

# Lokalt læreplanarbeid i musikk etter Kunnskapsløftet

Frå nasjonalt dokument til lokal fagplan

Institutt for musikkvitenskap,  
Universitetet i Oslo hausten 2013

Tora Hommedal Blikås  
Masteroppgåve i musikkvitenskap





**Tora Hommedal Blikås**  
**Masteroppgave i musikkvitenskap**

# **Lokalt læreplanarbeid i musikk etter Kunnskapsløftet**

**Frå nasjonalt dokument til lokal fagplan**

**Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, hausten 2013**



# Takk til

I arbeidet med å skriva denne masteroppgåva er det fleire som har gitt meg god støtte og hjelp. Eg ønsker å uttrykkja ei stor og audmjuk takksemnd til dykk alle.

Rettleiaren min Even Ruud ved Institutt for musikkvitskap ved Universitetet i Oslo har vore ein god mentor og samtaleperson i prosessen. Med tolmod og gode faglege råd har eg fått støtte og oppmuntring då det trongs.

Eg vil også retta ein stor takk til informantane mine som har stilt opp til intervju og tatt del i undersøkinga.

Takk til alle de gode venar som ønskjer meg velkomen tilbake til det sosiale livet. De har gjeve meg glede og motivasjon ti arbeidet og pausar frå skrivinga.

Familien min, mamma, pappa, Helga, Åsmund og onkel, har gjeve meg støtte og kjærleik. Takk for at de ha hatt tiltru til meg gjennom studieåra og vist tolmod i ein lang oppgåveprosess. Utan dykk hadde eg ikkje sete att med eit ferdig resultat i dag.

Kjære Mattias. Du gjev alltid god støtte og tryggleik. Dette har vore ekstra viktig for meg når eg har arbeidd med oppgåva. Takk for at du har laga mat, vaska koppar, gjeve råd og tatt vare på meg. Men mest av alt, takk for at du har ført meg gjennom prosessen frå start til slutt.

*Tora Hommedal Blikås  
Oslo, oktober 2013*



# Innhald

<b>Kapittel 1: Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
Tema og problemstilling.....	1
Avgrensing og definering av omgrep .....	3
Disposisjon for oppgåva .....	4
<b>Kapittel 2: Metode .....</b>	<b>5</b>
Kvalitativ kunnskap .....	7
Val av informantar.....	8
Intervjuguide.....	10
Det kvalitative forskingsintervjuet .....	11
Etiske retningslinjer .....	13
Analyse .....	15
Tolking .....	18
Gyldigheit og verifisering.....	19
Kapitteloppsummering og kommentar .....	22
<b>Kapittel 3: Teori .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Læreplanteori .....</b>	<b>25</b>
Form og føremål .....	26
Frå dokument til undervisning.....	29
Implementering.....	30
<b>3.2 Læreplan for Kunnskapsløftet .....</b>	<b>33</b>
Kunnskapssamfunnet.....	34
Kompetansemål og grunnleggjande ferdigheitar.....	35
Musikkfaget i Kunnskapsløftet.....	37
Musikksyn i LK06 .....	40
<b>3.3 Lokalt læreplanarbeid.....</b>	<b>42</b>
Historisk bakgrunn .....	42
Lokalt læreplanarbeid i Kunnskapsløftet.....	46
<b>Kapittel 4: Empiri.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Analyse av to intervju .....</b>	<b>51</b>
<b>Skule nummer 1 .....</b>	<b>51</b>
Lokalt læreplanarbeid ved skulen.....	51
Den lokale fagplanen for musikk .....	52
Kompetansemål og grunnleggjande ferdigheitar.....	53
I-1 sine refleksjonar om og kjennskap til lokalt læreplanarbeid .....	54

Lokalt tilpassa eller lokalt utvikla?.....	56
Ideologi, føremål med faget og undervisninga.....	57
<b>Skule nummer 2</b> .....	<b>59</b>
Lokalt læreplanarbeid ved skulen.....	59
Den lokale fagplanen for musikk .....	60
I-2 sine tankar og erfaringar med overgangen frå L-97 til LK06.....	62
Lokalt tilpassa eller lokalt utvikla?.....	63
<b>4.2 Drøfting og kapitteloppsummering</b> .....	<b>66</b>
<b>Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>71</b>
Drøfting .....	74
Konklusjon .....	76
<b>Kjelder</b> .....	<b>81</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>87</b>
Vedlegg 1 – Intervjuguide .....	88
Vedlegg 2 – Godkjenning frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	90
Vedlegg 6 – Svarbrev frå Kunnskapsdepartementet .....	92



# Kapittel 1: Introduksjon

---

Eg har alltid hatt ei interesse for musikk. Gjennom oppveksten har eg vore aktiv elev i kulturskule og kor. Musikk har også vore ein viktig faktor for val av utdanning både i den vidaregåande opplæringa og i høgare utdanning. Med to foreldre som begge er musikk lærarar i grunnskulen, har eg også fått god kjennskap til musikk som skulefag. Dette har også ført til at eg tidleg vart introdusert for skulepolitikk og då kanskje i større grad enn anna ungdom. Bakgrunnen min som utøvande musikal, musikkstudent og også lærarbarn, er dermed viktige faktorar for mi interesse for musikk som ein del av skuleopplæringa.

## Tema og problemstilling

Vi kan ofte høyra og lesa skuledebattar som fokuserer på kvalitet og prioriteringar i den norske grunnskuleopplæringa. I våre dagar blir det lagt stor vekt på målbar læring hjå elevane, og ein ønskjer høg kompetanse hjå lærarane. Det blir stadig referert til internasjonale testar der norske skuleborn sine resultat vert samanlikna med resultat frå andre land. Eksempel på slike testar er TIMSS, *Trends in International Mathematics and Science Study* og PISA, *Programme for International Student Assessment*. Vi ser at mellom anna resultat frå slike undersøkingar har gjeve sterke politiske føringar for å måla og heva kunnskapen i den norske skulen.

PISA-undersøkinga er eit internasjonalt prosjekt i regi av OECD. Undersøkinga kartlegg 15-åringar sin kompetanse og ferdigheitene deira innanfor fagområda lesing, matematikk og naturfag. Dei ulike landa blir så rangerte etter elevresultat. Dei norske elevane sine resultat har vore svakare enn ønskjeleg, og dette har vore ein medverkande faktor for eit stadig aukande fokus på å oppnå høgare kompetanse og kunnskap, særleg i basisfaga. *Kunnskapsløftet* vart presentert i 2006 og denne utdanningsreforma la føringar for ei styrking av basisfaga norsk, matematikk og engelsk. Nasjonale prøvar i lesing, rekning og engelsk vart også innført mellom anna for å gje skulane ein reiskap for å oppnå betre

resultat i desse faga. Når så den offentlege skuledebatten handlar om å oppnå auka målbar kompetanse og kunnskap, er det som oftast med utgangspunkt i akkurat basisfaga. Slik kan det verta mindre fokus på andre fag, og blant desse finn vi musikkfaget.

Musikkfaget vert tradisjonelt sett på som eit praktisk-estetisk fag, ei faggruppe som med jamne mellomrom vert trekt fram som eit forsømt område i skulen. Som musikkstudent har eg eit ønskje om å bruka mi stemme som eit bidrag til å styrka dei praktisk-estetiske faga i grunnopplæringa. Eg meiner det er viktig å halda på ein tradisjon der born møter musikk og kreativitet også i ein skule der hovudfokuset for undervisninga ligg på basisfaga. Musikkfaget kan vera eit viktig bidrag til å gje elevane ein pause frå det sterke kunnskapsfokuset, samtidig som faget også opnar for at elevane får oppleve eit meir personleg møte med musikken. I norsk skule er rammene for dei fleste fag svært like, medan musikkfaget kan gje rom for andre sosiale omgangsformer, samarbeidsformer og eiga personleg utvikling. Eg vonar at oppgåva mi kan vera eit bidrag til forskning innanfor eit musikkpedagogisk felt der vi samla sett kan setje søkelyset også på musikkfaget i skule- og samfunnsdebatten.

Det er Kunnskapsløftet som utdanningsreform som gjev rammer for korleis skulen som utdanningsinstitusjon skal sikra framtida for borna våre. Som ein del av Kunnskapsløftet gjev læreplanen, LK06, retningslinjer for undervisninga i dei ulike faga. Slik er det musikkfaget som er møtepunktet mellom elev og læreplan, og det er også dei som legg opp undervisninga i faget. På bakgrunn av dette har eg valt å fokusera på musikkfaget i læreplanen i Kunnskapsløftet for å sjå nærare på kva føringar det nasjonale læreplanverket for utdanningsreforma gjev for gjennomføringa av musikkundervisninga.

For å finna informasjon om dette har eg avgrensa oppgåva til å sjå på lokalt læreplanarbeid for musikkfaget i den offentlege grunnskulen<sup>1</sup>. Det handlar altså om møtet mellom læreplan og lærar, og då ein søken etter informasjon om implementeringa av den nasjonale læreplanen som eit grunnlag for lokal musikkundervisning. Slik LK06 opnar for ei lokal konkretisering av den nasjonale læreplanen, gjev dette musikkfaget eit større

---

<sup>1</sup> Når eg omtalar grunnskulen eller skulen i denne oppgåva meiner eg altså den norske offentlege grunnskulen. Sjå lenkje for regelverk for private skular:  
<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2011/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/>

handlingsrom i gjennomføringa av undervisninga. Meir konkret vil eg altså i denne oppgåva sjå på kva føringar LK06 gjev for det lokale læreplanarbeidet i musikkfaget i grunnskulen og korleis skular og musikk lærarar kan bruka lokalt læreplanarbeid som metode for implementeringa.

På bakgrunn av dette har eg valt følgjande problemstilling:

*Kva er dei nasjonale retningslinjene i Kunnskapsløftet for lokalt læreplanarbeid for musikkfaget i grunnskulen, og korleis kan desse verta ført vidare og gjennomført i lokale fagplanar?*

## **Avgrensing og definering av omgrep**

Det er nødvendig å definera nokre av omgrepa eg brukar i oppgåva før eg greier ut om forskingsmetoden eg har brukt. Dei nasjonale læreplanane omtalar eg som *læreplanar*, medan eg brukar *fagplanar* når eg viser til enkeltfaga sin læreplan.

Når eg omtalar *lokalt læreplanarbeid* og *lokalt arbeid med læreplanar*, brukar eg det som eit omgrep som skildrar ein prosess og eit verktøy for implementeringa av dei nasjonale læreplanane. Dette vil eg definera og skildra nærare i kapittel 3.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet gjeld for heile grunnopplæringa. Det vil seie barneskule (1.-7. trinn), ungdomsskule (8.-10. trinn) og vidaregåande skule, tilsaman ei 13-årig opplæring. Grunnskulen omfattar alle barne- og ungdomsskulane i landet, men i oppgåva mi har eg avgrensa forskinga til barneskulen. På ungdomsskuletrinna gjev den nasjonale læreplanen blant anna krav om vurdering av eleven sin kompetanse og oppnåing av mål innanfor dei enkelte faga. Slik har eg valt ei avgrensing mot barneskulen for å få eit meir einheitleg grunnmateriale å byggja på. Teorien eg tar for meg gjeld slik for heile grunnskulen, men det empiriske datamaterialet i oppgåva gjeld altså hovudsakleg for barnetrinna.

Når eg i problemstillinga seier at eg vil sjå på *nasjonale retningslinjer* for lokalt læreplanarbeid er dette meint som retningslinjer som er gitt frå dei offentlege utdanningsmyndigheitene. Retningslinjer kan også sjåast i samanheng med *styringssignala* som vert gitt i utdanningsreforma. Det er altså retningslinjer og styringssignal som gjeld for alle offentlege grunnskular i heile landet, både for skulen som undervisningsinstitusjon generelt, men også for det lokale læreplanarbeidet spesielt<sup>2</sup>.

## Disposisjon for oppgåva

I det første kapittelet har eg gjeve ein introduksjon for oppgåva i form av tema og problemstilling, presentert motivasjonen min for å ta tak på eit slikt arbeid og oppgåva sin relevans i forskingsfeltet og for samfunnet. I kapittel 2 vil eg presentera og argumentera for val av kvalitativ metode som verktøy for forskinga. Vidare skildrar eg korleis eg har gått fram for å henta inn data som ville vera relevant for å svara på problemstillinga, og det vidare arbeidet med analysa. I kapittel 3 tar eg for meg teorien som ligg til grunn for oppgåva. Her fokuserer eg på læreplanteori, lokalt læreplanarbeid, musikkfaget i grunnskulen og læraren si rolle som faglærer i musikk. Eg ser også nærare på omgrep som er viktige for analysearbeidet for forskinga mi. I kapittel 4 presenterer eg det empiriske datamaterialet som eg har henta inn og analyserer dette for vidare refleksjon og konkludering i kapittel 5. Her legg eg fram det eg har kome fram til som eit svar på problemstillinga ut frå eit teoretisk grunnlag med praktiske døme frå feltet. Eg gjev oversikt over kva retningslinjer eg kan finna som rammer for implementering av eit nasjonalt læreverk og for eit vidare arbeid med lokalt planarbeid og musikkundervisning. Her reflekterer eg også kring kva forskinga i oppgåva mi kan visa om musikk læraren si oppfatning av eit lokalt handlingsrom for faget.

---

<sup>2</sup> Sjå <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2011/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/> for Utdanningsdirektoratet sine krav til læreplanar for private skular.

## Kapittel 2: Metode

---

For å finna svar på problemstillinga mi, har eg valt å bruka kvalitativ metode i forskinga. Eg vil her leggja fram kva som kjenneteiknar kvalitativ forskning og grunnkje kvifor eg har brukt dette som verktøy for oppgåva mi. Eg vil også fortelja om korleis eg har planlagt og gjennomført intervju mine ut frå metodevalet.

Når eg i oppgåva mi har hatt som mål å finne ut korleis nasjonale retningslinjer i Kunnskapsløftet vert vidareført og gjennomført i det lokale læreplanarbeidet for musikkfaget i grunnskulen, vart det fort tydeleg for meg at det var aktuelt å samla informasjon direkte frå musikk lærarane ved dei aktuelle skulane. Eg har hatt eit ønskje om å få vite meir om musikk lærarane sine egne meiningar og erfaringar kring tema. Slik fall valet på å bruka forskingsintervju som ein kvalitativ metode for innsamling av data. Eg har gjennomført to intervju, teke opptak av samtalar, transkribert og analysert datamaterialet. I forkant, og også undervegs i heile prosessen, vart det viktig å ha god kunnskap om kvalitativ forskning for å prøva på best mogeleg måte å henta informasjon frå intervjuobjekta mine. Faglitteraturen peikar på at ein gjennom kvalitative tilnærmingar for forskinga gjev den tette kontakten mellom forskar og dei som vert studerte eit godt grunnlag for å samla inn data om personane og situasjonen som vert studerte. Slik aukar sjansen for å forstå sosiale fenomen innanfor emnet. Det er altså eit samspel mellom det forskaren vert fortalt og opplever, og det han tolkar ut frå undersøkinga, som vert det forskingsmessige resultatet (Thagaard 2010:11, Brinkmann & Tanggaard 2010:73 ff.).

I kvalitativ forskning brukar forskaren seg sjølv som eit middel for å søke informasjon. Even Ruud skriv i artikkelen ”Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning” (1995:143) at ein innanfor den kvalitative forskinga skil grovt sett mellom fire ulike metodar. Her finn vi observasjon, musikk- og biletanalyse, språkanalyse og intervju. Tidleg i fasen vurderte eg om det kom til å vera aktuelt å også bruka observasjon som metode, men eg kom fram til at det ville ikkje føra meg nærare til den informasjonen eg var ute etter. Dersom eg hadde observert informantane mine i skule- og undervisningssamanheng, kunne det ha gjeve meg meir detaljert informasjon om den opplevde og gjennomførte

musikkundervisninga med LK06 som utgangspunkt. Eg tok ei avgjerd om at dette ikkje vart aktuelt for oppgåva mi.

Eg skriv i introduksjonen til dette kapittelet at eg tek har brukt *intervjuundersøking* i *case-studie* eller *saksstudie* som forskingsstrategi. Thagaard forklarar casestudier som eit «undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller *cases*» (Thagaard 2010:49). Ein case er altså eit fenomen for forskinga der ein leitar etter mykje informasjon om ei empirisk avgrensa eining der undersøkinga vert basert på fleire kjelder av data. «Det som særpreger case-studier, er at fokus for analysen rettes mot én eller flere enheter som representerer studiens case(s). Enhetene slike studier fokuserer på, kan vere personer, grupper eller organisasjonene» (ibid.:50). Også Robert K. Yin forklarar casestudie som eit studie av eit fenomen innanfor sin reelle verds kontekst (2011:17). I mitt tilfelle er det musikk lærarane og deira lokale fagplanar som er dei fenomenene som vert studert innanfor den nasjonale utdanningsreforma som kontekst.

Thagaard (2010:49 f.) viser også til bruken av omgrepet i faglitteraturen og peiker på ein tendens til at det er liten felles forståing om kva omgrepet inneber. Med dette meiner eg ikkje at det er for lite eller for dårleg informasjon om casestudie, men ser likevel at det er viktig å peika på dette fordi det forklarar kvifor eg har valt å ha denne strategien som ei ramme for forskinga mi. Dei to skulane som informantane mine arbeider på, vart altså to cases der eg hovudsakleg har fokusert på intervju som innsamlingsmetode. Det har samstundes også vore viktig å sjå på dokumenta, skulane sine lokale fagplanar, for musikkfaget. Slik gjorde eg ei vurdering om eg skulle ha fleire informantar, men kom fram til at det fort kunne verta for omfattande informasjon. Her vil eg også leggja til eg ikkje har hatt noko mål å samla inn informasjon som skulle vera representativ for norske grunnskular generelt, og at det slik ikkje var nødvendig å søka informasjon frå fleire skular. Intervjua er meint som to sjølvstendige døme på korleis lokalt læreplanarbeid og prosessen med å konkretisere dei nasjonale retninglinjene for musikkfaget, har vorte gjennomført.

## Kvalitativ kunnskap

Med utgangspunkt i det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ metode vil eg vidare presentera to sentrale vitenskapssyn og tilnærmingar til kvalitativ kunnskap. Desse er begge relevante for forskinga mi. I eit kvalitativt intervju er det slik at produktet av forskinga er sett saman av det forskaren ser, høyrer og opplever, og korleis han tolkar dette. Her er det sentralt å sjå på omgrepa *fenomenologi* og *hermeneutikk*.

*Fenomenologi* i kvalitativ forskning er «et begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann 2010:45). Omgrepet peikar på ei interesse som forskaren har for å forstå og skildra sosiale fenomen ut frå sitt eige perspektiv, slik det vert opplevd av informantane. Eit fenomenologisk vitenskapssyn tek altså omsyn til at forskaren vil ta med seg egne refleksjonar over egne erfaringar inn i arbeidet. Dette er ein filosofisk tradisjon som har hatt stor innflyting på samfunnsvitenskapelig tenking (Dalen 2011:18). Det er sentralt å ta utgangspunkt i den subjektive opplevinga. Her prøver fenomenologien å oppnå ei forståing av meininga i enkeltpersonar sine erfaringar (Thagaard 2010:38). Fenomenologien har slik likskap med det kvalitative forskingsintervjuet i ei interesse for å få tak i mennesket si oppfatning av eit fenomen i livsverda. Slik vil eg sei at eg legg vekt på ei fenomenologisk tilnærming i forskinga mi.

Det vert sagt at kvalitative metodar kan ha ei *hermeneutisk* tilnærming (Ruud 1995:141). I tråd med humanistisk forskning legg hermeneutikken vekt på at ein ikkje kjem fram til noko eigentleg sanning. Fenomen kan likevel verta forstått i lys av den samanhengen det som vert studert, er ein del av. Professor i spesialpedagogikk Monica Dalen skriv at hermeneutikk tyder «læra om tolking» (Dalen 2011:17) og dannar eit vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitativ forskinga si vektlegging av tolking og forståing. Tolking har altså ein viktig plass i hermeneutikken. «Hermeneutikken legger altså vekt på meningsinnholdet, og går svært langt når det gjelder å betrakte handlinger som tekster som kan fortolkes» (Thagaard 2010:41). Når eg i oppgåva mi har tolka informasjonen frå intervjuet, har det slik sett vore viktig for meg å leggja vekt på rammene for tolkinga i form av informantane sin bakgrunn som utdanning, arbeidserfaring og rammevilkår ved skulen deira. Her er det også nødvendig å ta omsyn til min eigen bakgrunn som student og

kjennskapen min til grunnopplæringa og læreplanverket. Eg har ikkje noko praktisk pedagogisk utdanning eller særleg erfaring frå å undervisa i musikk ut frå ein læreplan. Dette har det også vore viktig for meg å ”ha i bakhovudet” i prosessen med tolking og analysering av intervju.

Ein kan kanskje argumentera for at intervju kan seiast å vera eit avvik frå andre metodar for forskning der ein finn strenge krav til å halda seg innanfor visse regelgrenser. Men det kvalitative forskingsintervjuet er som metode heller avhengig av personlege ferdigheiter til den som fører intervjuet. Forskaren prøver å setja seg inn i intervjupersonen sin situasjon og å sjå verda frå hans synspunkt, han vil gjerne sjå fenomenet han studerer frå innsida. «Som vi tidligere har understreket, er kvalitativ metode kjennetegnet ved nærhet til forskingsobjektet. Metoden særkjenner ved et direkte subjekt/subjektforhold mellom forsker og undersøkelsesenheter. Prinsippene for kunnskapsutviklingen er nærhet til undersøkelsesenheter» (Holde og Krohn Solvang 1993:90). Eit slikt fokus på det indre perspektivet vil vera avhengig av at forskaren også vekslar til å ha eit ytre perspektiv – han vekslar mellom å forstå og forklara eit fenomen. Den kvalitative forskingsprosessen vil alltid byggja på visse føresetnadar av verdimessig og kunnskapsmessig karakter hjå den enkelte forskar i tillegg til forskingsmiljøet. Det er i eit samspel mellom teori og empiri mellom den som forskar og den som vert undersøkt, at det vert rom for ein forskingsprosess som gjev framvekst av eit resultat.

## **Val av informantar**

Som kvalitativ metode for innsamling av data er forskingsintervjuet eit hjelpemiddel til å produsera kunnskap som vert uttrykt språkleg. I motsetnad til kvantitative målingar siktar altså kvalitative intervju mot presise skildringar og klare tolkingar av meining. For å få skildringane så presise som mogeleg, var det viktig for meg å søkja nyanserte forklaringar og forteljingar. Eg søkte kvalitativ kunnskap. Eg hadde som utgangspunkt å søka etter spesifikke hendingar og handlingar frå musikk lærarar og skular sitt arbeid med lokale læreplanar. Det var ikkje noko mål for meg å fokusera på eit representativt utval av informantar, men heller å søkja informasjon som opna for høve til å gjera teoretisk generalisering.



Thagaard skriv at når ein forskar med utgangspunkt i kvalitativ metode, vert utvalet av informantar styrt av problemstillinga for forskinga.

Spørsmålet om *hvem* forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard 2010:55).

Dei to informantane eg har brukt i oppgåva mi, vart altså strategisk valde ut for at eg på best mogleg måte skulle få informasjon som kunne gje svar på problemstillinga mi. Thagaard peiker også på at når informantane kan velje sjølv om dei vil stille opp til intervju, vert det også kalla eit *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard 2010:56). Utvalet mitt vart altså strategisk gjort ut frå tilgjengelegheit. Her vart også geografisk plassering ein avgjerande faktor for meg. Eg fann fram til skular som hadde gjennomført lokalt læreplanarbeid i samband med LK06 og såg kvar det var aktuelt for meg å høyra om musikk lærarane kunne tenkje seg å stilla til intervju. Det var ikkje alle kommunar som det var aktuelt å kontakta skular i, rett og slett på grunn av avstand og reising. For å få noko geografisk variasjon, valde eg å kontakta skular frå kommunar i to ulike fylke, ein i Akershus og ein i Hordaland.

Då det ikkje var noko poeng å finna informasjon som skulle kunna vera representativ for heile landet, var det heller ikkje viktig for meg å fokusera på å få informantar som til dømes skulle representera aldersgrupper, kjønn eller utdanningsbakgrunn. Det einaste eg hadde som krav, var at informantane jobba som musikk lærar på den aktuelle skulen, at dei hadde god kjennskap til skulen sin lokale læreplan i faget og at dei helst hadde jobba som lærar så lenge at dei hadde erfaringar både med L97 med og LK06. Det viste seg at begge musikk lærarane eg intervjuar, hadde best kjennskap til planen for mellomtrinna på skulane deira. Dette var eit tilfeldig samantreff som eg vil skriva meir om seinare i oppgåva, men det skal seiast at dette skapte ei naturleg avgrensing for forskinga. Dette har kanskje mest å seia for analysearbeidet mitt, men det har nok også hatt innverknad på intervjusamtalen og informantane sine oppfatningar av faget og korleis dei har prioritert.

Det skal også seiast at eg ikkje hadde noko meining om kva utdanning og musikk bakgrunn eg ynskte at musikk lærarane skulle ha. Det viste seg likevel at begge informantane hadde erfaring som utøvande musikarar. Den eine hadde ei lengre utdanning innan utøvande musikk, og den andre hadde lærarutdanning med musikk som valfag. Slik vart det til at

informantane mine hadde noko lik bakgrunn med ulik utdanning, men begge to hadde musikk som ein del av utdanninga si. Eg vil tru at dersom eg også hadde hatt informantar med ei mykje meir generell lærarutdanning og utan spesialkompetanse i musikk, hadde eg fått anna informasjon. Slik sett har eg eit avgrensa utval av informantar, men eg meiner det ikkje har hatt ein avgrensande effekt for oppgåva mi. Eg har søkt informasjon for å skildra arbeidet med den lokale læreplanen i musikk og har ikkje hatt noko behov for å samanlikna informasjonen frå skulane eller *casene*, eller å søka informasjon som kunne vera representativ for heile nasjonen.

## Intervjuguide

Då eg gjennomførte intervju, var spørsmåla eg stilte styrt av ein *intervjuguide* som eg hadde laga i prosessen med å planlegga intervju. Ein intervjuguide inneheld oversikt over kva emne ein vil inno, kva spørsmål ein vil stille og rekkjefylgja av desse. Intervjuguiden skisserer starten og avslutninga av intervjuet. Det er også rom for å kunne ta praktiske og etiske omsyn. I starten av intervjuet byrja eg med å fortelja om meg sjølv, både personleg og om studiet og oppgåva mi. Her brukte eg også litt tid på å forklara kva type informasjon eg var ute etter, at eg ville gjera eit digitalt opptak av intervjuet og korleis eg i ettertid kom til å arbeida vidare med informasjonen eg forventa å få. Informantane fekk signera på eit skjema om erklæring av samtykke og fekk høve til å stilla meg spørsmål om intervjuet.

Då eg først laga intervjuguiden min, var denne ganske strukturert med ei tydeleg oversikt over kva emne eg tenkte å koma inno (sjå vedlegg 1 for intervjuguiden min). Thagaard (2010) viser til Herbert og Irene Rubin og deira inndeling av to modellar for intervjuguide. Den opphavlege intervjuguiden min likna mest på det dei kallar ”tre-med-greiner”-modellen. I ein slik intervjuguide er stamma hovudtema og greinene dei enkelte deltema. Denne modellen passar best når intervjuaren har godt oversyn over kva tema han ønskjer skal styra intervjuet. Likevel vart det etter kvart til at intervjuguiden skifta form til å likna mest på modellen som vert omtalar som ”elv-med-sidestrømmer”. I denne modellen representerer elva eit hovudtema som den som intervjuer ønskjer å dekkja. Sidestraumane representerer dei deltema som dukkar opp under vegg, for så igjen å flyta saman til ei stor elv. Som nemnt ovanfor hadde eg i utgangspunktet skrive opp fleire tema som eg ville koma inn på. Etter kvart vart det likevel mest naturleg for meg å ikkje setja ei for klar og

tydeleg ramme for deltema. Eg enda opp med ein intervjuguide som var mindre detaljert enn den opphavlege. I intervju erfarte eg at intervjuguiden fungerte godt. Med modellen som eg hadde valt, vart det viktig å lytta aktivt til informantane for så å stilla spontane oppfølgingsspørsmål i tillegg til dei spørsmåla eg hadde skrive ned på førehand.

## **Det kvalitative forskingsintervjuet**

I oppgåva mi har eg to skular og det lokale læreplanarbeidet dei har gjort i musikkfaget som to *cases* der eg har brukt forskingsintervju som verktøy for forskinga. Det kvalitative forskingsintervjuet er den mest brukte forma for kvalitativ forskning. Her er det i hovudsak det som intervjupersonen fortel om sitt eige liv og si eiga *livsverd* som vert undersøkt. Kvale og Brinkmann skildrar kva som i denne samanhengen er meint med livsverd som «verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fresmtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale og Brinkmann 2010:48). Som intervjuar har eg altså vore interessert i å samla inn så gode og nyanserte skildringar som mogeleg kring tema i livsverda til informantane mine og då med fokus på deira rolle som musikk lærar og kjennskap til det lokale læreplanarbeidet i faget. Eg har prøvd å få informantene til å fortelja kva dei har erfart, og kvifor dei har handla slik dei har gjort. For å få til dette var eg bevisst på å stilla spørsmål som henta inn fakta og likeeins spørsmål som henta inn meining.

Slik vart det også ei opning for og høve til at intervjuprosessen kunne gje ny innsikt både for meg som intervjuar og for informantane. Med dette meiner eg at det er i samtalen, den interpersonlege interaskjonen i intervjusituasjonen, at kunnskapen vert produsert og at dette også fell tilbake på informantane mine. Det var dei sjølve som fekk fortelja frå si eiga livsverd medan eg som intervjuar kunne styra samtalen i den grad eg ville. I litteraturen omtalar Kvale og Brinkmann det kvalitative forskingsintervjuet som ein intervjumetode der ein søker kvalitative data med ei form han kallar *semistrukturert livsverdensintervju*. Her viser han til at dette er ei intervjuforma som i stor grad liknar på ein samtale i dagleglivet, men som profesjonelt intervju har eit mål. Med semistrukturert ligg det ei meining i at intervjuforma er verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale (Kvale og Brinkmann 2010:47).

Intervjusamtalane med informantane mine gjekk fint, og eg opplevde at vi hadde ein god tone. Eg fekk eit inntrykk av at begge informantane var trygge i intervjusituasjonen og kunne snakka fritt. Nokre gonger tok eg styringa dersom eg følte samtalen tok eit steg litt for langt utanfor tema, men eg hadde ikkje planlagt noko tydeleg struktur for intervjuet. Eg erfarte også at den forholdsvis opne intervjuforma gav informantane mulegheit til å diskutera litt med seg sjølv og delvis endra meining om eit tema for å koma fram til eit endeleg svar. Eg meiner dette peiker på at det semistrukturerte livsverdsintervjuet også fordrar ein refleksjonsprosess hjå informantane. Denne oppstår både i spørsmåla og kanskje særleg i tankar kring egne svar. Dette kan føra til at informanten etter intervjusamtalen kanskje sit att med fleire og eventuelt andre tankar og synspunkt kring tema enn i starten. Begge informantane mine fortalde at dei tykte det var bra og nyttig å få friska opp tankar kring dei lokale læreplanane, og at dei sat att med ein iver og ny inspirasjon til å halda fram med det lokale læreplanarbeidet.

Når eg med kvalitativ forskning har søkt kvalitativ kunnskap ved å gjennomføra forskingsintervju, har val av metode og verktøy lagt føringar for kva intervjudata som vart samla inn. Eit kjenneteikn for kvalitativ framgangsmåte er at problemstillingane ofte er opne og undersøkjande med eit mål om å «generere teorier ut fra empirien» (Ruud 1995:142 og Dalen 2011:41). Ruud og Dalen viser til at ut frå det arbeidet Glaser og Strauss kallar ”grounded theory”, vert dette understreka med framlegg av at kvalitativ teoriutvikling tar utgangspunkt i å samla inn observasjonane for så å seinare danna ein teori. Her understreker Ruud (1995) at ein i kvalitativ forskning genererer hypoteser ut frå induktiv generalisering. Dalen presiserer at det er informantane sine egne oppfatningar og perspektiv som dannar utgangspunktet for analyseringa (Dalen 2011:41). Ein skal altså passe seg for å ta utgangspunkt i ei hypotese i forkant av undersøkinga. Eg hadde ikkje noko klar forventning om kva informantane mine kom til å vektleggja eller fortelja. Det vil seia, eg hadde noko kjennskap til musikkfaget ved skulen deira ut frå skulen sine nettsider der dei lokale læreplanane for alle fag var lagt ut. Dette gav likevel ikkje noko særleg informasjon om tankar, meiningar og erfaringar som låg bak utarbeidinga av planen i forkant av intervjuet.

## Etiske retningslinjer

I all forskning er det viktig å visa omsyn til etiske retningslinjer og kanskje særleg i kvalitativ forskning der det er så tett kontakt mellom den som forskar og den som vert forska på. I forskingsintervjuet vil heile undersøkinga vera prega av etiske problemstillingar. Slik var det viktig for meg på førehand å vera bevisst på og ha god kjennskap til situasjonar og fasar i prosjektet der det kan vera nødvendig å tenkja litt ekstra over akkurat dei etiske retningslinjene. Dette er svært viktig med tanke på å vera betre rusta til å vera merksam på dei kritiske eller kjenslevare spørsmåla som kan koma opp under forskinga. Kvale og Brinkmann tar utgangspunkt i sju forskingsfasar<sup>3</sup> i det kvalitative intervjuet og viser til at det er viktig å ha kjennskap til etiske omsyn til kvar av desse. (Desse sju fasane til eg koma tilbake til seinare i kapittelet.) Etiske retningslinjer er altså viktige og gjeldande gjennom heile forskingsprosessen og i kvalitativ metode kan vi sjå tre grunnprinsipp innan dei etiske retningslinjene; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta i forskingsprosjekt (Kvale & Brinkmann 2010:80 og Thagaard 2010:25).

Som eg har vore inne på tidlegare var eg nøye med å henta *informert samtykke* i forkant av intervjuet. Eg informerte intervjuobjekta mine om kva som kom til å vera hovudtrekka i intervjuet mine og kva informasjon eg var ute etter. Her vart det då også viktig å informera om at eg ikkje var interessert i noko form for sensitiv informasjon verken om musikk lærarane sjølve, andre tilsette ved skulen og særleg ikkje om elevar. Det skal også seiast at både Kvale og Brinkmann (2010:89) og Thagaard (2010:26) tek opp utfordringar med informert samtykke i arbeidet med eit kvalitativt forskingsintervju. Det eine er at målet med prosjektet ikkje er hundre prosent klart før det er avslutta og det vil difor vera vanskeleg å kunne gje all informasjon om prosjektet i samband med intervjuet. Dei peiker også på at den informasjonen som vert gjeve til informanten i samband med det informerte samtykke, kan ha innverknad på korleis informanten vidare ter seg i arbeidet med intervjuet. I oppgåva mi meiner eg dette ikkje har vore noko særleg problem og at den informasjonen eg gav informantane mine i forkant av intervjuet i liten grad har påverka dei i intervjusamtalen.

---

<sup>3</sup> Kvale og Brinkmann legg fram intervjuundersøkinga sine sju stadier/fasar som: 1) Tematisering, 2) Planlegging, 3) Intervjuing, 4) Transkribering, 5) Analysering, 6) Verifisering og 7) Rapportering (Kvale og Brinkmann 2010:118).

I forsvarleg forskingspraksis er det krav om *konfidensialitet*. «Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på» (Thagaard 2010:27). I arbeidet med oppgåva har eg difor ikkje skrive namnet på informantane, men byta det ut med bokstaven I for informant og tala 1 og 2 for å skilja dei. Eg har heller ikkje skrive namnet på skulane eller kommunane der musikk lærarane er tilsette i. Med tanke på oppgåva mi, tok eg ei avgjerd om at den personlege informasjonen ut frå namn og skule slik ikkje kan verta brukt til å identifisere informantane mine. Det dei har fortalt meg om til dømes utdanning og alder, har eg likevel teke med. Dette er fordi det har vore relevant for analysa, utan at det har gått ut over informantane sin konfidensialitet.

Robert K. Yin (2011:46) presiserer at konfidensialitet i samband med informantane sin identitet også inkluderer informasjonen som er lagra digitalt til dømes på datamaskiner, videokamera eller lydopptakar. Her vil eg poengtere at eg tok kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for å finna ut informasjon om kva juridiske rammer oppgåva mi vart plassert innfor. I samarbeid med ein av konsulentane deira kom vi fram til at fordi eg ikkje kom til å registrera personlege opplysningar verken i oppgåva eller digitalt, ville ikkje prosjektet mitt bli påverka av meldeplikta til personvernombudet. Forskingsprosjektet for oppgåva mi fekk status som ikkje meldepliktig og eg kunne starta arbeidet med intervju (sjå vedlegg 2)<sup>4</sup>. Dette var eit viktig punkt for det vidare arbeidet med undersøkinga, og akkurat fordi eg ikkje var påverka av meldeplikta var det også mitt ansvar å halda meg innanfor dei rammene eg sjølv hadde satt for prosjektet.

Eg har også gjort ei vurdering når det kjem til målform. Sitata frå den eine informanten er på bokmål medan sitata frå den andre informanten er på nynorsk. Igjen meiner eg at dette ikkje avslører identiteten til informantane mine. Avgjerdsla om å behalda skriftspråket ut frå målforma og dialekta vart tatt ut frå eit mål om å gjera så lite endringar som mogeleg i overgangen frå den munnlege til den skriftlege informasjonen frå intervju.

Det er også viktig å peika på at omsyn til konfidensialitet også gjeld i arbeidet med å transkribera og analysa intervjuteksten. Den som forskar må tenkja over det viktige i å gjera ei lojal nedskrivning av det som har vorte fortalt munnleg. Eg starta med å skriva ordrett ned alt som vart sagt i intervjuet for å få med så mykje som mogeleg av

---

<sup>4</sup> Vedlegg 2 – Godkjenning av prosjekt. Tema for oppgåva vart endra etter at eg mottok godkjenninga pr. brev. Eg tok kontakt med NSD og fekk munnleg godkjenning av ny tittel og oppgåveinnhald.

intervjuobjekta sine forklaringar og meiningar. I analysa gjekk eg vidare inn på kor djupt eg i det heile tatt kunne analysere det som vart fortalt for å formidla kunnskapen på sikkert som mogeleg.

Det tredje og siste grunnprinsippet som gjeld for ei etisk forsvarleg forskning, heng saman med dei *konsekvensane* forskinga kan ha for deltakarane. Som forskar har eg altså eit ansvar for å sikra at forskinga for oppgåva mi ikkje fører til negative konsekvensar for dei involverte informantane. Eg har teke nødvendige vurderingar om den informasjonen eg har søkt av informantane kan få negative følgjer for dei i ettertid. Eg meiner at det ikkje er noko fare for dette. For det første har eg ikkje vore ute etter noko særleg sensitiv informasjon, verken personleg om informantane eller det arbeidet dei utfører som musikk lærar. Når eg i tillegg har gjort informantane anonyme og det ikkje skal vera mogeleg å idenfisera dei ut frå oppgåva mi legg eg dette til grunn for å argumentera for at eg har tatt det nødvendige ansvaret med å ta omsyn til eventuelle konsekvensar forskinga mi kan ha for deltakarane.

## **Analyse**

Det er viktig å vera bevisst på at analyseringa vert ein prosess som er gjennomgåande for heile prosjektet når ein arbeider med kvalitativ forskning. «Den kvalitative forskingsprosessen er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse. Analyse og tolking starter allerede under kontakten med informantene» (Thagaard 2010:110). Seinare vil eg argumentere for mitt val av analysemetode og framgangsmåte, men ein må altså også sjå på prosessen med å analysere som ein prosess som ikkje berre går føre seg etter at intervjusamtalane er gjort og teksten er transkribert, men at analysa gjennomsyrrer heile intervjuundersøkinga.

Kvale og Brinkmann poengterer at det ikkje er nødvendig å stille spørsmålet om *korleis* intervju skal verta analyserast før ein har svar på *kva* som skal verta undersøkt og *kvifor* ein skal gjennomføra undersøkinga (2010:199). Eg ville finna svar på kva retningslinjer som vert vidareført og har lagt vekt på lokale læreplanar som har vorte utarbeidd for musikkfaget i grunnskulen. Dette er fordi eg er interessert i å sjå korleis undervisninga i musikkfaget i grunnskulen vert gjennomført ut frå prioriteringar og vedtak om

grunnskuleutdanninga i nasjonale og offentlege skriv. Eg hadde tankar om at lokalt læreplanarbeid i LK06 kanskje ikkje er så kjend verken blant lærarar eller oss andre utanfor. Eg håpar at forkinga mi kan vera eit lite bidrag til å minna om at musikkfaget ikkje må verta gløymt eller nedvurdert i prioriteringar og satsingar på realfag og språkfag i grunnskulen.

Vidare vil eg ta for meg korleis eg gjekk fram i arbeidet etter intervju, og mitt val av analyseform for datamaterialet mitt. Etter at eg hadde gjennomført intervju starta arbeidet med å ta fatt på neste fase i forkinga. No skulle eg transkribere, analysere, verifisere og rapportere den kunnskapen som kom fram i samtalanene. Eg vil her forklara korleis eg har teke tak i desse prosessane og vidare relatere det til teori på området.

*Å transkribera tyder å transformera*, altså å laga til eit skifte og ein overgang frå ei form til ei anna. Transkripsjonsprosessen behandlar informasjonen som er gjeven frå talespråket og gjer det om til ei skriftleg form. Det visuelle aspektet frå sjølv intervjusituasjonen fell vekk og då vert det viktig at transkriberinga er av like god kvalitet som sjølv intervjuet. Eg tykkjer Kvale og Brinkmann forklarar problematikken kring transkripsjon godt:

Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon – hvor det som ble sagt, var rettet til en bestemt person som var til stede – og en skriftlig tekst som er ment for et allment, ikke tilstedeværende publikum (Kvale og Brinkmann 2010:200).

For meg vart det viktig å vurdere korleis eg skulle gjennomføra transkriberinga. Eg starta med å skriva ordrett kva som vart sagt i intervju for å vera sikker på å få med så mykje informasjon som mogeleg. Eg høyrde gjennom intervju fleire gonge for å gjera meg notatar om stemma, tankepausar og anna informasjon som ikkje synest like godt i skriven tekst. Dei første transkripsjonane mine vart dermed svært ”munnlege” og det var mange ufullstendige setningar. Eg bestemte meg for å reinskrive transkripsjonane slik at eg også hadde ein betre ”skriftleg” versjon.

Begge informantane mine hadde eit godt munnleg språk, men det var likevel ein skilnad i at den eine gav lange svar der han ofte kom innom fleire digresjonar medan den andre informanten gav kortare og meir konkrete svar. Den eine var altså meir spontan i svara han gav medan den andre svara meir gjennomtenkt og presist. Eg måtte gjera eit val der eg ynskte å vera mest mogeleg lojal mot informantane i form av å gi det munnlege språket



korrekt att. Slik skulle ikkje språket endrast til ei meir korrekt skriftleg form. Det skal seiast at det ikkje var nødvendig å endra språket, men eg kutta ut nokre ”fyllord” enkelte plassar der det til dømes vart sagt *på ei måte* fleire gonger etter kvarandre. For meg var det ikkje sentralt å inkludere slike småord. Det er meir aktuelt dersom ein brukar ei intervjuform med fokus på diskursanalyse, men med den semistrukturerte intervjuforma hadde eg ei personsentrert tilnærming til intervjumaterialet.

Sjølv om eg skriv over at eg brukte mykje tid på å gje att intervjuet så skriftleg presist som mogeleg, var eg klar på at eg i analysa kom til å fokusere på kva informantane kunne fortelja i større grad enn på kva måte dei uttrykte seg. Thagaard kallar eit slikt fokus *personifisert tilnærming* og knyter det til analyse av intervju der personar er i fokus i eit saksstudie. «Felles for personsentrerte tilnærminger er at vi har personer i tankene når vi utfører analysen» (Thagaard 2010:148). I det vidare arbeidet med å analysera datamaterialet viser ho også til at ein kan velja mellom ei form for uformell eller strukturert framgangsmåte. Med ein uformell framgangsmåte tar ein vurderingar ut frå datamaterialet i intervjuet og gjer seg notat om idear og forslag til vidare tolking.

Ein treng ikkje å starta med analyse av ulike tema i datamaterialet når ein tar utgangspunkt i personsentrerte tilnærminger. Eg valde ein kombinasjon av ein slik uformell framgangsmåte med den litt meir strukturerte framgangsmåten, men med hovudvekt på den førstnemnde. Den strukturerte framgangsmåten baserer seg på ei mykje meir detaljert inndeling av tematiserte kategoriar av datamaterialet. I eit slikt arbeid identifiserer ein til dømes ei setning eller fleire setningar som ei analytisk eining og klassifiserer dei ulike einingane i kategoriar. Kvar slik kategori er ei tematisert inndeling av datamaterialet. Denne prosessen vert også kalla *koding* og gjer sitt til at det skal vera lettare for forskaren å identifisere sentrale tema og mønster i materialet. Eg vurderte å gå inn for å bruka ein slik strukturert og detaljert framgangsmåte, men kom fram til at det ikkje nødvendigvis var det beste for oppgåva. På grunn av at eg hadde valt å ha berre to intervju, vart det ikkje nødvendig for meg å bruka tid på å gjere ei stor kategorisk inndeling eller koding av tema før eg starta med det skriftlege arbeidet med analysa. I staden tok eg for meg transkripsjonen av dei to intervjuet mine og noterte idear og tankar kring tolkinga. Det kan seiast at arbeidet eg har gjort liknar i stor grad på å kategorisere datamaterialet, og eg vil til ein viss grad sei meg einig. Argumenta over er altså retta mot at eg i større grad tok i bruk ein uformell framgangsmåte i forhold til ein strukturert framgangsmåte.

## Tolking

Analysering og tolking innanfor kvalitativ forskning oppstår i samanheng med kvarandre. Når ein seier at analyseprosessen er gjennomgåande for undersøkinga, gjeld dette også forskaren sine tolkingar.

Tolking og analyse kan ikke skilles fra hverandre, fordi arbeid med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard 2010:31).

Når eg her skal ta til med tolking, i samband med analysa av datamaterialet som eg henta i intervjuet, siktar eg til den delen av analysa der forskaren søkjer ei djupare og meir omfattande tolking av mening. Tolkinga er altså ein del av analysa der ein gjer eit arbeid med å føra analyseringa vidare frå å referere. Ein går djupare inn på informantane sine forklaringar og historiar, og gjer eit analytisk arbeid i tillegg til det allereie skildrande arbeidet. Eit mål med den kvalitative analysa er å utvikla ei forståing av den informasjonen som går utover det informantane skildrar om sin eigen situasjon og sine synspunkt. Når vi tolkar dette materialet ser vi det i samanheng med relevant teori og fremjar mening i teksten, ei form for tolking som er inspirert av den hermeneutiske filosofien. «Tolking innebærer altså å sette de fenomener vi studerer, inn i en større sammenheng. Vi bringer inn noe nytt med hensyn til de temaene vi analyserer» (Thagaard 2010:159). Eg skriv i innleiinga at det ikkje har vore noko mål for meg å samanlikna dei to intervjuet for å finne informasjon som også kan vera representativ for resten av landet. Når eg i kapittel 4 legg fram intervjuet og peiker på områder der dei to intervjuobjekta verker å ha lik oppfatning og erfaring vil eg her poengtere at eg gjer det for å trekkja linjer mellom dei to intervjuobjekta, men ikkje for å leggje det fram som nasjonalt representativ informasjon.

For meg har det ikkje vore eit stort mål å fokusera på å tolka kva informantane mine meiner om det lokale læreplanarbeidet. Derimot har eg lagt vekt på kva prioriteringar dei sjølve gjorde i arbeidet og kva høve den nasjonale læreplanen gav dei i samband med eit slikt arbeid. Eg har tatt for meg to dømer for å sjå på mulege måtar å ta fatt på implementeringsarbeidet av utdanningsreforma og læreplanen. Dermed vart det også nødvendig å knyta analyseringa opp til tidlegare forskning på lokalt læreplanarbeid generelt, læreplanteori og pedagogiske ideologiar.

## Gyldighet og verifisering

Kvalitativ forskning vert ofte vurdert eller verifisert ut frå truverde, og her er reliabilitet, validitet og evne til å generalisere tre sentrale punkt. Det er viktig å understreka at omgrepa *reliabilitet* og *validitet* har ulik tyding innan kvalitativ forskning i forhold til kvantitativ forskning. Det vert diskutert om det hadde vore betre om det hadde vorte etablert nye omgrep som var knytt til kvalitativ forskning. Thagaard (2010:22) har valt å bruka orda reliabilitet og validitet, medan Kvale og Brinkmann (2010:249) tek også omsyn til kva orda tyder, dei viser også til omgrepa *påligelighet* og *gyldighet*. Eg har valt å bruka dei opphavlege omgrepa då det er desse som hovedsakleg vert brukt i litteraturen eg legg til grunn for metodekapittelet, men brukar også orda si tyding for å forklara kva som ligg i omgrepa.

*Reliabilitet* viser til kor påliteleg resultat i forskinga er og stiller spørsmålet om ein anna forskar hadde kome fram til same resultat dersom han tok i bruk dei same metodane. I forskinga mi er det eg som har gjort alt arbeidet og dermed er det kun eg som kan argumentere for reliabiliteten i forskinga mi. Dette kapittelet fungerer som ei slik argumentering. Eg har lagt fram korleis eg har gått fram i dei ulike stadia av intervjuprosessen og diskutert etiske retningslinjer i forhold til informantane og til forskinga mi.

*Validitet* fortel om tolkinga av datamaterialet og dette skal fungere som ei form for kvalitetskontroll gjennom heile intervjuundersøkinga. Det er altså meir komplisert å vurdere om det har vorte produsert valid kunnskap, enn å argumentere for oppgåva sin reliabilitet. Eit sentralt trekk for valideringsfasen i kvalitativ forskning er at ein retter merksemda mot den handverksmessigek kvaliteten. Kvale og Brinkmann ønskjer å avmystifisere sjølve validitetsomgrepet ved å «bringe det tilbake fra det filosofiske abstraksjonsnivået til forskingens hverdagslige praksis» (Kvale og Brinkmann 2010:253). Dei skildrar intervjuundersøkinga som ei linær utvikling gjennom sju fasar og viser til ein kontinuerlig prosessvalidering i alle desse fasane. Merksemda mot handverkmessig kvalitet i samband med intervjuundersøkinga sin gyldighet fører til at valideringa vert ein gjennomgåande kvalitetskontroll, ein prosess som skjer gjennom heile forskinga. Her vil

eg sjå på oppgåva mi sin validitet og gyldigheitsvurderingar som eg har gjort, basert på dei sju fasane som Kvale og Brinkmann deler intervjuprosessen inn i.

*Tematisering:* Eg gjorde vurderingar om forholdet mellom det teoretiske grunnlaget for forskingsspørsmålet i undersøkinga. Ein kan finna ein god del kjeldestoff og teori om lokalt læreplanarbeid generelt, men ikkje like mykje om lokalt læreplanarbeid innan musikkfaget. Eg har brukt læreplanteori og musikkpedagogisk teori som grunnlag for å tolka og analysa datamaterialet frå intervjuundersøkinga og meiner dette har fungert godt.

*Planlegging:* «Fra et etisk perpektiv bør et gyldig forskingsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimalisere skadelige konsekvenser» (Kvale og Brinkmann 2010:253). Då eg planla intervjusamtalane og kva tema som kunne vera relevant i undersøkinga kom eg fram til at metodane og føremålet for forskinga mi ikkje står i fare for å få skadelege konsekvensar verken for enkeltpersonar, grupper eller samfunnet.

*Intervjuing:* Eg har gjort gjennomgåande vurderingar og omsyn til eventuelle forhold som kan ha hatt påverknad på informantane og svara deira. I intervjusituasjonar er det viktig å tenkje over maktforholdet mellom intervjuar og informant, og ein må også vera klar over at informanten kan ha eit ønskje om å svara ”riktig” på spørsmåla som vert stilt. Mitt inntrykk var at informantane mine sto fram som trygge og frittalande og dei hadde mykje lengre taletid enn meg sjølv i intervjusamtalen. Eg meiner at spørsmåla eg stilte i liten grad kan definerast som leiande spørsmål og informantane fekk tid og høve til å setja i gang assosiasjonsrekker i svara sine. Slik vil eg altså argumentere for at påverknaden min på informantane ikkje har vore uforsvarleg stor.

*Transkribering:* Tidlegare i dette kapittelet har eg fortalt om refleksjonar og vurderingar eg gjorde i samband med å skriva ned intervjuet som vart gjort på digital opptakar. Overgangen frå den munnlege språkforma til eit skriftleg dokument krev mykje merksemd. Eg jobba systematisk med å høyra gjennom intervjua fleire gonger medan eg gjorde meg notatar og vurderingar i forhold til transkriberinga. Undervegs i intervjua stilte eg oppfølgingsspørsmål for å vera sikker på at eg hadde forstått informantane riktig. Dei vart også spurde om dei ynskte å lese gjennom den transkriberte teksten, men ingen av dei følte

det var naudsynt. Det var likevel nokre punkt i intervjustamtalen der eg i ettertid var usikker på om eg hadde forstått informanten riktig, eller om dei kunne utdjupa svara sine. Eg har hatt kontakt med begge to på e-post og fekk stilt dei kontrollspørsmål. Svara eg fekk der vart eit supplement til dei allereie transkriberte intervju.

*Analysering:* Spørsmåla eg har stilt hadde utgangspunkt i teori kring læreplan, lokalt læreplanarbeid, læreplananalyse og pedagogisk ideologi. Informasjonen som informantane har gjeve er framstilt narrativt i oppgåva. Eg har delt inn teksten kategorisk etter kva tema informantane omtalar.

*Validering:* Å validera er å kontrollera og i dette punktet i prosessen gjeld det å ta reflekterte vurderingar over kva former for validering som passar best for undersøkinga. Eg har forsøkt å til ei kvar tid sjå over informasjonen eg har henta inn med eit kritisk blikk.

*Rapportering:* For å sikra ei gyldig utgreiing av resultatata frå undersøkinga mi har eg vore merksam på å visa tydelege linjer frå oppgåva sitt forskingsspørsmål i funna eg har lagt fram i forskingsresultatet. Eg har forsøkt å forklara hovudfunna mine ut frå teorien og empirien i oppgåva og leggja det til grunne som svar på problemstillinga, slik at også den som les får høve til å vurdere gyldigheita.

*Generalisering:* Det vert stadig stilt spørsmål kring intervjustudia og om funna frå slike undersøkingar er mulig å generalisere. Dersom eit resultat er generaliserbart, tyder det at det også kan verta overført til andre situasjonar. Forskaren må her grunngje i kva grad funna i undersøkinga kan førast over til ein anna situasjon. «Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte tillater forskeren leserne selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er» (Kvale og Brinkmann 2010:267). Om informasjonen eg har fått gjennom to informantar som dømmer på lokalt læreplanarbeid for musikkfaget kan gje eventuelle lesarar av oppgåva mi ei kjensle av å kjenna seg att i det lokale læreplanarbeidet i musikkfaget er det ikkje lett å seia noko om. Men eg har gjort eit forsøk på å leggja fram funna mine på ein oversiktleg måte og plassert forskinga mi inn i ein samanheng slik at det kan vera eit bidrag til å la lesarane vurdere om oppgåva let seg generalisera eller ikkje.

Etter kvart som eg kom lenger i undersøkinga vart det til at også dokumentanalyse basert på innhaldsanalyse vart ein stor del av det metodiske arbeidet. I kvalitativ forskning er

dokumentanalyse ein metode som er basert på innhaldsanalyse (Krumsvik 2013:77) og det vart tydeleg for meg at eg kom til å fokusere på stortingsmeldingar<sup>5</sup>, rundskriv<sup>6</sup> og offentlege rapportar<sup>7</sup> i større grad enn eg hadde sett føre meg då eg starta. Dei lokale fagplanane frå dei to intervjuobjekta mine har også vorte dokument der eg har sett nærare på innhaldet for å søka etter nødvendig informasjon, altså kjelder der eg har brukt dokumentanalyse som ein stor del av undersøkingsprosessen. Oppgåva mi har altså ført meg mot eit større teoretisk innhald, ei annan retning, enn planlagt.

Det er også nødvendig å nevne at det har vore noko problematisk å leita etter informasjon på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. I fleire offentlege rapportar og skriv der det har vore henvist direkte til lenkjer frå utdanningsdirektoratet har eg fått beskjed om at innhaldet på nettsidene ikkje lenger er tilgjengelig. Eg har også gjort fleire forsøk på å søka direkte på sitat eller namn på dokument utan noko hell. Dette har til dømes vore tilfellet på fleire av lenkjene frå rapportane frå ARK-prosjektet. Slik er det er altså ein del informasjon som hadde vore interessant og relevant for oppgåva mi, som ikkje har vore tilgjengelig<sup>8</sup>.

## Kapitteloppsummering og kommentar

I dette kapitlet har eg lagt fram og skildra korleis eg har plassert oppgåva mi innanfor ein kvalitativ forskingstradisjon med intervju, litteratstudie og dokumentanalyse som metodiske framgangsmåtar. Det empiriske materialet for oppgåva er basert på faglitteratur innan musikkvitenskap, pedagogikk og læreplanteori saman med dokumentanalyse av stortingsmeldingar, rundskriv, rettleiingsdokument, LK06 og lokale fagplanar som grunnlag for kvalitative intervju. For å sjå på kva nasjonale retningslinjer som dannar ei ramme for lokalt læreplanarbeid i musikk har det vore viktig for meg å få med relevant teori om omgrep som læreplan, reform, implementering, fagsyn og lokalt læreplanarbeid. At det ikkje har vore noko rettleiingsdokument som er utvikla for musikkfaget direkte har

---

<sup>5</sup> St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* og St. meld nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*

<sup>6</sup> NOU 2002:10 – *Førsteklasses fra første klasse*, NOU 2003:16 – *I første rekke*

<sup>7</sup> Meld. st. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* og ARK-prosjektet *Analyse av Reformen Kunnskapsløftet*

<sup>8</sup> Døme: I rapport nr.1 frå ARK-prosjektet er det vist til at ein kan på Utdanningsdirektoratet sine heime sider finne fleire informasjonsskriv om ulike sider ved reforma. Eit av desse skal vera eit dokument som heiter *Underveis i Kunnskapsløftet*, eit dokument som ”inkluderer informasjon som kan komme til nytte i arbeidet med lokale læreplaner” (Engelsen 2008:50). Dette informasjonsskrivet er ikkje lenger tilgjengelig på urid.no.

resultert i at eg har måtta fokusere meir på dei generelle retningslinjene for lokalt læreplanarbeid. Slik har det altså vore nødvendig å sjå på dei offentlege rapportane som gjev føringar for LK06 og ta for meg omgrep som står sentrale i den nasjonale læreplanen.





# Kapittel 3: Teori

---

## 3.1 Læreplanteori

For å svara på problemstillinga for forskinga mi om kva retningslinjer i den nasjonale læreplanen for Kunnskapsløftet, LK06, som vert ført vidare i skular sine egne lokale fagplanar for musikkfaget, vil eg her ta for meg kva som ligg i læreplanomgrepet. Vidare vil eg ta for meg Kunnskapsløftet som utdanningsreform og kjenneteikn for LK06 som læreplanreform før eg til slutt ser nærare på lokalt læreplanarbeid generelt og i LK06 spesielt.

Dei fleste kjenner til ordet *læreplan* som eit sentralt ord eller omgrep i samband med undervisninga i den norske skulen. Men kva ligg i sjølve omgrepet? Og kva funksjon er det læreplanen eigentleg har? Ein læreplan er ei form for eit sentralt statleg styringsdokument for grunnopplæringa og må sjåast i forhold til samtids- og samfunnskonteksten der den er vorte til.

I norsk skolevirkelighet forbindes læreplaner med nasjonale reformer og dokumenter som gjelder skolens organisering og innhold. Disse er hjemlet i loven og har sin legitimitet i politiske og skolefaglige begrunnelser. Dessuten skal de følges opp gjennom kommunale satsninger og i skolens praksis. Dersom man legger læreplanens formale aspekter til grunn, rettes fokuset mot vedtak om læreplanen fattet av staten eller kommunen (Karseth og Sivesind 2009:25).

I sitatet over ser vi at ein læreplan er ein del av ei nasjonal *reform* ut frå lov og politiske grunnleggjeringar. Den er også eit felles utgangspunkt for kommunar og skular for undervisningspraksisen. Før eg held fram med å sjå nærare på læreplanforskinga vil eg gje ei oversikt over korleis det norske utdanningssystemet for grunnskuleopplæringa er organisert. I arbeidet med å skrive denne oppgåva har eg vorte merksam på at bruken av ulike reformomgrep i artikkelar, rapportar og diverse skriv, ikkje alltid samsvarar med kvarandre. Eg tar utgangspunkt i professor ved Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo Britt Ulstrup Engelsen si inndeling av reformomgrepet i utdanningssamanheng. Då eg også finn denne inndelinga som eit hovudtrekk i faglitteraturen vil eg her gje eit kort oversyn på korleis eg brukar omgrepa i oppgåva mi

Skulesystemet i Noreg er styrt av ei *utdanningsreform*, eit overordna omgrep som vert brukt om store systemendringar som vert gjennomført i heile utdanningssystemet. Kunnskapsløftet er ei slik utdanningsreform medan LK06 er ei *læreplanreform*, ein del av utdanningsreforma. Vi kan altså sjå LK06 som ein del av utdanningsreforma Kunnskapsløftet, eit informasjonsskriv for skuleeigarar, skular, lærarar, elevar og foreldre som gjev nasjonale styringssignal og retningslinjer om viktige trekk ved reforma og korleis den skal verta implementert. Vidare er det også *skulereformar* som er meir avgrensa endringar i samband med skulen og undervisninga deira. «Endringer som den enkelte skoleeier/skole gjør som følge av Kunnskapsløftet kan bli plassert her» (Engelsen 2009:64, Dale og Øzerk 2009:10).

## Form og føremål

Det vert sagt at så lenge det har vore undervisning har det også vore eit innhald, og ei form for læreplan for undervisninga. Det vert sagt at den første systematiske læreplanen vart utvikla av grekaren Isokrates (436-338 f.kr.), men det at læreplanspørsmål som forskingsfelt vart ein del av pedagogikken er det amerikanske pedagogar som har æra for (Gundem 1990:29 og Mikkelsen 2012:71). Professor i pedagogikk Bjørg Brandtzæg Gundem hevdar at spørsmåla kring læreplanutvikling i Noreg for alvor kom som eit eige forskingsfelt då Forsøksrådet for skoleverket vart oppretta i 1954. Læreplanane vart eit viktig verkemiddel for å realisera utdanningsreformane og her var det sentralt at planen var basert på eit vitskapeleg grunnlag.

Formelle læreplaner legitimerer, beskriver og normerer hva skole og utdanning handler om. Den formelle læreplanen er et samfunnsmandat som forplikter skolen i forhold til bestemte mål og retningslinjer, og den strukturerer et rom for handlinger og aktiviteter i skolen eller i en lærerutdanning som gjennom innholdsbeskrivelser og prinsipper for å organisere og vurdere elevene (studentene) (Dale 2009:12).

Gjennom læreplanar gjev altså myndighetene styringar av den pedagogiske verksemda. Dette mellom anna ved å bestemme og leggje føringar for mål, innhald, organisering og formar for vurdering. Det skal seiast at læreplanane i den norske utdanningshistoria i ulik grad har hatt eit styrande innhald. Vi ser til dømes forskjell frå *retningsgivande rammeplanar* eller også kalla *maksimumsplanar*, som M 74 og M 87 der innhaldet i læreplanen gjev lærarar og elevar større handlingsrom for undervisninga, og såkalla

*minimumsplanar* som til dømes L97. Ein minimumsplan legg blant anna større føring for elevane sine resultatmål, timestfordeling, pensum og undervisningsopplegg (Hanken og Johansen 2013:140). Seinare i kapittelet vil eg gje eit historisk overblikk over lokalt læreplanarbeid i dei norske læreplanane for grunnopplæringa frå N39 til LK06. Der ser eg også nærare på i kva grad innhaldet i læreplanane har vore styrande for undervisninga.

Ein kan skilja mellom ei snever og ei vid forståing av læreplanen. Ei snever forståing er knytt til sjølve dokumentet, medan ei vid forståing inneheld også det som skjer i verkelegheita. Den britiske professoren Michael Young har etablert to uttrykk for å skilja desse to forståingane innan læreplanomgrepet. ”Læreplan som fakta” ser vi som ei snever forståing av læreplanen som dokument, medan ”læreplan som praksis” vert brukt om ei vid forståing (Gundem 1990:23). Den snevre forståinga, læreplan som fakta, kan fort gløyme den menneskelege og sosiale relasjonen i læreplanen, medan den vide forståinga, læreplan som praksis, kan gløyme den historiske og samfunnsmessige samanhengen der kunnskap og skulefag har vakse fram. Dei to uttrykka og tydingane er relevante også for læreplanomgrepet i den norske læreplanforskinga.

Selv om vår forståelse ut fra vår nordiske tradisjon først og fremst blir knyttet til læreplanen som politisk dokument – som plan, intensjon og foreskriving – så må også den historiske og samfunnsmessige sammenheng læreplandokumentet er del av og den virkelighet det søkes realisert i, bli sett på som læreplanens anliggende (Gundem 1990:23 f.).

Ein læreplan skal altså innehalda informasjon om kva samfunnet meiner skal vera skulen si oppgåve. Her viser forskinga også eit sterkt fokus kring møtet mellom læreplanen og brukarane. Fleire teoretikarar innan læreplanforsking har tatt føre seg ulike nivå eller stadium mellom læreplan og elevar si læring. Blant desse er den amerikansk-kanadiske læreplanforskarer John I. Goodlad, ein av dei mest kjende forskarane på området. Synet hans på læreplantermen er at den er ein «generell term som er felles for en rekke fenomener, aktiviteter, og som muliggjør forståelse av nye forhold og forbindelser knyttet til feltet» (Gundem 1990:25). Goodlad har etablert eit omgrepssystem for å gjera læreplanfeltet ein gjenstand for studium og forsking. I dette arbeidet har Goodlad i boka *Curriculum Inquiry The study of Curriculum Practice* frå 1979 presentert ein modell for fem læreplannivå som skildrar vegen frå den intenderte læreplanen til den realiserte undervisninga (Johansen 2003:74). Denne modellen fungerer som eit læreplanteoretisk omgrepsapparat og grunnlag for analyse og forsking i feltet. Her vel eg å visa til presentasjonen som Britt Ulstrup Engelsen gjev av Goodlad sine læreplannivå, då ho også

tar med modellen til den svenske læreplanteoretikaren Ulf Paul Lundgren og skisseringa hans av tre læreplannivå. Engelsen viser til internasjonal og skandinavisk læreplanteori og legg det fram som eit grunnlag for læreplantenking også i det norske utdanningssystemet.

- *Idéanes læreplan:* Det første nivået av Goodlad sine fem læreplannivå er for dei mange idéane som vert fremja i forkant av ei utdanningsreform. Slike idear kan ha bakgrunn i både filosofiske og ideologiske strøymingar, eller dei kan ha utspring frå tilhøve i næringsliv eller arbeidsmarknad. Engelsen peiker på at dette nivået samsvarar med det Lundgren kallar *det første nivået*, og rettar merksemda mot dei prinsippa som ligg til grunn for ei utdanning og som vert uttrykt gjennom ein læreplan. I samband med LK06 er det fleire statlege premissdokument for reforma Kunnskapsløftet. NOU 2002:10, NOU2003:16 og St.meld. nr. 30 (2003-2004) er dei opprinnelege premissdokumenta som vart publisert under ei borgarleg samarbeidsregjering. Etter regjeringskiftet i 2005 vart det i tillegg publisert to stortingsmeldingar som premissdokument for det vidare arbeidet med Kunnskapsløftet (St.meld. nr. 16 (2006-2007) og St.meld. nr. 31, (2007-2008) (Engelsen 2008:4).
- *Den formelle læreplanen:* Her siktar Goodlad til sjølv læreplandokumentet som dannar ei ramme for skulen og læraren si verksemd. Dette nivået samsvarar med Lundgren sin skilnad av *det andre nivået* der han rettar merksemda mot det politisk-administrative nivået. Her vert sjølv læreplandokumentet utforma og i Noreg er det her vi finn Utdanningsdirektoratet.

Engelsen skriv at dei tre siste nivåa i Goodlad sin modell «kan bli sett på som en presisering av det tredje nivået hos Lundgren» (Engelsen 2009:73). Lundgren sitt *tredje nivå* handlar om på kva måte læreplandokumentet styrer sjølv undervisninga og har innverknad på elevane si læring og sosialisering.

- *Den oppfatta læreplanen:* Den som les læreplanteksten vil også gjera ei tolking av retningslinjene og råda som vert gitt i planen. Denne tolkinga vert då eit utgangspunkt for vidare planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisninga.

- *Den operasjonaliserte læreplanen:* Dette nivået peiker på den faktiske undervisninga som skjer i klasserommet. Skulen og læraren oppfattar læreplanen og skapar rammer for undervisninga i fagplanar eller lokale strategidokument ut frå denne.
- *Den erfarte læreplanen:* På det siste nivået er det hovudsakleg lagt vekt på elevane sine erfaringar med undervisninga, altså læringa og sosialiseringa. Men her kan ein også sjå på foreldre eller andre samfunnsmedlemmer si oppfatning av undervisninga.  
(ibid.:73.).

## Frå dokument til undervisning

Modellane ovanfor viser at læreplanforskinga er eit vidt område. Det er ikkje berre sjølv læreplandokumentet som er objekt for forsking, men *alle* punkta ein læreplan rører ved både i og utanfor skulen.

En læreplan eksisterer ikke i et vakuum verken i forhold til samfunnet eller til beslektede fenomener i skole og undervisning. Dette gjelder både i et historisk og i et samtidig perspektiv (Gundem 1990:33).

Likevel er det kanskje mest vanleg å tenkja på den formelle læreplanen når ein høyrer ordet læreplan. Dette skrivne dokumentet vert utarbeidd av fagpersonar og er resultatet av ein prosess med eit fagleg og politisk utgangspunkt. Når læreplandokumentet er ferdig utarbeidd og vedtatt i Stortinget, startar arbeidet med å setja læreplaneni verk. Her kjem eg inn på eit omgrep som står sentralt i oppgåva mi, prosessen med å implementere læreplanen slik at den undervisninga som vert gjennomført samsvarar best mogeleg med intensjonane.

Tilpasning av nasjonale læreplaner til en lokal situasjon har vært en lite påaktet krumtapp i implementeringsprosessen helt til M 85 og M 87. Men nettopp fordi lokalt læreplanarbeid i dag fremstår som en implementeringsstrategi, kan det være viktig å antyde hva en slik tilpasning egentlig innebærer teoretisk og praktisk. (...) For når alt kommer til alt, er det den enkelte lærerens tolking av læreplanen og forpliktelse overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom. Det gjør læreren til hovedperson i læreplanimplementeringen (Gundem 1990:113).

Slik ser eg implementeringa som ein prosess mellom Goodlad sin teori om idéanes læreplan og den formelle læreplanen, mot den oppfatta, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen. Engelsen legg fram ei inndeling i to hovudtypar av forsking på

læreplanar i eit implementeringsperspektiv: «1) Vi kan finne forskning som belyser sider ved selve læreplandokumentet. 2) Vi kan finne forskning som retter oppmerksomheten mot *møtet* mellom lære-/fagplan og bruker (som oftest i denne forskningen har læreren vært bruker)» (Engelsen 2009:63). Forskinga mi er hovudsakleg plassert innanfor den siste kategorien.

## Implementering

Ovanfor omtalar eg lokalt læreplanarbeid som eit verktøy for *implementering* av LK06. Før eg går vidare vil eg her ta for meg teori som eg legg til grunn for omgrepet.

Professor i musikkpedagogikk Geir Johansen skriv i doktoravhandlinga si om musikkfag, lærar og læreplan, at studier av korleis lærarar implementerer læreplaninnhald og prioriteringar på andre område som er knytt til undervisning, kan verta samla i implementeringsforskning som ei eiga forskingsgrein (Johansen 2003:75). I avhandlinga forstår han implementering knytt til det praktiske arbeidet i skulane, prosessar som finn stad etter at ein læreplan er innført.

I vid forstand kan implementering i dette perspektivet brukas om alle tilfeller av at lærere, selvinitiert eller pålagt, iverksetter nytt undervisningsinnhald. Det kan angå mål, lærestoff, læringsaktiviteter, undervisnings- og arbeidsformer, metode og vurderingstiltak, og alle former for prinsipper og prioriteringar som kan knyttes til slike sider ved undervisningspraksisen (Johansen 2003:72).

I samband med implementeringa av den formelle læreplanen hevdar Hanken og Johansen (2013:144) og Engelsen (2009:74) at det finst tre grunnleggjande syn på kva denne prosessen inneber. *For det første* kan dette verta oppfatta som ein einvegsprosess, der myndigheitene pålegg skulane å arbeida etter ein ny læreplan, eit nytt undervisningsopplegg. *For det andre* kan implementeringa også verta forstått som eit samarbeid mellom myndigheitene og skulane. Myndigheitene gir retningslinjer som skulane og dei praktiserande lærarane vert gjevne fridom til å tolka og deretter skulla utforma ein lokal læreplan ut frå skulen sine tilhøve. *For det tredje* kan implementeringa verta forstått som at sjølv om den formelle læreplanen formar eit grunnlag for undervisninga, er det eigentlege læreplaninnhaldet noko som vert laga til i lærarane sitt samspel med elevane når undervisninga vert planlagt, gjennomført og vurdert. Her kan ein

sjå det som at implementeringa nødvendigvis vil verta ulik frå ein lærar til ein annan og frå ein skule til ein annan (ibid.).

Det er også viktig å skilja dei to omgrepa *implementering* og *institusjonalisering*. Implementering av læreplanen er også implementering av utdanningsreforma og vert brukt som ei nemning for dei organisatoriske endringane som følgjer reformarbeidet, medan institusjonalisering vert brukt som ei nemning på resultata og verknaden av reforma (Engelsen 2008:12). Institusjonaliseringsomgrepet heng altså tett saman med implementeringsomgrepet og er også ein viktig del innan læreplanforskinga, men eg gjer med dette lesar merksam på at oppgåva mi avgrensar forkinga til å fokusera på implementeringsprosessen.

Som eg har vore inne på tidlegare, ser eg implementeringsprosessen som ein viktig del i læreplanarbeidet og slik også som eit sentralt omgrep for forkinga mi. Eg ser på skular og lærarar sitt lokale læreplanarbeid som ein overgang frå den formelle læreplanen, til den reelle iverksetjinga av læreplanen som utgangspunkt for undervisninga. Den engelske pedagogen Lawrence Steenhouse sin definisjon på læreplan er også aktuell innan den norske læreplanforskinga og eg meiner denne gir ei god forklaring for å forstå planen sitt føremål:

A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice (Steenhouse 1975:4).

Det er altså den lokale implementeringa av desse *prinsippa* og *eigenskapane* for eit pedagogisk opplegg som læreplanen har som oppgåve å kommunisere for musikkfaget i grunnskulen, forkinga mi baserer seg på. Når eg i forkinga mi ser på grunnlagsdokumenta, som til dømes stortingsmeldingar og rundskriv, saman med LK06 som dannar utdanningsreforma Kunnskapsløftet, er det hovudsakleg læreplanen eg brukar som referansepunkt for intervjusamtalane mine. Det er denne som i utgangspunktet *kommuniserer* direkte til skulane og lærarane. Det skal seiast at Utdanningsdirektoratet har presentert fleire rettleiingsdokument for lokalt læreplanarbeid generelt og også for konkrete fag, men det finst ikkje noko dokument for musikkfaget. Eg har mellom anna vore i kontakt med Knut G. Andersen i Utdanningsdirektoratet for å spørja om det er slik at det ikkje har vore, eller skal koma, eit rettleiingsskriv for lokalt læreplanarbeid for musikkfaget i grunnskulen. Svaret eg fekk var at dette ikkje har vore prioritert.

Det er ikkje utarbeidd rettleiing til læreplanen i musikk. Årsaka er at Kunnskapsdepartementet i si tid gav Utdanningsdirektoratet i oppdrag å lage rettleiingar berre til dei gjennomgåande faga i grunnsopplæringa. I tillegg har læreplanen i mat og helse fått rettleiing av omsyn til ernæring og folkehelse (Knut Gustav Andersen i mailutveksling 11.09.2013).

Eg kan altså ikkje visa til eit rettleiingsdokument som er meint direkte for lokalt læreplanarbeid i musikkfaget, men må konsentrera meg om LK06 og det generelle rettleiingsdokumentet for lokalt læreplanarbeid.



## 3.2 Læreplan for Kunnskapsløftet

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vart det presentert endringar av heile grunnopplæringa frå den innhaldsstyrte Reform 97 til den målstyrte reforma Kunnskapsløftet. I meldinga vart det vist til forskning og undersøkingar som konkluderte med at ein altfor stor del elevar ikkje lærte dei heilt nødvendige grunnleggjande ferdigheitane i skulekvardagen, trass i dei materielle og sosiale goda som allereie var i skulen. Meldinga presenterte ei rekkje tiltak som skulle bidra til å utvikla skulane slik at dei på best mogeleg måte kunne ta vare på og utdanna elevane. «Den viktigste utfordringen i tiden fremover er å skape en likeverdig skole for alle – i et samfunn med mer mangfold og større krav til kunnskap enn noen gang før» (St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*:22). Det vart tydeleg at dei sentrale myndigheitene ville auka fokuset på faglege mål i ei 13-årig grunnopplæring. Samtidig vart det understreka at grunnopplæringa i den norske skulen også skulle ha eit sterkt danningperspektiv. «Grunnopplæringen må samtidig oppfylle forventninger om å bidra til samfunnsutviklingen og nasjonsbyggingen som kulturbærer, normgiver, identitetsbærer og identitetsskaper» (NOU 2003: 16 - *I første rekke*:11).

Utdanningsreforma Kunnskapsløftet vart innført frå skuleåret 2006-2007 og byggjer på fem grunnprinsipp for den nasjonale styringa av grunnopplæringa. Desse fem grunnprinsippa er 1) klare nasjonale mål for opplæringa, 2) kunnskap om elevane sine læringsresultat i ei vid forstand, 3) tydeleg plassering av ansvar, 4) stor lokal handlingsfridom og 5) eit godt støtte- og rettleiingsapparat. Prinsippa la vekt på ei meir tydeleg styring etter mål og resultat, og dette skulle gje skuleeigarar, skular og lærarar eit større lokalt handlingsrom (Meld. st. 20 (2012-2013) *På rett vei*:20).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av fleire delar: generell del, læringsplakaten, fag- og timefordeling og læreplanane for fag i grunnskule og vidaregåande opplæring. Saman dannar dette eit fundament for opplæringa i den norske skulen. I LK06 er den *generelle delen* ført vidare frå R-94 (reform for vidaregåande opplæring) og L97 utan endringar. Her vert dei nasjonale retningslinjene for organiseringa av og målet med grunnopplæringa gjort greie for. Den generelle delen inneheld også det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskulen og den vidaregåande

opplæringa. Kunnskapsløftet sitt verdigrunnlag, menneskesyn og forstringsoppgåver er formulert innanfor kategoriane; det *meningssøkjande* mennesket, det *skapande* mennesket, det *arbeidande* mennesket, det *allmenndanna* mennesket, det *samarbeidande* mennesket, det *miljømedvitne* mennesket og det *integrerte* mennesket (LK06:generell del av læreplanen). Disse kategoriane favnar altså målet for grunnopplæringa frå ein samfunnsmessig ståstad. ”Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving og deltaking” (ibid.). Nytt for LK06 er også *læringsplakaten* der dei grunnleggjande pliktene og prinsippa som gjeld for skulane og opplæringsstadane er formulerte. Læringsplakaten må verta sett i samheng med lover og forskrifter og læreplanen sin generelle del (LK06:læringsplakaten).

## Kunnskapssamfunnet

Utdanningsreforma Kunnskapsløftet må også sjåast i samband med dei utdanningspolitiske orienteringane i samtida. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vart det vist til endringar i samfunnsutviklinga frå eit *industriamfunn* med eit fokus på til dømes kapital, bygningar og utstyr som viktige innsatsfaktorar i arbeidslivet, mot eit *kunnskapssamfunn* der mennesket sjølv er den viktigaste ressursen. «Alle samfunn har på ulikt vis vært basert på kunnskap. Men når vi i dag snakker om ”kunnskapssamfunnet”, er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv» (St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*:26). Eit slikt fokus på menneskeleg kunnskap skulle også vera gjeldande i utdanningsreforma for å fordra ei grunnopplæring med mål om å utdanna elevar i eit kunnskapssamfunn. Denne utviklinga ser vi i Kunnskapsløftet sitt sterke fokus på at utdanninga skal gi livslang læring og slik høve til å delta i samfunnet, med andre ord eit mål om å utvikla ein betre kultur for læring. I den mellombelse utgåva av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* skriv dåverande statsråd Øystein Djupedal at satsinga på breiare basiskompetanse og tydelegare krav til grunnleggjande ferdigheiter skal gjera den enkelte elev betre rusta i møte med kunnskapssamfunnet:

Kunnskapssamfunnet opnar mange vegar, men stillar nye krav til den enkelte. Grunnleggjande dugleikar i bruk av språket, i rekning og talforståing og bruk av digitale hjelpemiddel er nødvendig for å møte utfordringar i samfunnet. Dei grunnleggjande dugleikane kjem ikkje av seg sjølv, dei er eit resultat av læring og innsats. Motivasjonen og lysta til å lære kan vere avgjerande for om ein lukkast eller ikkje. Derfor må elevane oppmuntrast til aktiv deltaking i sitt og andres læringsarbeid (Djupedal 2006: Forord).

Kvart fag har sin eigen fagplan i LK06. Her vert det presentert kva som er formålet med faget, dei *grunnleggjande ferdigheitane* vert skildra innanfor faget sine rammer og *kompetansemåla* vert presentert. Den største skilnaden frå LK06 som læreplanverk i forhold til L97 var akkurat det store fokuset på grunnleggjande ferdigheit, kompetansemål i alle fag og større lokal handlingsfridom. L97 var prega av ein tankegang om at grunnskulen si hovudoppgåve var å gje elevane felles referanserammer og felles kunnskap og ferdigheiter. Med eit slikt utgangspunkt skildra fagplanane i L97 forholdsvis detaljert og konkret kva lærestoff som undervisninga skulle innehalda og korleis denne skulle verta gjort. Slik ser vi at LK06 bryt med den tidlegare læreplanen. Den detaljerte styringa vart byta ut med eit sterkare fokus på resultat og elevane sitt læringsutbytte i den nye planen.

LK06 skal gi veiledning til dem som arbeider i skole, klasserom og fagopplæring i arbeidslivet, om hvordan de mer konkret skal gå frem for å realisere sentrale sider ved reformen. (...) Læreplangruppene som utarbeidet læreplaner for fag i LK06 fikk veiledning om at det skulle formuleres tydelige mål for den kompetansen eleven/lærlingen skulle kunne nå fram til på ulike trinn. Målene måtte ikke inneholde formuleringer som *eleven skal ha kjennskap til, ha innsikt i etc.*, men de skulle være formulert på en slik måte at det gikk klart fram hva eleven/lærlingen skulle kunne *gjøre* eller *mestre* i tilknytning til de kunnskapene og ferdighetene som de hadde utviklet gjennom arbeidet med faget (Engelsen 2009:82).

Ovanfor har eg presentert dei to omgrepa *kompetansemål* og *grunnleggjande ferdigheiter*. Begge desse er to sterke markørar som kjenneteiknar LK06 og eg vil difor gje ei kort innføring av korleis dei er presentert i LK06 og faglitteraturen.

## **Kompetansemål og grunnleggjande ferdigheitar**

Fagplanane i LK06 er organiserte ut frå kompetansemål som gjev styring for kva elevane skal kunne mestre etter fullført opplæring på bestemte trinn. At læringsmåla skulle verta formulerte som kompetansemål kom fram allereie i St.meld nr. 30 (2003-2004) der vi les at «det elevene og lærlingene skal lære, fastsettes som mål for kompetanse» (jfr. s. 31). Måla er presenterte innan faga sine hovudområde og er formulerte med det føremålet å fortelja om fagleg innhald og å gje signal til korleis kompetansen skal koma til uttrykk. Slik ligg også kompetansemåla som grunnlag for vurdering i kvart fag. Det er kompetansemåla som gjev retningslinjer for operasjonaliseringa av læreplanen og gjennomføringa av undervisninga i faga. Slik dannar dei eit grunnlag for eit lokalt arbeid

med læreplanen (Mikkelsen og Fladmoe 2012:86, Engelsen 2009:83 f. og Dale 2010:119 ff.).

Kompetansemåla skulle verta formulert på ein slik måte at det skulle koma klart fram at dei var retta mot noko som eleven eller lærlingen skal kunne *gjera* eller *meistra* i samband med å utvikla kunnskap og ferdigheiter i faget. I eit informasjonsskriv frå Utdanningsdirektoratet vart det presentert hovudprinsipp for utforminga av kompetansemåla og korleis dette var meint til å fordra ei betre undervisning:

- Målene skal utformes innanfor hovedområdene i fagene. Mål for grunnleggende ferdigheter skal integreres i alle læreplaner for fag. På fagets premisser og på relevante nivåer.
- Målene skal være tydelige når det gjelder hva eleven/lærlingen skal kunne gjøre eller mestre etter endt opplæring på ulike trinn.
- Målene skal være konkrete og forståelige å forholde seg til for lærere, elever/lærlinger og foreldre, og være utformet slik at de er egnet som grunnlag for dialog mellom alle aktører som er involvert i opplæringen.
- Målene skal utformes på en slik måte at de gir rom for at det er flere veier til målet.
- Individvurdering i faget skal være målrelatert. Dette innebærer at målene må formuleres på en slik måte at elever/lærlinger skal kunne vurderes i forhold til disse (Utdanningsdirektoratet 2004:10 f.)

Her kan vi også sjå at slik kompetansemåla er meint til å gje ei retningsgivande ramme for undervisninga, vert det då også nødvendig å tolka og vidareføra desse måla på eit lokalt nivå.

Dei grunnleggjande ferdigheitene kjenneteikner også Kunnskapsløftet og LK06. I st.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vart dei presenterte slik vi kjenner dei i LK06:

- å kunna uttrykkja seg munnleg
- å kunna lesa
- å kunna uttrykkja seg skriftleg
- å kunna rekna
- å kunna bruka digitale verktøy

Desse ferdigheitene skulle verta integrert i læreplanane for alle fag, «på de enkelte fags premisser og på relevante nivåer» (St.meld. nr. 30 (2007-2008). *Kultur for læring*:4). Med nemninga grunnleggjande ferdigheit er det i LK06 altså ikkje meint å handla om ferdigheiter på eit grunnleggjande nivå, men ferdigheiter som er grunnleggjande for læring og utvikling i alle faga. Desse fem ferdigheitene er integrert i kompetansemåla for dei ulike faga og er gjeldande for heile den 13-årige grunnopplæringa. I tillegg til at målsetjinga om at elevane sine grunnleggjande ferdigheiter skal verta utvikla i alle fag, er desse også meint som eit bidrag for å auka elevane sin generelle kompetanse for livslang læring.

## Musikkfaget i Kunnskapsløftet

Hovudområda i faget er å musisera, å komponera og å lytta. I LK06 vert desse skildra slik:

Hovedområdet *musisere* har musikkopplevelse, forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, som faglig fokus. Hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form), trening av musikalisk hukommelse og forestillingsevne og musikkorientering i praksis. Sentralt i dette hoved- området står øving, musikalisk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling.

Hovedområdet *komponere* har musikkopplevelse og musikalisk skaping som faglig fokus omfatter skapende arbeid med musikk og dans innenfor varierte uttrykk. Her inngår å utforske og eksperimentere med musikkens grunnelementer, utforske stemmen, sette sammen musikalske forløp i lyd og bevegelse og skape egne musikalske uttrykk. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer på varierte måter, oppøving av musikalisk hukommelse og forestillingsevne og trening i musikalisk kommunikasjon og formidling. Ulike musikkinstrumenter og digitale verktøy anvendes både i musikalisk skaping og til opptak og bearbeiding av lyd og musikk til ens egne komposisjoner. Komponere omfatter også musikkorientering og refleksjon om musikk og musikalske erfaringer.

Hovedområdet *lytte* har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egne utøvelse, alene og i samspill med andre. Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalisk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter. Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk. Her inngår arbeid med barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk (LK06:138 f).

Innanfor desse hovudområda er kompetansemåla formulert etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn. Timetalet er gjeve i einingar på 60 min og dei er fordelt med 285 timar på barnetrinnet (1.-7. årstrinn) og 85 timar på ungdomstrinnet (8.-10. årstrinn) (LK06, Læreplan for musikk). Gruppa som utvikla fagplanen for musikkfaget i grunnskulen i LK06 vart leia av Signe Kalsnes, musikkpedagog og førstelektor ved Norges Musikkhøgskole. I artikkelen ”Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene - noen perspektiver på kunnskap” i boka

*Allmenn Musikkundervisning* (2010) tar Kalsnes mellom anna opp utfordringa med å unngå eit fokus på lese-, skrive- og reknekompetanse som ei snever tolking av dei grunnleggjande ferdigheitene. Det var denne gruppa som fekk oppgåva med å integrere dei grunnleggjande ferdigheitene i fagplanen for musikk og i artikkelen gjev Kalsnes eit innblikk i arbeidet som vart gjort.

#### ***Å kunna lesa:***

Å kunna lesa i musikkfaget omfattar meir enn å kunna referera til musikkfaglege tekstar. Kalsnes skriv at denne ferdigheita i stor grad også omfattar prosessen kring det å lytta. «Her er denne ferdigheten først og fremst ensbetydende med å kunne *tolke og forstå ulike musikalske uttrykk, hvordan vi bruker musikk, hvilke ulike funksjoner og betydning musikk kan ha i et samfunn og hvordan musikk inngår i vår konstruksjon av identitet*» (Kalsnes 2010:65).

#### ***Å kunna rekna:***

I musikk vert denne ferdigheita tolka som mykje meir enn tal og forståing for tal. Her er puls og rytme, mønster og strukturar, form og variasjonar sentrale i faget. Sett i forhold til å kunna rekna vil dette også kunna tolkast som «*å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk, og å oppdage og utvikle musikalske strukturer*» (ibid.:66). Her finn ein mellom anna dans og utvikling av gehør i samband med kunnskap om, og attkjenning av ulike sjangrar og uttrykk.

#### ***Å kunna uttrykkja seg munnleg:***

Kalsnes skriv at å syngja vert sett på som den mest sjølvagte uttrykksforma hjå menneska. «Det tilsier at å kunne uttrykke seg muntlig i musikkfaget først og fremst handler om *å kunne synge og bruke stemmen variert i musikalske og skapende uttrykk*» (ibid.:66). For utvikling av kompetanse i musikkfaget skal eleven få trening i det å musisera *for* og *med* andre. Her kan ein peika på målet om at elevane skal utvikla sitt eige musikalske språk som eit sentralt fokus i planen.

#### ***Å uttrykkja seg skriftleg:***

Her er det eit tett samband til dei utøvande og skapande aktivitetane i faget (musisering, improvisasjon og komposisjon). Det vert då viktig å ha fokus på notasjon, ikkje nødvendigvis berre som notar men også som grafisk notasjon og då gjerne utvikla av

elevane sjølve i forhold til eige arbeid med komposisjon og improvisasjon. «Tilsvarende er det å *kunne uttrykke seg skriftlig* i musikkfaget nært forbundet med fagets utøvende og skapende aktiviteter – musisering, improvisasjon og komposisjon - og handler derfor først og fremst om å *kunne bruke ulike former for notasjon for å støtte, huske, gjenskape, ta vare på og dokumentere musikalske uttrykk* som elevene selv skaper» (ibid.:67).

### ***Å kunna bruka digitale verktoy:***

Digitale verktoy i samband med musikk omfattar lydfesting og opptak av elevarbeid, bruk av musikkprogram og internett som faktorar for eit aukande omfang av musikkinteresser, musikalsk kompetanse og komposisjon. «Musikkfaget må derfor både vise vei mht. å lære elvene å beherske teknologi og å fremme diskusjon og etiske retningslinjer knyttet til teknologisk bruk av musikk» (ibid.:67).

Musikkfaget skal spela ei sentral rolle i den tilpassa opplæringa for ein inkluderande skule i tillegg til å ivareta både musikalsk mangfald og sjangerbreidde. I LK06 vert føremålet med musikkfaget presentert som eit allmenndannande kunstfag som skal gje elevar eit grunnlag for å kunne oppleve, forstå og ta del i musikalske uttrykk, og som eit skapande fag der ein legg grunnlag for utvikling av kreativitet og skapande evner på denne måten. Elevane skal kunna verta i stand til å skapa sine eigne musikalske uttrykk ut frå sine eigne utgangspunkt.

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur (Kunnskapsløftet 2006 – *formål med faget*).

I følge LK06 skal faget også vera ein faktor i den samfunnsmessige verdien av grunnutdanninga med fokus på at den samla kompetansen som elevane opparbeider seg i musikk og dans, skal vera eit bidrag til å oppnå skulen sitt mål om å utvikla «skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv» (LK06:137). Sjølv om vi kan sjå dannelsesprega aspekt i musikkfaget i LK06, så vel som i alle dei andre faga, er den største merksemda retta mot dei grunnleggjande ferdigheitene. Læreplanen for utdanningsreforma Kunnskapsløftet styrer mot ei grunnutdanning som skal gje best mogeleg utgangspunkt for elevane i den norske skulen til å kunne ta til seg kunnskap som eit grunnlag for livslang læring. Saman med kompetansemåla for dei tre hovudområda for

faget, dannar dei grunnleggjande ferdigheitene på musikkfaget sine premissar nasjonale retningslinjer for korleis kommune, skule og lærarar kan gjennomføra undervisninga.

## Musikksyn i LK06

Musikkfaget kan seiast å ha fleire rollar i undervisninga i grunnskulen. Det skal setja lys på musikalsk læring og musikkopplæring, men det kan også sjåast som eit reiskap eller eit middel for å oppnå eit anna mål. Øyvind Varkøy (2010) kallar eit slikt fokus eit *instrumentalisert* musikkfag. Han legg til at det i LK06 ser ut til å vera lagt vekt på å oppnå ein ballanse mellom instrumentelle tendensar og musikalsk oppleving og læring. Det vert gjeve at musikk og undervisning i musikk skal kunna bidra til å utvikla personlege kvalitetar som til dømes identitetsdanning, inkludering, toleranse og respekt og å verta kjend med seg sjølv og andre (Varkøy 2010:24). Vi slik ein instrumentell tendens til at musikkfaget er meint å bidra til kunnskap også i andre fag. I LK06 si skildring av føremålet med musikkfaget, ser vi dette tydeleg uttalt:

Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse.

I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

Musikk knytter estetikk og teknologi sammen og vil naturlig kunne inngå i andre fags arbeid med teknologi og design.

Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode (Formål med faget i musikk – LK06).

Det kjem her klart fram at læreplanen for Kunnskapsløftet set fokus på at musikkfaget fungerer som eit verkemiddel til å oppnå fleire av måla som planen legg til grunn for elevane si danning. Vi ser at faget skal bidra til auke av sosial og kulturell kompetanse som skal koma samfunnet til gode. Dette er klare instrumentelle tendensar, men som eg nemnde ovanfor, ser vi også vektlegging på sjølve musikkopplevinga og musikalsk opplæring:

Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger.



Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Formål med faget i musikk – LK06).

Dette sitatet, også henta frå LK06 si skildring av føremålet med musikkfaget, peiker på at undervisninga også skal prioritere eleven sine erfaringar og opplevingar av og med musikalsk verksemd. Her registrerer vi uttrykket *eksistensiell erfaring*, eit uttrykk som ikkje har vore presentert i nokon anna tidlegare læreplan, men som var nytt i LK06. Fagplanen plasserer omgrepet saman med estetisk oppleving, og set dermed eit mål om at elevane skal kunne vera mottakelige for musikalske opplevingar. Musikkfaget vert slik plassert i ein kunstfagleg kategori der elevane skal kunna møte musikk på musikken sine premissar og ikkje berre som eit verkemiddel for å oppnå ulike mål.

Vi ser at LK06 legg vekt på ein ballanse mellom instrumentelle og meir musikkfaglege omsyn, to omsyn som nødvendigvis også er sentrale i musikk læraren sitt pedagogiske og musikkpedagogiske grunnsyn. Når retningslinjene i Kunnskapsløftet legg opp til lokalt læreplanarbeid, er det også rom for at musikk læraren sitt musikkpedagogiske grunnsyn kan vera med å styra undervisninga. Hanken og Johansen (2013) skildrar det pedagogiske grunnsynet som oppfatningar, haldningar og verdiar som læraren knyter til ulike sider ved verksemda. Dette vil ha stor innverknad på innhaldet og kvaliteten av musikkundervisninga (Hanken og Johansen 2013:54). Musikk læraren sitt pedagogiske grunnsyn kjem til dømes til uttrykk i synet på faget, synet på musikk og musikalitet, synet på eleven, på eiga rolle og på kunnskap og læring. Varkøy (2010) hevdar at omgrepet eksistensiell erfaring krev at musikk læraren reflekterer over si eiga musikkforståing og sine eigne musikalske erfaringar som ein del av musikk synet. Hans eller hennar musikkpedagogiske grunnsyn vil alltid ha innverknad på undervisninga. Men slik Kunnskapsløftet opnar for lokalt læreplanarbeid, er det også mulegheit for at musikk læraren har større handlingsrom ikkje berre når det kjem til praktisk gjennomføring av undervisninga, men han kan også i større grad ta omsyn til sitt eige musikk syn (Hanken og Johansen 2013:54 og Varkøy 2010:26).

### 3.3 Lokalt læreplanarbeid

For å oppnå ei betre forståing av lokalt læreplanarbeid for musikkfaget i grunnskulen ut frå den nasjonale læreplanen i Kunnskapsløftet, vil eg her ta for meg lokalt læreplanarbeid som omgrep og fenomen i den norske læreplanhistoria. Her vil eg også sjå på musikkfaget si plassering og utvikling i dei ulike utdanningsreformane og læreplanane. Utviklinga av nye utdanningsreformer byggjer på vurderingar og evalueringar av tidlegare organisering av undervisninga. Slik ser eg det sentralt å presentera eit oversyn over skulepolitiske vedtak og nasjonale styringssignalar for undervisninga i grunnskulen, med fokus på lokalt læreplanarbeid og historisk utvikling av musikkfaget.

#### Historisk bakgrunn

I Noreg har det vore ein organisert skule heilt sidan middelalderen, men i 1739 kom den første skulelova der vi fekk ein offentleg skule med statleg styring (Store Norske Leksikon). På denne tida, og i ca. 200 år fram i tid, var det vanleg med lokal styring og det vi i dag ville kalla lokalt læreplanarbeid. Det var først i samband med lanseringa av ”Normalplanen for folkeskolen” i 1939, N39, at ein fekk dei første tendensane til innstramming av det lokale læreplanarbeidet (Dale, Engelsen og Karseth 2011:81 ff.). I forkant av denne reforma vart det ytra bekymringar for nivået i skulen og krava til opplæringa vart skjerpa. Læreplanen vart forma i to variantar, ein for landsfolkeskulen og ein for byfolkeskulen, men i realiteten var det lite som skilde desse frå kvarandre. Det skulle ikkje lenger vera frivillig å ta i bruk læreplanen. N39 fordra ei opplæring med fokus på at skulen skulle vera lik for alle, i bygd og i by så vel som alle samfunnslag. Med minstekrav som gav retningslinjer om kva alle elevane var forventa å læra i alle fag, var det altså ikkje mykje rom for lokal tilpassing av innhaldet i undervisninga. Merksemda i undervisninga skulle vera rett mot arbeidet i klasseromma og slik inneheldt N39 anbefalingar og retningslinjer for gode læringsaktivitetar for elevane. I 1960 kom Forsøksplanen for 9-årig skule, L60, som eit tillegg til N39. Seinare vart Grunnskulelova av 1969 innført og den 7-årige folkeskulen vart offisielt endra til ein 9-årig grunnskule. I denne modellen var skulegonga delt i eit 6-årig barnetrinn med eit påfølgande 3-årig ungdomstrinn. Sjølv om dette førte med store endringar i skulestrukturen, heldt læreplanen framleis på sentral styring av pensum (ibid.).

Mot 1970 vart det vanleg å snakka om skulen sitt ”indre liv”, og denne tida var prega av progressiv pedagogikk med eit fokus på omsorg for borna. Det norske samfunnet var prega av populistiske idéstraumar der ein la stor vekt på lokalsamfunnet, noko som også kom til å prega læreplantenkinga. Det vart ytra misnøye mot ein skulepolitikk der bykulturen hadde for stor innverknad på innhaldet i grunnskulen, ein ”riksskole i utkantstrøk”, og det vart igjen opna for lokalt læreplanarbeid (Dale, Engelsen og Karseth 2011:30 og 82). Dette vart tydeleg då den første mønsterplanen M74 vart publisert, og lærarane fekk mellom anna større fridom i val av undervisningsstoff og innhald. Lærestoffet vart delt inn i periodar på tre år og presentert som forslag som den einskilde lærar og skule kunne justera etter behov og ønske. Denne læreplanen vende seg altså til den enkelte læraren. M74 vart presentert med eit utval og fordeling av lærestoff som var meint som eit forslag til korleis lærarane sjølve kunne justere innhaldet og arbeidsmåtane ut frå lokale forhold og egne ønskje. Slik fekk lærarane høve og rett til å konkretisera den nasjonale læreplanen vidare til ein lokal fagplan og ei undervisning som dei meinte passa elevane og klassen.

Med innføringa av M74 fekk altså skulane og lærarane større lokal handlingsfridom, men det var ikkje før den andre mønsterplanen M87 vart publisert at ein kunne lesa om lokalt læreplanarbeid (Dale 2010:86, Dale, Engelsen og Karseth 2011:84). Som eg allereie har vore inne på var lokal utvikling av læreplanar ikkje var eit nytt fenomen, men har vore vanleg heilt sidan elementærskulen altså vart etablert på 1700-talet. Etter fleire planar med ei sterk sentral styring vart det altså i M74 og M84 lagt meir vekt på lokal styring og lokalt læreplanarbeid.

I M87 var det gitt krav om å utvikla lokale læreplanar. Den nasjonale læreplanen gav mål for dei enkelte faga, oversikt over fagleg innhald og retningslinjer for val av arbeidsmåtar og opplegg for vurdering. Engelsen (1990) skriv at å utvikla meir konkrete og detaljerte planar for læringsarbeidet til elevane har alltid vore ei oppgåve for lærarane, men at dette vart så sterkt lagt vekt på, var nytt i M87.

Det konkrete utgangspunktet for lærerens virksomhet i skole og klasserom er i vårt land en sentral utformet læreplan. Planen utleder og fortolker skolens formål. Den setter opp mål for de enkelte fag, gir oversikt over faglig innhold og gir retningslinjer for valg av arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Men bestemmelser, råd og retningslinjer i læreplanen blir ikke gitt på en slik måte at de binder lærer og elever til bestemte måter å realisere målene på. Lærerne må fortolke målene, planlegge undervisning og legge til rette for en læring som kan realisere dem. Læreplanen må med andre ord være utgangspunkt for et videre læreplanarbeid hos lærerne. De må analysere de bestemmelser, råd

og retningslinjer som er gitt sentralt, for på dette grunnlaget å utvikle planer for sine elevers læringsarbeid (Engelsen 1990:8).

Ramma og utgangspunktet for det lokale læreplanarbeidet skulle vera grunnskulen sitt føremål som vart presentert gjennom utdanningsreforma og dei ulike fagmåla som var knytt til hovud- og delemna frå læreplanen. Som eit tillegg til læreplanen vart det gjort fleire styrkingstiltak for det lokale læreplanarbeidet. Blant anna utarbeidde Grunnskulerådet eit rettleiingshefte i 1986. Dette heftet var ein forenkla variant av didaktisk relasjonstenking som låg til grunne for det lokale planarbeidet og fungerte som eit hjelpemiddel for skuleleiarane og lærarane. Det var også utvikla rettleiande årsplanar i sentrale skulefag og lærarane fekk den såkalla ”mønsterplantimen”, der dei fekk høve til å setja seg inn i kva som vart forventa av dei i M87 (Dale, Engelsen og Karseth 2011:85).

Medan lokalt læreplanarbeid i M74 var adressert til læraren, vart denne delen av M87 retta mot lærarkollegiet. Lærarane skulle driva lokalt læreplanarbeid og utforma skulen sin plattform og verdigrunnlag saman. «Lokalt læreplanarbeid var et felles ansvar for lærerne ved en skole. Dette krevde at man i noen grad nådde frem til en felles pedagogisk plattform. Man måtte bli enig om prioritering av oppgaver osv. Man måtte også, het det, i noen grad nå fram til bindende planer som kunne samordne, støtte og veilede mer enn å styre og kontrollere» (ibid.:86). Dei lokale læreplanane i M87 var altså meint som eit bindeledd mellom den nasjonale mønsterplanen og den einskilde læraren sine undervisningsplanar. Det var ikkje meininga at dei lokale læreplanane skulle binda undervisninga til den enkelte lærar. Men planane skulle vera eit hjelpemiddel i planlegginga av undervisninga og slik også opna opp for innslag av aktuelle tema, ulike emne og spontane ønskje for undervisninga.

Med omgrepet lokalt læreplanarbeid kom det også ei inndeling av to ulike idear om og tilnærmingar til arbeidet. På den eine sida vart det lagt vekt på at læreplanen burde verta tilpassa lokale tilhøve, ein lokalt tilpassa plan, samtidig som det på den andre sida vart lagt vekt på at det er lokale aktørar som skulle gjera arbeidet, ein lokalt utforma plan. Det låg ikkje nødvendigvis ei sterk motsetning mellom desse to synspunkta, men ein kunne leggja vekt på forskjellige delar under arbeidet (Dale, Engelsen og Karseth 2011:68). I M87 vart det fokus på at det var lærarane som, innanfor skulen sine rammer, saman skulle utføra arbeidet med den lokale læreplanen. Det vart også rom for å styra undervisninga ut frå lokalt lærestoff der det var naturleg. Slik ser vi altså at det lokale læreplanarbeidet i

samband med M87 kunne vera lokalt tilpassa i tillegg til at det var lokalt utvikla. I læreplandokumentet M87 vert denne prioriteringa skildra på denne måten: «Det må skilles mellom lokal læreplan og lokalt lærestoff. I en lokal læreplan kan det tas inn lokalt lærestoff i ulike fag og emner, der det faller naturlig. Lokalt læreplanarbeid omfatter derfor både generelt lærestoff fra fagplanene og lærestoff fra lokalsamfunnet» (M87:42).

I vurderingar av M87 kom det fram at det var fleire ulike og varierende oppfatningar og erfaringar av læreplanen. Dei positive tilbakemeldingane frå lærarane viste at dei i stor grad var nøgd med at det lokale læreplanarbeidet kunne gje både nærhet til lokalsamfunnet og ei auka kjensle av eigarskap og medvit i det pedagogiske arbeidet. Ut over dette viste tilbakemeldingane ei tydeleg uro for at undervisninga kunne verta for lokal, og at dette kunne gi for store skilnadar i undervisningstilbodet frå skule til skule. Ein slik skilnad mellom undervisning i skulane vart eit problem for elevar som flytta frå ein skule til ein annan og då også frå eit undervisningstilbod til eit anna.

Fram til åra kring 1990 var den progressive pedagogikken i stor grad dominerande, men dette snudde både internasjonalt og i Noreg. Den progressive pedagogiske tenkinga vart erstatta med ein restaurativ pedagogikk, ein pedagogisk idéstraum som retta merksemda mot samfunnet. Meir kunnskap hjå den einskilde var nødvendig for å skapa eit betre samfunn og det vart viktig å skapa læringssituasjonar som kunne utfordra elevane og gje dei gode kunnskapar som samfunnet kunne ha nytte av. Meir kunnskap hjå den einskilde elev, nytte og effektivitet var gjeldande stikkord for tankane kring utdanninga. «Den robuste og alltid lærelystne eleven ble løftet fram» (Dale, Engelsen og Karseth 2011:30 og 88).

Når så læreplanen for reform 97 (L97) vart lansert, kom den som ein reaksjon mot den tidlegare læreplanen M87 og då også mot det lokale læreplanarbeidet. Grunnskulen vart 10-årig og budskapet som prega planen var at alle elevane skulle ha felles referanserammer. Hovudfokuset i L97 vart altså eit felles kultur- og kunnskapsgrunnlag. Dette resulterte i at omgrepet *lokalt læreplanarbeid* vart endra til *lokalt arbeid med læreplanane* (Dale, Engelsen og Karseth 2011:88). Sjølv om det lokale arbeidet med læreplanen også var gjeldande i den nye planen, var dette no lagt mindre vekt på. Saman med satsinga på nasjonale referanserammer kom då også ein avgrensa fridom i val av lærestoff. L97 var i mykje større grad innhaldsstyrande enn dei tidlegare rammeplanane, den nye planen gav

klare retningslinjer for bruk av lærestoff og progresjon i faga. Det vart heller ikkje forventat at lærarane og dei lokale aktørane skulle vera med i læreplanutviklinga, og dei nasjonale planane trengde ikkje noko vidare tilpassing. Likevel var det rom for å tilpassa læreplanane til lokale forhold. Det lokale arbeidet med læreplanane vart lokale tilpassningar av den sentralt gitte planen, og arbeidet på kvar skule måtte visa omsyn til slike konkretiseringar.

## **Lokalt læreplanarbeid i Kunnskapsløftet**

Når eg no har kome til læreplanen for Kunnskapsløftet, LK06, tar eg også med offentlege dokument som kom ut i forkant av lanseringa av Kunnskapsløftet.

Etter evalueringar av L97 vart det klart for ein ny læreplan. Det var no stor uro over kunnskapsnivået i den norske skulen, og det vart synt til at norske elevar ikkje kom bra ut i internasjonale kunnskapstestar. Den norske skulen hadde gode føresetnader for å vera av dei beste i verda, men det var framleis svake punkt med store forbettringspotensiale. I St.meld nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) vart det uttrykt at idealet om ei opplæring som er tilpassa kvar enkelt elev, ikkje vart utført godt nok, og altfor mange elevar hadde ikkje fått utvikla dei grunnleggande ferdigheitane i den grad ein skulle ønskja. LK06 vart innført i august 2006 og som eg har vore inne på tidlegare i kapittelet, gav den nye reforma Kunnskapsløftet eit fokus på endringar av den tidlegare struktureringa og organiseringa av innhaldet i skulen. I læreplanen vart det gjeve tydelege mål om at alle elevane skulle ta aktivt del i kunnskapssamfunnet gjennom å utvikla grunnleggjande ferdigheit og kompetansemål. Skuleeigar, skular og lærarar skulle få eit større handlingsrom enn i den tidlegare læreplanen for å gjennomføra undervisninga.

I *Kultur for læring* står det ikkje nemnt noko konkret verken om lokalt læreplanarbeid eller arbeid med lokale læreplanar, men ein kan likevel lesa eit tydeleg budskap som peiker mot eit systemskifte i styringa av norske skular.

De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. (...) Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres, og det foreslås en oppmyking i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpassning (St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*:25).

Meldinga poengterer kor nødvendig det er større lokal handlingsfridom som ein viktig del av satsinga på ein ny og betre skule. Auke av lokal handlingsfridom var meint for å gje skuleeigar og skular høve til eigne prioriteringar og arbeidsmetodar for å oppnå kunnskap og nå kompetansemåla, og også få ei større grad av lokal styring av timefordeling for fag. Fokuset på lokal handlingsfridom kan ein også sjå i læreplandokumentet LK06, men her under omgrepet lokalt læreplanarbeid. Slik dette vert presentert, er det dei kommunale og fylkeskommunale (i tillegg til dei private) skuleeigarane som har ansvaret for at det lokale læreplanarbeidet skjer innan rammene som opplæringslova og læreplanen gjev. Men, i motsetning til M87 der det er eit tydeleg krav om lokalt læreplanarbeid, finn ein ikkje dette i same grad i LK06. I innleiinga er det lokale læreplanarbeidet omtala slik:

Lokalt arbeid med læreplaner for fag: Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner. Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. For grunnskolen vil det i tillegg være en oppgave å fordele innhold mellom årstrinn.

Generell del, læringsplakaten og læreplanene for fag er grunnlaget for skolens planlegging av opplæringen. Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler og bedrifter må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev, lærling og lærerkandidat (LK06:10).

I sitatet over vert det klart at LK06 i stor grad stiller seg open til i kva grad skuleeigar skal ta del i det lokale læreplanarbeidet. Det som kjem tydeleg fram, er at skuleeigar har eit klart ansvar for at det lokale læreplanarbeidet som vert gjennomført, skal skje i samsvar med lover, rammer og forskrifter som gjeld for grunnopplæringa. Slik er det altså kommunen som eigar av grunnskulane i Noreg som har eit ansvar for å omsetja måla frå LK06 til eit konkret opplegg for undervisninga. Det er ikkje gjeve noko direkte krav om å utvikla lokale læreplanar, men læreplanen i Kunnskapsløftet gjev sterke føringar for at det kan vera naudsynt å ha gjort eit arbeid med å laga planar for framdrift som er knytte til kompetansemåla for faga i grunnskulen. Det er eit lokalt ansvar å arbeida med læreplanane innanfor rammene som kompetansemåla gjev for dei ulike faga. Dette har mellom anna samanheng med at kompetansemåla i grunnskulen ikkje er fordelt ut på alle trinna. Slik LK06 er utforma ligg det altså eit «lokalt ansvar å arbeide med læreplanene innenfor rammene av kompetansemålene i fag» (St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*:71). Den lokale læreplanen for kvart enkelt fag er med andre ord ein plan for korleis opplæringa skal verta organisert, korleis undervisninga skal skje og kva arbeidsmetodar som skal

brukast. Denne konkretiseringa av læreplanen skal vera i tråd med LK06 sine kompetansemål og basisferdigheiter (ibid.).

Utdanningsdirektoratet sendte ut eit informasjonsark om læreplanverket der det vart informert om lokalt læreplanarbeid i LK06. Eg har ikkje lukkast med å få tak i dette skrivet då Utdanningsdirektoratet sine nettsider ikkje har denne informasjonen liggjande ute lenger. Men i forskingsprosjektet ARK – ”Analyse av Reformen Kunnskapsløftet”, utvikla ved Pedagogisk Forskingsinstitutt etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, vart dette informasjonsskrivet brukt som kjelde for å fastsetja kva informasjon som vart gjeve om lokalt læreplanarbeid direkte frå Utdanningsdirektoratet. Her vert det presentert seks forhold som Utdanningsdirektoratet la til grunn for det lokale læreplanarbeidet i Kunnskapsløftet:

- Skape helhet i elevens og lærlingenes opplæring ved å gjøre progresjon og sammenheng tydelig
- Konkretisere innhold i fagene som bidrar til å nå fastsatt kompetanse
- Konkretisere virkemidler for elevenes og lærlingenes læring
- Skape grunnlag for tilpasset opplæring og individuelle læringsløp
- Utarbeide grunnlag for vurdering av elevens og lærlingens læring
- Etablere grunnlag for samspill og samarbeid mellom nivåene i grunnopplæringen (Engelsen 2008:154).

Vi ser at det lokale læreplanarbeidet er meint som ein prosess der organiseringa av opplæringa, arbeidsmåtar for undervisninga og fordeling av innhald mellom årstrinna skal verta bestemt lokalt. Det lokale læreplanarbeidet vert ein prosess for å knyta saman den generelle delen av læreplanen, prinsippa for opplæringa og læreplanane for faga. For at dei lite konkrete retningslinjene i den nasjonale læreplanen skal fungera som ramme for det lokale læreplanarbeidet, understreka Utdanningsdirektoratet i same skriv kva krav dei stiller til lærarane sin kompetanse i samband med læreplanar.

- Å kunne vurdere og utforme læreplaner
- Å kunne sette seg inn i, analysere og forholde seg til gjeldende og fremtidige læreplaner.
- Å utforme/iverksette mål/delmål innenfor eventuelle rammer (Engelsen 2008:153).



Her ser vi også at det lokale læreplanarbeidet slik Utdanningsdirektoratet har gjeve føringar for i LK06 ikkje legg noko særleg vekt på lokal tilpassing av undervisningsmaterialet.

Utgangspunktet for Kunnskapsløftet som læreplanreform, er at det opner for lokalt læreplanarbeid. Det vil vera fleire ulike måtar å organisera sjølve arbeidet med dei lokale læreplanane på. Signala frå læreplanen viser at det viktigaste i ein slik prosess er at lærarane er med i prosessen både på kort og på lang sikt. «Derfor vil det handle både om årsplanlegging, planer for bestemte perioder eller temaer og løpende planlegging av det pedagogiske arbeidet med eleven. Arbeidet skal legge til rette for elevenes læring og utvikling, men et godt ledet utviklingsarbeid vil også bidra til kompetanseutvikling blant personalet» (Utdanningsdirektoratet - *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*:7). Arbeidet med den lokale læreplanen gir altså ikkje berre konkrete planar til å ta i bruk på skulen, men opnar også for ein prosess der dei involverte reflekterer over eiga undervisning og kjennskap til læreplanverket. Ein kan slik seia at dei lokale planane gir både skriftleg planarbeid og pedagogisk refleksjon.



# Kapittel 4: Empiri

---

## 4.1 Analyse av to intervju

I metodekapittelet skriv eg at eg i liten grad har styrt intervjusamtalane. Eg ville at informantane skulle få høve til å fortelja sine erfaringar ut frå egne prioriteringar. Eg har ikkje hatt noko mål om å samanlikna eller finne representativ informasjon. Dette har ført til at strukturen i oppgåva er ulik når eg her legg fram dei to intervjusamtalane.

### Skule nummer 1

Den første skulen eg vitja, ligg på austlandet og er ein av dei største barneskulane i landet med fleire parallellar på kvart årstrinn. Eg fekk møta den musikk læraren ved skulen som har flest undervisningstimar i musikk, og best kjennskap til faget. Sjølv har han utdanninga si mellom anna frå Norges Musikkhøgskole og Musikkvitskap ved UiO. Slik hadde me ein felles referansebakgrunn som fungerte særst godt som utgangspunkt for den vidare samtalen.

Informant nummer 1 (heretter: I-1) vart tilsett som musikk lærar ved denne skulen i 2002, og han var med på endringane som vart gjort i samband med overgangen frå L-97 til LK06. Det var stort sett han aleine som utvikla den lokale fagplanen for musikkfaget på skulen, og han er såleis den i kollegiet som har best kjennskap til planen. På denne skulen er undervisninga i musikk organisert slik at det er den kommunale musikk skulen som har ansvar for musikkundervisninga i 1. til 3. klasse. Sjølv har I-1 undervisning i 13 klassar, og han underviser i musikk 19,5 timar i veka.

### Lokalt læreplanarbeid ved skulen

Samtalen kom raskt inn på temaet læreplanar og korleis lærarane arbeidde med å utvikla skulen sine egne lokale fagplanar. I-1 meinte å hugsa at det var kommunen som hadde

gjeve beskjed om at skulane skulle starta arbeidet med lokale læreplanar, og at administrasjonen på skulen hadde gjeve dette arbeidet vidare til lærarane. Han fortalde meg at det var han sjølv som hadde stått for utviklinga av den lokale læreplanen for musikkfaget, men at det i startfasen rett nok hadde vorte organisert eit samarbeid mellom lærarane ved skulen om kva innhaldet i planane skulle vera.

Vi jobbet veldig lenge. Om det var på våren eller høsten husker jeg ikke helt. Det var sikkert på våren tenker jeg. Vi jobbet veldig mye med fellestid der vi delte inn i grupper og så skulle vi da sitte og snakke om hva som skulle være innholdet (Informant nr. 1).

## Den lokale fagplanen for musikk

I tillegg til å vera musikk lærar arbeider også I-1 frilans som musikar. Han gav uttrykk for å trivast godt med å kunna kombinera det å vera lærar med å vera utøvande musikar. Då han skulle laga den lokale fagplanen for musikkfaget, brukte han slik eiga røynsle og bakgrunn som grunnlag, utgangspunkt og inspirasjon. Han kunne ut frå eiga erfaring og samstundes ut frå sterke ønske for faget, byggja opp ei undervisning som var laga ut frå og tufta på dei ulike måla i LK06, samstundes som han fekk brukt sine egne sterke sider i faget.

Da jeg startet var det L-97 og det var mye pes med L97. Så kom jo Kunnskapsløftet i 2006 og det var da vi begynte med det lokale læreplanarbeidet. Men da jeg holdt på med L-97, så [...] altså, når man underviser så legger man vekt på sine sterke sider, og det gjorde jeg, ikke sant. Da jeg kom hit så hadde vi ikke noe læreverk å bruke. Det var *Musikk i sum* som da allerede var ganske utdatert og spesielt med tanke på det som på den tiden var nytt innen popmusikk. Så jeg begynte å lage mitt eget system, da. Jeg tenkte liksom ”hva bør jeg ha med i forhold til L-97” og ”hva er mine sterke sider i forhold til min bakgrunn?” Dette med å oppfylle mest mulig av kravene, det var jo det som var målet. Så begynte jeg på en måte å bygge meg opp hele tiden. Eller, da jeg begynte å undervise så skrev jeg hele tiden ned notater fra hver time - førte opp - ”5. klasse uke 31 osv.”.

Det var veldig mye planlegging i starten, og veldig mye søken etter hva jeg kunne bruke. Også var det mye kopiering. Det er derfor du ser alle disse permene som er rundt i rommene her, det er på en måte undervisningsboka, undervisningsheftet deres - med sanger, noteteori, med litt forskjellig musikkhistorie og sånne ting. Så det er sånn det startet. Så hadde jeg vel jobbet – skal vi se, 2006 – da jobbet jeg tre og et halvt – fire år før vi begynte på Kunnskapsløftet. Da hadde jeg på en måte allerede laget min egen bok, da. Eller pensum på en måte, som ut fra nye retningslinjer i LK-06, ble til det som dannet den lokale læreplanen på en måte (Informant nr. 1).

Vi ser her gjennom det I-1 fortel, at det systematiske arbeidet han gjorde for å planleggja undervisninga etter måla i L-97, kanskje kan seiast å ha fungert som ein tidleg start for lokalt læreplanarbeid i samsvar med den komande innføringa av Kunnskapsløftet. I-1 fortalde altså at han eigentleg allereie hadde starta med eit slikt arbeid då han vart tilsett på skulen i 2002.

I tillegg til den lokale fagplanen fortalde I-1 at han også pleier å laga halvårsplanar. Her vert den lokale fagplanen eit utgangspunkt for den vidare konkretiseringa av kompetansemåla slik at både han sjølv, elevar og foreldre har eit periodisk oversyn over musikkundervisninga.

Når jeg driver og underviser så lager jeg en sånn halvårsplan. Da tar jeg time for time slik at jeg slipper å forberede meg så veldig mye, så det blir veldig kjapt å forberede seg. Jeg har både arbeidsdokument for meg og periodeplaner som elevene kan gå inn og se på. Der står det da hva vi skal gjøre i musikk og målene som hører til. Dette synes jeg er en topp måte å jobbe på, både for meg og kommer det vikar så er det lett å se hva som skal gjøres og hva som er gjort (Informant nr. 1).

## **Kompetansemål og grunnleggjande ferdigheitar**

Den lokale læreplanen for musikkfaget ved skulen der I-1 jobbar er skriven med utgangspunkt frå kompetansemåla som er gjevne i Kunnskapsløftet. Han fortel at planen er gjeldande frå 4. trinn, då musikkundervisninga frå 1.-3. altså fell inn under eit samarbeidsprosjekt som skulen har med den kommunale musikkskulen (*PSM, Positivt skolemiljø*). At kompetansemåla vert arbeidde mot og gjennomføringa av musikkundervisninga på 1., 2., og 3. trinna vert gjort på ein tilfredstillane måte, er slik fullt og heilt PSM-prosjektet sitt ansvar.

I skulen sin lokale fagplan kunne I-1 vise meg at kompetansemåla vart delt vidare inn i *delmål* på 4., 5., 6. og 7. trinn. Hovudområda *å musisera, å komponera* og *å lytta* er også tekne med på alle trinn. Delmåla for dei ulike trinna er altså ei konkretisering av kompetansemåla innanfor musikkfaget sine tre hovudområde. Dei er også utarbeidd med dei grunnleggjande ferdigheitane som retningslinjer og som eit utgangspunkt for undervisninga. Likevel kunne I-1 fortelja at det ikkje alltid er like lett å implementera alle dei fem grunnleggjande ferdigheitene i musikkundervisninga. Under intervjusamtalen viste han til eksempel på korleis han prøver å førebu undervisninga ut frå kompetansemåla og dei grunnleggjande ferdigheitene, samsamstundes som hovudfokuset hans er på at elevane skal læra noko i faget.

Skal jeg være helt ærlig, så er det ikke alltid jeg tar så hensyn til det [kompetansemåla]. Altså hva skal jeg si? ”Digitale verktøy” har vært vanskelig å få til i stor klasse. Det jobber vi fortsatt med, da. Det er det å hele tiden finne en måte å integrere det og gjøre det bra samtidig. Nå prøver jeg å få gjennom iPad i undervisningen, og bruker for eksempel Garage Band i undervisningen og såne ting.

Ellers så har vi jo Smart Board. Da det kom så gjorde jo det at vi kunne visualisere en del, også når det gjaldt det digitale, for eksempel ”sequencer” – grafiske sequencertyper man kan bruke ”touchmetode” på og sånn. (...) Så har det jo kommet sånne, ikke sant (peiker på lydopptakaren min). Med de har vi tatt opp sang og kanskje kunnet vri og vende på det. Sånne ting har heldigvis gjort det lettere da. Men det har hele tiden vært en utfordring – å hele tiden kunne gjøre det bedre så det er noe vits, og ikke bare for å oppnå målene, at ferdigheten skal dekkas. Jeg mener at det skal være noe bak det, at det er noe læring i det tenker jeg. Vi prøver i hvert fall. Det er sånn musikken dessverre eller heldigvis utvikler seg. Man bør kunne forstå de tingene (Informant nr. 1).

Slik I-1 fortel, brukar han altså den lokale fagplanen som ei vidareføring av Kunnskapsløftet og til konkretisering av kompetansemåla som er gjevne der. Undervisninga hans i musikkfaget vert planlagt ut frå denne fagplanen og vidare konkretisert ut frå hans eigen bakgrunn, skulen sine rammer for undervisninga og LK06 sine krav om grunnleggjande ferdigheiter i alle fag. Kompetansemåla og delmåla som er gjevne i skulen sin lokale fagplan, skapar struktur og rammer for musikkundervisninga. Samstundes fortalte I-1 at han som faglærer står ganske fritt i val av læreverk. Han står også ganske fritt med tanke på planlegging og gjennomføring av timane sine.

I sitatet over kom I-1 også inn på den lokale læreplanen si utvikling og endring med tida. Han brukar til dømes kompetansemåla og den grunnleggjande ferdigheita som omfattar *digitale verkøy* til å eksemplifisera korleis den digitale utviklinga i samfunnet også kan brukast i musikkundervisninga.

### **I-1 sine refleksjonar om og kjennskap til lokalt læreplanarbeid**

Då vi starta med intervjuet og eg tok opp den lokale læreplanen for musikkfaget som eg hadde lasta ned frå skulen si nettside, var I-1 sin første reaksjon: «*Ja, den har jeg ikke sett på mange år. Haha!*» Eg heldt fram med spørsmål om kva tid dei byrja på det lokale læreplanarbeidet på skulen, og I-1 tenkte seg om og snakka litt fram og tilbake om kva tid han meinte å hugsa at dei starta. Han byrja med å fortelja at det var fem år sidan. Så vart han usikker og måtte tenkja seg om. I-1 enda opp med å seia at han var usikker på kva tid dei byrja, men han trudde det var ein gong for mellom fem og sju år sidan, altså ein gong mellom 2005 og 2007. Sjølv om I-1 sin kjennskap til skulen sitt lokale læreplanarbeid syntest å vera noko uklart i starten av intervjuet, meiner eg dette skuldast at det var lang tid sidan dette hadde vore eit tema han hadde snakka om. Utover i intervjuet syns han nemleg godt kjennskap til arbeidet med dei lokale læreplanane til skulen generelt og musikkfaget spesielt.

Under intervjusamtalen spurte eg kva I-1 sjølv såg på som hovudføremålet med musikk som fag i grunnskulen. Eg spurde etter hans egne erfaringar og refleksjonar som musikk lærar og om arbeidet med lokale læreplanar. Eg undrast også på kva som kjenneteikna undervisninga hans med tanke på LK06.

Om sjølve prosessen med å utarbeida dei lokale læreplanane fortalde I-1 om overgangen frå L97 til LK06 og korleis han stilte seg til den nye læreplanen. Dette gjaldt både for planlegginga av eiga undervisning og i tillegg hans egne tankar om den nasjonale læreplanen for Kunnskapsløftet og innhaldet i den.

Skal jeg være helt ærlig, så kanskje man fikk det mer på papiret på en måte – at det ble mer tydelig. Det ble en prosess når vi gjorde dette her som gjorde at vi måtte gå mer innpå målene. Det er jo mye større fokus på det en det kanskje var tidligere. Ja, for nå er det mer sånn *skal huske ditten og skal huske datten*, ikke sant. Det var det jo ikke i L-97. Der var det mer «ha kjennskap til», husker jeg. Nå handler det altså om å tydeliggjøre målene. Det er kriterier på den måten der som er blitt annerledes.

Jeg var jo veldig fersk da jeg startet her, men jeg synes det er mye greiere med Kunnskapsløftet sine punkt om «å kunne ...» - altså målene. Det blir mye mer tydelig for den som underviser. Man får mulighet til å jobbe med det selv. Men det skal sies at jeg har vært veldig heldig med de lederne som jeg har hatt. Jeg har egentlig fått holdt på som jeg har villet. Så lenge de har skjont at det [undervisninga] blir bra, så får man holde på som man vil, og da blir den jo veldig lokal. Jeg har jo tatt med det jeg synes er viktig og etter hvert forkastet andre ting. Sånn får man brukt lærerne på deres sterke sider i stedet for at man underviser på noe som de på en måte ikke har kjennskap til. Sånn er det jo i musikkfaget. På grunn av rammene så er det ting jeg må tilpasse. Store klasser, ting jeg ikke får gjort eller gjennomført og sånn (Informant nr. 1).

I-1 la tydeleg stor vekt på at det er hans eigen innsats i faget, både med tanke på førebuing og gjennomføring, som gjev uttelling for korleis musikkundervisninga for elevane vert. Verken politikarane, kommunen eller skulen har gjeve han direkte fagleg styring på korleis han skal gjennomføra arbeidet sitt som musikk lærar. Det ser ut som at han har funne ein god ballanse mellom å ta omsyn til dei nasjonale retningslinjene som er gitt i Kunnskapsløftet som læreplanreform og den fridomen han har til å styra undervisninga i den retninga han og skulen ønskjer innanfor desse rammene.

I sitatet over kan vi også lesa at leiarane ved skulen har stor tillit til at I-1 gir elevane ei god musikkundervisning. Både tilliten frå skuleleiinga og handlingsrommet som den nasjonale og lokale læreplanen opnar for, gjev I-1 stort høve til å styra undervisninga slik han sjølv ønskjer, samstundes som han også er bevisst den nasjonale læreplanen. Dette vert også tydeleg når intervjusamtalen går i ein retning mot konkrete døme på korleis han driv

musikkundervisninga. På læreplanen viser han meg det han kallar *notebevis*. Det er eit slags bevis eller vitnemål som elevane får utdelt når dei har nådd tre ulike nivå innan notelære. I-1 brukar dette som inspirasjon for elevane når dei øver til prøven i noteteori. På denne måten får han strukturert timane med notelære. Han startar med det enklaste på femte trinn og aukar teorien gradvis på sjette og sjuande trinn. Slik har både han og elevane full kontroll på kva dei har lært og kva dei har att å læra.

## Lokalt tilpassa eller lokalt utvikla?

Under intervjuet kom I-1 fleire gonger inn på at det hadde vore lurt å ta den lokale læreplanen deira opp til vurdering for vidareutvikling. Som eg har vore inne på tidlegare, krev arbeidet med lokale læreplanar jamleg utvikling og oppdatering av undervisninga. I-1 var klar over at i hans tilfelle var ikkje den lokale fagplanen og eiga undervisning heilt i samsvar med kvarandre.

Den [planen] burde egentlig blitt revidert. Det har jeg egentlig sagt for ett år siden, og det har vært snakk om at vi skal gjøre det også. Det bør det vel egentlig, for i hvert fall i forhold til hvordan jeg underviser nå, så er det litt annerledes enn det som står der (Informant nr. 1).

Sjølv om den planen eg hadde framføre meg då eg gjennomførte intervjuet altså ikkje var heilt oppdatert ut frå korleis I-1 praktiserte musikkundervisninga, meiner eg at det ikkje har noko særleg stor innverknad på oppgåva mi. Eg er ute etter å finna informasjon om tankar, refleksjonar og arbeidsprosessar i lokalt læreplanarbeid. Difor ser eg nytten av å kombinera spørsmål om den opphavlege og den gjeldande lokale læreplanen i musikk med spørsmål kring den faktiske og reelle musikkundervisninga.

Ut frå det eg kan sjå i denne fagplanen, er det ikkje mange punkt som er knytt til det lokale samfunnet kring skulen eller i kommunen. På papiret ser det ut til at denne planen er meir *lokalt utvikla* enn *lokalt tilpassa*. Då eg spurde I-1 om kva han meinte om ei slik inndeling, svarte han først: «Jeg synes begge delene, jeg». Deretter vart det ei lita pause før han spurde meg: «Eller hva mener du med lokalt tilpasset?» Eg forklarte at når eg omtalar ein lokalt tilpassa læreplan eller fagplan så meiner eg at det er teke omsyn til for eksempel lokal historie eller ressursar som er i skulen sitt nærmiljø. Etter dette ombestemte I-1 seg og ville gjerne byta ut det svaret han først gav meg.



Ja, altså sånn. I musikk har vi egentlig ikke gjort det altså. Jeg tenkte litt på hvordan man kunne kombinere noe med musikkskolen. Tidligere lå musikkskolen helt ved siden av her, på andre siden av veien, men den har flytta nå da. Vi kom aldri så langt, annet enn at vi har musikkskolen i de lavere trinnene, da (Informant nr. 1).

I kva grad I-1 brukar døme frå nærmiljøet eller trekkjer lokalsamfunnet inn i den reelle klasseromsundervisninga, er det ikkje mogeleg for meg å seia noko om utan å observera I-1 i undervisningssituasjonen over ein lengre periode. Men ut frå det eg kan sjå i den lokale fagplanen, finn eg ikkje nokon punkt som syner at det har vore noko som helst fokus på lokal tilpassing. Akkurat dette, i tillegg til informasjonen I-1 har gjeve meg i intervjuet, gir meg grunnlag for å konkludera med at skulen sin lokale fagplan i musikk hovudsakleg har vorte lokalt utvikla utan noko ekstra vektlegging på lokalt lærestoff.

## **Ideologi, føremål med faget og undervisninga**

Vi kom fleire gonger inn på I-1 sin bakgrunn som musikkstudent og frilansmusikar og korleis det pregar undervisninga hans. Eg tolkar det slik at måten skulen har organisert det lokale læreplanarbeidet på og undervisninga som følgjer av det, gjev han høve til å verkeleg bruka den erfaringa han har på ein måte som fungerer godt både for han og elevane. Eg spurde han kva tankar han sjølv hadde om «formålet med faget» og fekk som svar:

Hva formålet med faget er? Ja altså det er jo en del av den vanlige dannelsen. Og så er det snakk om de situasjonene der noen elever kan føle mestringsfølelse her og der hvis det butter litt andre steder, kanskje. Det er jo også kulturidentitet. Det er derfor vi har folkemusikk og samisk musikk og lignende, nasjonal identitet og menneskeidentitet. Så er det jo dette med at musikk er rundt oss hele tiden og jeg mener at når jeg har elever så er jeg opptatt av at de skal lytte og ikke bare høre. Det er jo en stor del, den konsentrerte lyttingen, å få tak i hva som egentlig skjer i musikken. Nå går de jo rundt med mobiltelefonene sine og spiller musikk og man hører så vidt hva som skjer i «diskanten». De er ikke så opptatt av å høre hva musikk er for noe. Jeg tenker at musikken kan bli mer og mer kulisser på en måte. Å lytte etter hva som skjer, forskjellige stemninger, tempo og uttrykk og sånne ting. Dette forsøker jeg å lære dem helt fra jeg får dem i klasserommet, og det synes jeg fungerer (Informant nr. 1).

Når eg her vel å fokusera på sine egne tankar og ideologiar kring musikkundervisninga, er det for å visa korleis han som musikar, musikklærer og kollega har stor innverknad på elevane sin skulegang og oppsedinga deira. I-1 sine meningar om musikkfaget sin plass i skulekvardagen og i grunnskuleutdanninga til borna ved skulen, syner att både i undervisninga hans og i den lokale fagplanen som han altså sjølv har utvikla. Det er i stor grad dei nasjonale retningslinjene som rår og lagar tydelege rammer for kva musikkfaget skal tilby skuleelevane. Men det er I-1 som lærar si pålagte oppgåve å leggja til rette for,

utvikla og gjennomføra den lokale undervisninga med dei nasjonale retningslinjene og innanfor dei nasjonale rammene.

## Skule nummer 2

Den andre skulen der eg fekk avtalt eit intervju, er langt mindre enn den første skulen eg vitja. Skulen ligg dessutan i ein mindre kommune på vestlandet. Her har dei berre ei elevgruppe på kvart årstrinn, og totalt er der om lag 160 elevar.

Informant nummer 2 (heretter: I-2) har mellom anna arbeidd som musikk lærar ved skulen dei tolv siste åra, men har sidan 2010 hovudsakleg vore assisterande rektor. Han fortalde meg at han byrja utdanninga si på musikkonservatoriet i Bergen, men fann etter kvart ut at dette ikkje var noko for han. Den opphavlege planen hans var nemleg ikkje å verta musikk lærar. Etter at han slutta ved konservatoriet i Bergen, tok han likevel lærarutdanning på Høgskulen på Stord. Der tok han også eit halvt år med musikk. Etter endt utdanning byrja han som lærar, og han fekk arbeida mykje med musikkundervisning i grunnskulen. Dette likte han godt. I-2 har slik god erfaring gjennom mange år som musikk lærar ved skulen. På grunn av den nye stillinga som assisterande rektor har det likevel vorte mindre undervisning dei to siste åra. Då eg vitja han var han musikk lærar for tredje og fjerde klasse med noko gruppeundervisning utanom.

## Lokalt læreplanarbeid ved skulen

I motsetning til den første skulen der det var kommunen som gav beskjed om at skulane skulle starta lokalt læreplanarbeid, kunne I-2 fortelja at på denne skulen var det administrasjonen som hadde kome med eit slikt forslag. Lærarane ved skulen tykte dette var ei god og spennande oppgåve. Då LK06 vart lansert, starta dei med det lokale læreplanarbeidet med ein gong.

Dette var for vår eigen del. Me ville vita kva me kunne gjera i faga. Nokre tidlegare læreplanar har vore ”veldig i detalj” der me har vorte fortalt frå staten kva songar me skal syngja i undervisninga. Denne læreplanen var veldig open og for å sleppa å bruka tid om og om igjen så sette me oss ned i grupper og såg på korleis me kunne konkretisera det som står der. Me delte oss inn på ulike trinn og ulike fag. Nokon jobba til dømes med musikkplanen og nokon jobba med norskplanen. No jobbar eg på småskuletrinnet, men den gongen var eg på mellomtrinnet. Eg trur at på denne planen så jobba eg vel eigentleg meir eller mindre aleine, så brukte eg dei andre som samtalepartnarar når det var noko eg lurte på. Me effektiviserte det, det var ein del fag, men me er ikkje så mange lærarar her. Det vart til at eg sat aleine med planen for 5. – 7., så sprang eg og fann nokon når eg trong å snakka med nokon (Informant nr. 2).

På grunn av storleiken på skulen og lærarkapasiteten i forhold til faga, vart det altså til at I-2 sat mykje aleine med planen for musikk i dei klassane han underviste i. Slik han fortalde vart lærarane delt inn etter om dei jobba med småskuletrinna eller mellomtrinna. Han sa også at det var begrensa kor mykje tid dei kunne bruka på arbeidet og at samarbeid mellom småtrinnet og mellomtrinnet difor ikkje vart aktuelt. Sidan det berre var I-2 som var musikk lærar på mellomtrinnet, vart det altså slik at han sjølv utvikla den lokale fagplanen for 5., 6. og 7. trinn.

Det var lite samsnacking mellom små- og mellomsteg-teamet, utan annan grunn enn at det var mest effektivt slik. Me gjekk gjennom alle fag i planen på relativt kort tid, så me måtte kutta ned på tidskrevjande samarbeid i "småfaga", dessverre (Informant nr.2).

## **Den lokale fagplanen for musikk**

Eg spurde I-2 om det var noko i LK-06 han hadde lagt større eller mindre vekt på då han laga planen. Akkurat som I-1, svara også I-2 at planarbeidet i stor grad var påverka av eigne personlege eigenskapar og sterke sider.

Altså nokon ting er ein veldig mykje tryggare på enn andre ting, slik som til dømes "komponeringsbiten". Den er jo veldig diffus og vanskeleg å få tak i. Men nokon andre ville kanskje fått mykje meir ut av det, dei som kanskje har det litt meir "under huden" enn det eg har. Det er slike ting det går på, så det vil jo verta litt personleg ut frå kva ein held på med i musikk. Det har ikkje vore noko bevisste tankar om at dette ikkje er så viktig. Det går meir på kva ein har kontroll på sjølv. No vil eg nok tru at dei som går på denne skulen kanskje får eit meir trykk på musiseringsbiten. Det er der me har lærarar som er veldig gira og fått lov til å kjøpa mykje kjekt utstyr. Det er gitarar og el-gitarar og el-bass for å laga muligheit for å ha band. Det går jo på interesse og slikt. Så får me berre prøva så godt me kan å dra inn dei andre punkta i det (Informant nr. 2).

Ut frå det I-2 fortalde, ser eg her like trekk med det I-1 har erfart med si eiga undervisning og arbeid med læreplanen. I prosessen med det lokale læreplanarbeidet sa begge to at det har vore enklare for dei å leggja vekt på dei områda der dei sjølve føler seg mest erfarne og sterke. I-2 sa at han ikkje har teke noko bevisst val om å fokusera mindre på noko punkt, men at det likevel kan ha vorte nokre område frå LK06 som har fått større merksemd enn andre. Han fortalde også at dersom han følte seg usikker på nokre fagområde, er dei digitale hjelpemidla til stor hjelp for han.

Her har me tradisjonelt hatt tilgjengeleg det me treng av slikt digitalt utstyr og det hjelper jo oss i til dømes komponeringsbiten. Det at me no kan logga oss på Salaby viss du har hørt om det? Det er Gyldendal sitt nettopplegg. Der er det enkelte ting i musikk som gjer at ungane kan føla at dei har komponert litt. I alle fall vore inne og forandra litt på tonen, dra tonane opp og ned på "Lisa gikk til skolen" og gjort litt med noko som kan minna om slikt. Slik sett hjelper digitale verktøy oss på ting me er usikre på. Dans, har du ein lærar som ikkje kan dansa så er det ikkje noko problem lenger, for det ligg så mykje gode instruksjonsvideoar på nett. I forhold til det så er jo dei digitale verktøya veldig kjekke (Informant nr. 2).

I-2 fortalde meg at då dei gjorde arbeidet med å utvikla dei lokale fagplanane for alle trinna, var intensjonen at planane skulle vera ein peikepinn på korleis lærarane kunne gje ei musikkundervisning som skulle vera i tråd med dei nasjonale retningslinjene i LK06. Planen var meint til å vera ei form for idébank for musikk lærane. Men I-2 sa at då han såg nærare på planen i forkant av intervjuet, vart han merksam på at dei godt kunne ha konkretisert måla endå meir. Denne tendensen gjaldt også når musikk lærarane laga halvårs- eller heilårsplanar og I-2 meinte det var fleire faktorar som kunne forklara dette.

Me lagar halvårsplanar men dei vert veldig ofte vage i musikkfaget. Dette tenkjer eg er fordi at alt me gjer kan knytast saman. Altså, berre viss me skal opptre med noko så må me kanskje høyra litt på musikk for å ha noko bakgrunn, så må me øva inn noko greier sjølve. Då er det vanskeleg å seia at denne «denne veka skal me jobba med dette punktet i planen».

Det kan også plutselig koma eit innspel frå ein elev som gjer at me prøver andre ting spontant. Ofte vert det slik at me sjekkar planen i ettertid for å sjå kva me har vore innom. Ellers så kan det vera at ein er heilt tom for idear i hovudet når ein skal ha musikktime og ikkje anar kva ein skal gjera, då kan det vera greitt å ha halvårsplan. Men den er ikkje veldig detaljert i faget, nei.

Det er også eit viktig punkt at når vi får besøk av Rikskonsertane så er det stoff me må øva på i forkant. Dette er det ikkje alltid me veit om så lenge på førehand så det må me ofte gjera på sparket. Slikt vert ikkje lagt inn i halvårsplanen (Informant nr. 2).

Som vi kan sjå ut frå I-2 si forklaring av arbeidet med å laga halvårsplanar, så har dei ikkje hatt fokus på å ha noko detaljert styring av korleis undervisninga skal leggest opp. Det vert tydeleg for meg at argumenta hans gjeld også for den lokale læreplanen for faget. Som I-2 sjølv valde å ordlegga seg i sitatet over når han omtala halvårsplanane for faget, så ser eg at dei lokale læreplanane også er noko *vage*. Han fortalde at halvårsplanane ikkje var særleg detaljerte, og dette ser ein også i den lokale fagplanen deira. I-2 argumenterte for at han hadde gjort dette for å ha høve til å ta omsyn til spontane innspel frå både lærar og elev, i tillegg til ulike prosjekt og førebuingar som ikkje var planlagt når halvårsplanen vart laga.

Når eg i avsnittet over seier at skulen sin gjeldande lokale fagplan for musikk kan seiast å vera noko *vag*, er det ikkje meininga å setja den i eit negativt lys. Det er ikkje i mi interesse å meina noko særleg om kvaliteten på dei lokale læreplanane til skulane eg har vitja. Eg er ute etter å lytte til kva informanten har å fortelja meg om eiga erfaring og tankar kring det lokale læreplanarbeidet med musikkfaget. Slik trekkjer eg ein parallell mellom I-2 sitt utsegn om dei vage halvårsplanane deira og den lokale læreplanen deira som eg meiner kan verta oppfatta som akkurat det – noko *vag*.

Likevel er det intrykket eg sit igjen med etter intervjuet, at det er viktig å skilja mellom lokalt læreplanarbeid og lokal læreplan. Då meiner eg ikkje at desse omgrepa skal skiljast heilt frå kvarandre, men at det kan vera lurt å også tenka på dei lokale læreplanane som ein del av det lokale læreplanarbeidet. I-2 og dei andre lærarane som underviser i musikk ved skulen, har god kjennskap til læreplanen for faget. Den lokale fagplanen deira var meint å vera, og fungerer som ein peikepinn mot innhald og mål for musikkundervisninga. Men planen er ikkje utforma som ein detaljert plan for framgangsmåtar eller strategiar for kvart kompetansemål. I-2 sa at fokuset på skulen deira er at den lokale læreplanen skapar eit grunnlag og er ein tryggleik for undervisninga, samstundes som at han gjev rom for spontanitet og endring.

Me [lærarane] er nok einige i at fokus nummer ein er at ungane skal ha det kjekt med musikk. Fokus nummer to er at me bør prøva å koma innom det meste frå planen, eg må vera ærleg på det (Informant nr. 2).

## **I-2 sine tankar og erfaringar med overgangen frå L-97 til LK06**

I-2 tenkte seg godt om før han svara på spørsmåla mine. Eg fekk eit intrykk av at han var interessert i temaet for oppgåva mi og at han ønskte å gje meg den informasjonen han sat inne med på best mogeleg måte. Det verka som han hadde mykje kunnskap, ikkje berre om organiseringa av musikkfaget, men også om det lokale læreplanarbeidet generelt ved skulen. Sjølv definerte han lokalt læreplanarbeid slik:

Eg vel å kalla det ein konkretisering av læreplanen. Den er litt sånn "loddent der oppe" og når me lagar lokale læreplanar så forsøker me å gjera det så konkret som mogeleg. Altså, "dette kan du gjera på vår skule" så kan ein meir eller mindre gå inn og plukka kva ein kan gjera. Då vert det eit verktøy som er godt for lærarane samtidig som det hjelper oss å gjennomføra planen (Informant nr. 2).

I-2 jobba som lærar på skulen då LK06 vart innført og hadde dermed sett kva endringar som vart gjort i samband med reformskiftet. I tillegg til dei konkrete ulikskapane ved dei to læreplanane, kunne han også fortelja meg korleis han sjølv erfarte overgangen frå ein læreplan til ein annan, og då spesielt korleis han erfarte innhaldet i Kunnskapsløftet. Då I-2 starta som lærar var L97 allereie godt etablert som den gjeldande læreplanen. Sjølv sa han at han «dumpa litt inn i det» og tenkte ikkje så mykje over planen. Då dei gjekk over til LK06, vart han meir bevisst på at det faktisk var ein læreplan som han måtte forholde seg til. Det vil ikkje seia at han mangla kjennskap til den forrige planen, men han fortalte meg

at han som musikk lærer ikkje la så stor vekt på denne. Om det var noko spesielt ved LK06 som fekk I-2 til å gje læreplanen større merksemd eller berre det faktum at han fekk ta del sjølv innføringa av ein ny læreplan, var det ikkje godt å seia noko om. Men han fortalde at det arbeidet som vart gjort med å utvikla dei lokale læreplanane, var ein faktor som for han var med å føra til ein betre kjennskap til læreplanen. Han meiner sjølv at han fekk planen litt meir «under huden».

Endring er det jo. Det er jo dette med at den nye var veldig open. Den var litt meir styrt av detaljar den førre. Men det at denne kom, gjorde meg meir medviten på at det fans ein læreplan. Den fans jo med L-97 også, det var ikkje det, men i musikkfaget så tok eg ikkje den så veldig tungt for å sei det slik. Men når du er med i ein prosess med at ein ny læreplan er ut på høyring og så er med å laga lokale planar ut frå det, så får ein det litt meir under huden. For meg var det slik at L-97 var slik at eg dumpa litt meir inni det og tenkte ikkje så mykje over det (Informant nr. 2).

## Lokalt tilpassa eller lokalt utvikla?

Ut frå definisjonen til I-2 tolkar eg det slik at han legg meir vekt på ein lokalt utforma læreplan enn ein lokalt tilpassa læreplan. Det vert også tydelegare i svaret eg fekk då eg spurde han om dei hadde inkludert ressursar frå lokalsamfunnet i undervisninga. Han fortalde at skulen hadde prøvd å få til eit samarbeid med den kommunale musikk skulen utan hell.

Me har tilbydd dei [musikk skulen] å koma her på dagtid for å få musikk miljøet opp og gå her, og for å gje dei ei meir anstendig arbeidstid, trudde me då. Det ville dei ikkje ha. Så har me tenkt over det med samarbeid med skulekorpset. Det hadde vore naturleg at skule og skulekorpset kunne køyra litt i lag og at lærar her kunne bidrege med å dra inn korpsinstrumenta. Det gjer me til ei viss grad. Dei som spelar instrument får ta dei med og bruka dei litt i skulesamanheng. Men sidan skulekorpset vårt ikkje berre er på denne skulen, men også frå to andre skular så vert det ikkje så lett å få til. Me kan til dømes ikkje ha korpsøving i skuletida fordi me då må henta elevar frå to andre skular. Det er slike ting me skulle ønska me kunne gjort men som ikkje har lete seg gjennomføra.

No i haust held me på med ei Egner-framsyning med song og musikk. Då har me tenkt å invitera barnehagane. Dette er det 4. og 5. klasse som jobbar med. Me skal også ha ei framsyning for resten av skulen og ei framsyning for foreldra på kvelden. Det er med slike ting me prøver å opna opp for lokalmiljøet, til dømes å invitera foreldra til å opptre på open dag, men den lokale læreplanen er ikkje utarbeidd i forhold til noko spesielt som skjer i lokalmiljøet (Informant nr. 2).

Det er heller ikkje noko som tyder på at det er lagt vekt på lokalt lærestoff i konkretiseringa av kompetansemåla i skulen sin lokale læreplan. Ut frå det I-2 fortalde, og slik den skriftlege og gjeldande fagplanen til skulen syner, er dette ein *lokalt utvikla* læreplan med lite eller ingen fokus på *lokal tilpassing*. Dette at dei vil invitera barnehagar på framsyning av skuleprosjekt er eit tilbod til lokalsamfunnet, men dette meiner eg ikkje kan verta definert som lokal tilpassing av musikkundervisninga.

Det kom godt fram at I-2 var nøgd med det lokale læreplanarbeidet deira i musikkfaget. Sjølv om han i intervjusamtalen fleire gonger kom inn på at det var klart for ei revidering av planen, sa han også at han stilte seg svært positiv til det arbeidet som vart gjort då dei utvikla læreplanen. Han sa også at planen fungerte som eit godt grunnlag for musikkundervisninga slik dei ønska å gjennomføre denne på skulen.

Akkurat som hjå I-1, finn eg to argument som I-2 også fleire gonger viste til som positive sider ved dei lokale fagplanane og det lokale læreplanarbeidet ved skulen. Det eine argumentet er kjennskapet til læreplanverket og erfaringa som følgjer prosessen med det lokale læreplanarbeidet.

Ein veit meir kva måla og planen er når ein har jobba med det, og ein veit endå meir korleis ein skal få til å nå desse måla fordi ein har skriva noko om kva ein gjer i retning av å oppnå sjølvne måla. Det er heilt klart positivt. Slik sett kan det vera greiare med ein slik plan enn den som er meir detaljstyrt, at ein berre gjer det ein får beskjed om og ikkje tenkjer så mykje over det (Informant nr. 2).

Det andre argumentet er ikkje like tydeleg og lett å finna i eit direkte sitat. Men det handlar om skulen og lærarane sin visjon for musikkfaget, både for elevane generelt og kvar einskild elev spesielt. Som eg har nemnt ovanfor, er det viktig for I-2 og dei andre musikk lærarane på skulen at det er rom for å ta omsyn til dømes til elevane sin spontanitet eller til samarbeid som dukkar opp på tvers av klassar eller andre fag. Den lokale fagplanen slik han er utforma og vert brukt på skulen, gir læraren eit stort handlingsrom i korleis han vil gjennomføre undervisninga i musikkfaget. Gjennom intervjusamtalen fortalde I-2 meg også om korleis musikk vart brukt ikkje berre i musikkundervisninga men også i andre fag og i sosiale samanhengar. På skulen hans vart musikken verdsett mellom anna som eit verkemiddel til trivsel i tillegg til å vera eit obligatorisk skulefag. I-2 fortalde om musikkundervisninga ved skulen og la stor vekt på trivsel som eit av hovudmomenta. Med den lokale fagplanen kan dei ta i bruk eigne metodar, framgangsmåtar og laga til fagleg innhald for å oppnå kompetansemåla og krava frå den nasjonale læreplanen.

For meg er det ein miks av ulike formål i musikkfaget, men kanskje mest trivsel. Nokon likar jo ikkje musikk og då er den jo ikkje der. Men det handlar også om samspel, det å lytta til kvarandre og på ein måte gjera noko i lag. Det er jo viktig for heile skulekvardagen at ein klasse skal fungera i lag og at ein må vera litt lydhør rundt seg for kva som skjer, for så å trekkja i same retning. Der er jo musikken veldig viktig. Viss ikkje blir det ikkje noko ut av det ein held på med. Det er jo to viktige faktorar.

Så er det dette med å kunna stå for noko, å våga å gjera noko som dei andre ser. Det er også ein ting som er litt spesiell i musikken, men som er ekstremt viktig i alle fag. Det å våga stå opp og meina



noko får dei jo litt trening i når dei til dømes skal syngja aleine i mikrofon. Det er ikkje alltid det går, men då tar me ein trådlus mikrofon som me sender rundt så alle kan sei namnet sitt. Då har dei gjort det i ein mikrofon. Det er også ein ting dei får gjort i musikken, dei får høyrst stemma si i ein mikrofon så tar ein det gradvis til at dei kan verta nokon som kan stå for noko (Informant nr. 2).

I sitatet fortalde I-2 også om eit døme frå musikkundervisninga der han blant anna fokuserer på at undervisninga skal kunna fungera som eit verkemiddel i elevane si danning av sjølvkjensle og mot. I dette tilfellet vert mikrofonen eit digitalt verkemiddel, handlinga kan knytast til fleire kompetansemål, og I-2 kan halda ei form for undervisning ut frå det han meiner er eit av fleire føremål med musikk som fag.

## 4.2 Drøfting og kapitteloppsummering

Når eg no har tatt for meg intervjusamtalane frå dei to skulane eg har brukt som døme for å sjå korleis lokalt læreplanarbeid for musikkfaget har vorte brukt som eit verktøy for implementeringa av LK06, er det nokre punkt eg vil drøfta vidare før eg startar å konkludera.

I-1 meinte at det var kommunen som hadde teke initiativet til at skulane skulle setja i gang med eit lokalt læreplanarbeid. I-2 fortalde at det var administrasjonen ved skulen som la lokalt læreplanarbeid fram som eit forslag til implementeringsarbeidet, og lærarane ved skulen fekk ta del i avgjerdsa om dei skulle ta fatt på ein slik prosess. Den første skulen fekk altså ei oppgåve frå skuleeigar, medan den andre skulen tok valet innbyrdes i skuleleiinga og lærarkollegiet. Begge informantane fortalde også at dei ikkje har fått noko form for styring eller retningslinjer for arbeidet.

Begge informantane fortalde at dei i meir eller mindre grad hadde vore aleine om arbeidet med å utvikla den lokale fagplanen i musikk. På skulen der I-1 jobbar, har dei hatt høve til å ha ein lærar med hovudansvaret for musikkfaget. Dette var mogeleg fordi skulen er av ein viss storleik med mange elevgrupper totalt. Det lokale læreplanarbeidet ved skulen vart organisert slik at det var faglærarane som skulle utvikla fagplanen for sitt eige fagområde. Informanten min var aleine om all musikkundervisning på 4. til 7. trinn, og slik vart det til at han var aleine også om det lokale planarbeidet. På den andre intervju skulen kom det også fram at informanten hadde vore aleine om å utvikla den lokale fagplanen. Dette var også delvis grunna storleik på skulen, men i dette tilfellet var det fordi det berre var ei elevgruppe på kvart årstrinn. Det var slik ikkje ein lærar som hadde hovudansvaret for musikkfaget. På det tidspunktet då dei gjorde det lokale læreplanarbeidet var han lærar for mellomtrinnet og hadde dermed det fulle og heile ansvaret for å utvikla den lokale fagplanen for musikkfaget for 5., 6., og 7.trinn. Eg spurde dei også om dei hadde noko samarbeid med andre lærarar i denne delen av prosessen. Begge svara at det var lite eller bort imot ingenting.

I fagplanen som I-1 (Sjå vedlegg 3) har utarbeidd, har han laga ei inndeling av dei tre hovudområda for faget der kompetansemåla er gjeldande for alle årstrinna. Akkurat som i

den nasjonale læreplanen, gir den lokale fagplanen til I-1 kompetansemåla i bolkar for årstrinna. Når det i denne skulen sitt tilfelle er den lokale kulturskulen som har ansvar for musikkundervisninga for 1., 2. og 3. trinn, vert kompetansemåla i den lokale fagplanen gjeldane for 4. trinnet i den eine bolken og 5., 6. og 7. trinna i den andre bolken. Her har I-1 valt å la nokre av kompetansemåla vera gjeldande for alle tre årstrinna, medan andre kompetansemål har vorte meir fordelt. Vidare er kompetansemåla delt inn i delmål. Her har I-1 punktvis ført opp kva undervisninga skal ta føre seg innanfor dei ulike måla. Nokon punkt er ganske generelle medan andre er meir konkrete. I-1 fortalde også at han lagar halvårsplanar for å planleggja undervisninga både for sin eigen del, men også slik at elevane og foreldra kan få eit oversyn. Her planlegg han all undervisning for musikktimeane på alle trinna med eit detaljert innhald og i tillegg med kva kompetansemål som undervisninga er knytt til.

Den lokale fagplanen som I-2 har utvikla for mellomsteget (sjå vedlegg 4)<sup>9</sup> kan til ein viss grad seiast å vera litt meir detaljert enn den I-1 viste meg. Også I-2 har delt kompetansemåla for hovudområda inn i delmål for dei aktuelle årstrinna, men han har i tillegg konkretisert innhald og arbeidsmetodar for undervisninga. Han har også skrive inn eit mål om at elevane skal få det han kallar *basiskunnskap* innanfor hovudområdet *å musisera*. Her har han plassert eit notekurs for elevane på 5. trinnet og eit gitarkurs for elevane på 7. trinnet. I tillegg inneheld denne lokale fagplanen også ei liste han har kalla *standardrepertoar*. Her har han ført opp songar og musikkstykke og skrive kommentarar til korleis desse kan verta brukt i undervisninga. I tillegg til den lokale fagplanen lagar I-2 også halvårsplanar. Han fortalde at han ofte opplevde at heller ikkje desse vart særleg detaljerte, men forklarte det med at han i undervisninga si ofte kjem innom fleire kompetansemål eller delmål samtidig. Halvårsplanane konkretiserer den lokale fagplanen til ein viss grad. I-2 legg vekt på at han vil at også desse skal fungera som ei ramme for undervisninga men med rom for spontane innspel.

Då me kom inn på innhaldet i fagplanane til intervjupersonane mine, kom det fram at ingen av dei hadde lagt noko særleg stor vekt på å tilpassa innhaldet i undervisninga til lokalmiljøet. Begge fortalde at dei tidleg i prosessen hadde forsøkt å få til eit samarbeid med dei lokale musikkskulane. Dei hadde gått vekk frå denne ideen, hovudsakleg på grunn

---

<sup>9</sup> Sjå vedlegg 5 for den lokale fagplanen for alle barneskuletrinna.

av praktiske årsaker. Om eit eventuelt samarbeid med musikkskulane hadde resultert i ei undervisning der det vart lagt vekt på å også få med eit lokalt innhald, vert ei teoretisk spekulering. Men slik dei endelege fagplanane viser, er det ikkje noko som tyder på det. På skulen der I-1 jobbar har dei altså overlate musikkundervisninga for 1., 2. og 3. trinna til den lokale musikkskulen. Denne undervisninga skal også skje ut frå hovudområda, frå kompetansemåla og ha fokus på grunnleggjande ferdigheiter frå den nasjonale læreplanen. Ved skulen til I-2 har dei hatt eit mål om å invitera lokalmiljøet (med hovudvekt på lokale barnehagar) til å vera publikum på framsyningar og konsertar. Ved begge skulane fann eg altså at dei har prioritert å *inkludera* lokalmiljøet, men ikkje å *tilpassa* undervisninga til lokale ressursar eller lokal historie. Både I-1 og I-2 var usikre på kva eg meinte då eg stilte spørsmål om planane deira var lokalt tilpassa. Begge svara at dette ikkje hadde vore noko tydeleg prioritering. Ut frå intervjusamtalane kan ein ikkje seia at dei bevisst har unnlata å leggja vekt på lokal tilpassing, men at dette rett og slett ikkje har vorte tatt opp til vurdering. Slik ser eg at fagplanane som vart utvikla av både I-1 og I-2, er lokalt utvikla med liten vekt på lokal tilpassing. Det er likevel viktig for meg å poengtera at eg ikkje kan slå fast at dei i sjølve musikkundervisninga ikkje brukar lærestoff frå lokalmiljøet. Då oppgåva mi går ut på å samla informasjon om implementeringsprosessen og ikkje undervisninga, har dette heller ikkje vore aktuelt å sjå nærare på.

Det lokale læreplanarbeidet gjev lærarane rom for å konkretisere det faglege innhaldet ut frå dei nasjonale kompetansemåla, den lokale skulen sine retningslinjer og også sine egne faglege prioriteringar. Her er det interessant at begge intervjuobjekta mine fortel at dei legg vekt på egne sterke sider innan musikkfaget. Dette har hjå begge informantane fått direkte innverknad på sjølve arbeidet med dei lokale fagplane og dei endelege resultat av desse. Også i sjølve undervisningssituasjonen, ikkje minst, har musikk lærarane sine egne sterke sider og ferdigheiter vore eit viktig fundament og ei drivkraft for å gjennomføra undervisninga slik dei har ønska og villa.

I-1 fortalde at undervisninga han gjev i musikkfaget hovudsakleg vert planlagt ut frå kompetansemåla, men at han også legg vekt på kva som er hans egne sterke musikalske sider. På grunn av at han meinte det ikkje var noko godt læreverk for musikkfaget då han starta som lærar på skulen, gjekk han i gang med å velja lærestoff og utvikla eit undervisningshefte for elevane. Då han byrja med dette var det L-97 som var den nasjonale læreplanen, men kort tid etter vart LK06 lansert. I-1 hadde då allereie starta ein prosess

med å utvikla ein plan for musikkundervisninga ved skulen og kunne bruka dette som eit utgangspunkt då dei starta med det lokale læreplanarbeidet. Han fortalde at som musikk lærar har han erfart at dei områda innan musikkfaget som han har best kjennskap til og der han har sine sterke sider, også vert reflektert i fagplanen og vidare i undervisninga.

Også I-2 poengterer at han føler seg meir komfortabel med å undervisa i nokre fagområder enn andre, og at dette har hatt innverknad på arbeidet med den lokale fagplanen. Dei områda der han sjølv har følt at han god kontroll, har kanskje vorte vektlagd i større grad enn dei områda der han har kjent seg meir usikker. I-2 seier til dømes at han ikkje føler seg like trygg på hovudområdet å *komponera*, og at det kan ha hatt innverknad på at han i større grad har lagt vekt på å *musisera*. Han seier også at dette ikkje har vore eit bevisst val han har tatt, men at det likevel har vorte eit skilje. I den lokale fagplanen er det også i dette hovudområdet at kompetansemåla har vorte mest konkretisert både i delmål fordelt på årstrinn, men også med døme på fagleg innhald og arbeidsmåtar. Det er også her han har lagt til lista over eit standardrepertoar, fleire døme på songar og musikkstykke som kan verta brukt i undervisninga. For at elevane også skal nå kompetansemåla som er gitt under hovudområde der I-2 ikkje har like mykje erfaring, fortalde han at han fekk mykje hjelp gjennom å ta i bruk digitale hjelpemiddel. Slik vart skulen sine digitale ressursar til hjelp både for å gjennomføra undervisninga hans, men også for å utvikla elevane sine digitale ferdigheiter.

Begge informantane fortalde at verken kommunen eller skulen der dei jobbar har gitt dei noko klare retningslinjer eller styring ut frå den nasjonale læreplanen. Sjølv om I-1 fortalde at det var kommunen som hadde bestemt at skulane skulle bruke lokalt læreplanarbeid som verktøy for implementeringa av læreplanen, vart det ikkje gjeve fleire retningslinjer eller anna form for styringssignal frå kommunen. Slik han fortalde det til meg, har prosessen for arbeidet hans hovudsakleg teke utgangspunkt i heile læreplandokumentet LK06. Ein kan sjå gruppesamtalane der lærarane skulle diskutera innhaldet i læreplanen som eit punkt der skulen har hatt høve til å laga eigne rammer for kvart fag. På grunn av at I-1 var aleine med arbeidet for musikkfagplanen, kjem det ikkje fram at dette har hatt noko særleg innverknad. På skulen til I-2 var dei i utgangspunktet fleire som hadde musikkundervisning, og dermed var også fleire med på å utvikla fagplanen. Men også her vart informanten min aleine om arbeidet for årstrinna som han underviste i på det aktuelle tidspunktet. Heller ikkje her kjem det fram at det var nokon tydelege rammer eller

målsetjingar som lærarkollegiet eller administrasjonen saman har sett for musikkfaget ved skulen.

# Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon

---

Når eg no skal oppsummera og konkludera kva eg har funne i undersøkinga mi, vil eg først poengtera at mangelen på eit nasjonalt rettleiingsdokument for lokalt læreplanarbeid i musikk har hatt innverknad på kva informasjon som var mogeleg å finne. Eit slikt dokument ville ha vore ein del av Kunnskapsløftet som utdanningsreform og også eit tillegg til LK06 som rettleiande styringsdokument for utdanning og danning.

Etter at eg hadde lese rapportane frå ARK-prosjektet, der dei på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet blant anna har vurdert lokalt læreplanarbeid ut frå Kunnskapsløftet, byrja eg å leita etter eit rettleiingsdokument for lokalt læreplanarbeid for musikkfaget. I rapporten står det nemleg at dei skulle ta for seg lokalt læreplanarbeid for faga norsk, samfunnsfag og musikk. Rettleiingsdokumenta for dei sistnemnde faga skulle verta publisert etter at analysane som ligg til grunn for sluttrapporten var gjennomført. Eg tok kontakt med Britt Ulstrup Engelsen, professor i pedagogikk ved UiO og medlem av prosjektgruppa i forskingsprosjektet, for å høyra om ho hadde noko kjennskap til eit slikt dokument for musikkfaget. Ho svara:

Da jeg skrev dette, var disse veiledningene bare på planleggingsstadiet. Noen få var publisert (blant annet for norsk), og jeg leste det som om slike veiledninger ville bli laget for alle fag. Men nå finner jeg ingen for musikk. Det vil si at for musikk må man holde seg til den generelle veiledningen for lokalt læreplanarbeid (ligger nederst av veiledningene på Utdanningsdirektoratets hjemmeside). Du kan jo evt. sende en mail til Udir. og spørre dem om noen veiledning finnes (Britt Ulstrup Engelsen i mailutveksling 13.09.2012).

Som eg har nemnt ovanfor, tok eg kontakt med Utdanningsdirektoratet for å høyra om det var mogeleg å finna eit rettleiingsdokument for musikkfaget. Eg fekk til svar at dei hadde fått i oppdrag frå Kunnskapsdepartementet om å laga rettleiingsdokument for faga som er gjennomgåande for heile den 13-årige grunnutdanninga. Dette vil seia at det er presentert eit nasjonalt hjelpemiddel for eit slikt arbeid for samfunnsfag, matematikk, engelsk, norsk, naturfag og kroppsøving. I tillegg har dei vurdert det slik at, på grunn av omsyn til ernæring og folkehelse, det har vorte utvikla rettleiingsdokument for mat og helse-faget. For barneskuletrinna er det altså tre fag der det ikkje er gjeve rettleiingshjelp. Her finn vi

RLE, kunst og handverk og musikk. Etter at eg hadde fått svar frå Utdanningsdirektoratet om at det faktisk ikkje var noko rettleiingsdokument for musikkfaget, tok eg også kontakt med Kunnskapsdepartementet for å få svar på kvifor oppdraget berre har vore gjeldande for dei gjennomgåande faga. I forklaringa dei gav meg fekk eg heller ikkje eit tydeleg svar på kvifor tre av totalt ni skulefag ikkje har det same hjelpemidlet for å gjennomføra ei god implementering av den nasjonale læreplanen som gir eit lokalt konkretiseringsansvar:

Viser til spørsmål om gjennomgåande fag i grunnskulen og rettleiingsdokument til desse og andre fag. Dei gjennomgåande faga er dei same som fellesfaga, som er felles for elevane gjennom heile grunnopplæringa (grunnskule og vidaregåande opplæring). Desse faga er samfunnsfag, engelsk, norsk, matematikk, naturfag og kroppsøving. Det vil variere på kva trinn elevane avsluttar faga i vidaregåande opplæring etter som kva studieprogram elevane vel.

Bakgrunnen for behovet om å utarbeide slike rettleiingsdokument ligg i St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Det var viktig å starte med dei gjennomgåande faga og for å sjå om dette var noko skulane ville å ta i bruk. Utdanningsdirektoratet vurderer fortløpande om det skal bli utarbeidd rettleiingar til fleire læreplaner. Det er også utarbeidd ei generell rettleiing om lokalt arbeid med læreplanar i Kunnskapsløftet. Denne kan du lese meir om på Utdanningsdirektoratet sine heimesider (sjå vedlegg 6 for svarbrev frå Kunnskapsdepartementet).

I svaret frå avdelingsdirektør Borghild Lindhjem-Godal viser ho til at det i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* vart peika på eit behov for rettleiing for det lokale læreplanarbeidet. I meldinga er det blant anna lagt fram vurderingar og erfaringar frå skular og kommunar etter at Kunnskapsløftet vart lansert. På side 71 vert det argumentert både for at LK06 gjev skuleeigar og skulen eit ansvar for å konkretisera den nasjonale læreplanen til ein lokal læreplan med fagplanar eller ein form for årsplan, og at dette er spesielt nødvendig i grunnskulen. Heller ikkje her vert det gjeve argument for kvifor det berre er dei gjennomgåande faga for grunnopplæringa som har vorte prioritert. Då læreplanen for Kunnskapsløftet vart lansert i 2006 og skulle vera det gjeldande læreplanverket for alle dei offentlege grunnskulane i Noreg frå hausten 2007 (Forskrift til opplæringslova 2006 §24-1). Då var det allereie plassert eit ansvar på skular, lærarar og skuleeigarar for å lokalt planleggja ei undervisning ut frå ein målstyrt nasjonal læreplan. Stortingsmeldinga *Kvalitet i skolen* der regjeringa melder om eit behov for hjelpemiddel for læreplanimplementeringa, vart sendt ut 13. juni 2008, to år etter at læreplanen vart lansert. Sluttrapporten frå ARK-prosjektet viser til rettleiingsdokumentet for norskfaget som vart lansert august 2009, medan det vart sett i gang ein prosess med å utvikla rettleiingar også for fleire fag. Når eg i dag, hausten 2013, har fått svar på at det til no ikkje har vorte vurdert som nødvendig å laga rettleiingar for RLE, kunst og handverk og musikk,



kan det sjå ut til at dei offentlege myndigheitene ikkje kjem til å gi lærarane i desse faga eit konkret hjelpemiddel i læreplanarbeidet.

Her vil eg igjen understreka at mangelen på eit nasjonalt rettleiingsdokument for lokalt læreplanarbeid i musikk har hatt innverknad på kva informasjon som var mogeleg å finna. Eit slikt dokument vil vera ein del av Kunnskapsløftet som utdanningsreform og også eit tillegg til LK06 som rettleiande styringsdokument for utdanning og danning. Dette har altså hatt innverknad for meg direkte når eg har søkt informasjon gjennom litteratur- og dokumentstudie. Det har også hatt inndirekte betydning for oppgåva mi, då intervju-personane ikkje har hatt tilgang på eit slikt hjelpemiddel for implementeringa. Når det i sjølve utdanningsreforma ikkje finst noko informasjon som fungerer som eit bindande ledd mellom nasjonal læreplan og lokalt læreplanarbeid som er retningsgjevande for musikkfaget spesielt, har eg i oppgåva mi tatt føre meg LK06, offentlege styringsdokument og rettleiing for lokalt læreplanarbeid generelt og den nasjonale læreplanen for musikkfaget spesielt.

Det kan vera nødvendig å vera merksam på at ikkje all informasjon om det lokale læreplanarbeidet er å finna i dei skriftlege læreplanane og heller ikkje i intervjusamtalane som eg har gjort. Det har vorte tydeleg for meg at ein del av det lokale læreplanarbeidet også er det som skjer i skulekvardagen. Lærarar samtalar med kvarandre, og innspel frå elevane og andre kan vera med på å gi eit fokus og eit ekstra refleksjonsgrunnlag som kan bli ein del av undervisninga. Det er ikkje berre det som er skrive på papiret som nødvendigvis er det einaste retningsgivande. Hovudsakleg kjenneteiknar det lokale læreplanarbeidet at det vert utvikla ein lokal læreplan, men ein må ikkje gløyma prosessen som har vorte gjort og blir gjort også med å vidareutvikla lokale undervisning og lokale læreplanar. Det lokale læreplanarbeidet omfattar nemleg også den daglege undervisninga, vidareutvikling og endring av læreplanane. Prosessen fordrar refleksjon, medvit og fortløpande vurdering for å betra undervisninga og skulekvardagen for elevane og er med andre ord ikkje avslutta når dokumentet er ferdigstilt. Det er rom for at den utarbeidde læreplanen kan verta vurdert og revidert etter behov. Slik er arbeidet med å konkretisera den nasjonale læreplanen i teorien ein prosess som ikkje vert avslutta før det vert gjeve ei ny utdanningsreform.

## Drøfting

Lokalt læreplanarbeid har vore ein varierende faktor i dei ulike utdanningsreformane i norsk læreplanhistorie. Frå sjølv omgrepet vart introdusert i Mønsterplan frå 1987 og til Kunnskapsløftet frå 2006 har dei offentlege myndigheitene og skulepolitikarane gjeve sterke føringar både for og mot eit slikt arbeid. Hovudtrekka for dei ulike argumenta har vore eit varierende fokus på om rammene for grunnutdanninga skal vera tufta på eit detaljert innhaldsskriv for lik undervisning og eit felles referansegrunnlag, eller om det lokalt skal vera rom for å utvikla og tilpassa dei nasjonale styringssignala til ei lokal gjennomføring. Kunnskapsløftet vart presentert som ei utdanningsreform der læreplanen skulle vera målstyrt, ein sterk kontrast til den tidlegare innhaldsstyrte læreplanen i Reform 97. Med overgangen frå ein detaljstyrt læreplan med eit prinsipp om einskapsskule til ein målstyrt læreplan med hovudvekt på tilpassa opplæring, grunnleggjande ferdigheiter og kompetanse, kom også ansvaret for å konkretisera den nasjonale læreplanen i eit lokalt handlingsrom. Lokalt læreplanarbeid vart igjen aktuelt som verktøy for implementeringa.

Det er premissdokument, som har vorte lansert både i forkant og i etterkant av lanseringa av Kunnskapsløftet og LK06, som gjev styringssignal for grunnutdanninga og retningslinjer for undervisninga i den norske offentlege grunnskulen. Hovudmålet for utdanningsreforma kan sjåast som å vera ei satsing på å auka elevane sin kunnskap både fagleg og sosialt og å fordra interesse for læring. Då det ikkje er gjeve noko rettleiing for lokalt læreplanarbeid i musikkfaget, er det slik at dei nasjonale styringssignala for faget i læreplanen, i tillegg til målet med grunnutdanninga generelt, gjev lite føringar for lokal operasjonalisering og iverksetjing av læreplanen. Det er altså i læreplanen og i den generelle målsetjinga for grunnutdanninga vi finn dei faglege føremåla, grunnleggjande ferdigheitane på musikkfaget sine premissar og kompetansemåla innanfor kvart av dei tre hovudområda. Kompetansemåla er retningslinjer for korleis undervisninga skal gje eleven eit grunnlag for å utvikla dei grunnleggjande ferdigheitene generelt og fagleg innanfor dei personlege, sosiale og samfunnsmessige måla for musikkundervisninga. I Kunnskapsløftet er det også gjeve føringar for at undervisninga skal vera tilpassa til den einskilde eleven. Dette gjeld for undervisninga i alle fag og skal fungera som eit verkemiddel for eleven si læring.

Eg har nemnt at styringssignala i Kunnskapsløftet dannar ei ramme og eit grunnlag for grunnutdanninga i Noreg, men med eit lokalt handlingsrom og høve til tilpassing. Dette vert då opp til den som les dokumenta å tolka signala og retningslinjene ut frå sin eigen bakgrunn og retta desse inn mot undervisninga. Britt Ulstrup Engelsen skriv i ein artikkel i Utdanningsforbundet sitt tidsskrift *Bedre skole* at retningslinjene som vert gitt for lokalt arbeid med dei nye fagplanane, er eit av mange eksempel der ho meiner at LK06 gjev styringssignal som ho karakteriserer som mangetydige. Med grunnlag i ARK-prosjektet, der ho var med i forskingsgruppa som evaluerte implementeringa av utdanningsreforma Kunnskapsløftet og LK06, stiller ho seg kritisk til at det er for mange uklare sentrale retningslinjer.

Det går klart fram av både premissdokumenter og styringssignaler at man ønsker et kunnskapsløft, men styringssignalene er lite konkrete på hvordan man skal gå fram for å få til et slikt løft. Det kan nesten se ut som om man tror man kan gjøre som Gud: Når Han sa "Bli lys", ble det, i følge Bibelen, lys. Men det er neppe slik at når de sentrale styringssignalene sier "bli kunnskap", så blir det kunnskap. Noe mer konkrete virkemidler må nok til (Engelsen 2008:42 f.).

Engelsen etterlyser altså god rettleiing frå utdanningsmyndigheitene for korleis ein lokalt skal kunna nå intensjonane i Kunnskapsløftet utan å gje føringar for eit bestemt faginnhald eller arbeidsmåtar. Dette gjeld både generelt, men også for kvart fag spesielt. Dette er fordi ho meiner at dei sentrale styringssignala ikkje er tydelege nok til å vere eit godt grunnlag for undervisninga i grunnutdanninga. Vi kan til dømes sjå på eit punkt i læringsplakaten i LK06 der prinsippa for opplæringa er skildra. Her står det at skulen og lærebedrifta skal: «legge til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte» (LK06:*Læringsplakaten*). Det er altså opp til den enkelte skulen korleis lokalsamfunnet skal vera del av undervisninga i skulefaga. Men vidare er det ikkje gitt særlege føringar for korleis dette prinsippet skal gjelda for musikkfaget. Verken kompetansemåla, dei grunnleggjande ferdigheitene eller føremålet med faget gir klare retningslinjer for korleis lokalsamfunnet skal verta trekt inn i opplæringa på ein meningsfylt måte. Kva er til dømes meint med *lokalsamfunnet*? Og korleis kan ein vurdere om lokalsamfunnet vert trekt inn i musikkopplæringa på ein *meningsfylt* måte? Kunnskapsløftet og LK06 gir ikkje klare svar på slike spørsmål.

Dei to informantane mine har vist meg korleis dei har brukt lokalt læreplanarbeid som eit verkøy for å ta i bruk LK06 som grunnlag for musikkundervisninga. Slik planen opnar for eit lokalt handlingsrom for å konkretisera dei nasjonale retningslinjene i lokale rammer,

har det vorte slik at begge informantane til sjuande og sist har vore aleine om å utarbeida ein lokal fagplan. Dette betyr ikkje at dette er tilfellet ved alle skulane i Noreg, men ser ein dette saman med rapportar og evalueringar som viser at lærarar har eit stort ansvar når det kjem til læreplanimplementering av LK06, kan det sjå ut som at det kan vera ein tendens til at dei lokale fagplanane for musikk kan sjåast som ein personleg plan for musikk læraren. Slik er det pedagogiske grunnsynet til læraren ein viktig faktor som får stor innverknad både på arbeidsprosessen og på sjølve undervisninga. Dei to informantane mine peika på ulike personlege eigenskapar og sterke sider ved seg sjølv som dei hadde teke omsyn til då dei utarbeidde fagplanen. Den eine var til dømes svært opptatt av at elevane skulle læra å *lytta* til og ikkje berre *høyra* på musikk. Den andre læraren snakka mykje om at han har lagt vekt på samspel og musisering.

Slik lokalt læreplanarbeid er skildra i LK06 og premissdokumenta til Kunnskapsløftet, finn eg heller ikkje noko tydeleg informasjon om *lokal tilpassing* er ein naturleg eller nødvendig del av det lokale læreplanarbeidet. I motsetning til M87 der dette vart poengtert både i den nasjonale læreplanen og den tilhøyrande rettleiingsboka *Håndbok i lokalt læreplanarbeid*, er ikkje lokal tilpassing sentralt verken i LK06 eller i det generelle rettleiingsdokumentet for lokalt læreplanarbeid. Heller ikkje nokon av informantane mine har lagt vekt på å tilpasse undervisninga til lokalt lærestoff eller lokale forhold. I kva grad dette er gjeldande for andre skular i Noreg, kan eg ikkje seia noko om her, men eg finn altså at det ikkje er gjeve noko nasjonale styringssignal eller retningslinjer som viser at lokal tilpassing skal vera ein del av det lokale læreplanarbeidet. Eg finn også at omgrepet lokalt læreplanarbeid, slik det vert presentert i Kunnskapsløftet, hovudsakleg legg vekt på at det er lokale aktørar som gjennomfører planarbeidet med liten eller inga vekt på lokal tilpassing i form av meir formaliserte planar.

## **Konklusjon**

Eg har gjennomført ei kvalitativ undersøking om musikkfaget på barnetrinna i grunnskulen. Målet har vore å sjå på kva nasjonale retningslinjer for læreplanverket for Kunnskapsløftet generelt og for musikkfaget spesielt, som ligg til grunn for lokalt læreplanarbeid som implementeringsverktøy for musikk lærarar. Eg har brukt læreplan-teori, dokumentanalyse og litteraturstudium som grunnlag når eg har sett på to døme der

musikklærarar har skildra det lokale læreplanarbeidet ved skulane deira. Gjennom kvalitative forskingsintervju har eg søkt informasjon om erfaringar og tankar i møtet mellom musikklærar og læreplan i det lokale læreplanarbeidet. Her vil eg leggja fram kva eg gjennom arbeidet med denne oppgåva har funne som resultat av problemstillinga:

*Kva er dei nasjonale retningslinjene i Kunnskapsløftet for lokalt læreplanarbeid for musikkfaget i grunnskulen, og korleis kan desse verta ført vidare og gjennomført i lokale fagplanar?*

Vi ser at Kunnskapsløftet er ei utdanningsreform som legg vekt på å styrkja kompetanseutviklinga og heva kunnskapsnivået i den norske skulen. Det er gitt kompetansemål for alle faga, og måloppnåing i dei grunnleggjande ferdigheitene dannar eit grunnlag for undervisninga. Vi ser også at skulen sitt mandat som danningsgivande institusjon er ein viktig del av Kunnskapsløftet. Her kan musikkfaget kanskje seiast å ha ein særeigen posisjon. Kreativitet og skapande evner, to element som er svært sentrale i musikkundervisninga, vert trekte fram som viktige faktorar i korleis Kunnskapsløftet fokuserer på eleven sitt møte med kunnskapssamfunnet.

Etter å ha sett nærare på offentlege premissdokument, rapportar, artiklar og faglitteratur, ser eg ein tendens til at dei nasjonale styringssignala for lokalt læreplanarbeid i Kunnskapsløftet kan verta oppfatta som utydelege og ikkje konkrete nok. LK06 er ein målstyrt læreplan, og denne krev at dei nasjonale retningslinjene vert konkretiserte og organiserte i eit lokalt handlingsrom. Slik har lokalt læreplanarbeid igjen vorte eit aktuelt omgrep. Det er skuleeigar som i følgje opplæringslova har eit ansvar for å sjå til at det lokale læreplanarbeidet og undervisninga skjer i samsvar med Kunnskapsløftet. I tillegg til skuleeigar, som oftast kommunen, kan altså også skule og lærarar ta initiativ til eit slikt planarbeid.

Dei sentrale styringssignala legg vekt på at det faglege innhaldet skal verta valt av lokale profesjonelle. Ut over dette er det ikkje gitt føringar for korleis ein skal velja eit slikt innhald eller retningslinjer for korleis ein slik prosess kan sjå ut for musikkfaget. Slik styringssignala i Kunnskapsløftet er, er det ikkje gitt konkrete krav om at skuleeigar skal setja i gang lokalt læreplanarbeid, altså å utvikla lokale læreplanar, ved skulane. Likevel

ser ein at altså det er nødvendig med eit lokalt arbeid med læreplanen i implementeringsprosessen av den nasjonale læreplanen, og her kan lokalt læreplanarbeid vera eit verktøy.

LK06 gjev styringssignal om at musikkfaget er eit skapande og allmenndannande kunstfag. Hovudområda å musisera, å komponera og å lytta gir føringar for korleis undervisninga skal organiserast ut frå kompetansemåla. Ein vil då leggja vekt på å utvikla dei fem grunnleggjande ferdigheitene som å rekna, å lesa, å uttrykkja seg munnleg og skriftleg og å bruka digitale verkemiddel. Kommunane og skulane skal leggja til rette for at grunnopplæringa skal verta gjennomført innanfor desse rammene, men til sjuande og sist er det musikk læraren som har ansvaret for undervisninga. Opplæringa skal skje på musikkfaget sine premissar, men også i tråd med den nasjonale utdanningsreforma. Her ser eg at mangelen på eit rettleiingsdokument som skal fungera som eit hjelpemiddel i implementeringsprosessen, truleg fører til at dei lokale aktørane i stor grad må prioritera ut frå, og ta omsyn til eigne ferdigheiter og pedagogisk grunnsyn i arbeidet. Det ligg dermed eit stort potensiale i å betra undervisninga gjennomføra å utføra eit arbeid som gir felles rammer for den lokale skulen og som i tillegg kan føra til at dei som er ansvarlege for grunnopplæringa, får god kjennskap til styringssignal og retningslinjer både nasjonalt og lokalt.

Gjennom to intervjuamtalar har eg henta informasjon om to musikk lærarar sine erfaringar med lokalt læreplanarbeid for musikkfaget. Eg har også gjort dokumentanalyse av dei lokale fagplanane deira. Det viste seg at begge informantane hadde stått aleine i arbeidet med å utvikla lokale fagplanar. Ved den eine skulen var det musikk læraren som hadde ansvar for alle klassetrinna og då også for det lokale læreplanarbeidet for musikkfaget. Ved den andre skulen var det fleire som hadde hatt ansvar for musikkfaget og det lokale læreplanarbeidet, men då også for elevenegruppene der dei sjølv underviste. Begge informantane har gjort eit arbeid med å konkretisera kompetansemåla frå den nasjonale læreplanen, og fordelt desse ut på klassetrinn og hovudområde i faget. Dei har også knytt kompetanse- og delmåla til dei fem grunnleggjande ferdigheitene. I prosessen med planarbeidet hadde begge informantane erfart at dei la vekt på eigne sterke sider i faget då dei formulerte dei lokale fagplanane. Slik har personlege eigenskapar, bakgrunn og fagsyn hatt stor innverknad for implementeringa. Her er det nødvendig å nevna at begge informantane for oppgåva mi har pedagogisk og musikkfagleg bakgrunn og slik er profesjonelle aktørar i det lokale læreplanarbeidet. Det kan kanskje tenkjast at svake

styringssignal for operasjonalisering av kompetansemål og mangel på rettleiingsdokument gjer at lokalt læreplanarbeid kan vera problematisk for musikk lærarar med verken pedagogisk, musikkpedagogisk eller musikkfagleg bakgrunn.

Når eg ser på informasjonen frå dei to døma av lokalt læreplanarbeid for musikkfaget i grunnskulen i lys av teori og vurdering av Kunnskapsløftet, kan det sjå ut til at implementeringsarbeidet støyter på eit problem. Det er gitt nasjonale retningslinjer og styringssignal for at grunnutdanninga skal fordra større kompetanseoppnåing og læring, men for musikkfaget ser eg at desse kan verta oppfatta som noko svake og fleirtydige. Den eller dei som skal gjennomføra det lokale læreplanarbeidet har stor personleg innverknad på prosessen. Det kan sjå ut til at det slik er ein tendens til at lokale fagplanar i musikkfaget vert tilpassa musikk læraren i like stor grad som den vert tilpassa den nasjonale læreplanen.





## Litteratur:

Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard 2010. *Kvalitative metoder* København: Hans Reitzels Forlag.

Dale, Erling 2009. *Læreplan i et forskningsperspektiv* Oslo: Universitetsforlaget

Dale, Erling 2010. *Kunnskapsløftet – på vei mot et felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, Monica 2011. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* Oslo: Universitetsforlaget

Engelsen, Britt Ulstrup 1994. *Kan læring planlegges? – Læreplanarbeid – hva, hvordan, hvorfor* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Gundem, Bjørg Brandtzæg 1990. *Læreplanpraksis og læreplanteori – en innføring* Oslo: Universitetsforlaget.

Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen 2013. *Musikkundervisningens didaktikk* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang 1993. *Metodevalg og metodebruk* Oslo: TANO.

Johansen, Geir 2003. *Musikkfag, lærer og læreplan – En intervjuundersøkelse av lærerens fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning av denne* Oslo: Norges Musikkhøgskole.

- Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy 2004. *Musikkpedagogiske utfordringer – Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kalsnes, Signe 2010. ”Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap”, i John Helge Sætre og Geir Salvesen (red.) *Allmenn musikkundervisning – perspektiver på praksis* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Karseth, Berit og Kirsten Sivesind 2009 ”Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner”, i Dale, Erling Lars (red.). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (red.) 2010. *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.) 2012. *Lektor – adjunkt – lærer* Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, Eiliv og Sylvi Stenersen Hovdenak (red.) 2007. *Musikk – mulighetenes fag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raaen, Finn Daniel og Trond Ålvik (red.) 1987. *Håndbok i lokalt læreplanarbeid* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ruud, Even 1995. ”Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning”, i Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken (red.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning* Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stenhouse, Lawrence 1975. *An introduction to Curriculum Research and Development* London: Heinemann Educational Books.
- Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.) 2010. *Allmenn Musikkundervisning -Perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Thagaard, Tove 2010. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Varkøy, Øivind 2010. ”Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet”, John Helge Sætre og Geir Salvesen (red.). *Allmenn musikkundervisning – perspektiver på praksis* Oslo: Gyldendal Akademisk

Yin, Robert K. 2011. *Qualitative Research from start to finish*. New York: The Guilford Press

Østbye, Helge, Knut Helland, Karl Knapskog og Terje Hillesund 1997. *Metodebok for mediefag* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

### **Offentlege publikasjonar:**

Dale, Erling Lars og Kamil Øzerk, 2009. *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Rapport nr. 2* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Dale, Erling Lars, Britt Ulstrup Engelsen og Berit Karseth, 2011. *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Djupedal, Øystein, 2006. ”Forord” i *Midlertidig utgave av Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Engelsen, Britt Ulstrup, 2008. *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup, 2009. ”Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06”, i Dale, Lars Erling *Læreplan – i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987. *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kunnskapsdepartementet, 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*

Meld. st. 20 (2012-2013). *På rett vei – kvalitet og mangfold i skolen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2003: 16. *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Udir.no – *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> [Sist lese: 26.10.2013].

Udir.no/veiledninger - *Veiledning for lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet.

[http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning\\_lokalt\\_arbeid\\_med\\_lareplaner\\_24.06.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf) [Sist lese: 22.10.2013].

Utdanningsdirektoratet 2004. *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*.

[http://www.elogit.no/asset/5973/2/5973\\_2.pdf](http://www.elogit.no/asset/5973/2/5973_2.pdf) [Sist lese: 26.10.2013].

## Nettartiklar:

Engelsen, Britt Ulstrup 2009. "Kunnskapsløftet og skoleeierne" i *Bedre skole*.  
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08\\_Ulstrup\\_Engelsen.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Ulstrup_Engelsen.pdf) [Sist lese: 27.10.2013].

Store Norske Leksikon. *Skole og utdanning i Norge*.  
[http://snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_Norge](http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge) [Sist lese: 26.10.2013].



# Vedlegg

---

På grunn omsyn til anonymitet for informantane mine, er dei lokale fagplanane deira berre gitt som vedlegg i utgåvene som vert sendt til sensur. Vedlegg 3, 4 og 5 er altså ikkje ein del av oppgåva som er digitalt tilgjengeleg.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

Informere om meg sjølv og oppgåva

- Min bakgrunn
- Kva eg skriv oppgåva om
- Anonymitet og informert samtykke
- Intervjusamtalen vert tatt opp på bandopptakar

Informanten

- Utdanning
- Arbeidserfaring frå den aktuelle skulen
- Eventuell annan lærar erfaring
- Undervisningstimar
- Kvifor lærar i musikk?

Praktisk om det lokale læreplanarbeidet

- Kva tid vart den lokale fagplanen gjeldande?
- Kven har tatt initiativ til arbeidet?
- Kven har utvikla den lokale fagplanen?
- Informanten si deltaking i arbeidet
- Praktisk om skulen si gjennomføring av arbeidet

Eiga erfaring av det lokale læreplanarbeidet

- Eigne tankar om retningslinjer
- Eigne prioriteringar
- Refleksjonar om eiga undervisning ut frå nasjonal læreplan og lokal fagplan

Kunnskapsløftet og LK06

- Kjennskap til utdanningsreforma og læreplanverket



- Overgang frå L97 til LK06
- Musikkfaget

Lokal fagplan som grunnlag for undervisning

- Erfaringar og refleksjonar

Eigne tankar om føremålet med musikkfaget

## Vedlegg 2 – Godkjenning frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 7  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Even Ruud  
Institutt for musikkvitenskap  
Universitetet i Oslo  
ZEB- bygningen  
Sem Sælandsvei 2  
0371 OSLO

Vår dato: 31.08.2012

Vår ref:30150 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 31.08.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30150	Etterutdanning av musikk lærer
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Even Ruud
Student	Tora Hommedal Blikås

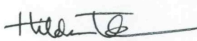
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Tora Hommedal Blikås, Ullevålsveien 54, 0454 OSLO



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30150

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

## Vedlegg 6 – Svarbrev frå Kunnskapsdepartementet



Tora Hommedal Blikås

Dykkar ref

Vår ref  
13/4519

Dato  
14.10.13

### **Svar på spørsmål kring rettleiingsdokument for lokalt arbeid med læreplanar i musikkfaget i grunnskulen**

Viser til spørsmål om gjennomgåande fag i grunnskulen og rettleiingsdokument til desse og andre fag. Dei gjennomgåande faga er dei same som fellesfaga, som er felles for elevane gjennom heile grunnopplæringa (grunnskule og vidaregåande opplæring). Desse faga er samfunnsfag, engelsk, norsk, matematikk, naturfag og kroppsøving. Det vil variere på kva trinn elevane avsluttar faga i vidaregåande opplæring etter som kva studieprogram elevane vel.

Bakgrunnen for behovet om å utarbeide slike rettleiingsdokument ligg i St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Det var viktig å starte med dei gjennomgåande faga og for å sjå om dette var noko skulane ville å ta i bruk. Utdanningsdirektoratet vurderer fortløpande om det skal bli utarbeidd rettleiingar til fleire læreplanar. Det er også utarbeidd ei generell veiledning om lokalt arbeid med læreplanar i Kunnskapsløftet. Denne kan du lese meir om på Utdanningsdirektoratet sine heimesider.

Lukke til med masteroppgåva!

Med helsing

Borghild Lindhjem-Godal (e.f.)  
avdelingsdirektør

Maria Grødal  
seniorrådgjevar

Postadresse  
Postboks 81 19 Dep  
NO-0032 Oslo  
postmottak@kd.dep.no

Kontoradresse  
Kirkeg. 18  
<http://www.kd.dep.no/>

Telefon\*  
22 24 90 90\*  
Org no.  
872 417 842

Opplæringsavdelinga

Sakshandsamar  
Maria Grødal  
22247904