfaringer fra musikkformidlingsfaget i R94 og læreplanen slik den framtrer nå. Dette kan tyde på at opparbeidene vaner knyttet til konvensjoner i musikkfaget kan være vanskelig å rokke ved. Men er det ønskelig å rokke ved disse? Både ja og nei, mener jeg. Den nåværende læreplanstrukturen fordrer kreative løsninger, og tradisjoner kan både fornyes og vokse seg sterkere ved at fagmiljøene utfordres i sine konvensjoner.

Når samtalen handler om kompetanseutvikling i forbindelse med reformen, kommer det fram at svært få har fått tilbud eller deltatt på faglige kurs knyttet til hovedområdet formidling. En av lærerne sier: *Eg har heller ikkje fått noko tilbud om kompetanseheving – eg som lærer.* Han legger vekt på "lærer" – og det slår meg at kanskje er det her behovet ligger, at musikk lærernes behov for kompetanseutvikling ikke først og fremst er i det musikkfaglige arbeidet, men i *det didaktiske feltet?*

5.4. Fortolkning av kategoriene

I det følgende gjør jeg en fortolkende analyse av de ulike kategoriene jeg påviser med tabellen. For å gi en tettere beskrivelse av materialet enn det en tabell kan gi, vil jeg som en del av den fortolkende analysen presentere utdrag av intervjuet i fortettet form, som en fortelling. På denne måten gir jeg et innblikk i det lærerne faktisk sa, samtidig som jeg gjør en fortolkende interpretasjon av materialet. Jeg fortolker meningen innenfor de ulike kategoriene jeg har skapt, sett i lyset av problemstillingen: implementering av en læreplan. Jeg har i det følgende forholdt meg til de

retningslinjer som Thagaard (2010) og Kvale og Brinkmann (2009) gir for å bearbeide transkripsjoner til skriftlig tekst.

Jeg velger å presentere alle sitater på nynorsk, siden dette språket ligger tett opp til deltakernes dialekter. Dette valget anonymiserer utsagn, og beskytter til en viss grad mot identifisering av deltakerne. Det har ikke vært uproblematisk for *meg* å velge bort deltakernes muntlige språk, fordi mange - for meg - meningsbærende elementer og nyanser ble utvisket da jeg la inn et nytt språk i tolkning av materialet.

Sitatene er redigert slik at lange tenkepauser og utfyllingsord er tatt bort. Dette er gjort for å fortette meningen i utsagnet. I noen tilfeller viser jeg korte pauser med bruk av trippel punktum, fordi det skriftlige utsagnet eller ville kunne oppfattes for bestemt, sammenlignet med den muntlige konteksten. I enkelte sitater har jeg føyd til mine egne ord i hakeparentes, dette er også gjort for å tydeliggjøre forståelsen av innholdet, uten at meningen endres. Der deltakerne har lagt ekstra trykk på tonefallet, har jeg markert dette med å understreket ordet i sitatet. Alle sitatene er i kursivert innrykk.

Jeg har valgt å bruke betegnelsene "forskningsdeltaker", "lærer" og "skole", for å referere innhold, og opererer ikke med fiktive navn. Siden det ikke skal foretas noen sammenligning av de ulike forskningsdeltakernes praksis, er det ikke av betydning å skulle skille mellom informanter, og vil dessuten være et ledd i å anonymisere dataene.

Nedenfor presenterer jeg analyse av kategoriene "rammefaktorer" og "deltakerforutsetninger" knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy. Samtidig med denne analysen foretar jeg også en innledende tolkning eller forståelse.

5.4.1. Mål, innhold, metoder

Disse faktorene er lite omtalt i intervjuet, og henger på mange måter sterkt sammen med hverandre, slik jeg har påpekt tidligere. En lærer nevner samfunnsoppdrag og kulturarv som viktig. Helhet, tverrfaglighet og virkelighetsnære oppgaver trekkes fram som viktige forutsetninger. Det er få innspill i denne del av samtalen om hvorvidt

musikkens vesen, det musikalske uttrykket, er et mål for undervisningen. Jeg mener det kan se ut som at lærere snakker om mål, innhold, metode og vurdering i samme åndedrag. Det kan være at kravet om dokumentasjon av måloppåelse og *vurdering* er en nøkkel til hvordan fagets undervisning planlegges og gjennomføres. Dette genererer nye spørsmål i meg under analysen, om hvilke konsekvenser *vurdering* har for en estetisk læreprosess, og hvilke undervisningsmetoder som fremmer læring og selvstendig arbeid hos elever.

5.4.2. Vurdering

I denne delen av intervjuet dreier det seg om vurdering i formidling, gjennom vurdering for læring (formativ vurdering), elevrespons, formell vurdering og dokumentasjon av vurdering. Også i dette avsnittet nevnes viktigheten av å se en helhet i faget, og å se faget i sammenheng med andre musikkfag.

I læreplanen er vurdering nevnt som *sluttvurdering* (standpunktkarakter og evt. lokalt gitt skriftlig eller muntlig/praktisk eksamen). I vurderingsforskriften nevnes også underveisvurdering (formativ vurdering, vurdering for læring) som redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring.

Utforming av vurderingskriterier i hovedområdet formidling og de andre hovedområdene i faget har vært tema på nettverkssamlinger. Vurdering av undervisningen kan være gjennom evaluering av hvordan læringsaktiviteten fungerte (og om den ble gjennomført i henhold til målene), elevenes læringsutbytte, lærernes læring og erfaring, og hva som kan gjøres annerledes neste gang. I vurdering av oppnådd kompetanse i faget (dvs. normativ vurdering, karakter) gir lærerne gjennom intervjuet inntrykk av at dette ser ut til å være forbundet med større usikkerhet enn å vurdere prosess og erfaringer formativt. Formidling som fagområde ser ut til å være mer problematisk med hensyn til de andre hovedområdene: gehørtrening, komponering og arrangering. Disse fagfeltene har mulighet til å operere med strammere og mer konsise vurderingskriterier, hevder jeg, siden innsatsen delvis kan måles kvantitativt. Hva innebærer vurdering og måloppnåelse i musikk fordypning – hvilke rammer og vurderingskriterier settes, og hva slags vurdering er fruktbart for faget? Gjennom dialogene kommer lærerne inn på disse problemstillingene. En sier:

Så treng vi kanskje nokre rammer [for vurdering] også [...], det er eit veldig utflytande fag... ikkje sant? Så vi ser så mange ting på samme tid.

I Kunnskapsløftet er det elevens utvikling og arbeid kompetansemålene som skal vurderes, dvs. elevens "produkter" i faget, gjennom elevens totale innsats. Jeg mener at dette er ikke helt uproblematisk å forholde seg til i formidling, fordi formidling av musikk er avhengig av elevens innsats, og av elevens *holdning*. Å gjøre en god vurdering er avhengig av at både elever og lærere kjenner kompetansemålene og formål for faget, og at det er utformet konkrete læringsmål og vurderingskriterier, noe lærerne også trekker fram som viktige momenter.

Lærerne snakker om at for å få til rettferdig vurdering av elevenes arbeid i formidling er det viktig å ha tilfredsstillende rammeforhold, og veldig avgjørende å kunne skape reelle formidlingssituasjoner. Dette er oppsummert i analysen av kategorien ramme-faktorer (se tabell nr 4). Det er altså en virkelighetsnær praksis som gir grunnlag for vurdering. En av lærerne argumenterer for å se på alle hovedområdene i faget *samlet* for å utvikle gode vurderingsstrategier som gjelder i *hele* faget, og på denne skolen har de gode erfaringer med det. Hun sier:

Sidan vi begynte med dette på vår skule, å smelte det sammen til eitt fag, så har eg hatt berre gode argument for å gjere det sånn, for det heng så saman. Og det eine styrkar det andre, og det gjer det for eleven sin del og, og i vurdering likeins!

Helhetstanken innenfor faget har vært i fokus i store deler av intervjuet, og en av lærerne nevner den videregående skolens helhetlige ansvar for å bidra til at eleven utvikler seg, fra reproduksjon til refleksjon. Når elevene skal presentere og vurdere sitt eget utøvende og skapende arbeid, så er det lærerens oppgave å stille de rette spørsmålene, og hjelpe til i denne prosessen, slikt at en modning blir vekket til live. I denne sekvensen går samtalen om vurdering for læring. Jeg spør om det er læreren som gir denne responsen, eller om eleven får slik vurderinga av andre elever. Lærerne svarer:

Som en del av vurderinga så er den elevvurderinga veldig viktig, altså [at] ein kan snakke sammen om framføringa ... og for dei som sitt og høyre på å bli bevisst på det som skjer...

Vi brukar mest elevar som gir ei vurdering til andre elevar. Kommenterar [...], diskuterar litt framførelsar, og korleis publikum faktisk oppfatta det... Det er faktisk veldig stor forskjell da... hvis noken har oppfatta det sånn, og andre heilt annleis, så det e jo en sånn levande, litt sånn uhåndterlig sak. Det veldig vanskelig vil e tru, å sette karakterar – det er opplevelsen som er i dette, så det e veldig....

Denne læreren leter etter videre formulering, jeg bryter utålmodig inn i tankerekken hans, og sier at det er kanskje dette som gjør Kunnskapsløftet problematisk for estetiske fag. Fagets innhold og arbeidsmetoder knyttes veldig ofte til opplevelser, som ikke så lett kan måles, hevder jeg. Det som kommer fram i samtalen både tyder på at det er slik, og på at lærerne finner metoder for vurdering de mener har en hensikt, og som er rettferdig.

Jeg spør om hva de gjør når de vurderer elevenes arbeid og en lærer forteller at når elevene hver sin gang, alene eller sammen med noen, framfører noe på scena, så gjør de en helhetsvurdering. Først lar han tilskuerne – det vil si resten av klassen – vurdere, gjennom konstruktiv kritikk. Deretter gir læreren sin vurdering. Videre sier han at:

Det er klart at vurderingane kan gå på alt som har med konsertsituasjonen å gjere – korleis blir publikum tatt i mot, kva slags målgruppe er det, korleis er musikken arrangert i forhold til målgruppa, i forhold til scena du ser, det er veldig mykje å vurdere... Så eg føle det er mykje å ta tak i...

Jeg spør om han føler at det er lett å vurdere elevene på karakterskalaen også, og hva for eksempel en sekser vil si. Læreren fortsetter:

[...] Eg syns det er vanskelig å gi dårlege karakterar... for det at det skal ganske mykje til å gå opp på ei scene og spele framfor klassa si. Og vere så

dårleg, det vil ingen, ikkje sant? Så det blir ofte gode karakterar, det blir det... Men eg tenkjer, du merkar fort om dei har ein heilheitleg tanke bak dette her, og vi har satt opp ganske konkrete vurderingskriterier til elevane, så dei veit kva dei skal gjere.

Hvordan måles graden av formidling (dvs. hvordan settes en karakter)? Lærerne bruker konkrete vurderingskriterier som gitt på forhånd, som en rettesnor for elevens læringsarbeid. Hvilke vurderingskriterier som gitt på forhånd gir en riktig eller god rettesnor for kreativt arbeid? Jeg får en mistanke om at det ofte er ytre faktorer som i størst grad blir gjenstand for vurdering i formidling (entre og sorti, bruk av scena, helhetsinntrykk). En lærer nevner at i formidling så er det viktig at eleven får uttrykke noe de tror på, men samtalen dreier ikke i retning av hvordan lærere arbeider med "indre" uttrykk. Dette kan være fordi tradisjonelt sett har formidling og musikalsk tolkning hørt hjemme i hovedinstrumentfaget. Kanskje er kommentarene og dialog elev-elev-lærer viktigere enn karakteren, og at de begrunner karakteren som er gitt? Finnes det en strategi eller metode for å rydde i vurderingsarbeidet, undrer jeg. Prosjektet "Vurdering for læring" (www.udir.no) griper mange av utfordringene i dette, gjennom sitt fokus på formativ vurdering.

Hva lærerne mener med helhetsvurdering oppfatter jeg som litt uklart, er det "bare" formidlingen eller "alt" som har med konsertsituasjonen å gjøre? Det kan virke vanskelig å definere hva som skiller formidling fra hele konsertsituasjonen. Kanskje ligger det problematiske i det at noen musikkfag "konkurrerer" eller overlapper i innhold? Det er flere formidlingslærere som trekker fram samarbeid med lærere i produksjonsledelse, men at det like gjerne går på å gjøre avtaler om hva de skal ta opp av tema i hvert enkelt fag, for å unngå å tråkke i hverandres bed, som en sier. En annen lærer trekker fram et konkret oppgave elevene har gjort. De har fått vurderingskriteriene sammen med oppgaven, og når oppgaven utføres, ved at de spiller noe de selv har arrangert, så stiller lærerne spørsmål om elevens intensjon med den musikalske ideen, og om hvordan de syns du den fungerer. Deretter får elevene kommentar på framføringa, gjennom en formativ vurdering. Etterpå får de en vurdering på partituret og på det tekniske komposisjonsarbeidet, og en vurdering på måten de ledet framføringa eller framførte komposisjonen sin. Dette opplevdes veldig ryddig forteller læreren, og det var absolutt ikke bare gode karakterer som kom,

fortalte hun. Jeg spør om elevene fikk noe instruksjon på forhånd, hvordan de skulle jobbe med formidlinga. På dette svarer svarer hun nei, for der har de en parallell til faget instruksjon og ledelse, så derfor så trengte de ikke å gå gjennom dette, for *det var der allerede*. Hun forklarer at det er en direkte forbindelse mellom de oppgavene de får i instruksjon og ledelse og den de fikk i formidling.

En av lærerne snakker om samarbeid med hovedinstrumentfaget, og sier at

... eg har "tvunga" meg inn da, det e litt sånn merkelig egentlig, for gjennom den modellen min med å bruke desse opptaka frå tentamen [i hovedinstrument, min merknad] så har jo vi brukt såne skybaserte repertoarlistar, som er et felles punkt der alle skriv sine repertoarlistar, og etter kvart kommentarar til korleis dei ønsker å gjennomføre. Eg klarte faktisk å pressa gjennom eit slags faglig samarbeid då. Desse filmane som vi brukte som utgangspunkt [...] og i tillegg til den informasjon som elevane samla inn i den databasen [...] blei jo tilgjengeliggjort for faglærarane i hovedinstrumentsammenheng då. Og ein del lærarar blei jo faktisk observant på det, og brukte det da.

I ettertid undrer jeg på hvordan ble dette samarbeidet ble vurdert. Kanskje er det ikke resultatet av vurderingen som er hovedhensikten med en læringsaktivitet, men at arbeidet med vurdering er en del av selve læringsaktiviteten, gjennom elevrespons og refleksjon.

En av lærerne sier at det er litt spesielt at i dette faget så er vurderingskriteriene til hjelp i timene også, for om det er gitt ei liste med vurderingskriterier så er det denne elevene skal gå ut i fra når elever skal gi gjensidig tilbakemelding om formidlings-situasjonen eller formidlingsoppgaven. Vurdering og respons i klasserommet oppfatter læreren som en innarbeidet metode, og hun forteller om hvordan hun arbeider videre med vurdering etter at timen er ferdig:

Så sa ikkje eg så mye i klasserommet, for eg hugsar jo desse interpretasjonssituasjonane kor det er berre læreren som gir tilbakemelding, og det er jo fint på et høgare nivå, men eg har ikkje lyst å utsette dei for det,

for så veldig mykje direkte tilbakemelding frå meg da, men eg skreiv alltid, skreiv en vurdering av det.

Å skrive notater etter undervisninga ga henne en anledning til å fordøye arbeide litt, og til å tenke over hvilket nivå og hvilken karakter det kunne være. Hun forteller videre at på tentamen så var de to lærere. Dette var veldig betryggende, å ha noen å diskutere vurdering med.

Eg skreiv ikkje ned da, [på timen] for eg hugsa det så veldig godt [...]. Og så i ettertid, når timen var over, så gikk eg og satte meg for meg sjøl og mediterte over det, og så har eg alltid filma det. Og det gjorde eg og for å liksom kunne bruke det - hvis vi ønska - til å vurdere det meir, men også til å lage ein DVD på slutten av skuleåret, ikkje sant, så da har vi jo samla masse framføringar [...] og det var ein højdare egentlig altså, å få delt ut den siste dagen! Men da visste eg og at eg kunne gå tilbake til den videoen hvis eg var usikker... Var det egentlig så bra som eg opplevde da? Så det var min måte å vurdere på da.

En lærer kommentar dette med å gi tilbakemelding til elever, og sier at som lærer så er det klart at en passer seg litt i klasserommet, og at også han skriver en litt mer utfyllende kommentar i tillegg til den umiddelbare responsen i klasserommet, - en som er litt mer "riktig", mener han.

Hvis det er noko veldig personleg, eller hvis det er noko som set eleven i et veldig dårleg lys, då ventar eg med det. Men eg er ikkje redd for å seie ting som andre kan lære av.

En av lærerne forteller om en oppgave der de hadde muntlig tilbakemelding, men uten tallkarakter da, for det var foran hele klassen. I tillegg så ga læreren kommentar og tallkarakter på ClassFronter (en digital kommunikasjonsplattform), og førte tallkarakter i Skolearena (et administrativt datasystem). Denne læreren hadde også en intensjon om å bruke digitale verktøy, ved å gjøre opptak og, og så kunne elevene bearbeidet opptaket for eksempel i Logic (et lydstudioprogram). Hun hadde også en intensjon om å gjøre filmopptak, men det ble det ikke tid til. Hun presiserer at hun ikke var alene om oppgaven, og at de jobba i team.

Det er under denne delen av analysen jeg tenker at den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy ikke strekker helt til, selv om vurdering og innhold i faget er to av kategoriene i denne modellen. Kan jeg få nye opplysninger om lærernes praksis ved å betrakte innholdet i samtalen gjennom andre "måleredskaper"? Hva ville det tilføre analysen dersom jeg tok i betraktning at implementering også inkluderer en menneskelig faktor, og at andre modeller for planlegging og vurdering av undervisning gir muligheter for å se på det som relasjonsmodellen kaller "deltakerforutsetninger"? Deltakerbegrepet (eleven, læreren, systemet) må ta i betraktning at det er menneskelige handlinger som knyttets sammen med læring og endring, og kanskje ville det å se på relasjonelle og estiske faktorer i en implementeringsprosess tilføre ny kunnskap.

5.4.3. Rammefaktorer og deltakerforutsetninger

I dette avsnittet analyserer jeg kategoriene rammefaktorer og deltakerforutsetninger. Rammefaktorene som analyseres i dette avsnittet er timeplan, rom og utstyr, bruk av digitale verktøy i undervisninga, og deltakerforutsetninger (kompetanse, erfaring og lærernes behov for etter- og videreutdanning).

Jeg velger innledningsvis å inkludere begrepet "deltakerforutsetninger" som en rammefaktor, likestilt med ytre rammefaktorer som fysiske forhold og logistikk. Den didaktiske relasjonsmodellen skiller mellom deltakerforutsetninger og rammer for undervisninga, men i min analyse ser det hensiktsmessig å se på disse sammen. Jeg hevder at lærernes forutsetninger og fagkunnskaper er med på å skape rammer for undervisninga, og har en essensiell betydning for hvilke læringsprosesser elevene har muligheter til å delta i. Et annet poeng er hvilke relasjoner og hvilket "språk" som er viktige i utvikling av estetiske læreprosesser, som for eksempel musikkskapning og formidling av musikk. Det kan virke som det er lite rom for å se på akkurat dette gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. Kan det være at denne modellen isolert sett ikke skaper optimale forutsetninger for å se på hvordan undervisning planlegges og gjennomføres?

Intervjuet nærmer seg slutten. En skole har det travelt nå, lærerne må rekke buss og ferge. To travle forskningsdeltakere har en hjemreise på et kvart døgn foran seg, og vil gjerne være de som starter oppsummeringen. Jeg har på tampen av intervjuet spurt om de kan uttale seg kort om hvilken rolle rammefaktorer som timeplan, rom og utstyr spiller, om bruk av digitale verktøy i undervisninga, og om de kan si noe om behov for etter- og videreutdanning, og hvilken framtid de tror faget har.

Timeplanen

En av lærerne trekker fram timeplanen og fag- og timefordeling som nøkler til optimal undervisning. Jeg oppfatter at hun legger stort trykk på MÅ, og tenker at dette tyder på at det krever aksept i ledelsen og hos timeplanlegger for at musikk lærerne kan bruke timeplanen og sammensetning av lærerteam som et aktivt didaktisk verktøy. En sier at det er *kjempeviktig* å ha en dobbelttime – i hvert fall i ett av de åra de har fordypning, og flere eksempler sier noe om dette:

Vi må få ein god timeplan, det krev at timeplanen er lagt slik som den MÅ for at vi skal få det til, og så [må vi få til] teamarbeid.

Det er utrolig mange avgrensingar når du har ein enkelttime, og det er eit ganske praktisk fag, og det ser eg heilt klart at det avgrensar seg veldig. Det må vi tenke på, når vi i tredjeklassen har berre ein time, - da kan ein ikkje gjere så masse sprell!

Å gjøre "masse sprell" i denne sammenhengen tolker jeg som at tidsbegrensingen reduserer handlingsrommet for aktivitetene i timen. Implementering av læreplanen forutsetter nok tid til å arbeide med praktiske musikkaktiviteter.

I den neste delen av intervjuet kretser samtalen om hvorvidt det dreves spesialrom, eller om det er mulig å arbeide ekte og reelt med formidling i "vanlige" grupperom eller klasserom. Hvordan vil innholdet i formidling preges av slike ytre rammefaktorer?

Rom og utstyr

Generelt sett opplever lærerne at skolene har ganske gode eller tilfredsstillende vilkår når det gjelder rom og utstyr, men at dette er noe som må vedlikeholdes og utvikles. I noen tilfeller har elevene nøkkel til skolen, og kan bruke rom og utstyr fritt. Dette utsagnet møter motstand hos en annen lærer, som mener at elever kan oppleve det som et press og en ekstrabelastning i forhold til skolegangens samlede krav.

Alle skolene har en kultursal eller en aula som brukes ved konserter og større oppsetninger. En av skolene har egen frittstående brakkerigg med instrumenter og utstyr for øving og gruppeundervisning, som elevene kan låne nøkkel til etter skoletid. Denne skolen har i tillegg tre musikk-klasserom som er fast utstyrt med lytteanlegg, basisinstrumenter og et lite PA. Bruken på dagtid hemmes ved at støy til naborommene setter grenser for aktivitetene. Elevene har i tillegg mulighet til å bruke dramabyggets blackboxer og dansesaler etter avtale, men i begrenset omfang.

Størrelsen på klassen og gruppene betyr også noe for om de opplever tilgang på rom og utstyr som bra eller dårlig, og det er stor enighet om at det er viktig å ha ei scene eller et rom som er egnet for å øve sceniske produksjoner. En av lærerne trekker litt på ordene når han forteller om sin skole, og i mine ører bærer dette bud om et litt utilfredsstillende forhold. Ved denne skolen kan de veksle mellom to rom til øving og konserter – et klasserom og en konsertsal. Disse ligger i et annet bygg enn det elevene bruker til "vanlig" undervisning, og er i en gangavstand på mellom fem og sju minutter til hovedbygget. Flere av skolene samarbeider med den lokale kulturskolen om både lærere og rom til undervisning, og elevene bruker tid til forflytning utendørs med instrumenter og utstyr.

Ved en av skolene holder musikkelevne holder til i et eget bygg, og de har tilgang på scene og tilstrekkelig godt utstyr i hovedbygget, fire-fem minutter unna. De kan be om å få timer i festsalen dersom scena er ledig, men akkurat i år i så har de faktisk ikke tilgang på scene akkurat de timene de har musikk fordypning, og må klare seg i klasserommet. Lærerne mener samstemt at rammefaktorer som rom og utstyr er

avgjørende – både for å skape reelle formidlingssituasjoner og for å få til rettfærdig vurdering, ikke minst. Dette kommer fram i kommentarer som:

Det må være reelt, det må vere gode rammer, og lydutstyret må vere i orden og på plass i musikk. Hvis ikkje, så blir det ikkje reelt - og heller ikke godt vurdert.

Men det er utruleg viktig at det blir ein forskjell - hvis dei skal opp og vise noko. At det er ei scene på ein måte... Ein kan jo berre kjenne på det...

Om behovet for realistisk arbeid og virkelighetsnære undervisningsarenaer sier læreplanen lite, bare det som er forankret i formålet for undervisninga og i den generelle del av læreplanen, dvs. indirekte, hevder jeg.

Digitale verktøy

En av lærerne opplever forholdet til hardware som problematisk, og sikter her til "kulturforskjellene" mellom Mac og pc, mens de fleste andre er fornøyd med det datautstyret de har. Elevene har egne laptop, men en skole melder om mangel på systemer for at elevene kan få erfaring med å gjøre opptak. Skal dette bli bedre, bør skolen egentlig ha mer utstyr, hevder han. En av lærerne husker at de deltok på kurs i bruk av digitale verktøy i musikk fordypning, men hun skulle gjerne sett at innholdet var mer rettet mot å bruke digitale verktøy i musikkutøving:

Så når eg ønska meg eit kurs i bruk av digitale verktøy i formidling, så trudde eg det var snakk om bruk av digitale verktøy på scena – musikkprogram, loop – sånne ting! Men det har enno ikkje dukka opp... Eg meiner at det er ikkje feil å tolke det sånn. Å bruke digitale verktøy i formidling... det er ikkje berre snakk om film eller å gjere opptak.

Hun sier videre at det blir for enkelt å tolke dette kompetansemålet som at elevene skal filme eller ta lydopptak, og tenke seg at forpliktelsen til læreplanen da er oppfylt.

Jeg mener at det å bruke digitale verktøy i estetiske læreprosesser kan også være gjennom å utforme et kunstnerisk uttrykk, ikke bare å dokumentere et arbeid. Her ligger et potensial for videre kompetanseutvikling.

Deltakerforutsetninger som rammefaktor

Deltakerforutsetninger er en selvstendig kategori i den didaktiske relasjonsmodellen. Lærernes kompetanse kan likevel også være en rammefaktor for undervisninga. I denne oppgaven gjelder det hovedsaklig *lærernes* forutsetninger, men delvis også hvilke forutsetninger skoleeier og skolens ledelse viser fram når det kommer til implementering av læreplaner.

Deltakerforutsetninger gjelder for det første lærerens kulturelle, sosiale, fysiske og psykiske/mentale forutsetninger (Bjørndal og Lieberg, 1978) og for det andre ledelsens og skoleeiers forutsetninger og holdninger til utvikling av for eksempel estetisk kompetanse. En videre utvikling av kompetanse vil måtte ta utgangspunkt i deltakernes forforståelser og erfaringer. Lærerne antyder med dette at deres erfaringskompetanse og utnytting av denne er viktig, og at opparbeidede vaner knyttet til konvensjoner i faget er med og påvirker implementering av en ny læreplan.

For meg er det naturleg å bruke egne erfaringer, frå skulekonsertturne og sånn.

Det slites eg litt i mellom, at ein også har med seg [erfaringar] frå den gamle musikkformidlinga” (dvs. R94, min tilføyelse).

Men det er det der ”enten - eller”... Du gjer ein ting ”riktig” - men etter kvart som ein blir eldre, så skjønar ein at ting har jo nyansar, ikkje sant?

En lærer forteller at hun også nå bruker mye av det hun gjorde i formidlingsfaget i Reform 94, og at hun ikke har det store behovet for kompetanseutvikling i selve *formidlingsfaget*. Hun nevner for eksempel samspillkurs hun har deltatt på som inspirasjon, og at hun kan knytte dette litt an til formidling. Hun foreslår at det likevel er noe som kanskje bør settes opp på agendaen til nettverket. En annen lærer sier

hun ikke har fått tilbud om noe etterutdanning som er rettet direkte mot formidling, noe hun opplever som litt underlig, med tanke på hvor mye nytt det er i skoleverket. Dette angår ikke bare implementering av kompetansemål i formidling, men også de strukturelle endringer som har funnet sted i hele musikktilbudet, tenker jeg.

Læreren har selv et ansvar for å holde seg oppdatert, og for å få de ulike fagområdene ivaretatt slik at elevene og kan ta ny kunnskap med seg videre, mener en av de andre. Hun har heller ikke fått tilbud om kompetanseutvikling som er relevant for musikk fordypning, men tror at det heller ikke vil være noe problem å skaffe seg dette. En annen sier han ikke har fått tilbud om kompetanseheving *som lærer*. I likhet med den læreren som mente det ikke var videreutdanning i *formidling* som var hovedfokuset, kan også dette utsagnet tolkes som at lærerne skiller mellom behovet for videreutdanning i undervisningskompetanse (didaktikk) og kompetanse i fagfeltet musikk.

En av de yngste og nytilsatte lærerne sier:

Kompetanseutvikling kan eg ikkje huske å ha fått – men eg bør vel heller ta initiativ for det sjøl... Eg kan ikkje forvente at eg får tilbud sånn utan vidare... Eller? Kan eg det?

Unge, nytilsatte lærere er kanskje ikke de første som roper om videreutdanning, og opplever kanskje andre utfordringer knyttet til undervisningen. Et kollegium kan på flere måter nyte godt av unge læreres friske kompetanse, gjennom både uformelle samarbeid, og i skolens planer for kompetanseutvikling. Elevene har ansvar for egen læring. Gjelder dette også for lærere? Ja, i den forstand at tid til faglig ajourhold skal delvis være nedfelt i arbeidstidsavtaler, gjennom medarbeidersamtaler og i skolens plan for kompetanseutvikling. Likevel undrer jeg om dette begrepet å være faglig å jour snarere knyttes til personlige ønsker og behov, enn en strategisk plan i fagmiljøene. Så langt jeg kjenner til finnes det ikke en faglig og sentralt forankret strategi for kompetanseutvikling for musikk lærere i videregående skole. I tilknytning til oppgavens tema, implementering av læreplaner, er ulike typer kompetanseutvikling innenfor musikkfaget i dette skoleslaget et viktig felt å se nærmere på.

5.5. Veien videre

I sluttfasen av intervjusekvensen søkte jeg etter et bilde av hvilken framtid lærerne tror faget har. Dette perspektivet henger sammen med implementeringsprosessen i forhold til hvordan lærere planlegger og differensierer sin undervisning for elevens videre valg, og peker videre til hvordan faget kan videreutvikles.

Det siste og avsluttende spørsmålet i samtalen med lærerne handler om hva hvilke utviklingsmuligheter de ser for seg i faget, og hvilken retning de mener faget musikk fordypning bør ha i framtida. En lærer spør om det er formidling eller fordypning jeg mener. *Jeg mener fordypningsfaget*, svarer jeg, - *formidling er jo en del av det*. Jeg forstår at spørsmålet mitt kan virke litt forvirrende, fordi jeg tidligere har presisert at det er hovedområdet for formidling jeg ønsket vi skulle snakke om, men her spør jeg etter informasjon om *hele faget*. Spørsmålet om "retning for faget" framkaller kanskje litt usikkerhet, eller er uventet? Ikke alle har bestemte meninger dette. En av lærerne improviserer litt omkring begrepet *fordypning*, og foreslår spøkefullt at *nedover* kunne være en mulighet:

... ja det er jo faktisk ei retning... nedover, - å synke ned!

Det er jo en artig tanke, og dessuten et viktig signal. Jeg oppfatter at hun mener at det å fordype seg må gi tid og rom for *dypdykk*. Mens vi er i dette muntre moduset foreslår en annen deltaker "framover" som en retning, også han applauderes med livlig latter fra de andre. Heller ikke dette er bare en overfladisk bemerkning, men gir rom for å utforske videre hva som er en *framover-bevegelse* i musikk fordypning. Jeg spør om hun tenker at formidling skal ha større eller mindre plass i fordypningsfaget. Hun svarer at uansett hvor mange timer eller hvordan det gjøres så skal faget i alle fall få være et "rom" der elevene får dyrka summen av alt det de holder på med, og fordi at elevene går på ei musikklinje må det være mulighet til dette, avslutter hun. Dette tolker jeg som at hun mener at alle musikkfagene peker i retning av fordypning i musikk. Betrakningen kan gi innspill til ikke bare hvordan læreplanen i formidling i musikk fordypning implementeres, men peker på implementering av hele strukturen for musikkfagene i MDD.

En håper at det *blir* et fordypningsfag, og mener at det er et viktig fag. Hele faget er et flott støttefag til mange andre fag, hevder denne læreren. I ettertid tenker jeg at det kanskje er alle de andre musikkfagene som opptrer som støttefag for formidling av musikk, men dette ble ikke brakt på bordet under intervjuet. Flere av lærerne trekker fram økt fokus på *integrering og helhet* i faget, og samarbeid med andre musikkfag. En deltaker sier at hun håper at veien videre går i den retning at flere ser de mulighetene det gir å se på alle tre hovedområdene samla som *ett* fag. Hun sier videre at utfordringa er at det er forskjellige lærere (i betydningen at det er *mange* lærere, min tilføyelse) som underviser i hvert enkelt hovedområde, og at utvikling av samarbeidsformer er noe fagmiljøet kan se på:

Tenk oss - og det er egentleg eit tankeeksperiment i alle fag, i heile musikklinja tenkjer eg - tenk om vi var ein lærar, som underviste i alt!

Flere har trolig en samstemt oppfatning av dette, for det nikkes og bekreftes rundt bordet. Læreren forklarer at hennes tankeeksperiment handler om *ideallæreren*, om at "vi" er bare denne ene læreren som har kompetanse på "alt" og underviser i "alt". Da ville mye av den problematikken som lærere opplever, både med vurdering og samarbeid, være borte, for læreren ville greie å vurdere dem helhetlig, fordi læreren ville kjenne eleven bedre, både hans sterke og svake sider, hevder hun. Jeg bryter inn med en kritisk bemerkning om at dette avhenger sterkt av hvilken bakgrunn, hvilket læringssyn og det elevsyn den læreren ville ha. Læreren lar seg heldigvis ikke forstyrres av dette, og ivrer videre:

Jajaja, det må vere den optimale læraren, den perfekte! Tankeeksperimentet ligg i det at det er eitt menneske, så at ikkje vi er skilt av det at det er ulike, for vi koblar menneska til fag!

Hun sier at når vi snakker om musikkfag i videregående skole så ser vi ofte svært sammensatte fag, og fordi det i mange tilfeller er fem eller enda flere lærere som underviser elevene, så blir dette oppfattet av lærerne som fem eller flere *fag*, som skal ha sin særskilte vurdering. Hun mener dette er en feil innstilling. Min kommentar til dette hviler på Vurderingsforskriften (www.udir.no, 8), som er tydelig på at det er elevens helhetlige kompetanse i faget skal som skal speile de kunnskaper og

ferdigheter som han har opparbeidet. Det neste spørsmålet jeg reiser, blir da: Hvordan er *vurdering* implementert, og hvilke former for vurdering? Analyse av kategorien vurdering viser at formativ vurdering og respons er en form for både vurdering og veiledning, mens det å vurdere graden av måloppnåelse er mer utfordrende. Gode vurderingskriterier sikrer kvaliteten på dette arbeidet.

Kan dette faget ses som en fordypning, eller er faget av en slik karakter at det heller skulle betraktes som et *basisfag* i musikk, der eleven utvikler håndverk, metoder og teknikker for å skape musikk, undrer jeg? Et tilsvarende på dette kan være når en av lærerne hevder at allerede ved at elevene velger musikklinja, har de valgt å fordype seg i musikk, og at alle musikkfagene kan ses som en fordypning. Kanskje er musikk fordypning et fag og en arena der eleven *i tillegg* til alle andre musikkfag kan oppleve som et rom for fordypning, i betydningen å gå i dybden, å synke ned? Dette lar jeg stå ubesvart, som et hvilepunkt.

Når en ser på hvilke muligheter eleven har videre, etter musikklinja og fordypning i musikk, kommer det an på hvilket nivå eleven vil utdanne seg på. Det spiller også en rolle i hvilken grad eleven selv vil kunne utnytte sine tidligere erfaringer og kunnskap for å konsentrere seg om arbeid med musikk videre. En av lærerne trekker fram at om en velger å studere for eksempel grunnfag musikk, så er det ikke et krav i dag at studentene har gått musikklinja for å ta det studiet. Likevel er det en klar fordel, fordi dette gir muligheter for studentene å konsentrere seg om toppen i stedet for basiskunnskapene, mener denne læreren.

Jeg stiller meg spørsmål om hvem musikklinja og musikk-fordypning i videregående skole er til for, for hvilke elever og hvilket samfunn skal læreplanen implementeres. Det er nærliggende å tenke seg at det å fordype seg i musikk er aktuelt bare for de elevene som søker høyere musikkutdanning, mens i realiteten er det andre forventninger til faget hos den enkelte elev. Læreplanen forutsetter at undervisninga skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov, men det gis ikke konkrete forslag til hvordan dette skal tilpasses til elevens videre valg. Noe kan gjøres ved utarbeiding av lokale planer, mens fagmiljøet i høyere utdanning bør og må ta tak i samordning og progresjon av fag, hevder jeg. Jeg tror dette er en prinsippdebatt som ikke har vært særlig fremmet i fagmiljøet i videregående skole. Ved en nasjonal

fagkonferanse den 4. november 2011 ble det fra NMH (Norges musikkhøgskole) og KHiO (kunsthøgskolen i Oslo) stilt spørsmål om MDD i tilstrekkelig grad forbereder til høyere utøvende musikk- og kunstutdanning (Birkeland, 2011). Både spørsmålet om retning på faget musikk fordypning og musikktilbudets totale struktur er saker som kan være aktuelle å ta videre opp i nasjonalt fagråd for MDD, og i de høyere utdanningsinstitusjonene.

5.6. Et kritisk blikk på den didaktiske relasjonsmodellen

Jeg har valgt å bruke den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978) som utgangspunkt for studien av flere grunner. Modellen er forankret i tradisjoner, dvs. mange kjenner til den og bruker den, og den utgjør et "skjema" som jeg kunne bevege meg innenfor. En av modellens svakheter kan være at den virker for kategoriserende, og at et opplæringsløp ses i deler, og mindre helhetlig og sammenhengende. I kategorien deltakerforutsetninger, er det knyttet flere forhold til for eksempel læreren, som holdninger, verdier, undervisningsmåte og væremåte. Disse forholdene ivaretas under rammefaktorer (slik jeg har gjort), men dersom lærerens samlede kompetanse spiller en avgjørende rolle for elevenes læring, bør forholdet deltakerforutsetninger gis et utvidet innhold.

5.7. Oppsummering og refleksjon

Min studie er en kvalitativ analyse gjennom en kvalitativ kategorisering. Denne har jeg arbeidet videre med gjennom en fortolkende interpretasjon, som kan kalles hermeneutisk. En måte å definere del-helhet (en hermeneutisk "sirkling") på i mitt materiale, kan være at den didaktiske relasjonsmodellen representerer den gamle forståelsen, mens lærernes utsagn gjennom min tolkning danner den nye forståelsen. Jeg mener at også sirklingen mellom læreplanforståelsen i min analyse og tolkning, holdt sammen med min tolkning av lærernes utsagn innenfor de ulike kategoriene innebærer en hermeneutisk fortolkning, der tolkningen gir en ny forståelse av temaet. Dette innebærer et kritisk blikk på relasjonsmodellen som implementeringsverktøy, noe som fordrer at jeg ser ut over eller forbi denne.

Jeg skulle ønske at det innenfor rammene for denne studien var rom for oppfølging og utdyping av spørsmål. Det har det ikke vært, men oppfølging vil være mulig dersom studien skulle inspirere til videre forskning. Områder som jeg gjerne skulle utdypet er innhold og undervisningsmetoder i faget musikk fordypning, samt vurdering i faget og kompetanseutvikling for lærere.

Når jeg i analysen av intervjumaterialet beveger meg inn i de tomme rommene mellom det den didaktiske relasjonsmodellen *ikke* gir, og følelsen jeg har av at det er noe mer å se i materialet, noe som ligger skjult i det som ikke uttales, så kan dette i seg sammenlignes med en estetisk læreprosess. For eksempel Østern, A.-L. (2010) skriver om hvordan erkjennelse og transformasjon i estetiske læreprosesser karakteriseres av at man beveger seg i mellomrommet, eller tomrommet, - mellom *det man vet* og *det man ikke vet.*”

Kapittel 6 DRØFTING OG REFLEKSJON

6.1. Oppsummering

I denne studien har jeg undersøkt hvordan hovedområdet formidling i faget musikk fordypning i læreplanen i Kunnskapsløftet implementeres, gjennom en analyse av læreplanen og ved å beskrive hvilke prosesser som har inngått i arbeidet med å operasjonalisere læreplanen blant informantene i denne studien. Undervisningsmetodikk og fagdidaktikk er sentrale temaer, men hovedtemaet blir min forståelse av hvordan læreplanen oppfattes og praktiseres, og hvilke syn som kommer fram på dette. Altså blir hva lærere og elever gjør i klasserommet, eller på formidlingsfagets arenaer, sett som en konsekvens av de grep som er gjort for å forstå innholdet og intensjonen i læreplanen for faget, og for Kunnskapsløftet som strukturreform.

Læreplananalysen er gjort med øye for det som skiller ut hva planen sier eller berører om begrepet formidling. Analysen av lærernes samtale, som utgjør det empiriske materialet for studien, fokuserer på hvilke faktorer som er viktige når undervisning planlegges, gjennomføres og vurderes etter Kunnskapsløftets læreplan i hovedområdet formidling.

Opgavens hovedoverskrift er: *Min musikk - formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse?*

Etter intervjuet med lærerne, spør jeg meg om innholdet i undervisninga er relatert til å formidle følelser, og om det må være det? Noen få observasjoner gjør at jeg tillater meg en antakelse om at få lærere arbeider ut fra et overordnet estetisk tilnærming til læring. Hovedvekten av samtalen domineres av at det er et musikkfag lærerne snakker om, ikke et kommunikasjonsfag eller en estetisk læreprosess i hovedsak, men en estetisk læreprosess innenfor musikkfagets konvensjoner og rammer.

I forskningsspørsmål 1 spør jeg: *Hva sier læreplanen for Kunnskapsløftet om formidling som kompetansefelt i musikk fordypning i videregående skole?*

Dokumentanalysen viser at formidling er nevnt, men ikke definert. Den generelle del

av læreplanen har flere pekere til at eleven skal kunne utvikle evne til å uttrykke seg på ulike vis enn det den fagspesifikke planen har, gjennom formål for faget og kompetansemålene. Læreplanen for hovedområdet formidling i musikk fordypning, og læreplaner for andre musikkfag nevner og bruker formidling om det å framføre musikk, eller å gi framførelsen et personlig uttrykk. Læreplanen gir ikke konkrete retningslinjer for hva faget inneholder, som det for eksempel gjøres i hovedområdet komponering og arrangering, der eleven skal harmonisere melodier, arrangere musikk, lage komposisjoner, beherske notasjon, - for å nevne noen. Jeg mener å kunne hevde at læreplanen i hovedområdet formidling ikke har den samme tydelighet, og viser til dokumentanalysen i kapittel 4.

Forskningsspørsmål 2 lyder: *Hvilke temaer i intervjuet med lærerne kan identifiseres og knyttes til implementering av læreplanen i formidling i musikk fordypning?*

Som intervjuguide brukte jeg den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978). En oppsummering av intervjuet med lærerne gir følgende resultat:

- Rammefaktorer og deltakerforutsetninger er en avgjørende faktor for virkelighetsnær undervisning og rettferdig vurdering.
- Ønske om en mer helhetlig musikkopplæring uttrykkes, gjennom bedre integrering av de tre hovedområdene i faget (formidling, gehørtrening, komponering og arrangering), og integrering med andre musikkfag.
- Dokumentasjon av kunnskap og vurdering i formidling er et problematisk område, med størst vekt på formativ vurdering gjennom respons fra både medelever og lærere.
- Elever arbeider i stor grad med eget materiale, ved å uttrykke seg gjennom *sin* musikk, gjennom både egenkomponert materiale og i tverrfaglig samarbeid med andre fag.
- Begrepet "formidlet følelse" er lite belyst gjennom intervjuet, men kan knyttes til utsagn om at formidling må knyttes til det som elevene opplever som noe viktig, at de har noe de vil si.
- Det er behov for etter- og videreutdanning i fagfeltet, og et slikt tilbud må ikke nødvendigvis være knyttet til faget musikk, men til fagdidaktikk og metoder i undervisninga.

Jeg mener at mitt materiale fra intervjuet med lærerne tyder på at ønsket om en mer helhetlig musikkopplæring peker ut over et "intermusikalsk" samarbeid, og i retning et tverrfaglig og flerfaglig samarbeid i større estetisk sammenheng enn det som praktiseres i dag. Dette støttes også av nyere forskning (Kempe og West, 2012; Kruse, 1995; Østern, 2010). Hva skal til for å oppnå dette? Jeg foreslår å utvikle nye former for etter- og videreutdanning for lærere, med ajourføring av didaktisk kompetanse og tverrfaglig estetisk kompetanse i fokus.

Når det gjelder spørsmålet om vurdering i intervjuet, mener jeg det kommer tydelig fram et hovedfokus på formativ vurdering, og at elevrespons og lærerens vurdering er knyttet til et felles anliggende om å forbedre og dyrke fram kvaliteter ved framføring av musikken i en helhetlig setting. I intervjuet er det ikke mange spor av at lærerne ser undervisning i formidling som en prosess som utvikles på et *indre* plan hos eleven. Dette kan ha sin årsak i at jeg som moderator ikke viste vei inn til dette ved intervjuet. Det kan også være at det å *tråkke i andres bed*, som en av deltakerne sier, hører sammen med at hovedinstrumentfaget har en ledestjerne i arbeid med tolkning og formidling av musikk, hevder jeg – uten å ta stilling til om det fortsatt bør være slik.

I arbeidet med implementeringsprosessen lokalt, har det vært gjort betydelig innsats av lærere. Dette arbeidet har skjedd gjennom der lokale nettverkets møteaktivitet. Referat fra møtene er ikke tilfredsstillende organisert i den nettbaserte databasen (noe jeg oppdaget under dette arbeidet), og er ikke gjenstand for analyse i denne studien. Dette kan tyde på en svikt både i rutinene for implementering, og rutiner for utvikling og vedlikehold av implementeringsprosessen. Her viser jeg til hva Larsen mfl. (2006) beskriver i generelle prinsipper og strategier for implementeringsprosesser.

6.2. Refleksjon

I det jeg er i ferd med å avslutte denne oppgaven vet jeg ikke om jeg legger til kai, eller om jeg har kastet loss – for å bruke kapteinens språk. Det er kanskje bra, at vi ikke alltid kjenner retning eller terreng. Jeg samler mine trosser og tråder, og ser hva

slags vev og konstruksjon denne oppgaven ble til, og hvilke materialer den har gitt meg å forme veven videre med.

6.2.1. Er det plass til kunst i skolens kunnskapstørste kamp?

PISA-undersøkelsene, teoretiske basisfag, dokumentasjon av resultater og utelatelsen av kulturell kompetanse som en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen kan bidra til at musikkfaget svekkes i skolen, noe jeg mener at faget gjør. Dette begrunner jeg i at det er gitt færre timer til faget, og at fagene er mer preget av teori og målbar kunnskap.

Lærere trenger ulike typer kunnskap for å implementere og forstå læreplanen. Mange musikk lærere i grunnskolen er uten fagutdanning i musikk, og læreplanen treffer kanskje de høyt utdannede best. I min undersøkelse er forskningsdeltakerne høyt utdannet innenfor musikkutøving, musikkvitenskap eller musikkpedagogikk. Lærerne i mitt utvalg har stor kunnskap om musikk og musikkfaget, og har slik sett et godt faglig utgangspunkt for å implementere en læreplan. Likevel mener jeg resultatet av analysen viser at det trengs *noe mer* enn lærernes fagkunnskap i musikk for å gjøre et godt arbeid med utvikling og implementering av en ny læreplan.

Dette "mer" hevder jeg kan finnes både i en tverrfaglig estetikk og gjennom estetiske læreprosesser (slik det framkommer i Austring og Sørensen, 2006; Bastian, 1998; Ebbensgaard 2009; Engelstad 2000; Østern, 2010; mfl.). Behovet for "noe mer" avdekkes også gjennom hvilke verdisyn og prioriteringer som skinner gjennom i implementeringsprosessen. Dette viser jeg gjennom intervjuet med lærerne om vurdering i faget og behovet for etterutdanning, og ved hvordan prosesser formes gjennom fokus på verdier og medvirkning (Kostøl, 2008; Larsen mfl., 2006). Musikkfaget og musikkfagdidaktikken trenger et felles språk og et felles møtested, kanskje gjennom det som kan representeres i en tverrfaglig plattform som kunstpedagogikk?

I den videregående skoles musikkfag er det ikke didaktisk kompetanse alene som bidrar til læring, hevder jeg. Også musikeres (og andre kunstneres) kompetanse er verdifullt i skolen. I bladet Musikkultur nr 11/2012 (i vignetten FireFlate på s. 5)

legges det fram noen hypoteser om hvorfor musikere likevel ikke vil undervise i skolen: Skoleverkets rammer legger bånd på undervisninga, karriereplanene (studieplanene) rettes mer mot utøving og musikkskaping, det er vanskelig å kombinere fast undervisning med egenutøving, og musikkutdannede føler at de ikke har kompetanse til å undervise i skolen. Hypotesene bør inspirere til ettertanke om musikkfagets innhold i skolen, og hvilke endringer som må til dersom ønsker å oppnå at flere kunstnere skal inn i skolens læringsarenaer.

6.2.2. Tverrfaglighet og samarbeid i det estetiske fagfeltet

Når det gjelder å utnytte kompetanse tverrfaglig er det ofte snakk om både logistikk og tilpasning av systemer, samt å etablere et forum for dialog mellom ulike grupper. Dette er det faktisk mulig å få til gjennom etablerte regionale musikerordninger, hevder jeg. Jeg tror en årsak til at dette ikke brukes i særlig stor grad kan være økonomi, siden skolene ofte ikke har midler til å kjøpe flere timer enn det de selv har bevilget til undervisningen innenfor egne rammer.

Basert på resultatene i denne studien taler jeg for mer tverrfaglighet inn i skolens estetiske fag, og en lærerutdanning (og kunstnerutdanning) som i større grad tar inn i seg hele det estetiske fagfeltet, ikke bare det fagspesifikke. Først og fremst peker jeg på behovet for en forståelse for hva estetiske læreprosesser egentlig er. Dette har jeg tenkt mye på både i arbeidet med oppgaven, og gjennom dette masterstudiet i estetiske fags didaktikk. Også *dette* studiet representeres av en *flerfaglig* estetisk plattform, og ikke en tverrestetisk plattform der flere fag forsøkes integrert, som et supplement eller en overbygning for de ulike estetiske disiplinene. Jeg mener at begrepet "Interart" (Engelstad, 2000) og innenfor forskningsfeltet inter-art studies, som handler om hvordan ulike kunstneriske uttrykksformer kan kombineres med hverandre, ved siden av hverandre og i assimilasjon med hverandre, kunne vært spennende som nyorientering og videreutvikling innenfor de estetiske fagene.

6.2.3. Et kritisk blikk på studien

Kom jeg langt nok ut, eller har jeg kanskje kommet for langt? Har jeg blitt sittende der oppe i kunnskapstreet, sammen med musen som jeg skrev om i kapittel 4, og

ikke kommet ned i treets rot? Gjennom de metodiske valg, musens suffli, Rolf Jacobsens *PUSTEØVELSE* (1975) og i arbeidet med distanse og nærhet til materialet har jeg forsøkt å elte og kna mitt produkt. I dette ser jeg at også andre metodiske valg kunne ha vært givende. Jeg kunne sett mer på hva lærere gjør i undervisningen gjennom observasjon, og løftet fram konkret eksempler på undervisning. Slike eksempler kunne vært framstilt som et ledd i å vise en forståelse av implementeringsprosessen. Valget mitt ble likevel å ha hovedfokus på hvilke faktorer den totale implementeringsprosessen innebærer, heller enn å belyse de fagdidaktiske overveielser knyttet til undervisningssituasjonen og læringsarenaen.

Metodene som har vært brukt (dokumentanalyse og fokusgruppeintervju) mener jeg passer for å beskrive det fenomen jeg ønsket å undersøke: implementering av en læreplan. Mitt arbeid med å tilegne meg metoder og å beherske analytiske verktøy dette kan sammenlignes med da jeg som 12-åring fikk min første kornett – jeg visste i hvilken ende lyden skulle inn, fulgte lærerens instruksjoner, men var ikke forberedt på hva som kom ut. Begrepsparet å vite *at* og å vite *hvordan* ble for meg en billedlig bekreftelse på at oppskriften ikke er nok, og at kunnskapen må transcenderes til en personlig levd erfaring, slik som i musikk. Partiturer lager ikke musikk, og metoder lager ikke resultater, - i begge tilfeller kreves det ferdigheter og en vilje til å formidle.

6.2.4. Forskning i videregående skole og implikasjoner for studien

En årsak til at forskning på musikk i videregående skole er begrenset kan ha sammenheng med at dette musikktilbudet er et forholdsvis ”ungt” tilbud, og at det er et nisjetilbud. Hvilke utfordringer og verdier ligger det i å satse på forskning innenfor dette feltet, både økonomisk, faglig og politisk? Kan det være slik at faglig forskning (på musikk som fenomen), og forskning i grunnskolen og i høyere utdanning har høy status i forskermiljøet, mens ungdom som gruppe ikke er tydelig nok definert i musikkfagets og utdanningsfeltets forskningsmiljø? Dette blir ubesvarte spørsmål i denne oppgaven, og blir bare antagelser fra min side. Sammenlignet med forskning på musikkfaget i grunnskole, kulturskole og høyere musikkutdanning ville det også i videregående skole vært naturlig både med forskning på egen praksis eller i praksisfellesskap og klasseromsforskning.

Jeg forsøker med denne studien å introdusere læreplanutvikling og læreplanimplementering i musikkfag i videregående skole som et mulig forskningsfelt. Et slikt forskningsfelt kan relateres til både undervisningsforskning, pedagogisk ledelse og samfunnsforskning. Programopplæringstilbudet Musikk, dans og drama har økt i omfang, og det finnes lite dokumentasjon og forskning på feltet. Nettopp derfor skulle det finnes interesse for å utvikle ny kunnskap. Danning av et nytt forskningsfelt vil påvirkes av den rådende diskursen, maktforhold og konvensjoner i fagmiljøet. Etter min mening er musikkfaget i videregående skole et spennende felt i forskningen, og noen mulige konturer anes i denne studien, bl.a. via de nevnte innspillene fra Musikkhøgskolen, Kunsthøgskolen i Oslo og Musikernes Fellesorganisasjon.

6.2.5. Et utvidet formidlingsbegrep

Alle de utøvende musikkfagene inneholder formidlingsaspekter som kompetansekomponeanter, og noen forsvinner litt mellom de tekniske og håndverksmessige kompetansemålene, etter min mening. Musikkfaget er både vitenskap, håndverk og teknikk, tolkning og refleksjon, og undervisning skjer eller bør skje i alle disse delene av faget. Verket skal ut, over scenekanten, gjennom rommet og inn i den som lytter. Da må den som lytter *ønske* å slippe opplevelsen inn, - og det er utøverens gebet å invitere lytteren inn, ved å lokke, provosere eller utføre magi. Hvordan og med hvilken intensjon er to spørsmål som bør lyssettes, når verket (musikken, historien) skal formidles og fortelles.

Å uttrykke seg og formidle sin musikk gjennom å forme sine egne komposisjoner er ikke bare tekniske øvelser, det innebærer også et formidlingsperspektiv, gjennom de kunstneriske valg som gjøres ved valg av musikalske uttrykksmidler og den musikalske settingen.

Å uttrykke seg og formidle sin musikk gjennom bruk av auditive arbeidsformer kan utvides som metode i gehørfaget. Slik vil også dette hovedområdet ha et formidlingsperspektiv, for eksempel gjennom gehørspill og improvisasjon.

Å arbeide med formidling innebærer at også selve formidlingen har en form, ikke bare verket som formidles. Redskaper for å arbeide med formidlingens form kan

være dramaturgiske grep og andre teknikker inspirert av dramafag/teater og visuelle kunsthøgskole. Dette kunne være interessant som et strategi for etter- og videreutdanning for musikk lærere i videregående skole.

Bør formidling være et kompetansemoment i alle fag? Ja, basert på denne studien kombinert med egen lærerpraksis så mener jeg det. Gjennom teoretiske emner som for eksempel i faget Musikk i perspektiv formidler elevene sine kunnskaper og ferdigheter, men læreplanen i faget sier ingenting om hvordan et teoretisk eller vitenskapelig arbeid kan eller skal formidles. Skolen har tradisjoner for at elevene skal formidle teorikunnskaper skriftlig eller muntlig. Kanskje kan et utvidet formidlingsbegrep tilføre også de musikkteoretiske fagene noe nytt og forfriskende? Det er vanlig at elever bruker digitale presentasjoner, men også en personlig formidling, muntlig eller praktisk, vil kunne utvides gjennom kjennskap til hvordan budskap utvikles, formes og medieres. Å vektlegge formidlingen som en del av alle fags kunnskap kan bidra til å gjøre undervisningen mer spennende, og gi flere dimensjoner i vurdering av elevens kompetanse, hevder jeg.

I sosialkonstruktivistisk teori fokuseres det på sosial mediering av individuell læring. Noen trekk ved sosial mediering av individuelle læreprosesser er personlig og situasjonstilpasset veiledning, rask tilbakemelding, oppmuntring. Den lærende selv forklarer, reflekterer og foreslår løsninger i stedet for å bli presentert for riktige svar og det å få korrigeret feil. Sosial mediering som deltakende kunnskapskonstruksjon betyr at vekten blir lagt på det sosiale og kulturelle fellesskapet, og altså ikke ensidig på individet (Dysthe, 2001). Pettersen mfl. (2001) viser også hvordan strategisk responsarbeid kan bidra til økt læring og å bygge opp forutsetninger for videre læring. Når lærerne i intervjuet nevner at det er den dialogiske responsen som medelever og lærer gir under eller etter arbeid med formidling, trekker de fram at dette er viktige trekk både for læring og vurdering.

Fysiske og intellektuelle redskaper (artefakter) er framstilt i en historisk og kulturell kontekst, og utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser, for eksempel i et undervisningsopplegg (Säljö, 2001). Mediering tilsier at formidlingen (av budskapet) skjer gjennom et *medium* (det som er "mellom" utøver og lytter, for eksempel et instrument, eller en datakilde). I forbindelse med at digitale verktøy i stadig større

sammenheng er aktuelle redskaper i faglige opplegg, må det også kunne rettes et utvidet blikk mot hvordan digitale verktøy kan bidra i kunstnerisk produksjonsarbeid i skolen, hevder jeg. Dette gjelder alle ledd i læreprosessen, både verket selv, kommunikasjon, formidling, presentasjon, tilbakemelding og respons.

6.2.6. Avsluttende kommentar

Er dette løftet for kunnskap som Utdanningsdepartementet har lagt opp til gjennom Stortingsmelding nr 30 kultur for læring (Utdanningsdirektoratet, 2006) tilstrekkelig for å sette lærerne i stand til å møte krav og forventninger som knyttes til implementering av Kunnskapsløftet? Dette spørsmålet stilles i sluttkommentaren hos forfatterne av boka "Ikke alt som teller kan telles" (Bergem og Vetvik, 2005). De mener at lærere er satt til mer enn å formidle kunnskap, og at dersom *"skolens lærere skal lykkes med det vanskelige og sammensatte oppdragelsesprosjektet de har fått ansvaret for å gjennomføre, trenger de åpenbart noe langt mer enn gode kunnskaper i de skolefagene de skal undervise i"* (Bergem og Vetvik, 2005, s. 168). Dette er i tråd med resultatene i denne studien, og det er noe jeg mener taler for et økt fokus både på relevant etter- og videreutdanning og et verdifokusert blikk på implementering

Gjennom å bruke teori om implementering, formidling og estetiske læreprosesser som bakgrunn for min studie, har jeg oppdaget grunnlag for nye og mer utdypede refleksjoner knyttet til implementering av læreplaner generelt, og i musikk fordypning og hovedområdet formidling i Kunnskapsløftet spesielt.

De teoretiske aspektene knyttet til musikkfaget og estetiske læreprosesser har bidratt til refleksjon over min egen praksis, og sett i lys av dette oppstår også nye tanker om hvordan jeg selv bidrar til elevens utvikling, og tanker om hvordan musikktilbudet i videregående skole kan utvikles. Resultatene fra undersøkelsen, og drøfting av oppgavens temaer kan slik sett bidra til nye innspill for andre musikkfag i programområdet for MDD.

Når nye læreplaner iverksettes, kan en pedagogs grunnsyn utfordres, derom han eller hun møter ny og tankevekkende informasjon om et emne han eller hun fra før var fortrolig med. For meg som musikk lærer i videregående skole kan dette innebære

et utvidet eller revidert syn på musikkfaget og det å undervise i musikk, og eventuelle alternative tolkninger av Kunnskapsløftet. Å bli utfordret på det jeg er kjent med og betrakte dette i et nytt perspektiv, *har* bidratt til å utvide min forståelseshorisont, både som musikk lærer og som lærer i en estetisk fagtradisjon. De didaktiske refleksjonene jeg har lagt fram i oppgaven knyttes både til undervisningsfaget musikk og det utøvende musikkfaget i seg selv. Dette betyr at jeg også på et personlig plan, som utøver, har blitt kjent med nye aspekter som bidrar til transformasjon.

Disiplin og henrykkelse er et mulig dikotomipar i skolen, slik som salmedikteren Kingos verselinje "sorgen og glæden de vandrer til hope" er i hverdagslivet. Disiplin kan misforstås som autoritær styring. Slik er det forhåpentlig ikke i musikkfaget, selv om arbeid med musikk krever disiplin – i betydningen *fokus og innsats*. Det er mitt håp at den videregående skolen og elevers læring kan fylles med større doser av henrykkelse, og at disiplin blir en følgesvenn som støtter dette. Et ledd i prosessen med å oppnå dette, kan være at musikk lærere gjennom tiltro til sitt eget "skapende" legger til rette for estetiske læreprosesser hos elevene med musikkens eget vesen som premissleverandør innenfor et felles estetisk fundament.

Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å bidra til nye og reviderte oppfatninger angående Kunnskapsløftet og musikkfagene i videregående skole, og kanskje også ny erkjennelse og nye spørsmål knyttet til musikkfaget i sin helhet. Som forsker, eller kunstnerisk detektiv, er det avgjørende å forholde seg åpen til det kjente så vel som det ukjente. Det man tror man vet én dag, kan være gjenstand for forundring og ny tolkning, og det som én dag oppleves som ubegripelig, kan den neste resultere i ny viten og forståelse. For meg betyr det å være i bevegelse, og å bli beveget av andres kunnskap og erfaring, - både menneskelig, musikalsk og pedagogisk.

Referanseliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2012). Profesjonsforståelser i instrumentpedagogiske praksiser. Trondheim: NTNU, SVT. Upublisert PhD.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. [Bodø]: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bastian, P. (1988). *Inn i musikken: en bok om musikk og bevissthet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergem, T., & Vetvik, T. R. (2005). *Ikke alt som teller kan telles*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Birkeland, E. (2011) *Musikk, dans og drama*, lederartikkel i ETTER NOTER 16, Norges Musikkhøgskole (NMH), Oslo
http://www.nmh.no/for_ansatte/Tjenester_applikasjoner/59338/etter_noter_2011/etter_noter_nr_16_2011-11_november_web.pdf
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bostrøm, E. (2004). *Rapport nr 53*.
- Bresler, L. (1994). What Formative Research Can Do For Music Education: A Tool For Informed Change. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(3), 11-24.
- Bøe, O.-M. (2005). *Musikdidaktikk for grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. [Oslo]: Gyldendal.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, *Forskrift til opplæringslova*
<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-049.html>, sist lastet og lest 24.11.12
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring : fra Art as experience (1934). (pp. S. 196-213). Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Ebbensgaard, Aa., (2009). Når læselektier giver mening - tanker om tekstlæsning og æstetisk læring. *GymPæd, 1 - 2009*, 5-7. University of Southern Denmark.
- Ebbensgaard, Aa. (2008). Æstetisk læring - skabelse i dialogens mellomrum,. *Ung og på vej. Gymnasiepædagogik nr. 71. IFPR*.

- Engelstad, A. (2000). *Interart : gjennom epokene med litteratur, bildekunst og musikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Forsøksrådet. (1975). *Læreplan for den videregående skole*.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grendahl, L. (2009). *Musikkpedagogisk ideologi og praksis i det postmoderne: en kvalitativ studie*. L. Grendahl, Trondheim.
- Hovdenak, S. S., & Erstad, O. (2010). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Jacobsen, R. (1975). *Pusteøvelse : dikt*. Oslo: Gyldendal.
- Jeffs, R. (1998). *Aktiv musikk-lære*. [Oslo]: Gyldendal undervisning.
- Johansen, G. (2004). I Johansen, G., Kalsnes, S., & Varkøy, Ø. (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kalsnes, S., (2004). I Johansen, G., Kalsnes, S., & Varkøy, Ø. (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Karlsen, G. (2004). Dramaturgi og didaktikk – mellom i og om. *HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 - rapport fra konferansen*.
- Kempe, A.-L., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. [Stockholm]: Norstedts.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1999), *Forskrift til opplæringslova*. [Oslo]: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, og på <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-049.html>, lastet 28.11.12
- Kunnskapsdepartementet, stortingsmeldinger og utredninger:
- NOU 2003: 16, *I første rekke, Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>, lastet og lest 28.11.12
- St.meld. nr. 30(2003-2004) *Kultur for læring*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008)
<http://www.regjeringen.no/mobil/nn/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/3/1.html?id=516920>, lastet og lest 05.02.12.
- Kostøl, A., (2008). *Implementering og operasjonalisering av verdibegreper* (Master Thesis, H. i. H.).

- Kruse, B. (1995). *Den tenkende kunstner : komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, T.M. Bogsnes , Lamer, K., Mørch, W., Olweus, D., Helland, S. (2006). *Prinsipper og strategier for implementering*, Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial - og helsedirektoratet. s. 140-153.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Musikernes Fellesorganisasjon (2012), Innspill III til Kunnskapsdepartementet i forbindelse med evalueringen av kunnskapsløftet, http://www.musikerorg.no/text.cfm/0_1248/innspill-iii-til-kunnskapsdepartementet-i-forbindelse-med-evalueringen-av-kunnskapsloftet, sist lastet og lest 22.11.12
- Nerland, M., (2004). I Johansen, G., Kalsnes, S., & Varkøy, Ø. (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nielsen, F. V. (2010). *Musikfaget i undervisning og utdanning : status og perspektiv 2010*. København SN - 9788774301752: Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NTNU (2010), *Dramaturgisk kompetanse*, studieplan for EDU3082 <http://www.ntnu.no/studier/emner/EDU3082/2012#tab=omEmnet>
- Nygård, S. I. K. (1998). *Utviklingen av musikklinjer på gymnas/videregående skole*. S.I.K. Nygård, Trondheim
- Pettersen, M. A. L. (2008). *Om kunnskap og musikk i Kunnskapsløftet: en beskrivelse og vurdering av tre offentlige dokumenter*. M.A.L. Pettersen, Trondheim.
- Pettersen, T. A., Yttredal, T., & Waagen, W. (2000). *Musikkformidling*. [Oslo]: Gyldendal undervisning.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ridderstrøm, H. (2012). BIBLIOTEKARSTUDENTENS NETTLEKSIKON OM LITTERATUR OG MEDIER, <http://home.hio.no/~helgerid/litteraturogmedieleksikon/bibliotekarstudentens.html>, sist lastet og lest 22.11.12
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Hedelund, L., Hegelund, S., & Kock, C. (2006, 4. opplag 2011). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rui, E. (2010). *Vurdering i hovedinstrument : hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* [Oslo]: E. Rui.
- Rådet for videregående opplæring (1990). *Læreplan for den videregående skolen. Del 3b fagplaner for studieretningsfag, musikkfag*. Oslo: RVO publikasjon

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Salvesen, G., & Sætre, J. H. (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Solhjell, D. (2001). *Formidler og formidlet*. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse*. København: Akademisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (i.d.):

1. *Bakgrunnen for Kunnskapsløftet,*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet/>, sist lastet og lest 25.11.12

2. *Bedre vurderingspraksis,*

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>, sist lastet og lest 22.11.12.

3. *Fra ord til handling,* <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Artikler-skoleutvikling/Fra-ord-til-handling-i-Kunnskapsloftet/>, lastet og lest 05.02.

4. *Læreplan i musikk, Reform 94*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Musikk,%20dans%20og%20drama> sist lastet og lest 24.11.12(Karlsen, 2004)(Karlsen, 2004)(Karlsen, 2004)

5. *Læreplanen for Kunnskapsløftet,* <http://www.udir.no/Lareplaner/>, sist lastet og lest 20.11.12

6. KUNNSKAPSLØFTETS INTENSJONER, FORUTSETNINGER OG OPERASJONALISERINGER: EN ANALYSE AV EN LÆREPLANREFORM.

Sluttrappport.

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Universitetet-i-Oslo-PFI/Kunnskapsloftets-forutsetninger---sluttrapport/>

7. *Veiledninger til LK06* <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-veiledningen/>, lastet og lest 05.02.12.)

8. *Vurderingsforskriften,* Rundskriv nr 1-2010

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>, sist lastet og lest 24.11.12

9. *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i reformimplementeringen*

<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Forvaltningsnivaenes-og-institusjonenes-rolle-i-reformimplementeringen/>

Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk?: en musikkpedagogisk idéhistorie*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.

Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, Vol. 2 Nr. 1 Art. 4.

Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring : fra Art as experience (1934). (pp. S. 196-213). Oslo: Universitetsforl.

Karlsen, G. (2004). Dramaturgi og didaktikk – mellom i og om. *HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 - rapport fra konferansen*.

Ytreberg, J. (2000). *Musikklæreres praktiske yrkesteori om legitimering av musikk som undervisningsfag: en undersøkelse basert på intervjuer av ti musikklærere ved en videregående skole*. [J. Ytreberg], Tromsø.

Østern, A.-L., *Eстетisk tilnærming til læring*, i Hovdenak, S. S., & Erstad, O. (2010). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk

Øvrige nettsider:

Bokmåls- og nynorskordboka på nett

<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=nett&begge=+&ordbok=bokmaal>
sist lastet og lest 22.11.12

Kunnskapsdepartementets nettsider <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd.html?id=586>, sist lastet og lest 20.11.12

NESH. (i.d.). Forskningsetikk for samfunnsvitenskap og humaniora.

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>, lastet og lest 10.12.11

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

<http://www.nsd.uib.no/>, sist lastet og lest 20.11.12

Utdanningsdirektoratets nettsider.

<http://www.udir.no/>, sist lastet og lest 28.11.12

Vedlegg:

Brev til respondentene, s.122

samtykkeerklæring, s.123

Intervjuguiden, s. 124

Tabelloversikt:

Tabell nr 1, Noen utviklingstrekk i læreplanene for musikkfaget. (Tafjord, 2012), s. 71

Tabell nr 2. Formidling som fagområde, dokumentanalyse av Kunnskapsløftets generelle del (Tafjord, 2012), s. 76-77

Tabell nr 3. Formidling som fagområde, dokumentanalyse av læreplanen i hovedområdet formidling, (Tafjord, 2012), s. 79

Tabell nr 4, Kategorier generert i analysen av gruppefokusintervjuet med lærene i studien (Tafjord, 2012), s. 86

Kjære kollega:

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Jeg deltar i et masterprogram i fagdidaktikk for estetiske fag ved program for lærerutdanning ved NTNU, og temaet for min oppgave er hovedområdet formidling i musikk fordypning i vg2 og vg3. I år skal jeg levere masteroppgaven min, og gleder meg til innspurten!

Jeg fokuserer på didaktiske forhold knyttet til kompetansemål i formidling i K06. For å finne ut noe om dette, ønsker jeg å analysere lokale plandokumenter og å intervjuere lærere som underviser eller har undervist i formidling. Intervjuspørsmålene vil dreie seg om f.eks. arbeid med konkretisering av kompetansemål, fagplanlegging, årsplaner, vurdering, bruk av læremidler og undervisningsmaterieell, fysiske og organisatoriske rammer til undervisning, elevmedvirkning i læring og vurdering, implementering av IKT/digitale verktøy, etter- og videreutdanningstilbud i hovedområdet. (Lokale plandokumenter: f.eks. eksamensoppgaver og tentamensoppgaver, konkretisering av kompetansemål og vurderingsveiledninger, halvårsplaner eller årshjul for hovedområdet eller faget).

I tillegg til analyse av plandokumenter vil jeg bruke gruppeintervju til datainnsamling. Gruppeintervjuet foregår som et vanlig møte, der vi drøfter saker som er aktuelle innenfor temaet. Jeg kommer til å bruke video- og lydopptak slik at materialet sikres før det skrives ut. Samtalen vil ta omtrent to timer, og vi avtaler dato og sted som passer for faggruppa samlet. Jeg håper å gjennomføre møtet i februar, fortrinnsvis **onsdag 15. eller torsdag 16. februar**. (NB: det vil være mulig å kombinere dette med ordinær samling for faggruppa). MD-nettverket i Møre og Romsdal dekker utgifter til reise og diett for lærere innen fylket.

Det publiserte forskningsmaterialet vil ikke inneholde navn på lærere eller skoler som deltar, men benevnes som "læreren/lærerne på skole A, B, C" osv. Eventuelle andre involverte som beskrives i publikasjonssammenhenger vil benevnes som den rolle de har, for eksempel "avdelingsleder", "elev", "rektor" eller "kollega". Opplysningene anonymiseres, og vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller dokumenter vil kunne gjenkjennes direkte i den ferdige oppgaven eller i vedlegg til denne. Vi er et lite fagmiljø, og jeg gjør oppmerksom på at involverte i dette prosjektet likevel vil kunne gjenkjennes via indirekte beskrivelser selv om materialet anonymiseres. Intervjuer og lyd-/bildeopptak slettes eller sladdes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2015. Det kan være aktuelt med oppfølgingsstudier, i så fall kommer jeg til å ønske at materialet oppbevares videre, og det vil da komme en ny henvendelse om dette.

Dersom du samtykker til å delta som informant i forskningsprosjektet, ber jeg om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Jeg vil presisere at det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Ønsker du å trekke deg, vil alle innsamlede data om deg og opplysninger du har gitt bli slettet. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 917 72 417, eller sende en e-post til magnhild.taffjord@fagerlia.vgs.no. Du kan også kontakte min veileder Tone Pernille Østern ved program for lærerutdanning på telefon 97732771.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Ålesund, 04.01.12

Vennlig hilsen

Magnhild Tafford
Store Nørve 1C
6009 Ålesund

INFORMERT SAMTYKKE:

**SAMTYKKEERKLÆRING FOR DELTAKELSE I FORSKNINGS- OG
UTVIKLINGSPROSJEKTET**

skisse/arbeidstittel for prosjektet:

”min musikk - formidlet følelse eller mestring av måloppnåelse?”
- en studie av hovedområdet formidling i musikk fordypning i K06

Prosjektleder: Magnhild Tafjord, masterstudent ved program for lærerutdanning, NTNU
magnhild.tafjord@fagerlia.vgs.no

JA, jeg samtykker til å bidra med lokale plandokumenter i prosjektet. (Lokale plandokumenter: f.eks. eksamensoppgaver og tentamensoppgaver, konkretisering av kompetansemål og vurderingsveiledninger, halvårsplaner eller årshjul for hovedområdet eller faget).

JA, jeg samtykker til at det innhentes, lagres og brukes identifiserbare personopplysninger om meg i forbindelse med forsknings- og utviklingsprosjektet **”formidlet følelse eller mestring av måloppnåelse?”** - en studie av hovedområdet formidling i musikk fordypning i K06.

JA, jeg samtykker til at jeg kan bli identifiserbar gjennom publikasjoner knyttet til forsknings- og utviklingsprosjektet **”formidlet følelse eller mestring av måloppnåelse?”** – en studie av hovedområdet formidling i musikk fordypning i K06. Selv om ingen navn nevnes, er jeg klar over at identifikasjon likevel kan skje gjennom indirekte beskrivelser, beskrivelse av prosjektets kontekst, bruk av lyd- og videoopptak.

Sted:

Dato:

Signatur

INTERVJUGUIDE

Målgruppe: lærere i vgs., innenfor hovedområdet formidling i musikk fordypning

Lengde: ca. 90 min. inkl introduksjon.

Form: gruppeintervju/fokussamtale

Introduksjon 5 min. Orienterer om prosjektet, hva vi skal snakke om og hvordan, anonymitet, bruk av intervjuet, oppbevaring av opptak. Noen spørsmål fra informantene?

1) Formidlingsbegrepet (ca. 5 min. "oppvarming")

- Hvordan oppfattes begrepet formidling generelt?
- Hvordan definerer lærerne dette som musikkfagets formidling?
- Hvordan arbeider de med elevene for at de får en oppfattelse av begrepet?
- Hvilke faglige referanser eller læremidler brukes evt. til dette?

2) Arbeid med konkretisering av kompetansemål og vurderingskriterier (10 min)

- Beskrive hvordan dette arbeidet har foregått – faglig og organisatorisk, og gjerne peke på muligheter, styrker og svakheter?
- Hvordan implementeres de fem basiskompetansene i formidling?
- Hvordan forholder lærerne seg til læreplanens generelle del? Stikkord: *"nasjonal identitet og internasjonal bevissthet, menneskenes felles livsmiljø, å møte andre kulturer åpent, å gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster..."*

3) Arbeid med egen fagplanlegging (årshjul/leksjoner/prosjekter/vurdering) (20 min)

- Hva innebærer kunstpedagogisk/musikkpedagogisk arbeid i formidlingsfaget, og hvilke egenskaper, kunnskaper og ferdigheter har en kunstfaglig pedagog?
- Hva slags innhold og hvilke aktiviteter og oppgaver mener lærerne det er viktig å arbeide med i formidling? Har vi noen eksempler (leksjoner, prosjekter, prøver og vurdering etc.)? – m.a.o.: hva motiverer elevene til læring?
- Finnes det muligheter til å samarbeide med andre områder i faget eller med andre fag, og er dette ønskelig eller ikke?? I tilfelle: beskriv hva/hvordan – hvilke erfaringer. Lærer elevene evt. noe nytt eller annerledes av å jobbe tverrfaglig? Noen eksempler?
- I hvilken grad er elevene med på å bestemme hvordan undervisning, veiledning og vurdering skal være? Hvordan/hvorfor/hvorfor ikke? Noen eksempler?

4) Undervisningens fysiske rammeforhold (20 min)

Hvordan bidrar disse faktorene i lærernes didaktiske planlegging og gjennomføring:

- Tilgang på og bruk av læremidler/undervisningsmateriell
- Fysiske rammer til undervisning (rom, instrumenter og utstyr)
- Organisatoriske rammer (timeplan, uketimer, delingstimer, periodisering etc.)
- Bruk av IKT/digitale verktøy

5) Hvilken rolle spiller musikk fordypning i LK06 generelt, og formidling spesielt? (10 min)

På hvilken måte gir musikk fordypning og formidling muligheter eller hindringer for elever som søker høyere utdanning i musikk? Eller høyere utdanning i andre relevante studier?

6) Kompetanse og kompetanseutvikling i faget/hovedområdet etter K06 (10 min)

- Hvilke endringer i kompetansekrav oppleves etter K06 – a) faglig og b) systemisk?
- Hvilke konkrete tilbud om kompetanseutvikling har lærerne fått?
- Hvordan brukes den nye kompetansen i tilfelle i det daglige arbeidet?
- Hvilken retning / utviklingsmuligheter ønsker lærerne (i faget og for programtilbudet)?

7) Avslutning

løse opp samtalen + takke for bidragene (10 min)