



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Fordjupingsinstrumentet i «LK20».

Ein multiple casestudie av tre musikklinjers implementering av læreplanen.

The main instrument subject in the revised national curriculum “LK20”.

A multiple case study of how three “musikklinjer” in the Norwegian upper secondary school implement the curriculum.

Guro Toppol

Master i musikkpedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Øystein Røsseland Kvinge

15. september 2021

Forord

Å skrive denne masteroppgåva har vore utfordrande, og prosessen har til tider kunne verka endelaus. Det er heller ikkje til å legge skjul på at koronapandemien har sett sine spor i heile prosessen. No er oppgåva ferdigskriven, og eg sit igjen med ei kjensle av å vere mange kilogram lettare, samstundes som eg har fått ei ny fagleg tyngde som gjer meg meir budd på den vegen eg skal vidare. Det å ha fått forska på og gått i djupna på noko så aktuelt som implementering av ein ny læreplan har vore svært givande. Det at eg i tillegg har fokusert på fordjupingsinstrument, som er noko eg brenn for, har gjort prosessen enda meir interessant og overkommelig.

Det er mange eg vil takke. Først vil eg takke dei åtte informantane mine for deling av verdifull refleksjon og kunnskap. Eg er så takknemleg for at de ville stille opp midt i ei tid prega av ein pandemi og trugslar om nedlegging og kutt i musikklinjer landet over. Så vil eg rette ein stor takk til rettleiar Øystein Røsseland Kvinge for tolmod, gode råd og innspel undervegs i prosessen. Di støtte har vore svært viktig både for å få meg i gang og i mål. Takk også til dei andre masterrettleiarane og forelesarane for reflekterte tilbakemeldingar på mastersamlingane og med hjelp til å utforme ideen til prosjektet. Eg vil også takke mamma og pappa for tolmod og for at de alltid er tilgjengelige når eg har måtta få ut frustrasjon, og for gjennomlesing og kommentarar. Takk til mine fire søsken for gode tilbakemeldingar og støtte på vegen, og til gode vener for nødvendig distraksjon, hjelp med pilotintervju og korrektur.

Så vil eg takke for laget til mine medstudentar etter to fine og givande år på masterstudiet. Det har vore godt å kunne samlast for fagleg refleksjon og for å ventilere om skriveprosessen.

Det er også verdt for meg å nemne verdien av å ha gode miljø som St. Jakob og musikalske aktivitetar som Studinekoret Sirenene å gå til for å kople av i ein så omfattande skriveprosess. Dei samlingsplassane eg har hatt har vore svært nødvendige, då særleg i eit år som har vore prega av nedstenging og mykje tid for meg sjølv.

Tusen takk!

Bergen, 15. september 2021

Guro Toppol

Samandrag

Målet med denne studien har vore å undersøke implementeringa av dei nye læreplanane på musikklinja i norske vidaregåande skular som vart introdusert i august 2020, med fokus på fordjupingsinstrumentundervisninga. Dette vart gjort gjennom ein multiple casestudie av tre skular, eller musikklinjer, og ved å gjennomføre semistrukturerte intervju med avdelingsleiar eller fagleiar ved kvar musikklinje og ein eller to fordjupingsinstrumentlærarar frå kvar skule. Transkripsjonar vart analysert med ei hermeneutisk tilnærming, og ved hjelp av Braun og Clarke (2013) sine «seks steg til tematisk analyse». Som eit resultat vil dette prosjektet vere eit kvalitativt bidrag til musikkpedagogikkfeltet og læreplanimplementering.

Grunna det faktum at læreplanen ikkje vart innført på Vg1 før i august i 2020, og at den ikkje vert innført i Vg2 og Vg3 før hausten 2021 og 2022, er teorikapittelet basert på forskning knytt til læreplanteori og implementering generelt. I tillegg inkluderer eg teoretiske perspektiv på kva musikkfaget er, og på meisterlære, som skil seg ut som viktige for forståelsen av musikklinja og fordjupingsinstrumentopplæringa.

Resultata frå studien viser at den erfaringsbaserte kunnskapen som informantane sit inne med har fellestrekk med eksisterande forskning og teori om læreplanar og implementeringsprosessar. Samstundes kan ein argumentere for at læreplanteoriane til Goodlad og Van den Akker har enkelte manglar som syner ei mangelfull beskriving av kva som går føre seg mellom dei ulike stadia av ein læreplan. Resultatet syner også at enkelte av problematikkane som dukka opp etter evaluering av LK06 også dukkar opp no. Det å implementere ein ny læreplan er ei samansetting av komplekse prosessar påverka av personlege tolkingar, leiarskap, motivasjon til endring, med meir. Mangel på føringar frå skuleeigarar og skuleleiing fører til ulik praksis i planleggingsprosessane i dei ulike musikklinjene. Vidare finn ein fleire likskapar mellom tankane informantane har om LK20 og nylig forskning: Læreplanen er open og diffus, med mange komplekse omgrep, som fører til personlege tolkingar, som igjen fører til ulik utvikling av dei lokale planane. Tankane om korleis endringane vil påverke undervisninga i fordjupingsinstrumentet syner til ulik forståing av fordjupingsinstrumentet som fag, og ulike praksisar i feltet.

Nøkkelord: Reform, læreplan, implementering, læreplanforståing, fagfornyning, Kunnskapsløftet 2020, LK20, vidaregåande, musikklinje, fordjupingsinstrument, hovudinstrument, kvalitativ metode.

Abstract

The aim of this study has been to investigate the implementation of the new curriculum in “musikklinja” in Norwegian upper secondary schools that was introduced in August of 2020, focusing on the main instrument subject. This was done through a multiple case study of three schools, or “musikklinjer”, and by conducting semi-structured interviews with the department manager of each “musikklinje” and one or two main instrument teachers from each school. Transcripts were analyzed through a hermeneutical approach, and using Braun and Clarke's (2013) "six steps to thematic analysis". As a result, this project serves as a qualitative contribution to the field of music pedagogy and curriculum implementation.

Due to the fact that the curriculum was introduced to the first year of upper secondary school in August of 2020, and it will not be introduced to the second and third year until 2021 and 2022, the theory chapter is based on research concerning curriculum and implementation in general. In addition, I have included theoretical perspectives on music teaching and apprenticeship learning that stand out as important for the understanding of the “musikklinje” and main instrument.

Results from this study show that the experience-based knowledge that the informants possess relates to existing research and theory about curricula and implementation processes. At the same time, it can be argued that Goodlad and Van den Akker's theories about curriculum have some shortcomings that show a deficient description of what takes place between the various stages of a curriculum. The result also shows that some of the problems that arose after the evaluation of LK06 also appear now. Implementing a new curriculum is a combination of complex processes influenced by personal interpretations, leadership, motivation for change, and more. Lack of guidance from school owners and school leadership leads to different practices in the implementation processes in the various “musikklinjer”. In addition, one finds several similarities between the informants' thoughts on LK20 and recent research: The curriculum is open and diffuse, with many complex concepts, which leads to personal interpretation, which in turn leads to the local curricula developing differently. Thoughts on how the changes will affect the main instrument show a different understanding of the main instrument as a subject, and different practices in the field.

Keywords: Music curricular reform, implementation, revised curriculum, LK20, upper secondary, music education, main instrument, teaching, qualitative methods.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Samandrag	II
Abstract	III
1 Innleiing	1
1.1 Tema og bakgrunn for undersøkinga	1
1.2 Forskingsspørsmål	1
1.3 Avklaringar og omfang	2
1.3.1 Fordjupingsinstrumentet og læreplanane	2
1.3.2 Omfang.....	2
1.4 Oppbygging av oppgåva.....	3
2 Kunnskapsgrunnlag	5
2.1 Fagfornyinga.....	5
2.1.1 Vegen til ny læreplan	5
2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.....	7
2.2.1 Overordna del	7
2.2.2 Dei ulike delane av læreplanen.....	9
2.2.3 Omdiskuterte omgrep.....	12
2.2.4 Kva er nytt i musikk og IKS?	17
2.2.6 Støtte til å ta i bruk nye læreplanar	21
2.3 Ulike syn på fordjupingsinstrumentet.....	21
2.3.1 Fordjupingsinstrument som estetisk fag	22
2.3.2 Fordjupingsinstrument som handverks- eller ferdigheitsfag	23
2.3.3 Fordjupingsinstrument som kunnskapsfag.....	24
2.3.4 Fordjupingsinstrument som musisk fag.....	25
2.3.5 Fordjupingsinstrument som trivselsfag	25
2.3.6 Fordjupingsinstrument som kritisk fag	26
2.3.7 Fordjupingsinstrument som mediefag.....	26
2.3.8 Praktisk versus teoretisk tilnærming	27
2.3.9 Meisterlæretradisjonen	28
2.4 Eit teoretisk perspektiv på læreplanforståelse	29
2.5 Implementering og lokalt arbeid med læreplanar.....	33

2.5.1 Lokalt arbeid med læreplanar	33
2.5.2 Implementering.....	34
3 Forskingsdesign og metode	37
3.1 <i>Forskingsdesign: Multiple casestudie</i>	37
3.2 <i>Min posisjon som forskar: Hermeneutisk tilnærming</i>	38
3.3 <i>Innsamling av empiri</i>	39
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju	39
3.3.2 Utval, rekruttering og gjennomføring.....	40
3.3.3 Intervjuguide.....	41
3.4 <i>Fortolkingsprosessen</i>	43
3.4.1 Transkripsjon.....	43
3.4.2 Tematisk analyse.....	44
3.5 <i>Etiske refleksjonar, truverd og pålitelegheit</i>	45
3.5.1 Forskarrolla	46
3.5.2 Informantane	46
3.5.3 Truverd og pålitelegheit.....	47
4 Presentasjon av empiri.....	49
4.1 <i>Skule 1</i>	49
4.1.1 Tiltak sett i verk på mesonivå	50
4.1.2 Tankar og meiningar om læreplanen og fordjupingsinstrument	53
4.1.3 Nye omgrep og delar av læreplanen.....	56
4.1.4 Andre påverknadskrefter / Eksterne faktorar	58
4.2 <i>Skule 2</i>	59
4.2.1 Tiltak sett i verk på mesonivå	60
4.2.2 Tankar og meiningar om læreplanen og fordjupingsinstrument	62
4.2.3 Nye omgrep og delar av læreplanen.....	65
4.2.4 Andre påverknadskrefter	68
4.3 <i>Skule 3</i>	69
4.3.1 Tiltak sett i verk på mesonivå	69
4.3.2 Tankar og meiningar om læreplanen og fordjupingsinstrument	73
4.3.3 Nye omgrep og delar av læreplanen.....	77
4.3.4 Andre påverknadskrefter	80
4.4 <i>Oppsummering av kapittelet</i>	82

5 Drøfting	83
5.1 <i>Tiltak sett i verk på mesonivå</i>	83
5.1.1 Lokalt arbeid med læreplanar	83
5.1.2 Tolke og omsetje læreplanen til praksis	84
5.2 <i>Andre påverknadskrefter</i>	86
5.2.1 Ein læreplan innført i eit pandemiår	86
5.2.2 Budsjettkutt og trugslar om nedlegging	87
5.2.3 Ulik utforming av musikklinja	87
5.3 <i>Fordjupingsinstrumentet og den nye læreplanen</i>	88
5.3.1 Læreplanen	88
5.3.2 Ulike måtar å forstå fordjupingsinstrument	89
6 Avsluttande kommentar og oppsummering	93
6.2 <i>Oppsummering</i>	93
6.2 <i>Avsluttande refleksjon og vegen vidare</i>	95
Referansar	97
Vedlegg	102

1 Innleiing

1.1 Tema og bakgrunn for undersøkinga

Frå hausten 2020 vert det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), utarbeida gjennom fagfornyinga, sett i verk i norske grunnskular og vidaregåande skular. I 2020 vart læreplanane innført i 1. til 9. trinn og Vg1, hausten 2021 vert den innført i 10. trinn og Vg2, og til slutt Vg3 hausten 2022. Alle læreplanar har fått ein ny struktur: *Om faget*, delt inn i fagets relevans og sentrale verdiar, kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggande ferdigheiter, og *kompetansemål og vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det har også kome ein ny overordna del til heile læreplanverket som erstattar den generelle delen. Alle fag inneheld minst eit av tre tverrfaglege tema: Demokrati og medborgarskap, berekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring. Dette er ikkje eigne fag, men samfunnsaktuelle tema som skal prioriterast i fag der det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Fokuset i mi oppgåve er på musikklinja på vidaregåande skule, nærare bestemt fordjupingsinstrumentopplæringa, tidlegare hovudinstrumentopplæringa. Fordjupingsinstrument har ikkje ein eigen læreplan, men er ein del av «Læreplan i musikk» (MDD05-02) første året, og «Læreplan i instrument, kor og samspill» (MUS05-02) andre og tredje året (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021a). Då alt av læreplanar vert fornya vil alle skular og lærarar vere nøydd til å ta dei nødvendige vala og tilpasse praksis og undervisninga til dei nye læreplanane. Det er nettopp dette eg vil sjå nærare på: *Implementering av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, med fokus på fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule.*

1.2 Forskingsspørsmål

Formålet med oppgåva er å få innsyn i dei tilsette ved musikklinja sine tankar og forståing av fordjupingsinstrumentopplæringa i Kunnskapsløftet 2020, og kva endringar som eventuelt må gjerast og kva som kan vidareførast i undervisninga for å implementere den nye læreplanen. I tillegg vil eg undersøke kva tiltak og prosessar som vert set i verk frå fylkeskommunen, skulen eller på avdeling- og seksjonsnivå for å implementere dei nye læreplanane.

Eg er ute etter å få ærlege svar om lærar og avdelingsleiar eller fagleiar sine tankar om Fagfornyinga, kva dei er fornøgde med, kva frustrasjonar dei har, og korleis dei ser på det å

skulle implementere dei nye læreplanane. Eg vil ha fokus på kva forskingsdeltakarane seier gjennom følgande forskings spørsmål:

1. *Kva tankar har instrumentallærarar og avdelingsleiarar/fagleiarar ved musikklinjer i vidaregåande skule rundt fordjupingsinstrumentopplæringa og å implementere dei nye læreplanane i Kunnskapsløftet 2020?*
2. *Kva kjenneteiknar tiltak og prosessar sett i verk på mesonivå* for å implementere dei nye læreplanane i Kunnskapsløftet 2020 på musikklinja i vidaregåande skule? Og korleis oppfattar dei fagtilsette desse tiltaka?*

*Med mesonivå meiner eg lokalt, så det kan vere tiltak og prosessar sett i verk frå til dømes fylkeskommunen, skulen eller på avdeling- og seksjonsnivå.

1.3 Avklaringar og omfang

1.3.1 Fordjupingsinstrumentet og læreplanane

Fordjupingsinstrumentopplæringa er ein samlebetegnelse av det som står om fordjupingsinstrument i både Læreplanen for Instrument, kor og samspel og Læreplanen for Musikk. Tidlegare heitte det hovudinstrument. I oppgåva vil det vere snakk om både fordjupingsinstrument og instrumentopplæring, der det sistnemnte også kan inkludere bruksinstrument.

Læreplanen for Musikk er for første klasse på musikklinja, og faget i seg sjølv vert omtalt som *musikk*. Læreplanen for Instrument, kor og samspel 1 og 2 vert kalla Læreplan for IKS 1 og 2. Faget i seg sjølv vert omtalt som IKS 1 og 2, der IKS 1 er for andre klasse og IKS 2 er for tredje klasse. Dei fleste informantane i forskingsprosjektet underviser fordjupingsinstrument i både musikk og IKS.

1.3.2 Omfang

Denne oppgåva er meint å setje lys på ein prosess som går føre seg i Norske grunnskular og vidaregåande i dag, med eit fokus på musikklinja i vidaregåande. Eg kjem ikkje til å ende opp med ein endeleg konklusjon, men meir ei samanfatning av funna i lys av utvalde teoriar og tidlegare forskning. Målet er å gi lærarar og skular nok ein ressurs som dei kan sjå til i ein omfattande prosess, ved å gi eit innblikk i korleis situasjonen er på andre skular. Eg har sett

på kva som er fellestrekk, og kva som er ulikt ved dei ulike skulane og blant dei ulike lærarane.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Denne oppgåva er delt inn i seks kapittel. Kapittel 1 er introduksjonen, og den er nytta til presentasjon av tematikk og formål, bakgrunn og forskingsspørsmål, og avklaringar og avgrensingar.

I kapittel 2 går eg inn på eksisterande forskning og teoriutvikling i temaet. Eg vel å kalle kappitelet for «Kunnskapsgrunnlag» då dette opnar opp for at eg kan inkludere både teoriar og anna vesentlig forskning og litteratur. Kapittelet er basert på forskning knytt til læreplanteori og implementering generelt. I tillegg inkluderer eg teoretiske perspektiv på kva musikkfaget er, og på meisterlære, som skil seg ut som viktige for forståelsen av musikklinja og fordjupingsinstrumentopplæringa. Kunnskapsgrunnlaget inneheld også ein gjennomgang av fagfornyninga og LK20, der eg tek føre meg kva som er nytt, og kva som er likt med tidlegare planar.

I kapittel 3 gjer eg greie for korleis det empiriske materialet vart generert, kva strategi eg har nytta for å rekruttere forskingsdeltakarar, og etiske refleksjonar rundt til dømes anonymitet og samtykke. I tillegg presenterer eg kva analytisk tilnærming studien har. Eg nytta ei hermeneutisk tilnærming. Valet fell på hermeneutikken, då metodologien fokuserer på tekst og gir då rom for å nytte transkriberte intervju som utgangspunkt i fortolkingsprosessen. Studien vil gå føre seg som ein multiple casestudie av tre musikklinjer. Eg har nytta tematisk analyse i arbeidet med empirien for å finne ulike tema og undertema i resultatata.

Kapittel 4 består av presentasjon av det empiriske materialet som er henta gjennom semistrukturerte intervju med avdelingsleiar/fagleiar og ein til to instrumentallærarar ved tre musikklinjer. Eg har valt å presentere empirien skulevis for å vise til ulikskapar i meiningar og tiltak som er sett i verk på dei ulike skulane. For å følge tematisk analyse er kvar skule igjen delt inn i tematiske underoverskrifter/kategoriar, og på denne måten gjere det lettare å samanlikne skulane.

I kapittel 5 går eg djupare inn i det empiriske materialet presentert i kapittel 4, og forsøker å løfte det til eit nytt nivå, der eg ser funna i lys av teoriane og eksisterande forskning presentert i

kapittel 3. I denne prosessen byggjer eg vidare på dei tematikkane eg nytta i kapittel 4, og ikkje lenger dele opp etter skule, men heller sjå alle skulane i samanheng med kvarandre.

Det siste kapittelet er nytta til å samanfatte kva denne oppgåva har sett lys på. Deretter går eg inn på korleis denne studien kan vere relevant for det musikkpedagogiske feltet.

Avslutningsvis skriv eg nokon avsluttande refleksjonar om kva som eventuelt kunne styrka oppgåva, i tillegg til forslag og ynsker for framtidig forskning innanfor feltet.

Drøftinga og avsluttinga av oppgåva er *deskriptiv* på den måten at eg beskriv og samanfattar kva som skjer, meir enn *normativ* der eg ville ha sagt korleis ting kan eller bør gjerast.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet går eg inn på eksisterande forskning og teoriutvikling knytt til læreplanteori og implementering generelt. I tillegg inkluderer eg teoretiske perspektiv på kva musikkfaget er, og på meisterlære, som skil seg ut som viktige for forståelsen av musikklinja og fordjupingsinstrumentopplæringa. Kunnskapsgrunnlaget inneheld også ein gjennomgang av fagfornyninga og LK20, der eg tek føre meg kva som er nytt, og kva som er likt med tidlegare planar og mykje omdiskuterte omgrep og delar. Eg vel å kalle kapittelet «kunnskapsgrunnlag» då det opnar opp for å inkludere både teoriar og anna litteratur, og fordi dette kapittelet nettopp er ei oversikt over den kunnskapen som ligg til grunn for forskinga.

2.1 Fagfornyninga

Det er fjorten år sidan sist det kom nye læreplanar, og mykje har skjedd i både skulen og samfunnet generelt sidan den gong. *Fagfornyninga* er namnet på prosessen med å fornye læreplanane i Kunnskapsløftet 2006. Det er innhaldet i faga som vert fornya. Det vil seie at skulen framleis skal tilby dei same faga som i Kunnskapsløftet 2006, med unntak av enkelte fag i yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det nye læreplanverket som har kome gjennom fagfornyninga er kalla «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020». Haug (2020) meiner at det at *fagfornyninga* ikkje er med i tittelen sender eit signal om at nytt læreplanverk i 2020 ikkje er ei reform, men ei vidareføring av Kunnskapsløftet. Men om ein ser på den oftast nytta tydinga av *reform*, nemleg planlagd og gjennomført endring, kan ein forsvare at også fagfornyninga er ein reform (Haug, 2020).

2.1.1 Vegen til ny læreplan

Proessen fram til ein ny læreplan krev ein omfattande innsats frå svært mange aktørar over lang tid, og følgjer vanlegvis ulike faste fasar. Fagfornyninga er ikkje eit unntak. Det første formelle steget i fagfornyninga var evaluering av Kunnskapsløftet 2006, der det kom fram at skulane hadde ei god tilnærming til og arbeidde godt med dei nye læreplanane og kompetansemåla, og at fleire av ambisjonane i reforma vart innfridde på kort tid (Karseth, Møller og Aasen, 2013). Samstundes såg ein utfordringar med overgangen frå ein innhaldsorientert plan, som det L97 var, til ein kompetansebasert læreplan. Til dømes såg ein at konkretiseringa av innhaldet for å nå læringsinnhaldet vart gjort svært ulikt frå skule til skule, og med stor variasjon i kvalitet. Ein såg også at det var små endringar i det konkrete

undervisningsarbeidet under den nye læreplanen i Kunnskapsløftet sjølv om det var store inngripande endringar i læreplanverket (Karseth mfl., 2013).

Regjeringa sette i 2013 ned Ludvigsen-utvalet for å få vurdert grunnskulen sine fag og kompetansemål opp mot kva kompetansar som vert relevante for arbeidsliv og samfunn i framtida (Haug, 2020, s. 27; Løvfall, 2016, s. v). Utvalet leverte to rapportar (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) som vart sende på høyring og møtte stor interesse. Sluttrapporten NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* la Ludvigsen-utvalet fram 15. juni 2015 med forslag til endringar i skulen (NOU 2015: 8). Denne rapporten er basert på forskning innanfor felt som utdanning, økonomi og sosiologi frå dei siste 15-20 åra. Ludvigsen-utvalet konkluderte i rapporten med at norsk grunnskule har behov for å revurdere kompetanseomgrepet, kompetansemål, grunnlag for vurdering og den noverande strukturen av læreplanverket og skulen.

Ludvigsen-utvalet foreslo å styrke praktisk-estetiske fag grunna faga sitt potensiale til å leggje til rette for elevane si utvikling av kreativitet og innovasjonsferdigheiter (Løvfall, 2016; NOU 2015: 8). Musikkfaget vart særleg trekt fram og verdsett på bakgrunn av eit antatt potensiale til å leggje til rette for elevane si sosiale og emosjonelle læring gjennom musikalsk interaksjon. På bakgrunn av dette vart det i rapporten foreslått konkrete kompetansemål for å fremje det antekne potensialet, der det å oppleve musikk vart plassert sentralt (NOU 2015: 8, s. 59). Desse føreslåtte kompetansemåla gjeld for 1. til 10. trinn, og ikkje for den vidaregåande opplæringa.

Etter rapportane frå Ludvigsen-utvalet kom Stortingsmelding nr. 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St. Meld. Nr. 28) som det vidare arbeidet med nye læreplaner i grunnskulen og dei gjennomgåande faga i vidaregåande bygger på. I meldinga legg regjeringa fram sitt forslag for stortinget til korleis innhaldet i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa skal fornyast. Forslaga frå Ludvigsen-utvalet om å innføre djupnelæring, krav om fleksibilitet og forenkling i faga og eit breitt kunnskapsomgrep der sosiale og emosjonelle kompetansar står ved sidan av dei kognitive vart delvis vidareførte (Haug, 2020, s. 27). Kompetanseomgrepet slik Ludvigsen-utvalet la det fram vart ikkje med.

Med *Opplæringslova: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (1998) til grunn og med utgangspunkt i evalueringa av Kunnskapsløftet, rapportane frå Ludvigsen-utvalet og

Stortingsmelding nr. 28 starta arbeidet med å utvikle læreplanane. Den første delen av arbeidet var å utvikle ei ny innleiing til læreplanen, omtalt som den overordna delen av læreplanverket. Den overordna delen er skriven i Kunnskapsdepartementet og vart fastsett i 2017. Den andre delen var å utvikle dei fagspesifikke læreplanane. Arbeidet med fagplanane var todelt: Å utvikle kjerneelementa i faga, og å utvikle fagplanane med kjerneelementa til grunn (Haug, 2020, s. 27). Begge stega gjekk føre seg som eit samarbeid mellom lærarar, pedagogar og andre fagfolk saman med Utdanningsdirektoratet. Arbeidet var ope, og det kom inn over 6000 kommentarar på kjerneelementa og over 14 000 innspel i høyringsrunda på fagplanane (Haug, 2020, s. 27).

Haug (2020) vektlegg at det ikkje er tvil om at arbeidet med det nye læreplanverket har vore grundig gjennomført, og at det truleg har vore ein meir open prosess enn tidlegare. Det er likevel ikkje sikkert at den opne tilnærminga har påverka innhaldet i planane, då det ikkje nødvendigvis er ein samanheng mellom det å opne opp for andre synspunkt og meiningar, og det å gje desse synspunkta rom (Haug, 2020, s. 27f).

2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Læreplanverket er forskrift. Som ei følgje av dette må skuleleiing og skuleeigarar jobbe jamleg og systematisk med utvikling av kvalitet, og vurdere om opplæringa er i tråd med læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020e). I det nye læreplanverket har det kome ein ny *overordna del* som erstattar *generell del av læreplanen og prinsipp for opplæringa*.

Overordna del gjeld alle læreplanar, og beskriv kva verdiar og prinsipp opplæringa skal byggje på (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til ny overordna del har alle læreplanane fått ny struktur: *Om faget*, delt inn i fagets relevans og sentrale verdiar, kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggande ferdigheiter, og *kompetansemål og vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.2.1 Overordna del

Overordna del har status som forskrift saman med resten av læreplanverket og er fastsett ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med heimel i opplæringslova § 1-5 (Overordnet del). Forskrifta gjeld opplæringa for elevar, lærlingar, lærekandidatar, praksisbrevkandidatar og vaksne deltakarar i grunnskule, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring.

Hovudmålgruppa er alle som har ansvar for opplæringa, som lærarar, assistentar, skuleleiing og -eigarar, og andre som arbeider i skuleverket.

Overordna del av læreplanverket er kortare enn tidlegare generell del, og er inndelt i tre kapitler med heilt andre overskrifter: 1) Verdigrunnlaget til opplæringa, 2) Prinsipp for læring, utvikling og danning og 3) Prinsipp for praksisen i skulen. Der læreplanane for faga beskriv innhald og mål i faga, gir overordna del retning for opplæringa i fag, og beskriv grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i all opplæring i grunnskule og vidaregåande skule.

I overordna del vert det presentert ei rekkje sentrale omgrep og korleis desse skal tolkast og nyttast, til dømes kompetanse, å lære å lære, menneskeverd, mangfald, demokrati, elevmedverknad, kritisk tenking, inkludering, tilpassa opplæring og profesjonsfelleskap. Samanlikna med dei to tidlegare planane er overordna del nærare «Prinsipp for opplæringa» enn «Generell del» når det kjem til innhald og språkføring (Haug, 2020, s. 28). Språket er meir formelt og med fleire påbod i form av skal-formuleringar (Blikstad-Balas, 2020, s. 10; Haug, 2020, s. 28). Formuleringa «Skolen skal» finn ein 33 gongar, til dømes står det under det tverrfaglege temaet *Demokrati og medborgarskap* i overordna del at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.» (Overordnet del, 2.5.2).

Haug (2020, s. 28) skriv i *Bedre Skole* at overordna del gir viktige og tydelege styringssignalar for arbeidet i skulen, og han trekk fram enkelte utfordringar. Til dømes at lærarkollektivet på kvar skule må gjere seg kjende med og er forplikta både teoretisk og praktisk av innhaldet i omgrepa for at desse skal få konsekvensar for opplæringa. I følgje Engelsen (2020) er det ei utfordring i kva grad den overordna delen vert sett i samanheng med resten av læreplanen. Ho viser til forskning som tyder på at overordna delar har hatt lite å seie for lærarane sitt arbeid i skulen. Trippestad peikar også på utfordringar ved overordna del i eit intervju med Brøyn i *Bedre Skole*, der han går så langt at han hevdar at overordna del ikkje vil verke innanfor det styringssystemet vi har no, og at vi like gjerne kan klare oss utan (Brøyn, 2017). Påstanden grunnar Trippestad i at planen dobbelkommuniserer: Den hyllar læraren som førebilete og sjølvstendig aktør, samstundes som målstyringa gir læraren svært lite spelerom, og står fram som ein tekst i eit system med overdriven tru på leiing og overflatisk resultatstyring.

2.2.2 Dei ulike delane av læreplanen

Fagets relevans og sentrale verdiar:

Alle fagspesifikke læreplanar startar med «Fagets relevans og sentrale verdiar» som beskriv kvifor faget er viktig både for eleven og for samfunnet og arbeidslivet. Dette er viktig for å forstå den kompetansen elevene skal oppnå i faget og det gir retning for alt som står i resten av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Vidare fortel fagets relevans og sentrale verdiar korleis opplæringa i faget skal bidra til å realisere verdiar som er beskrevet i overordna del, som skal gjere at verdiane vert integrerte i dei ulike faga, og dermed ein naturleg del av opplæringa elevane får. Desse verdiane vert konkretisert ytterligare i kompetansemåla.

Kjerneelement:

Kjerneelementa er det viktigaste elevane skal lære i kvart fag, og erstattar det som tidlegare heitte hovudområde. Det kan vere kunnskapsområder og omgrep, men også metodar, tenkemåtar og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Vidare handlar kjerneelementa om det elevane må lære for å kunne meistre og nytte faget, og er utvikla for å lettare sjå progresjon i faget.

I arbeid med læring kan kjerneelementa nyttast til å forstå og sjå samanhengar mellom kompetansemåla, då alle kjerneelementa er konkretisert i kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Kvart kompetansemål er knytt til eit eller fleire kjerneelement, og ein kan då nytte innhaldet i kjerneelementa til å fordele innhald til kompetansemåla.

Tverrfaglege tema:

Tverrfaglege tema er heilt nytt i LK20, dei er ikkje eigne fag, men består av tre samfunnsaktuelle tema som skal prioriterast i fag der det er relevant. Dei tre tema demokrati og medborgarskap, folkehelse og livsmestring, og berekraftig utvikling er prioriterte då dei rører ved utfordringar i samfunnet som er aktuelle over tid (Utdanningsdirektoratet, 2020g). I overordna del vert innhaldet i kvart tema beskrevet, og vidare vert dei konkretiserte i kompetansemåla i kvar læreplan ut i frå kva elevane skal lære om temaet i det faget. Om tverrfaglege tema i overordna del står det at:

Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.

Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. (Overordnet del, 2.5)

Vidare vel eg å gå djupare inn i dei to temaa folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgarskap slik dei står forklart i overordna del, då dei er eksplisitt nemnde i faga musikk og IKS. I overordna del står det at «folkehelse og livsmestring [...] skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Overordnet del, 2.5.1). Utviklinga av eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet vert løfta fram som avgjerande mål i barne- og ungdomsåra. Temaet skal bidra til å lære elevane å handtere både medgang og motgang, og ulike utfordringar ein kan møte på i livet på best mogleg måte. Aktuelle tema som vert trekt fram er seksualitet og kjønn, mediebruk, rusmidlar, fysisk og psykisk helse, personleg økonomi og forbruk, verdival, medmenneskelege relasjonar, å kunne sette grenser og respektere andre sine, og å kunne handtere tankar, kjensler og relasjonar (Overordnet del, 2.5.1).

Om *demokrati og medborgarskap* i overordna del står det at eleven skal få kunnskap om «demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler» og at det tverrfaglege temaet skal «gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Overordnet del, 2.5.2). Opplæringa skal gi elevane forståing for samanhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettar som ytringsfridom, stemmerett og organisasjonsfridom. Den skal også gi elevane ei forståing av dilemma som ligg i å anerkjenne både fleirtalets rett og mindretalets rettigheter. Skulen si oppgåve er å lære og motivere elevane til å verte aktive medborgarar, og å gi dei kompetanse til å delta i utviklinga av samfunna dei er ein del av. Dette skal gjerast ved å øve på kritisk tenking, og ved å lære å respektere ulikskapar og handtere meiningsbrytingar (Overordnet del, 2.5.2).

Grunnleggande ferdigheiter:

Dei fem grunnleggande ferdigheitene, lesing, skriving, rekning og munnlege og digitale ferdigheiter, som kom med LK06 er vidareført til LK20. Dei er ein del av kompetansen i faga på alle trinn, og skal nyttast for å lære og for å vise kompetanse (Utdanningsdirektoratet,

2020g). Overordna del beskriv kvifor dei grunnleggande ferdigheitene er viktige og korleis dei inngår i faga:

Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Utvikling av de grunnleggande ferdighetene har betydning gjennom hele opplæringsløpet. Det går for eksempel en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster. (Overordnet del, 2.3)

Alle læreplanar har ein tekst som beskriv korleis dei grunnleggande ferdigheitene er ein del av kompetansen i faget, som er konkretisert ut i frå beskrivinga i overordna del. Læreplanane beskriv berre dei ferdigheitene som er særleg relevante i faget då ikkje alle ferdigheiter er like relevante i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Overordna del beskriv også at dei grunnleggande ferdigheitene må sjåast i samanheng med kvarandre og på tvers av fag, og at enkelte fag har større ansvar for utviklinga av dei ulike ferdigheitene (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Kompetansemål:

Det å definere kompetansane elevane skal ha nådd, i staden for innhaldet i læringa var nytt av LK06. No skulle ein nytte omgrep som kompetanse i staden for kunnskap og læringsinnhald, som var hovudtema i L97, og det vart opp til skulane og lærarane å bestemme innhaldet i undervisninga for at elevane skulle nå kompetansemåla (Haug, 2020). Det å tenke kompetansemål i staden for styring av innhald er vidareført til LK20, men teke enda eit steg lenger ved at kompetansemåla no er vidare og omfattar meir.

Kompetansemåla beskriv kva elevane skal kunne etter ulike trinn, og spring ut frå kjerneelementa i faga og dei andre innleiande tekstane til læreplanen, som overordna del (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Desse måla skal vere utforma slik at ein som lærar har rom for å tilpasse undervisninga, med alt som høyrer til, til elevane. Det er meininga at ein ved å lese *Om faget*, med *fagets relevans og sentrale verdiar*, *kjerneelement*, *tverrfaglege tema* og *grunnleggande ferdigheiter*, skal få hjelp til å forstå kompetansemåla og velje innhald til dei.

Det er progresjon i kompetansemåla frå trinn til trinn. Dette kjem til uttrykk på ulike måtar, som i val av ordbruk. Til dømes kan det å *reflektere* over eit tema vere meir krevjande enn å *beskrive* det same temaet i enkelte tilfelle (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Progresjon kan også kome til uttrykk gjennom innhald – altså *kva* dei skal reflektere over og på *kva måte*.

Vurdering:

Alle læreplanane i grunnskule, vidaregåande og vaksenopplæringa har ei fagspesifikk beskriving av vurdering for kvart trinn det er kompetansemål for. Denne beskrivinga gir rammer for vurdering og skal verte nytta i arbeidet med både midtvegsvurdering og sluttvurdering i faga (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Det som står om vurdering i dei fagspesifikke planane skal «byggje bru» mellom det som står om vurdering i overordna del og læreplanane i dei ulike faga.

I overordna del står det at «Vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling» (Overordnet del, 3.2). Det vil seie at vurderinga ikkje berre er å setje ein karakter, men også å gi eleven eit innsyn i kva som kan gjerast for å lykkast betre i enkelte fag. Ein må som lærar vere forsiktig med korleis vurderinga vert nytta, då «Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø» (Overordnet del, 3.2). Vidare vert det i overordna del presisert at det ikkje berre er læraren som gjennomfører vurdering, men også elevane gjennom til dømes vurdering av eiga læring.

2.2.3 Omdiskuterte omgrep

I den nye læreplanen finn ein fleire nye omgrep, i tillegg til omgrep ein er kjent med frå tidlegare som har fått ny tyding. Ein del av desse omgrepa er mykje omdiskuterte, og fleire peiker på at ordlyden i den nye læreplanen og i eldre læreplanar ikkje er presis nok, som fører til at lærarar og andre i skuleverket tolkar omgrepa ulikt (Folgerø, 2020; Imsen, 2016; Nicolaisen, 2019). Tidlegare erfaringar viser at lærarar risikerer å få skulda for å ikkje fylgje læreplanen, når det i realiteten viser seg at det er ordlyden i styringsdokumenta som er for abstrakte og uklare til å bli tolka på ein og same måte. Det er difor, i fylgje Folgerø (2020), vesentleg at teksten er presis nok til å føre den praksisen som er tenkt for at fagfornyninga skal verte ein suksess.

Stenersen og Prøitz (2020) løftar fram såkalla *buzzwords* som ei aktuell problemstilling i styringsdokument for utdanningsinstitusjonar:

Buzzwords er omgrep eller frasar som vert nytta i kortare periodar. Omgrepa er abstrakte og kan vere vanskelege å definere presist. Det er ofte praktikanane som må gjere det kompliserte arbeidet med å konkretisere kva policyoppdraget eigentleg skal innebere (Stenersen & Prøitz 2020, Folgerø, 2020 si omsetjing.)

Variasjonane i forståing og tilnærming av LK20 kan tyde på at enkelte element i læreplanverket er buzzwords meir enn konkrete omgrep (Folgerø, 2020). Stenersen og Prøitz (2020) trekk også fram at buzzwords kan endre karakter etterkvart som dei vert tekne i bruk. Omgrep som ikkje har ein tydeleg definisjon kan difor få ei anna mening om fire år enn dei har i dag. Dersom denne definisjonen gjer seg gjeldande i LK20 kan omgrep som djupnelæring og det nye kompetanseomgrepet forståast ulikt over tid. Også arbeid med kompetansemåla kan føre til ei slik utvikling, noko ein har sett etter evaluering av Kunnskapsløftet. Arbeidet med å bryte ned kompetansemåla til læringsmål førte til at enkelte læringsmål etterkvart levde sine egne liv og ikkje samsvarte med kompetansemåla dei var utvikla ut frå (Folgerø, 2020).

Vidare vil eg gå gjennom det fornya kompetanseomgrepet, samt omgrepa djupnelæring elevmedverknad og profesjonsfelleskap slik dei er lagt fram i overordna del av læreplanverket.

Kompetanseomgrepet:

I det nye læreplanverket kan ein sjå at strukturen med å ha kompetansemål ein skal fylje er vidareført, men at sjølve kompetanseomgrepet er fornya. I overordna del kan ein lese at «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Overordnet del, 2.2). Det er denne definisjonen på kompetanse innhaldet i dei ulike læreplanane for fag byggjer på. Vidare står det at for å lykkast med læreplanarbeidet og arbeidet med vurdering av den faglege kompetansen til elevane må forståing av kompetanseomgrepet ligge til grunn. Det er difor viktig å sjå læreplanen i faget i lys av dei definisjonane som er gitt i Overordna del.

Det å kunne anvende kunnskap og ferdigheiter er ein sentral del av det nye kompetanseomgrepet. Men kva vil det eigentleg seie? Kunnskap vert under 2.2 *Kompetanse i fagene* i overordna del definert som å «[...] kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer.». Ferdigheiter vert på den andre sida beskrive som «[...] å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.». Definisjonen av kompetanseomgrepet omfattar også forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking i fag, som vert beskrive som viktig for å kunne forstå resonnement og å klare å utføre det praktisk, og det heng tett saman med utviklinga av haldningar og etisk vurderingsevne (Overordnet del, 2.2).

Djupnelæring:

Djupnelæring er eit nytt omgrep i læreplanen, sjølv om konseptet djupnelæring eigentleg ikkje er noko nytt (Haug, 2020). Omgrepet djupnelæring er nemnt som eit viktig tema i utredninga av framtidens skule, og det kan beskrivast på fleire ulike måtar (NOU 2014: 7). Det kan omhandle tema og problemstillingar som går på tvers av faggrensar, noko som inneber å analysere, løyse problem og reflektere over eiga læring. Djupnelæring kan også vere forståinga av omgrep og samanhengar innanfor eit fagområde, i motsetning til overflatelæring som legg vekt på faktakunnskap utan at ein set kunnskapen inn i ein samanheng.

Forholdet mellom breidde og djupne er ei kjend problemstilling når det kjem til val og innhald i opplæringa (Imsen, 2016, s. 361 f). Eit kjent eksempel er spørsmålet om elevane skal lese mest mogleg pensum, eller fordjupe seg i meir omfattande arbeid i form av ei sær oppgåve eller semester oppgåve. Breidde på si side går ut på å «dekkje mest mulig», med ein tanke om at alt er like viktig. Ved djupnelæring, på den andre sida, støttar ein seg til bevisste utvalsprinsipp (Imsen, 2016, s. 361 f).

I evalueringa etter Kunnskapsløftet kom det fram at mykje av den munnlege samhandlinga i klasseromsundervisninga hadde lite innslag av djupne, som vil seie at lærarane i lita grad forklarte ved å gå i djupna av stoffet, grunngi kunnskapsinnhaldet som var i fokus, eller vise samanhengar og strukturar (Rønning, 2013). Det same vart funne når elevane jobba for seg sjølve eller i grupper. Berre ein prosent av aktiviteten i klasseromet kunne seiast at gikk i djupna (Rønning, 2013).

Djupnelæring har fått ein sentral plass i Kunnskapsløftet 2020, og er noko som skal gjennomsyre alle fag. I overordna del av læreplanverket vert djupnelæring nemnt under tre delar: 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang, 2.2 Kompetanse i fagene og 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring.

Under 1.4 står det at «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdel ring.» og at opplæringa difor skal vektleggje metodar der eleven får moglegheit til å utvikle engasjement og ein trong for å utforske.

Under 2.2 vert det vektlagt at «Skolen skal gi rom for dybdel ring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger.». Djupnelæring i fag vert vidare presisert som «  anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.».

Under 3.2 står det at elevane skal få utøve djupnelæring i ulike fagområder, og at det å «gi rom for dybdel ring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra f r, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte.»

Elevmedverknad:

Elevmedverknad har fått meir merksemd i skular sidan Barnekonvensjonen vart signert i 1990, og grunna meir forskning på temaet tenker ein no at elevane i større grad skal få påverke eige utdanningsløp (Bourke og Loveridge, 2016). Sjølv om elevmedverknad har hatt stor plass i tidlegare læreplanverk, kan det verke som at fleire norske skular slit med å få det til (Jones og Bubb, 2020a, s. 23). Det norske Barneombodet rapporterte i 2017 inn til FN at «barn har liten reell påvirkningsmulighet i skolen» (s. 20). Elevar medverkar ikkje nok i sin skulekvardag, verken på individnivå eller gruppenivå. Elevundersøkinga fr  2015 viser det same – elevane opplever at dei ikkje medverkar i eigen læreprosess, og kategorien *elevdemokrati og medvirkning* er ein av dei med lågast score. Forsking viser at lærarane vert utfordra av tidsavgrensingar, tvil om eigen kompetanse når det kjem til elevmedverknad, og manglande struktur internt i skulen (Jones og Bubb, 2020b).

I det nye læreplanverket har elevmedverknad fått større plass, og elevane skal i større grad påverke korleis ein lærer. Det vert fastslått at elevmedverknad skal finne stad både på klasseromnivå og på organisatoriske nivå. I overordna del av læreplanverket står det til dømes:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. (Overordnet del, 3.1)

Vidare kan ein lese at skulen har eit ansvar for å vise elevane demokrati i praksis (Overordnet del, 1.6). Elevane skal ha ein reell innflytelse i skulekvardagen der dei vert lytta til. Gjennom til dømes elevråd og andre rådsorgan skal eleven få vere med å påverke det som angår dei i mellom anna det daglege arbeidet i faga.

Profesjonsfellesskap:

Profesjonsfellesskapet på den enkelte skule er eit aspekt som har vorte meir aktuelt gjennom fornyinga av læreplanane. Å styrke lærarkollegium som tek utgangspunkt i praksisdeling, pedagogikk, fagdidaktikk og læringspsykologi vart i utredninga Fremtidens Skole (NOU 2015: 8) løfta fram som sentralt for å lykkast med utviklinga av skulen. Ludvigsen-utvalet peikar vidare på at det å utvikle og ta i bruk ein slik praksis krev kontinuerlig arbeid og fokus på praksisdeling, relevant forskning og kollektiv planlegging av undervisning. Skuleleiing og skuleeigarane må difor leggje til rette slik at skulen og kollegiet har tid og rom til å utvikle ein god samarbeidsstruktur (NOU 2015: 8).

Ein kan tenke på LK20 som ein vegvisar som norske skular må nytte for å betre forstå i kva retning skulen skal bevege seg. I den overordna delen kan ein lese at eit fagleg fellesskap er ein viktig del av arbeidet mot å realisere planane:

«Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.»
(Overordnet del, 3.5)

For fleire skular vil denne presiseringa bety ei vidareutvikling av ein allereie eksisterande praksis med sterke lærefellesskap (Tronsmo, 2020). Medan for andre skular vil denne

presiseringa medføre utfordringar: Skal lærarane tvingast til å arbeide saman sjølv om dei opplever å arbeide best aleine? Kva skal ein egentleg samarbeide om? Uansett kva skule ein høyrer til, vil kravet om fagleg fellesskap kome med LK20.

Forsking viser at profesjonskulturen hjå lærarar, samanlikna med andre profesjonar, i stor grad er individorientert. Lærarar jobbar mykje meir aleine, og mykje av ansvaret for å få tilgang til ny kunnskap slik at ein er fagleg oppdatert ligg på den enkelte (Jensen, Lahn og Nerland, 2012). Tronsmo (2020) skriv at ei viktig forklaring på dette fenomenet er at lærarjobben tradisjonelt har vore knytt til den enkelte lærar sitt arbeid med «sine» elevar og «sine» fag i klasserommet bak ei lukka dør. Som eit resultat av dette vert lærarane også aleine med «sine» dilemma, utfordringar og suksessoppskrifter. Stadig meir forsking viser likevel at kvaliteten på arbeidet til lærarane ikkje berre vert utvikla i møte med elevane, men at det i stor grad formast av kollektive prosessar som skjer utanfor klasserommet, som i dei fellesskapskulturane dei jobbar innanfor (Seashore med flere 2003; Stoll med flere 2005; Vescio 2008; Avalos 2011, sitert i Tronsmo, 2020).

I den overordna delen av læreplanen vert det i 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* presisert at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.», og ein skal saman kome fram til eit felles forskings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Vidare kan ein lese at det krev både individuelt arbeid, og arbeid i fellesskap for å kunne utøve og utvikle det profesjonelle skjønnet. Det å gjennomføre profesjonelle samarbeid ved skulen, i kollegiet, mellom skule og heim, og på tvers av skular krev god leiing, som vil seie ei leiing som «[...] prioriterer utvikling av samarbeid og relasjonar for å bygge tillit i organisasjonen.». Resultatet av å ha strukturar for samarbeid, støtte og rettleiing mellom kollegaer og på tvers av skular er at det fremjar god deling- og læringskultur, der både lærarar og leiing utviklar fagleg, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft (Overordnet del, 3.5).

2.2.4 Kva er nytt i musikk og IKS?

Den fagspesifikke læreplanen for musikk og IKS har som alle andre fagspesifikke planar fått ny struktur: *Om faget*, delt inn i fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggande ferdigheiter, og *kompetansemål og vurdering*. Faga heiter framleis det same, og timetala er dei same som før, sjølv om enkelte element er fjerna. I LK20 har ein ikkje ei styring for strukturen i programfaga musikk og IKS. Dette vil seie at det er

opp til skuleeigar, skuleleiing og/eller avdelingsleiar å bestemme korleis timetala skal fordelast utover dei ulike elementa i faget.

Ein ting som går igjen i dei fleste læreplanane i Kunnskapsløftet 2020 er at undervisninga skal vere meir praktisk retta, noko ein også ser tydeleg i dei fleste musikkfaga, både i grunnskule og i vidaregåande opplæring. Til dømes ser ein i programfaget musikk at det utøvande er styrka, og at det musikkorienterande innhaldet er flytta over i faget lytting, som gehørtrening og musikkforståing (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Musikkfaget skal no gi elevane moglegheit til å arbeide meir kreativt og gi dei rom til å utvikle sin utøvande identitet innan musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Kjerneelement har erstatta hovudområde i den gamle strukturen, og ein kan sjå at det er færre kjerneelement enn hovudområder. Programfaget musikk har fått dei tre kjerneelementa *instrumentutøving, øving og samspel*, og i IKS finn ein dei fire kjerneelementa *instrumentutøving, kor og ensemble, øving og musikkformidling*. Øving var tidlegare berre spesifisert i IKS 2, men har no kome inn som kjerneelement i både musikk og IKS 1 og 2.

Det som tidlegare heitte *hovudinstrument* heiter no *fordjupingsinstrument*, og *biinstrument* er erstatta av *bruksinstrument*. Hovudinstrument var eit eige hovudområde i læreplanane for musikk og IKS. No dukkar fordjupingsinstrument opp under paraplyomgrepet *instrumentutøving*. I tillegg vert det nemnt under kjerneelementet *samspill* i musikk og under det tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring i begge planane. Det er også spesielt nemnt i enkelte kompetansemål.

Tidlegare var det i Læreplanen for musikk spesifisert at det var eitt hovudinstrument og to biinstrument. Definisjonen av kva som var hovudinstrument er sjangeravhengig, og i enkelte tilfelle kunne hovudinstrument dekkje eit utval av instrument, som *tangent* eller *treblås* (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2 f). I den nye planen for musikk står det framleis eitt fordjupingsinstrument, men bruksinstrument står ikkje lenger like tydeleg. Det står likevel at bruksinstrument er «sang og tangentinstrument, men andre instrumenter for elever som har sang eller tangentinstrument som fordypningsinstrument» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2), som kan tyde på at det framleis er tenkt to bruksinstrument.

Under instrumentutøving i programfaget musikk vert det vektlagt at eleven skal ha moglegheit til å velje sjangerfordjuping, og at kjerneelementet handlar om å «utforske, improvisere og innstudere repertoar ved hjelp av gehør og notasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Under kjerneelementet *samspill* står det at «elevane skal delta i instrumental- og vokalensembler med vekt på fordypningsinstrument» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3), som omfattar deltaking på mellom anna konsertar og felles øvingsprosessar. Framføring og formidling vert trekt fram som viktige aspekt ved samspill.

I Læreplanen for IKS stod det tidlegare spesifisert at eleven i IKS 1 skal få opplæring i eitt hovudinstrument og eitt biinstrument, og at det i IKS 2 berre skal vere hovudinstrument. No står det ikkje spesifisert verken kor mange fordjupingsinstrument ein skal ha, kor mange bruksinstrument ein skal ha, eller korleis instrumenta skal fordelast over dei to åra. Det som står er at ein skal ha «et eller flere fordypningsinstrumenter» og ein skal «arbeide med bruksinstrumenter, som tangentinstrumenter og ulike bandinstrumenter» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). Likevel ser ein at bruksinstrument berre er spesielt nemnt under kompetansemåla for IKS 1 og ikkje IKS 2.

Under kjerneelementet *instrumentutøving* i Læreplanen for IKS står det at eleven gjennom utøving på fordjupingsinstrument skal «utvikle og kombinere håndverksmessige, uttrykksmessige og kreative ferdigheter», og at dette skal gjerast etter gehør og ulike formar for notasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). Det vert vektlagt at ein gjennom eit variert repertoar og improvisasjon vil utforske musikalske verkemiddel for å skape og fortolke meiningar i det musikalske materialet.

Om ein samanliknar dei gamle læreplanane med dei nye ser ein at kompetansemåla som tidlegare var inndelt etter hovudområda både i programfaget musikk og IKS no er samla under eitt (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2006b, 2020a, 2021a). Kompetansemåla er også færre og vidare. Fordjupingsinstrumentet vert nemnt i to kompetansemål i musikk, tre kompetansemål i IKS 1 og to kompetansemål i IKS 2:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne [...] vise instrumentale tekniske ferdigheter i utøving på fordypnings- og bruksinstrument [...] [og] bruke musikkteoretisk forståelse i innstudering, interpretasjon og improvisasjon på fordypningsinstrument og bruksinstrument. (Musikk, Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] innstudere et variert repertoar på fordypnings- og bruksinstrumenter ved å bruke metoder tilpasset repertoaret [...] utvikle og vise egnet instrumentteknikk i utøving på fordypningsinstrument [...] [og] sette seg realistiske mål, planlegge, strukturere og dokumentere øvingsprosesser på fordypnings- og bruksinstrumenter. (IKS 1, Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] innstudere et variert repertoar på fordypningsinstrument, ved bruk av metoder tilpasset repertoaret [...] [og] videreutvikle egnet instrumentteknikk på fordypningsinstrumentet, og forebygge belastningsskader. (IKS 2, Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Tverrfaglege tema, som spesifisert i 2.2.2, er nytt i det nye læreplanverket. I programfaget musikk er det berre det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmestring* som står spesifisert, medan både *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgarskap* har fått plass i IKS 1 og 2. I eit tidlegare høyringsutkast for IKS (Utdanningsdirektoratet, 2020h) var det foreslått å inkludere *berekraftig utvikling*, men dette vart fjerna i det endelege utkastet etter tilbakemeldingar på høyringsrunda. Fordjupingsinstrumentet vert ikkje nemnt i *demokrati og medborgarskap*, men vert tatt opp under *folkehelse og livsmestring* i både musikk og IKS i samanheng med arbeidsfysiologi i spel på instrument og mental førebuing til formidlingssituasjonar. Vidare har eg valt å presentere dei tverrfaglege tema i si heilheit for å ikkje leggje for mykje av mine egne tolkingar i dette kapittelet:

I musikk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene økt forståelse av eget og andres følelsesliv, og slik legge til rette for at de kan oppleve og bidra til fellesskap. Videre handler det om å legge til rette for at elevene kan utvikle trygg identitet og kulturell tilhørighet og oppleve mestring gjennom å utøve musikk. Det legges vekt på fysisk og psykisk helse gjennom at elevene får mulighet til å tilegne seg sunne arbeidsfysiologiske vaner knyttet til utøving på fordypnings- og bruksinstrument og strategier for å håndtere nervøsiteten og prestasjonspress i forberedelse til og i formidlingssituasjoner. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3)

I instrument, kor, samspill handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å bygge et positivt selvbilde og en trygg identitet i arbeid med individuelle og kollektive utøvende prosesser. Gjennom aktiviteter som deltakelse i ulike kor- og samspillsaktiviteter bygges mellommenneskelige relasjoner. Ved å ta ansvar for langsiktig øving alene og i fellesskap får elevene mulighet til å oppleve mestringsfølelse og tro på at innsats har betydning for egen utvikling. Videre omfatter det tverrfaglige temaet bevissthet om fysisk og psykisk musikerhelse.

Dette utvikles ved at elevene tilegner seg sunne arbeidsfysiologiske vaner knyttet til utøving på fordypningsinstrument og strategier for å håndtere mentale sider ved det å prestere i forberedelse til og i formidlingssituasjoner. (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3)

I instrument, kor, samspill handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å ivareta uttrykksmangfold som et demokratisk prinsipp, gjennom erfaring med å utøve, formidle og oppleve musikk. Gjennom deltakelse i ulike kor- og samspillsaktiviteter og kollektive kreative prosesser utvikler elevene fellesskapsfølelse og evne til å håndtere meningsbrytninger, respektere uenighet og arbeide sammen mot et felles mål. Videre utvikler elevene forståelse av hvordan deltakelse i musikk som uttrykksform bidrar til medborgerskap. (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3)

2.2.6 Støtte til å ta i bruk nye læreplanar

Utdanningsdirektoratet har gjennom deira nettsider gitt skuleeigarar, skuleleiing og lærarar tilgang til ulike ressursar som skal fungere som støtte til å ta i bruk dei nye læreplanane (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Ein av ressursane er at dei har laga kompetansepakkar til støtte for skuleleiing og lærarar i arbeidet med å ta i bruk det nye læreplanverket, og for å bidra til økt kompetanse i å tolke og forstå læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020f). I tillegg er det skrivi fleire artiklar og laga videoar om korleis ta i bruk dei nye læreplanane, og om korleis vurdere og forbetre opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2020d, 2020e).

Kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk legg opp til ein kollektiv prosess, der ein jobbar saman for ei felles forståing for kva praksis ein har i dag, og korleis utvikle den vidare (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Det er opp til skuleeigar eller skuleleiing kor vidt desse kompetansepakkan skal nyttast, og om dei skal leggje til rette for det.

2.3 Ulike syn på fordjupingsinstrumentet

Hanken og Johansen (2013) presenterer ulike måtar å sjå på musikk som undervisningsfag, alt etter kva som vert vektlagt. Dei skriv om følgande former for musikkfag: Musikk som *estetisk fag*, *ferdigheitsfag*, *kunnskapsfag*, *musisk fag*, *trivselsfag*, *kritisk fag* og *mediefag*. I dei fleste tilfelle vil fagsynet vere fastlagt gjennom ein formell læreplan. Samstundes er det ikkje alltid at det som står i den *formelle* læreplanen er det som vert sett ut i livet. I slike tilfelle hevdar Hanken og Johansen at *musikkpedagogen sitt fagsyn* vil utgjere ein viktig føresetnad for korleis faget sin profil vert i verkelegheita. Vidare vektlegg dei at grensene mellom dei ulike

fagsyna sjeldan er skarpe, og at ein sjeldan finn ein læreplan eller musikkpedagog som kan plasserast i berre *ein* av kategoriane.

Den didaktiske musikkpedagogen Frede V. Nielsen (1998, s. 163 ff) drøftar det han kallar «væsentlige didaktiske positioner og konseptioner i musikkfaget». Dette er i likskap med Hanken og Johansen ulike fagsyn på musikkfaget. Han viser til seks alternative former for musikkfag: Musikk som *songfag*, *musisk fag*, *sakfag*, *samfunnsfag*, *som ledd i ein polyestetisk oppseding* og som *lydfag*. I tillegg trekk han avslutningsvis fram tre nye alternativ: Musikk som *spelefag*, *rørslefag* og *mediefag* (s. 363 ff).

Utgangspunktet Hanken og Johansen (2013) har når dei skisserer dei ulike fagsyna er at dei forsøker å femne breidda i heile det musikkpedagogiske feltet, med utgangspunkt i slik dei har oppfatta debatten i Noreg. Til forskjell har F. V. Nielsen (1998) først og fremst fokusert på allmennfaget musikk i grunnskulen. Eg ser difor at Hanken og Johansen sine kategoriar har størst overføringsverdi til forskning på fordjupingsinstrument i vidaregåande opplæring.

Vidare vil eg forsøke å presentere dei ulike fagsyna til Hanken og Johansen (2013) med eit fokus på det som kan relaterast til instrumentalundervisninga. Difor vel eg å kalle det «Fordjupingsinstrument som...» i staden for «Musikk som...», og på denne måten formulere det retta mot instrumentalundervisning. Eg vil i tillegg sjå på ulike syn på teoretisk versus praktisk fokus i undervisninga, og meisterlæretradisjonen, som har vore ein sentral del av instrumentalundervisninga gjennom tidene.

Den komande framstillinga illustrerer at det sjølv innanfor same type musikkpedagogisk verksemd, kan vere ganske ulike syn på kva fordjupingsinstrumentet er. Desse ulikskapane hjå lærarane, og dermed også i fordjupingsinstrumentet, kan ikkje verte forstått som forårsaka av berre personlege preferansar (Hanken og Johansen, 2013, s. 175). Ein må også forstå at lærarane kjem frå ulike bakgrunnar og dermed er representantar for ulike kollektive praksisar og tradisjonar. Det er nettopp desse praksisane og tradisjonane som gjer seg gjeldande i fordjupingsinstrumentopplæringa og gjer den ulik.

2.3.1 Fordjupingsinstrument som estetisk fag

Musikk som estetisk fag er vanskeleg å definere, då det finst fleire ulike tolkingar på kva det vil seie å vere estetisk. Studiar viser også at fleire lærarar ikkje forstår omgrepet musikk som

estetisk fag (Yu og Leung, 2019). Likevel ser ein i debattar om legitimering av musikkfaget at musikkens estetiske eigenart står høgt, og at det er dette musikkfaget først og fremst skal byggast på (Hanken og Johansen, 2013, s. 176).

Ethvert fag har sin relative egenart. Musikkfagets ligger i dets estetiske særpreg. All meningsfull veiledning i musikk bør derfor bygge på solid innsikt i fagets estetiske vesen og funksjon. (Benum 1978, s. 121, sitert i Hanken og Johansen, 2013, s. 177)

Ein av F. V. Nielsen (1998, s. 231 ff) sine mulige posisjonar er å sjå faget som eit ledd i ein polyestetisk oppseding. Det vil seie at læraren ser på faget som ein oppseding der fleire ulike estetiske uttrykk står sentralt. Estetisk erkjenning står i motsetting til det intellektuelle, og målet for undervisninga er å oppdra barn til å bli frie og søkande menneske som lev i eit opent og ikkje-manipulerande samfunn (F. V. Nielsen, 1998, s. 232 f). Varkøy (2003, s. 160) på si side meiner at ein lærar som fokuserer på estetisk oppleving og erfaring legg vekt på fagkonsentrasjon, øvingar og ferdigheitstrening, og arbeider for danning gjennom sterke møter med kunstverk og kunstnariske prosessar, kombinert med kreativt sjølvuttrykk og musisk alvor. Hanken og Johansen (2013, s. 177 f) sitt estetiske musikkfag har som mål å gi elevane erfaring med musikken som fokuserer på å gi elevane evne til å utvikle eigen musikkestetisk sans.

Som instrumentalpedagog kan det å ha eit estetisk fagsyn bety å leggje vekt på at eleven får utvikle og utforske eit breitt uttrykksregister, ved å drøfte klangideal og spelemåtar i ulike stilar og musikkformer (Hanken og Johansen, 2013, s. 177). Om ein derimot tolkar estetikk som «læren om det skjønne i kunsten», som er ei mykje omdiskutert tradisjonell oppfatning, kan det å ha fokus på eit vakkert klangideal, å utvikle eit vakkert spel og liknande stå sentralt (Hanken og Johansen, 2013, s. 177).

2.3.2 Fordjupingsinstrument som handverks- eller ferdigheitsfag

Musikk som handverks- eller ferdigheitsfag er eit fag som tek utgangspunkt i musikkfagets handverksmessige basis (Hanken og Johansen, 2013, s. 175). Ein kan samanlikne det med F. V. Nielsen (1998, s. 363 f) sin tanke om musikkfaget som spelefag, der fokuset er speling på instrumentet. Om ein har ein instrumentalpedagog som ser på faget som eit handverk- eller ferdigheitsfag vil fokuset vere på det mest grunnleggande handverket i form av speleteknikk, intonasjon osb. og mindre på formidling og følelsar (Hanken og Johansen, 2013, s. 175).

Hanken og Johansen (2013, s. 178) vektlegg at det er ein føresetnad å tileigne seg ferdigheiter knytt til stemme, øyre, kropp og instrument, for å kunne utøve musikk. Det å tileigne seg desse ferdigheitene er svært krevjande, og det trengs mykje øving for å lykkast. Dei viser til forskning (Ericsson 1997, 2002) som tyder på at for å nå opp til eit profesjonelt nivå treng ein mange år med intenst arbeid på instrumentet.

Med dette synet på fordjupingsinstrumentet kan ein møte på utfordringar. Til dømes kan ein diskutere om andre viktige sider av faget kan kome i bakgrunnen når ein skal ha eit ferdigheitsfokus, og at det kan skape ein ubalanse mellom musikalsk innsikt og teknisk nivå (Hanken og Johansen, 2013, s. 178 f). Ein kan også møte på ei oppfatning om at dei grunnleggande tekniske ferdigheitene må vere på plass før ein kan gå vidare med andre sider av musikken, som formidling, teori og uttrykk. Dette kjem til dømes til uttrykk når songeleven ikkje får anledning til å forme musikken før alle tonane er riktige heile vegen (Hanken og Johansen, 2013, s. 178 f).

2.3.3 Fordjupingsinstrument som kunnskapsfag

Hanken og Johansen (2013, s. 179) skriv at musikk som kunnskapsfag går ut på å legge vekt på kunnskap *om* musikk. Dette vil seie at fokuset i faget vil vere på musikkhistorie, musikkfaglege omgrep, notasjon osv. Musikk som kunnskapsfag kan linkast til det Nielsen kallar musikk som sakfag. Sakfaget inneheld musikkverk, gjerne av eksemplarisk art, og har fokus på musikkteori i den allmenne musikk læra (F. V. Nielsen, 1998, s. 197).

Hovudaktiviteten er lytting, og musikk vert behandla som eit kunstfenomen som skal interpreterast med verbal analyse og tolking. Å ha fokus på summativ vurdering kan føre til dette fagsynet, då ikkje alle sider ved faget let seg vurdere like enkelt (Hanken og Johansen, 2013, s. 179). For korleis set ein standpunkt karakter på til dømes den estetiske erfaringa til eleven?

Med dette til grunn kan ein seie at ein instrumentalpedagog med stort fokus på notasjon, og som har ein tanke om at det teoretiske må vere på plass før ein kan utøve på instrumentet, ser på fordjupingsinstrumentet som eit kunnskapsfag. Ein kan diskutere om det å til dømes ha eit notekurs før ein startar vil vere beste tilnærming, eller om det kanskje bør bli angripe i motsett rekkefølge – at elevens direkte kontakt med den klingande musikken dannar eit grunnlag for vidare kunnskap innan musikk (Hanken og Johansen, 2013, s. 179).

2.3.4 Fordjupingsinstrument som musisk fag

Den musiske røyrsla var ein måte å tenke om musikkfaget som vart utvikla på starten av det tjuande århundre. Denne røyrsla stod i opposisjon til «puggeskulen» (F. V. Nielsen, 1998, s. 180). Tanken om musikk som eit musisk fag framhevar at det er viktig med eit heilskapleg syn på mennesket, der kropp og sjel skal utviklast i likskap med intellektet for å utvikle eit heilt menneske med betre livskvalitet (Hanken og Johansen, 2013, s. 181; F. V. Nielsen, 1998, s. 181). Dette vert gjort ved å framheve både det musikalske, språklege og røynslemessige innhaldet, og sjå det i ein heilskap. Hanken og Johansen (2013, s. 182) trekkjer fram samarbeid på tvers av fag, då særleg kunstfag, som viktig.

Ein instrumentalpedagog som gir fordjupingsinstrumentopplæringa preg av å vere eit musisk fag, meiner at musikkundervisninga si viktigaste oppgåve er å gi elevane anledning til å uttrykke seg sjølve gjennom musikken (Hanken og Johansen, 2013, s. 175). Pedagogen vil ofte legge stor vekt på å fremje det spontane og kreative i musikkutøvinga, til dømes ved bruk av improvisasjon.

2.3.5 Fordjupingsinstrument som trivselsfag

Det å sjå på musikk som trivselsfag vil seie å fremje det som aukar trivsel (Hanken og Johansen, 2013, s. 182). Musikken skal til dømes nyttast for å skape motivasjon hjå den enkelte eleven ved å byggje eit sosialt miljø og tilhøyrslø. I trivselsfaget musikk er det mindre fokus på kvalitet og prestasjonar, og dei faglege krava skal ikkje gå på trivselen si rekning.

Om ein instrumentalpedagog ser på faget som eit trivselsfag er vedkomande mest opptatt av at musikken skal vere ei hyggeleg og trivselsskapande aktivitet utan prestasjonspress (Hanken og Johansen, 2013, s. 175). Denne måten å tenke musikkfag kan vere utfordrande i vidaregåande skule, då beskrivinga av faget, kjerneelementa og kompetansemåla krev ei anna tilnærming (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021a). Det betyr ikkje at ein ikkje kan tenke trivsel i det heile. Det viktigaste er at eleven trivst med musikkaktiviteten og at det vert skapt eit godt sosialt miljø der eleven opplever samhold og tilhøyrslø (Hanken og Johansen, 2013, s. 183). Tanken om musikk som trivselsfag er vanleg innan kulturskulen eller i kor- og korpssamanheng.

2.3.6 Fordjupingsinstrument som kritisk fag

Å sjå på musikk som kritisk fag vil seie å tenke at musikkfaget skal ha ein samfunnsforandrande funksjon (Hanken og Johansen, 2013, s. 183). Læraren har fokus på at elevane skal utvikle kritisk medvit og handlingsberedskap, slik at dei «kan frigjøre seg fra undertrykkende krefter» (Hanken og Johansen, 2013, s. 183). Med dette er det meint at elevane ikkje skal verte offer for undertrykkande og diskriminerande handlingar i musikkundervisninga på bakgrunn av til dømes sine interesser, kulturelle bakgrunn og fysiske og psykiske føresetnadar. Eksempel på slike diskriminerande handlingar er at enkelte musikksgangrar vert sett ned på og bevisst valt vekk, eller at elevar med ulike funksjonsnedsettingar ikkje vert tekne på alvor i musikken.

I fordjupingsinstrumentet kan dette handle om å vere bevisste elevane sine føresetnadar, og rettleie på ein slik måte at føresetnadane blir deira styrker. Elevane skal gjennom kritisk tenking og refleksjon vere bevisste påverknaden vala dei tek har på samfunnet rundt seg, anten det kjem til val av repertoar, sjanger eller formidlingsmetode.

2.3.7 Fordjupingsinstrument som mediefag

Media har over lang tid fått ei stadig større rolle i musikken, ikkje berre for å finne og høyre musikk, men også for å lage og lære seg musikk i ulike former. Musikk som mediefag vil seie eit musikkfag som legg til rette for og fremmer elevens føresetnadar for å vere aktiv deltakar i dagens musikkfellesskap, som på fleire måtar kan reknast som massemedia sitt fellesskap (Hanken og Johansen, 2013, s. 184). F. V. Nielsen (1998, s. 365) vektlegg at musikkfaget kan sjåast som eit mediefag, der forholdet til mediet teori og informasjonsteknologi vert belyst.

Hanken og Johansen (2013, s. 186) trekk fram tre ulike motiv for å gjere media til kjerne og basis i musikkfaget. Eit motiv kan vere å gjere elevane rusta til å motstå påverknadar frå massemedia. Ei anna hensikt er å gjere elevane bevisste musikken si rolle i media, og på denne måten skape forståing av «både musikk og av media og av forholdet mellom dem i dagens samfunn» (Hanken og Johansen, 2013, s. 186). Ei tredje hensikt er å utvikle elevane til samfunnsborgarar som er i stand til å ta del i utviklinga av media ved å vidareutvikle og byggje opp om mediekulturen. Alle desse tre motiva er ein måte å sjå musikkfaget både som mediefag og kritisk fag, då ein også ser at musikken kan ha ein samfunnsutviklande posisjon.

Dei grunnleggande ferdigheitene er vidareført frå LK06 til LK20, der digitale ferdigheiter er eitt av dei. Dette gjer seg gjeldande også i fordjupingsinstrumentet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021a). I instrumental- og vokalopplæringa ser ein framvekst i musikkstilar prega av media. Til dømes har etterspurnaden etter Laptop som fordjupings- /hovudinstrument hatt ein markant auke (Hanken og Johansen, 2013, s. 187; Nupen, 2017; Wallumrød, 2019). Men det å sjå på fordjupingsinstrument som mediefag treng ikkje å bety at heile faget er fokusert rundt ein Laptop. Det kan også bety å nytte ulike digitale hjelpemiddel til å redigere musikkuttrykket, skrive inn og høyre på notasjon eller å sjå til dømes til YouTube eller Spotify for inspirasjon til sjanger og uttrykk (Hanken og Johansen, 2013, s. 187). Media kan altså gi nye måtar å lære vekk musikken.

2.3.8 Praktisk versus teoretisk tilnærming

Som utdjupa i 2.2 vert det i LK20 gjort poeng ut av at all undervisning, særleg i musikk, skal verte meir praktisk retta. Dette gjeld både for barne- og ungdomsskule og for opplæringa i vidaregåande skule, og ein ser det mellom anna i utforminga av kjerneelement og kompetansemål. Gjennom dette dukkar debatten om teoretisk versus praktisk opplæring opp. Imsen (2016, s. 363 f) legg vekt på at praktiske handlingar aleine ikkje fører til erfaring, og viser til korleis ein lærer å spele eit musikkinstrument. I starten kan det verke som det handlar om manuelle ferdigheiter, som å lære sunn songteknikk, få lyd i eit blåseinstrument, lære grepa på gitaren eller å lære ulike handstillingar på pianoet. Etterkvart ser ein likevel at det ikkje blir musikk utan samspel mellom tekniske ferdigheiter og ulike musikalske uttrykksformer, som til dømes notasjon (Imsen, 2016, s. 363 f).

F. V. Nielsen (1998, s. 106 ff) hevdar at musikk ikkje berre kvilar på praktiske ferdigheiter, men også på kunstfaglege, handverksmessige og musikkvitskaplege kunnskapar. Musikken har ein ars- og ein scientia-dimensjon, der ars er det kunstnariske og skapande, og scientia er det vitskaplege og intellektuelle. Mellom desse finn ein den handverksmessige dimensjonen. Vidare argumenterer han for at musikkfaget alltid opptre på ein akse mellom dimensjonane. Ars-dimensjonen, eller kunstdimensjonen, handlar om det som røyrr direkte ved sansane våre, som den reaksjonen som kjem av å til dømes høyre på musikk. For å oppleve musikk treng ein ikkje nødvendigvis å kople inn den intellektuelle horisonten. Men for at ein skal kunne oppleve musikk må nokon spele, og det er her handverket og det praktiske og kreative kjem inn i biletet – musikken må utformast teknisk, musikalsk og klangmessig for at nokon skal kunne oppleve den som kunst (F. V. Nielsen, 1998). Scientia-dimensjonen, eller

vitskapsdimensjonen, handlar om det som i vår kultur er blitt til av at musikken må formidlast gjennom eit språk eller symbolsystem, til dømes notar, som gjer musikken begripelig for utøvaren. Det vert her nødvendig med kunnskap om tolking av musikk, den kulturelle konteksten til musikken og om historiske stilartar (F. V. Nielsen, 1998).

Det kan diskuterast om musikkteori kan lærast utan å nytte dei faktiske termene, som *ters*, *tonika*, *repetisjon* osv., og i staden gjennom å berre spele og oppleve det. Til dette seier F. V. Nielsen (1998) at namngiving av fenomen er ein viktig føresetnad for å kunne undervise i det. Dette er fordi ein då får moglegheit til å snakke om det, og fordi det kan vere til stor hjelp for å oppdage dei ulike fenomena i musikken. Likevel har ikkje desse musikalske fenomena sin eigeneksistens, bortsett frå gjennom vår erfaring (F. V. Nielsen, 1998, s. 107 f). Dette vil seie at til dømes *reprise* ikkje eksisterer fysisk på same måte som ein stol, men at det får ein «objektiv» eksistens ved å kunne opplevast og erfarast som ein del av musikken. Dette er det viktig å hugse på som lærar, slik at ein ikkje underviser om musikkteoretiske omgrep som om dei er fysiske objekt (F. V. Nielsen, 1998, s. 107 f).

2.3.9 Meisterlæretradisjonen

Meisterlære er den eldste og mest tradisjonsrike forma for musikkpedagogisk verksemd som vi kjenner til, og kan definerast som eit meister-svenn-forhold (Hanken og Johansen, 2013, s. 97). Det er ein tradisjon som har gått føre seg så langt tilbake i historia til menneske som ein kan sjå, ikkje berre i musikken, og er ein måte å vidareføre verdifulle tradisjonar på ein effektiv måte. I musikken er meisterlære ein tradisjon i såkalla ein-til-ein undervisning der ein person som ynskjer å lære å spele eit instrument, synge eller komponere musikk oppsøker ein muskar, songar eller komponist for å «sitte ved mesterens føtter» (Hanken og Johansen, 2013, s. 97). Lyngseth (2019, s. 184) vektlegg at det er stor forskjell på ein som til dømes oppsøker ein meister og jobbar dagleg tett saman med vedkomande over fleire år, versus ei undervisningsmetode der ein student får instruksjon frå sin meister i ca. 30 minutt, ein gong i veka, som er typisk for til dømes fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule. Om ein likevel definerer meisterlære som eit praksisfellesskap der ytre forhold for instrumentalundervisning som taus kunnskap, forholdet mellom kunnskap og evne, og sosiale og kulturelle aspekt står sentralt, kan ein definere begge metodar som meisterlære (Lyngseth, 2019, s. 184).

Rettleiing i meisterlæretradisjonen lener seg på ein tanke om at det fins enkelte bestemte måtar å utføre arbeid på som er *riktig*. Meisteren rettleiar så ved først å demonstrere riktig utføring, som eleven forsøker å gjengi medan meisteren korrigerer handlinga til ynskja resultat er nådd (Hanken og Johansen, 2013, s. 98). Kriteria meisteren set for å vurdere utføringa kan vere svært komplekse og nyanserte, og nærast umoglege å uttrykke med ord, og må difor demonstrerast ved handling. Denne måten å utføre musikkundervisning er blitt kritisert for å fremje eit *reproduktivt* syn på læring utan rom for sjølvstendige tankar og kritisk refleksjon (K. Nielsen og Kvale, 1999). Meisterlære vert på denne måten berre ein form for imitasjon eller kopiering då eleven må forhalde seg til ein fasit (Hanken og Johansen, 2013; K. Nielsen og Kvale, 1999). Gjennom eit syn der formidling av kunnskap vert sett over konstruksjon av kunnskap, vert eleven si evne til kreativitet og nytenking stengt ute (Hanken og Johansen, 2013).

I seinare tid har ein begynt å sjå på meisterlære som noko meir enn berre meisterens bidrag, men også på betydinga praksisfellesskapet har for deltakaren si læring og utvikling (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998, referert i Hanken og Johansen, 2013, s. 98). Dette vil seie at ein no også kan sjå på meisterlære som det elevane i ei klasse eller medlemmane i eit korps lærer av kvarandre. Nykomarane ser til dei som har vore med lenge, og på denne måten beveger deltakarane seg frå «legitim perifer deltaking» til stadig meir «full deltaking» (Hanken og Johansen, 2013).

2.4 Eit teoretisk perspektiv på læreplanforståelse

Omgrepet læreplan nyttast litt ulikt rundt omkring i verda, alt etter kva didaktiske tradisjonar landet har. Van den Akker presenterer omgrepet ut i frå den etymologiske tydinga av ordet *curriculum*:

The latin word «curriculum» (related to the word «curriere» i.e. running) refers to a «course» or «track» to be followed. In the context of education, where learning is the central activity, the most obvious interpretation of the word curriculum is then to view it as a course, trajectory, or «plan for learning». (Van den Akker, 2007, s. 37).

Denne korte definisjonen avgrensar seg i følgje Van den Akker til sjølve kjernen i alle andre definisjonar, og tillèt alle slags utarbeidingar for spesifikke utdanningsnivå og samanhengar. Det vert altså alltid behov for ein kontekstuell spesifikasjon når ein snakkar om læreplanar. I

norsk samanheng er det tradisjon for at staten lagar læreplanar, som fungerer som direktiv for skulane og lærarane om kva som skal gå føre seg i skulen (Imsen, 2016, s. 265). Læreplanane fortel kva som skal gjerast i ulike fag og på ulike klassetrinn, i tillegg til kor mange timar dei ulike faga skal ha. Omgrepet læreplan nyttast også om undervisningsplanar som vert til på lokalt plan, til dømes ved den enkelte skule (Imsen, 2016, s. 266). I Noreg lagar skulane sine egne læreplanar som ei utdjuping og nærare spesifisering av dei nasjonalgitte læreplanane.

Blikstad-Balas (2020) beskriv læreplanen som ein tekst som utfører tre ulike handlingar samstundes: «Den er et løfte, en ordre og en definisjon.» (s. 10). Den gir eit løfte til samfunnet om kva ein kan forvente at barn og unge får ut av opplæringa, og forpliktar å vise kva ambisjonar norsk skule har gjennom kompetansemål for kvart fag og gjennom meir overordna verdiar og prinsipp for opplæringa. Planen er ein ordre, då den pålegg skulen ein rekke oppgåver som skal utførast av lærarar og skuleleiing. Læreplanen er også det styringsdokumentet som definerer til ei kvar tid kva den norske skulen *er*.

Ein vanleg tanke er at ein kan bedømme skulens innhald etter kva som står i læreplanen, som vil seie at ein antek at læreplanen er gjennomført til punkt og prikke. Dette er i følge Imsen (2016, s. 277) ei alvorleg misforståing. Ho skriv at ein læreplan aldri kan vere så konkret at den dekkjer alt som går føre seg i eit klasserom, i tillegg til at undervisninga er dialog og samspel, så der vil alltid vere element ein lærar ikkje kan føresjå. Til sist skriv ho at ein læreplan aldri kan virke direkte utan å gå vegen gjennom læraren si tolking og utforming av den. Dette resulterer i at ulike skular og lærarar kan oppfatte læreplanen nokså ulikt.

Goodlad (1979, s. 58 ff) har utvikla eit omgrepsapparat for å betre forstå kva som skjer med ein læreplan på vegen frå den overordna ideen, gjennom teksten i sjøve planen og til eleven som sit og løyser oppgåver gitt av læraren. Han viser til fem nivå av utvikling og gjennomføring av læreplan: Den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen, den operasjonaliserte/gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. Då Goodlad presenterte sin teori så tidleg som i 1979 i boka *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* vel eg å trekke inn Imsen (2016) si tolking i *Lærerenes verden* for å få eit ferskare perspektiv på teorien.

Den ideologiske læreplanen baserer seg på dei idealistiske førestillingane om korleis læreplanen skal vere, som vert fremma grunna strøymingar i samfunnet, fagmiljøet og i dei

politiske fora (Goodlad, 1979). Denne planen er det som ligg til grunn for vidare utvikling, og vil aldri bli gjennomført i «rein» form, då den alltid vil «måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og mot hva som er praktisk gjennomførbart» (Imsen, 2016, s. 278). Det er likevel vanskeleg å få klart føre seg kva som eigentleg er det ideologiske utgangspunktet for ein læreplan. Vanlegvis kjenner ein berre til læreplanen etter den er ferdig utforma. Dette nivået av læreplanen er påverka av ulike idear og tankar om korleis skulen fortonar seg opp mot den kontinuerlige utviklinga i samfunnet, til dømes som fremma i Fremtidens skole (NOU 2015: 8).

Den formelle læreplanen er læreplanen som vert offentleg vedteke, og ligg føre som eit skrive dokument til offentleg innsyn (Imsen, 2016, s. 279). I norsk samanheng illustrerer den formelle læreplanen til dømes dei nasjonale læreplanane i fagfornyinga, publisert på Udir sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Den formelle læreplanen er konstruert gjennom den ideologiske læreplan, og er dermed eit produkt av ulike interesser og strøymingar i samfunnet (Imsen, 2016, s. 279).

Den oppfatta læreplanen er slik den formelle læreplanen vert oppfatta av ulike aktørar, til dømes skule, lærarar og foreldre (Goodlad, 1979; Imsen, 2016). For lærarane vil det seie korleis dei les og tolkar læreplanen. Den formelle læreplanen kan gi plass for betydelig tolkingsrom, då den formelle læreplanen ofte ber preg av kompromiss mellom ulike standpunkt og interesser (Imsen, 2016, s. 279). Dette kan føre til nokså store forskjellar på korleis dei som nyttar læreplanen oppfattar den. Læraren si tolking av læreplanen vil også bere preg av tidlegare erfaringar og haldningar dei sit med, og tankar om kor vidt læreplanen faktisk kan gjennomførast. I Noreg er det meininga at læreplanane skal konkretiserast på lokalt nivå gjennom lokalt arbeid med læreplanane, som eg vil utdjupe seinare i kapittelet.

Den operasjonaliserte læreplanen vil seie undervisninga slik «den virkelig vert gjennomført» (Goodlad, 1979). Det vil seie at den gjennomførte læreplanen kan vise seg i korleis lærarane vel å gjennomføre undervisninga for å til dømes løfte fram dei tverrfaglege tema i LK20. Det er likevel viktig å hugse på at det ein lærar planlegg ut i frå læreplanen kan vere ein ting, medan det som skjer i klasseromet er noko heilt anna. Den gjennomførte læreplanen består av det som går føre seg i klasserommet, time for time, dag ut og dag inn (Imsen, 2016, s. 279). Goodlad (1979) hevdar at den gjennomførte læreplanen også er ein *oppfatta* læreplan, då den berre eksisterer som ei tolking eller erfaring hjå den som har observert undervisninga. Det

som vert fortalt er ikkje nødvendigvis det som faktisk har gått føre seg. Den operasjonaliserte læreplanen er dermed utfordrande å forske på og gjengi.

Den erfarte læreplanen dreier seg først og fremst om slik eleven opplever den operasjonaliserte læreplanen – altså kva som går føre seg i klasserommet (Goodlad, 1979). Gjennom den operasjonaliserte læreplanen definerer ein kva elevane lærer, korleis dei oppfattar undervisninga, og kva dei lærer i tillegg til læraren sine intensjonar (Imsen, 2016, s. 280). Korleis den operasjonaliserte læreplanen vert oppfatta av elevane varierer ut i frå elevane sine ulike føresetnadar og erfaringsbakgrunnar. Den erfarte læreplanen kan difor vise seg svært ulik frå elev til elev. Samstundes kan ein finne likskapar då alle elevane vert organisert inn i same undervisning, med same struktur eller mønster. Ein kan også nytte omgrepet «den erfarte læreplanen» om korleis foreldre oppfattar at undervisninga går føre seg (Goodlad, 1979), og korleis lærarane sjølve erfarer det som skjer i klasserommet (Imsen, 2016, s. 280).

Van den Akker (2007) er tydeleg inspirert av Goodlad og hans idear, og har vidareutvikla dei fem nivåa, og i tillegg lagt til eit sjette nivå – *den lærte læreplanen*: Det resulterte læringsutbyttet til elevane. Dei no seks kategoriane fordeler han på tre kategoriar: Intended/tiltenkt, implemented/implementert og attained/oppnådd. Den ideologiske og den formelle læreplanen går under *tiltenkt*, altså visjonen som ligg bak og intensjonen som spesifisert i læreplanen. Den oppfatta og den operasjonaliserte læreplanen går under *implementert*, altså korleis læreplanen vert tolka av brukaren (læraren) og den faktiske prosessen ved undervisning og læring, også kalla *curriculum-in-action*. Den erfarte og den lærte læreplanen går under *oppnådd*, altså læringserfaringa slik den er oppfatta av eleven og det faktiske resulterte læringsutbyttet til elevane.

Eg vel å lyfte fram Van den Akker si strukturering av dei ulike nivåa av læreplanen under dei tre kategoriane for å tydeleg vise kvar i prosessen av fagfornyng og innføring av læreplan ein finn dei ulike læreplanane: Tiltent, implementert eller oppnådd. Det desse ulike nivåa av læreplanen viser er at det til tider kan verte stor avstand frå intensjonen til ein læreplan til den verkelegheita som går føre seg på klasseroma (Hanken og Johansen, 2013; Imsen, 2016). Det at den formelle læreplanen skal via så mange ledd, der den vert tolka og bryna mot læraren, skulen og elevane sine føresetnadar for og vilje til å møte krava i den formelle planen, gjer at same læreplan-dokumentet kan gi opphav til vidt forskjellige praksisar.

I tråd med tidspunktet LK20 vart innført, vil eg i hovudsak nytte den ideologiske-, formelle- og oppfatta læreplanen for å diskutere studiens empiriske grunnlag. For å kunne sjå på den *operasjonaliserte læreplanen* måtte eg ha observert undervisninga og sett korleis læreplanen faktisk vert sett i verk. For å sjå på den *erfarte læreplanen* måtte eg ha intervjuet eller hatt spørjeskjema blant elevane og eventuelt foreldre/føresette.

2.5 Implementering og lokalt arbeid med læreplanar

2.5.1 Lokalt arbeid med læreplanar

Lokalt arbeid med læreplanar er dei tolkingane og konkretiseringane av den nasjonale læreplanen som skjer på mesonivå, som vil seie i fylkeskommunen, kommunen, på den enkelte skule, på avdelingsnivå og av kvar enkelt lærar (Imsen, 2016, s. 294). Dette arbeidet vil gå føre seg på ulikt vis alt etter kva form dei nasjonalgitte planane har og kor detaljerte dei er. Jo meir open og generell planen er, desto meir «fridom» har dei på mesonivå, og arbeidet med å konkretisere planen er meir avhengig av skulane og dei enkelte lærarane sin fantasi og kreativitet. Jo meir detaljert planen er, desto mindre «fridom» har dei på mesonivå, og den lokale planlegginga er meir prega av «teknisk tilrettelegging», som vektlegging av innhaldet og samordning med andre fag (Imsen, 2016, s. 294). For lærarar vil det lokale arbeidet med læreplanar gå ut på å tileigne seg dei nye læreplanane, arbeide med dei, og sjå arbeidet med planane, undervisninga og vurdering i eitt (NOU 2015: 8).

I ei revidert rettleiing i lokalt arbeid med læreplanar (Utdanningsdirektoratet, 2016) vert det forsøkt å tydeleggjere kva det inneber å arbeide med læreplanar lokalt, mellom anna dei juridiske rammene på kven som har ansvaret. Skuleeigar har til dømes ansvar for at skulen har eit forsvarleg system som sikrar at elevar og lærlingar får ei opplæring som gjer at dei kan nå kompetansemåla. Det lokale arbeidet med læreplanane må difor sikre at opplæringa omfattar alle kompetansemåla (Imsen, 2016, s. 297). Dette inneber at skuleeigarane må sørgje for rolleavklaringar og å delegere ansvar for utviklingsarbeidet, slik at arbeidet vert oversiktleg (NOU 2015: 8). Måten skuleeigarane organiserer og gjennomfører utviklingsarbeidet vil påverke i kva grad det skjer endringar i praksisen hjå skulen og dei enkelte lærarane.

I evalueringa av Kunnskapsløftet ser ein at det varierte svært mykje kor vidt det vart utvikla plansystem på lokalt nivå (Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson, 2010). Der var ingen

fylkeskommunar som utvikla lokale læreplanar, og heller ikkje alle kommunar gjorde det, og det er uvisst i kor stor grad dei planane som vart utvikla vart nytta. Bruken av planane og kompetansemåla av lærarane varierte også mykje. Enkelte stadar kopierte dei kompetansemåla direkte inn i arbeidsplanane til elevane, medan andre stadar braut dei ned kompetansemåla til læremål som ein enkelt kunne teste på slutten av ein time eller ei veke. Desse ulikskapane kan kome av at det ligg premissar i LK06 som skapte problem (Dale, Engelsen og Karseth, 2011). Kompetansemåla viste seg å vere langt frå eintydige, og læreplanen vart introdusert med lovnadar om stor lokalfridom for skulane og lærarane med val av innhald og arbeidsmetodar, så lenge dei gav elevane rom til å nå kompetansemåla. Denne «fridomen» vart forvirrande når det samstundes vert formidla at læreplanen er målstyrt med tydelege krav om kva som vert forventa av elevane. Imsen (2016) meiner det er for utydelege styringssignal, uklar ansvarsdeling og varierende grad av systematikk i det lokale arbeidet med læreplanar.

2.5.2 Implementering

«Implementering er den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden. Det kan for eksempel være teorier, programmer, aktiviteter eller strukturer som skal tilpasses, konkretiseres og innføres i praksisfeltet.» (Øvregård, 2016). Det vil seie at implementering av eit nytt læreplanverk er det arbeidet som ligg føre med å forme skulen og undervisninga etter dei visjonane og ideane som er uttrykt i overordna del og dei fagspesifikke planane. Endringar i skulen tek tid, og implementeringa må difor leggst til rette på ein måte som tek omsyn til ein omfattande struktur med ulike aktørar, kulturar og system. Ved innføring av eit nytt læreplanverk bør ein implementeringsprosess, i følgje Ludvigsen-utvalet, legge til rette for prosessar på skuleeigarnivå, skuleleiingsnivå, i lærarkollegiet og i lærarteam (NOU 2015: 8, s. 87 f). Prosessen bør vere knytt til mål og grunngjeving av endringane, og arbeidet med læreplanane må vere kontinuerleg og ta utgangspunkt i korleis opplæringa kan bidra til god læring for elevane. Ludvigsen-utvalet legg vidare vekt på at for at implementeringa skal lukkast bør det vere tydeleg samanheng mellom mål og tiltak for fornying, og utviklingsprosessen bør leggje til rette for god dialog på tvers av nivå og aktørar (NOU 2015: 8, s. 87 f).

I rapporten "Prinsipper og strategier for implementering" vert implementeringsprosessar beskrive vidt ved hjelp av tre fasar (Larsen, Lamer, Mørch, Olweus og Helland, 2006):

Fase 1: Definerer av behov og vurdering av organisatoriske føresetnadar.

Her inngår det å kartlegge skulen si villigheit for endring og sikre at skulen har ein struktur som gjer det mulig å sette i verk noko nytt (Larsen mfl., 2006). Dette for å legge til rette for at sjølve implementeringa skjer gjennom ein koordinert prosess med fokus på å nå ei felles målsetting. Slike organisatoriske føresetnadar handlar om å analysere skulen sine behov, sikre tilslutning frå personalet og aktiv støtte frå leiinga, og å informere og engasjere foreldre. Fordeling av ressursar og prioritering av desse er også viktig for å støtte oppunder dei målsettingane ein har sett seg (Larsen mfl., 2006). Alle endringar i skulen er avhengig av at lærarane er motiverte, engasjerer seg og er involverte i arbeidet med å implementere dei nye planane, og at dei forstår kvifor og korleis dei skal utvikle og forbetre undervisningspraksisen sin (NOU 2015: 8). Dette har til føresetnad at lærarane har kunnskap om kva forandringane inneber, og at lærarane betrar sin pedagogiske praksis.

Fase 2: Implementeringsfasen – gjennomføringa.

Etter å ha definert behov og vurdert dei organisatoriske føresetnadane kan ein gå vidare med å gjennomføre og innføre dei nye planane. Her er det viktig med tilrettelegging for systematisk arbeid *over tid*, som inneber utvikling av skulen sin samarbeidskultur og danning av ei felles forståing og integrering i skulen sine mål og planar, og at leiinga legg til rette og følger opp med til dømes opplæring og kompetanseutvikling (Larsen mfl., 2006). Det er også viktig å gjennomføre med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpassingar. Forsking viser at kompetanseutvikling og kapasitetsbygging bør gå føre seg i kollektive prosessar i skulen. Dette medfører at skuleeigarane bør etterfølgje behovet skuleleiinga og lærarkollegiet har for oppdatering om forskingsbasert kunnskap om elevane si læring og utvikling.

Fase 3: Evaluering og vedlikehald.

Etter fase 2 med gjennomføring er det viktig med evaluering og å vedlikehalde dei rutinane ein har sett (Larsen mfl., 2006). Dette gjer ein til dømes ved å etablere eksterne og interne evalueringrutinar for å evaluere gjennomføringa og sjå kva effekt den har gitt – kva som er gjort, og om det verkar. Danning av strategiar for å oppretthalde og vidareføre læring- og kompetanseutvikling blant lærarane, utarbeiding av opplæringsstrategiar for nye tilsette, og etablering av rutinar for vedlikehald er kjernepunkt i denne fasen. Det å gi tilstrekkeleg og relevant etterutdanning for lærarar er ein føresetnad for å gjennomføre utdanningsreformer (Yu og Leung, 2019). Yu og Leung meiner at etterutdanninga er meint å auke kvaliteten på undervisninga, minimere gapet mellom dei ulike skulane og fremje balanse i utdanninga.

I rapporten *Fremtidens skole* trekk Ludvigsen-utvalet fram fire fasar i implementeringsarbeidet som er tilsynelatande like fasane til Larsen mfl., men dei legg og til ei fjerde fase, som er ein forlenging av arbeidet, der dei fornya læreplanane er eit felles mål og eit grunnlag for undervisningspraksisen (NOU 2015: 8, s. 88 f). Dei nye ansvarsmønster og rollene som er etablert i dei tidlegare fasane er forankra, og utviklingsarbeidet skjer på tvers av aktørar og nivå i ein etablert struktur.

I implementeringsprosessen av nytt læreplanverk kan det dukke opp enkelte problemstillingar som vil avgrense arbeidet med dei nye planane. Til dømes viser studien gjort av Yu og Leung (2019) som tok sikte på å undersøke korleis musikk lærarar i Kina implementerer og responderer på «2011 music *Curriculum Standards*» at utdanna lærarar, yngre lærarar og erfarne lærarar viser seg meir mottakelege og i stand til å implementere læreplanen enn eldre og mindre utdanna lærarar. Studien viser også at etterutdanninga er utilstrekkeleg, då særleg for skular i landlege områder. Nærare halvparten av lærarane i studien hadde ikkje fått noko opplæring for å implementere dei nye læreplanstandarane.

For å realisere innhaldet i læreplanane er det viktig med god samanheng mellom det nasjonale og det lokale læreplanarbeidet. Evalueringa av Kunnskapsløftet 2006 viser at strategien som vart utvikla for å gjennomføre endringane ikkje strakk til (NOU 2015: 8, s. 88). Det vart peika på at der ikkje var nok kompetanse på lokalt nivå til å arbeide med læreplanane slik det var tenkt, og arbeidet vart oppfatta av mange som krevjande og omfattande, og med lite støtte frå nasjonalt hald. Evalueringa viser også at verkemiddel, som rettleiing til læreplanarbeidet, kom alt for seint som følgje av at nasjonale myndigheiter ikkje hadde ein målretta strategi for korleis dei skulle støtte skulane i gjennomføring av reforma.

3 Forskingsdesign og metode

I dette kapittelet gjer eg greie for korleis det empiriske materialet vart generert, kva strategi eg har nytta for å rekruttere forskingsdeltakarar, og etiske refleksjonar rundt til dømes anonymitet og samtykke. I tillegg presenterer eg kva analytisk tilnærming studien har.

I forsøket på å nå fram til ny kunnskap om musikklinjer og deira arbeid med implementering av læreplanen og kva tankar instrumentallærarar og avdelingsleiar/fagleiar har om fordjupingsinstrument i Kunnskapsløftet 2020, har eg nytta ei hermeneutisk tilnærming. Valet fell på hermeneutikken, då metodologien fokuserer på tekst og gir då rom for å nytte transkriberte intervju som utgangspunkt i fortolingsprosessen. Studien går føre seg som ein multiple casestudie av tre musikklinjer. Eg har nytta tematisk analyse i bearbeidinga av materialet for å finne ulike tema og undertema i resultatane.

3.1 Forskingsdesign: Multiple casestudie

For å best svare på problemstillinga har eg valt å ha ein multiple casestudie, der eg ser på tre musikklinjer. Kvar case består av kvalitative ein-til-ein intervju med avdelingsleiar eller fagleiar ved musikklinja og intervju med ein til to instrumentallærarar.

Ein casestudie er mindre eit metodisk val enn eit val av kva som skal studerast. Kva ein casestudie er, er vanskelig å beskrive med få ord, då det fins så mange ulike måtar å definere det på. Ein måte å definere casestudie er som ein intensiv studie av eit eller fleire bundne system, til dømes ein person, ei gruppe menneske eller ei eining, som er retta mot å generalisere fleire einingar (Jacobsen, 2002, referert i Gustafsson, 2017, s. 2; Yin, 2018). I mitt tilfelle vil det seie at dei tre casane – tre musikklinjer – eg ser på er meint å setje lys på korleis situasjonen er for musikklinjer i Noreg.

Når ein studie inkluderer meir enn ein enkel case, må ein nytte multiple casestudie. Ein forskjell mellom ein enkel casestudie og ein multiple casestudie er at i sistnemnte undersøker forskaren fleire casar for å forstå ulikskapane og likskapane mellom dei ulike casane (Baxter og Jack, 2008).

Det er viktig å ta til vurdering at det å utføre ei multiple casestudie har både fordelar og ulemper. Til dømes kan ein multiple casestudie medføre svært mykje tid og ressursar (Baxter

og Jack, 2008). Dette har eg fått kjenne på, då både planlegging og gjennomføring av åtte intervju tok godt over ein måned, i tillegg tok transkripsjonen og koding av intervjuet minst like lang tid. Grunna koronapandemien og restriksjonane som følgde med reiste eg ikkje rundt til dei ulike skulane for å gjennomføre intervju, men gjorde dette over Zoom, som eg nok sparte både tid og ressursar på.

Fordelen med multiple casestudie versus enkel casestudie er at ein vil få eit breiare perspektiv, og høgst sannsynleg eit rikare datamateriale og teoretisk innsikt, sjølv om sistnemnte ikkje er nokon garanti (Baxter og Jack, 2008). Ein får i tillegg moglegheit til å analysere datamaterialet både i lys av aktørane i same case og på tvers av casar (Yin, 2018). På denne måten kan ein enten forsterke dei kontrastane eller dei likskapane som ein finn i empirien, som igjen gjer at forskaren lettare kan avklare om funna er verdifulle eller ikkje. Andre fordelar med multiple casestudie er at dei skapar ein meir overtydande teori når forslaga er grunna i fleire empiriske bevis. Eit faktum er i fylgje Baxter og Jack (2008) at funna frå ein multiple casestudie kan målast som sterke og pålitelige.

3.2 Min posisjon som forskar: Hermeneutisk tilnærming

Eg har valt å nytte hermeneutikken som mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Hermeneutikk er ein eldgammel tradisjon innanfor humaniora og er «læren om fortolkingen av tekst», som vil seie å oppnå ei forståing av kva ein tekst betyr (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). I den klassiske forståinga tok hermeneutikken føre seg religiøse, juridiske og litterære tekstar med allegorisk fortolking: «her står éit, men her menes noget andet» (Kjørup, 2014, s. 64), men i nyare tid har omgrepet «tekst» vorte utvida til å omfatte diskurs og handling. Dette opna opp for å nytte hermeneutikk for å tolke transkriberte intervju.

Då hermeneutikken fokuserer på forståelsen av tekst, vert kroppsspråk og tonefall mindre betydelig (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette gjer at det vert meir fokus på innhaldet som vert sagt enn korleis det vert sagt. Likevel er det ikkje alltid det som står direkte som er sannheita. I hermeneutikken vert til dømes bakgrunn, konteksten, verdiar og praksisar til både forskar og informant av betydning. Gadamer, ein av dei mest sentrale av dei nyare teoretikarane innan hermeneutikken, legg mykje vekt på kor viktig det er å vere bevisst eiga førforståing, og at «forståelse er avhengig av visse fordommer» (i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 74). Ricoeur går så vidare og seier at «mennesker er selvfortolkende, historiske vesner, med

forståelsesredsafer som er betinget av tradisjon og historisk liv» (i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 74).

Hermeneutikken legg vekt på å gå fleire rundar med materialet og å fortolke det både isolert sett og i lys av andre delar av datamaterialet eller eksisterande teori. Sentralt finn vi den hermeneutiske sirkel eller spiral som handlar om å gå frå det heile til delane og tilbake til det heile igjen (Kjørup, 2014, s. 67 ff). Prosessen vert ein dialog der eit spørsmål fører til eit svar, som igjen leidar til eit nytt spørsmål. På denne måten hjelp den hermeneutiske sirkel med å opne opp for ein djupare forståing av kva andre kan seie oss.

For kvar gong vi tolkar, vil ein forstå innhaldet betre, eller på ein ny og annan måte. Slik vil ein stadig utvide horisonten i møte med empirien. Det betyr ikkje at ein må vere einig med empirien, men ein er avhengig av å dele horisont med den for å kunne vere ueinig og kritisk. For å ta i mot kunnskap frå andre er vi avhengige av at vi kan sette eigne meiningar til sides, la vere å tolke opplevingane til andre, men å forstå dei ut frå deira forklaring. Kunnskap dannast i samspelet, eller interaksjonen, mellom menneske (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49).

3.3 Innsamling av empiri

3.3.1 Det kvalitative forskingsintervju

Då eg har valt å gjennomføre ei kvalitativ studie der eg ynskjer innblikk i prosessen med implementering av LK20 og deltakarane sine perspektiv på denne prosessen og fordjupingsinstrumentet, var det naturleg å nytte det kvalitative forskingsintervjuet som metode for å innhente datamateriale. Så lenge ein er open for å rekne transkriberte intervju som tekst, er det kvalitative intervjuet ei metode som går i lag med hermeneutikken også. Eg har valt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015), med fokus på det semistrukturerte intervjuet, då dette gir større fridom til å kunne spørje vidare om interessante eller overraskande utsegne som eg vil ha utdjupa.

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelig forklaring, er et mål.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20)

Eit semistrukturert intervju er verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale (Kvale og Brinkmann, 2015). Det vert gjennomført med ein intervjuguide som sirklar inn utvalde tema og kan innehalde forslag til spørsmål. Slik vil det semistrukturerte intervju verke meir som ein samtale der forskaren fritt kan endre spørsmåla undervegs. Desse intervju vert aldri heilt like då forskaren ikkje veit kva retning informanten dreg samtalen. Semistrukturerte intervju vert ofte nytta der tema frå dagleglivet skal forståast ut i frå perspektivet til intervjupersonen. Intervjuet ligg nært opp til ein samtale frå dagleglivet, men har som eit profesjonelt intervju, eit formål:

«I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulerer handlingsvanene sine. Samtidig bør det understrekes at begrepet «subjekt» også indikerer at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres egne handlingsvalg.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20)

3.3.2 Utval, rekruttering og gjennomføring

For å finne relevante informantar til studien sende eg først ut e-post til avdelingsleiar på musikklinja ved 9 vidaregåande skular spreidd utover to fylker i Noreg, der eg informerte om prosjektet og dei formelle retningslinjene rundt gjennomføring av eventuelle intervju. Alle var positive til prosjektet, men nokre hadde ikkje anledning til å ta del grunna for lite tid med den nye læreplanen og/eller mangel på instrumentallærarar som hadde anledning.

Eg enda til slutt opp med tre musikklinjer fordelt på dei to fylka, med til saman åtte informantar. Dei tre musikklinjene vel eg å kalle Skule 1, Skule 2 og Skule 3. Skule 1 er i eit fylket, og Skule 2 og Skule 3 er i eit anna fylke. Eg gav avdelingsleiar/fagleiar moglegheit til å velje internt kven som skulle delta, i staden for at eg spurde ein og ein instrumentallærer, noko alle valde å gjere. Utvalet består av ei god blanding i alder, lengd i yrket og instrument. Eg har intervju lærarar innan piano, song og gitar, der yngste er i slutten av 20-åra, og eldste er i slutten av 50-åra. Eg vel å gi informantane nye namn, og berre nemne omtrent alder, og på denne måten anonymisere dei. Kort summert opp kven informantane er:

Skule 1 består av fagleiar Andreas (mann) som er i midten av 50-åra, og gitar- og basslærer Per (mann) som er tidleg i 50-åra. Skule 2 består av avdelingsleiar Sofie (kvinne) som er i slutten av 50-åra, gitarlærer Gunnar (mann) som er i slutten av 20-åra, og songlærer Britt (kvinne) som er tidleg i 40-åra. Skule 3 består av avdelingsleiar Børge (mann) som er i midten

av 50-åra, pianolærer Eivind (mann) som er tidleg i 30-åra, og pianolærer Kristine (kvinne) som er i midten av 50-åra.

Grunna situasjonen med koronapandemien vinteren 2020 til 2021 vart gjennomføring av intervju ansikt til ansikt utfordrande. Dette førte til at alle intervju måtte gjennomførast over Zoom; eit nettbasert kommunikasjonsverktøy for videokonferansar, nettmøter, og liknande. Intervjua vart tatt opp på ein ekstern opptakar, i tillegg til på QuickTimePlayer på Macen min, med atterhald om at lydopptaket ikkje automatisk vart lasta opp på ei sky. Zoom har opptaksmogelegheter, men personverninnstillingane er for usikre til at eg stoler på å nytte den funksjonen.

Intervjua gikk føre seg mellom 8. januar og 3. februar. Dei første intervjua vart gjennomført medan det gjekk føre seg høyring for nye læreplanar for Vg2 og Vg3, medan dei siste vart gjennomførte etter høyringa, men før endeleg læreplan vart publisert. Det vil medføre at ein del av resultatane som gjeld Instrument, kor og samspel er kommentarar til høyringsdokumentet, og ikkje den endelege planen.

3.3.3 Intervjuguide

Ein intervjuguide bør verte konstruert slik at aktuell kunnskap kjem fram. Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) skriv at «En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. [...] Når det dreier seg om det semistrukturerte intervjuet [...], vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål». Dei legg vekt på at intervju spørsmåla skal vere både tematiske og dynamiske. Tematiske slik at dei relaterer til eit tema og teoretisk forståing av rota til undersøkinga. Dynamiske då spørsmåla burde bidra til ein positiv samtale med god flyt som motiverer informaten til å snakke om opplevingar og kjensler.

Sidan eg har valt å intervjuje både instrumentallærarar og avdelingsleiar eller fagleiar har eg utvikla to ulike intervjuguidar. Desse har vorte utvikla med inspirasjon frå mellom anna rapporten «På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06.» av Hodgson mfl. (2010), og studien «Music teachers and their implementation of the new Music Curriculum Standards in China» av Yu og Leung (2019).

Rapporten av Hodgson mfl. (2010) har fokus på læraren si planlegging for implementering av LK06, med eit særleg fokus på korleis lærarane tek vare på sentrale element som kompetansemål, læringsstrategiar og grunnleggande ferdigheiter, i planverket sitt. For å følgje det som går føre seg mellom den formelle læreplanen og det som går føre seg i klasserommet har dei fokusert på følgjande punkt:

Hvilke planer som utvikles på lokalt nivå, hvem som deltar i de lokale planprosessene, hvilket innhold planene har, og i hvilken form eventuell forekomst av mål for fagene, for grunnleggende ferdigheter og for læringsstrategier har i planene, hvilke ressurser lærerne benytter i planleggingen, og hvordan lærerne vurderer både plansystemene, prosessen, ressursene og arbeidet med Fagfornyinga 2020 mer generelt. (Hodgson mfl., 2010, s. 5)

I studien av Yu og Leung (2019) undersøkte dei i kva grad musikk lærarar i Kina fortstår «2011 music *Curriculum Standards*» og korleis tilbodet av musikk i skulane gjenspeglar gjennomføringa av «2011 music *Curriculum Standards*». Dei gjennomførte ei spørjeundersøking med fylgjande tema:

- (3) demographics (gender, education, teaching experience, weekly class hours and class levels);
- (b) the school-based music curriculum (including ratios of music class offerings, performance classes and music assessment);
- (c) implementation and monitoring of the new music curriculum; and
- (d) open-ended comments, including factors affecting the application of the new music curriculum and other recommendations. (Yu og Leung, 2019, s. 183)

Spørsmåla og temaa som Yu og Leung og Hodgson mfl. løfta fram vidareutvikla eg til å passe til fagfornyinga og LK20. I tillegg inkluderte eg spørsmål om omgrep og delar av læreplanen som eg ser som særleg relevante i LK20. Dette var til dømes djupnelæring, tverrfaglege tema, kompetanseomgrepet, med meir. Eg spurte også om tankar rundt gjennomføring av undervisning og vurdering. Eg spurde om mykje av det same til både lærarar og avdelingsleiar, men intervjuar med avdelingsleiar fokuserte meir på det administrative, medan intervjuar med lærarane fokuserte meir på det som går på sjølve undervisninga.

Før det første intervjuet gjennomførte eg eit pilotintervju med ei venninne av meg som er pedagogisk utdanna innan mellom anna musikk. Gjennom dette intervjuet fekk eg moglegheit til å endre på formuleringar som var vanskelege å forstå, og på rekkjefølga av spørsmåla slik intervjuet flaut betre. Eg oppdaga også at der var tema som eg med fordel kunne legge til. Det

er verdt å nemne at intervjuguiden utvikla seg frå intervju til intervju, då det dukka opp nye perspektiv eg også ville spørje om i dei neste intervju. Likevel syntest eg at intervjuguiden fungerte, og at det var eit godt val å ha opne spørsmål som gjorde at det var mulig for informantane og meg å gå vidare med tema som ikkje stod i guiden.

I ettertid ser eg at nokon av spørsmåla eg stilte under intervju vart litt ledande, til dømes «Føler du at det at kompetansemåla er så opne gir deg større handlingrom?». Dette oppdaga eg undervegs, og forsøkte dermed å vere meir bevisst på å ikkje stille ledande spørsmål utan å eventuelt introdusere dei som nettopp det. Det kan også nemnast at min musikarbakgrunn og det at eg hadde jobba grundig med læreplanverket på forhand, også andre læreplanar enn musikk og IKS, var ein fordel for flyten i samtalan. Dette gjorde at eg forsto musikkuttrykk som vart nytta, og eg klarte å følgje med og stille oppfølgingsspørsmål når informantane snakka om andre fag på musikklinja.

3.4 Fortolkingsprosessen

3.4.1 Transkripsjon

Etter gjennomføring av intervju valde eg å transkribere alle intervju i si heilheit frå opptaket, ord for ord, for å sikre at eg hadde alle utsegna i skriftleg form tilgjengeleg i fortolkingsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) skriv at «å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til annen». I denne settinga vil det seie at samtalen mellom to menneske som er fysisk til stades, verte abstrahert og fiksert i skriftleg form.

For å skjule informantane sine ulike dialekter valde eg å skrive alle intervju på nynorsk, og på denne måten anonymisere dei ytterligare. I enkelte tilfelle måtte eg også foreta endringar i setningsoppbygginga for å få sitata til å verke logiske i skriftleg form. Dette er i følgje Kvale og Brinkmann viktig fordi ”det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå” (s. 213), og publisering av dette vil kunne vere fornærmande overfor informantane.

Som skrive er det i hermeneutikken ikkje vesentlig å ta med kroppsspråk og tonefall. Dette gjer at ein gjennom transkripsjon vil miste til dømes ironi, som er vanskelig å gjengi i utgangspunktet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Eg har difor valt å markere dei aktuelle setningane i transkripsjonen og ikkje inkludert desse sitata i presentasjon av empiri.

3.4.2 Tematisk analyse

Då den hermeneutiske tilnærminga ikkje omfattar noko trinn-for-trinn-metode for å analysere og fortolke tekst, men heller tek føre seg nokon generelle prinsipp som har vist seg å vere brukbare i ein lang tradisjon for fortolking av tekst, har eg valt å nytte Braun og Clarke (2013) sine «seks steg til tematisk analyse» i bearbeidinga av datamaterialet. Tematisk analyse er ei metode som er sett på som optimal for å kartlegge, analysere og deretter rapportere mønster i eit datamateriale (2013, s. 175).

Dei seks stega er som følger:

1. Få oversikt over datamaterialet
2. Koding av datamaterialet
3. Kategori- og temasøk
4. Evaluering av kategoriar
5. Definere og namngje kategoriar
6. Presentasjon av funn

(Braun og Clarke, 2013, s. 202-203)

Det å få oversikt over datamaterialet gjorde eg ved å ta notat av ting som var potensielt interessant rett etter gjennomføring av intervju, då eg hadde dei klart i minne. I tillegg noterte eg under transkripsjonen, og også under gjennomlesing. Koding gjennomførte eg på «gamlemåten» ved å skrive ut alle intervju og nytte fargekodar for å sortere ut i frå forskingsspørsmåla og intervju spørsmåla. Eg gjennomførte ei komplett koding, som vil seie at eg har koda alt som kan vere relevant for forskingsspørsmåla mine. Eg tok også notatar i margin for å framheve kva som var viktig i kvar kode. Ut i frå desse notatane og fargekodane fann eg ulike gjennomgåande kategoriar og tema, men også unike kategoriar for dei enkelte intervju.

For å evaluere og definere kategoriane lagde eg eit kart over dei foreløpige kategoriane og underkategoriane og forholdet mellom dei. Dernest slo eg saman dei kategoriane som kunne gå under same *paraphy*, og fjerna dei kategoriane som ikkje var relevante for å svare på forskingsspørsmåla. Eg enda til slutt opp med fire hovudkategoriar med tydelig samanheng med forskingsspørsmåla: 1) Tiltak sett i verk på mesonivå, 2) tankar og meiningar om

læreplanen og fordjupingsinstrumentet, 3) nye omgrep og delar av læreplanen og 4) andre påverknadskrefter.

I *presentasjon av empiri* i kapittel 4 har eg sett intervjuar i lys av intervjuar frå same skule og har under kvar skule sortert etter dei gitte kategoriane. I samandraget av kapittelet har eg forsøkt å sjå alle dei ulike skulane i lys av kvarandre og kome opp med ytterlege tema som eg nyttar i drøftinga. I drøftinga ser eg alt i lys av eiga førforståing av temaet og verda temaet opptre i, og i lys av tidlegare forskning og eksisterande teoriar. På denne måten har eg gått fleire rundar med datamaterialet, slik som hermeneutikken vektlegg at er viktig.

3.5 Etske refleksjonar, truverd og pålitelegheit

I forskingsprosjekt kan etske problemstillingar kome i vegen for kva ein vil finne ut. Om ein ikkje tenker over dei etske problemstillingane kan det medføre store konsekvensar. Ein kan risikere at ingen informantar takkar ja, eller at fleire informantar trekk seg, og enda verre så kan brot på etske retningslinjer vere straffbart. Til dømes: Om ein ikkje viser til riktige kjelder vert det rekna som plagiat, og feil behandling av personopplysingar kan etter Personopplysningsloven (2018, § 33) medføre «overtredelsesgebyr».

NESH (2016, s. 5) skriv at «Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordningar som bidrar til å konstituere og regulere vitenskaplig virksomhet. [...] Forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringar av forskersamfunnets grunnleggjende normer og verdier». NESH (2019) skriv om generelle forskningsetiske retningslinjer, og viser til fire prinsipp som er vesentlege for god etikk i forskning:

- **Respekt:** Personar som deltek i forskning, som informantar eller på annan måte, skal behandlast med respekt.
- **Gode konsekvensar:** Som forskar skal ein etterstrebe at eins aktivitet har gode konsekvensar, og at mulige uheldige konsekvensar er akseptable.
- **Rettferd:** Eit kvart forskingsprosjekt skal vere rettferdig utforma og utført.
- **Integritet:** Forskaren pliktar å følgje anerkjente normer og å opptre ansvarlig, opent og ærlig overfor kollegar og offentlegheit.

Vidare forsøker eg å svare på korleis det etske perspektivet i oppgåva vert ivaretatt ved å sjå på forskarrolla og informantane. Kort fortalt skjer det gjennom å referere grundig til riktig

kjelde, vere open og ved å anonymisere forskingsdeltakarane og skulane. Dernest går eg inn på truverd og pålitelegheit.

3.5.1 Forskarrolla

Kvale og Brinkmann (2015, s. 103) legg vekt på at det er viktig å definere korleis forskaren er med på å påverke studien. Som nemnt er det også i hermeneutikken vesentlig å ta med eiga førforståing inn i fortolingsprosessen. Eg trekk difor fram det som eg ser kan vere med på å påverke utfallet og utforminga av intervju og fortolkinga av dei.

Sjølv om temaet i oppgåva er implementering av ein ny læreplan har eg ikkje vore med i ein slik prosess sjølv, så eg har i utgangspunktet få tankar om korleis ein slik prosess går føre seg. Likevel har eg som student innanfor det musikkpedagogiske feltet jobba mykje med å tolke læreplanar, og har gjennom praksis i utdanninga prøvd å planlegge undervisning ut i frå ein læreplan. På denne måten vil eg kunne ha ein viss distanse til det som vert sagt. Samstundes har eg danna meg tankar om den nye læreplanen gjennom å setje meg inn i fagfornyninga og dei nye læreplanane i førebuing til prosjektet. Eg har også gjennom praksis fått erfaring med fordjupingsinstrumentopplæringa, den gong hovudinstrument, og har både observert og snakka med andre lærarar om undervisning i fordjupingsinstrument. Dette har forhåpentlegvis bidrege mest til utforming av spørsmåla under intervju, og i mindre grad fortolkinga av datamaterialet.

3.5.2 Informantane

Når det gjeld omsyn til informantane seier Kvale og Brinkmann (2015, s. 103), i samråd med NESH (2016, 2019), at det er viktig å stille seg spørsmål om mellom anna korleis informantane vert ivaretatt med informasjon og samtykke, korleis informantane vert beskytta, og kva eventuelle konsekvensar for informantane kan vere.

Før eg i det heile set i gong med datainnsamling sendte eg inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få godkjent prosjektet, og for å få løyve til å ta lydopptak under intervju (Vedlegg 4).

Informantane i studien har fått tilsynelatande utfyllande informasjon på førehand av intervju, inkludert ein intervjuguide som gav dei moglegheit til å bli kjent med kva dei gav seg utpå før

dei takkar ja eller nei til å vere med som informant (Vedlegg 2 og 3). I forkant av intervjuet måtte alle informantane signere eit samtykkeskjema der det til dømes vart informert om deira rett til å trekkje seg kva tid som helst i prosessen (Vedlegg 1). Informantane vert anonymisert, ved at namna til deltakarane og skulane vert bytta ut med alternative namn, noko som gav informantane større fridom til å uttale seg.

I etterkant av intervjuet har eg hatt kontinuerleg kontakt med informantane, og vore tydeleg på at dei til ei kvar tid kan kontakte meg om dei kjem på noko dei vil tilføye, eller om der er noko dei ikkje vil at eg skal ha med likevel. Informantane har også fått tilsendt deira skule sin del av kapittel 4) *Presentasjon av empiri* til gjennomlesing, slik at dei har fått godkjent og eventuelt kome med små endringar før andre får lese det.

Det er verdt å nemne at denne studien vart gjennomført medan det framleis var svært tidleg i implementeringsprosessen, då intervjuet vart gjennomført i januar og februar 2021 og læreplanane for Vg1 vart sett i verk hausten 2020. Eg har difor vore open og tydeleg på at eg ikkje er ute etter å angripe nokon fordi dei er komne kortare enn andre i prosessen med å implementere den nye læreplanen. Eg ynskjer å få ulike lærarar sitt syn på den nye planen, og tankar rundt innføringa, uansett kor langt ein er komne i prosessen, og ser på det som positivt å få innblikk i frå ulike stader i prosessen. Gjennom intervjuet fikk eg inntrykk av at informantane var klare over dette, og at dei klarte å svare ut i frå det dei faktisk tenker, i staden for kva dei trur eg vil høyre. Fleire uttrykte at dei bevisst ikkje hadde førebudd seg for mykje til intervjuet nettopp av den grunn.

3.5.3 Truverd og pålitelegheit

Fagleg innsikt og merksemd på metodologiske utfordringar er ein føresetnad for å kunne stille sterke krav til kvalitativ forskning (Ryen, 2002). Validitet og reliabilitet handlar om forskinga sin truverd og pålitelegheit og er dermed med på å sikre kvalitet i arbeidet.

Validitet i kvalitativ forskning kan verte forstått som oppgåva sin *truverd*. Det går ut på å undersøke om eg har svart på det eg har spurt om, og om metoden undersøker det den er meint å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Mine forskingsspørsmål er ute etter lærarar og avdelingsleiarar/fagleiarar sine *meningar* og *tankar* om fordjupingsinstrumentet i den nye læreplanen, kva som kjenneteiknar tiltak set i verk på mesonivå for å implementere den, og korleis dei fagtilsette *oppfattar* desse tiltaka. Då eg er ute etter tankar, meningar og

oppfatningar er det å snakke med lærarar og avdelingsleiarar/fagleiarar ein måte å få innsikt, og difor står intervjuet fram som ei metode som høver for dette prosjektet

Eg må heile vegen vere tydeleg på at det som vert framstilt i denne oppgåva er ut i frå det informantane har sagt. Vi veit ikkje om alt stemmer, og at det dei seier vert gjort faktisk vert gjort. For å få betre innblikk i korleis prosessane faktisk går føre seg kunne eg hatt med observasjon av praksis. Men grunna koronapandemien var ikkje dette mulig å gjennomføre.

Reliabilitet, eller *pålitelegheit*, behandlast ofte i samanheng med spørsmålet om resultatet kan reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Reliabilitet i kvantitative undersøkingar føreset at måten ein går fram med innsamling og analyse av data skal kunne etterprøvast nøyaktig av andre forskarar. I ein kvalitativ studie er det vanskelig å stille eit slikt krav, då ein har eit svært avgrensa tal informantar. Om ein annan forskar hadde gjennomført same forskning som eg med andre informantar er det ikkje sikkert at dei same svara hadde kome fram, då det er vanskelig å vite på førehand kva meiningar og praksisar ein finn hjå andre musikklinjer. Ein kan likevel argumentere for at forskinga er påliteleg dersom metoden høver med prosjektet sitt formål og ved å gi ei transparent framstilling av fortolkings- og analyseprosessen, i tillegg til bruk av sitat og parafrasering. Det å følgje dei seks stega til tematisk analyse opnar for at andre kan arbeide på same måten, men eg vil ikkje konkludere med at resultata eg viser til kan vere generelle for alle musikklinjer i Noreg, då utvalet er såpass lite.

4 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet presenterer eg empirien som er henta gjennom semistrukturerte intervju med avdelingsleiar/fagleiar og ein til to instrumentallærarar ved tre musikklinjer. Presentasjonen vert gjort med utgangspunkt i forskingsspørsmåla:

Kva tankar har instrumentallærarar og avdelingsleiarar/fagleiarar ved musikklinjer i vidaregåande skule rundt fordjupingsinstrumentopplæringa og implementering av dei nye læreplanane i Kunnskapsløftet 2020?

Kva kjenneteiknar tiltak og prosessar sett i verk på mesonivå for å implementere dei nye læreplanane i Kunnskapsløftet 2020 på musikklinja i vidaregåande skule? Og korleis oppfattar dei fagtilsette desse tiltaka?

Eg har valt å presentere empirien skulevis for å vise til ulikskapar i meiningar og tiltak som er sett i verk på dei ulike skulane. For å følgje tematisk analyse som beskrive i kapittel 3 vil kvar skule igjen vere delt inn i tematiske underoverskrifter/kategoriar, og på denne måten gjere det lettare å samanlikne skulane. I slutten av kapittelet vil eg kome med ei innleiande samanlikning av dei tre skulane, som i kapittel 5 vert utvida. I kapittel 5 vil eg også trekkje inn teori for å fortolke og forstå tendensane som har kome fram under intervju.

4.1 Skule 1

Skule 1 består av fagleiar Andreas og gitarlærer Per. Begge er tilsett ved kulturskulen, og vert leigd inn for å undervise på musikklinja i vidaregåande. Fylket har ei langsiktig avtale om at Skule 1 kjøper ressursar frå kulturskulen. Ressursane vert nytta primært til praktiske fag, som instrumentalundervisning, kor og samspel, men også litt teoretiske fag. Dei tilsette ved kulturskulen som også underviser på vidaregåande vert eit eige kollegium med eigen fagleiar, og dei har egne fagmøter der dei diskuterer fagleg innhald, vurdering, planlegging o.l. Der er enkelte kontaktflater der dei tilsette i kulturskulen og dei tilsette i fylket på vidaregåande møtast og samarbeider, men hovudkontakten ligg mellom fagleiar på kulturskulen og avdelingsleiar på vidaregåande. Avdelingsleiar ved musikklinja er tilsett av fylkeskommunen, og har fleire linjer enn musikk under seg.

Det som skil seg mest ut med Skule 1 er at dei i tillegg til vanleg musikklinje har ei eiga sjangerbasert linje som er eit samarbeid mellom ulike institusjonar, til dømes Institutt for musikk ved eit universitet i Noreg. Her kan elevar frå heile Noreg kome for å spesialisere seg innan den gitte sjangeren.

Andreas er i midten av 50-åra og er fagleiar ved Skule 1, som vil seie at han har det faglege ansvaret for tenestane og musikktilbodet i kulturskulen som Skule 1 kjøper. Han underviser i tillegg fordjupingsinstrument saksofon, besifrings- og biinstrument piano, og instruksjon og leiing, alt etter som kva som trengs kvart år. Per er i starten av 50-åra og er gitar- og basslærer ved Skule 1, og er musikk og helsearbeidar ved kulturskulen. I tillegg til gitar og bass underviser Per i samspel, og har tidlegare også undervist i hørelære, ensembleleiing, musikkformidling og musikkteknologi.

4.1.1 Tiltak sett i verk på mesonivå

På spørsmålet om kva tiltak og prosessar som er sett i verk i verk på mesonivå seier Andreas at der ikkje er noko som er sett i verk av fylket eller kommunen, og at alt av arbeid med dei nye læreplanane er gjort på avdelingsnivå. Tidlegare har avdelingsleiar på musikklinja og fagleiar danna ei gruppe i lag med to utvalde lærarar som jobba med læreplanen.

Det vi gjorde for eit år sidan var at vi hadde ei overordna gruppe med to leiarar og to lærarar som skulle styre arbeidet, og som på ein måte skulle halde ting samla. Etterkvart skulle vi fordele oss ut i meir fagspesifikke grupper. Det var modellen vår, og det var jo den fordelinga ut i meir fagspesifikke grupper som stoppa opp når koronaen kom. Vi fortsette litt på teams, men det viste seg at det var... Det er jo vanskelig å få gjort eit sånt arbeid frå start når ein startar med den kommunikasjonen som vi har her nå. (Andreas)

Per var ikkje med i den overordna gruppa, men sa at han oppfatta at den overordna gruppa jobba fint med planen, og at dei la fram for resten av kollegiet det dei hadde arbeida med før kollegiet delte seg opp i desse fagspesifikke gruppene. Per var med i den fagspesifikke gruppa som jobba med planen i forhold til den sjangerbaserte linja. I desse gruppene jobba dei med planen og såg på kva dei ulike delane eigentleg betydde for kvart enkelt fag, eller for den sjangerbaserte linja i dette tilfellet, og så skulle dei i utgangspunktet legge det fram for resten av kollegiet.

Slik eg forstår det så har koronapandemien skuld i at ein del av det som vart planlagt ikkje har gått slik det skulle, til dømes det å dele ut i fagspesifikke grupper. Det at ein del fysiske møtepunkt forsvinn, og at arbeidet må gå føre seg gjennom ein dataskjerm fører til ein del avgrensingar, og arbeidet stoppar litt opp. Likevel har dei på musikklinja ved Skule 1 planar om å ta opp att arbeidet.

Det er ei fast gruppe som skal starte å jobbe no utover. Vi kan kalle det ei prosjektgruppe eller ei arbeidsgruppe. Den har ikkje noko forankring i noko slags pedagogisk team eller noko formalitet rundt det. Det er ei gruppe som er sett saman av kloke lærarar og forhåpentlegvis to kloke leiarar som skal leie arbeidet med å implementere fagfornyinga i større grad i musikklinja ved [Skule 1]. (Andreas)

Ein kan forstå det slik at alt arbeidet som vert gjort er strukturert frå avdelinga sjølve, og kjem ikkje frå ei bestilling frå verken skuleleiinga eller fylkeskommunen. Vidare seier Andreas at dei vurderer å blande inn ein ekstern i arbeidet for å få eit «kritisk venn skråblikk» på arbeidet no i forsettelsen, då det kan vere sunt for arbeidet.

For å setje ein overordna statement for «kva er musikklinja i [Skule 1] etter fagfornyinga» så vil det kunne vere ein kulturpersonlegdom til dømes. Vi har jo ein teatersjef i byen som kan vere aktuell [...] altså nokon som er innanfor det kulturelle feltet som forstår litt kva det handlar om, men som ikkje treng å vere skulefagleg. Når vi kjem i neste fase der vi må gå meir inn i «kva betyr det meir sånn faglig, innhaldsmessig og organisatorisk», så kan det til dømes vere ein musikkpedagog, kollega frå ein annan vidaregåande skule [...] eller nokon som har vore med i fagforyningsarbeidet på eit nasjonalt nivå. (Andreas)

I tillegg til å inkludere ein ekstern seier Andreas at dei jobbar med å inkludere elevane i arbeidet. Ikkje for å evaluere innføring av læreplanane, men for la dei reflektere rundt overordna tankar som ligg i fagfornyinga. Dette har dei ikkje landa på korleis dei skal gjere, men det er ein tanke dei har gjort seg, «For det er jo tross alt eit samfunn vi skal tene. Vi skal ikkje tene oss sjølve, og det er fort gjort at ein ser seg litt blind på sin egen navle.» (Andreas). Utover dei arbeidsgruppene har der ikkje vore mykje felles arbeid med læreplanane, og lærarane er eigentleg overlate mykje til seg sjølve i arbeidet med implementering av læreplanane i undervisninga.

Våren handla om den digitale formidlinga, og då vart det naturlegvis sendt ut lenker, og det var jo eit vidt arbeid som gjekk føre seg på individuelt nivå, går eg ut frå, med å lese seg opp på kva dei

nye læreplanane vil omfatte. Så hadde vi ei felles samling ved skulestart, der vi gjekk gjennom detaljane i «kva er det fornyinga betyr for oss og våre fag». Og etter det så har lærarane på sett og vis vore overlate meir til seg sjølve og sine lokale interaksjonar, og samarbeid og deling dei i mellom, det har ikkje vore systematisert noko arbeid rundt nye læreplanar etter skulestart eigentleg. (Andreas)

Vidare seier Andreas at der ikkje er kapasitet til noko kontrollarbeid knytt opp mot om lærarane gjer det som er forventa, og at det ikkje nødvendigvis er særlig god leiing heller, det å «lede gjennom kontroll». Leiinga vil gjerne stole på dei tilsette. Likevel ser han at grunnlaget som lærarane hadde for å begynne dette skuleåret på kanskje ikkje har vore godt nok for å ivareta intensjonen og utnytte potensialet i fagfornyinga, og at ei oppfølging på leiarnivå kan vere nødvendig for å sørje for betre samheng mellom fag og fagdelar.

På spørsmålet om dei har utvikla eigne lokale planar eller formuleringar av dei nye læreplanane svarte Andreas at dei har lokale planar innan faga musikk og musikk, dans og drama, men at dei til no har behov for mindre grad detaljerte planar enn tidlegar slik læreplanen er utforma. Han seier også at det kanskje vert behov for meir detaljerte skildringar når planane for andre og tredje klasse kjem hausten 2021 og 2022.

Den overordna delen i kombinasjon med fagdelane gir ganske mykje tydelegare og betre føringar enn det læreplanverket som var før tenker vi. [...] No skal vi i gong med eit mykje meir omfattande arbeid når Vg2 og Vg3 kjem, for det er jo meir programfag, bokstevelig talt, som skal dekkast. [...] Og då kjem jo spørsmålet fram om vi då endar opp med å ha lokale læreplaner som er meir spesifikke på vår skule, eller om vi berre kvilar oss på det som er gitt sentralt frå. Det har vi ikkje landa. Det blir kanskje ein liten kombinasjon. (Andreas)

Kompetansepakkane frå Utdanningsdirektoratet er noko verken Andreas eller Per har nytta i arbeidet med Kunnskapsløftet. Det er eigentleg ikkje noko som har vore vurdert, men som dei begge tenker dei vil undersøke nærare. Andreas seier han er klar over at dei ligg tilgjengeleg, og veit dei har fungert godt for ein del grunnskular, men er usikker på om det er noko som vil passe for programfag på musikk, dans og drama. I tillegg til desse kompetansepakkane har Utdanningsdirektoratet laga videoar som til dømes beskriv kva som er nytt i dei ulike planane. Desse videoane er noko Per har nytta, og som han synest fungerte greitt og var lette å ta inn.

Under intervjuet gjekk det føre seg ei høyring på læreplanen for andre og tredje klasse, og tidlegare har det også vore moglegheit for å sende inn tilbakemelding og forslag til høyringsutkasta for første klasse. Dette er noko Andreas seier at Skule 1 til no ikkje har jobba med i felles, men at han trur der er lærarar som har sendt inn som lærar eller privatperson. Til høyringa som er i slutten av månaden (januar 2021) har dei ikkje avklart om dei skal sende inn noko på institusjonsnivå eller ikkje.

Det har jo sikkert ei betydning denne høyringa i praksis, vi må jo ha tru på systemet. Når ein såg kor, eigentleg kor store endringar som skjedde mellom utkastet som var lagt fram for Vg1 og det som kom, så er det jo... [...] Eg har vel eigentleg tenkt at viss vi skal sende inn noko på institusjonsnivå så skal vi gi vår tilslutning til det som ligg føre no, for eg synest det faktisk er veldig bra det som ligg framme for Vg2 og Vg3. (Andreas)

4.1.2 Tankar og meiningar om læreplanen og fordjupingsinstrument

Fagdelen fordjupingsinstrument i dei to faga Musikk og IKS heitte tidlegare hovudinstrument. Både Per og Andreas er samde om at sjølv endringa frå «hovud» til «fordjuping» ikkje har mykje å seie for faget i seg sjølv, og at det i hovudsak nok berre er eit nytt ord.

Bortsett frå at det er litt sånn ordmessig forskjell på «fordjuping» og «hovud»... altså det betyr jo på sett og vis litt det same. Det er det du jobbar mest med. Det er det du blir forventet å prioritere høgst når du går på skulen. Det kunne jo vel så gjerne heite fordjupingsinstrument før, for då var det det instrumentet ein fordjupa seg i, og så hadde ein biinstrument som ein ikkje fordjupa seg så mykje i. (Andreas)

Nei, eg trur ikkje det sånn i praksis er nokon kjempestor forskjell. [...] Det sei jo kanskje noko om instrumentalundervisninga som sådan da. Du skal lære nokre instrument. Eit skal du bruke meir tid på – skal fordjupe, og det andre skal du bruke som støtteinstrument. Eg trur eigentleg ikkje det er sånn kjempestor forskjell altså. Eg klarer ikkje å seie kva det skulle vere. (Per)

Sjølv om endringa i omgrep ikkje fører til nokon direkte forskjell i synet på fordjupingsinstrument ser både Andreas og Per at der er ting som er annleis i beskrivinga. Til dømes ser Andreas at notasjon har ein mindre sentral plass enn før, og at holdninga til det tradisjonelle er endra. Tidlegare låg den gamle meisterlæretradisjonen til grunn for læreplanen i hovudinstrument, som det då heitte, og det var meir fokus på notasjon og etydar. Per påpeikar at sjølv om nokon av rammene rundt er endra er der ikkje noko forskjell i det som har med det som går på teknikk, repertoar og øving. Altså det grunnleggande i det å spele eit instrument.

Sjølve læreplanen blir beskrive av Per som meir direkte på sak, med færre ord og enklare formuleringar. Han går vidare å seier at planen er meir heilskapleg og har betre samanheng mellom dei ulike fagdelane enn tidlegare, samstundes som den er meir open og friare. Fordjupingsinstrument, bruksinstrument og samspel blir sett på i ein stor samanheng med felles kompetansemål, og instrumenta vert igjen sett i forhold til til dømes lytting – det vert meir samanheng mellom det teoretiske og instrumentet.

Vi skal ha sånn heilskapleg tanke hos eleven, med identitet og det med interesser og kultur og bakgrunn og ja. At det skal vere sånn heilskapleg kompetansebygging. [...] Vi har fått ein sånn halvårsplan frå lyttefaget, så eg ser kvar dei er i sin plan sånn at eg kan bruke det i mi undervisning. «Ok, du har om harmonisering av durskalaen ja, greitt, då skal vi sjå på det» (Per)

Eg føler meg litt sånn friare på ein måte. Eg synest det er enklare å oppfatte kva som er målet med det faget no enn før. [...] Eg oppfattar at det er tydeligare og lettare, ikkje minst, for elevane å forstå det. For før har vi jo, ut i frå det som kom frå Udir, laga ein lokal læreplan ut av det, og no har vi ikkje gjort det. Vi har skrive nokre små forklaringar med enkelte presiseringar, men det er ganske lite av det altså, for det er ikkje nødvendig. (Per)

Det at kompetansemåla no er samla, i staden for å vere delt opp i fordjupingsinstrument, bruksinstrumen og samspel, meiner både Andreas og Per at gir eit større handlingsrom, både i organisering av undervisningstimane og i gjennomføring av sjølve undervisninga. Det vert i følgje Andreas også lettare å vurdere ut i frå den faktiske undervisninga som eleven har fått, i staden for å måtte følgje konkrete punkt. Det er større moglegheit for å gjere det meir individuelt der det er behov.

[...] det var jo noko som var veldig hemmande, samtidig som det eigentleg var veldig styrande for korleis vi kunne organisere det tidlegare. No er mogelegheita, også i eit sånt innsparingsperspektiv, mykje større for å organisere ting på en annan måte. Vi treng jo ikkje ha individuell hovudinstrumentundervisning til dømes. (Andreas)

Ja, eit større handlingsrom, både lokalt og for den enkelte lærar for så vidt. Samtidig så er [kompetansemåla] tette nok til at elevar vert vurdert. [...] No gir kompetansemåla ei mogelegheit til å setje vurdering i større grad ut frå den faktiske undervisninga som eleven har fått, snarare enn heilt sånn konkrete punkt du liksom skal fyller opp. Vi hadde jo til og med felles vurderingskriterier på kompetansemålnivå, [...] der stod det jo veldig klart at ein elev skal kunne få ein firar eller

femmar i biinstrument piano viss ein kan gjere slik og sånn. Og det går vi jo vekk i frå no. No blir det meir «Kva får den enkelte elev av undervisning og korleis vurderast det?». Innafor rammene av læreplanen naturlegvis. (Andreas)

Den nye vurderingsmodellen var noko lærarane fikk teste ut i praksis gjennom halvårsvurderinga. I staden for å gjere det like matematisk som før, der dei på Skule 1 sette karakterane i dei ulike fagdelane inn i ein matematisk formel og kom fram med ein endeleg karakter, gjekk alle lærarane i faget Musikk saman og diskuterte seg fram til eit sluttresultat. Læraren i fordjupingsinstrument fikk det overordna ansvaret for sin elev og innkalla dei lærarane som har samspel, bruksinstrument og kor. Per uttrykte at lærarane på denne måten ser eleven mykje meir i heilheit.

Litt usikker på om vi gjer det slik i framtida, det er litt sånn organisatorisk og tidkrevjande når mange lærarar skal møtast i mange små grupper og bli einige om karakteren til ein elev, men når vi først møttest så var det, det kjentest ganske riktig det altså. Det var ei positiv oppleving sånn sett. (Per)

Planen for Musikk, slik den er skrive no, opplever Andreas at har meir openheit for gehørbaserte metodar, slik ein til dømes tradisjonelt sett har drive med folkemusikk og jazzinnlæring. Fordjupingsinstrumentet vert i tillegg i større grad beskrive som noko som kan vere meir sjangerbasert, også når det gjeld metodikken knytt til opplæringa. Dette er noko dei ved Skule 1 vil utnytte for det det er verdt.

Vi har jo [ei sjangerbasert linje], sånn landslinje, og der har vi brukt mykje tid dei tidligare åra som har gått på å lage eigen plan. Men no ser vi at den nye fagplanen i musikk, dans og drama, den kan omtrent brukast, den er såpass open at den kan brukast som den er. (Per)

For den lokale planen til den sjangerbaserte linja måtte dei tidlegare definere om ein del ting, og utdjupe med spesifikasjonar under nesten kvart enkelt punkt i læreplanen. Det at dei no ikkje treng det synest Andreas er eit lite tankekors, og er ei positiv utvikling av læreplanverket, sjølv om dei ikkje nødvendigvis gjer så mykje ulikt i sjølve undervisninga. Innhaldet i læreplanen er meir up-to-date no, og er mykje meir relatert til den verkelegheita og det behovet ungdommane har.

[...] det er jo positivt at akademia kjem etter det verkelege liv. For det verkelege liv har jo vore sånn i veldig, veldig mange år – at ein gjer ulike metodikkar, men så har det jo vore vanskeleg for ein del lærarar som jobbar med rytmisk musikk å måtte forholde seg til alt det der akademiske pratet, meir sånn tradisjonelt pedagogiske pratet. (Andreas)

I følge Per har den nye læreplanen på fleire måtar kome etter den utviklinga som allereie har skjedd i undervisninga – at det har kome eit tydeleggjering av det som allereie vert gjort. «No står det som vi eigentleg gjer.». Per er stort sett positiv til den nye planen, og merkar at kollegaane også er positive, noko som ikkje alltid er ei sjølvfølge. Også Andreas ser det at fleire er positive til endringane no enn tidlegare, men at også denne planen får ulik respons.

Altså, det er vel litt sånn da, her i verda, at dei færraste likar endring i veldig stor grad, og sånn er det definitivt med lærarar. Det er jo nokon som har sagt ein eller annan gong, at «det fins ikkje den læreplanfornyninga som ikkje lar seg tilpasse min praksis», og det er nok nokon som tenker sånn at «Åh, uff, får vi ein ny læreplan no igjen. Ja no må vi legge om ting. No når eg har fått ting til å fungere så bra», og så tenker dei ikkje over at det har ein faktisk gjort i tolv år allereie, eller meir. Så nokon tenker nok sånn, mens andre ser fordelene og moglegheitene som ligg i den nye læreplanen. (Andreas)

4.1.3 Nye omgrep og delar av læreplanen

Dei tre nye kjerneelementa i faget Musikk, instrumentutøving, øving og samspel, tenker Per at stemmer godt med slik han ser føre seg faget. Per trekk fram øving som den viktigaste endringa i det som står. Øving er noko Per har hatt fokus på heile vegen, og som han trur at dei fleste andre lærarar også har hatt fokus på. Forskjellen er at no står det i planen, så då er det noko alle må jobbe med.

Det er mange av oss, fleire og fleire, som har sånn øvingslogg, eller laga eit lite hefte til eleven der ein skal føre logg frå når ein øver, der også leksa blir skrive inn. Der må dei skrive kva dei har øvd på, kor lenge, [...] øvingsmateriell, kva det fokuserast på, korleis skal ein øve... [...] Det trur eg vi har gjort heile vegen. Det er liksom litt opp til kvar enkelt lærar kor mykje, altså det med å fokusere på øving og kva verktøy ein skal bruke. (Per)

Tverrfaglege tema er noko verken Per eller Andreas lar seg skremme av. Andreas ser at dei for nokon kan verke påklistra og litt kunstige, men meiner at dei i utgangspunktet ikkje medfører i stor grad noko anna enn det ein allereie har gjort. Han utdjupar med å seie at innhaldet i dei tverrfaglege tema er noko som alltid har vore ein del av musikkfaget, men

ikkje alltid like bevisst, og at det kanskje er det ein no kan bli flinkare på – å bevisstgjere kva ein eigentleg gjer. Per seier seg einig i at innhaldet i dei tverrfaglege tema er noko som dei fleste har med seg uansett, og nemner spesielt det her med folkehelse og livsmestring, som skal inn i Musikk, som noko som dei har jobba med i alle år.

[Folkehelse og livsmestring] har på ein måte vore inne i verdigrunnlaget da, det at eleven skal ha moglegheit til å få ein slags anerkjenning. Identitetsbygging, sant. Eg merka at eg har med meg mykje i bagasjen i frå musikk og helse studiet, som på ein måte ikkje har konsekvensar berre for sånn musikkterapiarbeid, men eigentleg for det å sjå folk i det heile da. Men eg oppfatta at alle har med seg det aspektet, det å bygge eleven, la eleven få lov til å bli god på noko da liksom. Alle har behov for å bli god på noko, og det å kunne uttrykke seg og få ein moglegheit til å lykkast i noko som ein har stor interesse for. Men spesielt det med identitetsbygging er viktig. (Per)

[...] dei går på [musikklinja], dei har eit instrument, dei er medlemmer av ei gruppe. Alt det bygger identiteten til eleven, alle dei momenta der. Så er det det med å ha respekt for kvarandre. Ikkje berre at du skal føle deg vel sjølv, men du skal hjelpe andre, du skal vere ok mot andre, og respektere andre, andre sine uttrykk, og måtar å vere på. [...] [Det er] fryktelig viktig det der, det å sjå kvarandre, bygge kvarandre, delta i fellesskapet på ein konstruktiv måte. Eg trur ikkje det er noko forskjell no frå før, for vi har hatt det med oss heile tida. (Per)

Verken det nye omgrepet «djupnelæring» eller «elevmedverknad» er noko Andreas og Per ser på som veldig nytt, i alle fall ikkje inn i fordjupingsinstrumentopplæringa. Andreas trekk fram elevmedverknad og individuell tilpassing som gode tilføyingar i planen, men at det kan verke som at mange av dagens elevar ikkje har noko formeining om kva repertoar dei vil synge eller spele, og då fell ansvaret tilbake på læraren. Per meiner både djupnelæring og elevmedverknad er forsterka i LK20, men at det er noko i alle fall han har drive med heile vegen.

Elevane er med på å bestemme repertoaret og eg trur at gjennom fleire år, uavhengig av fagfornyninga, så er det blitt ein aksept på at eleven skal få lov til å bli smal liksom. At ein skal få lov å dykke djupt ned i Guns´n´Roses, viss det var det som var tingen. Eg føler, og det er sånn, eg trur mange av oss har ei forståing av at det er jo akkurat det ein skal gjere når ein er 17 år. Då skal ein vere nørd sant, da skal ein berre dykke djupt ned i noko, og etterkvart så får vidsynet komme, tenker eg. [...] Å få lov til å fordjupe seg i det ein brenn for på fordjupingsinstrumentet, det trur eg er viktig altså. (Per)

Ein songlærer, ein tradisjonell songlærer, om det er rytmisk eller klassisk, [...] vil jo seie at det å lære seg å synge er lik djupnelæring. Når det no heiter *fordjupingsinstrument* for sikkerheitsskuld også, så er jo det ei avleiing av djupnelæring naturlegvis. (Andreas)

4.1.4 Andre påverknadskrefter / Eksterne faktorar

Som nemnt har koronapandemien vore opplevd som ei brems i arbeidet med nye læreplanar, og det har vore vanskelig å utføre noko konkret arbeid. Dette året har i tillegg vore prega av fleire store prosessar som også har vore med på å påverke arbeidet på Skule 1. Til dømes har det vore ein kommunesamanslåingsprosess som i følgje Andreas har ført til at dei i samanlikning med andre skular kom seint i gong med arbeidet. I tillegg er Skule 1 stort prega av budsjettkutt frå fylkeskommunen.

Det er betydelige kutt. [Skule 1] skal kutte innan 2023, det er jo en tidsakse på det her, men innan 2023, som ikkje er meir enn 2 år fram i tid, så skal [Skule 1] kutte ca. to millionar kroner i drifta av musikklinja. Det svarar til litt over to heile årsverk av musikkklærere, som de facto mistar jobben sin. [...] Sannsynligvis så er det nok sånn at i fylket så må ein kutte i kostnaden på alle musikklinjene, medan elevplassane består. (Andreas)

Sjølv om desse kutt vil føre til store endringar i musikklinja vel Andreas å sjå lyst på det. På spørsmål om dette vil gjere arbeidet med læreplanane meir utfordrande ser Andreas heller på mogelegheitene det gir når både kutt og fagfornyng skjer parallelt. Han ser likevel at å drifte enkeltundervisninga er det som er dyrast, og at ein ikkje kan sjå vekk i frå at ein del kutt må skje der.

Det er veldig nærliggande å seie ja, det gjer det vanskelegare, men eg vel å svare nei. Eg vel å snu det. Eg har ikkje noko anna val enn å snu det, for kuttet er der, og vi skal levere vel så bra tenestar til dei elevane som ynskjer å gå på musikklinja i framtida som det vi gjer no. Og det er jo då litt sånn hell i uhellet at fagfornyng vert innført parallelt med desse kutt. [...] Kuttet skal skje i perioden 2020-2023, og læreplanen vart jo innført i første klasse i 2020, andre klasse kjem i 2021, og i 2022 kjem tredje klasse. Då kan vi innføre tiltak og endre organiseringa, og innhaldet i musikklinja basert på dei nye rammefaktorane som vi har, parallelt med innføringa av fagfornyng. (Andreas)

Det er jo ikkje til å kome vekk i frå at det som kostar pengar i drifta av musikklinja er ein-til-ein-undervisning, eller individuell undervisning. Om vi klarer å skjerme *fordjupings-*

instrumentet så godt det lar seg gjere, vi klarer nok ikkje å skjerme det 100% basert på korleis det har vore, men langt på veg så må det vere på bruksinstrument vi må kutte. Så vi tek ganske brutale kutt i bruksinstrument, men ser at moglegheitene som ligg i fagfornyninga innhaldsmessig, så kan det forsvarast. (Andreas)

Andreas utdjuvar med at planen slik den er no, med bruksinstrument i staden for biinstrument og besifningsinstrument, har mindre konservative kompetansemål. No handlar det i større grad om å kunne bruke instrumentet i samspelsamheng og for å lære andre ting, i staden for å måtte beherske og å bli flink på instrumentet. Dette opnar opp for at ein kan ha bruksinstrument i grupper i staden for ein og ein. Andreas legg vekt på at dei har eit holdningsarbeid i vente, at lærarane må tenke annleis på «Kva er det eg held på med? Skal eg lære vekk det å spele piano, eller det å kunne bruke piano?».

Det er eigentleg litt bra at vi får desse kutta, for det tvinger oss til å gjere nokon ganske brutale endringar som vi kanskje elles berre hadde tenkt «Ja, men vi berre fortsett litt sånn. Vi gjer litt endringar slik, og så gjer vi...» Nei vi er nøydde til å gjere nokon litt større og meir grunnleggande endringar i måten vi underviser på. (Andreas)

4.2 Skule 2

Skule 2 består av avdelingsleiar Sofie, songlærer Britt og gitarlærer Gunnar. Etter fylkessamanslåinga i januar 2020 enda Skule 2 opp i same fylket som Skule 3, og dei har dermed same skuleeigar. Skule 2 har som Skule 1 ein avtale med kulturskulen om å kjøpe kompetanse, men den er ikkje like omfattande. Avtalen går ut på å leige inn dei instrumentlærarane ein ikkje har i dei som er tilsett gjennom fylkeskommunen, som lærarar i til dømes stryk og slagverk. Dei som er tilsett i Skule 2 er i hovudsak teorifag.

Sofie er i slutten av 50-åra og er avdelingsleiar på musikk, dans og drama ved Skule 2, i tillegg underviser ho i song. Britt er i starten av 40-åra og er songlærer ved Skule 2. I tillegg til fordjupingsinstrument song, underviser Britt i biinstrument song, litt høyrelære, og er inn i musikalprosjekt og konsertar. Gunnar er i slutten av 20-åra og er gitarlærer ved Skule 2. Han underviser hovudsakleg i IKS, med fordjupingsinstrument gitar og komposisjon, samspel og biinstrument, i tillegg til musikk i perspektiv i Vg3 og musikkfordjuping Vg2 og Vg3. Han har tidlegare undervist i instruksjon og leiing.

4.2.1 Tiltak sett i verk på mesonivå

Ved Skule 2 har dei i hovudsak jobba med implementering av dei nye læreplanane på seksjonsnivå, men det har også vore litt felles med skulen. I starten, før koronapandemien, jobba heile skulen i lag med den overordna delen på personalmøter. Det vart sett opp ei gruppe eller ein «læringsloop» på fire personar som jobba i lag med andre skular i fylket. Gruppa gikk litt meir i djupna på dei ulike tema i den overordna delen, som djupnelæring, tverrfaglege tema, og liknande. Dei diskuterte «Kva betyr det for vår skule, og kva betyr det i våre fag?» og la det fram for resten av kollegiet, som diskuterte vidare i grupper på tvers av seksjonane. Poenget med arbeidet var i fylgje Sofie å løfte fram og få eit eigarforhold til planen.

På fylkesnivå har der ikkje vore mykje merkbart samarbeid rundt fagfornyinga, bortsett frå at musikklinjene i det nye fylket hadde ei samling der dei snakka rundt dei første høyringsutkasta. Denne samlinga gjekk også føre seg før koronapandemien. Gunnar seier det ikkje var ein veldig formell setting, og møtet handla kanskje like mykje om å verte kjent med skulane dei no var i same fylke som, og å ha ei idéutveksling om høyringsutkasta.

[...] vi hadde jo veldig mykje like meiningar, og så merka ein jo og eit litt sånn generasjonsskilje da, at dei som har undervist lenge kanskje er litt reddare for endring enn yngre, moglegvis. Vi såg jo at vi hadde mykje av dei same innspela, og det virka jo som det vart høyr, og gjort noko med, så vi føler jo at det er meningsfullt det vi driv med, når vi bruker så mykje tid på det også. (Gunnar)

Sjølve læreplanane i musikk jobbar dei med på seksjonsnivå. Dei har ikkje fått noko skriftlege føringar på korleis dette skal gå føre seg frå verken skulen eller fylket, men seksjonane har blitt pålagt å jobbe med endelege planar og med høyringane. På hausten 2020, då læreplanane for Vg1 kom, hadde musikkseksjonen ein felles prosess på korleis dei skulle organisere faga med timetal og å leggje opp ein timeplan. Noko meir enn dette var i fylgje Sofie vanskelig å få til då koronapandemien og stengt ned skule gjorde at det meste måtte gjerast digitalt. Difor vart det meste av arbeidet med å tolke og setje seg inn i planen opp til lærarane å gjere på eigenhand.

På spørsmålet om der er utvikla egne lokale planar ved Skule 3 seier både Sofie og Gunnar at det er noko dei har starta på, men at dei framleis har ein prosess føre seg. Slik læreplanane er utforma gir eit større lokalt handlingsrom, så behovet og moglegheita til å tilpasse etter deira

region og deira elevar er der. Før jul tok dei føre seg korleis dei skal vurdere i faga no i forhold til før, då slik kjerneelementa er strukturert blir ein i følgje Sofie nøydd til å vekke dei ulike fagdelane annleis enn før. Dette har dei gjort ved å dele i grupper for kvar fagdel og sett på kva dei skal leggje i kvart kompetansemål og kjerneelement.

[...] da var det til å konkretisere litt på desse læreplanane og kompetansemåla. Kva betyr det? Kva betyr dette kompetansemålet, kva skal ein kunne her? Så det har vi jobba med i haust, eller i første starten på det. Det er jo... Eg tenker at det kjem vel til å endre seg litt i løpet av første året. Første året er veldig sånn prøve og feile. Sånn var det med kunnskapsløftet også. Vi set i gong med noko, og så etter eit år fann vi ut at «Nei, det er kanskje ikkje sånn vi skal gjere det». Og som du seier, det er ikkje noko fasit på det. Dei er ganske opne, og grunnlaget er liksom der, kva skulle eg seie... Altså, konkretisering og korleis du gjer noko er eigentleg litt avhengig av elevmassen og korleis du tolkar det. Så då blir det ein prosess som må gå heile tida. (Sofie)

Dei har ved Skule 2 brukt mykje møtetid i seksjonen på å arbeide med høyringane, og dei har sendt inn tilbakemelding på høyringsutkasta til alle læreplanane. Dette arbeidet har gått føre seg i grupper som tek seg av sine fag, samanfattar det og deler med resten av seksjonen.

Vi starta eigentleg å sitje i lag og tenkte at vi skulle diskutere oss gjennom planane ein og ein, men vi skjønte fort at det tok ekstremt mykje tid, då det er fort gjort å henge seg opp i små ting, og nokon har nokon kjepphestar her og der. Så vi gikk ganske fort vekk i frå den modellen. Så la vi om til at vi jobba i grupper, og hadde kanskje to fag kvar som vi jobba med, og så kunne vi også sende skriftleg innspel til dei gruppene som vi ikkje var på om vi hadde sterke meiningar der. [...] No har det gjerne blitt til at dei som er på gruppe [i lag] sender inn sine meiningar til ein på gruppa som då samanfattar, og sender ut til heile seksjonen så alle kan lese gjennom, og så diskuterer vi det litt i plenum. (Gunnar)

Sjølve spørjeskjema som dei skal fylle ut til høyringa synest Gunnar er litt styrande. Spørsmåla verkar ledande som gjer at det er vanskelig å få fram grunnleggande ting ein er ueinige med og kva ein faktisk synest om planen som ligg ute til høyring. Han ser likevel at nokon av forslaga dei har kome med i tidlegare høyringsrundar vert endra på til neste runde, så det fungerer å gi tilbakemelding.

Ved Skule 2 har dei ikkje jobba felles med kompetansepakkane som ligg på Udir, men leiinga har informert om at dei er der om nokon vil nytte dei. Sofie ser at pakkane kan vere nyttige på musikk, og ho har oppfordra lærarane til å melde seg på og nytte dei i arbeid, men ser at

grunna koronapandemien så har der ikkje vore moglegheit å ettergå om lærarane faktisk nyttar dei. Britt seier at ho ikkje har hatt kapasitet til å setje seg inn i det, og både ho og Gunnar tenker at sidan dei har jobba så mykje med planane i lag i seksjonen så har ikkje behovet vore der heller. I tillegg til kompetansepakkane ligg det fleire ressursar tilgjengeleg på Udir som støtte til det nye læreplanverket, noko Sofie synest er bra.

[...] det har vore bra med denne nye, at det ligg mykje meir [på Udir]. Det ligg til dømes til kvart fag, så ligg det hjelpemiddel. Du kan klikke deg inn på «Kva er nytt i denne», sånn at i musikk, dans, drama så kan du klikke deg inn på og sjå kva som er nytt i forhold til den gamle læreplanen. (Sofie)

Arbeidet med dei nye læreplanane og høyringsutkasta fremjar delingskultur og profesjonsfellesskapet, som Sofie trekk fram som viktig i det nye læreplanverket. Profesjonsfellesskapet vil ho fortsette å styrke, også etter det grunnleggande læreplanarbeidet er over, ved å snakke om temaet og oppmuntre lærarane til å dele av sine erfaringar om undervisninga på personalmøta. Britt synest arbeidet med planane er nyttig og fungerer bra. Det at lærarane delar meir av sine erfaringar gir ein ny giv, då ein får sett faga frå nye sider og ein vert betre kjent med likskapar og ulikskapar i kollegiet. Det var tungt i starten då alt var nytt, men etter å ha arbeida meir med det forløyste det seg.

4.2.2 Tankar og meiningar om læreplanen og fordjupingsinstrument

Sjølve endringa frå hovudinstrument til fordjupingsinstrument meiner både Britt og Gunnar at har lite å seie, og at det nok berre er eit nytt ord. Britt tenker at det kan koplast opp mot djupnelæring, at du no skal fordjupe deg meir og gå meir inn i faget. Likevel så trur ikkje ho det har mykje å seie for gjennomføring av undervisning, då ho har vore opptatt av at elevane skal fordjupe seg heile tida. Gunnar tenker at ordendringa mest er meint for å tydeleggjere at det er ein ny læreplan.

Eg synest det blir litt vanskelig å sjå at det skal vere veldig stor forskjell der altså ... men eg oppfatta det vel eigentleg som at det er det same som er meint med omgrepa. [...] For det er jo litt typisk også når det kjem ny læreplan at ein liksom må fornye litt, finne litt nye omgrep, og det kan jo vere litt sånn at det er for at det skal høyrest nytt og fint ut. (Gunnar)

I følgje Sofie er det ganske stor endring i fordjupingsinstrumentet i LK20 sett opp mot LK06, og det har kome inn ein del nye element, som gjer at faget krev meir av både eleven og

læraren. På spørsmålet om kva som er dei viktigaste endringane i læreplanen trekk alle informantane ved Skule 2 fram at ein no skal tenke mykje meir heilskapleg. Ein skal ikkje lenger sjå kvart fag og del av faget isolert sett, som gjer at lærarane må samarbeide meir. Ein måte den heilskaplege tanken trer fram i læreplanen er slik kompetansemåla er lagt opp.

[...] når ein ser på kompetansemåla, så er jo det strukturert på ein ganske annan måte. Før var det kompetansemål for kvart hovudområde, meiner eg, no er det meir samla. Det tenker eg oppmodar litt til det som eg snakka om å tenke litt meir heilskapleg, og ikkje tenke i slike bolkar, som eg også synest er positivt. (Gunnar)

Britt tenker at kompetansemåla seier mykje av det same som i den gamle planen, men dei er formulert annleis, og dei er blitt lengre og meir omfattande og vanskeligare å lese. Det tek difor lenger tid å setje seg inn i, og det krev meir omarbeiding og forklaring av omgrep til elevane. Likevel synest ho det er positivt at kompetansemåla er slått saman og at ein må tenke meir heilskapleg. Ei mogeleg problemstilling på at kompetansemåla no er samla er i følgje Sofie at lærarane vert selektive til kva kompetansemål som høyrer til under fagdelen dei underviser i. Enkelte tenker fort «Ah, der er berre eit kompetansemål her som gjeld for meg», og at det difor vert viktig å vere samkjørte i kollegiet, og ha snakka nøye gjennom korleis kompetansemåla skal fordelast.

Også ved Skule 2 vert større fokus på øving trekt fram som ei viktig endring i LK20, og både Britt, Gunnar og Sofie synest det er ei positiv utvikling, samtidig som det krev meir av både elevane og lærar. I LK06 kom øvingslære inn i Vg3 i planen for IKS 2, så dei har alle fokusert på øving før, men no står det også spesifisert som eige kjerneelement i planen for musikk og i IKS 1 og 2. Det gjer det tydeleg at dette er noko elevane skal bli vurdert i allereie frå første klasse.

Det med øving har vore eit dilemma for veldig mange lærarar, om kor mykje du skal vektlegge det i faget, viss du skjønner meg. Men når det står svart på kvitt er det litt lettare å tydeliggjere for eleven at det faktisk er ein del av det du skal gjere. For det føler eg at det er ikkje alle som skjønner at dei må øve. Og det tek lang tid, det kan no ta nesten to år før nokon har forstått i det heile tatt at dei må øve. Så det synest eg er veldig bra, det liker eg med den læreplanen. (Britt)

[...] det er kanskje ein grunn til at [øving] kjem inn i Vg1, for ein må bruke det første året på å lære seg korleis øve riktig, så det er jo bra at det er kome inn. Samtidig så skal det implementerast inn i

både fordjupingsinstrument, bruksinstrument og samspel, så det er klart at det krev meir av elevane å få kome seg gjennom alle måla. Det er særleg viss du er nybegynnar også, og ikkje har vore borti dette. Viss du har gått i kulturskulen og øvd på eit instrument, så er det jo mykje lettare. (Sofie)

I den nye læreplanen for musikk er musikkteoribiten, kalla anvendt musikkklære, flytta til faget lytting, noko dei ved Skule 2 ser gir større rom for utøving og samspel. LK20 er generelt sett meir praktisk retta, der også det teoretiske skal lærast inn i praktiske settingar. Gunnar synest ikkje nødvendigvis at det er positivt at alle fag på musikklinja skal verte meir praktisk retta, men ser at det gir meining i læreplanane i Musikk og IKS.

[...] den utviklinga der tenker eg er veldig bra for så vidt, at det blir meir praktisk. Men det må jo heller ikkje gå for langt – at alt skal vere praktisk, og at det blir mindre og mindre fokus på det teoretiske arbeidet. Så det er litt sånn både og eigentleg. Men viss vi snakka om lågare trinn i grunnskule og barneskule og sånn så trur eg at det er den beste måten å lære musikk på, å vere praktisk i aktivitet. Og det er jo det på vidaregåande også, men vi har jo fag som er veldig praktiske, så då gjer det ikkje noko at noko er meir teoretisk også, tenker eg. [...] Sånn generelt med dei andre musikkfaga så reagerer eg litt på at det er liksom eit mål at alle faga skal vere praktiske, og då tenker eg kanskje spesielt på musikk i perspektiv. (Gunnar)

Når det kjem til vurdering er det ved Skule 2 ikkje er så mykje endring i den praktiske utføringa av den. Dei nyttar Skulearena til å leggje ut dei formelle vurderingane og karakterar. Lærarane i dei ulike delane av faga musikk og IKS legg inn kvar sin vurderingstekst. Derneft har dei karaktermøter der dei går gjennom alle elevane og diskuterer seg fram til ein karakter. I følge Gunnar blir det fort matematisk der dei ser «Der ja, då er det fire i biinstrument, fem i besifring, fire i hovudinstrument, tre i samspel, ja då blir det vel ein firar da». Han hadde likt om det vart gjort annleis, då planen legg opp til at det skal vere meir samla og at ein skal sjå eleven meir heilskapleg, men skjønar at då trengs det tid og ressursar til det.

Det kjennest litt sånn rart å sitte sånn og berre sjå på dei tala, og det håper eg kanskje at vi kan få ein litt annan filosofi rundt etterkvart. Det går jo an å snakke litt meir om eleven enn at den har fått fire og tre og sånn, og berre sjå på tala, men det går med tid og ressursar, og det går kjapt å berre pløye gjennom alt og alle og ferdig med det. (Gunnar)

Det er jo ein grei måte å gjere det på, fordi vi er så mange lærarar inne i det, men då blir det litt for svart-kvitt på ein måte. Det er kanskje ein elev som gjer det til dømes veldig sterkt i songtimane sine, og så klarer ikkje ein å vise det i samspel, eller omvendt, og då kan det vere greitt å sjå eleven

litt meir heilskapleg i forskjellige situasjonar da. Det er kanskje spesielt då med dei innleidde instrumentlærarane frå kulturskulen som ikkje ser eleven i andre situasjonar, det vert jo litt konsertar og sånn sjølvst, men ikkje så mange andre situasjonar som vi som har dei andre delar av faga. (Gunnar)

Britt vektlegg at mykje er likt i fordjupingsinstrumentet no som før, og at det ikkje vart ei så stor omvelting som ho såg føre seg. På fleire måtar har eigentleg læreplanen kome etter ei utvikling som allereie har begynt å skje i undervisninga, og at LK20 er som ei konkretisering av det som allereie er. Instrumentet er framleis det same, så mykje av det metodiske kan vidareførast og implementerast i den nye læreplanen. Britt seier også at det er viktig med fornying, då ting vert aktualisert og konkretisert, og det gjer også at ho har skjerpa seg sjølv som lærar. Sum summarum seier ho at ho liker den nye planen betre enn den førre.

4.2.3 Nye omgrep og delar av læreplanen

Gunnar ser på skiftet frå *hovudområder* til *kjerneelement* som ei av dei største endringane i læreplanen. Det er færre kjerneelement enn hovudområder, som fører til ein ny måte å vektlegge dei ulike delane i faget på. Han tenker særleg på biinstrument og besifningsinstrument som var eigne hovudområder før, medan no går dei i lag med fordjupingsinstrument under kjerneelementet instrumentutøving, og under namnet bruksinstrument. Bruksinstrumentet skal i tillegg brukast meir i samanheng med samspel. Gunnar er redd denne fordelinga kan gjere det vanskelig å forsvare alle ein-til-ein timane på bruksinstrumenta, og det å nytte så mykje ressursar på det.

Tverrfaglege tema er heilt nytt i LK20, og er noko dei ved Skule 2 tenker er ei positiv utvikling. Britt ser på dei tverrfaglege tema som «ein del av pakken», og ikkje noko ho set av spesifikk tid til, men at ho synest det er fint å ha det skriftlege å vise til. Det vert dermed ikkje ein del av det som vert vurdert, men likevel ein viktig bit av faget og det å jobbe med ungdomar, då særleg det som har med folkehelse og livsmestring.

Det handlar om veldig mykje meir enn berre undervisning. (...) Det handlar om det med psykisk helse og alt sånn som er ein del av prosessen. Eg føler jo ofte at eg er ein psykolog. Vi er jo på ein måte både mamma og pappa og psykolog og alt som er. For det er jo unge folk vi jobbar med, sant. Og så er det jo fantastiske møter med dei, det må eg berre seie. Det er utrolig kjekt å jobbe med ungdom, det inspirera meg veldig. (Britt)

Gunnar tenker at dei tverrfaglege tema opnar opp for å sjå heile elven og tenke over kva som er viktig, noko han har gjort før, men no står det i planen, så ein vert meir bevisste på det. Folkehelse og livsmestring handlar om å setje seg inn i kva som er eleven sine interesser, kva dei har lyst til, samstundes som ein utfordrar på enkelte områder.

Litt sånn folkehøgskulefilosofi, at det er ikkje berre det dei øver på å lære seg på gitar som er viktig. Det er viktig også å forstå elevane, og kva ambisjonar dei har. Nokon elevar driv med alt mulig anna sport og greier, og får ikkje så mykje tid til øving, og då er det jo klart at å hjelpe dei elevane til å strukturere øving og slike ting blir noko heilt anna enn med ein elev som er veldig fokusert på musikk og ikkje har så mykje anna. Så det er litt sånn ja, å tilpasse til elevane og forstå livssituasjonen deira. (Gunnar)

Demokrati og medborgarskap tenker Gunnar er mest relevant i samspel, og at det eigentleg er ein ganske naturleg del av fagdelen. Det handlar om å ta del i demokratiske prosessar og vere open og lytte til andre. Vidare ser han at sidan samspel og fordjupingsinstrument vil henge ganske tett saman, så vil der også verte ein samanheng mellom folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgarskap, ved å ta omsyn til folk og forstå kvarandre sine intensjonar, og identitetsforskjellar.

For å løfte fram det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring sette rådgivaren ved Skule 2 i gong eit livsmestringsprogram som var felles for heile skulen, men først og fremst for Vg1. Dei tok nokre minutt frå kvart fag, sånn at dei fikk rundt ein skuletime i månaden der til dømes rådgivar, lærarar og helsesøster presenterte ulike tema relatert til livsmestring, som igjen vart implementert inn i ulike fag. Slik eg forstår det handlar det om å sjå det ein lærer i skulen i samanheng med livet rundt, til dømes karriere.

Ein jobba med alle ting som... det er jo så mykje som går under livsmestring, men det var dette med val, moglegheiter, tilfeldigeheiter, avgrensingar. [Rådgivaren] laga til noko som vi kallar smultringer her på huset, der ein ser på «moglegheiter versus avgrensingar». Korleis [noko] er i faga sett opp mot korleis ein kan bruke det i læring og i karriere Kva val har eg, eller er det berre tilfeldig? Det handlar om bevisstgjerig. Det har vore veldig bra for elevane å sjå ting på den måten. (Sofie)

Elevmedverknad er noko som i følge Sofie er «veldig fagfornyninga», og elevane skal påverke undervisninga meir enn før. Gunnar tenker det handlar å forstå elevane sine interesser, og å gi

elevane meir eigarskap til det dei driv med, samstundes som ein må utfordre dei litt. Sjølv om det kan høyrest enkelt ut, meiner Gunnar at elevmedverknad er vanskeligare enn ein skulle tru. Dagens elevar er ikkje like vande med å ta del og uttrykke kva dei vil gjere, så ein kan ikkje berre opne for å kome med innspel, for då er det vanskelig å få noko ut av det.

Ein inngang som eg har brukt er å rett og slett berre gi elevane to alternativ, eller tre, «Kva har dokke lyst til å jobbe med?», så føler dei at dei har litt meir eigarskap til det vi driv med. (...) Så det gjeld liksom å finne lure metodar. Så merka jo du også med ein gong at når elevane får velje litt sjølve, og kjenne på at no har eg faktisk valt, så kan nok det gjere noko med motivasjonen også. Samtidig så må ein jo hugse på at elevane har jo ikkje alltid føresetnadar for å vite kva som er fornuftig å jobbe med, så ein må balansere det der litt, og vere klar over at vi som lærarar veit jo ein del om kva som er lurt å jobbe med. Så det er jo ein balanse der da. (Gunnar)

Britt vektlegg at elevmedverknad er viktig, og seier at hennar elevar får vere med i prosessen, men at dei kan ikkje bestemme alt. Ho tenker det handlar om å leggje til rette for den enkelte elev. Dei treng ei allsidigheit, og bør vere innom fleire sjangrar. I tillegg til å vere med på å påverke innhaldet i undervisninga får elevane bidra i vurderinga. Elevane skal kunne reflektere over eigen prestasjon og vurdere seg sjølve.

Sånn som no når eg hadde (halvårsvurdering) så var dei med i prosessen. Vi hadde med oss vurderingsskjema, viste dei «her er kompetansemåla» for å forklare kvar dei ligg ut i frå nivå på sjanger, eller alt etter som. Dei er ganske reflekterte altså. Dei skjønar kvar dei ligg ganske fort. Så det er ein prosess der dei må få vere delaktige, det er veldig viktig. Det er ikkje noko nytt for meg, men det er tydeligare skrive (i planen). Det kjem tydeligare fram. (Britt)

Djupnelæring vert beskrive av Gunnar som vanskelig, og noko mange fort tenker krev valdsamt mykje tid. Han sjølv meiner at djupnelæring handlar mykje om kva oppgåver ein gir til elevane. «Får du elevane til å tenke sjølve, eller finn du fagstoff og repeterer det?». Det handlar om å få elevane til å reflektere over fagstoffet, og klare å sjå det i ein djupare samanheng.

Det står vel litt om det i læreplanen, om eg ikkje hugsar feil, om tolking og interpretasjon, at ein i alle fall i sanne samanhengar tenker litt djupnelæring på den måten at her er det viktig at eleven reflekterer sjølv og lærer seg til å tolke ting, og at ein ikkje berre blir fortalt kva som er riktig måte å gjere ting på. Så det er jo absolutt måtar å tenke djupnelæring på i fordjupingsinstrumentet, og sikkert også i samspel sjølv sagt, at ein er bevisst på musikalske val og slike ting. (Gunnar).

Først og fremst har han tenkt på denne måten å tenke djupnelæring inn i andre musikkfag, som musikk i perspektiv, men ser at ein nok kan tenke ganske likt inn i dei to faga musikk og IKS.

4.2.4 Andre påverknadskrefter

På grunn av fylkessamanslåinga i 2020 kjem det ein ny felles budsjettmal for dei to tidlegare fylka som no har vorte eitt, og då har det kome signal om at det vert budsjettkutt for musikklinja ved Skule 2. Det kom også trugslar om å legge ned alle musikklinjene i fylket, men det vart slått ned på med ein gong før det vart eit reelt forslag. I staden vart det forslag om å legge ned ei linje (Skule 3). Det er dyre linjer, så Sofie trur trugslar om kutt og nedlegging er noko ein berre må rekne med framover.

På spørsmål om desse trugslane påverkar prosessane med å implementere LK20 eller gjennomføringa av undervisninga etter dei nye planane seier Sofie at det kan få konsekvensar for dei sceniske prosessane som har fått større plass i planen. Ho trur ikkje det vil påverke sjølve instrumentalundervisninga, då det er ein viktig del av undervisninga.

Det som går igjen [i læreplanen] og som er nytt i forhold til det gamle, det er jo dette med sceniske prosessar som går igjen i veldig mange fag. I det ligg det jo at ein skal framføre noko på ei scene, ikkje sant, [...] både individuelt og i lag med andre. Og då treng ein jo ofte midlar til lyd, lys, regi, koreografi, sånne ting som er litt utanfor den ordinære undervisningsspotten. Så klart, kuttast det for mykje, så kan det gå utover at ein ikkje har pengar til det. Så at ein ikkje kan ha... At ein har andre type konsertar som ikkje kostar så mykje. Vi har hatt gode rammevilkår for det, sånn at vi har kunne leigd inn lydteknikar på eksamen på instrument til dømes, noko eg veit andre skular ikkje har kunna gjort, og har måtta styrt med det sjølve. Så det, det kan få konsekvensar for sånne ting. Men elles i læreplanen, i sjølve undervisningsdelen, så trur eg ikkje... [...] Viss dei skal gjere noko med [instrumentalundervisninga] så er det jo å legge ned linja. Så kutta gjer ikkje noko med sjølve undervisninga i forhold til fagfornyninga. Det er meir den der andre biten som ikkje går på reine undervisningstimar. (Sofie)

Koronapandemien har gjort delar av arbeidet med dei nye læreplanane vanskelegare og tyngre å gjennomføre. Enkelte ting som bruk av kompetansepakkar har dei ikkje hatt kapasitet til å følgje opp, og inndeling i grupper på seksjonsmøta har vorte utfordrande når mykje går føre

seg digitalt. I tillegg har prosjekt som livsmestringsfaget vorte satt på vent, då skulen har vore på raudt nivå, men dei har ikkje planar om å forlate det.

4.3 Skule 3

Skule 3 består av avdelingsleiar Børge, pianolærer Eivind og pianolærer Kristine. Etter kommunesamanslåinga i januar 2020 enda Skule 3 opp i same fylket som Skule 2. For få år sidan vart alle vidaregåande skular i kommunen slått saman til to skular, og dei fikk heilt nye skulebygg. Skulen er ein utkantskule, som resulterer i at linja ikkje tiltrekk dei «by-flinke» elevane frå talentutviklingsklassar. «Det er meir dei som generelt er interessert i musikk, og som kanskje ynskjer å bli gode amatørar.» (Børge). Musikklinja ved Skule 3 er halv klasse, som vil seie at dei er 15 elevar i staden for 30.

Alle som jobbar på musikklinja ved Skule 3 er tilsett i fylkeskommunen, som vil seie at Skule 3 er einaste skulen i studien utan tilknytning til kulturskule. Grunnen til at alle er tilsett i fylket er fordi skulen ikkje ynskjer at instrumentalundervisninga skal bli ei isolert greie, men at alle skal få ta del i eit større kollegium, og ta del i planlegginga og dei aktivitetane som ligg utanfor undervisningstida. Dei er eit kollegium på åtte til ni stykk som jobbar tett i lag som består av fire til fem heiltidstilsette og ein omlag like stor gjeng som har stillingar på mellom 30% til 60%. I tillegg har dei nokre som er tilsette i små stillingar på 4% til 20% som underviser i enkelte instrument, t.d. klarinett og trompet.

Børge er i midten av 50-åra og er avdelingsleiar for musikklinja ved Skule 3. Før han starta jobben i musikklinja underviste han i engelsk. Eivind er tidleg i 30-åra, er lektor i musikk ved Skule 3 og underviser i piano. I tillegg til piano underviser Eivind i lytting, og har tidlegare undervist i musikk i perspektiv. Den klassa han no underviser i lytting vil han fylje vidare til musikk i perspektiv 1 og 2. Eivind var i pappaperm under intervjuet. Kristine er i midten av 50-åra, og er pianolærer ved Skule 3. I tillegg til fordjupingsinstrument og bi-/bruksinstrument piano, går Kristine inn der det trengs. Ho har undervist i til dømes kor, musikk i perspektiv, samspel, ensembleleiing og høyrrelære.

4.3.1 Tiltak sett i verk på mesonivå

På spørsmålet om kva tiltak og prosessar som er sett i verk på mesonivå svarar Børge at det meste av prosessar som er sett i verk skjer på avdelingsnivå. Det har vore lite felles arbeid

med læreplanane på skulen, og dei har heller ikkje motteke noko skriv eller liknande frå verken fylkeskommunen eller skulen som beskriv korleis prosessen skal gå føre seg, så det har dei utforma sjølve på avdelinga. Dei arbeida litt felles i skulen då dei første utkasta kom, der dei tok føre seg enkelte grunnleggande omgrep. Det felles arbeidet stoppa i fylgje Kristine opp då koronapandemien kom, og dei ikkje kunne samlast heile kollegiet fysisk. Børge seier at ein annan grunn til at dei ikkje arbeidar så mykje i fellesskap heile skulen handlar om tradisjonar som dukka opp gjennom utviklinga i skulen.

Vi har ikkje ein veldig sterk tradisjon her på skulen for å jobbe felles om pedagogiske ting, då blir det fort ned på avdelingsnivå. I alle fall i dei siste ti til femten åra har det blitt sånn. Det har litt med måten vår skule har gått – at det har blitt ein stor grad av byråkratisering, slik at leiingsnivået, det overordna nivået, jobbar med andre ting enn pedagogikk, for å seie det litt brutalt. Det er dessverre blitt sånn. Det er mykje praktisk administrasjon som går føre seg, og då mister nok leiinga litt trykket på dette med pedagogisk leiing i sånn felles arena altså. Det bli plassert litt meir på avdelingsnivå. [...] Og det kan ha nokon gode sider ved seg, då vert det jo relevant sant. Det vert relevant for dei faga du har, og dei kollegane du jobbar med. Ulempa er det at du ikkje får, du får ikkje den der felles forståinga av ting, pluss at det er jo også ei fare for at avdelinga utviklar seg i ulik retning, kanskje vektlegg ulike ting, og at skulen vert litt sprikande. (Børge)

Kristine seier at skulen har ein politikk ovanfor dei tilsette, at om det er noko dei treng å setje seg inn i så må dei gjere det sjølve. Det vert sett av tid til avdelingsarbeid, så det er mogeleg å gjere det på den måten, men ho saknar fleire føringar. Vidare seier Kristine at ho tenker det er for dårleg at rektor og øvre leiing ikkje har initiert til felles arbeid med læreplanane, eller kome med føringar for korleis arbeidet skal gjerast. Det kunne til dømes vore oppfordra til å utarbeide vurderingskriterier i dei nye faga, og konkrete datoar når arbeid skal vere ferdig.

Når det kjem til samarbeid mellom dei ulike skulane i fylket trekk både Kristine og Eivind fram ei regional samling dei hadde med alle musikklinjene i fylket i 2019, som vart leia av ein som sat i læreplangruppa for musikk i fagfornyingsarbeidet. Dette var før dei endelege planane kom, så det som vart tatt opp var meir grunnleggande tankar om korleis læreplanane kunne utvikle seg, og kva endringar og nye omgrep som ville verte sentrale. Kristine og Eivind er begge samde om at denne samlinga fungerte dårleg. Måten det vart lagt fram på vart for nedslåande og dårleg, og meningsforskjellane mellom skulane gjorde det ikkje betre. Kristine føler at denne samlinga la ein del føringar for arbeidet vidare, og er redd for at

vedkomande som leia møtet har fått ein del gjennomslag i ein del av dei tenkingane som er i læreplanen.

Eit av dei store grepa i dei nye læreplanane er i følgje Børge å integrere faga i kvarandre og sjå dei i ei heilheit. Difor har dei på musikklinja ved Skule 3 valt å ha felles prosessar der heile kollegiet på musikklinja sit saman og jobbar med læreplanane, i staden for å dele inn i fagspesifikke grupper. I tillegg underviser dei fleste tilsette ved Skule 3 i fleire musikkfag, så det ville ikkje vore hensiktsmessig å dele inn i grupper som tek føre seg eit fag kvar. Kristine tenker at det er positivt å jobbe alle i lag, for då får alle vite kva som går føre seg i andre fag, og om ein fordeler i fagspesifikke grupper vil ein del av den felles orienteringa med kva ein eigentleg driv med forsvinne.

Det er noko med å få ei felles forståing for kva ein skal drive med, kva som er nytt, og kva fagspråk som vert brukt. [...] Då får vi på ein måte moglegheita til å setje nokon rammer for det som undervisninga skal innehalde. Og det må skje i plenum, viss ikkje så blir ein satellittlærarar som underviser sin elev på sitt rom utan å delta i eit fellesskap, og det ynskjer vi eigentleg ikkje. Vi ynskjer at elevane skal føle at vi lærarane snakkar saman så godt som mogeleg, og er orienterte om kvarandre sine prosjekt så godt som mogeleg. (Kristine)

Når både Børge og Kristine snakkar om at alle musikk lærarane sit i lag, så er det i hovudsak dei som har store stillingar som går gjennom alle planane. Instrumentlærarane som har små stillingar har hatt mogelegheit til å vere med på gjennomgang av planane for IKS 1 og 2, og til dels på Musikk. Arbeidet med dei nye læreplanane og høyringsutkasta går som regel føre seg på avdelingsmøta som dei har ein gong i veka.

Ved Skule 3 ser dei at slik læreplanen er utforma er der behov for lokale planar og å spesifisere måla. Børge vektlegg at behovet for å spesifisere kva som skal lærast og korleis, vert forsterka av at lærarane kjem frå ulike bakgrunnar, og dermed underviser ulikt, og at kompetansen til elevane etter tre år difor kan variere ganske mykje. Likevel vil han ikkje miste fordelane ved at lærarane skal få nytte sine sterke sider. I dei lokale planane vil dei presisere kva dei synest er viktig at elevane kan når dei er ferdig med til dømes Musikk i Vg1, kva kompetansemål skal inn kvar, kven tek seg av det, og kanskje også kor mykje dei skal lære og kva nivå dei tenker er greitt. I tillegg til dette seier Kristine at dei har jobba med å sjå samanhengen mellom faga, til dømes korleis dei kan forsterke det elevane lærer i lytting gjennom fordjuping- og bruksinstrument.

På førre møte så hadde vi for oss kompetansemåla i Musikk og Lytting, og såg på den gehørbiten i Lytting – om kva som kunne forsterkast i bruksinstrumenta eller i fordjupingsinstrumentet. Så då prøvde vi å snakke oss litt igjennom kva som var utfordringar for dei lærarane som har lytting, og at vi som instrumentallærarar må jobbe litt meir planmessig med, og kome innom dei tinga som vert tatt opp i lytting for å få forsterka det. (Kristine)

I tillegg til å spesifisere måla i planane har dei jobba med å lage vurderingskriterier til tentamenar. Til dømes brukar dei å ha speletentamen der elevane viser fram kva dei kan på alle dei tre instrumenta sine, og så får dei tilbakemelding på det. Børge seier at dei har sett seg ned og funne ut kva kompetansemål som er relevante å gi tilbakemelding på i ein tentamen. Han vektlegg at dei ikkje delar opp kompetansemåla på ein slik måte at ingen av instrumenta har same kompetansemål, men at dei prøver å finne mål som er relevante for alle instrumenta.

Både Kristine og Børge har gjort seg kjent med kompetansepakkane frå Udir, men dei har ikkje nytta dei aktivt, verken for seg sjølve eller i plenum. Kristine har derimot sett på nokre av videoane Udir har lagt ut, til dømes for å forsikre seg om det nye kompetanseomgrepet.

Skule 3 har i tillegg til å jobbe med dei endelege planane jobba mykje med høyringsutkasta, og har sendt inn svar på både innspelsrundane og høyringsrundane til alle læreplanane til musikklinja. Dette arbeidet har også gått føre seg i fellesskap, og både Kristine og Børge trekk fram at arbeidet med høyringane skapar eit viktig felles rammeverk i kollegiet for kvar dei skal og kvar dei vil. Arbeidet tek tid, noko som er ei mangelvare, men dei ser likevel at det er viktig arbeid, då dette er einaste måten dei kan påverke kva retning planane går i.

Om ikkje vi sender inn nokon innspel til høyringsrundane, så kan ikkje vi etterpå kome og seie at vi er ueinige i korleis det blir. Då har vi gjort eit forsøk på å få vår stemme fram i alle fall. (Kristine)

Det å jobbe med høyringane seier Børge er ein krevjande og litt frustrerande prosess. Ein må ha oversikt over kompetansemål, formål og tekstane i dei nye læreplanane, og kunne samanlikne dei med dei gamle. I tillegg må ein sjå linkar, kvar det manglar linkar og forstå intensjonane bak alle delane i planen. Samstundes ser Børge at spørsmålsstillinga i høyringane er veldig styrt, som gjer det vanskelig å få fram kva dei eigentleg meiner.

Dei gir oss eigentleg ikkje moglegheit til å seie det vi ynskjer å seie. Dei spør veldig konkret, til dømes «Synest du at formålet er med å danne eit godt grunnlag for kompetansemål i faget?», som eigentleg gir lite interessante svar. Det dei burde spurt om er «Synest de kompetansemåla er gode?», og så latt oss få seie noko om vi synest retninga faget går i er riktig, til dømes. Det har vore litt frustrerande det at dei spør om ufarlige ting... Så dei får litt dei svara dei ynskjer. [...] Vi har vore ei blanding av kritisk og støttande til ein del av desse nye tinga i læreplanen, men det har vore vanskelig å kome fram med ting på ein god måte synest vi. (Børge)

Sjølve måten dei jobbar på i kollegiet, og prosessen med å innføre ein ny læreplan meiner Børge er gode prosessar for å utvikle fagleg samarbeid, som han gjerne skulle hatt meir av elles i skulekvardagen. Dei er eit variert kollegium, med unge praktikantar og gamle teoretikarar. Difor må dei takle ein del ueinigheit i kollegiet, til dømes at nokon vil synest at noko er bra, medan andre synest noko anna er bra. Dette fører til mange diskusjonar der dei vert nøydde til å reflektere over kvifor dei gjer det dei gjer og kvifor det dei gjer er viktig.

4.3.2 Tankar og meiningar om læreplanen og fordjupingsinstrument

På spørsmålet om kva som er dei viktigaste endringane i læreplanen trekk alle tre informantane fram øving og refleksjon over eiga læring som sentralt. Det er noko både Kristine og Eivind har hatt fokus på før også, men no står det spesifisert som eit av tre kjerneelement i Musikk slik at det vert ei meir systematisk opplæring på det, som igjen gjer at det kan takast med i vurdering og karaktergiving på alle trinn. Inkludert i øvinga ser Kristine på det her med ergonomi og førebygging av belastningsskader, og meiner det er positivt at det er poengtert tydelegare no enn før. Dette er noko også Eivind poengterer at han har hatt mykje fokus på, og meiner er ein viktig del av det å lære å spele eit instrument.

Eg prøvar å ligge så mykje som mulig i forkant når eg ser tendensar til anstrengtheit, enten det er høge skuldrar eller usunne handstillingar, eller kva som helst, fordi eg veit at det er så fort gjort. Eg prøver å gi elevane beskjed om det også, sant, med lengde på øvingsøker osb. «Ikkje sitt i to og ein halv time i strekk, ta pause.» sant. (Eivind)

Ved Skule 3 har dei gitt øving og refleksjon eit løft i undervisninga ved at alle elevane skal nytte øvingslogg på alle trinn, både i fordjuping- og bruksinstrument. Dette starta dei med før læreplanen kom, då dei oppdaga eit behov. Dei ser at den utviklinga av øvingslæra som allereie hadde begynt å skje vart forsterka og kunne forsvarast gjennom den nye planen.

Vi nyttar eit sånt Google disk opplegg der vi pålegg eleven til å skrive. Det er ein logg for kvar veke. Vi har laga eit heilt enkelt skjema, sånn «Kva tid øvde du? Kor mykje har du øvd? Kva øvde du på? Kva fikk du til? Kva fikk du ikkje til? Kva øvingstips testa du ut?», og dette går jo då på at ein skal vurdere sin eigen prosess, [...] vi ynskjer å stimulere elevane til å tenke over øvingsprosessen i større grad, og at dei rett og slett er nøydde til å setje ord på kva dei driv med. Det er jo ein fin ting, det er eit felles løft vi har hatt no. (Eivind)

Improvisasjon vert også trekt fram som noko som er sterkare vektlagt i LK20 enn LK06. Eivind meiner at dette med improvisasjon kan verte utfordrande å gjennomføre om elevane ikkje har motivasjon til det, eller dei fordjupar seg i sjangrar der det ikkje er vanleg med improvisasjon. Til dømes i klassisk der ein tradisjonelt gjer det motsette av å improvisere – å heilt konkret identifisere noten. Likevel ser han at slik planen er utforma, med felles kompetansemål for alle instrument, gjer at om ein ikkje har fokus på improvisasjon i fordjupingsinstrument kan ein kompensere ved å til dømes forsterke det i bruksinstrumentet.

Kristine nemner at det å øve inn etter gehør er noko ein må ha meir fokus på no enn tidlegare. Ho har opplevd at der er dei som ikkje har nytta gehørtrening inn i instrumentalundervisninga i det heile, men no står det at ein skal gjere det. I tillegg ser ho også at digitale ferdigheiter har fått meir fokus, og at ein skal trekke det inn i instrumentalundervisninga i større grad enn før.

Slik planen er utforma gjer at ein må tenke meir heilskapleg, både mellom dei ulike fagdelane i kvart fag, og mellom faga. Dette fører i følge både Kristine, Eivind og Børge til at lærarane må samarbeide mykje meir om undervisninga, noko dei synest er bra. Børge seier at det at kompetansemåla grip over i kvarandre, gjer at det ikkje lenger er ein lærar som får ansvar for til dømes øvingsopplæring og improvisasjon, slik det var før. Ein kan ikkje lenger køyre på med sitt eige løp, noko som har vore ganske typisk for instrumentalundervisninga spesielt. Til dømes seier Kristine og Eivind at fordjupingsinstrumentet skal nyttast i samspelssituasjonar, og fleire elevar tek med repertoaret frå samspel inn i instrumentalundervisninga. På denne måten utviklar også elevane ein heilskapleg kompetanse.

Mange elevar, i alle fall før, og sikkert no også, spør jo «Kvifor skal vi lære dette? Kva har dette med å gjere med noko i det heile tatt?», medan no viser kompetansemåla at det er ein samheng der. (Børge)

Sjølve læreplanen blir beskrive som diffus med mange «fine ord og vage formuleringar», og så open at ein kan putte inn nesten kva som helst. Den gir ei mindre tydelig rettesnor enn tidlegare, så det vert større behov for lokale vurderingskriterier. Børge er redd for at dette kan føre til at dei ulike musikklinjene rundt om i landet utviklar seg i svært ulike retningar.

Når læreplanane er slik dei er så er det eigentleg ingen grenser. Og etter 10-15 år i dette gamet så veit eg jo at allereie sånn som det var så dreg musikklinjene i veldig ulike retningar, og tolkar kvar minste komma som ei moglegheit til å gjere det sånn som dei vil liksom. Det blir ikkje mindre av det no, for no kan det tolkast i alle retningar føler eg. (Børge)

Faget musikk har vorte eit reint praktisk fag ved at teoridelen, anvendt musikkklære, har vorte flytta over i faget Lytting. Timetala er framleis dei same i både lytting og musikk, noko som gjer at det vert mindre tid til det teoretiske og meir plass til det praktiske og utøvande. Kristine meiner dette kanskje er ei unødvendig utvikling, som kan føre til at elevane i førsteklasse ikkje får nok teoretisk grunnlag til vidare. Eivind kallar utviklinga ei gradvis nedbygging av teoretiske fag i musikklinjene. Han er positiv til at det vert meir praktisk arbeid, men er redd for at meir utøving skal gå på kostnad av det teoretiske.

Skulen skuldast jo for å vere så over-teoretisert, men på musikk er kanskje dette eit eksempel på at det ikkje er bra når det går for langt den andre retninga heller, at det liksom berre er praksis. [...] Det vi er redd for er at musikklinjene, i enda større grad enn dei kanskje allereie har blitt, skal bli litt for mykje «folkehøgskule» og kos, og samspel, gitar og C-du, om du skjønar meg. (Eivind)

Børge seier at slik timetala er og kvar kompetansemåla er fordelt avgrensar. Det at dei gjennom fagfornyinga seier at ein må tenke nytt i faga, og emna vert flytta rundt på, men faga heiter det same og har same timetal meiner han er absurd. «Vi må først finne ut kva vil vi at faga skal innehalde, og så kan vi tenke kor mange timar trengs det til å få dette til, og når du ser på innhaldet kva kan vi kalle faget». I tillegg står det ingenting om kor mykje tid som skal fordelast til fordjupingsinstrument og bruksinstrument, eller korleis det skal utformast, så det vert opp til kvar skule. Børge fryktar at dette kan føre til at skulen og fylket kan fase ut ein-til-ein undervisninga gjennom ressurstildeling.

Det kan nok vere ulikt frå fylke til fylke. I fylket vårt så er dei foreløpig greie med oss, og har ikkje endra noko med ressurstildelinga, men det kan fort kome altså. For det står ikkje at det skal vere sånn og sånn mengde med tid. Så det er eigentleg berre tradisjon at fordjupingsinstrumentet har 45 minutt, og kvart av bruksinstrumenta har 22,5 minutt. (Børge)

Sjølve omgrepet fordjupingsinstrument versus hovudinstrument ser dei ved Skule 3 ikkje nokon forskjell på. Kristine meiner likevel at skiftet er positivt, då det får lærarane til å tenke litt nøyare over kva som er annleis, då ordet i seg sjølve impliserer at der skal vere endringar. Eivind tenker at skiftet gir eit signal om at det er dette som skal kome først, det er dette du skal fordjupe deg i og prioritere, versus endringa frå biinstrument til bruksinstrument som impliserer at instrumentet skal vere eit verkty for all læring – notelære, innstudering av korstemme og for å forstå kva du driv med i samspel.

Fordjupingsinstrument, slik som eg forstår det, skal vere veldig sånn «no spelar vi piano, og det er det. No går vi inn i eit repertoar». Ei verd, og den skal ikkje ver skild frå andre ting, men den skal ikkje vere eit verkty for noko anna, i alle fall ikkje i same grad som bruksinstrumentet. (Eivind)

Karaktersetjinga ved Skule 3 vert foreløpig gjort på same måte som tidlegare. Lærarane rapporterer inn til avdelingsleiar kva karakter dei meiner eleven skal ha i sitt fag, enten fordjupingsinstrument, bruksinstrument eller samspel. Så nyttar dei ein fordelingsnøkkel som seier kor mykje kvar fagdel skal telje. Det som vert nytt i vurderingsarbeidet er i fylgje Kristine at ein no kan integrere fleire ting inn i munnlege eksamenar og tentamenar, i staden for å berre ha framføring av eit repertoar.

Det står til dømes eit kompetansemål på IKS2 at dei skal kunne førebygge belastningsskader, og det kan jo vere eit mål som kan puttast inn i ein munnleg eksamen i tredje klasse. Ein kan ha framføring av repertoar og så ein samtale om eventuelt korleis det gikk, eller formidlings-situasjonen. For det står [i IKS2] «reflektere over korleis formidlingssituasjonen kan påverke den musikalske formidlinga?». [...] Sånne ting tenker eg er positivt at er der, altså hovudvekta må vere på at det er eit ferdigheitsfag, men at det også er ein større bit av kunnskap inn i der som også kan testast. (Kristine)

Eivind seier at han eigentleg ikkje har sett heilt poenget med den nye planen, for ting har fungert så godt. Den reforma han skulle ynskje seg var ei tillitsreform som seier «Vi har tillit til at fagfolk veit kva dei driv med», og hans fokus i fordjupingsinstrumentet, uavhengig av læreplan, vil vere å gjere elevane sjølvstendige og sjølvgåande. Eivind ser likevel at ein læreplan kan vere ein måte å reflektere over og gjennom andre perspektiv i ei ny tid.

Ein ny læreplan handlar jo først og fremst om svingingar i tida, det handlar om stemningsrapportar, kva er inn no, kva snakkar verda om no, sant. Eg tenker at det kan fungere som ein sånn, at ein

læreplan kan vere ein måte å reflektere over gjennom eit anna, andre, om ikkje teoretisk syn, så gjennom andre perspektiv. Kva er det vi driv med? I eit folkehelse perspektiv, kva er det vi driv med? I eit livsmestringsperspektiv, kva er det vi driv med? (Eivind)

Både Kristine og Eivind seier at dei store grensesprengande endringane kjem ikkje i fordjupingsinstrumentundervisninga. Mykje av det som er nytt i planen har allereie vore praktisert av mange, men no står det spesifisert, noko Eivind seier kan vere eit teikn på at planen har ein slags aktualitet. Hovudutfordringa med nye planar er i følgje Kristine å få lærarane med på at det er ein ny plan.

Dei fleste underviser slik dei alltid har gjort, for det har alltid gått bra. Så ser dei ikkje heilt på kva dei eigentleg skal gjere, i forhold til det som er samfunnsoppdraget da, og i alle fall følge læreplanane, eller intensjonen i læreplanane. (Kristine)

4.3.3 Nye omgrep og delar av læreplanen

Dei nye kjerneelementa i Musikk, instrumentutøving, øving og samspel, meiner Kristine at gir meining. Ho synest det er positivt at både song og tangentinstrument vidareførast frå LK06 til LK20, då dette har vore under lupa tidlegare. Børge seier han slit med å sjå samanheng mellom kjerneelementa og kompetansemåla, og at det gjer at ein må tolke tekstane meir enn før, som fører til at skulane kan utvikle seg veldig i ulike retningar.

Eg les faget på ulike måtar når eg les kjerneelementa og når eg kjem ned til kompetansemåla. Du veit ikkje heilt statusen. [...] Til dømes det at kompetansemåla inne i musikkfaget no berre er ei liste som skal dekke samspel, fordjupingsinstrument og to bruksinstrument, samtidig er kjerneelementa delt inn i tre kjerneelement: Instrumentutøving, øving, samspel. Er den strukturen tenkt på noko vis i forhold til kompetansemåla, eller skal det berre vere ein slags overordna beskriving av faget som folk skal bruke? Dette med song og tangentinstrument dukkar opp i kjerneelementa men det dukkar faktisk ikkje opp i kompetansemåla. Så viss vi skal undervise kompetansemåla så står det ingenting om song eller tangentinstrument der. Men det står det i kjerneelementa. (Børge)

Folkehelse og livsmestring er det temaet som kjem igjen i dei fleste faga i musikk. Eivind trur at grunnen til det store fokuset på livsmestring er at fleire droppar ut av vidaregåande skule, og at det har vorte eit større behov for anerkjenning og det å bli sett enn tidlegare. Han er redd for at livsmestring berre vil byggje under det fokuset på «sei at eg flink, sjå meg», og meiner at skulen heller skulle verka som ein motpol i ei tid prega av sosiale mediar, likes og mykje

ytre fokus. Lærarar, og spesielt instrumentallærarar verkar som sosionomar og light psykologar allereie. Også Kristine er skeptisk til slik folkehelse og livsmestring er framstilt i planen, og tenker at det i hovudsak burde vere foreldra si rolle å passe på at elevane meistrar livet og fungerer i samfunnet.

På eit vis så er det litt skulen si oppgåve, men ikkje i alle fag og overalt, med at det er ein generell ting som ein lærer ved det å gå på skulen – å takle livet på ein måte, ein må gjere litt forskjellige ting... Men det verkar påtatt i ein del av desse musikkfaga synest eg. (Kristine)

Børge tenker at folkehelse og livsmesting i fordjupingsinstrument handlar om å knytte det til elevens liv rundt det å ha instrumenttime. Til dømes ved å snakke og spørje ut om korleis søvn, mat og fysisk aktivitet kan påverke prestasjonen på instrumentet, og korleis måten ein lev i kvardagen og det å synge eller spele eit instrument kan påverke den mentale tilstanden. Eivind ser det at fysiologiske ting, som å førebygge senebetennelse, kan gå under folkehelse, men meiner at livsmestring fort blir eit omgrep som svirrar langt oppe. Likevel ser han at det å jobbe med nerverar å oppleve gjenteken prestasjonsmestring på konsertar til dømes, kan føre til livsmestring.

Det er klart, øver du inn stykket ditt og du framfører det på konsert, og det gikk bra, så opplever du ei mestring, men eg tenker at livsmestring ligg på eit anna plan, enn om du spelte bra på ein konsert. Livsmestring for meg handlar om noko djupare anliggende på generelt grunnlag da, men at sjølv sagt, gjentekne, gode konsertopplevingar kan bidra til økt livsmestring. (Eivind)

Demokrati og medborgarskap er ikkje med i musikkfaget, men kjem inn i IKS 1 og 2. Børge meiner det er eit aktuelt tema som lett kan finne sin plass i ei musikklinje, då ein har fleire samanhengar rundt prosjekt og konsertar der elevane deltek i demokratiske prosessar. I desse prosessane lærer elevane seg å ta plass og å lytte til andre, noko ein kan bevisstgjere dei på at er «sentrale delar av å vere deltakar i eit samfunn og vere eit demokratisk menneske». Eivind ser ikkje heilt korleis ein skal få demokrati inn i fordjupingsinstrumentet, då han meiner det er ganske fjernt frå det ein held på med. Han reflekterer fram til at det nok ikkje er umulig.

Ein kan jo invitere til ein demokratisk prosess, og det gjer ein jo alltid når det angår å finne repertoar, eg vil jo veldig gjerne vite kva elevane er interessert i, fordi eg meiner at viss dei har noko dei brenn for, noko dei liker, så er motivasjonen allereie større for å lære det, enn viss det er noko eg berre prakkar på dei til dømes. (Eivind)

Børge ser det at fleire skular, til ei viss grad også Skule 3, tenker at tverrfaglege tema skal vere eigne emnar som ein underviser separat. Enkelte skular lagar temadagar der dei tek føre seg eit og eit tema, noko han trur kan kome av at enkelte tenker at tverrfagleg må bety samarbeid mellom klassene. Det kan også kome av eit dokumentasjonsbehov, slik at skulen konkret kan vise til at «den dagen fokuserte vi på folkehelse og livsmestring». Børge tenker sjølv at poenget er å trekke ut kva det er i kompetansemåla og kjerneelementa i faga som kan knytast til desse emna, og nytte det for å bevisstgjere elevane på samanhengen, og at det er noko som du finn igjen i mange fag, utan å nødvendigvis måtte samarbeide om det.

Når dei ved Skule 3 snakkar om «djupnelæring» er det tydeleg at usikkerheit rundt tolkinga av omgrepet er eit problem. Børge er redd omgrepet fort druknar i andre delar av planen då ein fort tek det for gitt at dette er eit omgrep alle skjønar, og at lærarar seier «Ja, vi jobbar jo grundig med alt vi driv med, så vi jobbar jo i djupna». Han meiner dette er noko dei må ta tak i og jobbe vidare mot ei felles forståing av kva det vil seie å gå i djupna.

[Djupnelæring kan tolkast som] at du skal ha så mykje å lære i eit fag at det kallast ei djupne, at ein blandar saman djupne og breidde, det er jo kanskje ei problemstilling. Eller det kan bety det at nokon føler at dei må jobbe i djupna med alt som skal undervisast, alt må vere i djupna. Nokon kan kanskje tolke det sånn som at elevane skal lære kva det vil seie å jobbe i djupna, slik at, til dømes musikkhistorie, så betyr ikkje det nødvendigvis at du må jobbe like djupt i kvart emne, men at elevane må på eit eller anna tidspunkt lære kva det vil seie å gå djupt inn i ei periode til dømes. [...]
Folk har si eiga private tolking også. (Børge)

Både Eivind og Kristine snakkar om djupnelæring i fordjupingsinstrument som å kunne fordjupe seg i ein vald sjanger. Eivind er usikker på i kor stor grad dette vil la seg gjennomføre i vidaregåande, i alle fall første året, og meiner at ein føresetnad for djupnelæring er brei kunnskap i utgangspunktet. Kristine er også litt skeptisk, særleg om det fører til at ein begynner å lose elevane gjennom lukka løp med ein bestemt sjanger, der ein får sydd ein pakke rundt den retninga ein vel. Ho meiner elevane burde få ei breiare forståing for ulike musikkformer før ein går i djupna i ein sjanger, dermed er breidde bra i fordjupingsinstrument.

Du må ha eit grunnlag først, ein basis. Det kan gjerne vere tekniske ting, og det kan vere notar. Så kan du begynne med dei andre tinga. Det er ikkje sånn at du startar på «Kva har du mest lyst til å synge? Då tek vi det.», sjølv om det også må vere ein komponent, men i utgangspunktet må du ha

ein sånn basis som gjer at du har moglegheit for å utøve fordjupingsinstrumentet ditt på ein god måte, både teknisk og musikalsk og uttrykksmessig. (Kristine)

Den tradisjonelle meisterlæretradisjonen er noko som dei ved Skule 3 ser at får mindre og mindre fokus, til dømes ved at elevmedverknad og sjølvrefleksjon får større plass i planane. Elevane skal vere med på å bestemme for eiga læring, og skal til dømes kunne reflektere over korleis uttrykket i ein song eller stykke skal vere og kvifor. Kristine kallar det ei utvikling mot kunnskapsformidling i staden for meisterlære, der målet er at elevane ikkje skal vere like avhengige av å ha læraren der for å kunne gjere noko sjølve. Både Kristine og Eivind trekk fram dagens elevmasse som ei mulig hindring i å gjennomføre det som gjeld elevmedverknad. Elevane no er ikkje like klare på kva dei ynskjer å få ut av undervisninga, og dei synest det er vanskelig å kome med eigne forslag. Dei fylgjer gjerne berre det læraren seier.

Eg opplever at elevgruppa no er eigentleg ganske... Dei gjer det dei får beskjed om stort sett. Før så var der fleire elevar som berre dreit i å øve. Dei berre kom på timen, og det spelar inga rolle, og det var litt meir sånn «gi faen»-elevar, om du skjønar. No er det nesten ingen som kjem sånn. No er dei så uniformert at dei aller fleste gjer i alle fall eit forsøk på ein innsats. Men eg kunne tenke meg litt meir protest inn i mellom. [...] Med protest så meiner eg at dei har litt meir eigne meningar. Ikkje at dei skal opponere mot systema nødvendigvis, men at dei har litt meir gøts til å seie i mot, eller vere tydelige på kva dei står for sjølve. Det har det blitt litt mindre av etterkvart. (Kristine)

Kristine seier også at dei gongane elevane kjem med eigne ting, så er det gjerne musikk dei har funne på YouTube, eller hørt i ein film, og som er alt for vanskelig. Ein måte ho løyser det på er ved å gi elevane fleire alternativ, gjerne med ulike sjanger og uttrykk, og let dei velje, og etterkvar også utfordre dei på å kome med ting sjølve, eller uttrykke kva dei vil spele meir av.

4.3.4 Andre påverknadskrefter

Som skrive i introduksjonen av Skule 3 vart fem skular i kommunen slått saman til to for nokre år sidan. Skule 3 fekk eit nytt og større skulebygg, og kollegiet vart ei blanding av lærarar frå fire skular. I det nye skulebygget er dei fysiske avstandane større ved at leiinga sit i ei anna etasje enn resten av kollegiet, og lærarrom og klasserom er lenger frå kvarandre, slik at elevane ser lærarane mindre enn før. Børge kjenner på at denne fysiske avstanden har ført til dårlegare kommunikasjon mellom lærarar og leiing, som igjen kan ha resultert i mindre samarbeid om læreplanen felles med heile kollegiet.

Klasserom og lærarrom og leiinga sin gang har blitt veldig fråskild fysisk, så vi møtast mindre. Vi får færre av desse her viktige spontane samtane om pedagogikk som ein hadde då det var tettare på. Så det er nok ein del av bilete, at det er større avstandar, og så er det større sprik i kollegiet. Vi er eit større kollegium, og det har blitt blanding av yrkesfag og studieførebuande til dømes, som også gjer at det vert forskjellar i interesse og fokus i kollegiet. (Børge)

Både Kristine, Eivind og Børge set lys på at koronapandemien har gjort arbeidet med LK20 utfordrande. Mykje av planarbeidet har stoppa opp i periodar grunna amputert kommunikasjon gjennom digitale plattformer. Børge nemner også at tre lærarar er ute i permisjon, og at kombinasjonen av det og pandemi gjer at det vert ein stopp i kontinuiteten. Også delar av læreplanen har vore vanskelig å følgje i undervisinga.

Prosjekt og kor har jo også vore amputert på grunn av smittevern og avstand og dei greiene der. Så ein del av desse tinga som den nye fagplanen har vore mynta på har vi ikkje kunna gjere enda. [...] Det er klart, då ryk også formålet med læreplanen, at ein skal uttrykke seg og ein skal vere ein del av noko større. (Eivind)

Skule 3 har også merka mykje av trugslar om kutt i budsjett og elevmassen. Rett før jul i 2020 dukka det opp forslag til budsjett at fylket skulle legge ned tolv så kalla halve klasser, inkludert musikklinja ved Skule 3, då denne måten å drive på er dyrare enn å ha heil klasse. Det kom også forslag om å leggje ned alle musikk-, dans- og dramalinjer i fylket, og heller kjøpe plassar i andre fylker til interesserte elevar, men dette vart fort slått ned på. Når trugslane om kutt kom måtte dei mobilisere mot, noko som kravde mykje jobb og stress. Også trugslane om å kutte halve linjer vart skrinlagt, men Børge ser føre seg at det kjem til å dukke opp igjen ved neste korsveg.

På spørsmålet om trugslane om kutt har påverka arbeidet med læreplanane svarar Børge at det er vanskelig å seie om det er korona eller trugslane om nedlegging som påverkar mest, men at fokuset i år uansett har vore på å få dei praktiske skulekvardagane til å gå rundt, slik at læreplanarbeidet har gått treigare enn først tenkt. Likevel ser han at den mobiliseringa som vart gjort har vore med på å styrke eit allereie svært godt miljø i kollegiet og på linja. Mobiliseringa har også vore med på å styrke musikklinja og deira profil på utsida, og at politikarane no ser at linja er viktig for å styrke kulturlivet i distriktet.

4.4 Oppsummering av kapitlet

Eg har i dette kapitlet presentert dei samtalane eg har hatt med informantane ved å sjå på kvar skule for seg. Det er ikkje til å unngå at mine eige tolkingar av kva som er viktig å få fram pregar prosessen med å gjere dei transkriberte intervju om til tekst. Eg har difor nytta ein god del sitat for å vise til at samtalane faktisk handla om dei aktuelle tematikkane.

Om ein ser på mine forskingsspørsmål, så er desse deskriptive på den måten at eg vil skildre kva som kjenneteiknar informantar si haldning og oppfatning av ein pågåande prosess – implementering av Kunnskapsløftet 2020. Gjennom å utvikle intervju spørsmål og tema i kodinga av materialet etter desse forskingsspørsmåla har det i presentasjonen av empirien kome fram ein del spenningsfylte tema og utfordringar i feltet. Det er nettopp dette eg vil fokusere på vidare og ta med inn i drøftinga.

Angående arbeidet med implementering av fagfornyinga og Kunnskapsløftet 2020 har det dukka opp spørsmål om skuleeigar, altså fylkeskommunen, og leiinga på skulen si rolle. Det har kome fram at det å sjå faga i heilskap er viktig i fagfornyinga, og dermed må ein jobbe meir saman og styrke profesjonsfellesskapet, men ein ser likevel ulike framgangsmåtar. Ein ser også ulike meiningar om kor vidt det er nødvendig med lokalt spesifiserte læreplanar, kor vidt høyringsarbeidet bidreg til endring, og om kva som burde endrast i vurderingsarbeidet. I diskusjonen om arbeidet med endringar kjem det spørsmål om unge versus eldre lærarar og deira villigheit til endring. Det er heller ikkje til å leggje skjul på at både koronapandemien kommune- og fylkessamanslåing og trugslar om kutt i linjer og budsjett har prega prosessen.

Gjennom intervju har det også dukka opp ulike personlege tolkingar av sentrale omgrep, som djupnelæring, kunnskapsomgrepet og elevmedverknad. Eit spørsmål ein kan stille då er kvifor det vert ulike tolkingar av omgrep. Vidare ser ein usikkerheit i samanheng mellom kjerneelement og kompetansemål, og kor vidt dei tverrfaglege tema høyrer heime eller ikkje. Ein ser ueinigheit i kva som burde vektleggast i fordjupinginstrumentet – breidde versus djupne, teori versus praksis, improvisasjon versus notasjon. Det har også dukka opp spørsmål om kor vidt ein eigentleg treng å gjere noko ulikt i gjennomføring av undervisning. Meir om desse *spenningane* i neste kapittel, der eg vil gå vidare å sjå dei ulike skulane i lys av kvarandre og dei teoriane og den forskinga som er vist til i kapittel 2.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg forsøke å byggje vidare på funna i kapittel 4. Dette vil eg gjere ved å fokusere på dei ulikskapane, spenningane og samanhengane mellom dei ulike skulane presentert i samandraget av empirien. Eg vil i tillegg forsøke å sjå om funna om arbeidet med læreplanen samsvarar med perspektiva på implementering og læreplanteori presentert i kapittel 2, og om tankane om læreplanen som har kome fram samsvarar med det eg har sett i læreplanverket og det av forskning som er gjort på nye og eldre planar.

I denne prosessen vil eg byggje vidare på dei tematikkane eg nytta i kapittel 4 som er med på å svare på forskingsspørsmåla til prosjektet: 1) Tiltak sett i verk på mesonivå, 2) tankar og meiningar om læreplanen og fordjupingsinstrument, 3) nye omgrep og delar av læreplanen og 4) andre påverknadskrefter. Til drøftinga har eg valt å slå saman kategori 2 og 3 til ein kategori: Fordjupingsinstrumentet og den nye læreplanen. Dette gjer eg då ein finn mange fellestrekk mellom funna i dei to kategoriane, og det er mykje av dei same teoriene og litteraturen ein kan trekkje inn. I tillegg har eg valt å flytte kategori 4 til etter kategori 1, då det gir betre samanheng i drøftinga.

5.1 Tiltak sett i verk på mesonivå

5.1.1 Lokalt arbeid med læreplanar

Som vi såg i kapittel 2 er lokalt arbeid med læreplanar dei tolkingane og konkretiseringane av den nasjonale læreplanen som skjer på *mesonivå* (Imsen, 2016). Gjennom analysen av intervjuar ser vi at fleire informantar stiller spørsmål ved skuleeigar, altså fylkeskommunen, og leiinga på skulen si rolle i dette arbeidet. I følgje både Utdanningsdirektoratet og Ludvigsen-utvalet må skuleeigar sørgje for rolleavklaringar og å delegere ansvar for utviklingsarbeidet, og leiinga ved skulen skal legge til rette for at avdelingane og dei enkelte lærarane har tid og rom til å arbeide med ny læreplan (NOU 2015: 8; Utdanningsdirektoratet, 2016). Alle informantane kunne fortelje om manglande føringar frå skuleeigar og skuleleiing om korleis dei skal ta fatt i implementeringsprosessen. Desse tilbakemeldingane kan tyde på at skuleeigar ikkje utfyller si rolle, alternativt at eventuelle direktiv frå fylkeskommunen ikkje har nådd fram til avdelingane og dei enkelte lærarane. Sistnemnte kan vere eit resultat av dårleg kommunikasjon mellom leiing og avdelingane, noko Skule 3 trekk fram som ei utfordring hjå dei.

Det å leggje til rette for systematisk arbeid med læreplanen er sentralt i implementeringsprosessen i fylgje Larsen mfl. (2006). Ved alle musikklinjene kunne dei fortelje om prosessar som har gått føre seg på avdelings- og seksjonsnivå, og to av dei tre skulane kunne vise til å ha arbeida med læreplanane felles heile personalet, men grunna til dømes koronapandemien vart dette arbeidet brått avslutta. Det er einigheit blant informantane om at heilskapleg tenking er ein viktig del av fagfornyninga, og at ein difor må styrke profesjonsfellesskapet og jobbe meir felles for å få tydeleg samanheng mellom faga. Dette stemmer godt overeins med det som står om profesjonsfellesskapet i overordna del. Samstundes ser ein ulike framgangsmåtar i implementeringsarbeidet på musikklinjene: Enkelte jobbar felles heile tida, medan andre deler inn i grupper som tek føre seg kvar sin fagplan, og enkelte lærarar føler seg meir etterlatne til seg sjølve. Uavhengig av måten dei strukturerer arbeidet på er der ei einigheit om at felles læreplanarbeid kan vere gode prosessar for å utvikle fagleg samarbeid, der ein til dømes lærer å takle ueinigheit i kollegiet.

I kunnskapsgrunnlaget såg vi at det frå nasjonalt hald har kome føringar, kompetansepakkar og videoar som tek føre seg kva som er nytt i dei ulike planane. Desse ligg tilgjengelige på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, og skal fungere som støtte til å ta i bruk dei nye læreplanane. I evalueringa etter Kunnskapsløftet 2006 kom det fram at slike verkemiddel frå nasjonalt hald kom alt for seint, og at arbeidet difor vart oppfatta som svært krevjande. Ved innføring av LK20 kom det kompetansepakkar og anna materiale tidleg i prosessen. Likevel kan funna frå intervju tyde på at svært få tek desse i bruk sjølv om dei er tilgjengelige.

5.1.2 Tolke og omsetje læreplanen til praksis

I kva grad informantane tenker den nye læreplanen krev konkretisering og utvikling av eigne lokale planar varierer frå skule til skule. Alle ser føre seg at dei må utvikle eigne planar for kvart fag, men kor omfattande desse må vere er der ulike tankar om. Ein kan trekkje parallellar til evalueringa av Kunnskapsløftet 2006. Der kom det nemleg fram at det varierte svært mykje kor vidt det vart vidareutvikla plansystem på mesonivå (Hodgson mfl., 2010). Det viste seg at desse ulikskapane kan ha kome av premisser i LK06 som skapte problem (Dale mfl., 2011).

Den kan virke som at også LK20 har sine utfordringar, som fører til ulik forståing av den formelle læreplanen. Ved Skule 1 vurderer dei planen som tydeligare og med betre føringar, som fører til eit mindre behov for å utvikle utfyllande lokale planar. Det gjer seg også

gjeldande på den sjangerbaserte linja. Skule 2 og Skule 3 på den andre sida snakkar om at det utvida lokale handlingrommet i LK20 aukar behovet for lokale konkretiseringar av den formelle læreplanen. Vidare kan det virke som det felles arbeidet med læreplanane og lokale konkretiseringar fører til at dei innanfor dei enkelte musikklinjene får ein viss felles forståing av kva musikklinja og fordjupingsinstrumentet skal vere, men at praksisen er ulik frå skule til skule.

Gjennom å sjå på arbeidet med å tolke og omsetje læreplanen til praksis finn eg prosessar som peikar på kritiske sider ved læreplanmodellen til Goodlad (1979) vidareutvikla av Van den Akker (2007). Der er prosessar mellom dei faste stadia som modellen ikkje plukkar opp, som påverkar i stor grad korleis læreplanen ser ut på neste nivå. Vegene frå den *formelle læreplanen* til den *oppfatta læreplanen* er meir kompleks enn det som vert framstilt. Det kjem ikkje tydeleg fram at det mellom den formelle læreplanen og den oppfatta læreplanen kan vere ein lang implementeringsprosess, der læraren sine tolkingar kan verte påverka av avdelingsleiar sine tolkingar, som igjen kan verte påverka av eventuelle føringar som kjem frå fylkeskommunen eller frå nasjonalt hold. Det er med andre ord fleire ytre faktorar som spelar inn enn enkeltpersonen som tolkar sine erfaringar og haldningar.

Også mellom den *ideologiske læreplanen* og den *formelle læreplanen* finn ein prosessar i fagfornyinga som eksisterer ein stad mellom dei to stega. Det har til dømes gått føre seg ein omfattande høyringsprosess, der fleire utkast av den formelle planen har vore ute til offentleg innsyn og tilbakemeldingar før det endelege utkastet vart publisert. Ut i frå mine tolkingar av modellen kan ikkje læreplanen som er ute til høyring plasserast under den *formelle planen*, då den formelle læreplanen skal vere offentleg vedtatt. Den kan heller ikkje plasserast under den *ideologiske planen*, då den ideologiske læreplanen ikkje er ein nedskriven og utvikla plan, men ein plan som lev i strømmingar i samfunnet, fagmiljøet og i dei politiske fora. Ein kan difor argumentere for at høyringsutkasta vert ein læreplan som finn stad mellom dei to stega.

Høyringsprosessen har vakt usikkerheit blant informantane om kor vidt tilbakemeldingane dei gav bidrog til endring. I følgje fleire informantar var spørsmåla i høyringsprosessen styrte, som førte til at det var vanskelig å få fram det ein eigentleg meiner. Dette kan vitne om at høyringsprosessen ikkje var så open som informantane hadde håpa på. Det at ein opnar opp for andre synspunkt og meiningar, betyr ikkje nødvendigvis at dei synspunkta får rom i den nye planen (Haug, 2020). Enkelte informantar påpeikte at der var gjort store endringar frå

høyringsutkastet og til den formelle læreplanen for musikk på Vg1, som kan motbevisе tanken om at tilbakemeldingane ikkje påverka utviklinga av læreplanen. Dette er vanskelig å seie noko om, då eg ikkje har innsyn i prosessen mellom høyring og endeleg plan.

5.2 Andre påverknadskrefter

5.2.1 Ein læreplan innført i eit pandemiår

Ein ting som er nytt av året læreplanen for Vg1 vart innført, i motsetning til åra då tidlegare læreplanar kom, er at det gjekk føre seg i eit *pandemiår*. Koronapandemien har medført uføresette konsekvensar for skulane rundt om i landet og utlandet. Ein studie om heimeskule, som følge av koronakrisa, i Tysvær kommune (Jones og Bubb, 2020a) konkluderer med at heimeskulen har bidrege med utprøving av nye metodar som styrkar enkelte punkt i fagfornyninga. Til dømes rapporterte lærarar at dei fekk meir tid til å planlegge meir kreative oppgåver til elevane som støttar oppunder kreativ læring som poengtert i overordna del av læreplanverket. Både lærarar og elevar opplevde hyppigare og meir nyttige tilbakemeldingar til elevane, då den digitale kommunikasjonen gav alle elevar nye mogelegheiter til å bli sett og høyrт. Ein større del elevar enn i *normale tider* rapporterte auka oppleving av medverknad og sjølvstende i undervisninga, som igjen resulterte i auka kjensle av mestring og motivasjon. Fleire foreldre rapporterte at dei fekk meir kunnskap om barna si læring, og opplevde muligheit til å spele ei viktigare rolle enn før, som eksemplifiserer måten foreldreinvolvering er beskrive i overordna del (Jones og Bubb, 2020a, s. 24).

Studien til Jones og Bubb (2020a) fokuserte på grunnskulen frå 1. til 10. klasse, og får dermed ikkje med ein del av dei problematikane som dukkar opp på ei musikklinje i vidaregåande skule under forholda som er beskrive. Studien fokuserer heller ikkje på vanskane den digitale kommunikasjonen kan medføre i arbeid i kollegiet med implementering av læreplanen. Funna frå empirien som presentert i kapittel 4 viser at koronapandemien har medført vanskar med arbeid på tvers av klasser og i større grupper, då koronatiltaka hindrar blanding av klasser og heimeskule gjer at ein ikkje kan samlast. Dette påverka til dømes samspel, som er tydeleg poengtert som eige kjerneelement i læreplanane for musikk og IKS (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021a). Fleire informantar trakk fram at samarbeidet mellom lærarane vart svekka av digital kommunikasjon, og delar av det planlagde arbeidet og arbeidet som var sett i verk gjekk treigare eller stoppa opp. Stengte skular og ekstra planleggingsarbeid som følgje av koronapandemien medførte også mindre tid til oppfølging av lærarar og det

arbeidet som var sett i gong. Situasjonen kravde kanskje at det planlagde vart nedprioritert grunna i at behova som vaks fram under krisa vart viktigare i den daglige drifta.

5.2.2 Budsjettkutt og trugslar om nedlegging

I tillegg til at vi er midt i ein pandemi, er alle skulane prega av anten budsjettkutt eller trugslar om nedlegging eller kutt i linjene, noko som også har påverka prosessane, men ikkje berre negativt. Avdelingsleiar hjå Skule 1 går så langt og seier at det er bra dei får kutta, for det tvinger dei til å ta føre seg nokon brutale, men nødvendige endringar dei elles ikkje ville gjort. Dette fører til at musikklinja beveger seg meir i retning ny læreplan enn den ville gjort elles. Kommunereform, budsjettkutt og fagfornyinga har her gitt rom for ein grunnleggande refleksjon om korleis ein organiserer og prioriterer innhald i opplæringa. Om ein går litt lenger kan ein tolke dette som at ny læreplan i seg sjølv ikkje er nok for å foreta store endringar i musikklinja, men at det trengs sterkare krefter.

Villigheit til endring er eit sentralt punkt i fase 1 av prinsipp og strategiar for implementering (Larsen mfl., 2006). Ein kan tenke seg at mangel på villigheit fort kan ligge til grunn om ein ikkje kjem vidare med implementeringa, eller om det må andre faktorar inn for å sparke i gong arbeidet. Som avdelingsleiar hjå Skule 1 nemner sjølv, er der fleire lærarar som ytrar tanken om at «det fins ikkje den læreplanfornyinga som ikkje lar seg tilpasse min praksis». Motivasjon vert også trekt fram av Larsen mfl. (2006) som ein viktig føresetnad for å kome seg vidare i implementeringsprosessen. Det er ikkje til å sjå vekk i frå at trugslar om budsjettkutt og nedlegging kan påverke motivasjonen til å ta føre seg endringar, då kutt til dømes kan medføre at jobben ein har står på spill.

Problemstillingar som dukkar opp når ei musikklinje vert utsett for trugslar om budsjettkutt og nedlegging meiner burde forskast meir på. Dette fordi det til stadigheit dukkar opp forslag om å kutte i budsjett, og trugslar om å legge ned enkelte praktisk-estetiske linjer i vidaregåande skule.

5.2.3 Ulik utforming av musikklinja

Dei tre skulane som har teke del i dette prosjektet har alle ulike praksisar i utforming av musikklinja og gjennomføring av instrumentalundervisninga. Skule 1 har ei avtale med kulturskulen, og har gjennom den eit eige kollegie som jobbar både i kulturskulen og i

vidaregåande med eigen fagleiar som har hovudansvaret for kontakta med avdelingsleiar og dei andre tilsette ved musikklinja. Skule 2 har også avtale med kulturskulen, men den er ikkje like omfattande. Avtalen går ut på å leige inn instrumentallærarar frå kulturskulen som dei ikkje har gjennom dei som allereie er tilsette i fylkeskommunen. Skule 3 er einaste skulen utan avtale med kulturskulen. Dei har alle sine lærarar tilsette hjå fylkeskommunen, som resulterer i fleire små stillingar. Kor vidt desse utformingane har å seie for ulikskapane i implementeringsarbeidet er vanskelig å seie, men eg tenker dei er viktige å ta til betraktning.

5.3 Fordjupingsinstrumentet og den nye læreplanen

5.3.1 Læreplanen

Der er jamt over einigheit blant informantane om at mykje av dei endringane som er gjort i læreplanverket er positive, og at planen stort sett beveger seg i riktig retning. Samstundes dukkar det opp ein del ulike tolkingar av innhaldet i læreplanen, og ulike synspunkt på om endringane vil medføre mykje nytt i fordjupingsinstrumentet eller ikkje.

Tankane informantane har lagt fram i intervjuet syner om at det er ein læreplan prega av opne og diffuse formuleringar, som i utgangspunktet kan bidra til å gi lærarane større fridom (Imsen, 2016). Likevel ser ein at overordna del slik den er formulert med mange «skal»-formuleringar, er med på å avgrense handlingromet igjen, og på den måten gir skulen og den enkelte lærar mindre fridom. Denne tolkinga stemmer overeins med Trippestad sin påstand om at den nye læreplanen dobbelkommuniserer: Den hyllar læraren som førebilete og sjølvstendig aktør, samstundes som målstyringa gir læraren svært lite spelerom, og står fram som ein tekst i eit system med overdriven tru på leiing og overflatisk resultatstyring (Brøyn, 2017).

Det at formuleringane i den fagspesifikke læreplanen er så open vekkjer ulike tankar hjå informantane. Ved Skule 1 synest dei den opne læreplanen gir dei større fridom til å utvikle den sjangerbaserte linja i den retninga dei sjølve ynskjer. På den andre sida finn vi informantar som er redde for at den opne planen vil føre til alt for ulike tolkingar og praksisar ved ulike skular. Men er dette nødvendigvis negativt? Eg vil forsøke å svare på dette lenger nede i kapittelet.

Eit anna poeng ved den nye læreplanen som vert trekt fram av alle informantane er at ein no skal tenke mykje meir heilskapleg. Dette er interessant og høver godt med det inntrykket eg har fått når eg ser på dei nye planane. Til dømes kan ein sjå det ved at kompetansemåla i både musikk og IKS no er samla i staden for fordelt under overskrifter basert på dei ulike elementa i faga (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021a). Ein kan også sjå det ved at det ikkje lenger er like tydelige føringar på korleis faget skal strukturast, slik at skulen i større grad kan styre korleis til dømes undervisninga på fordjupingsinstrumentet og bruksinstrumenta skal utformast og gjennomførast.

Avdelingsleiar ved Skule 3 kjenner på utfordringar med å sjå samanhengen mellom kjerneelementa og kompetansemåla. Eit utfall av dette er at ein må tolke tekstane meir enn før, som også er med på at skulane kan utvikle seg veldig i ulike retningar. Han seier at han ser to ulike planar, alt ettersom kva han fokuserer på.

Det er ikkje berre dei ulike delane av dei fagspesifikke læreplanane som kan vere utfordrande å tolke. Gjennom intervjuet har det dukka opp ulike personlege tolkingar av sentrale omgrep ein finn i overordna del av læreplanverket, som djupnelæring, kunnskapsomgrepet og elevmedverknad. Eit spørsmål ein kan stille då er kvifor det vert ulike tolkingar av omgrep. Omgrepa er forsøkt konkretiserte i overordna del av læreplanverket, men det at omgrepa vert tolka ulikt i den *oppfatta læreplanen* kan tyde på omgrep som ikkje er operasjonalisert tydelig nok i den *formelle læreplanen*. Dette aleine vitnar om at Folgerø (2020) sin tanke om at variasjonar i forståing og tilnærming av LK20 tyder på at enkelte element i læreplanverket er buzzwords meir enn konkrete omgrep stemmer.

5.3.2 Ulike måtar å forstå fordjupingsinstrument

I funna frå empirien kom det fram fleire ulike tankar rundt fordjupingsinstrumentet i LK20. Dei aller fleste informantane trur ikkje at omgrepsskiftet frå hovudinstrument til fordjupingsinstrument vil ha nokon innverknad på undervisninga i seg sjølv. Fleire trakk likevel parallell mellom omgrepa *fordjuping* og *djupnelæring*. Djupnelæring er, som nemnt, eit omgrep som lett tolkast ulikt, også sett i samheng med undervisning på fordjupingsinstrument. Enkelte informantar tenker at det for eleven vil bety å ha muligheit til å fordjupe seg i ein sjanger eller ein musikk, eller å fordjupe seg i enkelte teknikkar. Gitarlærer ved Skule 2 trur at mange ser på djupnelæring som vanskelig å forstå, og at det er noko som tek forferdelig mykje tid. Han sjølv trur at det handlar om kva oppgåver ein vel å

gi eleven; om eleven skal lese mest pensum, eller få meir omfattande arbeid i form av ei særøppgåve eller semesterøppgåve. Denne tolkinga stemmer overeins med Imsen (2016) si forklaring av djupnelæring som det å støtte seg til bevisste utvalsprisipp.

I samtalen rundt djupnelæring dukka det også opp ei ueinigheit om kva som burde vektleggast i fordjupingsinstrumentet: Breidde versus djupne. Enkelte informantar tenker at elevane vil få størst utbytte av å lære mest mulig ulike teknikkar, og grunngir det i at elevane er unge, og veit ikkje nødvendigvis kva dei vil fordjupe seg i. Andre ser at det å la eleven få dykke djupt ned i noko ein er interessert i kan motivere eleven, og også støtte opp under elevmedverknad. Fleire av informantane tenker også at ein kombinasjon vil vere optimalt.

Alle informantane trakk fram styrking av øvingslære som ein av dei store endringane i læreplanen. Tidlegare var øvingslære berre presisert i Læreplanen for IKS 2, medan no er det eit kjerneelement som går over alle tre åra på musikklinja (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 2020a, 2021a). Øvingslære vert presentert av informantane som sentralt i det å lære seg å spele eit instrument, og at ein fort merkar om elevane har øvd eller ikkje på framgangen i faget. Dette vitnar om ei utvikling av fordjupingsinstrumentet mot eit handverks- eller ferdigheitsfag som skildra av Hanken og Johansen (2013).

Innføringa av tverrfaglege tema har vakt sterke reaksjonar blant informantane. Enkelte slit med å sjå at dei vil vere relevante og av verdi i fordjupingsinstrumentet, medan andre ser ein klar samanheng. Når det kjem til folkehelse og livsmestring er dei fleste i utgangspunktet positive, og tenker at folkehelse og livsmestring er ein naturleg del av fordjupingsinstrumentet allereie, då gjennom arbeidsfysiologiske prinsipp og til dømes fokus på handtering av stress og nervøsitet når ein skal spele eller synge framfor eit publikum. Også det å fokusere på å gi eleven ein arena der ein vil oppleve mestringsfølelse vert sett på som sentralt, som passar godt til beskrivinga av folkehelse og livsmestring i læreplanane (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021a).

Dei som er skeptiske til folkehelse og livsmestring er redde for at det auka fokuset på mestringsfølelse og musikkglede vil føre til at musikklinja beveger seg i retning folkehøgskulepedagogikk, eller fordjupingsinstrument som trivselsfag og musisk fag. Begge pianolærarane ved Skule 3 trur at læreplanane, slik den er utforma no, vil føre til ei gradvis nedbygging av teorifokuset i musikklinjene. Det å tenke fordjupingsinstrument som

kunnskapsfag er i ferd med å svekkast til fordel for trivselsfaget. Dei same informantane trekk også fram at det auka fokuset på livsmestring slik det er framstilt i planen kan føre til at lærarar, og spesielt instrumentallærarar, vil verte «sosionomar» og «light psykologar», meir enn dei allereie er. Dei tenker at det i hovudsak burde vere foreldra si rolle å passe på at elevane meistrar livet og fungerer i samfunnet.

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte. (Overordnet del, 3.5)

Dette sitatet frå *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* i den overordna delen av læreplanen syner til eit syn på læraren si oppgåve som kan samanliknast med den læraren pianolærarane ved Skule 3 ynskjer å bevege seg vekk i frå.

Demokrati og medborgarskap er ikkje med i musikkfaget, men kjem inn i IKS 1 og 2. Fleire av informantane tenker det er ei positiv tilføyning i læreplanane for IKS, og meiner det er eit aktuelt tema som lett kan finne sin plass i ei musikklinje, då ein har fleire samanhengar rundt prosjekt og konsertar der elevane deltek i demokratiske prosessar. I desse prosessane lærer elevane seg å ta plass og å lytte til andre, noko ein kan bevisstgjere dei på at er «sentrale delar av å vere deltakar i eit samfunn og vere eit demokratisk menneske». Fokuset på musikken sin samfunnsfunksjon vitnar om ei utvikling av fordjupingsinstrumentet mot eit kritisk fag, men også eit mediefag, då elevane kan verte rusta til å motstå påverknadar frå massemedia (Hanken og Johansen, 2013).

Kva kan dei ulike syna på fordjupingsinstrumentet og ulike tolkingar av omgrep ha å bety for musikklinja? Det mest openbare er at det vil føre til ulik undervisningspraksis, som syner godt med læreplanteoriar og synet på musikk som ulike fag (Goodlad, 1979; Hanken og Johansen, 2013; F. V. Nielsen, 1998; Van den Akker, 2007). På grunn av dette kan ein tenke seg at elevane får ulik undervisning alt etter kva lærar ein har og kva skule ein går på. Vidare kan ein stille opp igjen spørsmålet om dette er negativt for undervisninga på fordjupingsinstrumentet. Om ein ser på fordjupingsinstrumentet, så er dette i seg sjølv svært

individuell. Allereie når elevane vel instrument går dei i ulike retningar. I faga musikk og IKS har dei ikkje sentralgitte eksamenar, som vil seie at eksamenen vert utarbeida og sensurert lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021a). Dette gjer at det er mulig å tilpasse eksamen etter den undervisninga eleven har fått. Det er vanskelig å kome til ein konklusjon på om den ulike praksisen er negativ for fordjupingsinstrumentet, men slik læreplanen er utforma no kjem ein ikkje vekk i frå det. Så, om dei som utforma læreplanane har eit mål om at undervisninga skal vere lik for alle, slik som einskapsskulen i Noreg, må det kome tydeligare styringar frå nasjonale hald.

6 Avsluttande kommentar og oppsummering

Eg har no forsøkt å få innsyn i dei tilsette ved musikklinja sine tankar og forståing av fordjupingsinstrumentopplæringa i Kunnskapsløftet 2020, og kva endringar som eventuelt må gjerast og kva som kan vidareførast i undervisninga for å implementere den nye læreplanen. I tillegg har eg undersøkt kva som kjenneteiknar tiltak og prosessar sett i verk av fylkeskommunen, skulen eller musikkseksjonen for å implementere dei nye læreplanane. Ved bruk av semistrukturerte intervju har eg fått eit innblikk i lærar og avdelingsleiar eller fagleiar sine tankar om Fagfornyninga, kva dei er fornøgde med, kva frustrasjonar dei har, og korleis dei ser på det å skulle implementere dei nye læreplanane. Undersøkinga er gjort ut i frå følgjande forskingsspørsmål:

Kva tankar har instrumentallærarar og avdelingsleiarar/fagleiarar ved musikklinjer i vidaregåande skule rundt fordjupingsinstrumentopplæringa og implementering av dei nye læreplanane i Kunnskapsløftet 2020?

Kva kjenneteiknar tiltak og prosessar sett i verk på mesonivå for å implementere dei nye læreplanane i Kunnskapsløftet 2020 på musikklinja i vidaregåande skule? Og korleis oppfattar dei fagtilsette desse tiltaka?

6.2 Oppsummering

Analyse og drøfting av det innsamla datamaterialet syner at mykje av den erfaringsbaserte kunnskapen som informantane sit inne med har fellestrekk med det ein ser i tidlegare forskning på læreplanar og implementeringsprosessar. Vidare kan ein argumentere for at læreplanteoriane til Goodlad (1979), vidareutvikla av Van den Akker (2007), har enkelte manglar som syner ei mangelfull beskriving av kva som går føre seg mellom dei ulike stadia av ein læreplan. Vegen frå den *formelle læreplanen* til den *oppfatta læreplanen* er meir kompleks enn det som vert framstilt. Også mellom den *ideologiske læreplanen* og den *formelle læreplanen* finn ein steg som ikkje er tydeleg skildra. Dette syner til ei alt for statisk førestilling av dei ulike stega til ein læreplan, som ikkje skildrar prosessar som i stor grad kan påverke korleis læreplanen ser ut på neste nivå. Sjølv med enkelte manglar har eg nytt godt av teorien for å få ein oversiktleg forståing av ulike stadium av læreplanen.

Ein kan også sjå at enkelte av dei problematikkane som dukka opp etter evaluering av LK06 også dukkar opp no. Det å implementere ein ny læreplan er ei samansetting av komplekse prosessar påverka av personlege tolkingar, leiarskap, motivasjon til endring, med meir. Mangel på føringar frå skuleeigarar og skuleleiing fører til ulik praksis i planleggingsprosessane i dei ulike musikklinjene. Det er verdt å nemne igjen at desse funna er i frå svært tidleg i prosessen, då læreplan for første klasse vart innført berre eit halvår før intervjuet vart gjennomført

Informantane eg har snakka med trakk også fram korleis koronapandemien, budsjettkutt og trugslar om kutt i linjene har hatt ein innverknad på prosessen, både negativt og positivt. Det er interessant å sjå korleis enkelte såg på budsjettkutt som ein pådrivar for endring etter den nye læreplanen.

Når det kjem til dei faktisk tankane om læreplanen og kva som er nytt, ser ein mange likskapar mellom det informantane seier og nylig forskning på læreplanen. Læreplanen er open og diffus, med mange komplekse omgrep, som fører til personlege tolkingar av dei omgrepa, som igjen fører til ulik utvikling av dei lokale planane. Ordlyden i overordna del gjer at fleire sentrale omgrep, som djupnelæring, elevmedverknad og kunnskapsomgrepet, vert buzzwords med ulike meining alt etter kven som les, meir enn konkrete omgrep.

Tankane om korleis endringane vil påverke undervisninga i fordjupingsinstrumentet syner til ulik forståing av fordjupingsinstrumentet som fag, og ulike praksisar i feltet. Dette vert forsterka av teoriane om musikk som ulike fag av F. V. Nielsen (1998) og Hanken og Johansen (2013). Fleire informantar peiker på ei utvikling som trekk fordjupingsinstrumentet lenger vekk i frå ei kunnskapsbasert og handverks- og ferdigheitsbasert undervisning, og mot eit trivselsfag og musisk fag, då særleg grunna innføring av det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmestring*.

Sjølv om det gjennom intervjuet har kome fram fleire problemstillingar ved den nye læreplanen og implementering av den, meiner majoriteten av informantane at innføring av læreplanen ikkje vil medføre dei store endringane i fordjupingsinstrumentet. Enkelte informantar meiner at endringane i læreplanen ser større ut på papiret enn dei vil i klasseromet, då den utviklinga som har skjedd gjennom fagfornyninga er meir ei konkretisering av ei endring som allereie har skjedd over fleire år sidan Kunnskapsløftet i

2006. Dette resultatet syner at ei fagfornyng var ei nødvendigheit, då den gamle planen ikkje hang like godt saman med musikkundervisninga i dagens samfunn.

6.2 Avsluttande refleksjon og vegen vidare

Når eg no avsluttar denne oppgåva dukkar spørsmålet om kva som kunne styrka denne oppgåva ytterlegare. I den anledning så ser eg det som verdt å nemne det empiriske materialet og forskingsutvalet. Når det gjeld empiri så kunne eg i tillegg til avdelingsleiar og lærarar intervjuar skuleleiing og skuleeigar for å få ei betre forståing av prosessane som går føre seg frå *den formelle læreplanen* til *den oppfatta læreplanen* frå lærar og avdelingsleiar sin ståstad. Eg kunne også ha intervjuar informantar frå fleire fylker, for å få eit vidare vengespenn. Det å observere møter i seksjonen og felles i skulen kunne gitt kunnskap om korleis arbeidet går føre seg i praksis, noko som kunne bidrege til eit rikare datamateriale. Ved å observere undervisningssituasjonar kunne eg ha utvida empirien til å omfatte *den operasjonaliserte læreplanen*, også kalla curriculum-in-action. Likevel vil eg påstå at prosjektet gir eit utfyllande svar på dei forskingsspørsmåla og problemstillingane som vert tekne opp med det utvalet som er nytta.

Når det kjem til val av teori og tidlegare forskning, så var det nødvendig med ei avgrensing, noko som vil seie at det er relevante teoriar som eg kunne nytta, men som eg bevisst har valt å utelate for å avgrense fokusområde. Medan teori på implementering av læreplan på musikklinja er vanskeleg å oppdrive, og forskning på Kunnskapsløftet 2020 er avgrensa då det er så nytt, så finst der eit hav av forskning og teoretiske perspektiv på kva læreplan og implementering er, og på læreplanarbeid og implementering av læreplan i andre fagområder. Eg skulle til dømes gjerne teke med ei vidare analyse av musikkfaget og fordjupingsinstrumentet gjennom tida for å få ei djupare forståing av fordjupingsinstrumentet i dag som framstilt i Kunnskapsløftet 2020.

Der er også empiri eg har valt å utelate, då fokusområdet vart for stort. Til dømes kom det fram fleire sterke meiningar om faget lytting, og det faktum at det har fått fleire element då musikkteoribiten er flytta over i frå faget musikk, men framleis har same timetal som før. Fleire av informantane eg har snakka med er redde for at denne justeringa i faga vil føre til at grunnlaget elevane dannar seg i løpet av første klasse ikkje vil vere godt nok i forhold til dei forkunnskapane som trengs i til dømes faget musikk i perspektiv. Desse utsegna hadde vore interessante å kome tilbake til når læreplanen har fått virke i nokre år og elevane som no har

starta med ny læreplan har fullført skulegongen. Då kan ein sjå om det dei var redde for har fått rot i verkelegheita eller ikkje.

Med dette sagt går eg over til fleire idear om vegen vidare innanfor feltet. Eg vonar at det i framtida kan bli forska meir på fordjupingsinstrument i vidaregåande skule med ulike vinklingar. Der er mykje forskning på musikkfaget i grunnskulen og hovudinstrument seinare i utdanningsløpet, men ikkje så mykje på vidaregåandenivå som eg har klart å drive fram. Dette byggast vidare med eit ynskje om meir forskning på læreplanarbeid og læreplan generelt på musikklinja, i og mellom fleire stadium av læreplanen – intended, implemented og attained. Eg meiner at resultatet frå denne oppgåva kan bidra til ei breiare forståing av feltet *implementering av ny læreplan*, med eit fokus på fordjupingsinstrumentet i musikklinja, og vonar at seinare forskning kan byggje vidare på dei nye innsiktene som denne oppgåva har bidrege til.

Referansar

- Barneombudet. (2017). Barneombudets supplerende rapport til FNs barnekomité: Barns rettigheter i Norge - 2017.
- Baxter, P. og Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Blikstad-Balas, M. (2020). Godt arbeid med læreplaner - sammen. *Bedre Skole*, 32(4), 10-13.
- Bourke, R. og Loveridge, J. (2016). Beyond the official language of learning: Teachers engaging with student voice research. *Teaching and Teacher Education*, 57, 59-66.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research : a practical guide for beginners*. Los Angeles, California: Sage.
- Brøyn, T. (2017). Læreplanens overordnede del. Greit at den er kjedelig og grå, problemet er at den ikke vil virke. *Bedre Skole* (3), 9-11.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206-217. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2020-02-
- Folgerø, I. (2020). Å utføre - eller å skape. *Bedre Skole*, 32(4), 30-34.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. (Literature review). Halmstad University, Halmstad, Sweden.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2020). Fagfornyninga i reformhistorisk perspektiv. *Bedre Skole*, 32(4), 26-29.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jensen, K., Lahn, L. C. og Nerland, M. (2012). *Professional learning in the knowledge society*. Springer.

- Jones, M.-A. og Bubb, S. (2020a). Fagfornyelsen i praksis - erfaringer med hjemmeskole i Tysvær kommune. *Bedre Skole*, 32(3), 20-25.
- Jones, M.-A. og Bubb, S. (2020b). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*.
- Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P. (2013). *Reformtakter : om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjørup, S. (2014). *Menneskevidenskabene 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Frederiksberg: Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Henta frå <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen og J. Rygge, Oms. 3. utg.). (Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, T. M. B., Lamer, K., Mørch, W. T., Olweus, D. og Helland, S. (2006). Prinsipper og strategier for implementering. *Forebyggende innsatser i skolen. I: Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial-og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læring og implementeringsforskning*, 140-152.
- Lyngseth, Ø. (2019). Mesterlære—en analyse af forholdet mellem viden, kunnen og forståelse— med referencer til den musikpædagogiske mesterlærepraksis. *Nordic Research in Music Education*, 19, 171-196.
- Løvfall, L. K. (2016). *A Reassessment of Norwegian Music Education Policy: The Ludvigsen Reports Under a Philosophical Lens*. (Masteroppgåve, Bergen University College). Bergen.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta 24. mai 2021 frå <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NESH. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Henta 24. mai 2021 frå <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Nicolaisen, B. K. (2019). Kvar er kjernen i djupna? *Dag og tid*, 22. november.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis* (K. Jensen og G. Bureid, Oms.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nupen, V. I. (2017). *Hovedinstrument laptop. Muligheter og utfordringer i elektronisk musikkfremføring*. Universitetet i Oslo
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)* Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Rønning, W. (2013). *Kunnskapsløftet i klasserommet : lærernes praksis, tenkning og utfordringer for videre læringsarbeid*. I (s. s. 101-117). Oslo: Universitetsforl.
- St. Meld. Nr. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stenersen, C. R. og Prøitz, T. S. (2020). Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. doi: 10.1080/00313831.2020.1788153
- Tronsmo, E. (2020). *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*. Henta 05. september 2021 frå <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MDD5-01)*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/MDD5-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS5-01)*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lokalt arbeid med læreplan - kvalitet i fagopplæringen*. Henta 04. august 2021 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Lokalt-arbeid-med-lareplan/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i læreplanverket?* . Henta 28. august 2020 frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i musikk (MDD05-02)*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/MDD05-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Hva er nytt i musikk, dans og drama?* Henta 27. august 2020 frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-musikk-dans-og-drama/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Hva er fagfornyelsen?* . Henta 16. juni 2020 frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). ***Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*** Henta 15. september 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Vurdere og forbedre opplæringen*. Henta 15. september 2020 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/vurdere-og-forbedre-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Kompetansepakker*. Henta 19. mai 2021 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* Henta 19. mai 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#153412>
- Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Læreplan i instrument, kor, samspill (Utkast til høring)*. Henta frå <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/947>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Læreplan i instrument, kor, samspill (MUS05-02)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/mus05-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Støtte til å ta i bruk nye læreplaner*. Henta 19. mai 2021 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>
- Van den Akker, J. (2007). Curriculum design research. I T. Plomp og N. Nieveen (Red.), *An introduction to educational design research* (s. 37-50). Enschede, Nederland: SLO - Netherlands institute for curriculum development.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke : bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Wallumrød, P. (2019). *Laptop som musikkinstrument: Fortolkningsmessig fleksibilitet i musikkteknologisk praksis*. NTNU, Trondheim
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Yu, Z. og Leung, B.-W. (2019). Music teachers and their implementation of the new Music Curriculum Standards in China. *International journal of music education*, 37(2), 178-197.
- Øvregård, M. O. (2016). Hva er implementering? Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>

Vedlegg

1. Førespurnad om deltaking og samtykkeskjema
2. Intervjuguide lærar
3. Intervjuguide avdelingsleiar/fagleiar
4. Godkjenning frå NSD

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020 i fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule. Ein casestudie av implementeringsprosessen hjå 4 musikklinjer, og deira tankar rundt fordjupingsinstrumentopplæringa i Fagfornyninga.”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i et forskingsprosjekt der formålet er å få innsyn i lærarane si forståing av musikkfaget med hovudvekt på fordjupingsinstrumentopplæringa i Fagfornyninga 2020, og kva endringar som eventuelt må gjerast og kva som kan vidareførast i undervisninga for å implementere ein ny læreplan. I tillegg vil eg sjå korleis avdelingsleiar og skulen jobbar med implementering av dei nye læreplanane. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Prosjektet er ei mastergradsoppgåve om implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020. Prosjektet vil i utgangspunktet vare frå hausten 2020 til vår/sommar 2021.

Frå hausten 2020 skal dei nye læreplanane som kom med Fagfornyninga innførast i norske grunnskular og vidaregåande skular. Hausten 2020 i Vg1, hausten 2021 i Vg2 og hausten 2022 i Vg3. Fokuset i mi oppgåve vil vere på musikklinja på vidaregåande skule, nærare bestemt fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule

Eg er ute etter å få ærlege svar om lærarane sine tankar om Fagfornyninga, kva dei er fornøgde med, kva frustrasjonar dei har, og korleis dei ser på det å skulle implementere dei nye læreplanane. I tillegg vil eg undersøke kva eventuelle tiltak og prosessar som vert sett i verk på mesonivå (fylket, kommunen, skulen og avdelinga) for å implementere dei nye læreplanane. Eg vil ha fokus på kva forskingsdeltakarane seier, direkte og indirekte, gjennom følgande forskingsspørsmål:

Kva tankar har instrumentallærarar i vidaregåande skule rundt fordjupingsinstrumentopplæringa og implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020?

Kva kjenneteiknar tiltak og prosessar sett i verk på mesonivå for å implementere dei nye læreplanane i Fagfornyninga? Og korleis oppfatar dei fagtilsette desse tiltaka?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Guro Topphol, student ved Høgskulen på Vestlandet, og Øystein R. Kvinge (rettleiar) er ansvarlege for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg gjer eit strategisk utval og vel lærarar med den spesialkompetansen som eg treng svar på. Målet er å gjennomføre ein casestudie av tre til fire musikklinjer, der eg intervjuar ein til to fordjupingsinstrumentlærarar, i tillegg til avdelingsleiar/fagleiar, ved kvar skule. Ideelt sett har lærarane jobba ulik lengd i vidaregåande skule, og har ulik undervisningspraksis. Eg har kontakta skular i nærleiken av studiestad og heimplass.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek i eit ein-til-ein intervju som det vert teke lydopptak av. Dette vil gå føre seg på din arbeidsstad, eller anna ønska plassering. Dersom intervju ansikt til ansikt ikkje er mulig, til dømes på grunn av Koronasituasjonen, vil intervju via Zoom vere eit alternativ. Intervjuet vil vare i rundt ein klokke. Intervjuet inneheld spørsmål om di forståing av og tankar om fagfornyninga og læreplanane, og dine tankar om kva musikkfaget er. Det vert også spørsmål om prosessen rundt innføringa av og arbeidet med dei nye læreplanane, og på kva måte læreplanane eventuelt vil påverke gjennomføring av fordjupingsinstrumentundervisninga. Dine svar vert transkribert av meg i etterkant av intervjuet og vert oppbevart separat frå lydopptak og andre personopplysningar. Alle personopplysningar vil vere anonyme i oppgåva.

Eg vil også be avdelingsleiar/fagleiar ved musikklinja om eventuelle felles retningslinjer på mesonivå knytt til implementering av læreplanane tilhøyrande Fagfornyninga 2020, kva desse retningslinjene er, og om der er nokon skriv/dokument som eg kan få tilgang til.

Verken namnet ditt, skulen eller stadnamn vil verte brukt i sjølve masteroppgåva. Einaste gongen namn vert nytta er under intervju, ved underskrift på dette samtykkeskjemaet, og eventuelt på dokument som eg får tilgang til. Dette vert oppbevart utilgjengelig frå andre enn prosjektansvarlig, og det vert makulert/sletta ved prosjektslutt. Koder oppbevart separat frå personopplysningar vil verte nytta for å kople skriv/dokument til rette avdelingsleiar og lærar som deltek i intervju.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då verte sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre nytte opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er berre student og rettleiar som vil ha tilgang til opplysningane som vert samla inn.
- Dersom Zoom vert nytta under intervju vil dei behandle personopplysningar som namn, e-postadresse, IP-adresse, enhetsdetaljar og OS-detaljar. Dette fordi ein brukar må opprettast. Lydopptak vil gjennomførast på ein ekstern opptakar, ikkje gjennom Zoom, og vil difor ikkje verte behandla av Zoom.
- Namn vert samla inn ved skriftlig signatur som vert makulert ved prosjektslutt. Namn og kontaktopplysningar vert erstatta med ei kode som lagrast adskilt frå øvrige data.
- Lydopptak vert lagra adskilt frå andre personopplysningar. Dei transkriberte intervju vert koda, og vil difor ikkje vere mulig å spore tilbake til deg. Lydopptak slettast ved prosjektslutt.
- Både personnamn, skule og stadnamn vil anten bli bytta ut med fiktive namn eller ikkje takast med i oppgåva. År i yrket vert erstatta med eit ca-tal.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er august 2021. Alt av papir med namn og eventuelle andre personopplysningar makulerast, og koblingsnøkkel med koder og lydopptak slettast ved prosjektslutt.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Guro Topphol (student) på e-post (584828@stud.hvl.no) eller på telefon: 48100982, eller Øystein R. Kvinge (rettleiar) på e-post (oistein.kvinge@hvl.no) eller på telefon: 53491366.
- Vårt personvernombod: Forskingsetisk utval (forskingsetikk@hvl.no)

Om du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Øystein Røsseland Kvinge
(Rettleiar)

Guro Topphol

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet ”Implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020 i fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule. Ein casestudie av implementeringsprosessen hjå 4 musikklinjer, og deira tankar rundt fordjupingsinstrument-opplæringa i Fagfornyninga.”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i ein-til-ein intervju ansikt til ansikt, som det vert teke lydopptak av
- å delta i ein-til-ein intervju via Zoom, som det vert teke lydopptak av

Eg samtykker til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020 i fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule. Ein casestudie av implementeringsprosessen hjå 4 musikklinjer, og deira tankar rundt fordjupingsinstrumentopplæringa i Fagfornyninga.”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i et forskingsprosjekt der formålet er å få innsyn i lærarane si forståing av musikkfaget med hovudvekt på fordjupingsinstrumentopplæringa i Fagfornyninga 2020, og kva endringar som eventuelt må gjerast og kva som kan vidareførast i undervisninga for å implementere ein ny læreplan. I tillegg vil eg sjå korleis avdelingsleiar og skulen jobbar med implementering av dei nye læreplanane. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Prosjektet er ei mastergradsoppgåve om implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020. Prosjektet vil i utgangspunktet vare frå hausten 2020 til vår/sommar 2021.

Frå hausten 2020 skal dei nye læreplanane som kom med Fagfornyninga innførast i norske grunnskular og vidaregåande skular. Hausten 2020 i Vg1, hausten 2021 i Vg2 og hausten 2022 i Vg3. Fokuset i mi oppgåve vil vere på musikklinja på vidaregåande skule, nærare bestemt fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule

Eg er ute etter å få ærlege svar om lærarane sine tankar om Fagfornyninga, kva dei er fornøgde med, kva frustrasjonar dei har, og korleis dei ser på det å skulle implementere dei nye læreplanane. I tillegg vil eg undersøke kva eventuelle tiltak og prosessar som vert sett i verk på mesonivå (fylket, kommunen, skulen og avdelinga) for å implementere dei nye læreplanane. Eg vil ha fokus på kva forskingsdeltakarane seier, direkte og indirekte, gjennom følgande forskings spørsmål:

Kva tankar har instrumentallærarar i vidaregåande skule rundt fordjupingsinstrumentopplæringa og implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020?

Kva kjenneteiknar tiltak og prosessar sett i verk på mesonivå for å implementere dei nye læreplanane i Fagfornyninga? Og korleis oppfatar dei fagtilsette desse tiltaka?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Guro Topphol, student ved Høgskulen på Vestlandet, og Øystein R. Kvinge (rettleiar) er ansvarlege for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg spør deg om å delta i mitt masterprosjekt då ein eller fleire fordjupingsinstrumentlærarar ved denne skulen har takka ja til å vere informant i prosjektet ved å delta i intervju. Det vil difor vere nyttig å intervjuje avdelingsleiar/fagleiar ved musikklinja, og samle inn dokument for å få innsyn i eventuelle felles retningslinjer knytt til innføring av Fagfornyninga.

Målet er å gjennomføre ein casestudie av tre til fire musikklinjer, der eg intervjuar ein til to fordjupingsinstrumentlærarar, i tillegg til avdelingsleiar/fagleiar, ved kvar skule. Ideelt sett har

lærarane jobba ulik lengd i vidaregåande skule, og har ulik undervisningspraksis. Eg har kontakta skular i nærleiken av studiestad og heimplass.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek i eit ein-til-ein intervju, som det vert teke lydopptak av. Dette vil gå føre seg på din arbeidsstad, eller anna ønska plassering. Dersom intervju ansikt til ansikt ikkje er mulig, til dømes på grunn av Koronasituasjonen, vil intervju via Zoom vere eit alternativ. Intervjuet vil vare i rundt ein klokke. Eg kjem til å spørje om skulen eller musikklinja har nokon felles retningslinjer knytt til innføring og implementering av læreplanane tilhøyrande Fagfornyninga 2020, kva desse retningslinjene er, og om de har nokon skriv/dokument som eg kan få tilgang til. Dine svar vert transkribert av meg i etterkant av intervjuet og vert oppbevart separat frå lydopptak og andre personopplysningar. Alle personopplysningar vil vere anonyme i oppgåva.

Verken namnet ditt, skulen eller stadnamn vil verte brukt i sjølve masteroppgåva. Einaste gongen namn vert nytta er under intervju, ved underskrift på dette samtykkeskjemaet, og eventuelt på dokument som eg får tilgang til. Dette vert oppbevart utilgjengelig frå andre enn prosjektansvarlig, og det vert makulert/sletta ved prosjektslutt. Koder oppbevart separat frå personopplysningar vil verte nytta for å kople skriv/dokument til rette avdelingsleiar og lærar som deltek i intervju.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då verte sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre nytte opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er berre student og rettleiar som vil ha tilgang til opplysningane som vert samla inn.
- Dersom Zoom vert nytta under intervju vil dei behandle personopplysningar som namn, e-postadresse, IP-adresse, enhetsdetaljar og OS-detaljar. Dette fordi ein brukar må opprettast. Lydopptak vil gjennomførast på ein ekstern opptakar, ikkje gjennom Zoom, og vil difor ikkje verte behandla av Zoom.
- Namn vert samla inn ved skriftlig signatur som vert makulert ved prosjektslutt. Namn og kontaktopplysningar vert erstatta med ei kode som lagrast adskilt frå øvrige data.
- Lydopptak vert lagra adskilt frå andre personopplysningar. Dei transkriberte intervjuene vert koda, og vil difor ikkje vere mulig å spore tilbake til deg. Lydopptak slettast ved prosjektslutt.
- Både personnamn, skule og stadnamn vil anten bli bytta ut med fiktive namn eller ikkje takast med i oppgåva. År i yrket vert erstatta med eit ca-tal.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er i august 2021. Alt av papir med namn og eventuelle andre personopplysningar makulerast, og koblingsnøkkel med koder og lydopptak slettast ved prosjektslutt.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Guro Topphol (student) på e-post (584828@stud.hvl.no) eller på telefon: 48100982, eller Øystein R. Kvinge (rettleiar) på e-post (oistein.kvinge@hvl.no) eller på telefon: 53491366.
- Vårt personvernombod: Forskingsetisk utval (forskingsetikk@hvl.no)

Om du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Øystein Røsseland Kvinge
(Rettleiar)

Guro Topphol

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet ”Implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyninga 2020 i fordjupingsinstrumentopplæringa i vidaregåande skule. Ein casestudie av implementeringsprosessen hjå 4 musikklinjer, og deira tankar rundt fordjupingsinstrument-opplæringa i Fagfornyninga.”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i ein-til-ein intervju ansikt til ansikt, som det vert teke lydopptak av
- å delta i ein-til-ein intervju via Zoom, som det vert teke lydopptak av
- å dele eventuelle opplysningar/dokument/skriv som beskriv felles retningslinjer knytt til innføring av Fagfornyninga 2020

Eg samtykker til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide for instrumentallærer

Intervjuet vil ta omlag ein klokke time. Det er eit semistrukturert intervju, så det du ser nedanfor er overordna tema som eg kjem til å stille spørsmål ut i frå. Eg kan kome opp med nye spørsmål ut i frå dei svara du gir.

Demografi:

Kjønn, alder, utdanning, lærarerfaring (lengde i arbeid), timar med instrumentalundervisning i veka og kva trinn, underviser i andre fag

Forståing av læreplan og kva faget musikk er

Nytt i læreplanen. Viktigaste forskjellane. Grunnleggande forskjell i synet på kva fordjupingsinstrument er.

Endring frå hovudinstrument til fordjupingsinstrument.

Tankar om endringane. Korleis vil det påverke fordjupingsinstrumentopplæringa?

Arbeid med nye læreplanar (prosessen)

Felles planar og retningslinjer for innføring/implementering av dei nye læreplanane frå fylkeskommunen/på skulen/i avdelinga.

Lærarane si muligheit til å påverke desse prosessane.

Ressursar nytta i planlegginga. Kompetansepakkar frå Udir.

Gjennomføring av undervisning og vurdering

Er der noko i den gamle planen som du kan bruke vidare? Kva?

Er der ting du tenker å gjere annleis i undervisninga? Kvifor?

Er det ting du ikkje tenker å gjer annleis? Kvifor?

Gjennomføring av vurdering. Midtvegsvurdering.

Om spesifikke delar av læreplanen og nye omgrep

Generell del. Tverrfaglege tema: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgarskap, Berekraftig utvikling. Kompetansemål (færre og vidare mål).

Djupnelæring. Kreativitetsomgrepet. Kjerneelement: Instrumentutøving, Øving, Samspel.

Intervjuguide for avdelingsleiar/fagleiar

Intervjuet vil ta omlag ein klokkeime. Det er eit semistrukturert intervju, så det du ser nedanfor er overordna tema som eg kjem til å stille spørsmål ut i frå. Eg kan kome opp med nye spørsmål ut i frå dei svara du gir.

I tillegg til intervjuet vil eg samle inn eventuelle felles retningslinjer og planar for innføring/implementering av læreplanane som de er villige til/har tilgang til å dele.

Demografi:

Kjønn, alder, utdanning, lærarerfaring (lengde i arbeid), leiarerfaring (lengde som avdelingsleiar/fagleiar), underviser i andre fag.

Utvikling av felles planar/retningslinjer for innføring/implementering av Fagfornyninga

Er der planar utvikla på lokalt nivå? (Frå fylkeskommunen, på skulen, på avdelinga)

Kva type planar er dette? Og kva innhald har planane?

Kven deltek i desse planprosessane?

Nytter de kompetansepakke frå Utdanningsdirektoratet?

På kva måte jobbar de med dette?

Arbeid med felles planar/retningslinjer

Korleis vert planane/retningslinjene formidla til lærarane?

Arbeider de med fagfornyninga og læreplanane felles på avdelinga/skulen?

Fagfornyninga og nye læreplanar

Har nokon på avdelinga vore med på utvikling av læreplan/delteke på høyringar?

Generelle delen. Dei tverrfaglege tema. Kompetansemåla (færre og vidare mål).

Djupnelæring.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Implementering av dei nye læreplanane i Fagfornyinga 2020 i hovudinstrumentopplæringa i vidaregåande skule. Ein casestudie av implementeringsprosessen hjå 3-4 musikklinjer, og deira tankar rundt hovudinstrumentopplæringa i Fagfornyinga.

Referansenummer

648705

Registrert

24.07.2020 av Guro Toppol - 584828@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunsthøgskulen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Røsseland Kvinge, okv@hvl.no, tlf: 53491366

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Toppol, 584828@stud.hvl.no, tlf: 48100982

Prosjektperiode

01.08.2020 - 01.10.2021

Status

06.08.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

06.08.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 1.8.2021.

Endringen innebærer at prosjektslutt utsettes til 1.10.2021 (tidligere 1.8.2021).

Det er vår vurdering at behandlingen fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 6.8.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til videre med prosjektet!

29.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.10.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2020. Behandlingen kan fortsette.

Utvalg 2 er endret ved at innmelder vil nå intervju hovedinstrumentlærere. I tillegg vil det gjennomføres lydopptak under intervjuene med utvalg 1.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

28.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.07.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)