



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Innhold og verdier i musikkpedagogikkutdanningen

En komparativ dokumentanalyse av studie- og emneplaner for masterprogrammer med tittelen «Master i musikkpedagogikk»

Content and values in music pedagogy education

A comparative document analysis of programme and course descriptions for Master's programmes entitled "Master of music pedagogy"

Helene Sele

Master i musikkpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Øystein Røsseland Kvinge

15. mai 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

«Innhold og verdier i musikkpedagogikkutdanningen» er en masteravhandling som ser på innholdet og verdiene som gjør seg synlige i studie- og emneplanene til ulike masterprogrammer med tittelen «Master i musikkpedagogikk». Analyse materialet består av studie- og emneplaner fra musikkpedagogikkmasterprogrammene ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kungliga Musikhögskolan. Ved hjelp av en innholdsanalyse undersøkes studie- og emneplanenes intenderte læringsutbytte i relasjon til Kvalifikasjonsrammeverket. I tillegg analyseres materialet i en verdianalyse, der det blir sett på studie- og emneplanenes verdihierarki og verdiklynger.

Funnene i innholdsanalysen viste at de tre masterprogrammene i musikkpedagogikk var ganske like, om man ser på studieplanene og emneplanene under ett. Likevel kom det fram at det var noe ulik vektning på de forskjellige kodeenhetene, både mellom de ulike programmene og mellom studieplanen og emneplanene i de enkelte programmene.

Når det kommer til verdihierarkiene i planene var det tydelig at (musikk)pedagogikk og vitenskapelighet var to grunnverdier som var svært viktige i samtlige planer som ble analysert. Nedover i verdihierarkiene var det også mange tendenser som gikk igjen i de ulike planene, men det kom fram noen ulikheter. Analysen av verdiklyngene var kanskje den analysen der de ulike programmenes «personlighet» kom tydeligst fram. I studieplanene viste det seg at Høgskulen på Vestlandet sitt masterprogram verdsetter nyanserte perspektiver i både forskning, pedagogikk og kultur, Kungliga Musikhögskolan har tung vekt på den musikalske kunnskapsdannelsen og Norges Musikkhøgskole legger stor verdi i en evidensbasert praksis. I emneplanene hadde samtlige programmer minst én verdiklynge som tydelig var knyttet til arbeidet med å skrive selve masteroppgaven, men også her gjorde klyngesammensetningen at programmene fikk sine «personlige» preg.

Stikkord: musikkpedagogikk, intendert læringsutbytte, verdier, verdianalyse, dokumentanalyse

Abstract

“Content and values in music pedagogy education” is a Master’s thesis that looks at the content and values found in the curricula of different master programs with the title “Master i musikkpedagogikk” (Master’s in music pedagogy). The analysis material consists of curricula (programme and course descriptions) from the Master’s programmes in music pedagogy at Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole and Kungliga Musikhögskolan. Using a content analysis, the curricula as intended of the study and course plans were examined in relation to the Norwegian Qualifications Framework. In addition, the material is analyzed in a value analysis, which looks at the value hierarchy and value clusters of the study and course plans.

The findings in the content analysis showed that the three Master's programmes in music education were quite similar, if you look at the programme and course descriptions together. Nevertheless, it emerged that there was some different emphasis on the different code units, both between the different programs and between the programme and course descriptions in the individual programmes.

Regarding the value hierarchies in the plans, it was clear that (music) pedagogy and science were basic values that were significant in all the plans that were analyzed. Further down in the value hierarchies there were also many trends showing in the different plans, at the same time as some differences were appearing. The analysis of the value clusters was perhaps the analysis in which the different programs' “personality” was most evident. The study plans that were analyzed showed that Høgskulen på Vestlandet is appreciating nuanced perspectives in both research, pedagogy and culture, Kungliga Musikhögskolan has a strong emphasis on musical knowledge formation and the Norwegian School of Music which added value in an evidence-based practice. In the course plans all programmes had at least one value cluster that was clearly chosen to write the real master's thesis, but also here the cluster composition let the programs show its "personal" identity.

Key Words: music pedagogic, curricula as intended, values, value analysis, document analysis

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to år som masterstudent og sammenlagt fem år som student ved Høgskulen på Vestlandet. Gjennom disse årene har jeg fått erverve mengder av erfaring og kunnskap, i tillegg til gode vennskap og personlig utvikling. Jeg vil takke medstudenter og lærere som har bidratt til det ovennevnte.

Jeg vil særlig takke min veileder Øystein Røsseland Kvinge, som har veiledet meg gjennom både bachelor- og masteroppgaven. Takk for gode råd og støtte på veien, og takk for at du har tilrettelagt for at jeg kunne skrive masteroppgaven på distanse fra Uppsala.

Det er også personer utenfor høyskolen som fortjener en enorm takk. Først mine foreldre: *Mamma* som er musikkpedagog, og som gjennom liv og virke har vært hovedinspirasjonen til at også jeg valgte å utdanne meg innenfor musikkpedagogikk. I tillegg til å være inspirasjonskilde, har hun bidratt med musikkpedagogisk fagkompetanse og ikke minst oppmuntrende påminnelser om hvor mye spennende som denne utdannelsen kan lede til. *Pappa* som, i tillegg til å være prost av yrke er akademiker i sjelen. I løpet av mine år i høyskolesystemet har han fullført sin andre mastergrad og holder nå på med et PhD-prosjekt ved siden av jobben og har dermed dagsfersk kunnskap om både høyskolesystemet og det vitenskapelige landskapet. Jeg kjenner meg veldig heldig og takknemlig for å ha en «personlig veileder» med den tyngden.

En stor takk rettes også til min samboer og forlovede, André. Han har hjulpet meg med å holde gode rutiner som oppgaveskrivende masterstudent, og guidet meg til de fineste arbeidsstedene i Uppsala (Tidsskriftläsesalen på Carolina Rediviva ble den absolutte favoritten). I tillegg har han vist stor interesse for hva jeg har jobbet med i ulike deler av prosessen og støttet meg når jeg har møtt motstand. Det har vært til stor hjelp og motivasjon.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Abstract	IV
Forord	V
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Tema og avgrensing	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Bakgrunn for valg av høgsoler	3
1.5 Tidligere forskning	4
1.6 Oppgavens oppbygning	5
2 Teori	6
2.1 Læreplanteori	6
2.1.1 Læreplannivåer	6
2.1.2 Bolognaprosessen	7
2.1.3 Kvalifikasjonsrammeverket	8
2.1.4 Teori om studie- og emneplaner	11
2.2 Teori om verdier	12
2.2.1 Hva er en verdi?	12
2.2.2 Verdihierarki og verdiklynger	13
2.2.3 Verditeori knyttet til studie- og emneplaner	14
2.3 Teori om musikkpedagogikk	16
2.3.1 Hva er musikkpedagogikk?	16
2.3.2 Historien til masterutdannelsen i musikkpedagogikk	16
2.3.3 Verdibegreper knyttet til fagområdet musikkpedagogikk	18
3 Data og metode	20
3.1 Presentasjon av analysematerialer	20
3.1.1 Kungliga Musikhögskolans studieplan	20
3.1.2 Kungliga Musikhögskolans emneplaner	20
3.1.3 Norges Musikkhøgskoles studieplan	21
3.1.4 Norges Musikkhøgskoles emneplaner	21
3.1.5 Høgskulen på Vestlandet sin studieplan	22
3.1.6 Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner	22
3.2 Dokumentanalyse	23
3.2.1 Generelt om dokumentanalyse	23
3.2.2 Komparativ analyse	23
3.2.3 Innholdsanalyse	23
3.2.4 Gjennomføring av innholdsanalysen	24
3.2.5 Verdianalyse	29
3.2.6 Gjennomføring av verdianalysen	30
3.2.7 Abduksjon som forklaringsmodell	33
3.4 Forskerrollen	34
3.5 Validitet, reliabilitet og etiske hensyn	34

4 Analyse	36
4.1 <i>Innholdsanalyse</i>	36
4.1.1 Studieplanene	36
4.1.2 Emneplanene	38
4.1.3 Kodeenhet 1 - Områdekunnskap	39
4.1.4 Kodeenhet 2 – Teori- og metodekunnskap	40
4.1.5 Kodeenhet 3 - Kunnskapsanvendelse	41
4.1.6 Kodeenhet 4 - Problemstillingsanalyse	43
4.1.7 Kodeenhet 5A og 5B – Informasjonskildeanvendelse og informasjonskildeanvendelse i faglig resonnementformulering	44
4.1.8 Kodeenhet 6A – Teori- og metodeanalyse og 6B – Praktisk og teoretisk problemløsning	46
4.1.9 Kodeenhet 7 - Metodeanvendelse	48
4.1.10 Kodeenhet 8A – Prosjektgjennomførelse og 8B – Forskningsetisk arbeid	49
4.1.11 Kodeenhet 9 – Forskningsetisk analyse	51
4.1.12 Kodeenhet 10 – Kunnskaps- og ferdighetsanvendelse i avansert arbeid	52
4.1.13 Kodeenhet 11A – Formidling av selvstendig arbeid og 11B – Faglig uttrykksformbeherskelse	53
4.1.14 Kodeenhet 12 – Faglig kommunikasjon	55
4.1.15 Kodeenhet 13 – Nytenking	56
4.2 <i>Verdianalyse</i>	57
4.2.1 Verdihierarki i studieplanene	57
4.2.3 Verdihierarki i emneplanene	59
4.2.4 Verdiklynger	61
4.2.5 Verdiklynger studieplaner	62
4.2.6 Verdiklynger emneplaner	64
5 Drøfting	67
5.1 <i>Innholdsanalyse – intendert læringsutbytte</i>	67
5.1.1 Intendert læringsutbytte i studieplaner	67
5.1.2 Intendert læringsutbytte i emneplaner	70
5.2 <i>Verdianalyse – verdihierarki</i>	72
5.2.1 Studieplaner	72
5.2.2 Emneplaner	73
5.3 <i>Verdianalyse – verdiklynger</i>	74
5.3.1 Verdiklyngene i Høgskulen på Vestlandet sine planer	74
5.3.2 Verdiklyngene i Kungliga Musikhögskolan sine planer	76
5.3.3 Verdiklyngene i Norges Musikkhøgskole sine planer	78
5.4 <i>Mulig bruksområde for studiens resultater</i>	79
6 Avslutning	81
6.1 <i>Oppsummering – Hva innebærer en mastergrad i musikkpedagogikk</i>	81
6.2 <i>Tanker om og evaluering av fremgangsmåte</i>	82
6.3 <i>Videre forskning</i>	82
Litteraturliste	84
Vedlegg 1 – Verdiklyngeanalyse studieplaner	89
Vedlegg 2 – Verdiklyngeanalyse emneplaner	96
Vedlegg 3 – Analyseinstrument for verdianalyse	104

Tabeller

Tabell 1 - Læreplanmodell (Akker, 2003, s. 3).....	7
Tabell 2 - Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslan læring (Kunnskapsdepartementet, 2014, ss. 24-25)	10
Tabell 3 - Sveriges referansram för kvalifikationer (Myndigheten för yrkesskolan, u.å.).....	10
Tabell 4 - Emner i Kungliga Musikhögskolans masterprogram i musikkpedagogikk.....	21
Tabell 5 - Emner i Norges Musikkhøgskoles masterprogram i musikkpedagogikk	22
Tabell 6 - Emner i Høgskulen på Vestlandet sitt masterprogram i musikkpedagogikk.....	23
Tabell 7 - Analyseinstrument for innholdsanalysen.....	29
Tabell 8 - Analyseinstrument for verdianalysen	32
Tabell 9 -Innholdsanalyse: Studieplaner - prosent	36
Tabell 10 - Innholdsanalyse: Studieplaner - antall.....	37
Tabell 11 - Innholdsanalyse: Emneplaner - prosent.....	38
Tabell 12 - Innholdsanalyse: Emneplaner – antall	39
Tabell 13 – Verdianalyse: Studieplaner - antall i store grupper.....	57
Tabell 14 - Verdihierarki i studieplanene.....	58
Tabell 15 - Verdianalyse: Studieplaner - Gruppe 8.....	58
Tabell 16 - Verdianalyse: Studieplaner - Gruppe 6.....	59
Tabell 17 - Verdianalyse: Emneplaner - antall i store grupper	59
Tabell 18 - Verdihierarki i emneplanene.....	60
Tabell 19 - Verdianalyse: Emneplaner - Gruppe 6	61
Tabell 26 - Innholdsanalyse: Kodeenhetenes navn	67
Tabell 27 -Innholdsanalyse: Studieplaner - prosent	67
Tabell 28 - Innholdsanalyse: Studieplaner - antall.....	68
Tabell 29 - Innholdsanalyse: Emneplaner - prosent.....	70
Tabell 30 - Innholdsanalyse: Emneplaner – antall	70
Tabell 31 - Verdihierarki i studieplanene.....	72
Tabell 20 - Verdiklyngeanalyse: HVL - studieplan	90
Tabell 21 - Verdiklyngeanalyse: KMH - studieplan	93
Tabell 22 - Verdiklyngeanalyse: NMH - studieplan	95
Tabell 23 - Verdiklyngeanalyse: HVL - emneplaner	98
Tabell 24 - Verdiklyngeanalyse: KMH - emneplaner	100
Tabell 25 - Verdiklyngeanalyse: NMH - emneplaner	103

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et norsk statsborgerskap kan ikke sies å være noe mindre enn en gullbillett når det kommer til utdanning. Først har man rett og plikt til ti års gratis grunnskole og deretter har man rett til gratis videregående utdanning. Om ikke det skulle være nok, så byr staten på gratis høyere utdanning og slenger på et raust bidrag fra Lånekassen, så man skal slippe å jobbe samtidig som man studerer. Og det er ikke tull, når de voksne forteller barna at *du kan bli hva du vil*. Jeg mener å huske at vi på videregående ble fortalt at det var over tusen bachelorstudier vi kunne velge mellom. Det er jo fantastisk, men også ufattelig mye å ta stilling til for en attenåring som knapt har behøvd å ta en beslutning før i sitt liv. Jeg for min del har alltid vært glad i å planlegge, så jeg hadde selvsagt hele utdanningsløpet klart allerede på ungdomsskolen. Jeg skulle først gå på musikklinja i hjemfylket, deretter skulle jeg studere bachelor i utøvende klassisk sang ved Barratt Due Musikk institutt og sist, men ikke minst skulle jeg ta en master i opera ved Operahøgskolen. Kort fortalt, ble ingen av de planene virkelighet. I siste liten, før søknadsfristen, oppdaget jeg en internatskole med musikkgymnas, og endte plutselig opp åtte timer unna hjembygda. I løpet av tiden på musikkgymnaset lærte jeg også at livet som utøvende musiker krevde en åpenhet for det uforutsigbare, som jeg aldri kom til å være i nærheten av. Gradvis forstod jeg at jeg også, som så mange andre, vil gjøre det samme som min mor. Musikkpedagogyrket virket tross alt mer forutsigbart enn sangeryrket, og ettersom jeg alltid har trivdes godt med å være rundt barn, var jeg helt klar på at dette var den nye planen. Og da det var bestemt, var det aldri noe tvil om at utdanningen skulle skje på Norges Musikkhøgskole. Helt fram til en junidag helt i starten av sommerferien etter andreklasse på videregående. På bilturen hjem fra internatskolen satt jeg og halvsov i baksetet. Plutselig så jeg for meg selv som lærer. Planleggingen, rutinene og rammene, kombinert med den typen uforutsigbarhet som arbeid med barn bringer med seg, virket lokkende. Men jeg klarte ikke å slippe musikken. Jeg begynte å tenke på om jeg kunne gjøre begge deler. En bachelorgrad i musikkpedagogikk på Norges Musikkhøgskole tar fire år, og så ville jeg gjerne ta master, så da ble det seks år, og om man da legger til en fireårig grunnskolelærerutdanning, så er vi oppe i ti års utdanning. Det ble for voldsomt, så jeg begynte å undersøke alternative løsninger. Jeg fant utdanninger med tittelen «faglærer i musikk», men dette kjentes som en middelmådig løsning, da det for meg virket som jeg da hverken hadde blitt «helt lærer» eller «helt musikkpedagog». Jeg ville jo være helt begge deler! Og så, nesten som et mirakel, dukket musikklinja på lærerskolen i Bergen opp i en

samtale. Den het ikke det lenger da, men linja fantes fortsatt. Høgskolen i Bergen tilbød akkurat det jeg ville ha: Grunnskolelærerutdanning 1-7 med fordypning i musikk og mulighet til å gå direkte videre fra tredjeåret til master i musikkpedagogikk. Selv om dette var drømmestudiet, måtte jeg likevel gå noen runder før jeg klarte å slippe Norges Musikkhøgskole. Jeg er vokst opp på Østlandet, og alle musikkpedagoger jeg kjente hadde tatt sin utdanning på Musikkhøgskolen i Oslo. Jeg gjorde søk på google og spurte musikkpedagoger om masteren i musikkpedagogikk fra Høgskolen i Bergen virkelig var det samme som masteren i musikkpedagogikk fra Norges Musikkhøgskole. Ville jeg lære det samme? Ville det være ulike arbeidsmetoder? Ville ulike ting være vektlagt? Og kanskje viktigst, ville jeg få de samme jobbene? Svarene var sprikende. Det var åpenbart at jobbene var flere med utdanningen fra Bergen, ettersom jeg da også hadde lærerutdanning, men ville jeg gå glipp av noen musikkpedagogjobber? Det var det verre å svare på. Det vil jeg heller ikke kunne svare på i denne masteroppgaven, men jeg håper at jeg kan svare på noe mer om hva som er likt og hva som skiller masterutdanninger i musikkpedagogikk. I løpet av prosessen har jeg også fått med en tredje høgskole, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Bakgrunnen for valget av høgskoler skriver jeg mer om i kapittel 1.4.

1.2 Tema og avgrensning

Det overordnede temaet for denne oppgaven er masterprogrammer med tittelen «Master i Musikkpedagogikk». For å avgrense temaet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i masterprogrammernes studie- og læreplaner og analysere disse. Analysen av nevnte planer, er igjen avgrenset til å dreie seg om det intenderte læringsutbyttet, og de verdier som uttrykkes i planene. Grunnen til at jeg har valgt å se på det intenderte læringsutbyttet i planene, er at jeg ønsket noe konkret å ta utgangspunkt i for å sammenligne planene fra de ulike utdanningsinstitusjonene. Begrepet «intendert læringsutbytte» er hentet fra John I. Goodlad (1979), og vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.1.1. I tillegg til dette konkrete punktet, ønsket jeg å finne ut om det planene uttrykte noe på et dypere plan som enten skiller dem eller viser en felles grund. Derfor valgte jeg å også gjøre en verdianalyse av planene. Jeg håper at denne forskningen vil være særlig interessant for studenter som skal søke seg inn på masterprogram i Musikkpedagogikk, for arbeidsgivere som skal ansette musikkpedagoger og for de som arbeider på høgskolene med å utvikle planene. Kanskje kan det også være interessant for andre som forsker på verdier i dokumenter?

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for denne masteroppgaven lyder som følger:

- Hva innebærer en mastergrad i musikkpedagogikk, i følge studie- og emneplanene for masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kungliga Musikhögskolan?

Dette blir undersøkt gjennom de tre forskningsspørsmålene:

- 1) Hva er likt og ulikt angående det intenderte læringsutbyttet, slik det kommer til uttrykk i studie- og emneplanene i masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kungliga Musikhögskola?*
- 2) Hvordan fremstår verdihierarkiene i studie- og emneplanene for masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kunglig Musikhögskolan?*
- 3) Hvilke verdiklynger kan observeres i studie- og emneplanene for masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kunglig Musikhögskolan?*

1.4 Bakgrunn for valg av høyskoler

I problemstillingen uttrykkes det at det er studie- og emneplaner fra studieprogrammer med tittelen «Master i musikkpedagogikk» som er interessante for undersøkelsen. I Norge er det i 2019 kun to institusjoner som tilbyr dette programmet. Dermed måtte valget av norske institusjoner falle på Høgskulen på Vestlandet og Norges Musikkhøgskole. Det kjentes dog litt knapt å kun studere studie- og emneplanene til de to norske institusjonene. I den anledning ble det undersøkt om det fantes tilsvarende programmer i andre land i Skandinavia. Etter mye leting i til tider svært uoversiktlige hjemmesider, kom jeg fram til at det var den svenske Kungliga Musikhögskolans program «Master i musikpedagogik» som var mest sammenlignbart med de norske programmene. Av disse tre utvalgte høyskolene, er to av dem såkalte «rendyrkede» musikkhøyskoler, mens Høgskolen på Vestlandet er en større institusjon der masterprogrammet i musikkpedagogikk opprinnelig utsprang fra lærerskolens musikklinje. I den forbindelse har jeg sett et behov for å begrunne hvorfor jeg mener det er fornuftig å sammenligne masterprogrammene i musikkpedagogikk fra disse tre høyskolene. Som nevnt var det masterprogrammer med tittelen «Master i musikkpedagogikk» jeg ønsket å undersøke. Dermed var masterprogrammer ved andre lærerhøyskoler med titler som «Master i kreative fag og læreprosesser» eller «Master i kultur- og språkfagenes didaktikk» utelukket.

Jeg kunne ha valgt å kun sammenligne masterprogrammene i musikkpedagogikk på høyskoler som blir definert som musikkhøyskoler, men da hadde jeg mistet en stor del av det som er bakgrunnen for studien, nemlig en undring over om en mastergrad i musikkpedagogikk er det samme uansett hvilken høyskole man har gått på. Dermed mener jeg at det er både fornuftig og berikende for studien at den undersøker masterprogram i musikkpedagogikk fra ulike høyskoler med ulike profiler.

1.5 Tidligere forskning

En sentral del av oppstartsprosessen for en studie, er at forskeren gjør seg kjent med forskningsfeltet og undersøker hva som er gjort av tidligere forskning på temaet. I dette tilfellet har jeg ikke funnet at det er tidligere er gjort komparativ dokumentanalyse av studie- og emneplanene for de valgte studieprogrammene. Det er således et hull som kan fylles. I øvrighet har det i det hele tatt vært vanskelig å finne komparative dokumentanalyser av studie- og emneplaner på høyskolenivå. Det som det derimot finnes en lang tradisjon for, er læreplananalyse, da ofte med grunnskolens læreplaner i fokus. I kapittel 2.1 om læreplanteori vil jeg blant annet gå nærmere inn på John I. Goodlad og Jan van den Akker, som er to viktige navn innen læreplanforskningen. Forskningsfeltet for læreplanforskning er stort på verdensplan, og det kan være vanskelig å orientere seg frem til forskningsarbeider som er relevante. En masteroppgave som både har vært til inspirasjon, og samtidig har guidet meg til andre relevante forskningsarbeider, er Miriam Rintelen sin oppgave «Musikk på timeplanen. En komparativ analyse av innhold i grunnskolens læreplaner for musikk i Norge, England og Bayern» (Rintelen, 2016). Med fokus på likheter og ulikheter i de tre læreplanenes uttrykk for bestemmelser angående musikkfagets innhold, foretar Rintelen en «deskriptiv og komparativ analyse» (Rintelen, 2016, s. III). Det er særlig det metodiske i Rintelen sin oppgave som har vært til inspirasjon for mitt arbeid. Et eksempel på dette er arbeidet med å jobbe fram analyseinstrumentet. En doktoravhandling som Rintelen refererer til, er finske Anu Sepp sin avhandling «From syllabi to teachers' pedagogical thinking: a comparative study of Estonian and Finnish basic school music education» (Sepp, 2014). Sepp gjennomfører i likhet med Rintelen en komparativ analyse av læreplaner for musikkfaget. Ettersom en doktoravhandling har vesentlig mer rom enn en masteroppgave, har Sepp også tilført studien en undersøkelse av musikk læreres pedagogiske tanker om musikkundervisningen, samt hvilket innhold og hvilke metoder de brukte (Sepp, 2014). En annen doktoravhandling som må nevnes når man skriver holder på med læreplananalyse i Norge, er NMH-professor Øivind Varkøys avhandling

«Musikk for alt (og alle) : om musikkens syn i norsk grunnskole» (Varkøy, 2001). Varkøy sammenligner også læreplaner, men ikke fra forskjellige land. Han har i stedet undersøkt hvilke musikkens syn som gjør seg gjeldende i de norske læreplaner for musikk fra 1960, 1974, 1987 og 1997 (Varkøy, 2001). Elin Angelo sine arbeider om profesjonsforståelse har vært svært betydningsfulle i denne oppgavens arbeid med verdier. Hun diskuterer blant annet musikkpedagogens profesjonsforståelse sammen med Eva Georgii-Hemming (Angelo & Georgii-Hemming, 2014) og lærerutdannerens profesjonsforståelse (Angelo, 2016).

1.6 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 er et innledningskapittel som presenterer bakgrunn for valg av tema, tema og avgrensning, problemstilling og forskningsspørsmål, bakgrunn for valg av høyskoler og tidligere forskning. Kapittel 2 er et teorikapittel som presenterer læreplanteori, teori om verdier og teori om musikkpedagogikk. Kapittel 3 er et data- og metodekapittel som først presenterer analysematerialet og deretter de ulike metodene som er brukt i oppgaven. Kapittel 4 er et analysekapittel som presenterer resultatene fra analysen. Kapittel 5 er et drøftingskapittel der resultatene fra analysen blir diskutert. Kapittel 6 er oppgavens avslutningskapittel, med oppsummering og tanker om videre forskning.

2 Teori

2.1 Læreplanteori

2.1.1 Læreplannivåer

Analyse av studie- og emneplaner, havner under den store paraplyen som kalles læreplananalyse. En liten oversikt over grunnleggende læreplanteori er derfor på sin plass. Et av de største navnene innenfor læreplanforskning, er John I. Goodlad. Han står blant annet bak verket *Curriculum Inquiry : The study of Curriculum practice* (1979), som har fått stor betydning for forskningsfeltet. Særlig kjent er hans modell for ulike læreplannivåer. Poenget med modellen er å vise at en læreplan har flere dimensjoner og framstillingsmåter. Det er fem nivåer i modellen, hvorav det første er «idéenes læreplan». «Ideenes læreplan» består av de idéer som ligger bak «den formelle læreplanen». «Den formelle læreplanen» er det andre nivået i Goodlads modell, og er den skriftlige, vedtatte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60). Når en slik tekst blir lest er det alltid de samme ordene står skrevet, uavhengig av hvem som leser, men hva som blir forstått er derimot i stor grad preget av leserens forståelseshorisont. Filosofen Arne Næss skriver at vår forståelseshorisont er samlingen av de saker vi allerede kjenner, og at nye erfaringer stadig blir innlemmet i denne samlingen (Næss, 1980, s. 146). Ettersom ethvert individ leser «den formelle læreplanen» med sin personlige forståelseshorisont, oppstår det tredje nivået i Goodlads modell, «den oppfattede læreplanen». Hvorvidt «den oppfattede læreplanen» stemmer overens med intensjonene i «den formelle læreplanen» kan variere i stor grad. Hvem som «oppfatter» læreplanen vil ha ulik grad av innvirkning på utfallet av den. Lærerens, pedagogens eller foreleserens analyse og oppfattelse av læreplanen vil påvirke både hvordan undervisningen blir gjennomført, hva som blir undervist og hvordan hun eller han vurderer undervisningen i etterkant. Det er læreren, pedagogen eller foreleseren som iverksetter «den formelle læreplanen» på bakgrunn av sin «oppfattede læreplan». Da er vi oppe på Goodlads fjerde nivå, «den operasjonaliserte læreplanen». Dette nivået beskriver hvordan læreplanen kommer til uttrykk i praksis, og trenger ikke nødvendigvis å samsvare med nivå tre. Det femte og siste av Goodlads nivåer, er «den erfarte læreplan». Dette er den læreplanen som elevene eller studentene opplever og erfarer. Den behøver ikke å stemme overens med hverken «idéenes læreplan», «den formelle læreplan», «den oppfattede læreplan» eller «den operasjonaliserte læreplan» (Goodlad, 1979, s. 60). I forbindelse med Goodlads fem læreplannivåer, skriver Hanken & Johansen at ett og samme lærplandokument kan føre til utallige ulike praksiser. Dette kommer av at det er så mange ledd læreplanen må gjennom, med tanke på tolkning, rammefaktorer, og elev- og

lærerforutsetninger, samt deres vilje til å oppfylle kravene i «den formelle læreplanen» (Hanken & Johansen, 2013, s. 147).

I denne masteroppgavens dokumentanalyse, vil det være Goodlads andre nivå, «den formelle læreplanen», som står i fokus. Jeg som forsker har gjennom prosessen forsøkt å holde meg så objektiv som mulig, men man kommer ikke unna at det fjerde nivået, «den oppfattede læreplanen» også er representert her, med meg som «oppfatter». Det er intensjonene, det intenderte læringsutbyttet jeg er ute etter å sammenligne. Samtidig vil verdianalysen kunne touche borti noe av det første nivået, men det vil ikke være noen fullstendig analyse av «idéenes læreplan». Hanken & Johansen referer Britt Ulstrup Engelsen, som uttrykker at «den formelle læreplan» opptrer som et speilbilde av de ideologier og verdier som er rådende i feltet (Hanken & Johansen, 2013, s. 141). I Jan van den Akker sin modell kalt «Typology of Curriculum representation», er det først tre hovednivåer, med tilsammen seks undernivåer. Undernivåene overlapper i stor grad med Goodlads fem læreplannivåer, men har også med det sjette nivået «learning» (Akker, 2003, s. 3). Slik ser Akker sin modell ut:

INTENDED	<i>Ideal</i>	Vision (rationale or basic philosophy underlying a curriculum)
	<i>Formal/Written</i>	Intentions as specified in curriculum documents and/or materials
IMPLEMENTED	<i>Perceived</i>	Curriculum as interpreted by its users (especially teachers)
	<i>Operational</i>	Actual process of teaching and learning (also: curriculum-in-action)
ATTAINED	<i>Experiential</i>	Learning experiences as perceived by learners
	<i>Learned</i>	Resulting learning outcomes of learners

Tabell 1 - Læreplanmodell (Akker, 2003, s. 3)

Her blir det igjen tydelig at det er det intenderte som er gjennomgående interessefelt for min analyse.

2.1.2 Bolognaprosessen

«Bolognaprosessen» er navnet på et samarbeid mellom europeiske land, som startet ved Universitetet i Bologna på slutten av 90-tallet. Bolognaerklæringen som ble underskrevet av 31 europeiske undervisningsministre i Bologna i 1999, markerte starten på arbeidet som

hadde som mål å utvikle et felles system for utdanning i Europa (European Higher Education Area, 1999). Dette arbeidet skulle gjøre det mer smidig for studenter og forelesere å forflytte seg mellom utdanningsinstitusjoner i ulike land. Samtidig skulle det også gjøre det enklere å sammenligne grader fra høyere utdanning internasjonalt (1999). I erklæringen ble det fremmet noen konkrete tiltak som skulle gjøre dette mulig. Blant annet skulle medlemslandene adaptere et gradsystem som var enkelt å forstå og lett å sammenligne, samt implementere et felles *Diploma Supplement* (1999). I utgangspunktet ble et foreslått at det skulle være to hovednivåer, undergraduate og graduate (1999). I ettertid ble dette endret til de tre hovednivåene bachelor-, master- og ph.d.-nivå (Kunnskapsdepartementet, 2014 b, s. 6). Det skulle også innføres et felles poengsystem (1999). Systemet som ble foreslått var EHEAs eget verktøy The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), som bygger på at ett fullt studieår gir 60 ECTS credits, eller studiepoeng på norsk (European Commission, u.å.). Det er nå 48 europeiske land som har implementert Bologna-prosessen, og disse 48 landene danner sammen European Higher Education Area (EHEA) (European Higher Education Area, u.å.). EHEA har fortsatt å ha ministermøter jevnlig, og som et resultat av samlingen i Berlin i 2003, ble alle medlemsland bedt om å utvikle nasjonale kvalifikasjonsrammeverk som skulle være i tråd med Bologna-rammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2014 b, s. 6). På EHEAs samling i Bergen i 2005, ble det vedtatt et overordnet europeisk kvalifikasjonsrammeverk (European Qualifications Framework, forkortet EHEA-QF), som de nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene skulle selvsertifiseres opp mot (Kunnskapsdepartementet, 2014 b, s. 6).

2.1.3 Kvalifikasjonsrammeverket

I mars 2009 fastsatte Kunnskapsdepartementet det norske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014 b, s. 11). «Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning» er en svært sentral del av innholdsanalysen i denne oppgaven. Kvalifikasjonsrammeverket er tilpasset både det overordnede europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, og EUs kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2014 a). Hensikten med dokumentet er å beskrive læringsutbyttet for høyere utdanning, både på bachelor, master og ph.d.-nivå. Rammeverket ble fastsatt i 2009 og er en del av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Læringsutbyttet i rammeverket er delt opp i de tre hovedområdene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014 a). Kunnskap blir beskrevet som

«forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker» (Kunnskapsdepartementet, 2014 b, s. 16). Ferdigheter beskrives som «(e)vne til å anvende kunnskap for å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative» (2014 b, s. 16). Og generell kompetanse beskrives som «å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner i utdanning- og yrkessammenheng gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning» (2014 b, s. 16). For mastergrad ser tabellen slik ut:

Nivå/Typisk utdanning	KUNNSKAP Forståelse av teorier, fakta, prinsipper, prosedyrer innenfor fagområder og/eller yrker	FERDIGHETER Evne til å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver (kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter)	GENERELL KOMPETANSE Evne til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig måte i ulike situasjoner
(..)	(..)	(..)	(..)
Nivå 7: Master (2. syklus) En kandidat med fullført kvalifikasjon skal ha følgende totale læringsutbytte definert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse:	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • har avansert kunnskap innenfor fagområdet og spesialisert innsikt i et avgrenset område • har inngående kunnskap om fagområdets vitenskapelige eller kunstfaglige teori og metoder • kan anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet • kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • kan analysere og forholde seg til ulike informasjonskilder og anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer • kan analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet og arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning • kan bruke relevante metoder for forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • kan analysere relevante fag-, yrkes- og forskningsetiske problemstillinger • kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter • kan formidle omfattende selvstendig arbeid og behersker fagområdets uttrykksformer • kan kommunisere om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner innenfor fagområdet, både med spesialister og til allmennheten

	egenart og plass i samfunnet	<ul style="list-style-type: none"> • kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer 	<ul style="list-style-type: none"> • kan bidra til nytenking og i innovasjonsprosesser
--	------------------------------	---	---

Tabell 2 - Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslan læring (Kunnskapsdepartementet, 2014, ss. 24-25)

Ettersom Kungliga Musikhögskolan er en svensk utdanningsinstitusjon, vil jeg her informere om at Sverige har sin egen nasjonale variant av kvalifikasjonsrammeverket. Det svenske rammeverket heter «Sveriges referansram för kvalifikationer», og bygger i likhet med det norske kvalifikasjonsrammeverket på European Qualification Framework (Myndigheten för yrkeshögskolan, u.å. a). I det svenske rammeverket er nivå 7 også master, og ser slik ut:

Kunnskaper	Färdigheter	Kompetenser
Kan visa: <ul style="list-style-type: none"> • Mycket avancerad kunskap inom ett arbets- eller studieområde • Djup kunskap inom områdets forsknings- och utvecklingsmetoder • Fördjupad insikt i områdets aktuella forsknings- eller utvecklingsfrågor 	Kan: <ul style="list-style-type: none"> • Delta i forsknings- og utvecklingsarbeite • Identifera och formulera frågeställningar • Analysera, värdera och lösa avancerade och komplexa uppgifter • Kommunicera forskningens eller områdets kunskapsbas och slutsatser i såväl nationella som internationella sammanhang 	Kan: <ul style="list-style-type: none"> • Värdera ett arbets- eller studieområdes information, fakta och metoder med hänsyn till relevanta aspekter • Identifera behov av ytterligare kunskap • Värdera ett områdes möjligheter och begränsningar • Ta ansvar för och leda ett eget arbets- eller studieområde • Ta ansvar för resultatet av eget forsknings- eller utvecklingsarbeite

Tabell 3 - Sveriges referansram för kvalifikationer (Myndigheten för yrkeshögskolan, u.å.)

Om man leser begge tabellene nøye, kan man finne at det meste av innholdet i dem er overlappende. Noen overlappende punkter er plassert i ulike kategorier. Et eksempel på dette er punktene «kan kommunisere om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner innenfor fagområdet, både med spesialister og til allmennheten» og «kommunicera forskningens eller områdets kunskapsbas och slutsatser i såväl nationella som internationella sammanhang». Det første punktet er plassert i det norske rammeverkets kategori «generell kompetanse» og det andre punktet er plassert i det svenske rammeverkets kategori «färdigheter». Når det gjelder ulikheter i rammeverkene, er det kanskje mest fremtredende at

det norske rammeverket i større grad har lagt vekt på at studenten skal bruke kunnskaper og ferdigheter på nye områder, mens det svenske rammeverket skiller seg ut ved å vektlegge studentens evne til å ta ansvar for eget forskningsarbeid. Det er også verdt å merke seg at forskningsetikk er nevnt i det norske rammeverket, og ikke i det svenske.

2.1.4 Teori om studie- og emneplaner

Studie- og emneplaner er noe alle studenter ved høyere utdanning må forholde seg til. Høgskolene og universitetene er lovpålagt å ha studieplaner og emneplaner til alle sine studieprogram og emner. Det er heller ikke tilfeldig hva planene inneholder.

I følge Universitetskanslersämbetet, skal en studieplan inneholde hvilke emner som inngår i studieprogrammet, samt opptakskrav (Universitetskanslersämbetet, u.å.). Emneplanene skal oppgi om emnet blir gitt på bachelor- eller masternivå, hvor mange studiepoeng emnet gir, mål for emnet, opptakskrav og eksamensform (Universitetskanslersämbetet, u.å.). Dette er de reglene som Kungliga Musikhögskolan må forholde seg til.

For Høgskulen på Vestlandet finnes det en forskrift om studium og eksamen, som beskriver hva studie- og emneplanene deres skal inneholde. Her står det at studieplanene skal vise studieprogrammets tittel, hvor mange poeng programmet gir, hvilke opptakskrav som gjelder, hvilket læringsutbytte som forventes, hva studieprogrammet inneholder og hvordan det er bygget opp, den faglige sammenhengen mellom studieprogrammets emner, hvilke arbeidsformer og former for vurdering som gjelder for studieprogrammet og hvilke muligheter studenten har med tanke på utveksling og internasjonalisering. For de studieprogrammene som har praksisopplæring, skal også dette beskrives i studieplanen (Forskrift for studium og eksamen ved HVL, 2016, §3-1(3)). I studieplanen skal det også være emneplaner for alle emnene som studieprogrammet innebefatter. Emneplanene på Høgskulen på Vestlandet skal inneholde «Namn på emnet, studiepoeng, forkunnskapskrav, fagleg overlapp, læringsutbytte, innhold og oppbygging, undervisnings- og læringsformer, arbeidskrav, vurderingsformer og litteraturliste» (Forskrift for studium og eksamen ved HVL, 2016, §3-1(4)).

Norges Musikkhøgskole har også en egen forskrift om studiene. Der står det at studieplanene skal fastsette

- Studiets læringsmål og faglig innhold.
- Eventuelle forkunnskapskrav eller anbefalte forkunnskaper for studiet.

- Omfang av studiet og om studiet normalt skal gjennomføres på heltid eller deltid.
- Beskrivelse av hvert enkelt emne som inngår i studiet med beskrivelse av mål, innhold, arbeidsformer, organisering og vurdering.
- Emnenes omfang i studiepoeng.
- Eventuelle forkunnskapskrav eller anbefalte forkunnskaper for det enkelte emne.
- Bestemmelser om eventuelle obligatoriske aktiviteter, praksis og lignende.
- Hvilke emner som er obligatoriske, og eventuelt valgfrie innenfor gitt faglig ramme og/eller helt valgfrie i studiet.
- Eksamensordning, prøve- og vurderingsform, herunder hvilke vurderinger som kommer på vitnemålet eller som inngår i beregningsgrunnlaget for en karakter som kommer på vitnemålet og retningslinjer for ny eksamen.
- Eventuelle hjelpemidler ved avsluttende eksamen.
- Andre bestemmelser av betydning for gjennomføringen og kvalitetssikringen av studiet.
- Overgangsordninger ved endring av studieplanen. (Forskrift om studiene ved Norges musikkhøgskole. (2005). §13.2).

Planene er som regel å finne på universitetets eller høgskolens hjemmeside på internett. Men hvem er det som lager disse planene? Hvilke retningslinjer må de forholde seg til? På Kungliga Musikhögskolan er det Utbildnings- og forskningsnämnden som skal fastsette studie- og emneplanene (Kungliga Musikhögskolan, 2019, s. 10). Ved Høgskulen på Vestlandet er det en studieplankomite oppnevnt av styret, som blir gitt mandat til å arbeide med studieplaner for programmer over 30 studiepoeng. Deretter er det styret som gjør vedtak om godkjenning av de nye planene (Forskrift for studium og eksamen ved HVL, 2016, §3-2.). Ved Norges Musikkhøgskole er det Studieutvalget som innenfor gitte rammer fra styret, fastsetter studieplaner og emnebeskrivelser (Norges Musikkhøgskole, 2017). Studieutvalget består av én leder som er oppnevnt av styret, mellom fire og syv faglig tilsatte og to studenter (2017).

2.2 Teori om verdier

2.2.1 Hva er en verdi?

«Verdifull», «verdsatt», «verdigrunnlag», «uvurderlig» og «verdiløst» er bare et lite utvalg av begreper knyttet til verdier som er høyfrekvente i debatter om både musikk og pedagogikk.

«Er teoretiske fag mer verdt enn praktisk-estetiske fag»? «Har musikken en egenverdi»? «Går elevene glipp av verdifulle erfaringer på det sosiale feltet, dersom vi endrer fagsammensetningen»? Verdibegrepet er en del av dagligtalen og den faglige diskursen, men hva er egentlig en verdi? Doktor og universitetslektor ved Statsvetenskapliga institutionen på Lunds Universitet, Björn Badersten skriver at «Enkelt uttryckt talar ett värde om för oss vad som är gott eller ont, bra eller dåligt, bättre eller sämre än något annat» (Badersten, 2006, s. 21). En mer filosofisk definisjon kan vi finne i boken *The Virtue of Selfishness*, der Ayn Rand uttrykker at ««Value» is that which one acts to gain and/or keep» (Rand, 1964, s. 15). Doktor Karin Klenke, ved Regent University, skriver i sin tidsskriftartikkel «Corporate values as multi-level, multi-domain antecedents of leader behaviors» at det finnes mange ulike måter å definere verdier på, men at det er tre punkter som er gjennomgående (Klenke, 2005, p. 52). Det første punktet handler om at verdiene blir behandlet som latente konstruksjoner, som er involvert i individenes vurdering av aktiviteter og resultater. Det andre punktet hun trekker frem, er at verdiene er mer generelle enn spesifikke. Det tredje punktet handler om at verdiene finnes på ulike nivå (Klenke, 2005, p. 52). I boken *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*, utdyper professor ved Trondheim økonomiske høgskole, Tor Busch punktene til Klenke. Han forklarer betydningen av at verdier er et latent begrep, med at det er noe som tar plass i underbevisstheten vår, «et underliggende konsept som påvirker individenes vurderinger» (Busch, 2012, s. 32). Han sammenligner verdiene med et kompass som veileder både våre handlinger våre tanker i livet. Om punkt nummer to, at verdier er mer generelle enn spesifikke, viser Busch til et eksempel med en verdi om å «behandle andre mennesker med respekt». Han viser til at dette kan omfatte mange ulike situasjoner, for eksempel i forbindelse med familiesammenkomster, i jobbsammenheng, og så videre. Det at verdiene er generelle, gjør det lettere å applisere dem i nye situasjoner (Busch, 2012, s. 32). Det siste punktet, som sier at verdiene finnes på ulike nivå, forklares med at vi kan snakke om verdier både på individuelt nivå, gruppenivå og på organisasjonsnivå (Busch, 2012, s. 32).

2.2.2 Verdihierarki og verdiklynger

En offentlig sammenheng der verdidiskusjonen går høyt og kraftfullt for seg, er i valgkamper. «På hvilket verdigrunnlag skal samfunnet bygges»? En interessant bemerkelse i slike diskusjoner er at det ikke er selve grunnverdiene det diskuteres om. Veldig mange av verdiene som diskuteres går igjen hos de fleste partier. Forskjellen, og det som ofte er diskusjonens virkelige kjerne er hvordan verdiene er plassert hierarkisk og hvilke andre verdier de er klynget sammen med. At verdiene blir plassert i et verdihierarki, betyr at verdiene til en

person er organisert hierarkisk på bakgrunn av hvor viktige de er for individet (Meglino & Ravlin, 1998, p. 358). Edwin A. Locke ved University of Maryland, skriver at det er helt nødvendig for individet å organisere verdiene hierarkisk, ettersom verdiene motiverer handling. En person uten et verdihierarki ville, ifølge Locke bli totalt lammet av indre konflikt ettersom man bare kan iverksette en handling om gangen. Som et resultat av dette, ville personen mest sannsynlig ikke vært i stand til å handle i det hele tatt (Locke, 1991, p. 291). I kapittel 2.2.1 ble det skrevet at verdier finnes på ulike nivå: individuelt nivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Og det er ikke bare på individuelt nivå at det synes nødvendig å plassere verdiene hierarkisk. Busch skriver at også mange organisasjoner utvikler verdiplattformer som bygger på en verdihierarkisk tankegang (Busch, 2012, s. 37). Da kan organisasjonen for eksempel ha valgt seg ut tre grunnverdier, som et slags slagord, og så får underavdelingene i organisasjonen bygge sin virksomhet ut fra disse tre verdiene. Da kan avdelingene igjen lage sine egne verdiplattformer med utgangspunkt i hovedplattformen. Busch trekker frem Trondheim kommune som et eksempel. De hadde valgt verdiene «åpen, kompetent og modig» som sin verdiplattform. Med utgangspunkt i det hadde en barnehage i kommunen valgt «toleranse, omsorg og respekt» og en skole hadde valgt «trygghet, respekt og allsidighet» (Busch, 2012, ss. 37-38). Kommunens verdiplattform er da høyest i hierarkiet og barnehagens og skolens er et steg lenger ned. En annen måte å organisere verdier på er å organisere dem i verdiklynger. I hver klynge vil det da være en knutepunktverdi, som vil være dominerende for klynga. Knutepunktverdien vil ha svært mange koblinger til øvrige verdier i klynga (Busch, 2012, s. 41). I klynga finner vi også naboverdier, som har sin egen mening, men samtidig er sterkt knyttet til knutepunktverdien. Et eksempel på en verdiklynge kan være en «profesjonsklynge», med altruisme som knutepunktverdi og omsorg, respekt og medvirkning som naboverdier (Busch, 2012, s. 40). Innenfor ett og samme felt kan flere verdiklynger gjøre seg gjeldene. Dette kan føre til konflikter mellom klyngene, for eksempel mellom en økonomiklynge og en profesjonsklynge. Slike konflikter og dilemmaene de fører til, kan igjen resultere i at man ikke ser verdiklyngene i sammenheng, men kun aktiverer verdiene i situasjoner der de er relevante (Busch, 2012, s. 41).

2.2.3 Verditeori knyttet til studie- og emneplaner

Som nevnt i kapittel 2.1.1, kan «den formelle læreplanen» ses på som et speilbilde av de ideologier og verdier som eksisterer i feltet på det tidspunkt som planen er laget. Som nevnt i kapittel 2.1.4, er den største delen av de som fastsetter studie- og emneplanene for alle de tre studieprogrammene for master i musikkpedagogikk, tilsatte ved de respektive institusjonene.

Selv om master i musikkpedagogikk ikke er en egen profesjonsutdanning, og «musikkpedagogutdanner» heller ikke er en profesjon, er profesjonskultur et element som kan ha innvirkning i sammenheng med utvikling av studie- og emneplanene. Elin Angelo har skrevet tidsskriftartikkelen «Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet» (Angelo, 2016). Konseptet profesjonsforståelse ble utviklet i forbindelse med Angelos doktorgradsarbeid. Hun definerer det som «lærerutdanneres oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat» (Angelo, 2016, p. 111). Når det kommer til begrepet lærerutdannere, arbeider hun ut i fra en bred definisjon, og inkluderer de som utdanner barnehagelærere, grunnskolelærere og faglærere, samt utdannere innenfor praktisk-pedagogisk utdanning, blant andre (Angelo, 2016, p. 109). I så måte velger jeg her også å inkludere musikkpedagogutdannere i denne definisjonen.

I boken *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner* har Tor Busch viet et kapittel til profesjonsverdier og profesjonsidentitet. Der skriver han at et generelt teorigrunnlag for begrepet profesjonskultur i liten grad er utviklet, muligens ettersom det i hovedsak bedrives forskning innenfor spesifikke profesjoner, slik som psykologiprofesjonen, legeprofesjonen og lærerprofesjonen (Busch, 2012, s. 61). I stedet bruker Busch teori fra organisasjonskultur når han undersøker profesjonsverdier (Busch, 2012, s. 61). «The culture of a group can be defined as the accumulated shared learning of that group as it solves problems of external adaption and internal integration» skriver Edgar H. Schein i boken *Organizational culture and leadership* (Schein, 2017, s. 6). Tor Busch utdyper dette når han skriver om ekstern og intern tilpasning. Organisasjonen må i den eksterne tilpasningen ta hensyn til samfunnets forventinger når det gjelder utvikling av mål og metoder. Felles språk og begrepsapparat, felles virkelighetsforståelse, spilleregler og verdigrunnlag er eksempler på den interne tilpasningen (Busch, 2012, ss. 62-63). I et forsøk på å overføre disse teoriene til arbeidet med utvikling og fastsetting av studie- og emneplaner for masterprogrammet i musikkpedagogikk, er det naturlig å se på musikkpedagogutdannerne som «organisasjonen». Når det er sagt, utgjør ikke nødvendigvis musikkpedagogutdannerne fra de tre institusjonene samme organisasjon. Ettersom høgskolers profil er lokalt betinget, skriver Angelo at hva som er forventet av musikkpedagogutdanneren vil variere ut i fra hvor han eller hun er tilsatt (Angelo, 2016, p. 125). Når Angelo skriver om profesjonsforståelse, så gjør hun det ut fra de fire nivåene individuelt nivå, kollektivt nivå, institusjonelt nivå og politisk nivå (Angelo, 2016, p. 123). Kanskje kan også disse nivåene spille inn i arbeidet med utvikling av studie- og emneplaner? Musikkpedagogutdannerne som deltar i arbeidet har sine individuelle prioriteringer, verdier og forutsetninger, kollektivt kommer de fram til hvilke av disse som er

av felles betydning, institusjonens forventninger må også bli tatt i betraktning og sist, men ikke minst legger det politiske landskapet føringer for hvordan planene blir sendt ut. Målet med denne oppgavens verdianalyse er å synliggjøre verdiene i de ulike planene, og se hvordan de ulike planene overlapper og skiller seg fra hverandre på området.

2.3 Teori om musikkpedagogikk

2.3.1 Hva er musikkpedagogikk?

Både i nordisk og internasjonal sammenheng, er musikkpedagogikk et eget vitensfelt som man kan ta både bachelor-, master- og doktorgrad i (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, p. 30). Psykolog og professor i musikkvitenskap ved Universitet i Oslo, Even Ruud definerer musikkpedagogikk som «studiet av musikkundervisning og musikalsk læring» (Ruud, Musikkvitenskap, 2016, s. 276). Videre skriver han at faget omfatter praksis, metodikk, didaktikk og musikkpedagogisk teori (2016, s. 278). Ordet «musikkpedagogikk» er sammensatt av to ord, og vitensfeltet «musikkpedagogikk» er sammensatt av to fagområder: «Musikk» og «Pedagogikk». Begge disse er med på å forme ulike deler av musikkpedagogikkens «kunnskapsgrunnlag, forklaringspråk og referanserammer» (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, p. 34). Den danske musikkpedagogen og -forskeren Frede V. Nielsen har beskrevet to dimensjoner av musikkfaget, ars- og scientia-dimensjonen. Ars-dimensjonen beskriver fagets kunstneriske aspekter og dets kunnen, mens scientia-dimensjonen beskriver fagets viten (Nielsen, 1998, ss. 106-107).

2.3.2 Historien til masterutdannelsen i musikkpedagogikk

Musikkpedagogisk virksomhet er ikke noe nytt. Det er vanskelig å se for seg et samfunn der hverken foreldre, søsken eller andre sentrale personer i barns liv lærer barna å synge enkle sanger, eller å tromme rytmer på lårene, eller å danse sammen med andre. Ove Kristian Sundberg skriver at allerede fra antikken, er det dokumentert at pytagoreerne anså musikk som en viktig del av pedagogikken (Sundberg, 2000, s. 11). Øivind Varkøy skriver også om dette, og fortsetter med å beskrive Platons syn på musikk som et viktig element i unges karakterdannelse (Varkøy, 1996, s. 20). Videre gir Varkøy en oversikt over hvordan synet på musikk og musikkundervisning har utviklet seg frem til i dag.

Men hva med musikkpedagogikk som eget vitensfelt og eget fagområde? Det er i motsetning til den praktiske musikkpedagogikken et flunkende nytt konsept, sett i et historisk perspektiv. Den første norske musikkpedagogiske avhandlingen på masternivå ble publisert i

1951. Forfatteren var Malmfrid Rykkvin og tittelen på oppgaven var «Salmar og religiøse sanger i folkeskulen. Ei undersøking av innstilling og forståing hos skuleborn» (Jørgensen & Hanken, 2009). Men Rykkvin hadde ikke studert master- eller hovedfagsprogrammet i musikkpedagogikk, da det skulle gå enda et par tiår før dette var en mulighet ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Rykkvin sin avhandling ble til ved pedagogisk forskningsinstitutt, ved universitetet i Oslo, i likhet med flere andre musikkpedagogiske avhandlinger som ble publisert i tiden etter dette (Jørgensen & Hanken, 2009).

Even Ruud skriver at «En viktig begivenhet i utviklingen av musikkpedagogikkfaget var dannelsen av ISME (International Society for Music Education) i 1953» (2016, s. 279). Det vil si at det er mindre enn 70 år siden man begynte å utvikle musikkpedagogikk som fagområde og vitensfelt. ISME skriver på sine hjemmesider at det var på en konferanse i regi av UNESCO i 1953 at The International Society for Music Education ble dannet med visjonen «to stimulate music education as an integral part of general education» (The International Society for Music Education, u.å.). ISME skriver videre at de siden den gang har vokst seg til et stort, internasjonalt nettverk av musikkpedagoger som jobber sammen om å forstå og fremme musikalsk læring (The International Society for Music Education, u.å.). Norden har også sitt eget nettverk kalt Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning. Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning ble dannet i 1992, og har som mål å «fremme musikkpedagogisk forskning i Norden» (Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, u.å. a). De vil også «initiere og gjennomføre forskerutdanning med bred nordisk deltakelse» og «fremme formidling av nordisk musikkpedagogisk forskning mellom forskere, og mellom forskere og «brukere»» (Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, u.å. b). Siden 1995 har NNMPF gitt ut en årbok, med akademisk og fagfellegransket materiale (Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, u.å. c). Begge disse nettverkene, ISME og NNMPF har vært viktige for formingen av masterprogrammene i musikkpedagogikk.

I 1969 oppnevnte Norsk Kulturråd et utredningsutvalg for provisorisk musikkhøgskole. Som resultat av dette ble det utgitt en innstilling om provisorisk musikkundervisning på høghskolenivå i 1971 (Huldt-Nystrøm, et al., 1971). Utredningsutvalget besto av Hampus Huldt-Nystrøm, Turid Hundstad, Ernst Glaser, Egil Hovland, Ivar Høyem og John Persen (1971, s. 3). Utvalget har en rekke linjer de mener at burde bli tilbudt hovedfag i ved fremtidens musikkhøgskole, men er tydelige på at et utvalg av disse burde prioriteres ved den provisoriske musikkhøgskolen (1971, s. 24). Hovedfag var den tidens nærmeste svar på det vi nå kaller master. Fagkretsene eller linjene som utvalget mente at burde prioriteres for hovedfag var orkesterinstrumenter, orgel, sang, klaver,

musikkpedagogikk og komposisjon (1971, s. 24). I april 1972 gjorde Stortinget vedtak om opprettelse av den provisoriske musikkhøgskolen (Norsk senter for forskningsdata, u.å.), og 3. september 1973 ble Norges Musikkhøgskole offisielt åpnet (Norges Musikkhøgskole, u.å. g). To år senere, i 1975 ble den første musikkpedagogiske avhandlingen publisert. Forfatteren var Astrid Krognest, og avhandlingen hadde tittelen «Auditiv analyse i hørelæreundervisningen» (Jørgensen & Hanken, 2009). Men i likhet med Rykkvin, hadde heller ikke Krognest studert et master- eller hovedfagsprogram i musikkpedagogikk. I oppstarten av den provisoriske musikkhøgskolen, ble de musikkpedagogiske avhandlingene skrevet innenfor diplomstudiet i hørelære.

Det første stedet i Norge hvor man kunne søke seg inn på hovedfagsprogrammet med tittelen «musikkpedagogikk» var på det som da het Bergen lærerhøgskole. Der startet programmet opp i 1975 (Høgskolen i Bergen, u.å.), og de første hovedoppgavene ble publisert i 1977. Hovedfagsprogrammet i musikkpedagogikk sprang ut fra lærerskolens musikklinje, som startet som en prøveordning allerede i 1965 (Høgskolen i Bergen, u.å.).

I 1976 ble Norges Musikkhøgskole ved nytt stortingsvedtak gjort permanent (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Hovedfagsstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole startet opp i 1979 (Lindemans legat, 2014), og de første avhandlingene ble publisert i 1981 (Jørgensen & Hanken, 2009).

På Kungliga Musikhögskolan kom masterprogrammet i musikkpedagogikk først i 2007, som et resultat av Bolognaprosessen (Sandberg, 2015, s. 188; Universitetskanslersämbetet, 2007). Mellom 1997 og 2007 var det mulig for studentene ved Kungliga Musikhögskolan å ta magistereksamen i musikkpedagogikk (Högskoleverket, 1997). Det vil si at det var mulig å studere ett år med musikkpedagogikk på avansert nivå. Da Kungliga Musikhögskolan søkte om eksamensrett for masterprogrammet i musikkpedagogikk, søkte de opprinnelig om å få ha to retninger innenfor musikkpedagogikken: Musikkterapi og rytmikk. De fikk godkjent eksamensrett for master i musikkpedagogikk, men ble anbefalt å utelukke retningene musikkterapi og rytmikk fra masterprogrammet (Universitetskanslersämbetet, 2007).

2.3.3 Verdibegreper knyttet til fagområdet musikkpedagogikk

I kapittel 3.2.6 kan du lese om hvordan utviklingen av analyseinstrumentet til verdianalysen skjedde induktivt. I forkant av denne prosessen ble det gjort et forarbeid som bestod av å lese et antall musikkpedagogiske tekster som på en eller annen måte omtalte verdier knyttet til feltet, og samtidig opprette en base av musikkpedagogiske verdier. Dette ble gjort for å gjøre

seg kjent i diskursen, og for å dermed ha et utgangspunkt som gjorde det lettere å oppdage verdiuttrykk i tekstmaterialet som senere ble analysert. Noen eksempler på relevante musikkpedagogiske tekster, hvor flere verdier blir omtalt, er tidsskriftartikkelen «Profesjonsforståelse», som er skrevet av Elin Angelo og Eva Georgii-Hemming og publisert i Nordisk musikkpedagogisk forskning, årbok 15 (Angelo & Georgii-Hemming, 2014), kapittelet «Musikkpedagogikk» i Even Ruuds bok *Musikkvitenskap* (Ruud, Musikkvitenskap, 2016) og boken *Musikk og verdier* av samme forfatter (Ruud, Musikk og verdier, 1996), samt diverse utgaver av ulike musikkpedagogiske tidsskrift, for å nevne noe. Ganske mange av begrepene dukket også opp i studie- og emneplanene, og ble dermed en del av analyseinstrumentet. Eksempler på noen av begrepene fra basen som ble tatt med i analyseinstrumentet, i mer eller mindre lik form er autonomi, vitenskap, profesjonalisme, refleksjon, teori, etikk, didaktikk, formidling, drøfting, kultur, danning, mangfold, kunstnerisk og helse. Eksempler på begreper som lå i basen, men som ikke fant sin plass i det endelige analyseinstrumentet er rendyrking, kanon, økonomi, kommersiell, religiøs, legitimitet og følelseskunnskap. Å være oppmerksom på hva som blir utelatt fra en plan, kan i noen tilfeller være like interessant som å se på hva som finnes i planen.

3 Data og metode

3.1 Presentasjon av analysematerialet

3.1.1 Kungliga Musikhögskolans studieplan

Kungliga Musikhögskolans studieplan, eller «Utbildningsplan», for masterprogrammet i musikkpedagogikk begynner med en identifikasjon med praktiske detaljer om studietprogrammet. Deretter følger en programbeskrivelse, og siden mål i form av forventet studieresultat. Det fjerde punktet gir opplysninger om eksamen, og det femte gir en oversikt over emnefordelingen på studieprogrammet. Til slutt informeres det om opptakskrav og utvalg, før et siste punkt med overskriften «Övrigt» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.).

3.1.2 Kungliga Musikhögskolans emneplaner

Ved Kungliga Musikhögskolan, gis masterprogrammet i musikkpedagogikk kun på deltid, og emnene er dermed fordelt på åtte terminer. Første termin består av 15 studiepoeng i emnet «Musikpedagogik som vetenskap och verksamhet». Andre termin har 15 studiepoeng i emnet «Musikalisk kunskapsbildning ur ett vetenskapligt perspektiv». Tredje termin er fordelt på to emner med 7,5 poeng i hvert av emnene «Vetenskapsteori och metod» og «Självständigt arbete, magisteruppsats i musikpedagogik». De samme to emnene gir også 7,5 studiepoeng hver i fjerde termin. Emnet «Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik» går over femte og sjette termin, med 7,5 studiepoeng i hver av terminene. Samtidig er det satt av 15 studiepoeng til «Valbara kurser». Det er det også i sjette og sjuende termin, parallelt med emnet «Självständigt arbete, masteruppsats i musikpedagogik» som gir 7,5 studiepoeng i hver av de to terminene (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Under er det visualisert i en tabell.

Emner	1. termin	2. termin	3. termin	4. termin	5. termin	6. termin	7. termin	8. termin
Musikpedagogik som vetenskap och verksamhet	15 studiepoeng							
Musikalisk kunskapsbildning ur ett vetenskapligt perspektiv		15 studiepoeng						
Vetenskaps-teori och metod			7,5 studiepoeng	7,5 studiepoeng				
Självständigt arbete,			7,5 studiepoeng	7,5 studiepoeng				

magisteroppsats i musikkpedagogikk								
Teoretiske perspektiv inom musikkpedagogikk					7,5 studiepoeng	7,5 studiepoeng		
Valbara kurser om 15 hp (=15 studiepoeng, red.anm.)					7,5 studiepoeng	7,5 studiepoeng		
Valbara kurser om 15 hp (=15 studiepoeng, red.anm.)							7,5 studiepoeng	7,5 studiepoeng
Sjålvstendig arbeid, masteroppsats i musikkpedagogikk							7,5 studiepoeng	7,5 studiepoeng

Tabell 4 - Emner i Kungliga Musikhögskolans masterprogram i musikkpedagogikk

3.1.3 Norges Musikkhøgskoles studieplan

Norges Musikkhøgskoles studieplan for mastergradsstudiet i musikkpedagogikk har først en rubrikk som viser navn på studieprogram, studieprogramkode, hvilken kvalifikasjon studiet fører til og omfanget på studiet. Deretter følger opptakskrav, en kort beskrivelse av studiet og mål for studiet. Videre er det skrevet om organisering, vurdering og kvalitet i utdanningen. Helt til slutt gis en oversikt over emnestrukturen til studiet (Norges Musikkhøgskole, u.å. h).

3.1.4 Norges Musikkhøgskoles emneplaner

Masterprogrammet i musikkpedagogikk gis ved Norges musikkhøgskole både som heltidsstudie over to år, det vil si fire terminer, og som deltidsstudie over tre eller fire år, altså seks eller åtte terminer. Her tar jeg utgangspunkt i progresjonen ved heltidsstudiet. Ved Norges Musikkhøgskoles masterstudie i musikkpedagogikk, er emnene delt opp i «Hovedområde» og «Støtteemner». I hovedområdekategori er det første året egnet til 15 studiepoeng i emnet «Musikkpedagogisk teori I» og tilsvarende i emnene «Musikkpedagogisk teori II» og «Forskningsmetode og vitenskapsteori». I tillegg er 5 studiepoeng av emnet «Masterarbeid» sine totalt 50 studiepoeng plassert her. I støtteemnekategori er det 10 studiepoeng i emnet «Undervisningslab» det første året av studiet. Det andre året av studiet består av de resterende 45 studiepoengene av masteroppgaven, samt 15 studiepoeng i støtteemnet «Musikkpedagogisk fordypning» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Progresjonen er visualisert i tabellen under.

Hovedemner	1. år (1.+2. termin)	2. år (3.+4. termin)
Musikkpedagogisk teori I	15 studiepoeng	
Musikkpedagogisk teori II	15 studiepoeng	
Forskningsmetode og vitenskapsteori	15 studiepoeng	
Masterarbeid	5 studiepoeng	45 studiepoeng
Støtteemner		
Musikkpedagogisk fordypning		15 studiepoeng
Undervisningslab	10 studiepoeng	

Tabell 5 - Emner i Norges Musikkhøgskoles masterprogram i musikkpedagogikk

3.1.5 Høgskulen på Vestlandet sin studieplan

Høgskulen på Vestlandet sin studieplan for programmet Master i Musikkpedagogikk begynner med en kort introduksjon om hva studiet dreier seg om. Deretter beskrives målgruppen for studiet og hvilke opptakskrav studiet har. Videre følger en kort oversikt over læringsutbytte, der underoverskriftene er «Kunnskap», «Ferdigheter» og «Generell kompetanse». Deretter er et avsnitt egnet til «Internasjonalisering», før det blir gitt en presentasjon av studiets organisering og progresjon (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h).

3.1.6 Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner

Ved Høgskulen på Vestlandet gis masterprogrammet i musikkpedagogikk kun på heltid. Masterstudiet i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, består av totalt fem emner, hvorav fire er plassert i programmets første år. Første semester består av emnene «Musikkpedagogisk teori del 1» og «Kunstnerisk arbeid», med 15 studiepoeng på hvert emne. Andre semester består av 15 studiepoeng i «Vitenskapsteori, metode og akademisk skriving» og 15 studiepoeng «Musikkpedagogisk teori del 2, inkludert praksis». I semester 3 og 4 samtlige 60 studiepoeng egnet til emnet «Masteroppgave» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. g; Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Progresjonen er visualisert i tabellen under.

Emner	1. termin	2. termin	3. termin + 4. termin
Musikkpedagogisk teori del 1	15 studiepoeng		
Kunstnerisk arbeid	15 studiepoeng		
Vitenskapsteori, metode og		15 studiepoeng	

akademisk tekstarbeid			
Musikkpedagogisk teori del 2, inkludert praksis		15 studiepoeng	
Masteroppgave			60 studiepoeng

Tabell 6 - Emner i Høgskulen på Vestlandet sitt masterprogram i musikkpedagogikk

3.2 Dokumentanalyse

3.2.1 Generelt om dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en metode som «tar for seg levninger fra fortiden som analyseres ut i fra det ståstedet forskeren har» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). Det er problemstillingen som avgjør hvilke dokumenter man analyserer og hvordan de analyseres (2012, s. 88). Når dokumentene er valgt ut, handler analysen om å identifisere og deretter undersøke tekstens ulike bestanddeler (Boréus & Bergström, 2018, s. 24). Hvilke bestanddeler man er interessert i, og hvordan analysen tar form er preget av hvilken type dokumentanalyse man velger (2018, s. 24). På bakgrunn av denne oppgavens forskningsspørsmål, har to typer av dokumentanalyse blitt valgt som utgangspunkt. For å kunne si noe om det intenderte læringsutbyttet i de ulike planene blir det gjort en innholdsanalyse, og for å kunne si noe om verdiene i de samme tekstene, blir det gjort en verdianalyse.

3.2.2 Komparativ analyse

Ettersom jeg skal sammenligne studie- og emneplanene fra tre ulike høyskoler, vil dette kvalifisere som en komparativ analyse. Det vil si at noe av målet med analysen er å undersøke tekstmaterialenes likheter og ulikheter (Hellspong, 2012, s. 79). Har planene det samme intenderte læringsutbyttet, de samme verdiene? Er det noe som skiller planene fra hverandre?

3.2.3 Innholdsanalyse

Den første delen av analysen, er som nevnt en innholdsanalyse av studie- og emneplanene ved de ulike institusjonene, med fokus på det intenderte læringsutbyttet. Med dette mener jeg de underkapitlene som blir kalt «Læringsutbytte» i Høgskulen på Vestlandet sine studie- og emneplaner. I Kungliga Musikhögskolan er det avsnittene «Kunskap och förståelse», «Färdighet och förmåga» og «Värderingsförmåga och förhållningssätt» under kapittelet «Mål (förväntade studieresultat)» i studieplanen og avsnittene kalt «Efter genomgången kurs

förväntas studenten:» i underkapitlene ved navn «Mål» i emneplanene som blir analysert. I Norges Musikkhøgskole sin studieplan heter det analyserte underkapittelet «Mål for studiet» og i emneplanene er det underkapitlene med tittelen «Læringsmål» som blir analysert.

En innholdsanalyse er en metode der man systematisk bryter ned og kategoriserer deler av tekstinhold for å besvare bestemte forskningsspørsmål (Boréus & Kohl, *Innehållsanalys*, 2018, s. 50). For å besvare denne oppgavens forskningsspørsmål, er det valgt å fokusere på de delene av analyse materialet som omtaler det intenderte læringsutbyttet. Innholdsanalyse brukes både innen humaniora og samfunnsvitenskap, og kan egne seg godt til å kvantifisere og sammenligne bestanddeler i flere tekster (Boréus & Bergström, 2018, s. 24). Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse. Kvantitativ innholdsanalyse brukes, i følge Boréus og Kohl, for å telle konkrete elementer i tekster, ut fra en teori om at antallet eller det faktum at enkelte elementer opptrer i større eller mindre grad indikerer noe utenfor tekstene (2018, s. 50). Kvalitativ innholdsanalyse sikter på systematisk beskrive betydningen av kvalitative data, gjennom å suksessivt kategorisere deler av et materiale ved hjelp av et kodeskjema (2018, s. 50). Dette stemmer godt overens med det Sigmund Grønmo skriver om at en kvalitativ innholdsanalyse omfatter «systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på å kategorisere og registre det innholdet som er relevant for bestemte problemstillinger» (Grønmo, 2016, s. 181). Termen kvalitativ innholdsanalyse brukes også for analyser der kvantifisering inngår, men mer komplekse teksttolkninger kreves (2018, s. 50). Skillelinjen mellom kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse kan virke vag, og ofte tar man i bruk begge deler i en analyse. Det viktigste er at man kan redegjøre for hvordan man har kommet fram til resultatene sine.

I denne oppgavens innholdsanalyse, blir det i hovedsak fokusert på det intenderte læringsutbyttet, med utgangspunkt i det som er beskrevet i kvalifikasjonsrammeverket. Hva legger de ulike institusjonene størst vekt på? Finnes det noen felles mønster hos noen av institusjonene? Hvilke læringsutbytter er det lagt minst vekt på? Jeg vil benytte meg av både kvalitative og kvantitative sider av metoden innholdsanalyse. I førsteomgang skjer det en kvalitativ analyse av hvilke analyseenheter som hører til hvilken kodeenhet, deretter vil disse kvantifiseres. En mer detaljert oversikt over hvordan analysen gjennomføres blir gitt i følgende kapittel.

3.2.4 Gjennomføring av innholdsanalysen

Det første steget i en innholdsanalyse er å velge materiale (Boréus & Kohl, 2018, s. 55). Som beskrevet i kapittel 3.2.3, bestemmes dette utvalget av problemstillingen. Materialet i denne

studien er studie- og emneplanene for master i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kungliga Musikhögskolan. Bakgrunnen for valget av høyskoler står beskrevet i kapittel 1.4. Studie- og emneplanene er hentet fra respektive høyskolars hjemmesider.

I denne delen av analysen er det valgt å fokusere på de delene av planene som omtaler det intenderte læringsutbyttet, det vil si de underkapitlene og avsnittene som er beskrevet i kapittel 3.2.3. I studieplanene til Norges Musikkhøgskole og Kungliga Musikhögskolan, er disse beskrevet punktvis, mens Høgskulen på Vestlandet har valgt å lage én lang setning med mange leddsetninger. For at analysen skulle bli sammenlignbar, ble denne setningen delt opp og hvert ledd fikk bli en egen analyseenhet. Det neste steget i en innholdsanalyse er å bestemme om kodingen skal foregå manuelt eller digitalt (2018, s. 58). Begrepet «digitalt» tolker jeg her som at man forer en datamaskin med analysematerialet og koderegler og lar maskinen gjøre grunnanalysen. Ettersom det hovedsakelig var det intenderte læringsutbyttet som skulle analyseres, og ikke enkelte ord eller ordkombinasjoner, valgte jeg å gjøre kodingen manuelt i stedet for digitalt. Dette gav meg blant annet mulighet til å vurdere underveis hvorvidt to meninger uttrykker det samme, selv om de uttrykkes med ulike ord. Den eneste digitale komponenten som var del i dette arbeidet, var dataprogrammet Excel, der jeg førte inn analysen underveis.

Det neste steget i innholdsanalysen, er å konstruere et analyseinstrument, eller et kodeskjema (2018, s. 58). Dette krever nøye gjennomgang av analysematerialet og god sjangerkjennskap og bakgrunnskunnskap, slik at man vet hva man skal se etter. På bakgrunn av dette bestemmes kodeenhetene. Kodeenhetene kan være utvalgte ord, ytringer eller elementer som man ønsker å undersøke i tekstene (2018, s. 59). Kodeenhetene i innholdsanalysen i denne oppgaven, er punktene som er beskrevet i det norske kvalifikasjonsrammeverket. Å bruke kvalifikasjonsrammeverket som kodeenheter, bygger på en deduktiv tilnærming. Det vil si at det finnes et bestemt utgangspunkt som materialet så blir testet ut ifra (Thurén, 2015, s. 28). Deduksjon blir ofte forklart som motsetningen til induksjon. Denne tilnærmingen vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.2.6.. Noen av punktene er omfattende og er derfor delt opp i kodeenhet A og B. Det gjøres oppmerksom på at studie- og emneplanene fra Kungliga Musikhögskolan ikke er utviklet med det norske kvalifikasjonsrammeverket som bakgrunn, men «Sveriges referansram för kvalifikation». Ettersom både det norske og det svenske rammeverket er basert på det samme overordnede rammeverket, ligner rammeverkene mye på hverandre. I analysen er det ikke et mål å se i hvor stor grad studie- og emneplanene lever opp til kvalifikasjonsrammeverket, det er heller

slik at kvalifikasjonsrammeverket blir brukt som et verktøy for å kunne si noe om det intenderte læringsutbyttet i planene. På grunnlag av dette, mener jeg det er forsvarlig å analysere også de svenske planene med det norske kvalifikasjonsrammeverkets punkter som kodeenheter. Sammenligningen av resultatene vil da også bli vesentlig tydeligere enn om det ble gjort annerledes. Ettersom læringsutbyttet i det norske kvalifikasjonsrammeverket er forklart punktvis på en nokså tydelig måte, vurderte jeg det først ikke som nødvendig å legge til ytterligere forklaring eller kriterier for de ulike kodeenhetene. Dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapittelet.

I tillegg til å bestemme kodeenhetene, må man også bestemme analyseenheter (Boréus & Kohl, 2018, s. 60). Analyseenheter er delene man teller innenfor, det vil si bestemte biter av kildematerialet. I denne innholdsanalysen er hvert punkt under de tidligere nevnte kapitlene som omtaler intendert læringsutbytte en analyseenhet.

Når analyseinstrumentet er klart, er det på tide å teste om det fungerer (2018, s. 60). I denne studien ble det gjort ved at deler av materialet fikk være «prøvekanin» i form av en pilotstudie. Gjennom å reflektere over prosessen og resultatet man da får, kan man oppdage feil eller mangler i analyseinstrumentet og rette dem opp før man går i gang med studien (2018, s. 60). I dette tilfellet oppdaget jeg at det, i motsetning til hva jeg hadde vurdert det til i forkant, likevel var behov for å sette kriterier for kodeenhetene fra kvalifikasjonsrammeverket. Dette for å vise både for leseren og for meg selv som forsker hva som skulle til for at jeg skulle registrere kodeenheten i en analyseenhet. Ettersom planene er skrevet på ulike språk og med ulike formuleringsmåter, er kriteriene satt for meningsbærende elementer som må være med i analyseenheten, i større grad enn at det er spesifikke ord som må være med. Etter å ha lagt til kriteriene i analyseinstrumentet ble det gjort en ny pilotstudie, på samme måte som sist. For å styrke reliabiliteten til studien ble det også gjort en dobbelkoding. Det vil si at materialet fra pilotstudien blir analysert på nytt, med samme analyseinstrument, på et senere tidspunkt (2018, s. 61). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4 om validitet og reliabilitet. Det siste punktet i analysen er å «Sammanställa, redovisa och tolka resultatet» (2018, s. 63). I innholdsanalysen i denne studien, vil det si at alle kodeenhetene og analyseenhetene blir plassert inn i skjemaer og tabeller, for å synliggjøre resultatet og for at de så kan sammenlignes.

Det endelige analyseinstrumentet ble seende slik ut:

Hovedkategorier:	Læringsutbytte: Kandidaten...	Kriterier	Navn	Kode
Kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> har avansert kunnskap 	<ul style="list-style-type: none"> kunnskap + musikkpedago 	Områdekunnskap	1

	innenfor fagområdet og spesialisert innsikt i et avgrenset område	gisk område/felt/perspektiver/temaer		
	<ul style="list-style-type: none"> har inngående kunnskap om fagområdets vitenskapelige eller kunstfaglige teori og metoder 	<ul style="list-style-type: none"> kunnskap + teori og/eller metode 	Teori- og metodekunnskap	2
	<ul style="list-style-type: none"> kan anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet 	<ul style="list-style-type: none"> «ta i bruk»+ kunnskap + nye områder 	Kunnskapsanvendelse	3
	<ul style="list-style-type: none"> kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet 	<ul style="list-style-type: none"> analyse/drøfte/gjøre rede for/vise kunnskap om + problemstillinger/problemområder (ikke etiske) 	Problemstillingsanalyser	4
Ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> (A)kan analysere og forholde seg til ulike informasjonskilder og (B) anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer 	<ul style="list-style-type: none"> analysere/forholde seg til + ulike informasjonskilder 	Informasjonskildeanvendelse	5A
		<ul style="list-style-type: none"> anvende + ulike informasjonskilder + strukturere og/eller formulere + faglige resonnementer 	Informasjonskildeanvendelse i faglig resonnements-formulering	5B
	<ul style="list-style-type: none"> (A)kan analysere eksisterende teorier, 	<ul style="list-style-type: none"> Analysere + teorier, metoder eller fortolkninger 	Teori- og metodeanalyse	6A

	metoder og fortolkninger innenfor fagområdet og (B) arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning	<ul style="list-style-type: none"> Selvstendig + praktisk og/eller teoretisk problemløsning 	Praktisk og teoretisk problemløsning	6B
	<ul style="list-style-type: none"> kan bruke relevante metoder for forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte 	<ul style="list-style-type: none"> bruke og eller anvende + metode 	Metodeanvendelse	7
	<ul style="list-style-type: none"> (A) kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og (B) i tråd med gjeldende forskningsetiske normer 	<ul style="list-style-type: none"> gjennomføre + forskning og/eller utviklingsprosjekt 	Prosjektgjennomførelse	8A
		<ul style="list-style-type: none"> prosjekt og/eller arbeid + forskningsetisk 	Forskningsetisk arbeid	8B
Generellkompetanse	<ul style="list-style-type: none"> kan analysere relevante fag-, yrkes- og forskningsetiske problemstillinger 	<ul style="list-style-type: none"> analyse + fag-, yrkes-, og/eller forskningsetisk + problemstilling 	Forskningsetisk analyse	9
	<ul style="list-style-type: none"> kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter 	<ul style="list-style-type: none"> anvende, + kunnskaper og/eller ferdigheter + gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og/eller prosjekter 	Kunnskaps- og ferdighetsanvendelse i avansert arbeid	10

	<ul style="list-style-type: none"> (A) kan formidle omfattende selvstendig arbeid og (B) behersker fagområdets uttrykksformer 	<ul style="list-style-type: none"> formidle + selvstendig arbeid 	Formidling av selvstendig arbeid	11A
		<ul style="list-style-type: none"> fagområdets uttrykksformer 	Faglig uttrykksform-beherskelse	11B
	<ul style="list-style-type: none"> kan kommunisere om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner innenfor fagområdet, både med spesialister og til allmennheten 	<ul style="list-style-type: none"> kommunisere + fagområde + spesialister og/eller allmennhet 	Faglig kommunikasjon	12
	<ul style="list-style-type: none"> kan bidra til nytenking og i innovasjonsprosesser 	<ul style="list-style-type: none"> nytenking, innovasjon, fornyelse, eller lignende 	Nytenking	13

Tabell 7 - Analyseinstrument for innholdsanalysen

3.2.5 Verdianalyse

I tillegg til å undersøke det intenderte læringsutbyttet i studie- og emneplanene til de ulike utdanningsinstitusjonene, ønsket jeg å undersøke verdiene som finnes der. Hvilke verdier framgår i tekstene? Blir noen verdier nevnt oftere enn andre? Hvilke verdier opptrer i klynger? Går det an å finne noen knutepunktverdier? Er verdiklyngene ulike hos de forskjellige institusjonene? Dette er eksempler på spørsmål jeg ønsket å undersøke. I denne analysen er det ikke et mål å si noe om hvilke verdier som er «riktige», slik man ville gjort i en normativ verdianalyse, men heller å beskrive hvilke verdier som finnes i tekstene og hvordan disse fremstår. Dette kalles empirisk verdianalyse (Badersten, 2006, s. 38). Lars Bergström skriver i sin bok *Grundbok i värdeteori* at «[i]nom empiriska vetenskaper är man intresserad av vilka värderingar folk faktisk *har*» (Bergström, 1992, s. 14) i motsetning til det han kaller «värdefilosofin» der man interesserer seg for hva verdier er og hvilke verdier som er riktige (1992, s. 14). Bergström understreker videre at «empiriska undersökningar av folks värdeomdömen egentligen inte kan visa något alls om vilka värdeomdömen som är riktiga» (Bergström, 1992, s. 16). Selv om Badersten og Bergström begge uttrykker tydelig at den empiriske verdianalysen ikke kan si noe om hvilke verdier som er riktige, er de også

enige om at det *kan* være et bra argument for å legge vekt på en verdi, dersom mange synes å anse den som verdifull (Bergström, 1992, s. 17; Badersten, 2006, s. 147). Dette kan være et interessant perspektiv i sammenligningen av verdianalysene fra de ulike institusjonene, men hovedfokuset vil likevel være den empiriske forekomsten av verdier og hvordan disse er plassert hierarkisk og i klynger.

3.2.6 Gjennomføring av verdianalysen

Ettersom verdianalyse også er en variant av innholdsanalyse, vil de første stegene i analysen være overlappende. Det vil si at alle punktene som leder fram til bestemmelsen om hvordan kodingen skal foregå, er identiske. I den første delen av analysen var jeg interessert i å undersøke det intenderte læringsutbyttet i studie- og emneplanene, med utgangspunkt i kvalifikasjonsrammeverket. Kodeenhetene var da forhåndsbestemte og relativt konkret uttrykt, og det var anledning for å benytte en deduktiv tilnærming. I verdianalysen måtte det arbeides på en litt annen måte. Denne gangen hadde jeg ikke et utgangspunkt som jeg kunne basere kodeenhetene på, men fant fram til dem ved nøye gjennomlesing av analysematerialet. Denne tilnæringsmåten kalles induksjon. Det bygger på at man starter med blanke ark, før man går inn i materialet, ser hva man finner og deretter bygger videre på det (Thurén, 2015, s. 27). I forkant av prosessen med å utvikle analyseinstrumentet ble det, som nevnt i kapittel 2.3.3 laget en base av verdier som kan være knyttet til musikkpedagogikk, for å få forståelse for og gjøre seg kjent i diskursen og for å ha et utgangspunkt for ord å være oppmerksom på. Ettersom innsamlingen av kodeenheter ble gjort i etterkant av denne opparbeidelsen av forforståelse, kan det muligens argumenteres for at det ikke er en ren induktiv tilnærming, men bærer preg av et snev av deduksjon. Selve innsamlingen av de verdiene som skulle danne kodeenheten i analyseinstrumentet, ble likevel gjort med en induktiv tilnærming, først ved nøye gjennomlesing av analysematerialet. Dette var et omfattende arbeid. Alt som kunne relateres til verdier ble notert ned, og ble utgangspunktet for kodeenhetene. Totalt utgjorde dette førtini kodeenheter, som ble sortert i nitten kategorier. Alle kategoriene har hvert sitt tall og hver kodeenhet er navngitt med tallet til sin kategori pluss en bokstav. Ettersom kodeenhetene ble samlet inn på denne måten, krevdes det også en forklaring på hva hver enhet innebærer. Dette for at analyseinstrumentet skulle kunne brukes på hele materialet og også etterprøves. Under er en komprimert versjon av det endelige analyseinstrumentet presentert. Den fullstendige versjonen med forklaringer og eksempler fra analysemateriale finnes i vedlegg 3.

Verdi	Variasjoner	Kode
<i>Samarbeid</i>	Samarbeid	1.A
<i>Autonomi</i>	Autonomi	2.A
<i>Åpenhet</i>	Åpenhet	3.A
	Bevissthet rundt kjønns-spørsmål	3.B
<i>Erfaring</i>	Musikalsk erfaring	4.A
	(musikk)-pedagogisk erfaring	4.B
<i>Profesjonalisme</i>	Profesjonalisme	5.A
	Faglighet	5.B
	Ferdighet	5.C
	Kompetanse	5.D
	Kunnskap	5.E
<i>Vitenskapelighet</i>	Vitenskapelig	6.A
	Analyse	6.B
	Vurdering	6.C
	Metode	6.D
	Vitenskaps-teori	6.E
	Forskning	6.F
	Drøfting	6.G
	Dokumentasjon	6.H
	Teori-kunnskap	6.I
<i>Nyskaping</i>	Utvikling	7.A
	Fornyelse	7.B
	Undersøking	7.C
<i>Danning</i>	Utdanning	8.A
	(musikk)-pedagogikk	8.B
	(musikk)-didaktikk	8.C
	Kunnskaps-dannelse/læring	8.D
	Danning	8.E
<i>Refleksjon</i>	Refleksjon	9.A
	Kritisk refleksjon	9.B

Individuell tilpasning	Individuell tilpasning	10.A
Helse	Helse	11.A
Kultur..	Kulturformidling	12.A
	Nyanserte perspektiver	12.B
	Flerkultur	12.C
	Kulturforvaltning	12.D
Forståelse	Forståelse	13.A
	Fordypning	13.B
	Innsikt	13.C
Internasjonalisering	Internasjonalisering	14.A
	Utvexling	14.B
Fag- og yrkesetikk	Fag- og yrkesetikk	15.A
Gjennomførelse	Gjennomførelse/utførelse	16.A
Akademisk formidling	Muntlig akademisk formidling	17.A
	Skriftlig akademisk formidling	17.B
Praksis	(musikk)-pedagogisk praksis/undervisning	18.A
	Kunstnerisk praksis	18.B
Anvende kunnskaper og ferdigheter på nye områder	Anvende kunnskaper og ferdigheter på nye områder	19.A

Tabell 8 - Analyseinstrument for verdianalysen

Da hele analyse materialet var ferdig kodet, ønsket jeg å undersøke verdihierarki og verdiklynger i teksten. Ettersom dokumentene som ble analysert ikke uttrykker noen verdihierarkier i klartekst, for eksempel gjennom å skrive at «studiets verdiplattform bygger på tillit og dannelse», og for å gjøre analysene av de ulike planene så sammenlignbare som mulig, er verdiklyngeanalysen gjort empirisk. Det vil si at de verdiene som er nevnt flest ganger blir plassert øverst i hierarkiet. Et problem med denne måten å gjøre det på, er at det slett ikke er sikkert at dokumentforfatterne er enige i at det er de verdiene som er nevnt flest

ganger som er de viktigste, men samtidig kan det kanskje likevel oppfattes slik av mottakeren av teksten?

Etter at verdiene var talt opp og plassert i tabellen som viser verdihierarkiet, ønsket jeg å finne ut hvilke klynger verdiene opptrådte i. Etter å ha gjort omfattende søk, klarte jeg ikke å finne at noen tidligere hadde sett på verdiklynger ved bruk av dokumentanalyse. Jeg ville likevel gi det et forsøk. Det eneste jeg hadde å jobbe ut fra var refleksjoner rundt hvordan en slik undersøkelse skulle kunne gjøres, som jeg fant i Tor Busch sin bok *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner* (Busch, 2012). Det aller første steget i en slik analyse, er at man må identifisere verdiene. Deretter må man undersøke hvilke verdier som er sammenkoblet, og ikke minst hvor sterke disse koblingene er. De verdiene som har flest og sterkeste koblinger kan ifølge Busch være knutepunktverdier, mens verdiene som omkranser knutepunktverdien blir kalt for naboverdier (Busch, 2012, s. 41). Det ble det gjort flere forsøk på å finne ut hvilke verdier som opptrer sammen i klynger, og om det var mulig å se noe mønster i dette, samt finne knutepunktverdier i klyngene. Metoden jeg til slutt landet på, var å lage en tabell med alle kodeenhetene i en kolonne og alle kodeenhetene de opptrådte sammen med i en annen. I sistnevnte kolonne ble det også notert hvor mange ganger hver kodeenhet opptrådte sammen med den kodeenheten i første kolonne (disse tabellene er gjengitt i kapittel 4: Analyse). På den måten fikk jeg muligheten til å se hvilke kodeenheter som hadde både flest, men også sterkeste forbindelser med andre kodeenheter. Den verdien som har sterkeste koblinger kan da være en knutepunktverdi, mens andre verdier som kobler til den defineres som naboverdier (Busch, 2012, s. 41). Til slutt blir det gjort en sammenligning av resultatene av analysen av studie- og emneplanene fra de ulike institusjonene, for å se hva som er felles og hva som skiller dem fra hverandre. Det blir altså både sett på korrelasjon og frekvens i analysen av resultatene (Boréus & Kohl, 2018, s. 63).

3.2.7 Abduksjon som forklaringsmodell

Tidligere i kapitlet er det blitt skrevet om to ulike måter å trekke slutninger på, deduksjon og induksjon. Men dette er ikke de eneste tilnæringsmåtene som vil bli tatt i bruk i oppgaven. Abduksjon bærer med seg elementer fra både deduksjon og induksjon, men har også egne momenter som gjør at den ikke kan reduseres til en enkel «blanding» av disse to (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 13). Alvesson & Sköldbberg skriver at «Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen» (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 14). I denne studien har abduksjon vært en viktig del av arbeidet med analysen av de kvantifiserte dataene som har kommet ut av

innholdsanalysen og verdianalysen. Målet med abduksjonen er å finne forklaringer av og mønster i det empiriske materialet (Alvesson & Skoldberg, 2017, s. 17). Et vesentlig punkt som skiller abduksjon fra både induksjon og deduksjon, er fokuset på de underliggende mønstrene, den har altså et mål om å oppnå forståelse (2017, s. 13). For å oppnå denne forståelsen, kreves en pendling mellom empiriladet teori og teoriladet empiri. På hermeneutisk vis dykker man inn i empirien ved hjelp av teoretisk forforståelse, mens man i samme stund utvikler teorien (2017, s. 16).

3.4 Forskerrollen

Ettersom en del av forskningen som bedrives i prosjektet som er beskrevet i denne oppgaven vil klassifiseres som kvalitativ forskning, er min forståelseshorisont ikke av ubetydelig karakter. Som Hans- Georg Gadamer beskriver, møter enhver leser enhver tekst med en forforståelse (Gadamer, 1997). Jeg begynte å studere på Høgskolen i Bergen (nå Høgskulen på Vestlandet) direkte etter å ha fullført videregående. Studiet jeg begynte på var den fireårige grunnskolelærerutdanningen (1-7) med musikk som fordypningsfag. Da de tre første årene av lærerutdanningen var gjennomført og bacheloroppgaven levert, hadde vi valget mellom å ta grunnskolelærerutdanningens fjerde år eller å gå rett videre på master. Jeg valgte da å søke meg inn på master i musikkpedagogikk. Som 23-åring er jeg i forskerverdenen å betrakte som en ungdom. Jeg har ikke årevis med hverken praktisk erfaring eller forskererfaring å vise til. Ettersom en selv lever med sin egen forståelseshorisont hver dag, kan det være vanskelig å peke ut hva som er av utslagsgivende betydning når det kommer til ens rolle som forsker i et gitt prosjekt. I kapittel 1.1 får man innsyn i litt av det som har vært med på å danne min forståelseshorisont, men det vil være umulig å gi et fullstendig bilde av den. Enhver leser vil også møte denne oppgaveteksten med sin forståelseshorisont og dermed danne sin egen forståelse av innholdet.

3.5 Validitet, reliabilitet og etiske hensyn

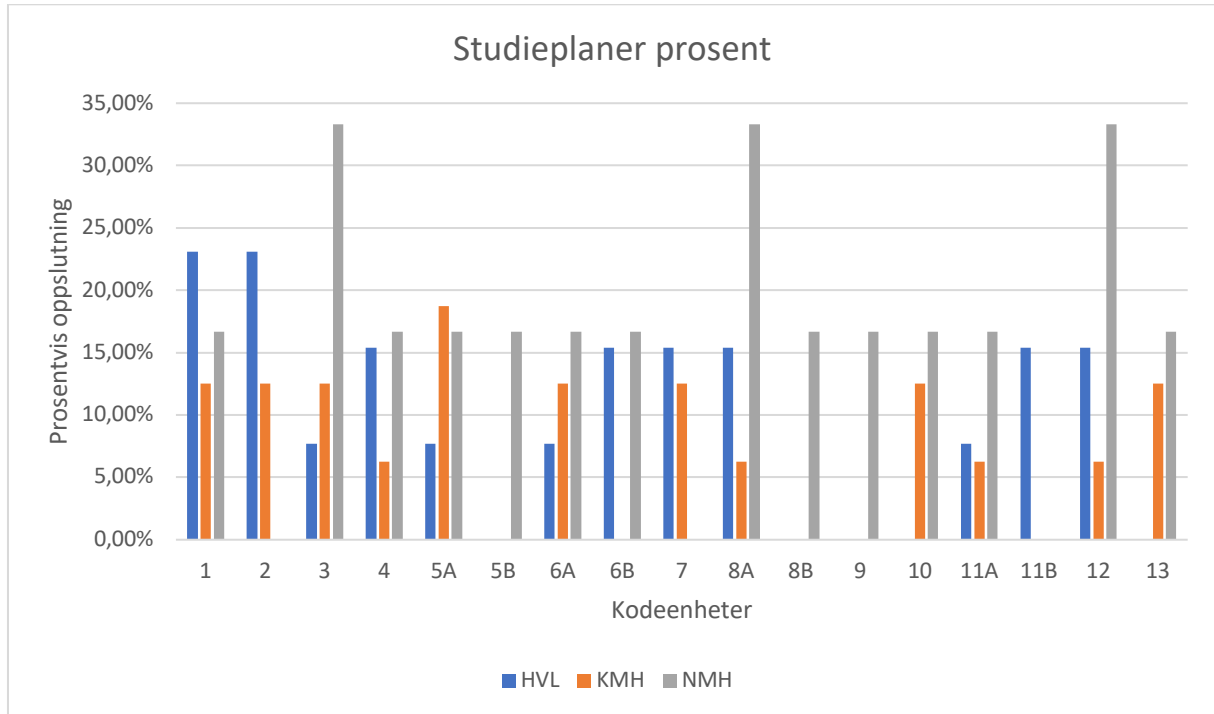
Validitet handler om at det metodologiske verktøyet man bruker i undersøkelsen faktisk måler det det er ment til å måle (Boréus & Bergström, 2018, s. 38). I forskningsspørsmålet til denne oppgaven spørres det om det intenderte læringsutbyttet i studie- og emneplanene ved tre skandinaviske masterprogrammer i musikkpedagogikk. I innholdsanalysen brukes det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket sine generelle mål for læringsutbytte på masternivå som kodeenheter. Dette styrker den interne validiteten til undersøkelsen. I verdianalysen er

innsamlingen av kodeenhetene gjort med en litt annen tilnærming, og dermed har en annen form for validitet gjort seg gjeldende. I tillegg til den empiriske validiteten som er beskrevet ovenfor, har det i innsamlingen av verdiene som skulle bli kodeenhetene, vært nødvendig å kvalitetssikre validiteten gjennom å konferere med andre som har kompetanse innenfor emnet. Disse har vært både medstudenter, veileder, musikkpedagoger og fagpersoner innenfor verdibasert ledelse. Denne formen for kvalitetssikring kalles for «kommunikativ validitet», eller «intersubjektiv validering» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 260). Reliabilitet handler på sin side om hvor troverdig en undersøkelse er. For å styrke reliabiliteten i denne studien, er det lagt særlig vekt på de to aspektene ved reliabilitet, intrasubjektivitet og transparens. For å styrke intrasubjektiviteten, har det samme materialet blitt analysert to ganger av samme person ved to ulike anledninger (Boréus & Bergström, 2018, s. 41). Dette ble gjort for å kontrollere at bedømmelsene er konsistente, noe som er særlig viktig her, ettersom det var flere materialer som skulle sammenlignes. Det andre aspektet av reliabilitet som er blitt lagt stor vekt på er som nevnt transparens, hvilket vil si at leseren skal ha mulighet til å rekonstruere alle steg som er gjort i prosessen med å komme fram til analyseresultatene (2018, s. 41). Dette er gjort ved å beskrive analyseprosessen i metodekapittelet og analysekapittelet, og ved at alle analysedokumenter ligger vedlagt under oppgaveteksten.

4 Analyse

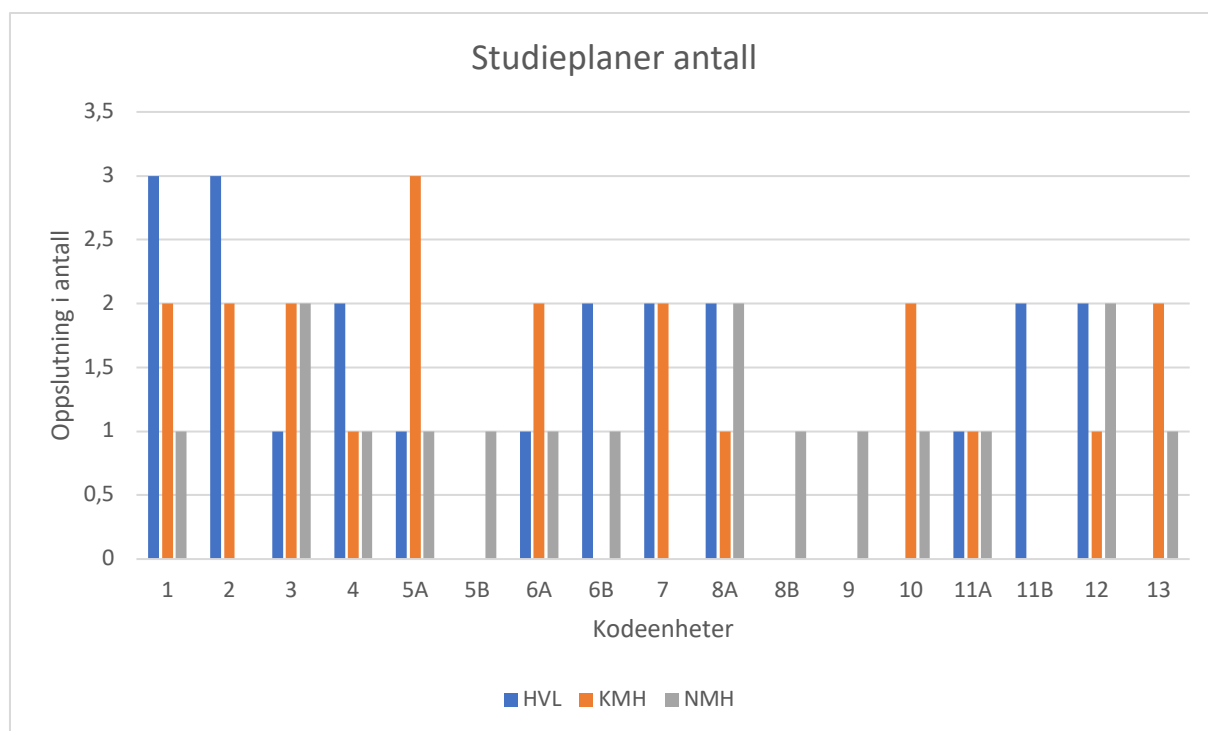
4.1 Innholdsanalyse

4.1.1 Studieplanene



Tabell 9 -Innholdsanalyse: Studieplaner - prosent

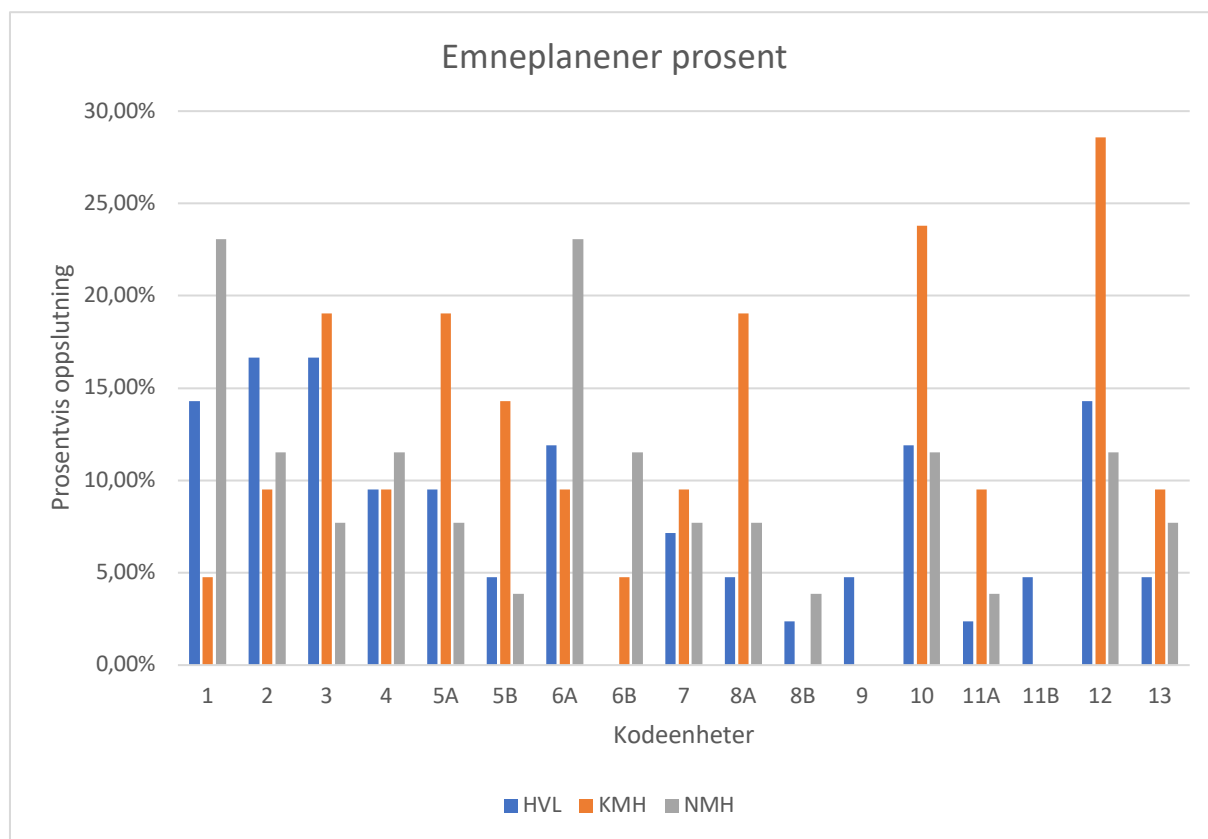
Søylene viser hvor stor prosentandel av analyseenhetene som inneholdt den gjeldende kodeenheten. I noen av analyseenhetene ble det registrert opptil flere kodeenheter, og det er grunnen til at søylene til sammen utgjør mer enn 100% (se side 9 for den fullstendige tabellen over Kvalifikasjonsrammeverket, samt side 26 for tabell over kodeenheter og kriterier). Tabell 9 (over) viser prosentvis oppslutning av totalt antall analyseenheter i de respektive studieplanene, det vil si de punkter som omtaler intendert læringsutbytte. Antallet punkter i de respektive studie- og emneplanene som omtalte intendert læringsutbytte, og som dermed ble planenes analyseenheter varierte i nokså stor grad når det gjaldt studieplanene fra de ulike utdanningsinstitusjonene. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan var det tretten punkter som ble analysert, i Kungliga Musikhögskolan sin studieplan var det seksten punkter som ble analysert og i Norges Musikkhøgskole sin studieplan var det seks punkter som ble analysert. Om vi utgår fra antall punkter i stedet for prosentvis oppslutning, ser oversikten slik ut:



Tabell 10 - Innholdsanalyse: Studieplaner - antall

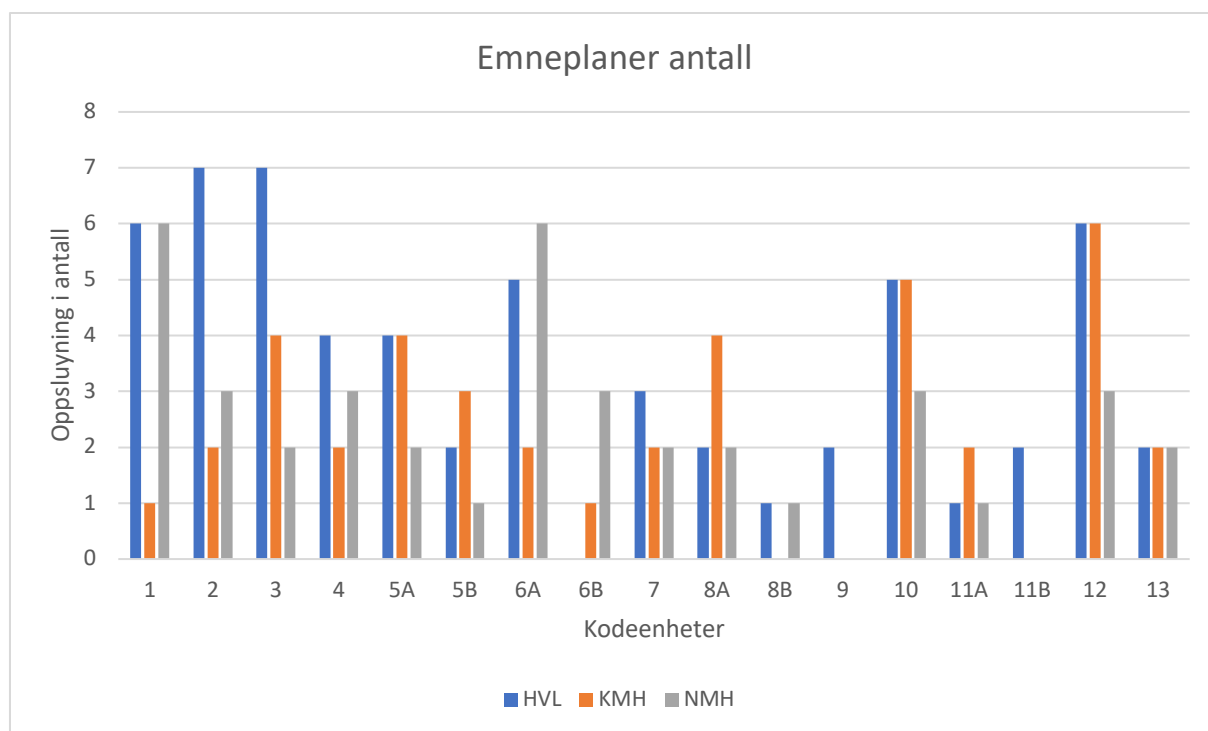
Særlig i studieplanene blir det brukt mange synonymer og begreper som omfatter mye, noe man kan se eksempler på i tekstutdragene som blir presentert under kapitlene om de ulike kodeenhetene. Det er i den forbindelse verdt å gjenta at kriteriene beskriver elementer som skal være med i analyseenheten, og ikke eksakte ord. Noen analyseenheter har på tross av kriteriene vært tvilstilfeller, og utfallet blir da kommentert i underkapittelet om den gitte kodeenheten.

4.1.2 Emneplanene



Tabell 11 - Innholdsanalyse: Emneplaner - prosent

Tabell 11 viser prosentvis oppslutning av totalt antall analyseenheter i alle emneplanene fra de respektive studieprogrammene, det vil si de punktene i emneplanen som omtaler intendert læringsutbytte. De tilsammen 30 studiepoengene som i Kungliga Musikhögskolan sin studieplan er satt av til «Valbara kurser», er ikke tatt med i denne analysen, ettersom det ville vært vanskelig å vite hvilke emneplaner man skulle tatt utgangspunkt i. I emneplanene varierte også antallet punkter som omtalte intendert læringsutbytte og dermed ble analysert, i nokså stor grad. I Høgskulen på Vestlandet sine planer var det totalt førtito punkter som ble analysert, i Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner var det totalt tjueen punkter som ble analysert og i Norges Musikkhøgskole sine planer var det totalt tjuseks punkter som ble analysert. I antall ser oversikten slik ut:



Tabell 12 - Innholdsanalyse: Emneplaner – antall

4.1.3 Kodeenhet 1 - Områdekunnskap

Kodeenhet 1 tilsvarer det første punktet under kategorien «kunnskap» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «har avansert kunnskap innenfor fagområdet og spesialisert innsikt i et avgrenset område». Kriteriene for at en analyseenhet skulle bli kategorisert i denne kodeenheten var at den skulle inneholde elementet kunnskap, pluss musikkpedagogisk område, felt, perspektiver, temaer eller lignende. Ettersom det avgrensede området kan være mye forskjellig, gjør det at denne kodeenheten må inneholde en viss grad av skjønn. I studieplanene var denne kodeenheten oftest registrert hos Høgskulen på Vestlandet. Høgskulen på Vestlandet har tilstedeværelse av kodeenheten 1 i 23,08%, det vil si tre av analyseenhetene. I studieplanen til Høgskulen på Vestlandet er det et eget avsnitt som har underoverskriften «Kunnskap», der det blant annet står studenten etter endt studium har «dyptgående kunnskap om musikkpedagogiske perspektiver og forskningstradisjoner» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Kungliga Musikhögskolan sin studieplan har tilstedeværelse av kodeenhet 1 i 12,5%, altså to av analyseenhetene. Der står det blant annet at studenten skal «visa fördjupad kunnskap om något/några aktuella problemområden inom det musikpedagogiska forskningsfältet – ett av dessa problemområden skall beröra musikalisk kunskapsbildning» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). I Norges Musikkhøgskoles studieplan var kodeenhet 1 tilstede i 16,67% analyseenhetene, det vil si i én av seks analyseenheter. Den

analyseenheten i studieplanen som omtaler denne kodeenheten sier at studentene skal ha «bred og spesialisert kunnskap om og erfaring med musikkpedagogiske temaer og problemstillinger» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h).

I emneplanene har Høgskulen på Vestlandet var kodeenhet 1 tilstedeværende i 14,29%, det vil si seks analyseenhetene. Et eksempel fra Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner, finner vi i planen for emnet «Masterarbeid», der det står at studenten «viser inngående oversikt over eget fagfelt og spesiell innsikt i valgte problemområder» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. e). Her blir «inngående oversikt» tolket inn under kriteriet om elementet «kunnskap». Kodeenhet 1 ble registrert i 4,76%, det vil si én av analyseenhetene i emneplanene til Kungliga Musikhögskolan. I Kungliga Musikhögskolans emneplaner finner vi kodeenhet 1 i planen for emnet «Musik som vetenskap och verksamhet» hvor det står at studenten skal «kunna beskriva olika aspekter av musikalisk kunskapsbildning i självständiga vetenskapliga och populärvetenskapliga texter» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 b). Her blir «kunna beskriva» tolket innenfor kriteriet om kunnskap, og «musikalisk kunskapsbildning» er navnet på fagområdet. I Norges Musikkhøgskole sine emneplaner finner vi i kodeenhet 1 i 23,08%, det vil si seks av analyseenhetene, og søylen for kodeenhet 1 strekker seg dermed her et stykke høyere enn de to andre utdanningsinstitusjonene når vi ser på prosentmessig fordeling. I antall er det like mange som hos Høgskulen på Vestlandet. Kodeenhet 1 finnes blant annet i planen for emnet «Musikkpedagogisk fordypning», hvor det står at studenten skal ha «spesialisert innsikt i og erfaring med et selvvalgt musikkpedagogisk fagområde» (Norges Musikkhøgskole, u.å. f). Her blir «spesialisert innsikt» tolket inn under kriterielementet kunnskap.

4.1.4 Kodeenhet 2 – Teori- og metodekunnskap

Kodeenhet 2 tilsvarer det andre punktet under kategorien «kunnskap» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «har inngående kunnskap om fagområdets vitenskapelige eller kunstfaglige teori og metoder». Kriteriene for kodeenhet 2 var at analyseenheten skulle inneholde elementene kunnskap, pluss teori og/eller metode. I både studie- og emneplanene til Kungliga Musikhögskolan, står det ofte at studentene skal «ha god kjennedom om». På generell basis blir dette tolket inn under kriteriet for elementet kunnskap. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan var kodeenhet 2, i likhet med kodeenhet 1 tilstedeværende i 23,08% av analyseenhetene. Der står det blant annet at studentene skal ha kunnskap om «vitenskapsteoretiske begreper og forskningstilnærminger» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). I 12,5% av analyseenhetene fra Kungliga Musikhögskolan sin studieplan

ble kodeenhet 2 registrert. Et eksempel på dette er analyseenheten hvor det står at studentene skal kunne «visa fördjupad kunskap om centrala vetenskapliga teoribildningar som är relevanta för musikpedagogik» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). I Norges Musikkhøgskole sin plan oppfylte ingen av analyseenhetene kriteriene for kodeenhet 2, ettersom ingen av enhetene inneholder hverken teori eller metode.

I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner finner vi kodeenhet 2 i 16,67%, det vil si sju av analyseenhetene. I planen for emnet «Kunstnerisk arbeid er det en analyseenhet som sier at studentene skal ha «inngående kunnskap om ulike formidlingsformer» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. b). Her tolkes «formidlingsformer» både som et avgrenset område innenfor musikkpedagogikk, men også som metodekunnskap. I planen for emnet «Vitenskapsteori, metode og akademisk skriving» er det en analyseenhet som sier at studentene skal kunne «beskrive, anvende, og drøfte ulike forskningsmetoder- og tradisjoner» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. c). Her er det å kunne «beskrive», tolket inn under kriteriet for elementet kunnskap. Kodeenhet 2 har 9,52% tilstedeværelse i Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner, det vil si at den er registrert i to av analyseenhetene. Et eksempel finner vi i planen for emnet «Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik», der det står at studenten skal «ha god kännedom om metodutvecling inom musikpedagogiskt forskningsområde» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 e). I Norges Musikkhøgskole sine emneplaner finner vi kodeenhet 2 i 11,54%, eller tre av analyseenhetene. Et eksempel er analyseenheten der det står at studenten skal kunne «kritisk vurdere og formidle musikkdidaktisk teori», som vi finner i planen for emnet «Musikkpedagogisk teori I» (Norges Musikkhøgskole, u.å. c). Her er det gjort en tolkning av at det å ha kunnskap om musikkdidaktisk teori ligger implisitt i uttrykket om at studentene skal «formidle» dette.

4.1.5 Kodeenhet 3 - Kunnskapsanvendelse

Kodeenhet 3 tilsvarer det tredje punktet under kategorien «kunnskap» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet». Kriteriene for at en analyseenhet skulle bli kategorisert som kodeenhet 3, var at det måtte inneholde elementene anvende, pluss «ta i bruk», pluss kunnskap. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan finner vi kodeenhet 3 i 7,69%, det vil si én av analyseenhetene. Analyseenheten uttrykker nærmest ordrett kodeenheten i formuleringen om at studentene skal kunne «anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). I Kungliga Musikhögskolans studieplan er det to analyseenheter som er blitt kategorisert som kodeenhet 3. Det utgjør 12,5%. Analyseenheten

som sier at studenten skal «ha förmåga att implementera och utvärdera forskningsresultat i praktisk musikpedagogisk verksamhet» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.), uttrykker ganske tydelig at studentene skal ta med seg kunnskapen de har om relevant forskning ut i praksisfeltet, selv om det ikke står eksplisitt at de skal «anvende kunnskap på nye områder». I Norges Musikkhøgskoles studieplan er kodeenhet 3 tilstedeværende i 33,33%, det vil si to av analyseenhetene. En av analyseenhetene i studieplanen som er kategorisert som kodeenhet 3, er den som sier at studentene skal kunne «artikulere, drøfte, initiere og delta i musikkpedagogisk debatt og praksis på en reflektert måte» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Her er det at studenten skal delta «på en reflektert måte» tolket som at de skal anvende tilegnet kunnskap.

I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner, er kodeenhet 3 tilstedeværende i 16,67%, det vil si seks av analyseenhetene. Et eksempel av en analyseenhet fra emnet «vitenskapsteori, metode og akademisk skriving» som sier at studentene skal «beskrive, anvende, og drøfte ulike forskningsmetoder- og tradisjoner» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. c), er kategorisert under kodeenhet 3 fordi den viser til at studentene skal anvende sine kunnskaper om ulike forskningsmetoder- og tradisjoner, både i anvendelse av metodene og i drøfting av disse. En annen analyseenhet fra samme plan som krevde tolkning, er enheten som sier at studentene skal kunne «anvende vitenskapelige begreper og bruke disse i resonnementer på eget fagområde» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. c). Her har «vitenskapelige begreper» blitt tolket til å gå inn under kriteriet om elementet kunnskap. Lignende tolkning ble gjort i analyseenheten fra planen i emnet «Musikkpedagogisk teori del 1» som sier at studenten skal kunne «bruke fagspesifikke omgrep og perspektiv til å analysere og drøfte problemstillinger i det musikkpedagogiske fag- og forskningsfeltet» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. a). Her er «fagspesifikke omgrep og perspektiv» tolket inn under kunnskapskriteriet. Også i analyseenheten fra planen i emnet «Musikkpedagogisk teori del 2 inkludert praksis», som sier at studentene skal kunne «anvende og diskutere forskningsmetodar i fagfeltet på ein sjølvstendig og kritisk måte», er samme tolkning lagt til grunn. I Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner er det fire av analyseenhetene oppfylt kriteriene for kodeenhet 3, hvilket utgjør 19,05%. Blant annet finner vi analyseenheten «kunna relatera dessa frågeställingar till relevanta angränsande discipliner» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 b), i planen for emnet «Musikpedagogik som vetenskap och verklighet». I Norges Musikkhøgskole sine emneplaner er kodeenhet 3 tilstedeværende i 7,69% av analyseenhetene, og et eksempel på nevnte kodeenhet finner i planen for emnet «Undervisningslab». Der står det blant annet at studentene skal kunne ha «inngående kunnskap om og erfaring med ulike

musikkmetodiske konsepter» (Norges Musikkhøgskole, u.å. a). Her er «erfaring med» tolket inn under kriteriet om å anvende eller «ta i bruk».

4.1.6 Kodeenhet 4 - Problemstillingsanalyse

Kodeenhet 4 tilsvarer det fjerde punktet under kategorien «kunnskap» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet». Kriteriene for at en analyseenhet skulle bli kategorisert som kodeenhet 4, var at den skulle inneholde elementene analysere, pluss drøfte, gjøre rede for eller vise kunnskap om, pluss problemstillinger eller problemområder. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan opptrer kodeenhet 4 i 15,38%, det vil si to av analyseenhetene. Der står det blant annet at studentene på en selvstendig og kritisk måte skal «gjøre rede for musikkpedagogiske problemstillinger» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). I Kungliga Musikhögskolans studieplan er kodeenhet 4 tilstedeværende 6,25%, eller én av analyseenhetene. Analyseenheten som har blitt kategorisert som kodeenhet 4, er den som sier at studenten skal «visa fördjupad kunskap om något/några aktuella problemområden inom det musikpedagogiska forskningsfältet – ett av dessa problemområden skall beröra musikalisk kunskapsbildning» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). I Norges Musikkhøgskoles studieplan opptrer kodeenhet 4 i 16,67%, også én av analyseenhetene. Der står det at studentene skal kunne «analysere, drøfte og forholde seg kritisk til relevant musikkpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, samt kunne innhente, dokumentere og formidle kompleks faglig kunnskap og praksis gjennom eget forsknings- og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Den observante leser, vil se at denne analyseenheten ikke direkte inneholder kriterielementet «problemstilling/problemområde», men ettersom det er naturlig å anta at det nevnte kriterielementet er en del av «musikkpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid», har den likevel blitt kategorisert i denne kodeenheten.

Heller ikke i emneplanene utgjør kodeenhet 4 noe mer enn en relativt liten prosentandel. I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner opptrer kodeenhet 4 i 9,52%, eller fire av analyseenhetene. I planen til emnet «Musikkpedagogisk teori del 2 inkludert praksis» er kodeenhet 4 blitt registrert i analyseenheten som sier at studentene skal kunne «selvstendig analysere, diskutere og forelese om musikkpedagogiske problemstillinger» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. d). I Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner er kodeenhet 4 også tilstedeværende i 9,52% av analyseenhetene. Det vil si at Høgskulen på Vestlandet og Kungliga Musikhögskolan har helt lik prosentvis oppslutning av kodeenhet 4. I antall skiller

det derimot to analyseenheter, da 9,52% kun tilsvare to analyseenheter i Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner. I planen for emnet «Musikpedagogik som vetenskap och verksamhet», er det to analyseenheter som følger hverandre, der den andre analyseenheten bygger på den første. Analyseenheten som sier at studenten skal «kunna redegöra muntligt och skriftligt för centrala frågeställningar som behandlats i svensk och internationell forskning i musikpedagogik» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 b), etterfølges av analyseenheten som sier at studentene også skal «kunna relatera dessa frågeställningar till relevanta angränsande discipliner» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 b). Ettersom innholdet i disse analyseenhetene så tydelig henger sammen, og det å relatere problemstillinger til relevante disipliner kan ses som en form for analyse, er begge analyseenhetene tolket til å tilhøre kodeenhet 4. I Norges Musikkhøgskoles emneplaner finner vi kodeenhet 4 i 11,54%, det vil si tre av analyseenhetene. Analyseenheten fra planen i emnet «Musikkpedagogisk teori II» som sier at studentene skal kunne «analysere og drøfte musikkpedagogiske problemstillinger i lys av filosofiske, psykologiske, sosiologiske og kulturteoretiske perspektiver» (Norges Musikkhøgskole, u.å. d), er et eksempel på kodeenhet 4. I planen for emnet «Masterarbeid», er det en analyseenhet som sier at studenten skal kunne «analysere og drøfte komplekse musikkpedagogiske spørsmål, og anvende egne kunnskaper og erfaringer på nye og relevante måter» (Norges Musikkhøgskole, u.å. b). Her er «komplekse musikkpedagogiske spørsmål» tolket inn under kriteriet problemstilling.

4.1.7 Kodeenhet 5A og 5B – Informasjonskildeanvendelse og informasjonskildeanvendelse i faglig resonnementsformulering

Kodeenhet 5A og 5B tilsvare til sammen det første punktet under kategorien «ferdigheter» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan analysere og forholde seg til ulike informasjonskilder og anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer». Kodeenhet 5A tilsvare den første delen av punktet fra kvalifikasjonsrammeverket, det vil si «kan analysere og forholde seg til ulike informasjonskilder», og kriteriene for at en analyseenhet skal bli kategorisert under denne kodeenheten er at den inneholder elementene analysere og/eller «forholde seg til», pluss ulike informasjonskilder. «Ulike informasjonskilder» kan være mye forskjellig, og det er derfor brukt skjønn for dette kriteriet. Kodeenhet 5B tilsvare andre del av punktet fra kvalifikasjonsrammeverket, det vil si «anvende disse (ulike informasjonskilder, red.anm.) til å strukturere og formulere faglige resonnementer» og kriteriene for denne kodeenheten er at analyseenheten må inneholde elementene anvende, pluss ulike informasjonskilder, pluss strukturere og/eller formulere,

pluss faglige resonnementer. I studieplanen til Høgskulen på Vestlandet var det én analyseenhet, tilsvarende 7,69% som oppfylte kriteriene til kodeenhet 5A. Det var analyseenheten som uttrykker at studenten skal kunne «kritisk vurdere og ta i bruk ulike musikkpedagogiske og vitenskapelige tilnæringsmåter» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Kodeenhet 5B er ikke registrert i Høgskulen på Vestlandet sin studieplan. I Kungliga Musikhögskolan sin studieplan er kodeenhet 5A registrert i 18,75% av analyseenhetene. Det vil si tre av seksten analyseenheter. Etersom «ulike informasjonskilder» krever noe skjønn, vil jeg gi en forklaring på alle tre i det følgende. Den første analyseenheten der kodeenhet 5A er registrert, skriver at studentene skal «ha god förmåga att analysera ett empirisk material i relation till det valda teoretiska perspektivet» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Her er «ett empirisk material» tolket inn under kravet om ulike informasjonskilder. I den andre analyseenheten står det at studentene skal «kunna värdera och kritiskt granska egna och andras vetenskapliga texter» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Her er «värdera och kritiskt granska» fått gå inn under kriteriet om analyse, og «egna och andras vetenskapliga texter» er eksempler på ulike informasjonskilder. Den siste analyseenheten der kodeenhet 5A er registrert, sier at studenten skal «kunna analysera kritiker för utvärdering och bedömning inom området» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Her er «kritiker» tolket som ulike informasjonskilder. Kodeenhet 5B er ikke registrert i noen av analyseenhetene i Kungliga Musikhögskolans studieplan, men analyseenheten som sier at studentene skal «ha god förmåga att relatera det egna arbetet till forskningsläget» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.), var et tvilstilfelle. Det kan forsvares å tolke «forskningsläget» som ulike informasjonskilder, men man må legge litt for stor grad av velvillig tolkning inn for å si at man må strukturere og/eller formulere faglige resonnementer for å «relatera». I Norges Musikkhøgskoles studieplan var både kodeenhet 5A og kodeenhet 5B tilstedeværende i 16,67% av analyseenhetene. Det gjør at Norges Musikkhøgskoles studieplan var den eneste av de tre studieplanene som inneholdt kodeenhet 5B. Analyseenheten som sier at studentene skal kunne «analysere, dröfte og forholde seg kritisk til relevant musikkpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, samt kunne innhente, dokumentere og formidle kompleks faglig kunnskap og praksis gjennom eget forsknings- og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h) inneholder både kodeenhet 5A og 5B. Det kan argumenteres for at analyseenheten som sier at studentene skal kunne «artikulere, dröfte, initiere og delta i musikkpedagogisk debatt og praksis på en reflektert måte» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h) har en tilknytning til kodeenhet 5B, ettersom man i en debatt både må forholde seg til ulike informasjonskilder og

bør strukturer og/eller formulere faglige resonnementer for å kunne delta på en «reflektert måte», men dette krever for stor grad av tolkning og skjønn.

Kodeenhet 5A er registrert i 9,52%, hvilket tilsvarer fire av analyseenhetene i emneplanene til Høgskulen på Vestlandet. Et eksempel finner vi i planen til emnet «Musikkpedagogisk teori del 2 inkludert praksis», hvor det står at studentene skal kunne «analysere, drøfte og vurdere musikkpedagogisk forskningsarbeid og forskningslitteratur» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. d). Kodeenhet 5B opptrer i 4,76%, eller to av analyseenhetene i emneplanene til Høgskulen på Vestlandet. En av analyseenhetene der kodeenhet 5B er registrert, sier at studentene skal kunne «kommunisere skriftlig og muntlig om kunstpedagogisk forskning på et analytisk og kritisk nivå», og finnes i planen for emnet «Vitenskapsteori, metode og akademisk skriving» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. c). I Kungliga Musikhögskolans emneplaner er kodeenhet 5A tilstedeværende i 19,05% av analyseenhetene. Dette tilsvarer det samme antallet analyseenheter som i Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner, det vil si fire analyseenheter. I planen for emnet «Musikpedagogik som vetenskap och verksamhet» står det for eksempel at studentene skal «kunna söka relevant litteratur för valda delområden» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 b). Kodeenhet 5B opptrer i 14,29%, det vil si tre av analyseenhetene, og et eksempel finner vi i planen for emnet «Vetskapsteori och metod». Der står det at studentene skal «kunna dra slutsatser om möjligheter och begränsningar att tillämpa ansatser från andra discipliner i musikpedagogiskt/musikterapeutiskt forskningsområde» (Kungliga musikhögskolan, 2013 f). Her kan «dra slutsatser» oversettes og tolkes til å bety at studentene skal strukturere og/eller formulere faglige resonnementer, «tillämpa» betyr å bruke eller anvende, og «ansatser från andra discipliner i musikpedagogiskt/musikterapeutiskt forskningsområde» er et eksempel på ulike informasjonskilder. I Norges Musikkhøgskoles emneplaner er kodeenhet 5A tilstedeværende i 7,69%, det vil si to av analyseenhetene. I planen for emnet «Forskningsmetode og vitenskapsteori» finner vi et eksempel i analyseenheten som sier at studentene skal kunne «analysere og kritisk vurdere musikkpedagogisk forskning med utgangspunkt i forskningsmetodiske valg og vitenskapsteoretiske perspektiver og retninger» (Norges Musikkhøgskole, u.å. e). Kodeenhet 5B opptrer i 3,85%, eller én av analyseenheten i emneplanene til Norges Musikkhøgskole.

4.1.8 Kodeenhet 6A – Teori- og metodeanalyse og 6B – Praktisk og teoretisk problemløsning
Kodeenhet 6A og 6B tilsvarer til sammen det andre punktet under kategorien «ferdigheter» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan analysere eksisterende teorier, metoder

og fortolkninger innenfor fagområdet og arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning». Kodeenhet 6A viser til den første delen av punktet fra kvalifikasjonsrammeverket, det vil si «kan analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet» og kriteriene for kodeenheten, er at analyseenheten må inneholde elementene analysere, pluss teorier, metoder eller fortolkninger. Kodeenhet 6B viser til andre del av punktet fra kvalifikasjonsrammeverket, det vil si «arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning» og kriteriene er at analyseenheten må inneholde elementene selvstendig, pluss praktisk og/eller teoretisk problemløsning. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan har én av analyseenhetene, det vil si 7,69% oppfylt kriteriene til kodeenhet 6A, og det er den som sier at studentene skal kunne «kritisk vurdere og ta i bruk ulike musikkpedagogiske og vitenskapelige tilnæringsmåter» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Her er «musikkpedagogiske og vitenskapelige tilnæringsmåter» tolket inn under kriteriet om elementet teorier, metoder eller fortolkninger. Denne analyseenheten oppfyller også kriteriene for kodeenhet 6B. Det er også en til analyseenhet, til sammen 15,38%, som har blitt tolket til å oppfylle kriteriene til kodeenhet 6B. Der står det at studentene skal «utføre og formidle selvstendig arbeid» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Her har «arbeid» blitt tolket til å kunne bety praktisk og/eller teoretisk problemløsning. I Kungliga Musikhögskolan sin studieplan er kodeenhet 6A tilstedeværende i 12,5%, det vil si to av analyseenhetene. Et eksempel fra Kungliga Musikhögskolans studieplan, er analyseenheten hvor det står at studentene skal «kunna analysera kritiker för utvärdering och bedömning inom området» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Her er «kritiker» tolket inn under kriteriet om fortolkninger. Kodeenhet 6B ble ikke registrert i noen av analyseenhetene i Kungliga Musikhögskolans studieplan. I analyseenhetene i Norges Musikkhøgskoles studieplan, opptrer kodeenhet 6A i 16,67%. Vi finner kodeenheten i analyseenheten som sier at studentene skal kunne «analysere, drøfte og forholde seg kritisk til relevant musikkpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, samt kunne innhente, dokumentere og formidle kompleks faglig kunnskap og praksis gjennom eget forsknings- og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Kodeenhet 6B opptrer også i 16,67% av analyseenhetene i Norges Musikkhøgskoles studieplan. Denne kodeenheten finner vi i analyseenheten som sier at studentene skal kunne «anvende denne kunnskapen i musikkpedagogisk virksomhet, og vise selvstendighet og evne til fornyelse i møte med komplekse musikkpedagogiske oppgaver» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Her er «møte med komplekse musikkpedagogiske oppgaver» tolket som praktisk og/eller teoretisk problemløsning.

I analyseenhetene i Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner, opptrer kodeenhet 6A i 11,9%, tilsvarende 5 av analyseenhetene. Et eksempel finner vi i planen for emnet «Musikkpedagogisk teori del 2 inkludert praksis», der det står at studentene skal kunne «analysere, drøfte og vurdere musikkpedagogisk forskningsarbeid og forskningslitteratur» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. d). Kodeenhet 6B opptrer ikke i noen av analyseenhetene i emneplanene til Høgskulen på Vestlandet. I emneplanene til Kungliga Musikhögskolan opptrer kodeenhet 6A i 9,52%, eller to av analyseenhetene. I planen for emnet «Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik» er kodeenhet 6A registrert i analyseenheten hvor det står at studenten skal kunne «förhålla sig kritiskt reflekterande til de konsekvenser som trender i vetenskapelig ansats och metod medfört för forskning i musikpedagogik» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 e). Her er «kritiskt reflekterande» tolket som en form av analyse. Kodeenhet 6B er registrert i 4,76%, det vil si én av analyseenhetene i emneplanene til Kungliga Musikhögskolan. Det vil si i én av analyseenhetene. Denne finner vi i planen for emnet «Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik», og det står at studentene skal «kunna avgränsa och formulera ett musikpedagogiskt forskningsproblem, relatera detta till relevant teoribildning samt välja/utveckla adekvat metodiskt angreppssätt för att belysa ställda frågor» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 e). I Norges Musikkhøgskoles emneplaner opptrer kodeenhet 6A i 23,08%, altså seks av analyseenhetene. Blant annet finner vi kodeenheten i analyseenheten der det står at studentene skal kunne «analysere og kritisk vurdere musikkpedagogisk forskning med utgangspunkt i forskningsmetodiske valg og vitenskapsteoretiske perspektiver og retninger», i planen til emnet «Forskningsmetode og vitenskapsteori» (Norges Musikkhøgskole, u.å. e). Kodeenhet 6B er registrert i 11,54%, eller tre av analyseenhetene i emneplanene til Norges Musikkhøgskole. I planen for emnet «Forskningsmetode og vitenskapsteori», står det at studentene skal kunne «reflektere selvstendig og kritisk over forskningsmetodiske og vitenskapsteoretiske spørsmål knyttet til eget masterarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. e).

4.1.9 Kodeenhet 7 - Metodeanvendelse

Kodeenhet 7 tilsvarer det tredje punktet under kategorien «ferdigheter» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan bruke relevante metoder for forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte». Kriteriene for at en analyseenhet skal bli kategorisert som kodeenhet 7 er at analyseenheten må inneholde elementene anvende, pluss metode. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan er kodeenhet 7 tilstedeværende i 15,38%, eller to av analyseenhetene. Et eksempel fra planen, er

analyseenheten hvor det står at studentene skal «kritisk vurdere og ta i bruk ulike musikkpedagogiske og vitenskapelige tilnæringsmåter» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Her er «musikkpedagogiske og vitenskapelige tilnæringsmåter» tolket til å oppfylle kriteriet om metode. I studieplanen til Kungliga Musikhögskolan opptrer kodeenheten også i to av analyseenhetene, hvilket her utgjør 12,5%. Vi finner den blant annet i analyseenheten hvor det står at studentene skal «ha förmåga att undersöka valda aspekter av musikalisk kunskapsbildning i naturlig kontext på vetenskapligt relevant sätt» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Her er «undersöka» i kombinasjon med «vetenskapligt relevant sätt» toket som at man anvender metode. I Norges Musikkhøgskoles studieplan oppfyller ingen av analyseenhetene kriteriene for kodeenhet 7, ettersom ingen av analyseenhetene inneholder elementet metode.

I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner, opptrer kodeenheten i 7,14%, eller tre av analyseenhetene. Vi finner det blant annet i planen for emnet «Vitenskapsteori, metode og akademisk skriving», der det står at studentene skal kunne «beskrive, anvende og drøfte ulike forskningsmetoder og -tradisjoner» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. c). I emneplanene til Kungliga Musikhögskolan er den prosentvise tilstedeværelsen av kodeenhet 7 9,52%, eller to. Blant annet finner vi kodeenheten i planen for emnet «Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik», i analyseenheten hvor det står at studentene skal «kunna utveckla eller anpassa redan etablerad metod till de behov som följer av ett valt problemområde och en vald frågeställning» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 e). I Norges Musikkhøgskoles emneplaner er kodeenhet 7 også tilstedeværende i to av analyseenhetene, men her tilsvarer det 7,69%. Et eksempel finner vi i planen for emnet «Undervisningslab», der det står at studentene skal ha «inngående kunnskap om og erfaring med ulike musikkmetodiske konsepter» (Norges Musikkhøgskole, u.å. a). Her er «erfaring med» tolket inn under kriteriet om å anvende.

4.1.10 Kodeenhet 8A – Prosjektgjennomførelse og 8B – Forskningsetisk arbeid

Kodeenhet 8A og 8B tilsvarer til sammen det fjerde punktet under kategorien «ferdigheter» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer». Kodeenhet 8A viser til første del av punktet fra kvalifikasjonsrammeverket, det vil si «kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning» og kriteriene for denne kodeenheten er at analyseenheten må inneholde elementene gjennomføre, pluss forsknings- og/eller utviklingsprosjekt. Kodeenhet 8B viser til andre del av punktet fra kvalifikasjonsrammeverket, det vil si «i tråd med gjeldende

forskningsetiske normer» og kriteriene er at analyseenheten må inneholde elementene prosjekt og/eller arbeid, pluss forskningsetisk. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan er kodeenhet 8A tilstedeværende i 15,38%, det vil si to av analyseenhetene. Et eksempel finner vi i analyseenheten der det står at studentene skal «kunne formulere problemstillinger og gjennomføre systematiske undersøkelser av et problemområde» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Her er «systematiske undersøkelser av et problemområde» tolket inn under kriteriet om forsknings- og/eller utviklingsprosjekt. Kodeenhet 8B opptrer ikke i noen av analyseenhetene i studieplanen til Høgskulen på Vestlandet. I Kungliga Musikhögskolans studieplan opptrer kodeenhet 8A i 6,25% av analyseenhetene. Det vil si i én av seksten analyseenheter. Analyseenheten sier at studenten skal «ha god förmåga att välja, avgränsa och formulera ett musikpedagogiskt forskningsproblem, anknyta detta till relevant teoribildning samt välja/utveckla adekvat metodiskt angreppssätt för att belysa ställda frågor» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Denne analyseenheten er i denne sammenheng et spesielt tilfelle, ettersom den ikke inneholder noen av kriteriene for kodeenhet 8A på en direkte måte. Likevel er uttrykket innholdet så tydelig at det er et selvstendig forsknings- og/eller utviklingsarbeid som skal gjennomføres, at det likevel er blitt kategorisert innenfor kodeenheten. Kodeenhet 8B er ikke registrert i noen av analyseenhetene i Kungliga Musikhögskolans studieplan. I Norges Musikkhøgskoles studieplan er kodeenhet 8A registrert i 33,33%, eller to av analyseenhetene. Et eksempel fra planen er analyseenheten som sier at studentene skal kunne «analysere, drøfte og forholde seg kritisk til relevant musikkpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, samt kunne innhente, dokumentere og formidle kompleks faglig kunnskap og praksis gjennom eget forsknings- og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Kriterieelementet «gjennomføre» er tolket til å ligge implisitt i formuleringen. Kodeenhet 8B er tilstedeværende i 16,67%, eller én av analyseenhetene i studieplanen. I analyseenheten står det at studenten skal ha «innsikt i fag- og yrkesetiske problemstillinger og kan arbeide i tråd med gjeldende yrkesetiske normer både som musikkpedagogisk yrkesutøver og i tilknytning til eget forsknings- og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h).

I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner opptrer kodeenhet 8A i 4,76%, det vil si to av analyseenhetene. I planen for emnet «Masteroppgave» finner vi kodeenhet 8A, blant annet i analyseenheten som sier at studentene skal kunne «planlegge og gjennomføre et selvstendig, systematisk og kritisk forskningsarbeid» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. e). Kodeenhet 8B er tilstedeværende i 2,38%, altså én av analyseenhetene i emneplanene. Analyseenheten «anvender faglige kunnskaper på en reflektert og kritisk måte» følger i planen for emnet «Masterarbeid» analyseenheten «viser analytisk og kritisk tenkning i vurdering, valg,

planlegging og gjennomføring av eget forskningsprosjekt», og oppfyller dermed kriteriene. I Kungliga Musikhögskolans emneplaner er kodeenhet 8A tilstedeværende i 19,05%, eller fire av analyseenhetene. Et eksempel fra Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner, er analyseenheten fra planen i emnet «Självstendigt arbete, masteruppsats i musikpedagogik» som sier at studentene skal «kunna planera, genomföra och rapportera vetenskapliga undersökningar på ett för problemområdet relevant sätt, i enlighet med lärandemålen för kursen *Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik*» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 d). Kodeenhet 8B er ikke registrert i noen av analyseenhetene i emneplanene til Kungliga Musikhögskolan. I Norges Musikkhøgskole sine emneplaner opptrer kodeenhet 8A i 7,69%, altså to av analyseenhetene. I Norges Musikkhøgskoles plan for emnet «Masterarbeid», finner vi analyseenheten «kan planlegge, gjennomføre, dokumentere og formidle et musikkpedagogisk forskningsprosjekt» (Norges Musikkhøgskole, u.å. b). Kodeenhet 8B opptrer i 3,85%, det vil si én av analyseenhetene i emneplanene til Norges Musikkhøgskole. I planen til emnet «Masterarbeid» står det i en analyseenhet at studentene skal kunne «lede komplekse arbeidsoppgaver og forskningsprosesser i tråd med etiske krav og retningslinjer, samt vise evne til å reflektere over og kritisk vurdere musikkpedagogisk forskning og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. b).

4.1.11 Kodeenhet 9 – Forskningsetisk analyse

Kodeenhet 9 tilsvare det første punktet under kategorien «generell kompetanse» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan analysere relevante fag-, yrkes- og forskningsetiske problemstillinger». Kriteriene for at en analyseenhet skal kvalifisere til kodeenhet 9 er at den inneholder elementene analyse, pluss fag-, yrkes-, og/eller forskningsetisk, pluss problemstilling. Denne kodeenheten kan ligne ganske mye på kodeenhet 8B, men forskjellen er at det her er analyse av fag-, yrkes-, og/eller forskningsetiske problemstillinger som står i fokus, mens det i kodeenhet 8B er fokus på at studentene skal arbeide i tråd med de ulike etiske normene og reglene. Som vi så i avsnittet om kodeenhet 8B, er etikk noe som blir lite omtalt i analyseenhetene i studieplanene. Hverken Høgskulen på Vestlandet sin studieplan eller Kungliga Musikhögskolans studieplan inneholder kodeenhet 9. I Norges Musikkhøgskoles studieplan er det én analyseenhet, det vil si 16,67%, som inneholder denne kodeenheten. Det er analyseenheten som sier at studenten skal ha «innsikt i fag- og yrkesetiske problemstillinger og kan arbeide i tråd med gjeldende yrkesetiske normer både som musikkpedagogisk yrkesutøver og i tilknytning til eget forsknings- og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Her er det at studentene

skal ha «innsikt i fag- og yrkesetiske problemstillinger» tolket til å oppfylle kriteriene til kodeenhet 9.

I emneplanene til Høgskulen på Vestlandet er den prosentvise tilstedeværelsen av kodeenhet 9 4,76% eller to av analyseenhetene. Et eksempel finner vi planen for emnet «Vitenskapsteori, metode og akademisk skriving», der det står at studentene skal kunne «drøfte forskningsetiske problemstillinger» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. c). Her er «drøfte» vurdert til å gå under kriteriet om analyse. Hverken Kungliga Musikhögskolans eller Norges Musikkhøgskoles emneplaner inneholder analyseenheter der kodeenhet 9 er registrert.

4.1.12 Kodeenhet 10 – Kunnskaps- og ferdighetsanvendelse i avansert arbeid

Kodeenhet 10 tilsvaret det andre punktet under kategorien «generell kompetanse» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter». Kriteriene for at en analyseenhet skal bli kategorisert under kodeenhet 10 er at den må inneholde elementene anvende, pluss kunnskaper og/eller ferdigheter, pluss gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og/eller prosjekter. Denne kodeenheten kan minne veldig om kodeenhet 3, som lyder «kan anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet». Forskjellen er at kodeenhet 10 uttrykker at kunnskapene og ferdighetene skal anvendes på nye områder *for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter*. Det som skiller dem er dermed at kunnskapene og ferdigheten blir et middel for noe annet. Det gjør kodeenhet 10 til et mer komplekst og omfattende punkt. I studieplanen til Høgskulen på Vestlandet har ingen av analyseenhetene oppfylt kriteriene til kodeenhet 10. Dette kan skyldes at det her er leddsetninger som er brukt som analyseenheter. I Kungliga Musikhögskolan sin studieplan er kodeenhet 10 tilstedeværende i 23,81%, det vil si fem av analyseenhetene. Det står at studentene skal «ha god förmåga att välja, avgränsa och formulera ett musikpedagogiskt forskningsproblem, anknyta detta till relevant teoribildning samt välja/utveckla adekvat metodiskt angreppssätt för att belysa ställda frågor» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Å «ha god förmåga» kan oversettes til å ha gode muligheter til å utføre noe. Dermed er dette blitt tolket til å oppfylle kriteriet om elementet anvende. Etter dette inneholder analyseenheten mange ord som beskriver ulike kunnskaper og ferdigheter, og til sist «för att belysa ställda frågor». Som er blitt tolket til å oppfylle kriteriet om avanserte arbeidsoppgaver og/eller prosjekter. Den andre analyseenheten som oppfyller kriteriene for kodeenhet 10, uttrykker at studentene skal «ha förmåga att implementera och utvärdera forskningsresultat i praktisk musikpedagogisk verksamhet» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Denne analyseenheten ble også omtalt i

forbindelse med kodeenhet 3 – kunnskapsanvendelse, men i forbindelse med kodeenhet 10 er det lagt vekt på ordet «utvärdera» som er tolket til at å oppfylle kriteriet om avansert arbeid. I Norges Musikkhøgskole sin studieplan opptrer kodeenhet 10 i 16,67% av analyseenhetene. Analyseenheten som sier at studentene skal kunne «anvende denne kunnskapen i musikkpedagogisk virksomhet, og vise selvstendighet i møte med komplekse musikkpedagogiske oppgaver» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h), er et tydelig eksempel på kodeenhet 10.

I emneplanene til Høgskulen på Vestlandet er kodeenhet 10 tilstedeværende i 11,9%, tilsvarende fem av analyseenhetene. I planen til emnet Musikkpedagogisk teori del 1 finner vi analyseenheten som sier at studentene skal kunne «bruke fagspesifikke omgrep og perspektiver til å analysere og drøfte problemstillinger i det musikkpedagogiske fag- og forskningsfeltet» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. a). Her er «fagspesifikke omgrep og perspektiver» tolket som kunnskap, og «analysere og drøfte problemstillinger» er tolket som avanserte arbeidsoppgaver. I emneplanene til Kungliga Musikhögskolan er kodeenhet 10 også tilstedeværende i tre av analyseenhetene, her tilsvarende 14,29%. Et eksempel finner vi i planen for emnet «Musikalisk kunnskapsbildung ur et vetenskapligt perspektiv», der en analyseenhet uttrykker at studentene skal «kunna relatera dessa (olika aspekter av musikalisk kunnskapsbildung, red.anm.) til vetenskapliga perspektiv som skulle vara relevanta i forskningsstudier» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 a). Her er «dessa (olika aspekter av musikalisk kunnskapsbildung, red.anm.)» tolket som kunnskap, og «forskningsstudier» som avanserte arbeidsoppgaver og/eller prosjekter. I emneplanene til Norges Musikkhøgskole er kodeenhet 10 tilstedeværende i 11,54%, eller tre av analyseenhetene. I planen for emnet «Masterarbeid» finner vi analyseenheten som sier at studentene skal vise «selvstendighet, nytenkning og faglig integritet i møte med en selvvalgt faglig problemstilling og viser evne til faglig fordypning og utvikling» (Norges Musikkhøgskole, u.å. b). Her er kriteriet om kunnskap tolket inn under «faglig integritet».

4.1.13 Kodeenhet 11A – Formidling av selvstendig arbeid og 11B – Faglig uttrykksformbeherskelse

Kodeenhet 11A og 11B tilsvarer til sammen det tredje punktet under kategorien «generell kompetanse» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan formidle omfattende selvstendig arbeid og behersker fagområdet uttrykksformer». Kodeenhet 11A viser til den første delen av punktet, det vil si «kan formidle omfattende selvstendig arbeid», og kriteriene er at analyseenheten må inneholde elementene formidle, pluss selvstendig arbeid. Kodeenhet

11B viser til andre del av punktet, det vil si «behersker fagområdets uttrykksformer», og kriteriene er at analyseenheten må inneholde fagområdets uttrykksformer. I studieplanen til Høgskulen på Vestlandet, er kodeenhet 11A registrert i 7,69%, altså én av analyseenhetene. Analyseenheten sier at studentene skal «utføre og formidle selvstendig arbeid» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Kodeenhet 11B er registrert i 15,38%, eller to av analyseenhetene i studieplanen, blant annet i analyseenheten der det står at studenten skal «beherske vitenskapelige uttrykksformer» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). På Kungliga Musikhögskolan er kodeenhet 11A også tilstedeværende i én av analyseenhetene, som her utgjør 6,25%, I analyseenhet står det at studentene skal «ha god förmåga att muntligt presentera egna forskningsstudier samt redovisa dessa i vetenskapliga texter» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). I Norges Musikkhøgskoles studieplan opptrer kodeenhet 11 i 16,67% av analyseenhetene. I studieplanen står det at studentene skal kunne «analysere, dröfte og forholde seg kritisk til relevant musikkpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, samt kunne innhente, dokumentere og formidle kompleks faglig kunnskap og praksis gjennom eget forsknings- og utviklingsarbeid» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h). Hverken Kungliga Musikhögskolans eller Norges Musikkhøgskoles studieplan har analyseenheter der kodeenhet 11B er registrert.

I emneplanene til Høgskulen på Vestlandet er kodeenhet 11A tilstedeværende i 2,38%, eller én av analyseenhetene. I planen for emnet «Masteroppgave» finner vi analyseenheten som sier at studentene skal kunne «gi en tydelig, sammenhengende og presis skriftlig og muntlig framstilling av eget forskningsarbeid» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. e). I emneplanene til Høgskulen på Vestlandet er kodeenhet 11B tilstedeværende i 4,76%, eller to av analyseenhetene. I planen for emnet «Vitenskapsteori, metode og akademisk skriving» finner vi analyseenheten «kan anvende vitenskapelige begreper og bruke disse i resonnementer på eget fagområde» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. c). I emneplanene til Kungliga Musikhögskolan er kodeenhet 11A tilstedeværende i 9,52%, det vil si to av analyseenhetene. Vi finner den blant annet i emneplanen for «Självständigt arbete, magisteruppsats i musikpedagogik» og analyseenheten som sier at studenten skal kunne «planera, genomföra och rapportera vetenskapliga undersökningar på ett för fokusområdet relevant sätt, i enlighet med lärandemålen för kursen *Vetenskapsteori och metod*» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 c). Her er «rapportera» tolket som å formidle. I emneplanene til Norges Musikkhøgskole er kodeenhet 11A tilstedeværende i 3,85% av analyseenhetene. Det tilsvarer samme antall som i Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner, det vil si én analyseenhet. I emneplanen for «Masterarbeid» finner vi analyseenheten «kan planlegge,

gjennomføre, dokumentere og formidle et musikkpedagogisk forskningsprosjekt» (Norges Musikkhøgskole, u.å. b). Hverken Kungliga Musikhögskolan eller Norges Musikkhøgskole hadde analyseenheter i emneplanene der kodeenhet 11B ble registrert.

4.1.14 Kodeenhet 12 – Faglig kommunikasjon

Kodeenhet 12 tilsvarer det fjerde punktet under kategorien «generell kompetanse» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan kommunisere om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner innenfor fagområdet, både med spesialister og til allmennheten». Kriteriene for kodeenhet 12 er at analyseenheten må inneholde elementene kommunisere, pluss fagområde, pluss spesialister og/eller allmennhet. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan opptrer kodeenhet 12 i 15,38% av analyseenhetene. Det vil si de to analyseenhetene som sier at studentene skal kunne «beherske faglig argumentasjon og akademisk skriving» og «utføre og formidle selvstendig arbeid» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. h). Begge disse analyseenhetene inneholder elementer som kan tolkes til å oppfylle kriteriene til både kommunikasjon og fagområdet, men hvem det skal kommuniseres til er ikke like klart. Jeg har likevel valgt å ta dem med, med en velvillig tolkning til at ordlyden uttrykker at det skal kunne kommuniseres til spesialister og/eller allmennheten. I Kungliga Musikhögskolans studieplan opptrer kodeenhet 12 i 6,25%, eller én av analyseenhetene. Der står det at studentene skal «ha god förmåga att muntligt presentera egna forskningsstudier samt redovisa dessa i vetenskapliga texter» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.). Her er «vetenskapliga texter» tolket som en kommunikasjon med spesialister. I Norges Musikkhøgskoles studieplan opptrer kodeenhet 12 i 33,33%, det vil si to av analyseenhetene. Analyseenheten som sier at studentene skal kunne «artikulere, drøfte, initiere og delta i musikkpedagogisk debatt og praksis på en reflektert måte» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h), ble utelatt fra kodeenhet 5B, ettersom det krevde for stor grad av tolkning og skjønn. Også her krever analyseenheten en del tolkning og skjønn, men her har jeg valgt å ta den med. I en debatt er det åpenbart at det foregår en form for kommunikasjon, og ettersom det er en musikkpedagogisk debatt det er snakk om, kommuniseres det altså om fagområdet. Hvem som deltar i debatten står det ikke noe om i analyseenheten, men man kan anta at de enten er spesialister eller en del av allmennheten.

I emneplanene til Høgskulen på Vestlandet er kodeenhet 12 tilstedeværende i 14,29%, eller seks av analyseenhetene. I emnet «Musikkpedagogisk teori del 1» finner vi analyseenheten «kan kommunisere skriftlig og munnlig om musikkpedagogiske grunnlagsproblem på ein analytisk og kritisk måte» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. a). Også i

emneplanene til Kungliga Musikhögskolan er kodeenhet 12 tilstedeværende i seks av analyseenhetene, men her tilsvarer det 28,57%. Blant annet er kodeenhet 12 registrert i analyseenheten «kunna reflektera kritiskt över musikpedagogiska texter muntligt och i självständiga, korta vetenskapliga texter» i planen for emnet «Musikpedagogik som vetenskap och verksamhet» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 b). I emneplanene til Norges Musikkhøgskole er kodeenhet 12 tilstedeværende i 11,54%, det vil si tre av analyseenhetene. I planen for emnet «Masterarbeid» finner vi analyseenheten «kan delta i faglige diskusjoner og gi innspill på musikkpedagogiske forskningsprosjekter» (Norges Musikkhøgskole, u.å. b).

4.1.15 Kodeenhet 13 – Nytenking

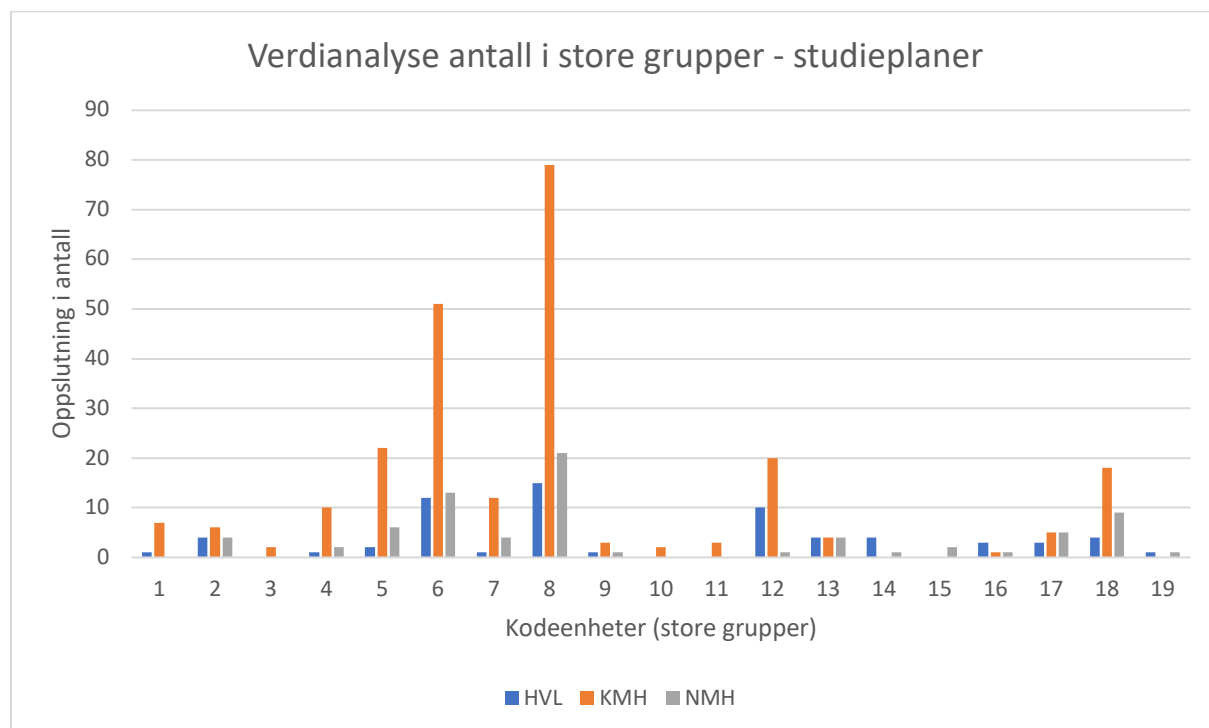
Kodeenhet 13 tilsvarer det femte punktet under kategorien «generell kompetanse» i kvalifikasjonsrammeverket, og lyder som følger «kan bidra til nytenking og i innovasjonsprosesser». Kriteriene for kodeenhet 13 er at analyseenheten må inneholde elementet nytenking, innovasjon, fornyelse, eller lignende. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan er det ingen av analyseenhetene som oppfyller kriteriene for kodeenhet 13. I Kungliga Musikhögskolan sin studieplan opptrer kodeenhet 13 i 12,5%, det vil si to av analyseenhetene. I analyseenheten som sier at studentene skal «ha god förmåga att välja, avgränsa och formulera ett musikpedagogiskt forskningsproblem, anknyta detta till relevant teoribildning samt välja/utveckla adekvat metodiskt angreppssätt för att belysa ställda frågor» (Kungliga Musikhögskolan, u.å.), er det å «utveckla adekvat metodiskt angreppssätt» tolket til å handle om nytenking. I Norges Musikkhøgskoles studieplan opptrer kodeenhet 13 i 16,67% av analyseenhetene. Der står det at studentene skal kunne «anvende denne kunnskapen i musikkpedagogisk virksomhet og vise selvstendighet og evne til fornyelse i møte med komplekse musikkpedagogiske oppgaver» (Norges Musikkhøgskole, u.å. h).

I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner opptrer kodeenhet 13 i 4,76%, det vil si to av analyseenhetene. I planen for emnet «Kunstnerisk arbeid» står det at studentene skal kunne «planlegge, skape, gjennomføre og lede kunstneriske utviklingsprosjekter» (Høgskulen på Vestlandet, u.å. b). Her er «skape» forstått som et synonym i samme kategori som nytenking. I Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner er kodeenhet 13 også tilstedeværende i to av analyseenhetene, her tilsvarende 9,52%. I emneplanen for «Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik» finner vi analyseenheten «kunna utveckla eller anpassa redan etablerad metod till de behov som följer av ett valt problemområde och en vald frågeställning» (Kungliga Musikhögskolan, 2013 e). Her er «utveckla» det sentrale synonymet. Også i Norges Musikkhøgskoles emneplaner er kodeenhet 13 tilstedeværende i to av

analyseenhetene, her tilsvarende 7,69%. I planen for emnet «Masterarbeid» finner vi analyseenheten «viser selvstendighet, nytenkning og faglig integritet i møte med en selvvalgt faglig problemstilling og viser evne til faglig fordypning og utvikling» (Norges Musikkhøgskole, u.å. b).

4.2 Verdianalyse

4.2.1 Verdihierarki i studieplanene



Tabell 13 – Verdianalyse: Studieplaner - antall i store grupper

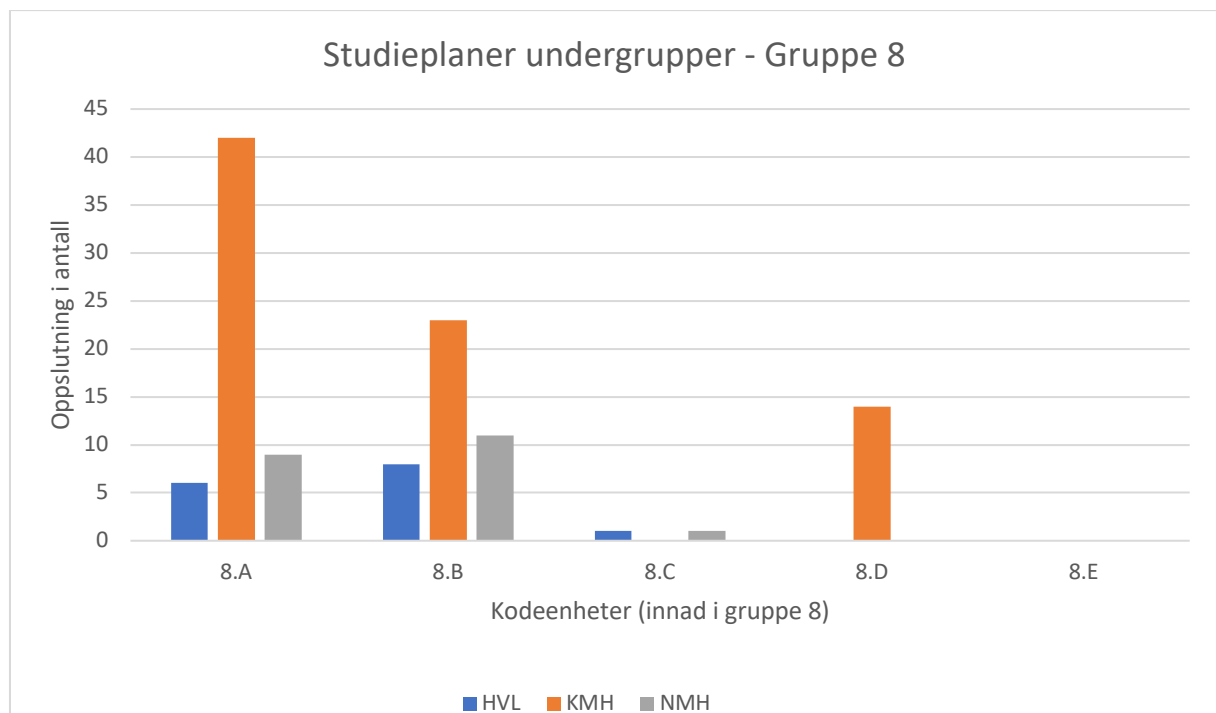
I tabellen under vises verdihierarkiene fra studieplanene. Tallene i parentes er antallet ganger en kodeenhet fra den oppgitte gruppen er registrert i den respektive studieplanen. Når kodeenhetene fra flere grupper er registrert et likt antall ganger, havner de på samme plass i verdihierarkiet.

Verdihierarki store grupper - Studieplaner			
Plassering i hierarki	Høgskulen på Vestlandet	Kungliga Musikhögskolan	Norges Musikkhøgskole
1 (Høyest)	8 (15)	8 (79)	8 (21)
2	6 (12)	6 (51)	6 (12)
3	12 (10)	5 (22)	18 (9)
4	2, 13, 14, 18 (4)	12 (20)	5 (6)
5	16, 17 (3)	18 (18)	17 (5)
6	5 (2)	7 (12)	2, 7, 13 (4)
7	1, 4, 7, 9, 19 (1)	4 (10)	4, 14, 15 (2)
8	3, 10, 11, 15 (0)	1 (7)	9, 12, 16, 19 (1)

9		17 (5)	1, 3, 10, 11 (0)
10		13 (4)	
11		9, 11 (3)	
12		2, 3, 10 (2)	
13		16 (1)	
14		14, 15, 19 (0)	
15			
16			
17			
18			
19			

Tabell 14 - Verdihierarki i studieplanene

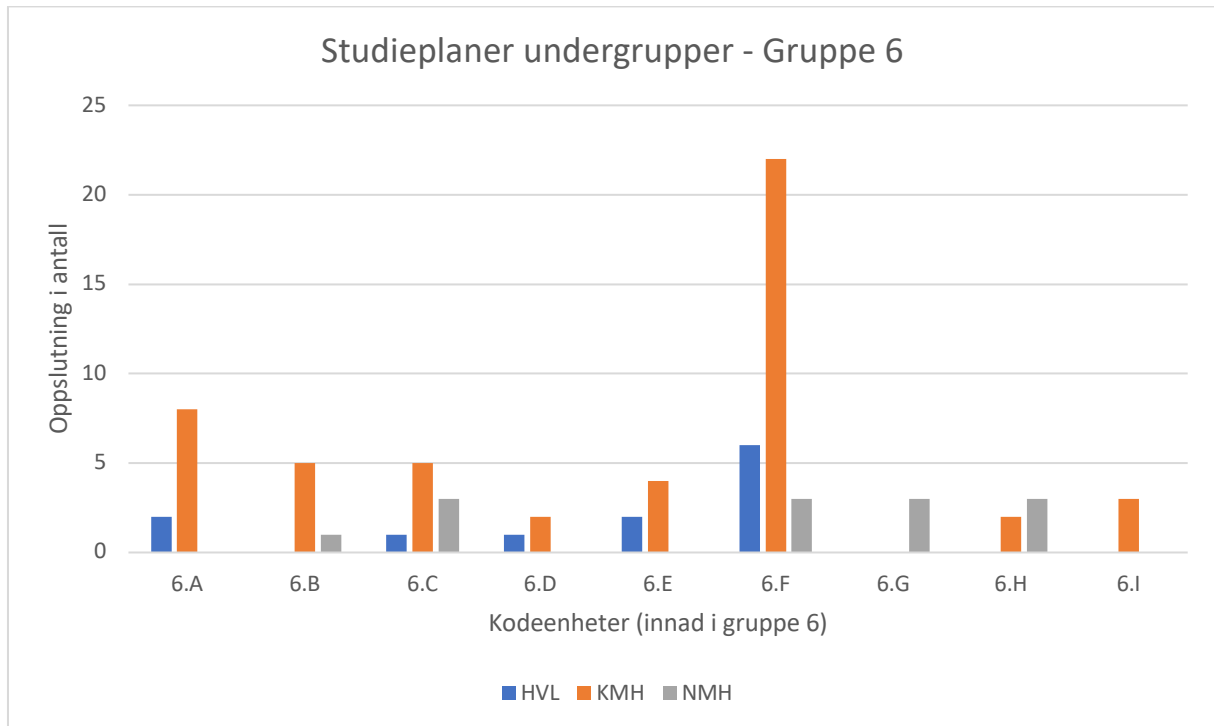
I samtlige av de tre studieplanene er det kodeenhetene i gruppe 8 som til sammen opptrer flest ganger. Gruppe 8 har fått navnet «Danning» og består av kodeenhetene 8.A, 8.B, 8.C, 8.D og 8.E. Kodeenhet 8.A er utdanning, 8.B er (musikk)pedagogikk, 8.C er (musikk)didaktikk, 8.D er kunnskapsdanning/læring og 8.E er danning. Fordelingen innad i gruppa vises i tabellen under. Vi ser at Kungliga Musikhögskolan har 8.A som høyeste kodeenhet, mens både Høgskulen på Vestlandet og Norges Musikkhøgskole har 8.B som sin høyeste kodeenhet.



Tabell 15 - Verdianalyse: Studieplaner - Gruppe 8

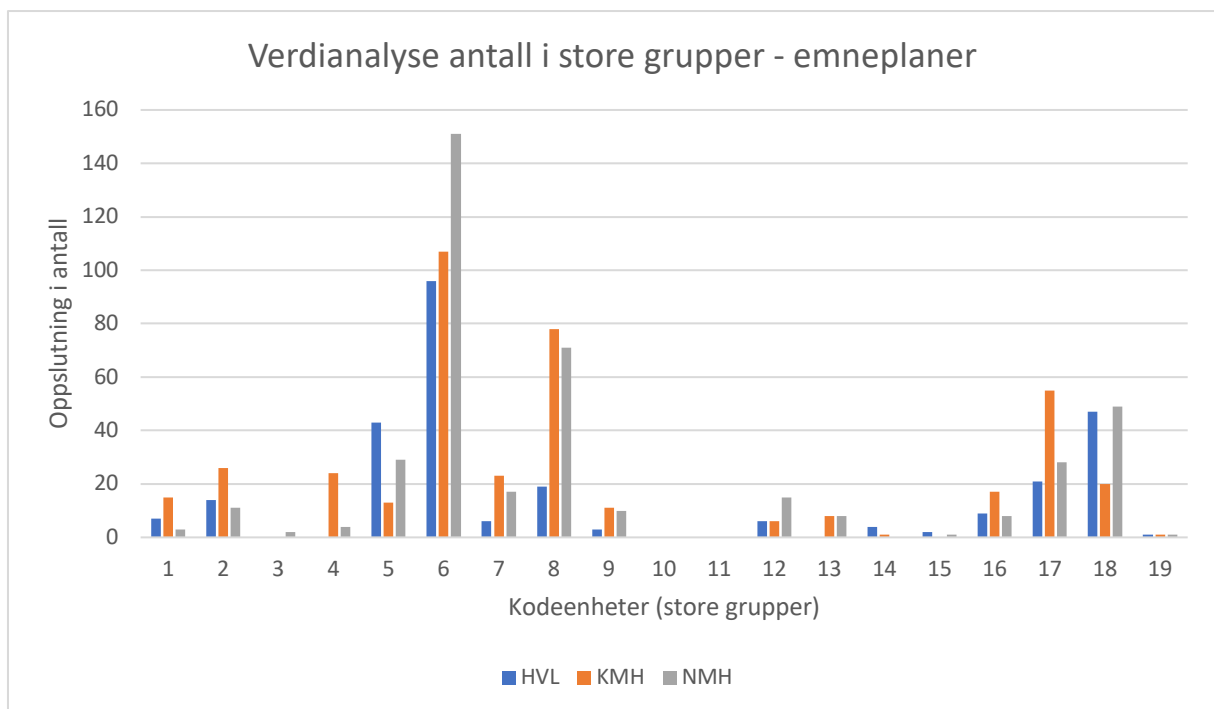
Også plass nummer to i studieplanenes verdihierarki er likt for de tre. Gruppe seks har fått navnet «Vitenskapelighet», og består av kodeenhetene 6.A, 6.B, 6.C, 6.D, 6.E, 6.F, 6.G, 6.H og 6.I. Kodeenhet 6.A er vitenskapelig, 6.B er analyse, 6.C er vurdering, 6.D er metode, 6.E er vitenskapsteori, 6.F er forskning, 6.G er drøfting, 6.H er dokumentasjon og 6.I er

teorikunnskap. Fordelingen innad i gruppa vises i tabellen under. Samtlige studieplaner har kodeenhet 6.F som sin høyeste, eller en av sine høyeste kodeenheter.



Tabell 16 - Verdianalyse: Studieplaner - Gruppe 6

4.2.3 Verdihierarki i emneplanene

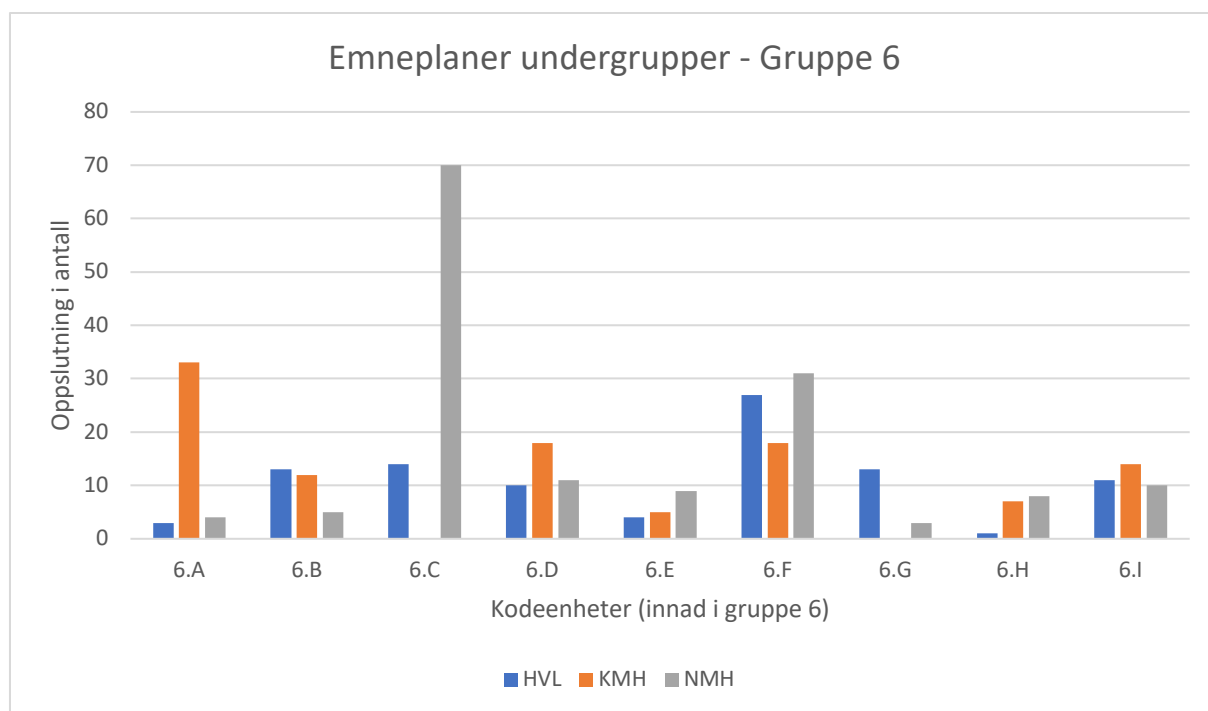


Tabell 17 - Verdianalyse: Emneplaner - antall i store grupper

Verdihierarki store grupper - Emneplaner			
Plassering i hierarki	Høgskulen på Vestlandet	Kungliga Musikhögskolan	Norges Musikkhøgskole
1 (Høyest)	6 (95)	6 (107)	6 (151)
2	18 (47)	8 (78)	8 (71)
3	5 (43)	17 (55)	18 (49)
4	17 (21)	2 (26)	5 (29)
5	8 (19)	4 /24)	17 (28)
6	2 (14)	7 (23)	7 (17)
7	16 (9)	18 (20)	12 (15)
8	1, 14 (7)	16 (17)	2 (11)
9	7, 12 (6)	1 (15)	9 (10)
10	9 (3)	5 (13)	13, 16 (8)
11	15 (2)	9 (11)	4 (4)
12	19 (1)	13 (8)	1 (3)
13	3, 4, 10, 11, 13 (0)	12 (6)	3 (2)
14		14, 19 (1)	15, 19 (1)
15		3, 10, 11, 15 (0)	10, 11, 14 (0)
16			
17			
18			
19			

Tabell 18 - Verdihierarki i emneplanene

I studieplanene hadde alle utdanningsinstitusjonene den samme kodegruppen øverst i verdihierarkiet. Det gjelder også for emneplanene, men det er en annen kodegruppe som troner øverst. I emneplanene er det kodegruppe seks, den som har fått navnet «Vitenskapelighet» som er høyest oppe i hierarkiet. Som tidligere nevnt, består kodegruppe 6 av kodeenhetene 6.A, 6.B, 6.C, 6.D, 6.E, 6.F, 6.G, 6.H og 6.I. Kodeenhet 6.A er vitenskapelig, 6.B er analyse, 6.C er vurdering, 6.D er metode, 6.E er vitenskapsteori, 6.F er forskning, 6.G er drøfting, 6.H er dokumentasjon og 6.I er teorikunnskap. Fordelingen innad i gruppa vises i tabellen under. I studieplanene var det kodeenhet 6.F som hadde størst oppslutning i samtlige planer. I emneplanene er det annerledes. Her er Høgskulen på Vestlandet den eneste av de tre som fortsatt har 6.F høyest i gruppa indre verdihierarki. Kungliga Musikhögskolan har kodeenhet 6.A som sin høyeste og Norges Musikkhøgskole har en soleklar topp på 6.C. Her bør det nevnes at Norges Musikkhøgskoles emneplaner svært ofte avsluttes med et kapittel om hvordan studenten vurderes, hvordan ordinær vurdering foregår og hva som skjer ved ny vurdering.



Tabell 19 - Verdianalyse: Emneplaner - Gruppe 6

4.2.4 Verdiklynger

I verdiklyngeanalysen var jeg i første omgang interessert i hvilke verdier som var koblet sammen. For å undersøke dette ble det laget tabeller som viste en oversikt over kodeenhetenes sammenkoblinger. Øverste del av tabellene ser slik ut:

Kodeenhet	Kobler med (antall ganger):	Totalt:
1.A	2.A (1), 5.B (1)	2 (2) – differanse: 0

I tabellene er verdiens kodenavn notert i kolonnen lengst til venstre. Den midterste kolonnen viser hvilke kodeenheter den gitte kodeenheten opptrer sammen med, det vil si i samme setning. Tallet i parentes oppgir antallet ganger de to kodeenhetene kobler med hverandre i hele planen. I kolonnen lengst til høyre oppgis det totale antallet kodeenheter som den gitte kodeenheten kobler med, og i parentesen oppgis det totale antall koblinger. For å finne ut hvilke kodeenheter som opptrer i klynger og deretter hvilken av kodeenhetene i en klynge som utgjør knutepunktverdien, må vi se på hvilke kodeenheter som har sterke koblinger, det vil si hvilke kodeenheter som kobler med hverandre mange ganger. Alle tabellene for de respektive planene er gjengitt i denne tekstens vedlegg.

4.2.5 Verdiklynger studieplaner

I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan er det få kodeenheter som har utpreget sterke koblinger til hverandre. Ingen kodeenheter kobler med hverandre mer enn to ganger. Ettersom kodeenhetene i denne planen opptrer sammen et maksimum av to ganger, kan man se på differansen mellom det totale antallet kodeenheter og det totale antallet koblinger, det vil si tallene i kolonnen lengst til høyre, for å finne ut hvilke kodeenheter som har flest sterke koblinger. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan er det da to kodeenheter som utkrystalliserer seg. 8.A – Utdanning, har en differanse på fem, det vil si at det er fem koblinger som er ekstra sterke. 12.B – Nyanserte perspektiver, har en differanse på seks, det vil si seks ekstra sterke koblinger. De fleste av de sterke koblingene er felles for kodeenhetene 8.A og 12.B, noe som kan tyde på at de er i samme klynge. Ettersom 12.B – Nyanserte perspektiver, er den kodeenheten som har flest sterke koblinger, tas det utgangspunkt i at dette er verdiklyngas knutepunktverdi. 12.B sine sterke koblinger går til 6.F – Forskning, 8.A – Utdanning, 8.B – (Musikk)pedagogikk, 12.A – Kulturformidling, 12.C – Flerkultur og 12.D – Kulturforvaltning. Disse verdiene er dermed gitte deler av klynga. I tillegg har 6.F – Forskning en sterk kobling til 2.A – Autonomi, og 8.A – Utdanning har en sterk kobling til 13.B – Fordypning. Dermed vil også disse to verdiene sannsynligvis være med på å prege gruppa. Ettersom en stor del av kodeenhetene i klynga hører til i kategorien «Kultur» i analyseinstrumentet, velger jeg å kalle denne klynga for «Kulturklynga». Kulturklynga utgår fra knutepunktverdien «nyanserte perspektiver», som omgis av nabovertiene forskning, utdanning, (musikk)pedagogikk, kulturformidling, flerkultur og kulturforvaltning. I tillegg preges Kulturklynga av de mer perifere verdiene autonomi og fordypning. Verdiene i klynga kobler også til flere andre verdier, om så i noe mindre grad. Disse vil sannsynligvis også være med å påvirke klynga, men har ikke en naturlig plass inne i klynga.

I Kungliga Musikhögskolan sin studieplan er det helt andre tall vi jobber med enn i Høgskulen på Vestlandet sin tilsvarende plan, men metoden er den samme. Når det er sagt, må man her justere synet på hva som er en sterk kobling. I Høgskulen på Vestlandet sin plan var den sterkeste koblingen at to kodeenheter opptrådte sammen to ganger. I Kungliga Musikhögskolan er det flere kodeenheter som opptrer sammen opptil sju ganger. Her regner jeg derfor en sterk kobling som fem eller flere opptredener sammen. Dermed kan det skje at den kodeenheten som har størst differanse ikke er den som har flest sterke koblinger. I studieplanen til Kungliga Musikhögskolan er dette tilfelle for kodeenhet 8.A som har størst differanse mellom antall koblinger, men ikke har flest antall sterke koblinger. Både kodeenhet 8.B – (Musikk)pedagogikk og kodeenhet 18.A – (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning

har fire sterke koblinger, i denne sammenheng kodeenheter som opptrer sammen fem eller flere ganger. Det er ingen andre kodeenheter som har fire eller flere sterke koblinger i denne klynga, eller i denne planen overhode. Dermed har vi to mulige knutepunktverdier, og muligens to klynger. Det første steget for å finne ut av dette, er å se på hvilke kodeenheter 8.B og 18.A har sterke koblinger til og om de er overlappende. 8.B – (Musikk)pedagogikk har sterke koblinger til 5.E - Kunnskap, 6.F - Forskning, 8.A - Utdanning og 18.A – (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning. 18.A - (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning har sterke koblinger til 6.F - Forskning, 8.B – (Musikk) pedagogikk, 8.D – Kunnskapsdannelse/læring og 18.B – Kunstnerisk praksis. Med dette som utgangspunkt kan man enten se det som to klynger, én med 8.B – (Musikk)pedagogikk som knutepunktverdi og én med 18.A – (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning som knutepunktverdi, eller man kan ta utgangspunkt i de tre verdiene som er felles, det vil si 8.B – (Musikk)pedagogikk, 18.A – (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning og 6.F – Forskning, og undersøke hvordan den klynga blir seende ut. Her har jeg valgt å ha to klynger.

En gruppe med 8.B – (Musikk)pedagogikk som knutepunktverdi vil omgis av de verdiene den selv har sterke koblinger til, det vil si 5.E – Kunnskap, 6.F – Forskning, 8.A – Utdanning og 18.A (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning. I tillegg har kodeenhet 18.A (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning sterke koblinger til 8.D – Kunnskapsdannelse/læring og 18.B – Kunstnerisk praksis. Denne klynga har jeg valgt å gi navnet «Pedagogikklynga». Pedagogikklynga har som nevnt utgangspunkt i (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi og nabovertiene er kunnskap, forskning, utdanning og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning. I tillegg vil verdiene kunnskapsdannelse/læring og kunstnerisk praksis sannsynligvis ha innvirkning på klynga.

En gruppe med 18.A (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning som knutepunktverdi vil omgis av sine sterke koblinger, altså 6.F – Forskning, 8.B – (Musikk)pedagogikk, 8.D – Kunnskapsdannelse og 18.B – Kunstnerisk praksis. I tillegg har både 6.F – Forskning og 8.B – (musikk)pedagogikk sterke koblinger til 8.A – Utdanning, og 8.B – (musikk)pedagogisk har også sterke koblinger til 5.E – Kunnskap. Jeg har valgt å kalle denne klynga for «Praksisklynga». Praksisklynga tar utgangspunkt i knutepunktverdien (musikk)pedagogisk praksis/undervisning og har nabovertiene forskning, (musikk)pedagogikk, kunnskapsdannelse/læring og kunstnerisk praksis. I tillegg vil verdiene utdanning og kunnskap sannsynligvis også ha innvirkning på denne klynga.

I Norges Musikkhøgskole sin studieplan ligner tallene mer på de man kunne se i Høgskulen på Vestlandet sin studieplan enn på Kungliga Musikhögskolans. Ettersom det kun

er et par kodeenheter som kobler sammen mer enn to ganger, vil det igjen være naturlig å ta utgangspunkt i differansen for å finne ut av hvilke kodeenheter som har flest sterke koblinger. Her kommer det ganske tydelig fram at det i likhet med Kungliga Musikhögskolan sin studieplan, er kodeenhet 8.B – (Musikk)pedagogikk og kodeenhet 18.A (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning som har flest sterke koblinger. 8.B (Musikk)pedagogikk har sterke koblinger til 5.B - Faglighet, 5.E – Kunnskap, 6.E – Forskning, 6.G - Drøfting, 6.H - Dokumentasjon, 7.A - Utvikling, 8.A - Utdanning, 18.A – (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning og 18.B – Kunstnerisk praksis. 18.A – (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning har sterke koblinger til 6.G - Drøfting, 8.B – (Musikk)pedagogikk, og 18.B – Kunstnerisk praksis. Ettersom alle de sterke koblingene til 18.A - (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning også har sterke koblinger til 8.B – (Musikk)pedagogikk, samt at 8.B har flest sterke koblinger, har jeg valgt å se dette som én klynge. Ettersom denne klynga består av både pedagogiske og vitenskapelige verdier, har jeg valgt å kalle denne klynga for «Evidensklynge». Evidensklynge har (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi, og faglighet, kunnskap, forskning, drøfting, dokumentasjon, utvikling, utdanning, (musikk)pedagogisk praksis/undervisning og kunstnerisk praksis som naboverdier.

4.2.6 Verdiklynger emneplaner

Ettersom emneplanene analyseres sammen som en helhet, er det naturlig at koblingene er flere i antall her. Derfor har jeg igjen valgt å sette grensen for hva som anses som en sterk kobling ved fem eller flere koblinger mellom to kodeenheter. I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan har kodeenhet 8.B – (Musikk)pedagogikk seks slike sterke koblinger, og er dermed den kodeenheten som her har flest av disse. Hakk i hæl kommer kodeenhet 6.F – Forskning som har fem sterke koblinger, men til gjengjeld har større differanse mellom antall kodeenheter den kobler til og antall ganger den kobler til de gitte kodeenhetene enn kodeenhet 8.B – (Musikk)pedagogikk. Kodeenhet 8.B (Musikk)pedagogikk og kodeenhet 6.F – Forskning har sterk kobling til hverandre. De kobler sammen ti ganger, og det er dermed naturlig å anta at de er i samme verdiklynge. De sterke koblingene som 6.F – Forskning og 8.B – (Musikk)pedagogikk har felles er 5.E – Kunnskap, 6.B – Analyse, 6.F – Forskning, 6.G – Drøfting og 8.B – (musikk)pedagogikk. I tillegg har 6.F – Forskning en sterk kobling til 6.D – Metode, og 8.B (musikk)pedagogikk har i tillegg sterke koblinger til 6.I – Teorikunnskap og 18.A – (musikk)pedagogisk praksis/undervisning. Av disse er det 8.B – (Musikk)pedagogikk som har størst differanse mellom antallet sterke koblinger og antallet ganger disse er koblet sammen. Det gjør at jeg velger å sette 8.B – (Musikk)pedagogikk som knutepunktverdi for

klynga. Differansetallene skilte svært lite, det var kun én i forskjell, og jeg har derfor valgt å la kodeenhet 6.F – Forskning være med på å prege navnet på klynga «Musikkpedagogisk forskning». I den musikkpedagogiske forskningsklynga er altså (musikk)pedagogikk knutepunktverdien, mens kunnskap, analyse, forskning, drøfting, teorikunnskap og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning er naboeverdier.

I Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner er det ingen tvil om hvilken kodeenhet som har størst differanse mellom antall kodeenheter den kobler med og antallet ganger den kobler med disse. For kodeenhet 6.A – Vitenskapelighet er differansen på femti, og den har fire sterke koblinger, om vi i likhet med for Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner regner en sterk kobling for å være to kodeenheter som opptrer sammen fem eller flere ganger. Det er ingen andre kodeenheter i emneplanene til Kungliga Musikhögskolan som har flere sterke koblinger enn kodeenhet 6.A – Vitenskapelighet. De kodeenhetene som har sterke koblinger til 6.A – Vitenskapelighet er 7.C - Undersøking, 8.B – (Musikk)pedagogikk, 16.A – Gjennomførelse og 17.B – Skriftlig akademisk formidling. I tillegg til disse har 8.B – (Musikk)pedagogikk også sterke koblinger til 6.F – Forskning og 17.B har sterke koblinger til 17.A – Muntlig akademisk formidling. Denne klynga har jeg valgt å kalle «Masteroppgaveklynga». Masteroppgaveklynga har vitenskapelighet som knutepunktverdi og undersøking, (musikk)pedagogikk, gjennomførelse og skriftlig akademisk formidling som naboeverdier. I tillegg vil forskning og muntlig akademisk formidling sannsynligvis også prege klynga.

I Norges Musikkhøgskole sine emneplaner er det kodeenhet 6.F – Forskning og kodeenhet 8.B – (Musikk)pedagogikk som har flest størst differanse mellom antall kodeenheter de kobler til og antall ganger de kobler de gitte kodeenhetene. Også her er gir det mening å definere en sterk kobling som to kodeenheter som opptrer sammen fem eller flere ganger. Kodeenhet 6.F – Forskning har fem slike sterke koblinger, og er dermed den som har flest av disse i de gjeldende emneplanene. Kodeenhetene som 6.F – Forskning har sterke koblinger til er kodeenhet 6.D - Metode, 6.E - Vitenskapsteori, 7.A - Utvikling, 8.B – (Musikk)pedagogikk og 8.C (Musikk)didaktikk. Denne klynga har fått navnet «Musikkundervisningens forskningsklynge». Musikkundervisningens forskningsklynge har forskning som knutepunktverdi og metode, vitenskapsteori, utvikling, musikkpedagogikk og musikkdidaktikk som naboeverdier. Av de fem kodeenhetene som har sterke koblinger til 6.F – Forskning, er det kun kodeenhet 8.B – (Musikk)pedagogikk som har sterke koblinger til andre kodeenheter. Den har til gjengjeld så mange sterke koblinger til kodeenheter som ikke finnes i Musikkundervisningens forskningsklynge, at det kommer til syne en ny gruppe med 8.B –

(Musikk)pedagogikk i sentrum. Kodeenhet 8.B – (Musikk)pedagogikk har sterke koblinger til kodeenhetene 6.F - Forskning, 6.I - Teorikunnskap, 12.B – Nyanserte perspektiver og 18.A – (Musikk)pedagogisk praksis/undervisning. I likhet med klynga vi så i Norges Musikkhøgskoles studieplan, består også denne klynga av både teori, forskning og praksis. Dermed har denne klynga fått navnet «Den andre evidensklynga». Den andre evidensklynga har (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi og forskning, teorikunnskap, nyanserte perspektiver og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning som naboverdier.

5 Drøfting

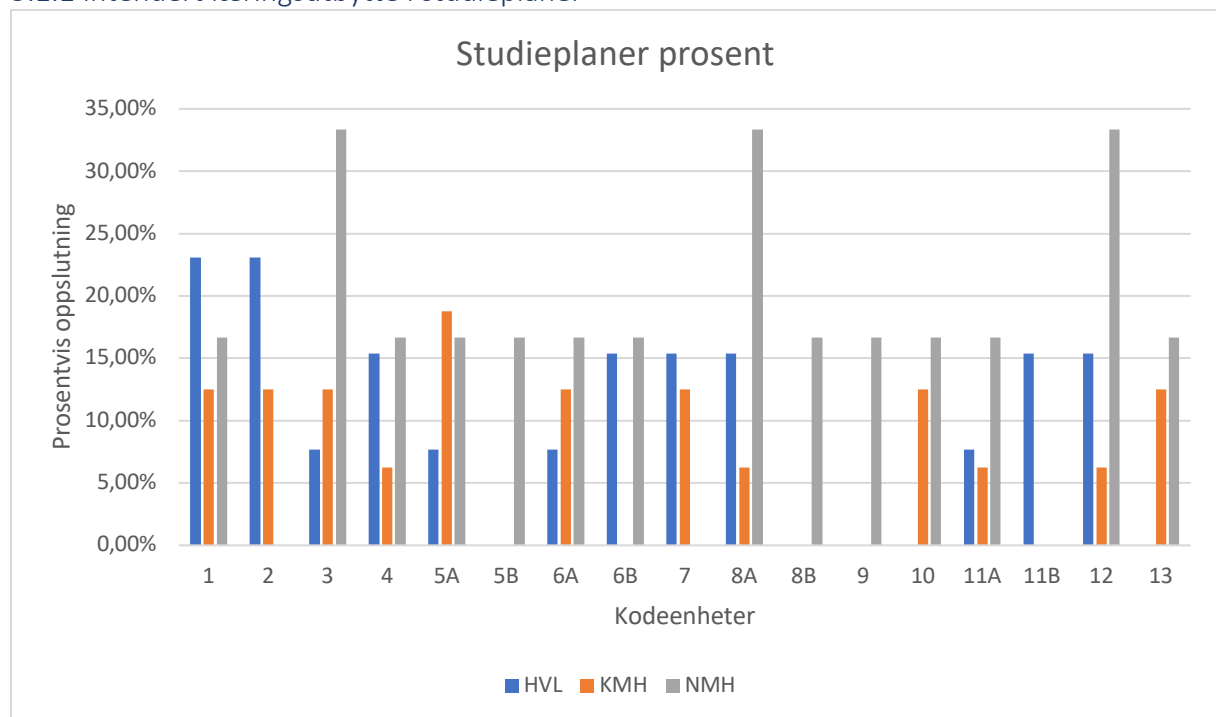
5.1 Innholdsanalyse – intendert læringsutbytte

Kodeenhetenes navn:

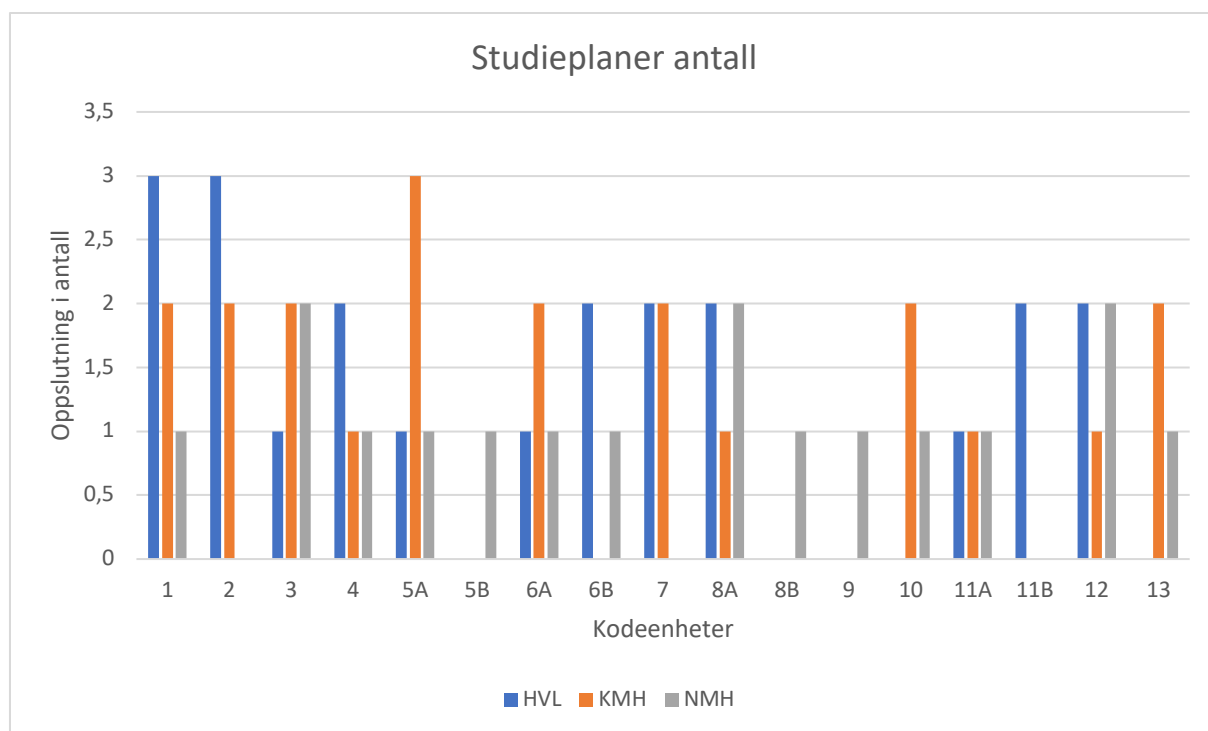
- 1: Områdekunnskap
- 2: Teori- og metodekunnskap
- 3: Kunnskapsanvendelse
- 4: Problemstillingsanalyse
- 5A: Informasjonskildeanvendelse
- 5B: Informasjonskildeanvendelse i faglig resonnementsformulering
- 6A: Teori- og metodeanalyse
- 6B: Praktisk og teoretisk problemløsning
- 7: Metodeanvendelse
- 8A: Prosjektgjennomføring
- 8B: Forskningsetisk arbeid
- 9: Forskningsetisk analyse
- 10: Kunnskaps- og ferdighetsanvendelse i avansert arbeid
- 11A: Formidling av selvstendig arbeid
- 11B: Faglig uttrykksformbeherskelse
- 12: Faglig kommunikasjon
- 13: Nytenking

Tabell 20 - Innholdsanalyse: Kodeenhetenes navn

5.1.1 Intendert læringsutbytte i studieplaner



Tabell 21 -Innholdsanalyse: Studieplaner - prosent



Tabell 22 - Innholdsanalyse: Studieplaner - antall

Innledningsvis i dette kapittelet ligger en påminnelse om kodeenhetenes navn, og herover de to tabellene som viser oppslutningen av de ulike kodeenhetene i studieplanene, i henholdsvis prosent og antall. Om vi kun ser på den prosentvise oppslutningen, kan det se ut som Norges Musikkhøgskole ruver høyt over de andre når det gjelder kodeenhetene 3, 8A og 12. Men dette skyldes nok heller at Norges Musikkhøgskoles studieplan hadde færrest analyseenheter av de tre studieplanene. Med forskjellene i antall analyseenheter i bakhodet, ser resultatene ut til å være forholdsvis jevnt fordelt, men det er noen kodeenheter det er verdt å ta tak i.

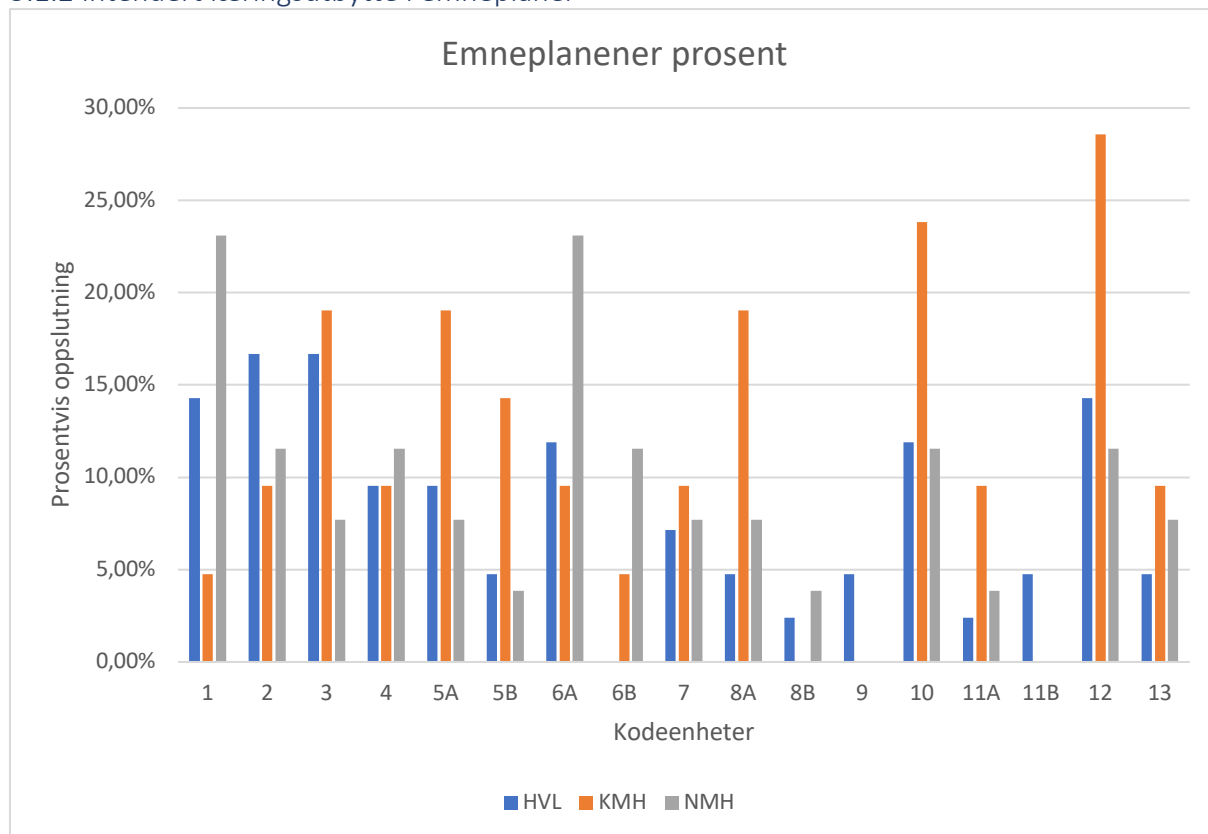
Både i antall og prosent, har analyseenhetene i Høgskulen på Vestlandet sin studieplan høy oppslutning for kodeenhet 1 og 2, sammenlignet med de to andre utdanningsinstitusjonenes planer. Dette er altså de kodeenhetene som har fått navnene «Områdekunnskap» og «Teori- og metodekunnskap». En tolkning av dette kan være at Høgskulen på Vestlandet legger stor vekt på at masterstudentene i musikkpedagogikk skal ha et godt og omfangsrikt kunnskapsgrunnlag, før de går i gang med masterarbeidet. Om vi sammenligner med analyseenhetene i de to andre studieplanene, ser vi at Kungliga Musikhögskolans studieplan sine analyseenheter også har relativt stor tyngde på de to kodeenhetene, mens Norges Musikkhøgskoles analyseenheter i studieplanen ikke omtaler kodeenhet 2, det vil si teori- og metodekunnskap i det hele tatt. Vi skal senere i kapittelet se at kodeenheten er inkludert i analyseenhetene fra Norges Musikkhøgskoles emneplaner, men det kan likevel være verdt å merke seg at det er ulik grad av fokus på dette i de tre studieplanene.

En annen ting som er verdt å merke seg er at det kun er analyseenhetene i Norges Musikkhøgskoles studieplaner som har blitt registrert med kodeenhetene 8B og 9. Henholdsvis «Forskningsetisk arbeid» og «Forskningsetisk analyse». I teorikapittelets gjennomgang av likheter og ulikheter i det norske og det svenske kvalifikasjonsrammeverket, så vi at forskningsetikk er nevnt i det norske, men ikke i det svenske rammeverket. Jeg vil diskutere dette punktet videre under emneplanenes tabeller.

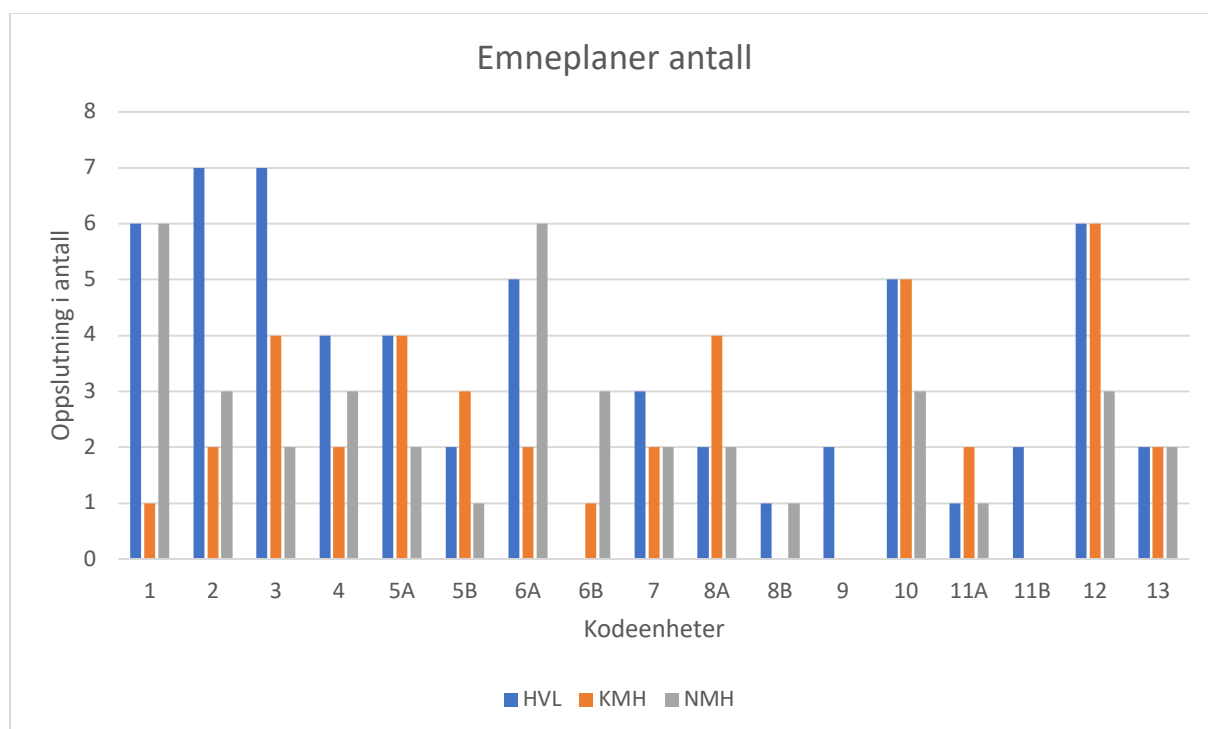
I studieplanen til Høgskulen på Vestlandet har ingen av analyseenhetene oppfylt kriteriene til kodeenhet 10 «Kunnskaps- og ferdighetsanvendelse i avansert arbeid». I analysekapittelet ble det nevnt at dette kan skyldes at det der er leddsetninger som er brukt som analyseenheter. Grunnen til at dette kan gi utslag nettopp for kodeenhet 10, er at det er presisert at kunnskaps- og ferdighetsanvendelsen som er beskrevet skal skje i avansert arbeid. Måten teksten i Høgskulen på Vestlandet sin studieplan er delt opp i analyseenheter på, kan derfor i denne forbindelse ha resultert i at to uttrykk som var ment til å henge sammen har blitt analysert hver for seg. Dette viser en utfordring med at tekstene i planene var bygget opp på ulik måte. I tilfellet til kodeenhet 10, utgjorde valget av måte å gjøre oppdelingen på en svakhet, men alt i alt er det likevel blitt resonert til at dette generelt sett var den beste måten å gjøre det på for å få et mest mulig sammenlignbart resultat.

Kodeenhet 5B «Informasjonskildeanvendelse i faglig resonnementsformulering» er i likhet med 8B og 9 kun registrert i analyseenhetene i studieplanen til Norges musikkhøgskole. Denne kodeenheten legger i likhet med kodeenhet 10 føringer for hvilken sammenheng ferdighetene skal brukes i, og ettersom vi senere skal se at 5B er registrert i alle tre utdanningsinstitusjoners analyseenheter i emneplanene, kan det gjøres en tolkning av at fraværet av kodeenheten i studieplanenes analyseenheter skyldes at det blir for detaljert informasjon for en studieplan.

5.1.2 Intendert læringsutbytte i emneplaner



Tabell 23 - Innholdsanalyse: Emneplaner - prosent



Tabell 24 - Innholdsanalyse: Emneplaner – antall

I likhet med tabellene for studieplanene, er også tabellene for kodeenhetenes opptreden i emneplanene her presentert først i prosent og deretter i antall.

Om vi begynner i samme ende som med tabellene over kodeenhetene i analyseenhetene i studieplanene, ser vi at Høgskulen på Vestlandet også i analyseenhetene i emneplanene har stor tyngde på kodeenhetene 1 og 2, «Områdekunnskap» og «Teori- og metodekunnskap». Dette forsterker inntrykket av at dette er noe Høgskulen på Vestlandet legger stor vekt på i sitt masterprogram i musikkpedagogikk. I analyseenhetene i emneplanene har også Norges Musikkhøgskole fått høy oppslutning for disse kodeenhetene, selv om det ikke var tilfelle i analyseenhetene i deres studieplan. Som tidligere nevnt var det få analyseenheter i Norges Musikkhøgskoles studieplan, og kanskje er det som en konsekvens av det vanskelig å få dekket alt som kommer frem i emneplanene?

Vedrørende kodeenhetene 8B og 9, de som dreier seg om forskningsetikk, ser vi her at Høgskulen på Vestlandet sine analyseenheter i emneplanene også har tilstedeværelse av punktene. For Kungliga Musikhögskolan er ikke de nevnte kodeenhetene registrert i analyseenhetene i hverken studie- eller emneplanene. Hovedsakelig ser jeg to mulige årsaker til dette, der begge er relatert til fraværet av begrepet «forskningsetikk» i det svenske rammeverket. Den første mulige årsaken, kan være at planutviklerne ikke hadde forskningsetikk i kvalifikasjonsrammeverket, og dermed ikke tok det med. Den andre mulige årsaken er at min analyse har vært for spesifikk og strikt og dermed ikke har fanget opp formuleringer i planene som implisitt inneholder forskningsetikk, uten å nevne dette eksplisitt.

Kodeenhet 8A, «Prosjektgjennomføring», er en kodeenhet som er interessant, fordi de tre masterprogrammene kommer relativt likt ut, om man ser analyseenhetene i studie og emneplanene i ett. Det er interessant at dette er utfallet til tross for at arbeidet med prosjektgjennomføring er strukturert nokså ulikt. Som beskrevet i kapittel 3.1 gir masteroppgaven på Høgskulen på Vestlandet 60 studiepoeng, på Norges Musikkhøgskole gir masteroppgaven 50 studiepoeng og på Kungliga Musikhögskolan er oppgavearbeidet på avansert nivå fordelt på en magisteroppsats på 15 poeng og en masteroppsats på 15 poeng. Dette kan gi indikasjoner på at det er like viktig å gjennomføre større forskningsprosjekter, men at de tre ulike institusjonene har ulike meninger om hvordan det er mest hensiktsmessig at studentene tilegner seg denne erfaringen. At Kungliga Musikhögskolan har delt arbeidet mellom en magisteroppsats og en masteroppsats, kan komme av at de tidligere bare tilbød ettårig magister i musikkpedagogikk, før de utvidet til master. I videre forskning kunne det vært interessant å undersøke studentenes erfaringer med de ulike struktureringene av arbeidet med masteroppgaven.

5.2 Verdianalyse – verdihierarki

5.2.1 Studieplaner

Verdihierarki store grupper - Studieplaner			
Plassering i hierarki	Høgskulen på Vestlandet	Kungliga Musikhögskolan	Norges Musikkhøgskole
1 (Høyest)	8 (15)	8 (79)	8 (21)
2	6 (12)	6 (51)	6 (12)
3	12 (10)	5 (22)	18 (9)
4	2, 13, 14, 18 (4)	12 (20)	5 (6)
5	16, 17 (3)	18 (18)	17 (5)
6	5 (2)	7 (12)	2, 7, 13 (4)
7	1, 4, 7, 9, 19 (1)	4 (10)	4, 14, 15 (2)
8	3, 10, 11, 15 (0)	1 (7)	9, 12, 16, 19 (1)
9		17 (5)	1, 3, 10, 11 (0)
10		13 (4)	
11		9, 11 (3)	
12		2, 3, 10 (2)	
13		16 (1)	
14		14, 15, 19 (0)	
15			
16			
17			
18			
19			

Tabell 25 - Verdihierarki i studieplanene

Det første man legger merke til i analysen av verdihierarkiet i de tre studieplanene, er at alle har felles både første- og andreplass. De store gruppene som jeg valgte å kalle «Danning» og «Vitenskapelighet» er tydelige fellesnevnerne i studieplanene for de tre masterprogrammene i musikkpedagogikk. Således er det nærliggende å anta at dette kan si noe om den generelle musikkpedagogikkmasterutdannelsens kjerne. Kanskje viser det også en sammenveving av musikkpedagogikkens vesen og kravene fra kvalifikasjonsrammeverket? Den store gruppa «Danning» består av underkategoriene utdanning, (musikk)pedagogikk, (musikk)didaktikk, kunnskapsdanning/læring og danning, hvilket i så fall vil kunne representere musikkpedagogikkens essens, mens den store gruppa «Vitenskapelighet» med underkategoriene vitenskapelig, analyse, vurdering, metode, vitenskapsteori, forskning, drøfting, dokumentasjon og teorikunnskap kan representere Kvalifikasjonsrammeverket.

I teorikapitlet kan man lese om historien til masterutdannelsen i musikkpedagogikk – hvordan den utviklet seg på de tre ulike institusjonene, og hvordan Bolognaprosessen spilte en rolle i utviklingen av programmene. På nåværende Høgskulen i Vestlandet sprang musikkpedagogikkmasteren ut fra lærerskolens musikklinje, på Norges Musikkhøgskole var det studenter ved diplomstudiet i horelære som leverte de første musikkpedagogiske

hovedfagsoppgavene, mens det på Kungliga Musikhögskolan var et uttrykt ønske om å ha med de to retningene musikkterapi og rytmikk inn i masterprogrammet i musikkpedagogikk. Ønsket om å ha med musikkterapi ble frarådet, men likevel kan man kanskje finne spor av dette ønsket i verdiene som kommer frem i studieplanen? Studieplanen til masterprogrammet i musikkpedagogikk ved Kungliga Musikhögskolan er den eneste av de tre som har med kodeenhet 11A, «Helse». At musikk er helsefremmende råder det som oftest stor enighet om, hvilket profesjonen musikkterapi kan sies å være et levende bevis på (se f.eks. Beckmann, 2014 og Ruud, 2016). Derfor fremstår det ikke unaturlig at helseperspektivet er med i planene til Kungliga Musikhögskolan. Men hvorfor er det ikke med i planene til Høgskulen på Vestlandet og Norges Musikkhøgskole? En mulig teori er at det ikke er ønskelig fra musikkpedagogutdannerne sin side at overlappingen mellom musikkpedagogikk og musikkterapi skal bli for stor, kanskje særlig om det finnes et ønske om at musikkpedagogikk skal bli en egen profesjon.

5.2.2 Emneplaner

Verdihierarki store grupper - Emneplaner			
Plassering i hierarki	Høgskulen på Vestlandet	Kungliga Musikhögskolan	Norges Musikkhøgskole
1 (Høyest)	6 (95)	6 (107)	6 (151)
2	18 (47)	8 (78)	8 (71)
3	5 (43)	17 (55)	18 (49)
4	17 (21)	2 (26)	5 (29)
5	8 (19)	4 (24)	17 (28)
6	2 (14)	7 (23)	7 (17)
7	16 (9)	18 (20)	12 (15)
8	1, 14 (7)	16 (17)	2 (11)
9	7, 12 (6)	1 (15)	9 (10)
10	9 (3)	5 (13)	13, 16 (8)
11	15 (2)	9 (11)	4 (4)
12	19 (1)	13 (8)	1 (3)
13	3, 4, 10, 11, 13 (0)	12 (6)	3 (2)
14		14, 19 (1)	15, 19 (1)
15		3, 10, 11, 15 (0)	10, 11, 14 (0)
16			
17			
18			
19			

Også i emneplanene var det stor enighet om hvilken verdi som havnet på topp, men det var ikke den samme som i studieplanene. Dog skal det sies at emneplanenes verdihierarkiske topp var på plass nummer to for alle de tre studieplanene. Den store gruppa som er nummer seks, har fått navnet «Vitenskapelighet» og består av kodeenhetene ved navn «Vitenskapelig»,

«Analyse», «Vurdering», «Metode», «Vitenskapsteori», «Forskning», «Drøfting», «Dokumentasjon» og «Teorikunnskap». Den store gruppa med nummer åtte, som var høyest oppe i alle studieplanene, er på plass nummer to i både Kungliga Musikhögskolan og Norges Musikkhøgskole sine emneplaner. I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner havner den litt lenger ned, på plass nummer fem. Kanskje ligger det en tanke bak at det musikkpedagogiske grunnlaget er etablert i studieplanene og at det derfor i emneplanene blir viktigere å gå inn i vitenskapeliggjøringen av fagområdet? Likevel er det tydelig at de to gruppene står sterkt, og at det fortsatt finnes grunnlag for å hevde at dette er viktige verdier i musikkpedagogikkmasterutdanningen.

Mange av verdiene har fått ganske lik plassering i hierarkiene i emneplanene til de tre masterprogrammene, men noen skiller seg likevel ut fra mønsteret. En av dem er gruppe 18, «Praksis». I Høgskulen på Vestlandet og Norges Musikkhøgskole sine emneplaner er denne gruppa på henholdsvis andre- og tredjeplass i verdihierarkiet. I Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner havner denne gruppa nede på en sjuende plass. Den plasseringen sier noe om at praksis ikke er en ubetydelig verdi, men det er heller ikke blant de mest omtalte verdiene. Det at Kungliga Musikhögskolan sine emneplaner skiller seg ut med å ha praksis på en lavere plassering i verdihierarkiet enn de to andre har, er kanskje litt overraskende. Ettersom Høgskulen på Vestlandet sitt masterprogram i musikkpedagogikk springer ut fra lærerskolen og har praksis som uttalt del av emnet «Musikkpedagogisk teori del 2 inkludert praksis», er det ikke så overraskende at de legger stor verdi i praksisen, men man skulle kanskje i utgangspunktet tro at de to musikkhøgskolene var mer samstemte? Ingen av de to musikkhøgskolene har praksisutplasseringen som en like sentral del av et emne som det Høgskulen på Vestlandet har. Kanskje er det mer kultur for praksis i det norske høyskolesystemet enn i det svenske? Dette kunne det vært interessant å undersøke nærmere.

5.3 Verdianalyse – verdiklynger

5.3.1 Verdiklyngene i Høgskulen på Vestlandet sine planer

I Høgskulen på Vestlandet sin studieplan, fant jeg verdiklynga som jeg ga navnet «Kulturklynga». Kulturklynga utgår fra knutepunktverdien «nyanserte perspektiver», som omgis av nabovertiene forskning, utdanning, (musikk)pedagogikk, kulturformidling, flerkultur og kulturforvaltning. I tillegg preges Kulturklynga av de mer perifere verdiene autonomi og fordypning. Ettersom denne klynga kommer til syne i studieplanen, er det ikke overraskende at den fremstår ganske generell. Men det er ikke uten et budskap. Kulturklynga inneholder verdier som samlet sett uttrykker at det er viktig at studentene har nyanserte

perspektiver i det de holder på med på studiet, om det gjelder forskning, pedagogikk eller kultur. Allsidige kunnskaper om ulike kulturer innenfor de ulike elementene i utdanningen kan være sentralt her.

I Høgskulen på Vestlandet sine emneplaner fant jeg «Den musikkpedagogiske forskningsklynga». I den musikkpedagogiske forskningsklynga er (musikk)pedagogikk knutepunktverdien, mens kunnskap, analyse, forskning, drøfting, teorikunnskap og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning er naboverdier. I denne klynga er det lite tvil om at det er den musikkpedagogiske masteroppgaven som står i sentrum. For å utføre denne store oppgaven, verdsettes det at man har en god kunnskapsbase med teorikunnskap i grunnen, evne til å drøfte og analysere underveis og ikke minst til å bedrive selve forskningen. Det at (musikk)pedagogisk praksis/undervisning er med som en naboverdi, kan tolkes på to ulike måter. Enten kan det vise til metoder brukt i forskningen, eksempelvis som case-studier eller deltakende observasjon, eller så kan det peke i retning av evidensbasert praksis. Kort fortalt dreier det da seg om en pendling mellom den teoretiske forskningen og observasjoner og erfaringer fra virkeligheten i praksisfeltet. I tidsskriftartikkelen «Evidensbasert praksis i psykologi» presenterte Michael Helge Rønnestad følgende definisjon av evidensbasert praksis i høyere utdanning: «Evidensbasert undervisning i høyere utdanning er integrasjonen av den beste tilgjengelige forskningen på praksis med erfaringsbasert kunnskap, i kontekst av studentenes egenskaper, kultur og preferanser» (Rønnestad, 2008).

Det er tidligere i oppgaven nevnt at ulike verdiklynger innenfor en og samme praksis kan kollidere med hverandre og skape indre konflikter. Uten en praktisk undersøkelse, for eksempel i form av intervjuer eller observasjon, vil det være vanskelig å si noe bestemt om hvorvidt studie- og emneplanenes verdiklynger kolliderer eller arbeider smidig og utfyllende i praksis. Men jeg vil likevel forsøke å drøfte noen mulige utfall. I Høgskulen på Vestlandet sine planer er det identifisert to verdiklynger, én i studieplanen og én i emneplanene. Kulturklynga og Den musikkpedagogiske forskningsklynga har musikk(pedagogikk) og forskning til felles. Som vi så i verdihierarkianalysen, er dette de to verdiene som blir nevnt flest ganger i alle planer. Vi kan derfor gå ut fra at verdiklyngene i studie- og emneplanene til Høgskulen på Vestlandet har det samme utgangspunktet og grunnlaget, men kan det likevel oppstå kollisjoner mellom klyngene om vi undersøker deres øvrige sammensetning? En mulig kollisjonskurs kan kanskje oppstå når kulturperspektivet fra studieplanen skal forenes med den akademiske forskningen i Den musikkpedagogiske forskningsklynga. Her tenker jeg særlig på det etiske og på det omfangsmessige: Hvilke kulturer prioriterer man å vektlegge i

sin forskning? Hvordan fremstiller man dem på en hensynsfull og samtidig virkelighetsnær måte?

5.3.2 Verdiklyngene i Kungliga Musikhögskolan sine planer

I Kungliga Musikhögskolan sin studieplan fant jeg to verdiklynger. Den første ga jeg navnet «Pedagogikklynga». Pedagogikklynga har utgangspunkt i (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi og nabovertiene er kunnskap, forskning, utdanning og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning. I tillegg vil verdiene kunnskapsdannelse/læring og kunstnerisk praksis sannsynligvis ha innvirkning på klynga. En tolkning av denne klynga er at den viser verdier som tilsammen sier at det er viktig at studentene lærer det som kan læres om det å undervise i musikk. Denne er nært knyttet med den andre klynga jeg fant i Kungliga Musikhögskolans studieplan, som fikk navnet «Praksisklynga».

Praksisklynga tar utgangspunkt i knutepunktverdien (musikk)pedagogisk praksis/undervisning og har nabovertiene forskning, (musikk)pedagogikk, kunnskapsdannelse/læring og kunstnerisk praksis. I tillegg vil verdiene utdanning og kunnskap sannsynligvis også ha innvirkning på denne klynga. Her skal alt det som studentene lærer om det å undervise i musikk, tas ut i praksisfeltet. Forskingen er med også her, men det kan tolkes som at fokuset i studieplanen likevel er den musikalske læringen.

I Kungliga Musikhögskolans emneplaner fant jeg verdiklynga som jeg ga navnet «Masterklynga». Masteroppgaveklynga har vitenskapelighet som knutepunktverdi og undersøkning, (musikk)pedagogikk, gjennomførelse og skriftlig akademisk formidling som nabovertier. I tillegg vil forskning og muntlig akademisk formidling sannsynligvis også prege klynga. Her er det, i motsetning til i studieplanens verdiklynger, helt tydelig at det er det vitenskapelige og akademiske som står i fokus. Det skal skrives en oppgave i musikkpedagogikk på vitenskapelig grunn, basert på undersøkelser og den skal fremstilles ved akademisk skriving. I tillegg er det interessant at «gjennomføring» er en del av denne klynga. Det viser at det ikke bare legges verdi i at masteroppgaven skal gjøres «riktig», den skal også gjøres ferdig.

Når det kommer til mulige kollisjoner, har kanskje Kungliga Musikhögskolan et økt potensial, ettersom det her er identifisert tre ulike klynger. Pedagogikklynga, Praksisklynga og Masterklynga har (musikk)pedagogikk som eneste felles verdi. Pedagogikklynga og Praksisklynga er begge å finne i Kungliga Musikhögskolans studieplan. Samtidig som det er gode muligheter for at disse gruppene kan virke utfyllende på hverandre og skape en bredere tilnærming til musikkpedagogikken, er det også mulig å se for seg flere måter de kan kollidere med hverandre på. For eksempel er det ikke nødvendigvis slik at de (musikk)pedagogiske

verdiene og prinsippene lar seg gjennomføre i alle praksiser. Kanskje har man lært masse flott om ulike musikkpedagogiske metodikker og går ut i praksisfeltet med visjoner om klangstaver, fargerike trommer eller lærerike komposisjonsapper på nettbrett, og så kommer man til en ROBEK-listet kommune og får utdelt et nedslitt mat- og helserom som musikkrom. Om verdien av en musikkpedagogisk praksis/undervisning står sterkt, så er det klart at man klarer å gjennomføre det også under disse forutsetningene, men det kan hende man må gi litt slipp på verdien om å lytte til det forskningen og tidligere kunnskap om musikkpedagogikk sier om hva som skal til for ha god musikkundervisning i skolen fordi man står i en situasjon av sviktende rammebetingelser. Det kan være slitsomt for en pedagog å som legger stor verdi i å gi elevene en undervisning som det ikke finnes økonomiske midler til. Videre finnes det helt sikkert flere måter Pedagogikklynga og Praksisklynga kan kollidere på, der de fleste dreier seg om det som foregår i praksisfeltet. Men om vi trekker inn den tredje klynga, Masterklynga i regnestykket, hvilke kollisjoner vil da potensielt kunne oppstå? Det første som peker seg ut er den kunstneriske praksisen og gjennomførelsen av det større akademiske arbeidet. Hvordan skal man som student kunne bedrive kunstnerisk praksis samtidig som man skal bedrive forskning på avansert nivå? Uttrykt med Frede V. Nielsens begreper; hvordan kan man balansere fagets ars- og scientia-dimensjon? Det behøver slett ikke å være to elementer som utelukker hverandre, men det kan være en relevant problemstilling som må tas hensyn til. En tanke som slår meg er at dette kanskje er noe av grunnen til at Kungliga Musikhögskolan har valgt å beholde ordningen med å dele forskningsbiten av masterprogrammet i to, med én magisteroppsats og én masteroppgave. Kungliga Musikhögskolan er også det av de tre musikkpedagogikkmasterprogrammene som har færrest studiepoeng knyttet til forskningsarbeid og oppgaveskriving, kanskje det er for å gi rom for kunstnerisk praksis? Lignende problemstillinger vil trolig være gjeldende i flere masterprogrammer som ligger et sted mellom det kunstneriske og det akademiske. Et eksempel finner vi i masterprogrammet «Kreative fag og læreprosesser» ved Høgskulen på Vestlandet, der studentene kan velge mellom «Forskning og utviklingsarbeid» og «Kunstnerisk utviklingsarbeid» når de skal ta fatt på sitt masterprosjekt (Høgskulen på Vestlandet, u.å. f). En slik løsning åpner for at studentene selv kan velge hvor de vil legge tyngden av sitt arbeid, samtidig som begge alternativene inneholder elementer fra både det kunstneriske og akademisk forskning.

5.3.3 Verdiklyngene i Norges Musikkhøgskole sine planer

I Norges Musikkhøgskole sin studieplan fant jeg verdiklynga som jeg ga navnet «Evidensklynga». Evidensklynga har (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi, og faglighet, kunnskap, forskning, drøfting, dokumentasjon, utvikling, utdanning, (musikk)pedagogisk praksis/undervisning og kunstnerisk praksis som naboverdier. Dette er en omfattende gruppe, og i likhet med «Kulturklynga» i Høgskulen på Vestlandet sin studieplan, kan den sies å være ganske generell. Men også her uttrykkes det noen grunnverdier, som vi senere skal se at gjenspeiler seg i emneplanene. Med (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi viser denne klyngas naboverdier et samspill mellom teori, praksis og utvikling, noe som er typisk for tanken om evidensbasert praksis.

I emneplanene til Norges Musikkhøgskole fant jeg to verdiklynger. Den første ga jeg navnet «Musikkundervisningens forskningsklynge». Musikkundervisningens forskningsklynge har forskning som knutepunktverdi og metode, vitenskapsteori, utvikling, (musikk)pedagogikk og (musikk)didaktikk som naboverdier. I likhet med verdiklynger i emneplanene for Høgskulen på Vestlandet og Kungliga Musikhögskolan sine masterprogram i musikkpedagogikk, kan man anta at også denne verdiklynga henspiller på at det skal skrives en masteroppgave i musikkpedagogikk. Her er det forskningen som står i sentrum, med de ganske generelle forskningsverdiene metode, vitenskapsteori og utvikling rundt, i tillegg til musikkpedagogikk og musikkdidaktikk. Det sistnevnte er det som gjør at denne klynga skiller seg litt fra de andre «masterklyngene». Ingen av de andre har med musikkdidaktikken. Her kunne man ha lagt inn en hel diskusjon om hva didaktikk er, og hvorvidt det dekkes eller ikke av det mer generelle begrepet «pedagogikk», men det får bli i en annen oppgave. En forsøksvis tolkning kan likevel være at Norges Musikkhøgskole ytrer en verdi om at den musikkundervisning som skjer ute i institusjoner er en viktig del av forskningsfeltet.

Den andre verdiklynga ga jeg navnet «Den andre evidensklynga». Den andre evidensklynga har (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi og forskning, teorikunnskap, nyanserte perspektiver og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning som naboverdier. Her finnes det altså et tydelig samspill mellom verdiene som kommer fram i studieplanene og i emneplanene. Den andre verdiklynga er hakket mer teoritung enn den som kommer frem i studieplanen, men det er likevel et sterkt preg av evidensbasert praksis.

I likhet med tilfellet i Kungliga Musikhögskolans planer, er det også her tre ulike verdiklynger som potensielt kan utfordre hverandre. I likhet med tilfellet for Høgskulen på Vestlandet sine verdiklynger har Norges Musikkhøgskoles Evidensklynga,

Musikkundervisningens forskningsklynge og Den andre evidenskynga har (musikk)pedagogikk og forskning som felles verdier. I tillegg går verdiene utvikling og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning igjen i to av klyngene. Om vi begynner med å se på de to evidenskyngene, har begge klyngene (musikk)pedagogikk som knutepunktverdi og forskning og (musikk)pedagogisk praksis/undervisning som naboverdier. Utover dette har de noe ulik oppbygning, men det er vanskelig å se noen innlysende konflikter mellom naboverdiene i de to gruppene. Musikkundervisningens forskningsklynge, som er den tredje klynge i Norges Musikkhøgskoles studie- og emneplaner, skiller seg fra de to evidenskyngene med å ha forskning som knutepunktverdi, og generelt mer fokus på verdier som kan knyttes til masteroppgaveskriving. Her kan det muligens oppstå en konflikt mellom evidenskyngenes verdi om å involvere praktiske erfaringer og det mer teoritunge i Musikkundervisningens forskningsklynge. Det at (musikk)didaktikk er med som en naboverdi i sistnevnte klynge åpner for at det finnes en kobling til det praktiske som skjer i institusjonalisert musikkundervisning også her, men med den forskjellen at det ikke nødvendigvis er studentenes egne erfaringer med praksisen som blir lagt vekt på.

5.4 Mulig bruksområde for studiens resultater

I teorikapittelet så vi hvordan både utdanningssystemet og musikkpedagogikk som forskningsområde befinner seg i en stadig utviklingsprosess. Resultatene fra denne studien sier noe om hva som kommer frem av dagens studie- og emneplaner i tre ulike masterprogrammer i musikkpedagogikk, med fokus på intendert læringsutbytte og verdier. Jeg håper at disse resultatene kan være et nyttig bidrag i den videre utviklingen, blant annet i refleksjoner av hva man ønsker å ha med videre og hva som eventuelt har behov av fornyelse. Et eksempel på en dagsaktuell utviklingsprosess er den som for tiden foregår på Høgskulen på Vestlandet. Det frittstående masterprogrammet i musikkpedagogikk som er omtalt her, har i løpet av arbeidsprosessen med oppgaven i stedet blitt en av fagprofilene som studentene kan velge som del av et femårig grunnskolelærerprogram, der masteroppgaven teller 45 studiepoeng (i stedet for 60 studiepoeng, slik det er i dag) (Høgskulen på Vestlandet, u.å. i). Dette vil gjelde for studenter som begynte på lærerutdanningen på Høgskulen på Vestlandet fra og med høsten 2017, det vil si de som skal begynne på andre syklus (tidligere masterprogrammet) høsten 2020. På Høgskulen på Vestlandet sine nettsider virker det ennå litt uklart hva den nye masteren vil inneholde. Kanskje kan resultatene fra denne studien være nyttige for refleksjoner og overveielser også i denne prosessen?

Et annet nytteformål kan være at resultatene kanskje kan hjelpe kommende studenter til å velge den utdanningsinstitusjonen som passer dem best. Det har aldri vært et mål med studien å måle de tre masterprogrammene opp mot hverandre hva gjelder kvalitet – det ville det heller ikke vært mulig å si noe om ved hjelp av de metoder som er brukt i studien. Jeg tror likevel at søkere til masterutdanning i musikkpedagogikk skulle kunne ha nytte av å få et innblikk i hva som skiller de ulike utdanningene fra hverandre, kanskje særlig hva gjelder verdisyn. Dette er fordi de kommende studentene selv kommer til utdanningene med sitt eget verdisyn.

Utover dette tror jeg også at resultatene fra studien vil kunne skape en grobunn for videre forskning. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.3

6 Avslutning

6.1 Oppsummering – Hva innebærer en mastergrad i musikkpedagogikk

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling

«- Hva innebærer en mastergrad i musikkpedagogikk, i følge studie- og emneplanene for masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kungliga Musikhögskolan?»

Denne problemstillingen ble undersøkt gjennom de tre følgende forskningsspørsmålene

«1) Hva er likt og ulikt angående det intenderte læringsutbyttet, slik det kommer til uttrykk i studie- og emneplanene i masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kungliga Musikhögskola?

2) Hvordan fremstår verdihierarkiene i studie- og emneplanene for masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kunglig Musikhögskolan?

3) Hvilke verdiklynger kan observeres i studie- og emneplanene for masterprogrammene i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Norges Musikkhøgskole og Kunglig Musikhögskolan?».

I innholdsanalysen så vi at de tre masterprogrammene i musikkpedagogikk var ganske like, om man ser på studieplanene og emneplanene under ett. Dette var kanskje ikke så overaskende, med tanke på at planene ble analysert ut fra kodeenheter som var basert på Kvalifikasjonsrammeverk, et rammeverk som må følges i utformingen av planene. Likevel kom det fram at det var noe ulik vektning på de forskjellige kodeenhetene, både mellom de ulike programmene og mellom studieplanen og emneplanene i de enkelte programmene.

Når det kommer til verdihierarkiene i planene var det tydelig at (musikk)pedagogikk og vitenskapelighet var to grunnverdier som var svært viktige i samtlige planer som ble analysert, noe som ble tolket som en sammenfletting av Kvalifikasjonsrammeverkets krav og musikkpedagogikkens vesen. Nedover i verdihierarkiene var et også mange tendenser som gikk igjen i de ulike planene, men det kom fram noen ulikheter, blant annet vektlegging av praksis. Det kom også fram at det bare var én av de tre programmene som hadde helse som en uttalt verdi i sine planer. Begge disse punktene sier kanskje noe om at musikkpedagogikkmasterprogrammets opphav og bakgrunn ikke er helt ubetydelig for det verdigrunnlag som fortsatt er gjeldende ved det enkelte program.

Analysen av verdiklyngene var kanskje den analysen der de ulike programmets «personlighet» kom tydeligst fram. I studieplanene viste det seg at Høgskulen på Vestlandet

sitt masterprogram verdsetter nyanserte perspektiver i både forskning, pedagogikk og kultur, Kungliga Musikhögskolan har tung vekt på den musikalske kunnskapsdannelsen og Norges Musikkhøgskole legger stor verdi i en evidensbasert praksis. I emneplanene hadde samtlige programmer minst én verdiklynge som tydelig var knyttet til arbeidet med å skrive selve masteroppgaven, men også her gjorde klyngesammensetningen at programmene fikk sine «personlige» preg.

6.2 Tanker om og evaluering av fremgangsmåte

I denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke hva en mastergrad i musikkpedagogikk innebærer ved ulike institusjoner som tilbyr masterprogrammet i musikkpedagogikk, ved hjelp av dokumentanalyse. Ettersom det finnes regler for hva som skal være med i et godkjent masterprogram, vil det alltid være mye av det formelle som er likt. Men på bakgrunn av erfaring og artikler jeg har lest, hadde jeg en forståelse av at det ikke er helt det samme hvor du studerer master i musikkpedagogikk. For å få et mest mulig allsidig bilde av masterprogrammene, med den tiden og plassen jeg hadde til rådighet, valgte jeg å analysere studie- og emneplanene med to ulike tilnærminger. Først gjorde jeg en innholdsanalyse med utgangspunkt i Kvalifikasjonsrammeverket, og deretter en verdianalyse med fokus på verdihierarki og verdiklynger. Innholdsanalysen er den jeg har vært mest usikker på underveis. Mye av usikkerheten gikk på om den viste nok, og om den viste det som var relevant. Kanskje ville det vært mer relevant å danne kodeenhetene induktivt også her? På den annen side mener jeg at det er en verdi i å se hvordan de ulike programmene har vektlagt de ulike punktene i Kvalifikasjonsrammeverket. Verdianalysen var veldig interessant å jobbe med. Det var som å gå på skattejakt i planene, der hver bit til slutt dannet et stort bilde. Særlig arbeidet med verdiklyngene var preget av stor fascinasjon. Jeg ser at verdiklyngeanalysen kan virke noe abstrakt og samtidig kanskje litt karikert, men ettersom det er basert på talte sammenkoblinger, så tror jeg virkelig at det kan ligge ganske mye sannhet i det.

6.3 Videre forskning

Det hadde vært veldig interessant å følge opp resultatene med intervju med rektorer/studiekoordinatorer, samt med fokusgruppeintervju av nåværende studenter ved masterprogrammene, for å se om resultatene gir gjenkjennelse i praksis. I forbindelse med både innholdsanalyse og verdianalyse ville det være interessant å se hvordan de som er i det hver dag opplever det.

Det kunne også vært interessant å undersøke studentenes erfaringer med de ulike struktureringene av arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil tro at det oppleves ganske ulikt å skrive én oppgave på 60 studiepoeng og to oppgaver på 15 studiepoeng, men har det noe å si for innholdet?

Utover dette hadde det vært spennende å gjøre en lignende undersøkelse noen år fram i tiden for å se hva som eventuelt har endret seg og hva som består. Vil innlemmingen av musikkpedagogikkmasteren i den femårige lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet gjøre at masterprogrammene vil skille seg fra hverandre i større grad i fremtiden? Eller kan det være at de grunnleggende verdiene står så sterkt i musikkpedagogikken at det ikke vil gi noen større utslag?

Litteraturliste

- Akker, J. v. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. v. Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer, *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse en innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(2), 108-131.
- Angelo, E., & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning;Årbok*, 15, 25-47.
- Badersten, B. (2006). *Normativ metod - Att studera det önskvärda*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken : en kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. (2014:9). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Bergström, L. (1992). *Grundbok i värdeteori*. Stockholm: Thales.
- Boréus, K., & Bergström, G. (2018). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, K., & Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. In K. Boréus, & G. Bergström, *Textens mening och makt* (4 ed., pp. 49-92). Lund: Studentlitteratur.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt .
- European Commission. (u.å.). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. Retrieved September 20, 2019, from EU: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en
- European Higher Education Area. (1999, Juni 19). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retrieved September 20, 2019, from EHEA: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- European Higher Education Area. (u.å.). *The Bologna Follow-Up Group*. Retrieved September 20, 2019, from EHEA: <http://www.ehea.info/page-the-bologna-follow-up-group>
- Forskrift om studium og eksamen ved HVL. (2016) Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet (FOR-2016-12-21-1851). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-12-21-1851>
- Forskrift om studiene ved Norges musikkhøgskole. (2005). Forskrift om studiene ved Norges musikkhøgskole (FOR-2005-12-16-1559). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1559>
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning og metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2 ed.). Oslo: Cappelen Damm.
- Högskoleverket. (1997). *Kandidat- och magister- examen vid Kungliga Musikhögskolan Examensrättsprövning*. Retrieved September 11, 2019, from UKÄ: <https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e29c8/1487841916244/9726R.pdf>

- Høgskolen i Bergen. (u.å.). *Musikkseksjonen Studietilbud*. Retrieved September 9, 2019, from HiB: <http://home.hib.no/al/musikk/studietilbud.html>
- Høgskulen på Vestlandet. (2019, August 21). *Kvalitet i emne*. Retrieved September 19, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/om/kvalitet-i-utdanningane/kvalitet-i-emne/#emneplan>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. a). *M120MU114 Musikkpedagogisk teori del 1*. Retrieved Oktober 24, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/m120mu114>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. b). *M120MU214 Kunstnerisk arbeid*. Retrieved Oktober 28, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/27/m120mu214>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. c). *M120MU313 Vitenskapsteori, metode og akademisk skriving*. Retrieved Oktober 25, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/m120mu313>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. d). *M120MU413 Musikkpedagogisk teori 2 inkludert praksis*. Retrieved Oktober 24, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/m120mu413>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. e). *M120MU513 Masteroppgave*. Retrieved Oktober 25, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/m120mu513>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. f). *MACREL-OPG Masteroppgave*. Retrieved Mars 4, 2020, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/macrel-opg>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. g). *Musikkpedagogikk Utdanningsplan 2019/2020, 120 studiepoeng*. Retrieved September 9, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2019h/ma-mus/utdanningsplan/>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. h). *Studieplan - Master i musikkpedagogikk*. Retrieved September 9, 2019, from HVL: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2019h/ma-mus/studieplan/>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å. i). *Studieprogramplan for grunnskulelærerutdanning trinn 1-7*. Retrieved Mars 30, 2020, from HVL: <https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/flki/studieprogramplan1-7-ny.pdf>
- Hellspøng, L. (2012). *Metoder for brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Huldt-Nystrøm, H., Hundstad, T., Glaser, E., Hovland, E., Høyem, I., & Persen, J. (1971). *Innstilling om Provisorisk musikkundervisning på høyskolenivå*. Otta: Engers Boktrykkeri.
- Jørgensen, H., & Hanken, I. (2009). *Musikkpedagogiske avhandlinger i Norge*. Retrieved September 26, 2019, from NMH: <https://nmh.no/resources/filesnmh/internt/bibliotek/veiledninger/Musikkpedagogiske-avhandlinger-i-Norge.pdf>
- Klenke, K. (2005). Corporate values as multi-level, multi-domain antecedents of leader behaviors. *International Journal of Manpower*, 26(1), 50-66. doi:10.1108/01437720510587271
- Kungliga Musikhögskolan. (2013 a). *Musikalisk kunskapsbildning ur ett vetenskapligt perspektiv*. Retrieved November 1, 2019, from KMH: <https://www.kmh.se/download/18.51f5bb6415ecf8601e7edf38/1507888287274/FA2002.pdf>
- Kungliga Musikhögskolan. (2013 b). *Musikpedagogik som vetenskap och verksamhet*. Retrieved Oktober 24, 2019, from KMH: <https://www.kmh.se/download/18.51f5bb6415ecf8601e7edf37/1507888287247/FA2001.pdf>
- Kungliga Musikhögskolan. (2013 c). *Självständigt arbete, magisteruppsats i musikpedagogik*. Retrieved November 1, 2019, from KMH:

- <https://www.kmh.se/download/18.51f5bb6415ecf8601e7edf3a/1507888287324/FA2004.pdf>
- Kungliga Musikhögskolan. (2013 d). *Självständigt arbete, masteruppsats i musik- pedagogik*. Retrieved Oktober 25, 2019, from KMH: <https://www.kmh.se/download/18.51f5bb6415ecf8601e7edf3c/1507888287376/FA2006.pdf>
- Kungliga Musikhögskolan. (2013 e). *Teoretiska perspektiv inom musikpedagogik*. Retrieved Oktober 24, 2019, from KMH: <https://www.kmh.se/download/18.51f5bb6415ecf8601e7edf3b/1507888287350/FA2005.pdf>
- Kungliga musikhögskolan. (2013 f). *Vetenskapsteori och metod*. Retrieved Oktober 24, 2019, from KMH: <https://www.kmh.se/download/18.51f5bb6415ecf8601e7edf39/1507888287300/FA2003.pdf>
- Kungliga Musikhögskolan. (2019, Februar 6). *Beslut och delegationer vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm*. Retrieved September 23, 2019, from KMH: <https://www.kmh.se/download/18.40f1fd0e16924b95d6111cf3/1551182979462/Beslut%20och%20delegationer.pdf>
- Kungliga Musikhögskolan. (u.å.). *UTBILDNINGSPLAN*. Retrieved September 9, 2019, from KMH: <https://www.kmh.se/download/18.603b4b3f15e844e40f62bd2/1534937192990/UMM P1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014 a, Oktober 13). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Retrieved September 17, 2019, from Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014 b). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Retrieved September 17, 2019, from Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindemans legat. (2014, September 9). *Musikk og pedagogikk*. Retrieved September 25, 2019, from Lindemans legat: <http://lindemanslegat.no/?p=4918>
- Locke, E. A. (1991). The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 288-299. doi: [HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90023-M"](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90023-M)
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90023-M](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90023-M)
- Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual Values in Organizations: Concepts, Controversies, and Research. *Journal of Management*, 24(3), 351-389. doi:10.1177/014920639802400304
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (u.å b). *SÅ FUNKAR DET – DE OLIKA NIVÅERNA*. Retrieved September 27, 2019, from SeQF: <https://www.seqf.se/sv/Sa-funkar-det/De-olika-nivaerna/Niva-7/>
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (u.å. a). *Sveriges referansram för kvalifikationer*. Retrieved September 27, 2019, from SeQF: <https://www.seqf.se>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag
- Næss, A. (1980). *Vitenskapsfilosofi : en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning. (u.å. a). *Vedtekter for Nordisk Nettverk for Musikpedagogisk Forskning*. Retrieved September 6, 2019, from nnmpf:

- <https://nnmpf.org/nb/hvem-er-nnmpf/vedtekter-for-nordisk-nettverk-for-musikkpedagogisk-forskning/>
- Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning. (u.å. b). *Velkommen til NNMPF*. Retrieved September 6, 2019, from nnmpf: <https://nnmpf.org/nb/sample-page/>
- Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning. (u.å. c). *Årboken*. Retrieved September 6, 2019, from nnmpf: <https://nnmpf.org/nb/arboken/>
- Norges Musikkhøgskole. (2017, Juni 16). *Mandat for studieutvalget*. Retrieved September 23, 2019, from NMH: https://nmh.no/ansatte/org/hovedutvalg_og_underutvalg/studieutvalget/mandat_for_studieutvalget
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. a). *MPLAB70 Undervisningslab*. Retrieved Oktober 24, 2019, from NMH: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/masternivaemner/mplab70-undervisningslab>
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. b). *MPMAST70 Masterarbeid*. Retrieved Oktober 25, 2019, from NMH: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2019/emner/masternivaemner/mpmast70-masterarbeid>
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. c). *MPTEO71 Musikkpedagogisk teori I*. Retrieved Oktober 24, 2019, from NMH: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/masternivaemner/mpteo71-musikkpedagogisk-teori-i>
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. d). *MPTEO72 Musikkpedagogisk teori II*. Retrieved Oktober 24, 2019, from NMH: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/masternivaemner/mpteo72-musikkpedagogisk-teori-ii>
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. e). *MPTEO73 Forskningsmetode og vitenskapsteori*. Retrieved Oktober 25, 2019, from NMH: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/masternivaemner/mpteo73-forskningsmetode-og-vitenskapsteori>
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. f). *MUSPED70 Musikkpedagogisk fordypning*. Retrieved Oktober 28, 2019, from NMH: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/masternivaemner/musped70-musikkpedagogisk-fordypning>
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. g). *Musikkhøgskolens historie*. Retrieved September 27, 2019, from NMH: https://nmh.no/om_musikkhogskolen/musikkhogskolens_historie
- Norges Musikkhøgskole. (u.å. h). *Studieplan for mastergradsstudiet i musikkpedagogikk: startkull høst 2019*. Retrieved September 9, 2019, from NMH: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2019/studier/masternivastudier/mastergradsstudiet-i-musikkpedagogikk>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Norges musikkhøgskole*. Retrieved September 25, 2019, from NSD Forvaltningsbasen: <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/forvaltning/enhet/21752/endringshistorie>
- Rand, A. (1964). *The Virtue of Selfishness*. New York: Signet Books.
- Rintelen, M. (2016). *Musikk på timeplanen. En komparativ analyse av innhol i grunnskolens læreplaner for musikk i Norge, England og Bayern*. Retrieved Oktober 21, 2019, from NMH: <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2432398?show=full>
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønnestad, M. H. (2008). Evidensbasert praksis i psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45(4), 444-454.
- Sandberg, R. (2015). MPC:s historia – framväxten av den musikpedagogiska forskningen vid Kungl. Musikhögskolan. In J.-O. Gullö, & P.-H. Holgersson, *Knowledge formation in*

- and through music - Festschrift in honor of Cecilia K. Hultberg 2015* (pp. 179-196). Stockholm: Royal College of Music Stockholm.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5 ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sepp, A. (2014). *From music syllabi to teachers' pedagogical thinking: a comparative study of Estonian and Finnish basic school music education*. Retrieved Oktober 21, 2019, from Helda:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135788/tut_359_thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sundberg, O. K. (2000). *Musikkenkningens historie. Antikken*. Oslo: Solum Forlag.
- The International Society for Music Education. (u.å.). *About*. Retrieved September 6, 2019, from ISME: <https://www.isme.org/history>
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2 ed.). Oslo: Gyldendal.
- Universitetskanslersämbetet. (2007, Mai 29). *Ansökan om examensrätt för masterexamen i musikpedagogik*. Retrieved September 10, 2019, from UKÄ:
https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2413/1487841925614/641-5125-06_musikpedagogik.pdf
- Universitetskanslersämbetet. (u.å.). *Vad innehåller en kurs- och utbildningsplan?* Retrieved September 23, 2019, from UKÄ: <https://www.uka.se/studentratt--tillsyn/fragor--svar-om-studentratt/kurs-och-utbildningsplaner/2017-01-13-vad-innehaller-en-kurs--och-utbildningsplan.html>
- Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. (R. Lindeborg, Trans.) Hässelby: Runa förlag.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) : om musikk i norsk grunnskole*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Vedlegg 1 – Verdiklyngeanalyse studieplaner

VERDIKLYNGEANALYSE – HVL Studieplan		
Kodeenhet	Kobler med (antall ganger):	Totalt:
1.A	-	-
2.A	6.F (2), 8.B (1), 9.A (1), 16.A (1), 17.A (1), 17.B (1) 18.A (1)	7 (8) – differanse: 1
3.A	-	-
3.B	-	-
4.A	-	-
4.B	-	-
5.A	-	-
5.B	-	-
5.C	-	-
5.D	-	-
5.E	6.F (1), 8.B (1), 12.B (1), 13.B (1)	4 (4) – differanse: 0
6.A	6.C (1), 8.B (1)	2 (2) – differanse: 0
6.B	-	-
6.C	6.A (1), 8.B (1)	2 (2) – differanse: 0
6.D	6.F (1)	1 (1) – differanse: 0
6.E	6.F (1)	1 (1) – differanse: 0
6.F	2.A (2), 5.E (1), 6.D (1), 6.E (1), 8.A (1), 8.B (1), 9.A (1), 12.A (1), 12.B (2), 12.C (1), 12.D (1), 13.B (1), 18.A (1)	13 (15) – differanse: 2
6.G	-	-
6.H	-	-
6.I	-	-
7.A	-	-
7.B	-	-
7.C	16.A (1)	1 (1) – differanse: 0
8.A	6.F (1), 8.B (1), 12.A (2), 12.B (2), 12.C (2), 12.D (2), 13.B (2), 18.A (1)	8 (13) – differanse: 5
8.B	2.A (1), 5.E (1), 6.A (1), 6.C (1), 6.F (1), 8.A (1), 12.A (1), 12.B (2), 12.C (1), 12.D (1), 13.B (1), 14.A (1), 14.B (1)	13 (14) – differanse: 1
8.C	18.A (1), 18.B (1)	2 (2) – differanse: 0
8.D	-	-
8.E	-	-
9.A	2.A (1), 6.F (1), 18.A (1)	3 (3) – differanse: 0
9.B	-	-
10.A	-	-
11.A	-	-

12.A	6.F (1), 8.A (2), 8.B (1), 12.B (2), 12.C (2), 12.D (2)	6 (10) – differanse: 4
12.B	5.E (1), 6.F (2), 8.A (2), 8.B (2), 12.A (2), 12.C (2), 12.D (2), 13.B (1)	8 (14) – differanse: 6
12.C	6.F (1), 8.A (2), 8.B (1), 12.A (2), 12.B (2), 12.D (2)	6 (10) – differanse: 4
12.D	6.F (1), 8.A (2), 8.B (1), 12.A (2), 12.B (2), 12.C (2)	6 (10) – differanse: 4
13.A	-	-
13.B	5.E (1), 6.F (1), 8.A (2), 8.B (1), 12.B (1)	5 (6) – differanse: 1
13.C	-	-
14.A	8.B (1), 14.B (1)	2 (2) – differanse: 0
14.B	8.B (1), 14.A (1)	2 (2) – differanse: 0
15.A	-	-
16.A	2.A (1), 7.C (1), 17.A (1), 17.B (1), 18.A (1)	5 (5) – differanse: 0
17.A	2.A (1), 16.A (1), 17.B (1)	3 (3) – differanse: 0
17.B	2.A (1), 16.A (1), 17.A (1)	3 (3) – differanse: 0
18.A	2.A (1), 6.F (1), 8.A (1), 8.C (1), 9.A (1), 16.A (1), 18.B (1)	7 (7) – differanse: 0
18.B	8.C (1), 18.A (1)	2 (2) – differanse: 0
19.A	-	-

Tabell 26 - Verdiklynganalyse: HVL - studieplan

VERDIKLYNGEANALYSE – KMH studieplan		
Kodeenhet	Kobler med (antall ganger):	Totalt:
1.A	6.B (1), 6.C (1), 6.F (2), 7.A (5), 7.C (1), 8.A (3), 8.B (3), 8.D (1), 11.A (1), 12.A (1), 12.C (1), 12.D (1), 17.B (1), 18.A (4), 18.B (3)	15 (29) – differanse: 14
2.A	6.A (1), 6.D (1), 6.E (1), 6.F (2), 6.H (1), 6.I (1), 8.A (1), 16.A (1)	8 (9) – differanse: 1
3.A	18.A (1)	1 (1) – differanse: 0
3.B	12.C (1)	1 (1) – differanse: 0
4.A	4.B (2), 5.E (1), 8.A (2), 12.B (1), 12.C (1)	5 (7) – differanse: 2
4.B	4.A (2), 5.D (1), 5.E (2), 6.F (1), 8.A (2), 8.B (2), 8.D (2)	7 (12) – differanse: 5
5.A	5.D (1), 8.D (1), 18.A (1)	3 (3) – differanse: 0
5.B	-	-
5.C	-	-

5.D	4.B (1), 5.A (1), 6.A (2), 6.F (1), 6.H (1), 7.A (1), 8.A (1), 8.D (2), 9.A (2), 10.A (2), 17.B (1), 18.A (1)	12 (16) – differanse: 4
5.E	4.A (1), 4.B (2), 6.E (1), 6.F (2), 7.C (1), 8.A (3), 8.B (6), 8.D (3), 12.B (2), 13.A (2), 13.B (2)	11 (25) – differanse: 14
6.A	2.A (1), 5.D (2), 6.C (1), 6.D (1), 6.E (1), 6.F (1), 6.H (2), 6.I (1), 7.A (1), 7.C (1), 8.D (2), 9.A (1), 10.A (1), 16.A (1), 17.B (1)	15 (18) – differanse: 3
6.B	1.A (1), 6.C (2), 6.F (1), 6.I (1), 7.A (1), 7.C (1), 8.B (2), 8.D (1), 18.A (2), 18.B (1)	10 (13) – differanse: 3
6.C	1.A (1), 6.A (1), 6.B (2), 6.F (1), 6.I (1), 7.A (1), 8.B (1), 18.A (2), 18.B (2)	9 (12) – differanse: 3
6.D	2.A (1), 6.A (1), 6.E (2), 6.F (2), 6.H (1), 6.I (2), 8.B (1), 16.A (1)	8 (11) – differanse: 3
6.E	2.A (1), 5.E (1), 6.A (1), 6.D (2), 6.F (2), 6.H (1), 6.I (2), 8.B (2), 8.D (1), 16.A (1)	10 (14) – differanse: 4
6.F	1.A (2), 2.A (2), 4.B (1), 5.D (1), 5.E (2), 6.A (1), 6.B (1), 6.C (1), 6.D (2), 6.E (2), 6.H (1), 6.I (2), 7.A (1), 8.A (7), 8.B (7), 8.D (3), 11.A (1), 12.A (1), 12.B (2), 12.C (1), 12.D (1), 13.A (1), 13.B (2), 16.A (1), 17.A (1), 17.B (1), 18.A (6), 18.B (3)	28 (57) – differanse: 29
6.G	-	-
6.H	2.A (1), 5.D (1), 6.A (2), 6.D (1), 6.E (1), 6.F (1), 6.I (1), 9.A (1), 16.A (1), 17.B (1)	10 (11) – differanse: 1
6.I	2.A (1), 6.A (1), 6.B (1), 6.C (1), 6.D (2), 6.E (2), 6.F (2), 6.H (1), 8.B (1), 16.A (1)	10 (13) – differanse: 3
7.A	1.A (5), 5.D (1), 6.A (1), 6.B (1), 6.C (1), 6.F (1), 8.A (1), 8.B (3), 11.A (1), 12.A (1), 12.C (1), 12.D (1), 17.B (1), 18.A (3), 18.B (2)	15 (24) – differanse: 9
7.B	-	-
7.C	1.A (1), 5.E (1), 6.A (1), 6.B (1), 8.D (4), 17.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	8 (11) – differanse: 3

8.A	1.A (3), 2.A (1), 4.A (2), 4.B (2), 5.D (1), 5.E (3), 6.F (7), 7.A (1), 8.B (7), 8.D (2), 11.A (3), 12.A (3), 12.B (4), 12.C (4), 12.D (3), 13.A (1), 13.B (1), 18.A (4), 18.B (1)	19 (53) – differanse: 34
8.B	1.A (3), 4.B (2), 5.E (6), 6.B (2), 6.C (1), 6.D (1), 6.E (2), 6.F (7), 6.I (1), 7.A (3), 8.A (7), 8.D (3), 11.A (1), 12.A (1), 12.B (3), 12.C (1), 12.D (1), 13.A (1), 13.B (2), 18.A (5), 18.B (1)	21 (54) – differanse: 33
8.C	-	-
8.D	1.A (1), 4.B (2), 5.A (1), 5.D (2), 5.E (3), 6.A (2), 6.B (1), 6.E (1), 6.F (3), 7.C (4), 8.A (2), 8.B (3), 9.A (1), 9.B (1), 10.A (1), 11.A (1), 12.A (1), 12.B (1), 12.C (1), 12.D (1), 13.B (1), 17.B (1), 18.A (5), 18.B (2)	24 (42) – differanse: 18
8.E	-	-
9.A	5.D (2), 6.A (1), 6.H (1), 8.D (1), 10.A (1), 17.B (1)	6 (7) – differanse: 1
9.B	8.D (1), 18.A (1)	2 (2) – differanse: 0
10.A	5.D (2), 6.A (1), 8.D (1), 9.A (1)	4 (5) – differanse: 1
11.A	1.A (1), 6.F (1), 7.A (1), 8.A (3), 8.B (1), 8.D (1), 12.A (3), 12.B (2), 12.C (3), 12.D (3), 18.A (1), 18.B (1)	12 (21) – differanse: 9
12.A	1.A (1), 6.F (1), 7.A (1), 8.A (3), 8.B (1), 8.D (1), 11.A (3), 12.B (2), 12.C (3), 12.D (3), 18.A (1), 18.B (1)	12 (21) – differanse: 9
12.B	4.A (1), 5.E (2), 6.F (2), 8.A (4), 8.B (3), 8.D (1), 11.A (2), 12.A (2), 12.C (3), 12.D (2), 13.A (1), 13.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	14 (26) – differanse: 12
12.C	1.A (1), 3.B (1), 4.A (1), 6.F (1), 7.A (1), 8.A (4), 8.B (1), 8.D (1), 11.A (3), 12.A (3), 12.B (3), 12.D (3), 18.A (1), 18.B (1)	14 (25) – differanse: 11
12.D	1.A (1), 6.F (1), 7.A (1), 8.A (3), 8.B (1), 8.D (1), 11.A (3), 12.A (3), 12.B (2), 12.C (3), 18.A (1), 18.B (1)	12 (21) – differanse: 9

13.A	5.E (2), 6.F (1), 8.A (1), 8.B (1), 12.B (1), 13.B (1)	6 (7) – differanse: 1
13.B	5.E (2), 6.F (2), 8.A (1), 8.B (2), 8.D (1), 12.B (1), 13.A (1)	7 (10) – differanse: 3
13.C	-	-
14.A	-	-
14.B	-	-
14.C	-	-
15.A	-	-
16.A	2.A (1), 6.A (1), 6.D (1), 6.E (1), 6.F (1), 6.H (1), 6.I (1)	7 (7) – differanse: 0
17.A	6.F (1), 17.B (1)	2 (2) – differanse: 0
17.B	1.A (1), 5.D (1), 6.A (1), 6.F (1), 6.H (1), 7.A (1), 7.C (1), 8.D (1), 9.A (1), 17.A (1), 18.A (1), 18.B (1)	12 (12) – differanse: 0
18.A	1.A (4), 3.A (1), 5.A (1), 5.D (1), 6.B (2), 6.C (2), 6.F (6), 7.A (3), 7.C (1), 8.A (4), 8.B (5), 8.D (5), 9.B (1), 11.A (1), 12.A (1), 12.B (1), 12.C (1), 12.D (1), 17.B (1), 18.B (5)	20 (47) – differanse: 27
18.B	1.A (3), 6.B (1), 6.C (2), 6.F (3), 7.A (2), 7.C (1), 8.A (1), 8.B (1), 8.D (2), 11.A (1), 12.A (1), 12.B (1), 12.C (1), 12.D (1), 17.B (1), 18.A (5)	16 (27) – differanse: 11
19.A	-	-

Tabell 27 - Verdiklynganalyse: KMH - studieplan

VERDIKLYNGEANALYSE – NMH Studieplan		
Kodeenhet	Kobler med (antall ganger):	Totalt:
1.A	-	-
2.A	7.B (1), 8.B (1), 17.B (2), 18.A (1), 19.A (1)	5 (6) – differanse: 1
3.A	-	-
3.B	-	-
4.A	-	-
4.B	5.C (1), 5.D (1), 5.E (1), 6.H (1), 8.B (1), 13.A (1), 13.C (1), 17.B (1)	7 (7) – differanse: 0
5.A	-	-
5.B	5.E (1), 6.B (1), 6.C (1), 6.F (1), 6.G (1), 6.H (2), 7.A (1),	12 (14) – differanse: 2

	8.B (2), 16.A (1), 17.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	
5.C	4.B (1), 5.D (1), 6.H (1), 13.A (1), 13.C (1), 17.B (1)	6 (6) – differanse: 0
5.D	4.B (1), 5.C (1), 6.H (1), 13.A (1), 13.C (1), 17.B (1)	6 (6) – differanse: 0
5.E	4.B (1), 5.B (1), 6.B (1), 6.F (1), 6.G (1), 6.H (1), 7.A (1), 8.B (2), 17.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	11 (12) – differanse: 1
6.A	-	-
6.B	5.B (1), 5.E (1), 6.F (1), 6.G (1), 6.H (1), 7.A (1), 8.B (1), 17.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	10 (10) – differanse: 0
6.C	5.B (1), 6.H (1), 8.A (1), 8.B (1), 13.A (1), 13.B (1), 16.A (1), 18.A (1), 18.B (1)	9 (9) – differanse: 0
6.D	-	-
6.E	-	-
6.F	5.B (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.G (1), 6.H (1), 7.A (2), 8.B (2), 15.A (1), 17.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	11 (13) – differanse: 2
6.G	5.B (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.F (1), 6.H (1), 7.A (1), 8.B (2), 9.A (1), 17.B (1), 18.A (2), 18.B (2)	11 (14) – differanse: 3
6.H	4.B (1), 5.B (2), 5.C (1), 5.D (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.C (1), 6.F (1), 6.G (1), 7.A (1), 8.B (2), 13.A (1), 13.C (1), 16.A (1), 17.B (2), 18.A (1), 18.B (1)	17 (20) – differanse: 3
6.I	-	-
7.A	5.B (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.F (2), 6.G (1), 6.H (1), 8.B (2), 15.A (1), 17.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	11 (13) – differanse: 2
7.B	2.A (1), 8.B (1), 18.A (1), 19.A (1)	4 (4) – differanse: 0
7.C	-	-
8.A	6.C (1), 8.B (3), 8.C (1), 12.D (1), 13.A (1), 13.B (1), 18.A (2), 18.B (1)	8 (11) – differanse: 3
8.B	2.A (1), 4.B (1), 5.B (2), 5.E (2), 6.B (1), 6.C (1), 6.F (2), 6.G (2), 6.H (2), 7.A (2), 7.B (1), 8.A (3), 8.C (1), 9.A (1), 12.D (1), 15.A (1), 16.A (1),	22 (33) – differanse: 11

	17.B (1), 18.A (4), 18.B (2), 19.A (1)	
8.C	8.A (1), 8.B (1), 12.D (1)	3 (3) – differanse: 0
8.D	-	-
8.E	-	-
9.A	6.G (1), 8.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	4 (4) – differanse: 0
9.B	-	-
10.A	-	-
11.A	-	-
12.A	-	-
12.B	-	-
12.C	-	-
12.D	8.A (1), 8.B (1), 8.C (1)	3 (3) – differanse: 0
13.A	4.B (1), 5.C (1), 5.D (1), 6.C (1), 6.H (1), 8.A (1), 13.B (1), 13.C (1), 17.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	11 (11) – differanse: 0
13.B	6.C (1), 8.A (1), 13.A (1), 18.A (1), 18.B (1)	5 (5) – differanse: 0
13.C	4.B (1), 5.C (1), 5.D (1), 6.H (1), 13.A (1), 17.B (1)	6 (6) – differanse: 0
14.A	-	-
14.B	-	-
15.A	6.F (1), 7.A (1), 8.B (1)	3 (3) – differanse: 0
16.A	5.B (1), 6.C (1), 6.H (1), 8.B (1)	4 (4) – differanse: 0
17.A	-	-
17.B	2.A (2), 4.B (1), 5.B (1), 5.C (1), 5.D (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.F (1), 6.G (1), 6.H (2), 7.A (1), 8.B (1), 13.A (1), 13.C (1), 18.A (1), 18.B (1)	16 (18) – differanse: 2
18.A	2.A (1), 5.B (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.C (1), 6.F (1), 6.G (2), 6.H (1), 7.A (1), 7.B (1), 8.A (2), 8.B (4), 9.A (1), 13.A (1), 13.B (1), 17.B (1), 18.B (3), 19.A (1)	18 (25) – differanse: 7
18.B	5.B (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.C (1), 6.F (1), 6.G (2), 6.H (1), 7.A (1), 8.A (1), 8.B (2), 9.A (1), 13.A (1), 13.B (1), 17.B (1), 18.A (3)	15 (19) – differanse: 4
19.A	2.A (1), 7.B (1), 8.B (1), 18.A (1)	4 (4) – differanse: 0

Tabell 28 - Verdiklynganalyse: NMH - studieplan

Vedlegg 2 – Verdiklyngeanalyse emneplaner

VERDIKLYNGEANALYSE – HVL emneplaner		
Kodeenhet	Kobler med (antall ganger):	Totalt:
1.A	2.A (2), 6.F (1), 7.A (1), 16.A (1), 17.B (2), 18.B (1)	6 (8) – differanse: 2
2.A	1.A (2), 5.B (2), 5.E (1), 6.B (2), 6.D (1), 6.F (3), 7.A (2), 8.B (2), 16.A (2), 17.A (1), 17.B (3), 18.A (6), 18.B (2), 19.A (1)	14 (30) – differanse: 16
3.A	-	-
3.B	-	-
4.A	-	-
4.B	-	-
5.A	-	-
5.B	2.A (2), 5.E (2), 6.B (1), 6.D (1), 6.F (3), 6.G (2), 6.I (2), 8.B (3), 8.C (1), 9.A (1), 12.B (3), 14.A (1), 15.A (1)	13 (23) – differanse: 10
5.C	-	-
5.D	-	-
5.E	2.A (1), 5.B (2), 6.B (2), 6.D (5), 6.E (2), 6.F (11), 6.G (2), 6.I (5), 7.A (1), 8.B (9), 9.A (1), 12.A (1), 12.D (1), 14.A (1), 15.A (1), 17.A (1), 17.B (1), 18.A (2), 18.B (1)	19 (50) – differanse: 31
6.A	6.G (1)	1 (1) – differanse: 0
6.B	2.A (2), 5.B (1), 5.E (2), 6.C (2), 6.D (1), 6.E (2), 6.F (5), 6.G (5), 8.B (5), 9.A (1), 12.B (1), 16.A (3), 17.A (3), 17.B (4), 18.A (4),	15 (41) – differanse: 26
6.C	6.B (2), 6.F (2), 6.G (1), 8.B (1), 16.A (2), 17.B (1), 18.A (2)	7 (11) – differanse: 4
6.D	2.A (1), 5.B (1), 5.E (5), 6.B (1), 6.E (3), 6.F (8), 6.G (1), 6.I (3), 7.A (1), 8.B (2), 12.B (1), 17.B (2)	12 (29) -differanse 17
6.E	5.E (2), 6.B (2), 6.D (3), 6.F (2), 17.B (2)	5 (11) - differanse: 6
6.F	1.A (1), 2.A (3), 5.B (3), 5.E (11), 6.B (5), 6.C (2), 6.D (8), 6.E (2), 6.G (7), 6.I (4), 7.A (1), 7.C (1), 8.B (10), 12.A (1), 12.B (2), 12.D (1),	22 (74) – differanse: 52

	14.A (2), 15.A (1), 16.A (3), 17.A (2), 17.B (3), 18.A (1)	
6.G	5.B (2), 5.E (2), 6.A (1), 6.B (5), 6.C (1), 6.D (1), 6.F (7), 6.I (2), 8.B (6), 12.A (1), 12.B (2), 12.D (1), 14.A (1), 16.A (2), 18.A (2)	15 (36) – differanse: 21
6.H	-	-
6.I	5.B (2), 5.E (5), 6.D (3), 6.F (4), 6.G (2), 7.A (2), 8.B (8), 8.C (1), 12.A (1), 12.B (2), 12.D (1), 14.A (1), 18.A (2), 18.B (1)	14 (35) – differanse: 21
7.A	1.A (1), 2.A (2), 5.E (1), 6.D (1), 6.F (1), 6.I (2), 8.B (1), 12.B (1), 16.A (1), 17.B (1), 18.A (2), 18.B (3), 19.A (1)	13 (18) – differanse: 5
7.B	-	-
7.C	6.F (1)	1 (1) – differanse: 0
8.A	18.A (1)	1 (1) – differanse: 0
8.B	2.A (2), 5.B (3), 5.E (9), 6.B (5), 6.C (1), 6.D (2), 6.F (10), 6.G (6), 6.I (8), 7.A (1), 8.C (1), 12.A (1), 12.B (3), 12.D (1), 14.A (1), 17.A (2), 17.B (2), 18.A (5)	18 (63) – differanse: 45
8.C	5.B (1), 6.I (1), 8.B (1), 12.B (1)	4 (4) – differanse: 0
8.D	-	-
8.E	-	-
9.A	5.B (1), 5.E (1), 6.B (1), 15.A (1), 17.B (1)	5 (5) – differanse: 0
9.B	18.B (1)	1 (1) – differanse: 0
10.A	-	-
11.A	-	-
12.A	5.E (1), 6.F (1), 6.G (1), 6.I (1), 8.B (1), 12.D (1)	6 (6) – differanse: 0
12.B	5.B (3), 6.B (1), 6.D (1), 6.F (2), 6.G (2), 6.I (2), 7.A (1), 8.B (3), 8.C (1)	9 (16) – differanse: 7
12.C	-	-
12.D	5.E (1), 6.F (1), 6.G (1), 6.I (1), 8.B (1), 12.A (1)	6 (6) – differanse: 0
13.A	-	-
13.B	-	-
13.C	-	-
14.A	5.B (1), 5.E (1), 6.F (2), 6.G (1), 6.I (1), 8.B (1), 16.A (2), 17.A (1), 18.A (2)	9 (12) – differanse: 3

14.B	-	-
15.A	5.B (1), 5.E (1), 6.F (1), 9.A (1)	4 (4) – differanse: 0
16.A	1.A (1), 2.A (2), 6.B (3), 6.C (2), 6.F (3), 6.G (2), 7.A (1), 14.A (2), 17.A (2), 17.B (1), 18.A (5)	11 (24) – differanse: 13
17.A	2.A (1), 5.E (1), 6.B (3), 6.F (2), 8.B (2), 14.A (1), 16.A (2), 17.B (4), 18.A (2)	9 (18) – differanse: 9
17.B	1.A (2), 2.A (3), 5.E (1), 6.B (4), 6.C (1), 6.D (2), 6.E (2), 6.F (3), 7.A (1), 8.B (2), 9.A (1), 16.A (1), 17.A (4), 18.A (1), 18.B (3)	15 (31) – differanse: 16
18.A	2.A (6), 5.E (2), 6.B (4), 6.C (2), 6.F (1), 6.G (2), 6.I (2), 7.A (2), 8.A (1), 8.B (5), 14.A (2), 16.A (5), 17.A (2), 17.B (1), 19.A (1)	15 (38) – differanse: 23
18.B	1.A (1), 2.A (2), 5.E (1), 6.I (1), 7.A (3), 9.B (1), 17.B (3), 19.A (1)	8 (13) – differanse: 5
19.A	2.A (1), 7.A (1), 18.A (1), 18.B (1)	4 (4) – differanse: 0

Tabell 29 - Verdiklynganalyse: HVL - emneplaner

VERDIKLYNGEANALYSE – KMH emneplaner		
Kodeenhet	Kobler med (antall ganger):	Totalt:
1.A	2.A (7), 6.A (1), 6.D (1), 6.F (1), 7.A (1), 8.B (1), 8.D (1), 16.A (2), 18.A (3), 18.B (1)	10 (19) – differanse: 9
2.A	1.A (7), 6.A (4), 6.D (1), 6.F (1), 7.C (2), 8.B (3), 8.D (1), 9.B (1), 16.A (2), 17.A (4), 17.B (3), 18.A (1), 18.B (1)	14 (31) – differanse: 17
3.A	-	-
3.B	-	-
4.A	4.B (8), 5.E (4), 6.H (1), 8.A (4)	4 (17) – differanse: (11)
4.B	4.A (8), 5.E (4), 5.D (4), 6.H (5), 8.A (4), 8.D (1),	6 (26) – differanse: (20)
5.A	-	-
5.B	-	-
5.C	-	-
5.D	4.B (4), 6.H (4)	2 (8) – differanse: 6

5.E	4.A (4), 4.B (4), 6.D (1), 6.E (1), 6.I (1), 7.A (1), 8.A (8), 13.B (1)	8 (21) – differanse: 13
6.A	1.A (1), 2.A (4), 6.D (1), 6.F (4), 6.H (1), 6.I (1), 7.A (1), 7.C (9), 8.A (2), 8.B (9), 8.D (4), 9.A (4), 9.B (2), 13.A (1), 16.A (5), 17.A (2), 17.B (11), 18.A (4), 18.B (3)	19 (69) – differanse: 50
6.B	8.B (1), 9.A (1)	2 (2) – differanse: 0
6.C	-	-
6.D	1.A (1), 2.A (1), 5.E (1), 6.A (1), 6.E (5), 6.F (6), 6.H (1), 6.I (4), 7.A (6), 7.C (1), 8.B (4), 8.D (1), 9.B (1), 12.B (2), 13.B (1), 18.A (1), 18.B (1)	17 (38) – differanse: 21
6.E	5.E (1), 6.D (5), 6.H (1), 6.I (1), 7.A (1), 7.C (1), 13.B (1)	7 (11) – differanse: 4
6.F	1.A (1), 2.A (1), 6.A (4), 6.D (6), 6.I (2), 7.A (3), 7.C (2), 8.A (2), 8.B (10), 8.D (1), 9.B (1), 12.B (1), 13.A (1), 14.A (1), 17.A (1), 17.B (1), 18.A (3), 18.B (1)	18 (42) – differanse: 24
6.G	-	-
6.H	4.A (1), 4.B (5), 5.D (4), 6.A (1), 6.D (1), 6.E (1), 6.I (1), 7.C (2), 8.B (1), 16.A (2)	10 (19) – differanse: 9
6.I	5.E (1), 6.A (1), 6.D (4), 6.E (1), 6.F (2), 6.H (1), 7.A (4), 7.C (1), 8.B (3), 8.D (6), 9.A (1), 12.B (2), 13.B (1), 18.A (3)	14 (31) – differanse: 17
7.A	1.A (1), 5.E (1), 6.A (1), 6.D (6), 6.E (1), 6.F (3), 6.I (4), 8.B (3), 8.D (2), 9.A (1), 13.A (1), 13.B (1), 16.A (1), 17.B (1), 18.A (2)	15 (29) – differanse: 14
7.B	-	-
7.C	2.A (2), 6.A (9), 6.D (1), 6.E (1), 6.F (2), 6.H (2), 6.I (1), 8.A (2), 8.B (3), 8.D (1), 16.A (4), 17.B (4)	12 (32) – differanse: 20
8.A	4.A (4), 4.B (4), 5.E (8), 6.A (2), 6.F (2), 7.C (2), 8.B (2)	7 (23) – differanse: 16
8.B	1.A (1), 2.A (3), 6.A (9), 6.B (1), 6.D (4), 6.F (10), 6.H (1), 6.I (3), 7.A (3), 7.C (3), 8.A (2), 9.B (2), 12.B (2),	19 (52) – differanse: 31

	13.A (1), 14.A (1), 16.A (1), 17.A (2), 17.B (2), 18.A (1)	
8.C	-	-
8.D	1.A (1), 2.A (1), 4.B (1), 6.A (4), 6.D (1), 6.F (1), 6.I (6), 7.A (2), 7.C (1), 12.B (1), 16.A (1), 17.B (4), 18.A (3)	13 (27) – differanse: 14
8.E	-	-
9.A	6.A (4), 6.B (1), 6.I (1), 7.A (1), 17.B (4)	5 (11) – differanse: 6
9.B	2.A (1), 6.A (2), 6.D (1), 6.F (1), 8.B (2), 17.A (1), 17.B (1)	7 (9) – differanse: 2
10.A	-	-
11.A	-	-
12.A	-	-
12.B	6.D (2), 6.F (1), 6.I (2), 8.B (2), 8.D (1),	5 (8) – differanse: 3
12.C	-	-
12.D	-	-
13.A	6.A (1), 6.F (1), 7.A (1), 8.B (1), 18.A (1)	5 (5) – differanse: 0
13.B	5.E (1), 6.D (1), 6.E (1), 6.I (1), 7.A (1),	5 (5) – differanse: 0
13.C	-	-
14.A	6.F (1), 8.B (1), 17.A (1), 17.B (1)	4 (4) – differanse: 0
14.B	-	-
15.A	-	-
16.A	1.A (2), 2.A (2), 6.A (5), 6.H (2), 7.A (1), 7.C (4), 8.B (1), 8.D (1), 17.A (1), 17.B (1), 18.A (2), 18.B (1),	12 (23) – differanse: 11
17.A	2.A (4), 6.A (2), 6.F (1), 8.B (2), 9.B (1), 14.A (1), 16.A (1) 17.B (8)	8 (20) – differanse: 12
17.B	2.A (3), 6.A (11), 6.F (1), 7.A (1), 7.C (4), 8.B (2), 8.D (4), 9.A (4), 9.B (1), 14.A (1), 16.A (1), 17.A (8)	12 (41) – differanse: 29
18.A	1.A (3), 2.A (1), 6.A (4), 6.D (1), 6.F (3), 6.I (3), 7.A (2), 8.B (1), 8.D (3), 13.A (1), 16.A (2), 18.B (2)	12 (26) – differanse: 14
18.B	1.A (1), 2.A (1), 6.A (3), 6.D (1), 6.F (1), 16.A (1), 18.A (2)	7 (10) – differanse: 3
19.A	-	-

Tabell 30 - Verdiklynganalyse: KMH - emneplaner

VERDIKLYNGEANALYSE – NMH emneplaner		
Kodeenhet	Kobler med (antall ganger):	Totalt:
1.A	2.A (1), 5.B (1)	2 (2) – differanse: 0
2.A	1.A (1), 5.B (1), 6.C (1), 6.D (2), 6.E (1), 6.F (2), 7.A (2), 7.B (1), 8.B (2), 8.D (2), 9.A (1), 9.B (3), 12.B (1), 13.B (1), 18.A (2)	15 (23) – differanse: 8
3.A	3.B (1), 18.A (1)	2 (2) – differanse: 0
3.B	3.A (1), 18.A (1)	2 (2) – differanse: 0
4.A	-	-
4.B	5.B (1), 5.E (1), 6.C (1), 6.H (1), 7.A (1), 9.A (1), 17.A (1)	7 (7) – differanse: 0
5.A	5.B (1), 5.E (1), 6.F (1), 6.I (1), 8.C (1),	5 (5) – differanse: 0
5.B	1.A (1), 2.A (1), 4.B (1), 5.A (1), 5.E (2), 6.B (1), 6.C (2), 6.F (4), 6.G (1), 6.H (2), 6.I (2), 7.A (1), 7.B (1), 8.B (3), 8.C (3), 8.D (2), 8.E (1), 9.A (2), 12.B (1), 13.B (2), 16.A (1), 17.A (1), 17.B (2), 18.A (3), 18.B (1)	25 (42) – differanse: 17
5.C	6.F (1), 7.A (1), 7.B (1), 8.B (2)	4 (5) – differanse: 1
5.D	-	-
5.E	4.B (1), 5.A (1), 5.B (2), 6.F (4), 8.B (3), 8.C (2), 12.B (1), 13.A (2), 18.A (2)	9 (18) – differanse: 9
6.A	6.D (2), 6.E (2), 6.F (2), 17.B (2)	4 (8) – differanse: 4
6.B	5.B (1), 6.D (1), 6.E (1), 6.F (2), 6.G (3), 8.B (3), 8.C (2), 12.B (1), 19.A (1)	9 (15) – differanse: 6
6.C	2.A (1), 4.B (1), 5.B (2), 6.H (3), 6.I (1), 7.A (1), 8.A (4), 8.B (1), 8.C (2), 8.D (1), 9.A (2), 16.A (1), 17.B (2), 18.A (7)	14 (29) – differanse: 15
6.D	2.A (2), 6.A (2), 6.B (1), 6.E (6), 6.F (8), 7.A (1), 8.B (1), 9.A (1), 9.B (2), 17.B (2), 18.A (1)	11 (28) – differanse: 17
6.E	2.A (1), 6.A (2), 6.B (1), 6.D (6), 6.F (7), 8.B (2), 9.A (1), 9.B (1), 17.B (2)	9 (23) – differanse: 14

6.F	2.A (2), 5.A (1), 5.B (4), 5.C (1), 5.E (4), 6.A (2), 6.B (2), 6.D (8), 6.E (7), 6.I (3), 7.A (7), 8.A (1), 8.B (12), 8.C (5), 8.D (2), 9.A (4), 9.B (1), 13.B (1), 15.A (1), 17.A (1), 17.B (2), 18.A (3), 18.B (1)	23 (75) – differanse: 52
6.G	5.B (1), 6.B (3), 8.B (2), 12.B (1), 18.A (1), 19.A (1)	6 (9) – differanse: 3
6.H	4.B (1), 5.B (2), 6.C (3), 8.B (1), 9.A (1), 16.A (2), 17.A (5), 17.B (3)	8 (17) – differanse: 9
6.I	5.A (1), 5.B (2), 6.C (1), 6.F (3), 8.B (7), 8.C (2), 9.A (1), 12.B (1), 18.A (3)	9 (21) – differanse: 12
7.A	2.A (2), 4.B (1), 5.B (1), 5.C (1), 6.C (1), 6.D (1), 6.F (7), 7.B (3), 8.A (1), 8.B (4), 8.C (1), 8.D (2), 9.A (3), 13.B (2), 15.A (1), 18.A (1)	16 (32) – differanse: 16
7.B	2.A (1), 5.B (1), 5.C (1), 7.A (3), 8.B (1), 13.B (1)	6 (8) – differanse: 2
7.C	-	-
8.A	6.C (4), 6.F (1), 7.A (1), 12.B (1), 18.A (4)	5 (11) – differanse: 6
8.B	2.A (2), 5.B (3), 5.C (2), 5.E (3), 6.B (3), 6.C (1), 6.D (1), 6.E (2), 6.F (12), 6.G (2), 6.H (1), 6.I (7), 7.A (4), 7.B (1), 8.C (3), 9.A (2), 12.B (6), 13.A (1), 13.B (3), 15.A (1), 16.A (2), 17.A (1), 17.B (1), 18.A (5), 19.A (1)	25 (70) – differanse: 45
8.C	5.A (1), 5.B (3), 5.E (2), 6.B (2), 6.C (2), 6.F (5), 6.I (2), 7.A (1), 8.B (3), 8.D (1), 9.A (1), 12.B (1), 13.A (1), 13.B (1), 18.A (4)	15 (30) – differanse: 15
8.D	2.A (2), 5.B (2), 6.C (1), 6.F (2), 7.A (2), 8.C (1), 8.E (1), 9.A (2), 9.B (2), 12.B (1), 18.A (5), 18.B (1)	12 (22) – differanse: 10
8.E	5.B (1), 8.D (1)	2 (2) – differanse: 0
9.A	2.A (1), 4.B (1), 5.B (2), 6.C (2), 6.D (1), 6.E (1), 6.F (4), 6.H (1), 6.I (1), 7.A (3), 8.B (2), 8.C (1), 8.D (2), 9.B (1), 15.A (1), 18.A (2), 18.B (1)	17 (27) – differanse: 10

9.B	2.A (3), 6.D (2), 6.E (1), 6.F (1), 8.D (2), 9.A (1), 12.B (1), 18.A (3)	8 (14) – differanse: 12
10.A	-	-
11.A	-	-
12.A	-	-
12.B	2.A (1), 5.B (1), 5.E (1), 6.B (1), 6.G (1), 6.I (1), 8.A (1), 8.B (6), 8.C (1), 8.D (1), 9.B (1), 13.A (1), 18.A (3)	13 (20) – differanse: 7
12.C	-	-
12.D	-	-
13.A	5.E (2), 8.B (1), 8.C (1), 12.B (1), 18.A (2)	5 (7) – differanse: 2
13.B	2.A (1), 5.B (2), 6.F (1), 7.A (2), 7.B (1), 8.B (3), 8.C (1)	7 (11) – differanse: 4
13.C	-	-
14.A	-	-
14.B	-	-
15.A	6.F (1), 7.A (1), 8.B (1), 9.A (1)	4 (4) – differanse: 0
16.A	5.B (1), 6.C (1), 6.H (2), 8.B (2), 17.A (1), 17.B (1)	6 (8) – differanse: 2
17.A	4.B (1), 5.B (1), 6.F (1), 6.H (5), 8.B (1), 16.A (1), 17.B (5), 18.A (2)	8 (17) – differanse: 9
17.B	5.B (2), 6.A (2), 6.C (2), 6.D (2), 6.E (2), 6.F (2), 6.H (3), 8.B (1), 16.A (1), 17.A (5), 18.A (2)	11 (24) – differanse: 13
18.A	2.A (2), 3.A (1), 3.B (1), 5.B (3), 5.E (2), 6.C (7), 6.D (1), 6.F (3), 6.G (1), 6.I (3), 7.A (1), 8.A (4), 8.B (5), 8.C (4), 8.D (5), 9.A (2), 9.B (3), 12.B (3), 13.A (2), 17.A (2), 17.B (1), 18.B (1)	22 (57) – differanse: 35
18.B	5.B (1), 6.F (1), 8.D (1), 9.A (1), 18.A (1)	5 (5) – differanse: 0
19.A	6.B (1), 6.G (1), 8.B (1)	3 (3) – differanse: 0

Tabell 31 - Verdiklynganalyse: NMH - emneplaner

Vedlegg 3 – Analyseinstrument for verdianalyse

Verdi	Variasjoner	Forklaring	Eksempel fra teksten	Kode
<i>Samarbeid</i>	Samarbeid	Studenten arbeider sammen med andre studenter, institusjoner eller praksisfelt	«(..) skriftlig diskutera valda aspekter av musikalisk kunskapsbildning efter att i samarbete med praktiker ha undersökt dessa» (KMH, studieplan)	1.A
<i>Autonomi</i>	Autonomi	Selvstendighet eller selvstyre	«Gjennom studiet skal studentene tilegne seg et selvstendig, reflektert og kritisk grunnlag for å arbeide som musikkpedagoger, formidlere og forskere» (HVL, studieplan)	2.A
<i>Åpenhet</i>	Åpenhet	Ikke-diskriminerende	«Denna definition innebär en öppenhet gentemot kontexter med och utan anknytning till undervisning, oavsett ålder, kultur eller historisk tid» (KMH, studieplan)	3.A
	Bevissthet rundt kjønns-spørsmål	Bevissthet rundt kjønns-spørsmål	«visa medvetenhet om genusfrågor och mångkulturella frågor» (KMH, studieplan)	3.B
<i>Erfaring</i>	Musikalsk erfaring	Både tidligere erfaring og erfaring som er forventet som utbytte.	«Kunskapsområdet för musikpedagogik vid KMH omfattar alla former av musikalisk lärande och erfarande av musik» (KMH, studieplan)	4.A
	(musikk)-pedagogisk erfaring	Både tidligere erfaring og erfaring som er forventet som utbytte	«En given grupp med denna erfarenhet är yrkesverksamma lärare i musik eller musiker med	4.B

			pedagogisk erfaringhet» (KMH, studieplan)	
Profesjonalisme	Profesjonalisme	Profesjonell innstilling og opptreden, bevissthet rundt profesjon	«Innhold (..) Profesjonsteori» (NMH, emneplan i Forskningsmetode og vitenskapsteori)	5.A
	Faglighet	Kunnskap om fagområdet, faglig diskurs, osv.	«kan bruke fagspesifikke omgrep og perspektiv til å analysere og drøfte problemstillinger i det musikkpedagogiske fag- og forskningsfeltet» (HVL, emneplan i Musikkpedagogisk teori del 1)	5.B
	Ferdighet	«Kunnen», noe man er dyktig til	«(..) og anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder» (HVL, studieplan)	5.C
	Kompetanse	Kvalifikasjon	«(..) og samtidig at denne kompetansen ikke kan dokumenteres/vises ved prøve eller eksamen» (NMH, studieplan)	5.D
	Kunnskap	Kjennskap, lærdom	«har bae bred og spesialisert kunnskap om og erfaring med sentrale musikkpedagogiske temaer og problemstillinger» (NMH, studieplan)	5.E
Vitenskapelighet	Vitenskapelig	Oppfyller kravene til «vitenskap»	«kunna värdera och kritiskt granska egna och andras vetenskapliga texter» (KMH, studieplan)	6.A
	Analyse	Granskningsarbeid	«kunna analysera kriterier för utvärdering av bedömning inom	6.B

			området» (KMH, studieplan)	
	Vurdering	Bedømmelse. Både der studentene skal vurdere og der de skal vurderes.	«Studenten kan etter endt studium kritisk vurdere og ta i bruk ulike musikkpedagogiske og vitenskapelige tilnæringsmåter (..)» HVL, studieplan	6.C
	Metode	Systematisk framgangsmåte	«(..) ta i bruk ulike typer forskningsmetoder» (HVL, studieplan)	6.D
	Vitenskaps-teori	Om vitenskapens struktur, metoder, bakgrunn og betydning.	«visa fördjupad kunskap om centrala vetenskapliga teoribildningar som är relevanta för musikpedagogik» (KMH, studieplan)	6.E
	Forskning	Vitenskapelig gransking	«Utdanningen gir forsknings- og formidlingskompetanse for høyere musikkutdanning, lærerutdanning og kulturlivet generelt» (HVL, studieplan)	6.F
	Drøfting	Behandle et tema med gjentatte overveielser for og imot. Inkluderer også debatt.	«kan artikulere, drøfte, initiere og delta i musikkpedagogisk debatt og praksis på en reflektert måte» (NMH, studieplan)	6.G
	Dokumentasjon	Rapportere, bevisen	«Kunne planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere ulike faglige oppgaver og prosjekter innenfor det musikkpedagogiske yrkesfeltet» (NMH, studieplan)	6.H

	Teori-kunnskap	Kunnskap om teorier i vitenskap og kunst	«Studentane skal tileigne seg inngående kunnskap om relevante forskningstradisjonar , teoria og debatter (..)» (HVL, emneplan i Musikkpedagogisk teori del 1»	6.I
Nyskaping	Utvikling	Vekst, forløp, prosess	«bidra till utvekkling av musikkpedagogisk verksamhet i samarbeite med praktiker» (KMH, studieplan)	7.A
	Fornyse	Gjøre (som) ny igjen.	«kan anvende denne kunnskapen i musikkpedagogisk virksomhet, og vise evne til fornyelse i møte med komplekse musikkpedagogiske oppgaver» (NMH, studieplan)	7.B
	Undersøking	Utforske, kontrollere grundig, granske	«kunne formulere problemstillinger og gjennomføre systematiske undersøkelser av et problemområde» (HVL, studieplan)	7.C
Danning	Utdanning	Utdanning	«Musikkpedagogikk dreier seg om forholdet mellom musikk, mennesker, kultur, samfunn og utdanning» (HVL, studieplan)	8.A
	(musikk)-pedagogikk	Læren om oppdragelse og undervisning (i musikk)	«Kan anvende denne kunnskapen i musikkpedagogisk virksomhet(..)» (NMH, studieplan)	8.B
	(musikk)-didaktikk	Undervisningslære (innenfor musikkfaget)	«(..) og om fagdidaktisk formidling og kunstnerisk arbeid i skolen og frivillig	8.C

			musikkliv» (HVL, studieplan)	
	Kunnskapsdanninge/læring	Oppbygging og utvikling av kunnskapsbase	«relatera musikalisk kunnskapsbildning till olika vetenskapliga teoretiska perspektiv och ansatser» (KMH, studieplan)	8.D
	Danning	En dypere form for oppdragelse	«Læring og danning i musikkfag» (NMH, emneplan i Musikkpedagogisk teori I)	8.E
Refleksjon	Refleksjon	Ettertanke, overveielse	«dokumentera och reflektera över sin egen kompetens inom området» (KMH, studieplan)	9.A
	Kritisk refleksjon	Refleksjon i lys av kritisk teori	«Stidemtem har därigenom möjlighet att inkludera praktisk musikpedagogisk verksamhet länkad till kritisk reflektion över musikalisk kunnskapsbildning» (KMH, studieplan)	9.B
Individuell tilpasning	Individuell tilpasning	Opplegg tilpasset med særlig hensyn til det enkelte individ	«Med utgangspunkt i studenternas individuella kompetens inom området musikalisk kunnskapsbildning möjliggör utbildningsplanens valbara kurser individuelt anpassade studiegångar» (KMH, studieplan)	10.A
Helse	Helse	Fysisk og psykisk sunnhetstilstand	«I obligatoriska kurser skall studenten relatera forskningsresultat om musikalisk kunnskapsbildning till praktisk verksamhet inom utbildning, hälsa och kultur» (KMH, studieplan)	11.A

Kultur..	Kulturformidling	Kulturformidling	«Studiet sikter derfor mot å gi et bredt grunnlag for å forstå og vurdere utdanning, musikkundervisning og musikkformidling» (NMH, studieplan)	12.A
	Nyanserte perspektiver	Filosofisk, psykologisk, sosiologisk, kulturteoretisk, osv.	«kan analysere og drøfte musikkpedagogiske problemstillinger i lys av filosofiske, psykologiske, sosiologiske og kulturteoretiske perspektiver» (NMH, emneplan i Musikkpedagogiske teori II)	12.B
	Flerkultur	Multikultur, globalkultur	«visa medvetenhet om genusfrågor och mångkulturella frågor» (KMH, studieplan)	12.C
	Kulturforvaltning	Kulturforvaltning	«(..) samt konsulentvirksomhet i musikk- og kulturforvaltning eller organisasjonsliv mm» (NMH, studieplan)	12.D
Forståelse	Forståelse	Begripe	«Studiet sikter derfor mot å gi et bredt grunnlag for å forstå og vurdere utdanning, musikkundervisning og musikkformidling (..)» (NMH, studieplan)	13.A
	Fordypning	Dyptgående kunnskap	«(..) samtidig som det vil gi den enkelte mulighet til å fordype seg i områder av særlig interesse» (NMH, studieplan)	13.B

	Innsikt	Kjennskap	«Grunnen til dette er at undervisningen i seg selv gir studenten erfaringer som fører til innsikt, forståelse og ferdigheter i emnet (..)» NMH, studieplan	13.C
Internasjonalisering	Internasjonalisering	Internasjonalt fokus	«Internasjonale studenter skal, som erstatning for praksiskravet, gjennomføre ein munnleg presentasjon om musikkundervisning i Noreg samanlikna med sitt heimland» (HVL, emneplan for Musikkpedagogisk teori del 2 inkludert praksis)	14.A
	Utveksling	Studenter som i en viss periode studerer i et annet land enn der de opprinnelig er tatt opp	«Høgskulen på Vestlandet har utvekslingsavtaler med ulike nordiske og internasjonale institusjoner (..)» (HVL, studieplan)	14.B
Fag- og yrkesetikk	Fag- og yrkesetikk	Holdninger og etiske overveielser knyttet til fag- og yrkesområdet	«har innsikt i fag- og yrkesetiske problemstillinger og kan arbeide i tråd med gjeldende yrkesetiske normer (..)» (NMH, studieplan)	15.A
Gjennomførelse	Gjennomførelse/utførelse	Gjennomførelse/utførelse	«Studenten skall även ha förmåga att definiera och avgränsa ett relevant forskningsobjekt, samt självständigt genomföra och rapportera en studie (..)» (KMH, studieplan)	16.A
Akademisk formidling	Muntlig akademisk formidling	Muntlig akademisk formidling	«ha god förmåga att muntligt presentera egna	17.A

			forskningsstudier samt redovisa dessa i vetenskapliga texter» (KMH, studieplan)	
	Skriftlig akademisk formidling	Skriftlig akademisk formidling	«(..) beherske faglig argumentasjon og akademisk skriving(..)» (HVL, studieplan)	17.B
Praksis	(musikk)-pedagogisk praksis/undervisning	(musikk)pedagogisk praksis/undervisning . Både den som studentene utøver og den de blir utsatt for.	«(..) og gjennomføre en systematisk og reflektert musikkpedagogisk praksis» (HVL, studieplan)	18.A
	Kunstnerisk praksis	Kunstnerisk praksis – utøve ulike kunstformer.	«kan planlegge, skape, gjennomføre og lede kunstneriske utviklingsprosjekter» (HVL, emneplan i Kunstnerisk arbeid)	18.B
Anvende kunnskaper og ferdigheter på nye områder	Anvende kunnskaper og ferdigheter på nye områder	Anvende kunnskaper og ferdigheter på nye områder. Her er det kun ment de gangene det står eksplisitt at det skal anvendes kunnskaper/ferdigheter på nye områder, og ikke lagt inn tolkning i punkter der det ikke er uttrykt eksplisitt.	«(..) og anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder» (HVL, studieplan)	19.A