

MUSIKK PÅ TIMEPLANEN

En komparativ analyse av innhold i grunnskolens
læreplaner for musikk i Norge, England og Bayern

Miriam Rintelen

Høst 2016

Norges musikkhøgskole



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Sammendrag

Hva som skal være musikkfagets innhold er et av de helt sentrale spørsmålene som må stilles når musikkundervisning skal planlegges. Denne masteroppgaven er en deskriptiv og komparativ analyse av læreplanene for grunnskolefaget musikk i henholdsvis Norge, England og den tyske delstaten Bayern. Fokuset har vært rettet mot å finne likheter og forskjeller mellom bestemmelser om nettopp musikkfagets innhold slik de kommer til uttrykk i de tre læreplanene.

Jeg har valgt en metode som består av både kvalitative og kvantitative tilnærminger til tekstmaterialet. Det har blitt utviklet et kategorisystem for musikkfagets innhold som både er teoretisk forankret, men også i stor grad springer ut av de tre analyserte læreplanene, og som derfor i seg selv kan sies å være en del av studiens resultat. Med utgangspunkt i kategorisystemet ble det generert kvantitative data som blir presentert i form av tabeller og diagrammer. Disse dataene danner så grunnlaget for den komparative analysen.

Fokus på musikalske aktiviteter, sjangerbredde, kunnskap *om* musikk og *sang* som innhold i musikkfaget var noen av likhetene som ble funnet mellom planene. Forskjeller som kom til syne var blant annet at planene opererer med ulike musikkbegrep (noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom *dansens* varierende rolle i de tre planene), samt at læreplanene i svært ulik grad omtaler lærestoff knyttet til den respektive nasjonale kulturarven.

Komparative studier med et internasjonalt perspektiv er det ikke overveldende mye av på det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Det å løfte blikket over egne grenser for å få kunnskap om forhold og praksiser i andre land kan danne grunnlaget for fruktbare diskusjoner, både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Denne studien kan sees på som et bidrag til et slikt løftet blikk.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på noen flotte år som masterstudent ved Norges musikkhøgskole. Jeg vil rette en takk til alle mine medstudenter og lærere som har gjort studietiden til en så fin og ikke minst lærerik tid.

En stor takk går til min veileder, Øivind Varkøy, for gode råd og innspill i arbeidet med denne oppgaven. I tillegg takkes alle som har oppmuntret og støttet meg gjennom hele skriveprosessen. Korrekturleserne mine skal ha stor takk for all pirk og konstruktive kommentarer, og ikke minst tid viet mitt prosjekt. Til slutt ønsker jeg å takke bibliotekarene på NMH, som skaffer en tilgang til alt man ønsker seg, og dessuten alltid møter en med et smil.

Miriam Rintelen

Oslo, November 2016

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Tema for oppgaven, bakgrunn for temavalg og problemstilling	1
1.2 Valg av planer og avgrensinger	2
1.3 Tidligere forskning.....	3
1.4 Strukturering av oppgaven.....	5
2. Teori	6
2.1 Innhold – som didaktisk kategori.....	9
2.1.1 Aktivitetsformer	10
2.1.2 Lærestoff.....	15
2.1.3 Digitale verktøy og musikkinstrumenter som innhold	18
2.2 Musikkdidaktiske konsepsjoner og fagsyn	21
2.2.1 Musikk som ferdighetsfag/spillefag	22
2.2.2 Musikk som kunnskapsfag/sakfag.....	23
2.2.3 Musikk som kritisk fag/samfunnsfag.....	24
2.2.4 Musikk som estetisk fag	24
2.2.5 Musikk som sangfag.....	25
2.2.6 Bevegelse som innholdselement i ulike konsepsjoner.....	26
2.2.7 Musikk som lydfag	27
2.3 Mål og hovedområder – to begrep fra læreplantekstene.....	27
2.3.1 Mål.....	28
2.3.2 Hovedområder	30
3. Metode	31
3.1 Kvalitativ innholdsanalyse.....	32
3.2 Utformingen av denne oppgavens kategorisystem - Strukturering.....	36
3.3 Koderingsregler.....	38
3.4 Undersøkelse av planenes stringens.....	38
3.5 Komparativ analyse	39
3.6 Kommunikativ validitet	40

4. Resultater.....	41
4.1 Planenes forskjellige deler - Læreplannivåer.....	41
4.1.1 <i>Formål og legitimering av musikkfaget</i>	42
4.1.2 <i>Innledninger om hovedområder og lignende</i>	42
4.1.3 <i>Delmål og innholdsbeskrivelser</i>	43
4.1.4 <i>Annet</i>	44
4.1.5 <i>Oppsummering</i>	44
4.2 Kategoriene	45
4.2.1 <i>Aktivitetsformer</i>	46
4.2.2 <i>Lærestoff</i>	54
4.2.3 <i>Digitale verktøy og musikkinstrumenter</i>	58
4.3 Analyseresultater.....	59
4.3.1 <i>England</i>	59
4.3.2 <i>Norge</i>	65
4.3.3 <i>Bayern</i>	71
4.3.4 <i>Sammenligning</i>	79
5. Diskusjon.....	87
5.1 Likheter	87
5.2 Forskjeller	93
5.3 Lærerens valgfrihet og lokalt læreplanarbeid	99
6. Oppsummering og avsluttende tanker.....	102
6.1 Metodiske utfordringer – Den hermeneutiske spiralen.....	102
6.2 Veien videre.....	103
Litteraturliste	105

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over læreplandelene.....	111
Vedlegg 2: Kategorisystem for innhold i grunnskolefaget musikk.....	113
Vedlegg 3: Forklaringsnøkkel til ”Delmål og koding”.....	118
Vedlegg 4: Delmål og koding, England.....	119
Vedlegg 5: Aktivitetsformer, England.....	120
Vedlegg 6: Lærestoff, England.....	121
Vedlegg 7: Delmål og koding, Norge.....	122
Vedlegg 8: Aktivitetsformer, Norge.....	123
Vedlegg 9: Lærestoff, Norge.....	124
Vedlegg 10: Delmål og koding, Bayern.....	125
Vedlegg 11: Aktivitetsformer, Bayern.....	128
Vedlegg 12: Lærestoff, Bayern.....	129
Vedlegg 13: Aktivitetsformer – sammenlignet.....	130
Vedlegg 14: Lærestoff – sammenlignet.....	132

1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven, bakgrunn for temavalg og problemstilling

Denne masteroppgaven er en komparativ analyse av læreplanene for grunnskolefaget musikk i henholdsvis Norge, England og den tyske delstaten Bayern. Først og fremst har hensikten med dette arbeidet vært å undersøke hvordan bestemmelser som er gjort om musikkfagets innhold blir uttrykt gjennom de forskjellige områdenes styrende læreplandokument. «Hva slags musikk skal få plass i undervisningen?», «Hvilke aspekter ved musikken skal fokuset rettes mot?» og «På hvilke måter skal elevene omgås musikken?» er noen av de sentrale spørsmålene jeg har undersøkt hva læreplanene sier noe om.

Alle tre planene som blir studert i denne studien avrundes med punktvis formulerte delmål, og hovedfokuset i analysearbeidet har vært å finne uttalelser om fagets innhold i disse delmålformuleringene. På den måten har jeg kunnet si i hvilken grad disse målene er styrende for lærernes valg av innhold for undervisningen. I tillegg har jeg belyst sammenhengen mellom uttalelser om undervisningsinnhold i disse delmålene og i resten av læreplantekstene – jeg har altså undersøkt planenes stringens. Med et internasjonalt komparativt perspektiv på disse spørsmålene har jeg kunnet peke på interessante likheter og forskjeller mellom de ulike geografiske områdene.

Valget av områdene jeg har tatt for meg er ikke tilfeldig. Musikkstudier i England vekket min interesse for og ga meg et innblikk i musikkundervisningen på offentlige engelske skoler, mens tilknytningen min til Tyskland kommer av at begge mine foreldre er derfra.

De tre læreplanene blir i denne oppgaven behandlet som likeverdige. Det vil blant annet si at jeg ikke har tatt utgangspunkt i én av planene i arbeidet med å utforme kategorier for analysen for så å se hvordan de andre planene passer inn i disse kategoriene. I stedet har jeg utarbeidet et analyseverktøy som først og fremst er teoretisk forankret, men som også i stor grad gjenspeiler de tre planene som er blitt analysert. Arbeidet med å utvikle dette verktøyet er

nøye presentert og håpet er at metoden kan inspirere andre til å utføre liknende studier med helt andre læreplaner.

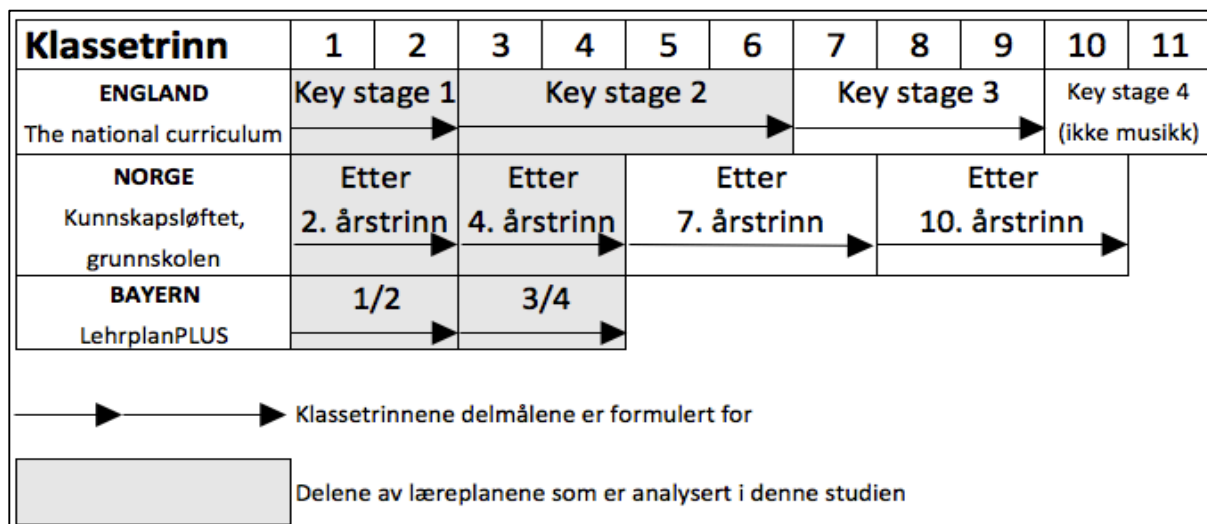
Det er selvfølgelig også andre faktorer enn de formelle føringene i læreplaner som har betydning for hvilket innhold som når klasserommet og elevene. Lærernes egne erfaringer, interesser og kompetanse har blant annet ofte stor innflytelse på innholdsutvelgelse. Det er imidlertid ikke det denne oppgaven handler om. I stedet er intensjonen å gi en oversikt over noen av de beslutningene som er tatt *før* læreren kommer inn i bildet. Resultatene vil som sagt allikevel kunne si noe om lærernes formelle valgfrihet når det gjelder valg av innhold for deres undervisning. Oppgaven plasserer seg dermed i en interessant mellomposisjon mellom et overordnet sentralstyrt politisk plan og det praktiskrettede skolehverdagslige planet.

Oppgaven har altså relevans på flere forskjellige måter og berører flere temaer som er forbundet med den formelle læreplanen. Problemstillingen jeg har jobbet ut ifra har imidlertid vært: *Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom bestemmelser om innhold i grunnskolefaget musikk slik de er uttrykt i læreplanene i henholdsvis Norge, England og Bayern?*

1.2 Valg av planer og avgrensinger

Da jeg skulle velge meg tre læreplaner å sammenligne visste jeg at det skulle være en fra Tyskland og en fra Storbritannia i tillegg til den norske. Som allerede nevnt grunner dette henholdsvis i mine røtter og studieerfaringer. Jeg visste også at jeg ønsket å sammenligne planer fra det offentlige skoleverket, og altså ikke velge noen planer for private skoleslag. I føderalstaten Tyskland har imidlertid hver delstat sin egen læreplan, på samme måte som de ulike delene av Storbritannia (Skottland, Wales, Nord-Irland og England) følger hver sine planer. Valget ble gjort utfra ett bestemt kriterium, nemlig planenes alder. Jeg ønsket å ta i bruk den nyeste planen fra henholdsvis Tyskland og Storbritannia for å gjøre oppgaven så aktuell som mulig. Samtidig tenkte jeg at det ville danne en spennende kontrast til den norske læreplanen som er en god del eldre, nemlig fra 2006. Sommeren 2014, da arbeidet med denne oppgaven startet var det Bayerske *LehrplanPLUS* og engelske *National Curriculum* som var de nyeste planene i de respektive landene. Begge ble implementert høsten 2014.

For å få et så enhetlig sammenligningsgrunnlag som mulig har jeg kun tatt for meg de delene av læreplanene som gir føringer for musikkfaget i det norske *småskoletrinnet* (1.-4. Klasse), i engelske *primary schools* (1.-6. Klasse) og i bayerske *Grundschulen* (1.-4. klasse). Flere faktorer spilte inn i denne avgjørelsen. For det første gjelder *LehrplanPLUS* fra Bayern kun for 1.-4. klasse. Fra og med femte klasse deles elevene opp på forskjellige skoleslag som forholder seg til ulike læreplaner. Om jeg skulle ha dratt inn en av disse planene ville den relativt høye allmenngyldigheten av studiens resultater falt bort. I tillegg ville ønsket om å velge de ferskeste læreplanene måtte vike. Alle tre planene opererer dessuten med to sett med delmål innenfor de nevnte aldersspennene, noe som også gjør en sammenligning enklere. Se figur 1 for en oversikt over fordelingen av delmålene i de tre landenes læreplaner og hvilke av disse som er inkludert i denne studiens hovedanalyse.



Figur 1 Læreplanenes oppbygging

1.3 Tidligere forskning

Læreplanforskning er et stort felt som kan berøre mange forskjellige sider ved lærings- og undervisningsvirksomheten. For å bruke John Goodlads velkjente terminologi, er det tidligere forskning på det formelle læreplannivået, altså på de faktiske skriftlige dokumentene, som er interessant og relevant for min oppgave (se kapittel 2, side 7 for mer om Goodlads læreplannivåer). Aller viktigst har det naturligvis vært å få en oversikt over komparative forskningsarbeid som omhandler nettopp læreplandokumenter for musikkfaget, for å finne ut hva som allerede er gjort på feltet. Dette har jeg gjort dels for å la meg inspirere av disse studienes metodiske fremgangsmåter og dels for å finne et forskningsgap min oppgave kan bidra til å fylle.

Komparativ utdanningsforskning begynte man med tidlig på 1800-tallet samtidig som de første nasjonale utdanningssystemene vokste frem i Europa og resten av verden. En ordentlig vitenskapelig tilnærming til feltet, bygget på teori og som involverte utvikling av metoder, finner man først på begynnelsen av det 20. århundre (Sepp, 2014, s. 3). Ifølge Alexandra Kertz-Welzel, som har skrevet flere artikler om det å ha et internasjonalt perspektiv på musikk læring og -undervisning, har det de siste tiårene imidlertid blitt viet få ressurser til musikkfaglig komparativ forskning. Nasjonale musikkfaglige forskningsspørsmål om for eksempel implementering av nasjonale læreplaner eller utdanningen av faglærere bedømmes ofte til å være mer presserende, slik at det å løfte blikket for å se på hva som skjer i andre land har blitt nedprioritert. Hun påpeker imidlertid også at det finnes organisasjoner som jobber med musikkundervisning på tvers av landegrensene, som *the International Society for Music Education in Schools* (ISME) og *the European Association for Music in Schools* (EAS). Dessuten har flere undervisningsmetoder og musikkpedagogiske konsepter fått internasjonalt gjennomslag (Orff, Dalcroze og Kodály for å nevne noen). Selv om det på 2000-tallet har vært en økt interesse for komparativ musikkpedagogisk forskning er det ifølge Kertz-Welzel fremdeles sett på som en luksusvare. Slik burde det ikke være, ettersom slik forskning er noe som virkelig mangler i det musikkpedagogiske forskningsfeltet (2008, s. 439).

Forskningsarbeid som omhandler læreplaner i musikkfaget finnes det flere av, også i Norge. Noen av disse tar også for seg flere enn en plan, men da som oftest planer fra forskjellige skoleslag i Norge eller historiske norske læreplaner. Et eksempel på det sistnevnte er Øivind Varkøys doktoravhandling *Musikk for alt (og alle)* (2001). I den analyserer Varkøy de norske læreplanene for musikk fra 1960, 1974, 1987 og 1997 for i hovedsak å undersøke hvilke musikk syn de forskjellige planene fremmer. Tone Breiviks komparative studie av musikkfagets plass i L97, LK06 og læreplanen for montessoriskolen er et eksempel på det førstnevnte (Breivik, 2012).

Når det gjelder internasjonale komparative analyser av læreplaner for musikkfaget i grunnskolen er Clemens Schlegels *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich* (2001) et stort og viktig forskningsarbeid som også har hatt stor betydning for min oppgave. I prosjektet gjorde Schlegel først en grovanalyse av femten læreplaner for musikk fra forskjellige EU-land, for så å velge fem av disse (Bayern, Irland, Luxembourg, Portugal og Sverige) for en

detaljert komparativ innholdsanalyse. Metodene i min oppgave er i stor grad inspirert av hans avhandling, noe jeg vil komme tilbake til i detalj i metodekapittelet (kapittel 3).

Schlegels arbeid er inspirert av flere andre komparative arbeider på det musikkpedagogiske feltet, men ingen av disse omhandler områder utenfor de tyskspråklige. Renate Hofstetters analyse av femten læreverk for skolens musikkfag i (Vest)Tyskland (1982) og Heidelind Ockerts sammenligning av læreplaner for musikk i tyskspråklige land (1986) er eksempler på slike arbeider. Begge disse arbeidene er relativt gamle og det er nå også hele femten år siden Schlegel fullførte sitt prosjekt. Etter et grundig søk kan jeg også konkludere med at jeg i alle fall ikke er kjent med at noe lignende har blitt gjort siden, verken i tyskspråklige, engelskspråklige eller nordiske land.

1.4 Strukturering av oppgaven

Kapittel 2 er et teorikapittel der det helt sentrale begrepet *innhold* blir drøftet i lys av relevant didaktisk og musikkdidaktisk teori. Det blir deretter redegjort for sammenhengen som kan finnes mellom et bestemt innhold og bestemte musikkdidaktiske konsepsjoner og fagsyn. Til slutt blir begrepene *mål* og *hovedområder*, to begrep som er relevante for denne oppgavens metodevalg og resultatutvikling, presentert. Kapittel 3 er metodekapittelet der metodevalget og forskningsdesignet blir grundig presentert og begrunnet.

I resultatkapittelet (kapittel 4) får man se hvordan det som ble beskrevet i metodekapittelet er satt ut i livet. Kapittelet rommer derfor en del mer enn kun de rene analyseresultatene. Aller først finner man en presentasjon av de tre planenes forskjellige tekstdeler. Deretter blir analyseverktøyet med sine tilhørende kategorier presentert, som har fått plass i resultatkapittelet fordi utviklingen av kategoriene ble gjort med såpass sterk referanse til materialet som ble analysert. Kategorisystemet kan dermed i seg selv sies å være en del av resultatet. Helt til slutt i resultatkapittelet blir så de kvantitative dataene og planenes stringens presentert og ikke minst sammenlignet. I diskusjonskapittelet blir funnene drøftet i lys av blant annet den tidligere presenterte teorien. Avslutningsvis finnes en oppsummering, der eventuelle begrensninger og metodiske svakheter i studien blir belyst, men også forslag til videre arbeid blir gitt.

2. Teori

Mål, kompetanser, innhold, hovedområder og grunnleggende ferdigheter. Det finnes mange begrep som brukes for å snakke om forskjellige aspekter ved læreplaner, men som også blir brukt i selve læreplantekstene. I arbeidet med denne oppgaven har jeg måttet forholde meg til en rekke av disse. Det at dette har foregått på tre forskjellige språk har gjort arbeidet ekstra interessant. Noen av de lingvistiske problemene jeg har støtt på er også nært knyttet til det faktum at områdene denne oppgaven handler om forholder seg til to forskjellige tradisjoner for pedagogisk teori, nemlig henholdsvis den nordeuropeiske didaktikk-tradisjonen og den anglosaksiske curriculum-tradisjonen.

Innenfor denne oppgavens rammer er det ikke mulig å tre for dypt inn i diskusjonen rundt didaktikk og curriculum (se Gudem & Hopmanns *Didaktik and/or curriculum* (1998) for mange interessante bidrag til den diskusjonen). Det er imidlertid et poeng å peke på at didaktikk altså ikke innehar den samme posisjonen i de tre geografiske områdene denne oppgaven tar for seg. Mens didaktikk er et ord som lærerstudenter i mange kontinentaleuropeiske land er godt kjent med, slo det nemlig aldri rot i engelskspråklige land. Faktisk har ordet *didactics* der delvis fått negative konnotasjoner fordi det har blitt forstått som en ren metode for lærerens overlevering av informasjon til passive, stillesittende elever (Unger, 2001, ref. i Kertz-Welzel A., 2004, s. 284). Dette er som kjent langt fra den forståelsen man har av begrepet i Tyskland og Norden.

Ved at det i denne oppgaven i stor grad opereres med begrepet didaktikk og didaktiske kategorier plasseres den naturlig i en nordisk/tysk/kontinentaleuropeisk fagtradisjon i motsetning til i den anglosaksiske. Didaktikk er imidlertid et omfattende begrep og et begrep som det ikke finnes noen helt entydig definisjon på. Det at en av de mest sentrale definisjonene imidlertid handler om teorier rundt valg av nettopp undervisningsinnhold (dette gjelder særlig dannelsessteoretisk didaktikk (Jank & Meyer, 1991, s. 133)) er enda en grunn til at det er naturlig å bruke didaktiske teorier som hovedramme for dette teorikapittelet og

oppgaven som helhet. Mangelen på didaktikk som fagfelt i engelskspråklige land gjør det dessuten rett og slett ganske utfordrende å finne teoretiske drøftinger om engelske læreplanteoretiske begrep. Det som sees på som den anglosaksiske motsatsen til didaktikk, nemlig curriculum studies, gir også lite av dette. En uttalelse som bekrefter mitt resultatløse søk etter relevant teori om engelske læreplanteoretiske begrep er denne av Cambridge-professoren Paul Andrews:

However, my fear is that the real reason lies in an almost obsessive rejection, at all levels of English society, of theory. Indeed, the lack of any European resonance with our particular meaning of didactic provides further evidence in this respect. Whatever the reasons, it is disappointing that we persist in avoiding an intellectually robust vocabulary that would validate our professional discourse. (Andrews, 2007)

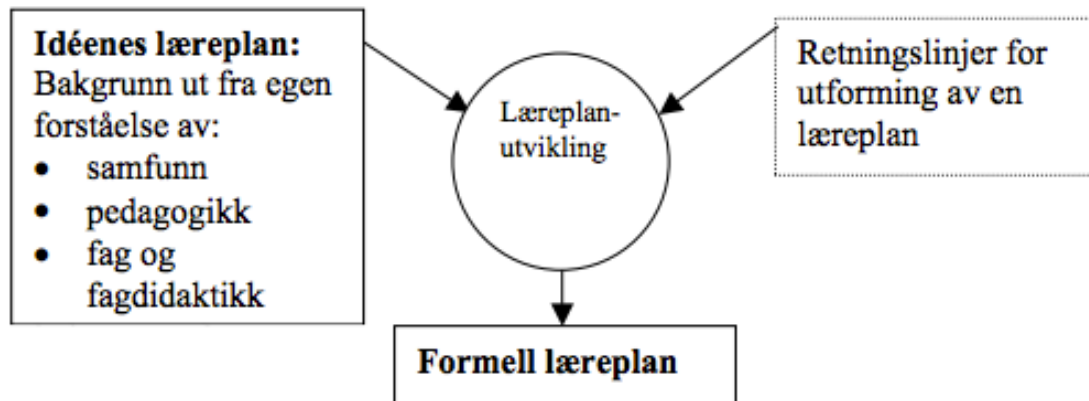
Selv om det i England altså ser ut til virkelig å være en mangel på relevant teori, springer det kanskje mest velkjente læreplanteoretiske begrepssettet ut fra «curriculum»-tradisjonen og den engelskspråklige (canadiske/amerikanske) teoretikeren John Goodlad. Han beskriver som kjent følgende fem læreplannivåer:

1. *Idéenes læreplan*: Idéene kan for eksempel ha bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, og blir fremmet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag.
2. *Den formelle læreplanen*: Selve det skriftlige læreplandokumentet.
3. *Den oppfattede læreplanen*: Oppfattelsen av læreplanen som leseren (for eksempel læreren) sitter igjen med etter å ha lest den og som danner utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.
4. *Den operasjonaliserte læreplanen*: Den faktiske undervisningen som skjer basert på lærerens oppfattelse av det skriftlige dokumentet.
5. *Den erfarte læreplanen*: Elevenes, foreldrenes eller andres erfaringer og opplevelser etter å ha vært involvert i undervisning som bygger på læreplan.

(Goodlad, 1979 sitert i Engelsen, 1999, s. 27)

Som allerede slått fast er det det formelle læreplannivået, altså de skriftlige dokumentene, som blir satt under lupen i denne studien. Utformingen av disse dokumentene vil ha vært påvirket av de forskjellige læreplanforfatterens idéer (som igjen vil være påvirket av de

pedagogiske og utdanningspolitiske idestrømningene som råder til hver tid) (idéenes læreplan), i tillegg til av retningslinjene som finnes for utformingen av de ulike læreplanene (se figur 2). Denne prosessen er noe jeg vil komme tilbake til helt til slutt i oppgaven (kapittel 6).



Figur 2 Prosessen fra idéenes læreplan til den formelle læreplanen (Bostrøm, 2004, s. 12)

I resten av dette teorikapittelet blir begrep og teorier som er direkte relevante for resultatutviklingen presentert og drøftet. Det vil for eksempel si at presentasjonen av forskjellige musikkdidaktiske konsepsjoner ikke er fullstendig (i den grad det hele tatt hadde vært mulig), men kun omfatter de konsepsjonene som det etter analysearbeidet viste seg at ville være interessante for drøftingen av resultatene. Dette prinsippet gjelder teorikapittelet som helhet: Kun aspekter som er essensielle for resultatutviklingen eller som vil kaste et nytt lys på resultatene i diskusjonskapittelet blir trukket frem. På denne måten ønsker jeg å gjøre teorien så treffende, saklig og konsis som mulig.

Først og fremst vil denne studiens mest sentrale begrep, nemlig den didaktiske kategorien *innhold*, bli presentert (kapittel 2.1). I kapittel 2.2 kan man så lese om hvilken sammenheng musikalsk innhold kan ha med forskjellige fagsyn og musikkdidaktiske konsepsjoner, slik de blant annet blir presentert av teoretikeren Frede V. Nielsen (1998), mens kapittel 2.3 er viet *mål* og *hovedområder*, to begrep av relativ stor betydning i denne studien.

2.1 Innhold – som didaktisk kategori

Når det i denne oppgaven snakkes om innhold er det den didaktiske kategorien innhold som menes og altså ikke læreplanenes komplette tekstlige innhold. Innhold som didaktisk kategori finner vi blant annet igjen i Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs kjente didaktiske relasjonsmodell (1978, s. 135). Der blir innholdet beskrevet som alle de faktiske kunnskapene elevene skal tilegne seg (teorier, ideer, strukturer, terminologi, etc.), men også de forskjellige prosessene elevene blir engasjert i gjennom undervisningen (kognitive, affektive, psykomotoriske etc.) (1978, s. 41).

En annen måte å forstå den didaktiske kategorien innhold på er som en samlekategori for *lærestoff* og *læringsaktiviteter* og det er denne forståelsen denne oppgaven i all hovedsak kommer til å benytte seg av. Den er særlig vanlig i musikkpedagogisk virksomhet, der aktivitetene i seg selv ofte er det elevene skal lære i stedet for kun å være metoder for å tilegne seg lærestoff (Hanken & Johansen, 2013, s. 70).

Kriterier og begrunnelser for utvelgelse av et bestemt undervisningsinnhold kan sies å være et av de viktigste didaktiske problemområdene for en lærer, men selvfølgelig også for læreplanfattere. I dannelseseoretisk litteratur vil man som skrevet tidligere (side 6) til og med ofte se didaktikk definert som nettopp «teorien eller læren om undervisningens innhold» (Nielsen, 1998, s. 23). Mens det å forholde seg til en eller annen form for undervisningsinnhold er uunnværlig for en lærer i enhver faktisk undervisningssituasjon, har læreplanfatterne i større grad mulighet til å unngå å definere konkret innhold, og altså la læreren gjøre de nødvendige valgene rundt dette.

Selv om begrunnelsene bak valg om hva som skal være musikkfagets innhold er ekstremt interessant, vil det i denne oppgaven først og fremst forsøkes å gi en presentasjon og en sammenligning av *hvilket* innhold som har fått plass i de ulike læreplanene. Drøfting rundt mulige begrunnelser for valgene (og utelatelsene) vies det allikevel plass til i diskusjonskapittelet.

Den følgende delen av teorikapittelet vil derfor gi et bilde av hva musikkfagets innhold egentlig kan være. Først vil jeg presentere teorier og allerede eksisterende kategorisystemer for aktivitetsformer i musikkfaget for så å gi en presentasjon av det musikalske objektfeltet. Til slutt kommer en presentasjon av teorier rundt hvordan bruk av digitale verktøy i

musikkundervisningen kan sies å tilhøre den didaktiske kategorien innhold, og en drøfting om hvilken plass valg om forskjellige musikkinstrumenter til bruk i undervisningen kan innta i denne diskusjonen.

2.1.1 Aktivitetsformer

Mens sang i flere tiår hadde vært aktiviteten som i mange land hadde utgjort kjernen av skolens musikkfag, begynte man på 1960-tallet å se muligheten for også å inkludere andre måter å omgå musikk på. Veldig mange av de musikkdidaktiske modellene som i dag blir sett på som sentrale oppstod i tiåret mellom 1968 og 1978, så også flere modeller som inkluderte forskjellige typer aktivitetsformer (Jank, 2005, s. 43). Michael Alt (1968) og Dankmar Venus (1969) stod for to av disse. Begge fikk stor betydning, blant annet ved at kategoriseringene deres ble tatt direkte i bruk i hver sin læreplan, hhv. i læreplanene for musikk i Nordrhein-Westfalen av 1969 og i Hessen av 1976 (Gundlach, 1984b, s. 106). I tillegg dannet arbeidet deres grunnlaget for det meste av senere arbeid med slike systemer og begrepsdannelser.

Før jeg går nærmere inn på Alt og Venus modeller, vil jeg drøfte begrepene de bruker som titler på kategorisystemene sine og dessuten vise til hvordan de har påvirket begreper som ble tatt i bruk senere. Alt presenterer i sin bok *Didaktik der Musik* (1968/1973) fire forskjellige *Funktionsfelder des Musikunterrichts* (s. 41). Dette begrepet lot Frede V. Nielsen seg inspirere av da han i sin bok *Allmenn musikdidaktik* tok i bruk begrepet *funktionsområde* (1998, s. 291). Nielsen bruker imidlertid begrepet synonymt med ordet *aktivitetsform* og sier om dette:

Muligens vil nogen synes, at «funktionsområde» [...] i den aktuelle sammenheng er et lidt kunstigt ord, men i nogle sammenhænge opfatter jeg det som mer neutralt end fx sammensætninger med «aktivitet», der kan give associationer i retning af udelukkende praktisk eller blot fysisk aktivitet (Nielsen, 1998, s. 291).

Med til dels samme begrunnelse er også Dankmar Venus' begrepsvalg, *musikalische Verhaltensweisen*, blitt drøftet og kritisert av senere musikkpedagoger. Ordet *Verhalten*, som i én betydning tilsvarer det norske ordet *atferd*, blir av noen sagt å være et begrep som er for

nært knyttet til behavioristiske teorier og dermed kan gi inntrykk av at man med *musikalische Verhaltensweisen* kun mener aktiviteter som det er mulig å observere med det blotte øyet. Selv om man ved nærmere lesing av Venus' teori forstår at dette ikke var hans intensjon, velger disse kritikerne heller begrepet *Umgangsweisen*. Med det begrepet ønsker de å vise til at det det er snakk om er hva mennesket *gjør* med og hvordan det *omgås* musikken (Kaiser/Nolte, 1989, s. 31; Schlegel, 2001, s. 123).

I tråd med nordisk musikkpedagogisk tradisjon velger jeg i mitt arbeid å ta i bruk Frede V. Nielsens begrep *aktivitetsformer (i musikk)*, i likhet med ham forstått som en «(...) måte, man kan beskæftige sig (være aktiv, fungere, virke) med musik på – eller en dimension i sådan beskæftigelse» (1998, s. 291). Til tross for at Nielsen selv peker på tvetydigheter ved begrepet, velger jeg å bruke det med den begrunnelsen at det har slått nok rot i fagmiljøet i Norden i tillegg til å ha blitt definert godt nok i denne teksten til ikke å bli mistolket. Nielsens begrep tar utgangspunkt i menneskers forhold til musikken uten å trekke inn undervisning og læring i selve ordet. Med det i tankene velger jeg bevisst å ikke bruke Ingrid Maria Hanken og Geir Johansens begrep *læringsaktiviteter* (2013, s. 70). Slik unngår jeg å gjennom begrepet utelukke aktiviteter som det kan være diskusjon om fører direkte til målbar læring.

Fem kategorisystemer for aktivitetsformer

I det følgende vil jeg trekke frem noen aspekter ved fem forskjellige kategorisystemer for aktivitetsformer i musikk (eller modeller som inkluderer aktivitetsformer), nemlig de av Dankmar Venus, Michael Alt, Frede V. Nielsen, Wilfried Fischer og Clemens Schlegel. Disse er bare noen få av mange flere teoretikere som presenterer kategorisystemer for aktivitetsformer i musikk på forskjellige måter. Med dette utvalget blir imidlertid både pionerene på feltet (Venus og Alt) presentert, i tillegg til han som brakte disse teoriene til Skandinavia (Nielsen). Fischers kategorisystem gir et interessant perspektiv på notelesing som en aktivitetsform og ved å trekke frem Schlegels system viser jeg hvordan kategorisystemene er blitt brukt i nyere forskningsarbeid og får frem koblingen til det jeg selv skal bruke systemene til.

Selv om det i denne oppgaven kommer til å fokuseres på aktivitetsformer som en del av musikkfagets *innhold* er det viktig å være klar over at ikke alle som har laget

kategorisystemer for aktivitetsformer har hatt denne didaktiske kategorien i tankene. I musikkdidaktisk litteratur dukker aktivitetsformer i musikk både opp som metoder, mål og innhold, men også som kombinasjoner av disse (Kaiser & Nolte, 1989, s. 32).

Dankmar Venus' kategorier er *Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition* og *Reflexion*. Disse blir presentert som likeverdige aktivitetsformer som ifølge ham alle bør være en del av undervisningen fra første til siste skoleår (1969/1984, s. 22). Som allerede nevnt (s. 11) ble kategoriene i stor grad utviklet som en reaksjon mot datidens konsentrasjon på det å lære elevene å synge. Venus ville både legge vekt på at elevene skulle høre mer musikk i tillegg til også å bruke instrumenter (1969/1984, s. 9). Dessuten ble systemet utviklet i ei tid da tilbudet på lærestoff, både i musikk og i andre fag, stadig ble større og mer uoversiktlig. Dette førte til tanken om at det som var viktigst å utvikle hos elevene var deres evne til å ta i bruk og omgås den stadig voksende informasjonsmassen (Kaiser & Nolte, 1989, s. 33).

Venus' kategorier er presentert i ei bok med navnet *Unterweisung im Musikhören* («Undervisning i det å høre/lytte til¹ musikk» [egen oversettelse])(1969/1984). Boka handler altså i all hovedsak om metoder til bruk ved innføring av resepsjon av musikk som innhold i undervisningen. Også i Michael Alts bok *Didaktik der Musik* (1968/1973) er det stort fokus på det å la elevene høre på musikk. Alt velger imidlertid begrepet *Interpretation* for denne aktivitetsformen, med den begrunnelsen at order *Rezeption* virker for passivt, og ikke gir rom for spontaniteten og produktiviteten til den «indre hørselen» (Alt, 1968/1973, s. 74). Etter min vurdering vil denne diskusjonen kunne sammenlignes med differensieringen mellom de norske begrepene *å høre* og *å lytte*. Til tross for at Venus' bok kom ut året etter Alts bok, velger Venus altså å snakke om resepsjon, selv om man ved nærmere lesing ser at han på ingen måte ønsker at elevene skal være passive mottakere av musikk.

Hovedforskjellen på Alts og Venus' systemer er at sistnevnte uttaler at hans kategorier skal være «innholdsneøytrale» (Gundlach, 1984b, s. 107). Det vil si at aktivitetene kan bli anvendt på hvilken som helst type musikk, og at det Venus skriver om de forskjellige kategoriene vil gjelde uansett. Dette kan man på en måte si er en konsekvens av at han tenker på

¹ På tysk distingveres det ikke mellom «å høre» og «å lytte» på samme måte som på norsk.

aktivitetsformene sine som undervisningsinnhold i seg selv. At Alt ikke ønsker å fremme innholdsneøytrale kategorier kan man allerede se på undertittelen til boka der kategorisystemet hans blir presentert: «Orientierung am Kunstwerk» (Alt 1968). Det er altså kunstverket som er det sentrale, og aktivitetsformene han inkluderer i modellen sin er ment å gi en oversikt over på hvilke måter man kan forholde seg til utvalgte verk. Det er imidlertid også interessant å se at denne undertittelen forsvant fra og med tredje utgave av boka. I forordet til de nyere utgavene begrunner han dette med at begge ordene «kunst» og «verk» hadde blitt en del av en ideologisk strid i stedet for en estetisk. En annen sak som er verdt å trekke frem er argumentasjonen om at ingen aktivitetsformer egentlig kan være innholdsneøytrale ettersom enhver aktivitetsform på en eller måte vil være knyttet til noen bestemte former for musikk, eller eventuelt utelate noen former for musikk (se bl.a. Gundlach, 1984a, s. 26).

Frede V. Nielsen tar utgangspunkt i Venus' kategorier i konstruksjonen av sitt kategorisystem. Produksjon, reproduksjon og refleksjon er de tre begrepene man både finner hos Nielsen og Venus, om dog med variasjoner i tillagt betydning. Nielsen bruker så begrepet *persepsjon* når han mener den aktive måten å høre på musikk på som i norsk dagligtale ofte blir kalt lytting. I tillegg presenterer han kategorien *interpretasjon* for blant annet verbale eller billedlige måter å analysere musikken man har lyttet til. Dette sammenfaller til en viss grad med Venus' kategori transposisjon. Ved Nielsens kategori *refleksjon* er det så igjen mer fokus på elevenes kritiske bevissthet rundt musikken. Dessuten mener Nielsen at refleksjon også kan innbefatte den aktive refleksjonen over de andre musikalske aktivitetene og ikke bare en refleksjon over musikken i seg selv (Nielsen, 1998, s. 295 ff.). Venus inkluderer i tillegg tilegningen av faktabaserte fagkunnskaper i kategorien refleksjon (Venus, 1969/1984, s. 21).

Som Venus presenterer altså Nielsen også aktivitetsformene *produksjon* og *reproduksjon*. Reproduksjon er ifølge Nielsen det å spille/synge noe som fra før har eksistert i skriftlig (f. eks. notasjon), muntlig (sang, spill) eller elektronisk (innspilt) form. Nielsen poengterer at det er viktig å huske at reproduksjon også innebærer et kreativt moment og at det ikke er det samme som imitasjon. *Produksjon* er en aktivitet som ifølge Nielsen ligger i spenningsfeltet mellom det frie og det bundne. Det resulterer i et produkt enten i form av en komposisjon, et arrangement eller en improvisasjon og blir ifølge Nielsen ofte (i noen tilfeller feilaktig) regnet som en mer kreativ aktivitet enn reproduksjon (1998, s. 305). Nielsen nevner at begge disse aktivitetene også kunne ha gått under en aktivitetsform med navn «at lave musik», men velger

altså selv å holde dem adskilt. En av grunnene hans til det er at han ønsker å vise til hvordan *reproduksjon* historisk sett har hatt en mye større plass enn *produksjon* i musikkpedagogisk virksomhet (1998, s. 313).

Én av de som imidlertid slår de to kategoriene produksjon og reproduksjon sammen er Clemens Schlegel. Som nevnt i kapittel 1.3 publiserte han en komparativ undersøkelse av fem forskjellige lands læreplaner for musikkfaget i skolen i 2001. I tillegg til å konstruere og presentere flere analysemodeller redegjorde han også for sitt eget sett med aktivitetsformer for musikk. Schlegel mener at de to aktivitetsformene, *produksjon* og *reproduksjon*, er vanskelig å skille fra hverandre i praksis. Dette gjelder ifølge ham særlig i grunnskolen, der elevenes produktive aktiviteter i stor grad støtter seg på allerede lærte musikalske grunnelementer. Han poengterer at det selvfølgelig er mulig å se på selvstendig bruk av internaliserte grunnelementer som en kreativ og produktiv aktivitet, men heller selv mot å vurdere det som etterligning av allerede eksisterende strukturer (Schlegel, 2001, s. 161). I sin egen undersøkelse kategoriserer derfor Schlegel alle disse aktivitetene under begrepet *gestalten*, som kan oversettes til *å danne*, *å forme* eller *å skape*.

Et annet spørsmål som blir kastet lys på når forskjellige kategorisystemer for aktivitetsformer i musikk blir sammenliknet, er hvorvidt notelesing og -skrivning bør være en aktivitet i barnas musikkundervisning. Av de fem utvalgte kategorisystemene er Wilfried Fischers (1982) den eneste der det å bruke notasjon blir kategorisert som en egen aktivitetsform. Dette skjer i en bok om musikkundervisningens metoder (*Methoden im Musikunterricht der Primarstufe*). Det er nettopp notasjonens viktige betydning som musikkdidaktisk metode han bruker som begrunnelse for denne tilføyelsen til Venus' system (1982, s. 132). I «lærerens bok» til et læreverk som Fischer er medforfatter av (Fischer, Hansen, Jacobsen, & Schulz, 1977) blir denne betydningen blant annet eksemplifisert i en utfyllende redegjørelse for «nyttene av å følge med på notene til stykker man lytter til». Fischer og kollegene peker på at «lytting med noter» er noe Dankmar Venus også beskrev i sin bok *Unterweisung im Musikhören* (1969/1984, s. 27). Venus sorterer imidlertid notelære innunder aktivitetskategorien *refleksjon* sammen med tilegning av annen musikkteoretisk kunnskap, uten at han går nærmere inn på begrunnelsen for det.

Clemens Schlegel har en annen måte å inkludere notelære i sitt kategorisystem på. Han inkluderer det nemlig i kategorien *Umformen*. Inn under denne kategorien faller alle aktiviteter som innebærer å omsette musikk til en annen uttrykksform som for eksempel dans eller drama, eller å tonesette visuelle uttrykksformer (2001, s. 127). Avgjørelsen om å innordne tradisjonell notekunnskap under *Umformen* begrunner han med den logiske videreføringen fra det å omsette musikk til bilder, via det å omsette musikk til grafisk notasjon til det å omsette musikk til konvensjonell noteskrift (2001, s. 129).

Jeg vil allerede her røpe at de fem overordnede kategoriene for aktivitetsformer som utgjør en essensiell del av denne oppgavens analyseverktøy er en kombinasjon av Dankmar Venus' og Frede V. Nielsens begrepssett. Betydningen er imidlertid ikke alltid nøyaktig lik den Venus og Nielsen legger til begrepene, men ligner i større grad på Schlegels tolkninger. I kapittel 4.2.1 (side 46), der aktivitetsformene blir presentert, blir også begrepenes betydning i denne oppgaven gjort rede for.

2.1.2 Lærestoff

Musikkfagets lærestoff blir i denne oppgaven forstått som den musikken (repertoaret), de teoretiske kunnskapene, musikkbegrepene og alle de tilknyttede temaene elevene kommer i kontakt med i musikktime. Dilemmaet med den stadig økende stofftrengselen og spørsmålet om hvem som skal gjøre bestemmelser om hvilket lærestoff som skal få plass i skolen (i alle fag) kommer nok alltid til å være hete diskusjonstema. Gjennom årene har det i de norske musikk læreplanene i varierende grad blitt gitt konkrete føringer for dette. Mens man i Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 fikk med en veiledende liste på 147 sanger, (hvorav 21 ble kalt stamsanger og var sanger som alle elever burde ha god kjennskap til), ble det i musikk læreplanen fra 1987 sagt at «lærerne må føle seg fri til å bruke sanger de selv er glad i, og akseptere elevideer og forslag om sangvalg» (Jørgensen, 2001, s. 119).

Et av målene med denne oppgaven er å se hvordan situasjonen i dagens norske, bayerske og engelske læreplan er på den fronten.

Musikksjangre

En naturlig måte å snakke om hvilken faktisk musikk som når musikktime er å snakke om forskjellige musikksjangre. Når man skal lage en liste over musikksjangre er et spørsmål man må stille seg hvor differensiert oversikten skal være. Mens man på www.musicgenreslist.com («The Most Definite Music Genre List on the Web!») kan finne navn på hundrevis av forskjellige musikksjangre finnes det flere måter å gjøre grovere inndelinger på. En av dem er briten Philip Taggs

CHARACTERISTIC		Folk music	Art music	Popular music
Produced and transmitted by	primarily professionals		×	×
	primarily amateurs	×		
Mass distribution	usual			×
	unusual	×	×	
Main mode of storage and distribution	oral transmission	×		
	musical notation		×	
	recorded sound			×
Type of society in which the category of music mostly occurs	nomadic or agrarian	×		
	agrarian and industrial		×	
	industrial			×
Main twentieth century mode of financing production and distribution of the music	independent of monetary economy	×		
	public funding		×	
	'free' enterprise			×
Theory and aesthetics	uncommon	×		×
	common		×	
Composer/author	anonymous	×		
	non-anonymous		×	×

Figur 3 Philip Taggs «aksiomatiske trekant» (1982, s. 42)

«aksiomatiske trekant» som består av kunstmusikk, populærmusikk og folkemusikk. Disse tre sjangrene argumenterer han for at skiller seg fra hverandre på grunn av bestemte kriterier (se figur 3) (1982, s. 41). Med andre kriterier vil det være mulig å komme frem til andre typer inndelinger. I Norge er blant annet en todeling i klassisk og rytmisk musikk vanlig, særlig i forbindelse med kulturpolitikk og på utdanningsinstitusjoner for musikk (se for eksempel Kulturutredningen 2014 (NOU 2013:4, 2013, s. 132), eller utvalget av spesialiseringer innenfor faglærerutdanningen i musikk på blant annet Universitetet i Agder (Faglærerutdanning i musikk, 2016) . Folkemusikk blir i disse tilfellene en del av begrepet rytmisk musikk.

For denne oppgavens del er én problemstilling hvorvidt en ren musikkvitenskapelig sjangerinndeling, som den av Philip Tagg, er det som passer best for å skulle analysere innholdet i læreplaner for grunnskolens musikkfag. Clemens Schlegel har innsigelser mot det. Han mener at man for å virkelig forstå hvilken musikkforståelse de enkelte planene legger til grunn også må inkludere musikkformer som mer eller mindre utelukkende eksisterer i undervisningssammenhenger, eller der barn er involvert. Dette kan være rim og regler, enkle

instrumentalstykker slik man for eksempel finner de i Orff-Schulwerk eller stemmeutviklingsøvelser (2001, s. 144 f.). Han poengterer også at et sjangerkategorisystem for en analyse av småskolens musikkfag derfor ikke kan være likt ett for en analyse av musikkfaget for elever i høyere klassetrinn.

Musikkaspekter

I tillegg til selve musikkverkene og -sjangrene kan altså alle mulige aspekter, sider ved musikk og temaer som kan knyttes til musikk som fenomen også være en del av lærestoffet. Et av disse aspektene er musikkens byggesteiner, eller musikkens grunnelementer slik de blir kalt i den norske læreplanen. Teoretisk sett er det relativt stor enighet rundt hva som bør regnes som musikkens grunnelementer. Allerede Georg Wilhelm Friedrich Hegel beskrev det man kan kalle musikalske grunnelementer i sine forelesninger om estetikk. Han skilte mellom tre aspekter som gir en tone eller et sett med toner egenskaper til å bli musikk. For det første trekker Hegel frem alt som har med tid å gjøre, nemlig tonelengder, takt og rytmer. Det andre han trekker frem er harmoni og tonenes klangegenskaper, mens det tredje er melodi (Hegel, Vorlesungen über die Ästhetik, 1835-1838). Vi finner igjen de samme kategoriene i Sigrid Abel-Struths kapittel om musikkklæringens mulige utfall der hun skiller mellom elevenes evne til å skjelne mellom forskjellige rytmisk-metriske, melodiske, harmoniske og klanglige kjennetegn (Abel-Struth, 1985, s. 309 ff.). I hovedsak er det også disse aspektene som blir regnet som de musikalske grunnelementene i de tre planene denne studien tar for seg. I kapittel 4.2.2 (side 56) vil man imidlertid kunne se at også andre elementer blir inkludert, og se hvordan de musikalske grunnelementene har fått plass i denne studiens kategorisystem.

Andre sider av musikken som kan være lærestoff er fakta omkring musikken. Kjennskap til musikkhistorien, forskjellige komponister og bestemte musikkstykker, kunnskap om forskjellige musikksjangre og stilarter og deres typiske kjennetegn og musikalske struktur er eksempler på slikt. I tillegg finnes det flere mer kontekstorienterte temaer som kan trekkes inn som lærestoff i undervisningen. Blant annet gjelder dette det å se sammenhenger mellom musikk og samfunn, og det å få forståelse for musikkens påvirkningskraft og plass i menneskers og elevenes egne liv.

2.1.3 Digitale verktøy og musikkinstrumenter som innhold

Ikke alt som man kan argumentere for at tilhører musikkundervisningens innhold er like lett å definere som enten aktivitetsform eller lærestoff, slik det til nå har blitt lagt opp til i denne oppgaven. Bruk av digitale verktøy, samt forskjellige musikkinstrumenters rolle i musikkundervisningen, er to slike aspekter som det er vanskelig å plassere inn i denne definisjonen av innhold. For begge disse temaene er et sentralt didaktisk spørsmål dessuten hvorvidt valg rundt disse har mer med den metodiske tilnærmingen til undervisningen enn med musikkundervisningens innhold å gjøre. Som vi har sett har særlig forskjellige aktivitetsformer i musikk av flere teoretikere heller blitt presentert som metoder for musikkundervisningen enn som undervisningens innhold. Spørsmålet om noe tilhører innholdet eller metoden er altså ikke utelukkende av betydning for de to temaene som nå skal bli presentert, men diskusjonen kan nok sies å være særlig relevant for disse.

Digitale verktøy

Hovedspørsmålet når bruk av digitale verktøy i musikkundervisningen skal presenteres i denne oppgaven er altså om og på hvilke måter det kan sies å tilhøre musikkundervisningens innhold. Håkon Kvidal tar i sin artikkel «Om å være digital i musikkfaget» (2009) utgangspunkt i Frede V. Nielsens beskrivelse av musikk som sangfag (1998, s. 165) for å drøfte mulige relasjoner mellom musikk og teknologi i musikkfaget. Mens Nielsen altså drøfter de ulike rollene sang kan innta i musikkfaget bytter Kvidal ut sang med teknologi for så å føre den samme diskusjonen. En av de mulige relasjonene Nielsen snakker om er «sang som innhold» som da i denne sammenhengen altså blir «teknologi som innhold» (Kvidal, 2009, s. 210). I motsetning til i de andre to mulige posisjonene («teknologirelatert musikk» og «teknologi som middel») er det teknologien som er det primære når man snakker om «teknologi som innhold». Kvidal nevner som eksempel at det derfor er sekundært hva det gjøres lydopptak av om undervisningen i hovedsak skal dreie seg om bruk av opptaksutstyr (2009, s. 211). Med et slikt eksempel vil man kunne se på bruk av digitale verktøy som en aktivitetsform slik det har blitt definert tidligere.

En annen måte digitale verktøy gjerne blir knyttet til en aktivitetsform på er når det er snakk om at elevene skal komponere. Dette er noe både Kvidal (2009, s. 212) og *the European*

Association for Music in Schools (Gall, Sammer, & de Vugt, 2012, s. 13) tar opp. Disse sier blant annet at det er viktig at man er bevisst på at komposisjon med applikasjoner på nettbrett eller med forskjellig programvare på PCer ofte involverer at barna tar i bruk allerede eksisterende lyder, rytmer og til og med melodiske linjer. Dette har selvfølgelig relevans når man som teoretiker, lærer eller læreplanforfatter opererer med produksjon og reproduksjon, eller komponering og musisering for den saks skyld, som to adskilte kategorier for aktivitetsformer (eventuelt som to hovedområder slik den norske planen gjør).

I tillegg til at bruk av digitale verktøy kan sies å være innhold i seg selv kan selvfølgelig kunnskap om musikkrelaterte digitale verktøy sies å være lærestoff på samme måte som for eksempel instrumentkunnskap er det. I tillegg er en interessant diskusjon hvorvidt bruk av digitale verktøy på noen måte er forbundet med bestemte former for lærestoff. Det finnes for eksempel uttalelser om at bruk av musikkrelatert teknologi er uløselig knyttet til populærmusikk (Théberge 1997, sitert i Gall, Sammer & de Vugt, 2012, s. 13).

Som vi ser kan digitale verktøy altså i flere kontekster sies å være en del av undervisningens innhold, selv om det kanskje ofte er lettere å knytte temaet til den didaktiske kategorien metode. Temaet vil allikevel alltid være interessant i en innholdsdiskusjon på grunn av den nevnte mulige tilknytningen verktøyene har til bestemte aktivitetsformer eller lærestoff. Dette er imidlertid heller ikke noe som utelukkende gjelder digitale verktøy. Forskjellige musikkinstrumenter kan blant annet også implisere innlemmelsen av bestemte former for innhold.

Instrumenter

På samme måte som poenget med å ha et eget underkapittel om digitale verktøy i teoridelen av denne oppgaven er å undersøke på hvilke måter disse kan sies å tilhøre innholdet i musikkundervisningen, er poenget med å ha et eget kapittel for instrumenter å fremheve spørsmålet om hvilken didaktisk rolle forskjellige musikkinstrumenter kan ha i undervisningen. Et spørsmål som kan stilles er for eksempel hvilken forskjell det gjør om en elev spiller på en tromme eller ved hjelp av kroppen (klapping, tramping, etc.)? For å stille spørsmålet med didaktiske termer: Er dette en innholdsmessig forskjell eller en metodisk forskjell (eller har det kanskje kun med rammefaktorer å gjøre?)?

I forbindelse med grunnskolefaget musikk er valg av musikkinstrumenter for klasseromsfaget musikk et tema som er mindre omtalt enn blant annet bruk av digitale verktøy. Clemens Schlegel har i sitt kategorisystem for innhold i musikkundervisningen (2001) inkludert forskjellige grupperinger av instrumenter som underkategorier til sin kombinerte aktivitetsform produksjon/reproduksjon («gestalten»). Disse underkategoriene er akustiske instrumenter, selvbygde instrumenter, kroppsinstrument og elektroniske medier. Når Schlegel presenterer elektroniske medier som et mulig instrument mener han bruk av ikke-akustiske instrumenter, men også bruk av opptaksutstyr, avspillingsutstyr og annet som et ledd i reproduksjonen eller produksjonen av musikk (2001, s. 125). Dette er altså også et eksempel på hvordan digitale verktøy kan bli inkludert som en del av den innholdsrelaterte hovedkategorien *aktivitetsformer*.

Schlegel hevder at han gjennom å undersøke hva læreplanene sier om bruk av forskjellige instrumenttyper kan dra slutninger om hva slags type musikkfag som fremmes. Mens bruk av selvbygde instrument for eksempel kan sies å lede mot en handlingsorientert musikkpedagogikk går man med bruk av elektroniske musikkinstrument mer inn på elevenes egen erfaringsverden (2001, s. 126).

Det finnes noen instrumenter som man særlig forbinder med skole- og klasseromsfaget musikk. I Norge blir for eksempel blokkfløyta av mange forbundet med musikkfaget. Orff-instrumentariet er et annet sett med instrumenter som i mange land har eller har hatt en sentral plass i grunnskolen og som også blir nevnt i enkelte læreplaner for musikk (blant annet i LehrplanPLUS fra Bayern). Også når det gjelder Orff-konseptet er det vanskelig å sette fingeren på hvilken didaktisk rolle instrumentene spiller. Selv om instrumentene, som hovedsakelig består av stavspill og rytmeinstrumenter, har en helt sentral plass i konseptet er det imidlertid også her, i likhet med ved bruk av digitale verktøy, de innholdsmessige implikasjonene bruken av disse instrumentene har som muligens er mest interessant i en innholdsdiskusjon. Orff fremhevet for eksempel særlig bruk pentatonikk, borduner og ostinater i tillegg til god spilleteknikk. Alt dette er jo temaer som vi har sett kan regnes som lærestoff. Originalutgaven av Orff-Schulwerk inneholdt dessuten et omfattende notemateriale. Samtidig blir det i konseptet lagt vekt på at musikken skal skapes av elevene. Vi ser altså at Orff-konseptet, i likhet med bruk av digitale verktøy ved komposisjon, også rører ved

dilemmaet produksjon versus reproduksjon, noe også Jon-Helge Sætre påpeker i sin musikkdidaktiske analyse av Orff-Schulwerk (Sætre, 2014).

2.2 Musikkdidaktiske konsepsjoner og fagsyn

Flere didaktikere har presentert det man kan kalle ulike posisjoner i musikkfaget, ulike fagsyn, eller ulike musikkdidaktiske konsepsjoner (Nielsen, 1998, s. 163; Hanken & Johansen, 2013, s. 174). Disse konsepsjonene er ulike måter å beskrive forskjellige former musikkfaget kan innta avhengig av hvordan faget blir begrunnet, hvilke mål som er satt for undervisningen og hvilket innhold elevene kommer i kontakt med. Oftest er det kombinasjonen av disse elementene som utgjør en konsepsjon og de kan også sies å utgjøre musikkfagets identitet (Dyndahl, 2004, s. 75). Det er allikevel viktig å påpeke at grensene mellom de ulike posisjonene sjeldent er skarpe og at man for eksempel i en læreplan som oftest vil finne et sammensatt fagsyn som preges av flere didaktiske konsepsjoner (Hanken & Johansen, 2013, s. 176).

Mens Hanken og Johansen med sin presentasjon av syv ulike fagsyn forsøker å favne over hele bredden av mulige musikkundervisningssituasjoner, og dessuten tar utgangspunkt i situasjonen slik den er i Norge i dag, er Frede V. Nielsens didaktiske posisjoner og konsepsjoner i musikkfaget utviklet med utgangspunkt i skolefaget musikk i Danmark (Hanken & Johansen, 2013, s. 176). I andre utgave av boka *Almen Musikdidaktik* (1998) utvidet Nielsen dessuten sitt sett med konsepsjoner med tre ekstra kategorier for å speile nye tendenser i tiden. Dette bekrefter det Clemens Schlegel påpeker i sin presentasjon av musikkdidaktiske konsepsjoner, nemlig at man når man forholder seg til de ulike konsepsjonene alltid må ta i betraktning den historiske og geografiske konteksten de er oppstått i (2001, s. 44).

I tillegg til Nielsens (1998) og Hanken & Johansens (2013) sett med didaktiske konsepsjoner/fagsyn finnes det mangfoldige flere i blant annet tyskspråklig musikkdidaktisk litteratur. De fleste av disse er helhetlige konsepsjoner der det som sagt er kombinasjonen av musikkfagets legitimeringsgrunnlag, undervisningens mål, metoder og innhold som sammen danner en konsepsjon. Dette vil altså si at det som oftest ikke er mulig å skulle si at en

undervisningssituasjon (planlagt eller gjennomført) er dominert av en bestemt konsepsjon utelukkende basert på undervisningsinnholdet.

Rammene til denne studien gir ikke rom for en grundig redegjørelse av et stort antall didaktiske konsepsjoner. I stedet vil jeg ta for meg konsepsjoner som kan kaste et interessant lys på denne studiens resultater. Det har blant annet ført til at Hanken & Johansens foreslåtte fagsyn «musikk som trivselsfag» og «musikk som mediefag» ikke har blitt inkludert i den følgende oversikten. Det samme gjelder Petter Dyndahls IKT-relaterte fagidentiteter (Dyndahl, 2004), ettersom resultatene i for liten grad viser til IKT og digitale verktøy til at man kan si at de fremmer noe IKT-relatert fagsyn.

Konsepsjonene som her blir presentert vil dessuten være av den sorten at undervisningsinnholdet (altså de musikalske aktivitetene og/eller lærestoffet) tross alt kan sies å utgjøre et så sentralt element at det til en viss grad er mulig å definere konsepsjonene på bakgrunn av det alene. I presentasjonen av noen av de utvalgte konsepsjonene vil også deler av Wolfgang Klafkis danningsteorier bli løftet frem ettersom bestemte konsepsjoner ofte er nært knyttet til disse. Det samme gjelder noe drøfting om ulike musikkfagsyn. Det følgende er altså kun en redegjørelse for bestemte aspekter ved utvalgte konsepsjoner som er relevante for drøftingen av denne studiens resultater, og kan ikke sees på som noen fullverdig fremstilling av dem.

2.2.1 Musikk som ferdighetsfag/spillefag

Ved musikk som ferdighetsfag blir musikkfaget hovedsakelig knyttet til det å tilegne seg vokale og instrumentale ferdigheter. Ferdigheter knyttet til øre og kropp kan imidlertid også være relevante i en slik konsepsjon (Hanken & Johansen, 2013, s. 178). Med et innholdsperspektiv vil dette blant annet kunne være et musikkfag der ferdigheter på spesifikke instrumenter blir vektlagt og/eller der musikalske øvelser (etyder, rytmeøvelser, etc.) inntar en betydelig plass. Dette er selvfølgelig noe som er typisk for instrumentalopplæringen i for eksempel korps og kulturskole, men absolutt også en konsepsjon som kan få, og ved flere tilfeller har fått, plass i skolefaget musikk (Nielsen fremhever blant annet læreplanen for den danske folkeskolens musikkundervisning fra 1995 der instrumentalspill ble fremhevet som et innholdsmessig hovedmoment (1998, s. 364). I denne studiens resultatkapittel vil man kunne

finne flere eksempler). For skolefaget musikk har særlig sangteknikk og ferdigheter på noen bestemte instrumenter, som blokkfløyta, rytmeinstrumenter og resten av Orff-instrumentariet, i flere tiår stått sterkt (Hanken & Johansen, 2013, s. 178).

2.2.2 Musikk som kunnskapsfag/sakfag

Før vi kan snakke om musikk som et kunnskapsfag er det viktig å huske på at spørsmålene om hva kunnskap er, og hva kunnskap i musikk er, er vidtspennende og kunne blitt drøftet i stor detalj. Jeg vil imidlertid begrense meg til å si at når Hanken & Johansen snakker om musikkfaget som et kunnskapsfag (2013, s. 179), og Nielsen snakker om musikk som et sakfag (1998, s. 191), kun er én av formene for musikalsk kunnskap som står i fokus, nemlig kunnskap *om* musikk. Det er snakk om et snevert kunnskapsbegrep, der ferdigheter og holdninger for eksempel ikke regnes som kunnskap (Hanken & Johansen, 2013, s. 193). Musikk som kunnskapsfag er nok den konsepsjonen som ligner mest på tradisjonelle skolefag der faktakunnskaper og kjennskap til bestemt lærestoff, og dessuten en vitenskapsorientering, er det sentrale. Det er dermed nok også en av de konsepsjonene som det er enklest å definere et tydelig innhold for, og dessuten enklest å definere klare vurderingskriterier for. Musikkens struktur og grunnelementer, musikk som historisk fenomen og sjangerkunnskap, i tillegg de fleste andre temaene som i kapittel 2.1.2 ble presentert som «musikkaspekter» får en naturlig plass som innhold i en slik konsepsjon. Med Klafkis danningsteoretiske begrep er dette helt klart en hovedsakelig materialt orientert konsepsjon. Det er altså lærestoffet, materialet og musikken som objekt som står i sentrum (Nielsen, 1998, s. 55). Nielsen påpeker imidlertid at også andre dannelsesforestillinger kan være mer eller mindre uttalt i en slik konsepsjon, avhengig av hva materialet (altså lærestoffet) er. Om for eksempel musikkens posisjon i dagens samfunn er en del av materialet, vil man kunne se en forskyvning i retning kritisk orienterte dannelsesforestillinger (en posisjon som Klafkis teorier blir supplert med av Nielsen selv). Ofte er det imidlertid nettopp de rent musikalsk-strukturelle sidene ved musikken som definerer en kunnskaps- eller saksorientert konsepsjon (Nielsen, 1998, s. 196).

En slik konsepsjon vil også ofte fremme bestemte musikkverk for enten å vektlegge den historiske konteksten rundt dem, eller bruke dem som typiske eksempel for en bestemt sjanger, struktur eller bruk av grunnelementer. Med Klafkis termer kan man si at det er snakk

om bruk av det eksemplariske prinsipp i valg av innhold (selv om dette i utgangspunktet er et konsept som tilhører hans kategoriale dannelsesteori) (Nielsen, 1998, s. 82). Av aktivitetsformene er det dermed persepsjon som nok er mest sentral for denne siden av konsepsjonen. Selvfølgelig kan man også bruke andre aktivitetsformer, blant annet spill på instrumenter, til å for eksempel bli bedre kjent med noen bestemte musikalske grunnelementer. Musiseringen er i et slikt tilfelle selvfølgelig også et innhold (slik det er definert i kapittel 2.1), men det konstituerende innholdet for konsepsjonen er da grunnelementene som musikkaspekt og ikke musiseringen (eventuelt reproduksjonen) som aktivitetsform.

2.2.3 Musikk som kritisk fag/samfunnsfag

Om kunnskap og refleksjon rundt musikkens plass i samfunnet er det dominerende innholdet i musikkfaget kan man snakke om musikk som kritisk fag (Hanken & Johansen, 2013, s. 183), eller som samfunnsfag (Nielsen, 1998, s. 214). Konsepsjonen henger imidlertid i mye større grad sammen med tanker om hvilken funksjon musikkfaget skal ha enn med hvilket innhold som blir valgt. Målet om å hjelpe elevene til å frigjøre seg selv fra undertrykkende krefter i samfunnet er også helt sentralt (Hanken & Johansen, 2013, s. 183). Allikevel kan man peke på noen sentrale innholdselementer som kan konstituere musikk som kritisk fag. Av aktivitetsformene er det naturligvis refleksjonsaktiviteter som er sentrale, ettersom de kan bidra til den kritiske bevisstheten som man mener er nødvendig for å nå det nevnte målet. Som allerede nevnt er det da refleksjon rundt lærestoff om musikkens plass i samfunnet, og ikke minst rundt musikkens plass i elevenes egne liv det blir viet tid til i undervisningen.

2.2.4 Musikk som estetisk fag

Ifølge Hanken & Johansen er en tradisjonell oppfatning at estetikk er «læren om det skjønne i kunsten» (2013, s. 177). I en slik konsepsjon vil det bli lagt vekt på skillet mellom god og dårlig musikk, både når det gjelder musikken elevene lytter til og reflekterer over, men også når det gjelder elevenes egen produksjon og reproduksjon av musikk. I en innholdsdiskusjon er det i denne sammenhengen spørsmålet om hva som er god og dårlig musikk som er

interessant og noe det gjennom denne studien vil bli undersøkt hva de forskjellige læreplanene sier noe om.

Det at god musikk nødvendigvis er vakker er imidlertid ikke en selvfølgelighet. Dessuten er skjønnhetsoppfatningen noe som forandrer seg med historie og kultur (ibid.). Det at elevene skal reflektere over estetiske element og over spørsmålet om hvorfor noe regnes som god og dårlig musikk kan i seg selv sies å være innholdselementer som konstituerer musikk som et estetisk fag. Elevenes egne valg og utvikling av en personlig musikkestetikk vil også kunne stå sentralt. Det er i alle tilfellene musikken som klingende fenomen som er det en slik undervisning i hovedsak kretser rundt (ibid.).

2.2.5 Musikk som sangfag

I Norge og andre steder har sang historisk sett spilt en vesentlig, og til dels den vesentligste, rollen i musikkfaget (eller «sang» som faget faktisk het i Norge tidligere (Jørgensen, 1982, s. 9)). Selv om mange i sin tid som elev kanskje opplevde at grunnskolens musikktimer i hovedsak ble fylt med sang ble faget i Norge omdøpt til «musikk» så langt tilbake som i 1960 (ibid., s. 30). Sang kan fremdeles være en naturlig del av musikkundervisningen, og som vi vil se finner man i flere læreplaner beskrivelser av undervisningsinnhold som kan sies å konstituere en konsepsjon om at musikkfaget i alle fall til dels fremdeles er et sangfag.

Det er flere former for innhold som kan bidra til en slik konsepsjon. For det første kan det legges vekt på syngaktiviteten. I læreplaner kan dette for eksempel skje ved at det stadig spesifiseres at elevene skal bruke stemmen (og ikke (kun) instrumenter) i sin musisering. Konkrete uttalelser om at elevenes tekniske ferdigheter (intonasjon, klang og liknende) eller evnen til å uttrykke noe gjennom sangen skal utvikles kan være andre ting som retter fokuset mot sangaktiviteten. Den andre siden av «musikk som sangfag» handler om et fokus på de faktiske sangene, altså på sangene som objekt. (Nielsen, 1998, s. 165 ff.) Undervisningen vil da handle om at elevene skal bygge opp et repertoar av sanger, eller at de skal kjenne til (men ikke nødvendigvis kunne syng) noen bestemte sanger.

2.2.6 Bevegelse som innholdselement i ulike konsepsjoner

I sin presentasjon av konsepsjonen «musikk som musisk fag» konstaterer Frede V. Nielsen veldig tydelig at dette er et typisk eksempel på en konsepsjon som ikke kan defineres ut ifra et bestemt undervisningsinnhold alene. Det er begrunnelsene bak undervisningen og måtene innholdet realiseres på som utgjør konsepsjonen (Nielsen, 1998, s. 186 f.). I beskrivelsen av konsepsjonen blir mange innholdselementer allikevel trukket frem som særlig passende, men det samme innholdet kunne også passet til andre konsepsjoner og er dermed ikke tilstrekkelig for å si at et musikkfag fremstår som musisk. Bredde, helhetlig tenking om elevene som individer og om musikken som fag, i tillegg til tverrfaglighet er helt sentrale elementer i den musiske konsepsjonen. Det å innlemme andre uttrykksformer enn musikk i undervisningen blir dermed naturlig. Dette er imidlertid også noe vi finner i Nielsens konsepsjoner «musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse» og «musikk som bevegelsesfag».

Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse er dog også en konsepsjon der de overordnede mål- og verdiforestillingene utgjør hovedelementene i konsepsjonen. Allikevel presenterer Nielsen (med utgangspunkt i Roscher ed. (1976)) flere karakteristikk av konsepsjonen i innholdsmessig henseende. Blant dem finner man *det multimediale aspektet*, som innebærer at et bredt spekter av uttrykksformer, helst i kombinasjon, blir inkludert i undervisningen. Det defineres i tillegg en hel rekke andre karakteristikk som rører helt andre tema og som sammen med mål- og verdiforestillingene som ligger til grunn definerer konsepsjonen.

Selv om dans og bevegelse altså har en sentral plass i både musikk som musisk fag og musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse, valgte Nielsen i nyere utgaver av hans bok *Almen Musikdidaktik* å inkludere konsepsjonen «musikk som bevegelsesfag». Dette var som en konsekvens av at det dukket opp læreplaner der bevegelse og dans ble mye tydeligere betont enn det hadde blitt tidligere (blant annet i den norske L97). I motsetning til de andre to nevnte konsepsjonene kan «musikk som bevegelsesfag» sies å i all hovedsak konstitueres av innholdet for undervisningen. Bevegelsesfaget musikk er nemlig et fag der det er bevegelsene, og ikke musikken, som i hovedsak danner innholdet for konsepsjonen. Nielsen påpeker selv at det finnes en indre motsetning i konsepsjonens navn og beskrivelse (Nielsen, 1998, s. 365).

I flere av de store musikkpedagogiske konseptene (som ikke må forveksles med konsepsjonene det ellers snakkes om i dette delkapittelet) er dans og bevegelse et helt sentralt

element. Émile Jacques-Dalcrozes metode er nok den som er mest kjent for akkurat det. Den flere ganger nevnte Carl Orff sa imidlertid også at musikk aldri er musikk alene. Hans musikkbegrep er vidt og inkluderer både bevegelse og dans, i tillegg til språk. Musikken er til for å deltas i, i motsetning til først og fremst bli lyttet til (Sætre, 2014, s. 280).

2.2.7 Musikk som lydfag

Hovedaspektet ved konsepsjonen «musikk som lydfag» er at alt som er hørbart blir anerkjent som materiale for musikkundervisningen. Dagliglivets lyder og språk som lydfenomen er eksempler på fenomener som blir en del av musikkundervisningens lærestoff. På bakgrunn av dette kan man kanskje påstå at musikk som lydfag fremmer et bredere musikksyn enn flere av de andre konsepsjonene. Samtidig kan man si at musikksynet er heller snevert, ettersom det *kun* er det hørbare, og ingen andre uttrykksformer som sees som relevante for musikkundervisningen (Nielsen, 1998, s. 251).

Musikkens parameter og grunnelementer (slik de ble beskrevet i kapittel 2.1.2) er sentrale aspekter ved musikken som fokuset rettes mot i en slik undervisning. Man kan også finne et særlig fokus på lydenes klang/timbre og dessuten er formforløpet av interesse. Om elevene skal introduseres for noe konkret repertoar er det nærliggende å trekke inn nyere musikk, der det eksperimenteres med disse elementene, og da særlig de klanglige aspektene (ibid., s. 257 & 266).

Av aktivitetsformene er det persepsjonsaktiviteter som er sentrale. Ettersom faget også handler om at elevene skal få en grunnleggende forståelse for at lydstrukturer er noe som er produsert *av* noen, er produktive aktiviteter også relevante. Elevene kan da selv forsøke å produsere og sette sammen lyder (Nielsen, 1998, s. 251)

2.3 Mål og hovedområder – to begrep fra læreplantekstene

Mål og *hovedområder* er to begrep til som er viktige å trekke frem og definere, ettersom de har hatt betydning for metodiske valg og dessuten blir brukt relativt ofte i resultatutviklingen. I beskrivelsen av disse begrepene vil jeg til en viss grad foregripe denne oppgavens gang ved allerede nå å bruke planene som skal analyseres som konkrete eksempler.

2.3.1 Mål

Diskusjon rundt målformuleringer har lenge vært et av de mest sentrale didaktiske temaene for de fleste skolefag. Ønsket om å være i stand til å definere noen konkrete mål for musikkundervisningen er sterkt knyttet til legitimeringsbehovet som særlig oppstod for musikkfaget som skolefag på 1960-tallet (men som nok har vært til stede helt fra Platons tid). Den sterke interessen for temaet speiler altså et ønske om å kunne besvare spørsmålet om hva som egentlig er hensikten med musikkundervisning i skolen (Vogt, 2010, s. 6). Hvilken plass målbeskrivelser skal få i læreplanen er det neste spørsmålet. Skal det kun formuleres noen overordnede, relativt generelle mål for faget eller skal planen også inneholde mer detaljerte mål som man kan jobbe mer konkret mot å oppnå i timene? Målformuleringer finnes altså på flere forskjellige nivåer.

De tre læreplanene denne studien tar for seg opererer alle med to slike målnivåer. For det første blir det i alle planene definert overordnede mål for undervisningen i form av sammenhengende tekstbolker som varierer veldig i størrelse fra plan til plan (se kapittel 4.1). I tillegg blir det som nevnt innledningsvis formulert punktvis mål som er noe mer konsise og til dels mer konkrete. Jeg kommer til å bruke begrepet *delmål* om dette målnivået (slik blant andre Hanken & Johansen gjør (2013, s. 60)).

Det som er interessant for denne studien er hvilket forhold det er mellom undervisningens innhold og målformuleringene på de ulike nivåene. Hanken & Johansen slår fast at læreplanen for Kunnskapsløftet, i likhet med alle de norske læreplanene etter 1994, forutsetter at blant annet undervisningsinnholdet blir bestemt med utgangspunkt i de formulerte delmålene, ettersom den må sies å være basert på målstyring som hovedprinsipp (2013, s. 71).

Målstyring var opprinnelig en ledelsesmodell som ble utviklet for næringslivet i midten av 1950-tallet, men knyttes i dag også særlig til drift i offentlig sektor og såkalt *New Public Management*. Modellen går i hovedtrekk ut på at ledelsen skal formulere noen overordnede mål som bedriften eller organisasjon skal forsøke å nå. Medarbeiderne har så mye av ansvaret for at disse målene blir nådd og konkretiserer måtene selv det skal skje på (Hanken & Johansen, 2013, s. 218; Johnsen, 2016). Ettersom fokuset er på et bestemt resultat, blir begrepet *målstyring* ofte brukt synonymt med begrepet *resultatstyring*. Ifølge Åge Johnsen,

professor i offentlig politikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, er målstyring imidlertid bare en av flere kjente former for resultatstyring:

Målstyring bygger på at resultatstyringen inngår i et hierarkisk styringssystem hvor målformuleringer på overordnet nivå bestemmer resultatindikatorene på lavere nivå i et forholdsvis tett integrert system. (Johnsen, 2007, s. 132)

Det er dette hierarkiske forholdet mellom ulike målnivå, i tillegg til formuleringer som innleder delmålene og skaper forventninger om konkrete resultater (for eksempel "[...] elevene skal kunne [...]" (LK06) og "kompetanseforventninger²" (LehrplanPLUS)) som gjør det mulig å konkludere med at alle de tre planene som blir analysert i denne studien kan sies å være målstyrte.

I målstyrte læreplaner er det altså hovedsakelig målformuleringene på det laveste nivået som styrer valg om blant annet innhold for undervisningen. Hovedspørsmålet i den sammenhengen blir hvilket innhold som vil føre til at elevene når de enkelte delmålene. Selv om det er lagt opp til at avgjørelser om undervisningsinnholdet må tas med utgangspunkt i målene, kan det allikevel variere veldig i hvilken grad delmålene selv inneholder føringer for dette. Delmålene i den norske læreplanen for kunnskapsløftet blir for eksempel sett på som mindre direkte styrende for valg av innhold, enn det for eksempel forgjengeren (L-97) var (Hanken & Johansen, 2013, s. 65). I denne studien vil denne graden av styring i de tre utvalgte læreplanene for musikk bli tatt i nærmere øyesyn ved at det kommer til å bli undersøkt nøyaktig hvilket innhold som tross alt blir definert i delmålene. Det er dermed delmålene som danner grunnlaget for denne studiens hovedanalyse.

For at det skal være hensiktsmessig å hovedsakelig ta utgangspunkt i delmålene ved valg av innhold bør disse ifølge målstyringsprinsippet gjenspeile læreplanteksten som helhet med sine uttalelser om formålene for faget og eventuelt formålene for opplæringen som helhet. I denne studien er dette noe som undersøkes gjennom stringensundersøkelsene.

I diskusjonskapittelet (kapittel 5) vil det til dels bli påpekt når studiens funn kan sies å være en konsekvens av at planene er målstyrte. Det å undersøke årsakene til analysefunnene er

² Kompetenzerwartungen

imidlertid ikke det denne oppgaven i hovedsak handler om, men heller et mulig tema for en annen avhandling. Kritiske diskusjoner og problematisering rundt temaet målstyrte læreplaner er derfor heller ikke noe som vil bli drøftet videre i dette teorikapittelet eller noe som vil bli viet stor plass i diskusjonskapittelet. Funnene vil allikevel i blant bli belyst fra et slikt noe mer overordnet perspektiv.

2.3.2 Hovedområder

Den bayerske og den norske læreplanen opererer med henholdsvis *hovedområder* og *Lernbereiche* - to begrep som både utfra didaktisk teori og sin rolle i de to planene må sies å betegne det samme (den engelske opererer ikke med noe tilsvarende). *Lernbereiche* tar ifølge Eckhard Nolte form som mer eller mindre homogene temaer som de ulike målformuleringene og eventuelle innholdsbeskrivelsene blir plassert innunder (1982, s. 30). Dette er så å si samme beskrivelse som blir gitt av hovedområdene som fenomen innledningsvis i læreplanen for Kunnskapsløftet (som helhet). Det å strukturere delmål og undervisningsinnhold i hovedområder kan blant annet være et verktøy for læreplanforfattere til å vektlegge noen aspekter ved undervisningen mer enn andre.

Hovedområder Læreplan i musikk LK06	Lernbereiche Fachlehrplan im Fach Musik LehrplanPLUS
Musisere	Sprechen – Singen – Musizieren
Komponere	Musik – Mensch – Zeit
Lytte	Bewegung – Tanz – Scene
	Musik und ihre Grundlagen

Både i Kunnskapsløftet og i LehrplanPLUS er det fastsatt hovedområder for alle fag. Hvilken form temaene i hovedområdene inntar er imidlertid forskjellig, både mellom fagene i en og samme plan, og mellom den norske og bayerske

Figur 4 Hovedområder i den norske og bayerske læreplanen

musikkfagplanen. Spesielt for musikkfaget i den norske planen er at hovedområdene utelukkende er formulert som aktiviteter og ikke som lærestoff som i de andre fagene. I den bayerske planen tar hovedområdene form som en kombinasjon av aktiviteter og mer stofflige temaer. Som vi så i kapittel 2.1 må det at aktiviteter har en så fremtredende posisjon i læreplanene kunne sies å være karakteristisk for musikkfaget. Ifølge Kunnskapsløftet angir dessuten hovedområder «de sentrale innholdskomponentene i faget» og slik kan man allerede av hovedområdene se at aktiviteter også ifølge norske og bayerske læreplanforfattere bør utgjøre en betydelig del av innholdet i musikkfaget.

3. Metode

Jeg ønsket altså å gjøre læreplananalyser for å finne svar på forskningsspørsmålet «Hvilke likheter og forskjeller finnes med hensyn til innhold i grunnskolefaget musikk slik de er uttrykt i læreplanene i hhv. Norge, England og Bayern?». Det metodiske hovedspørsmålet ble derfor på hvilken måte den relevante informasjonen som kunne belyse dette spørsmålet skulle bli trukket ut av læreplanene og presentert på en hensiktsmessig måte. Informasjonen er jo i bunn og grunn allerede tilgjengelig for alle som leser tekstene, så målet måtte være å presentere det tekstlige innholdet i læreplanene på en mer oversiktlig måte og på en måte som skulle muliggjøre en komparativ analyse av de tre planene.

Jeg valgte å utvikle et analyseverktøy bestående av forskjellige kategorier for henholdsvis aktivitetsformer og lærestoff – altså for forskjellige innholdskategorier, jamfør kapittel 2.1. I begynnelsen var planen å lage et analyseverktøy som kunne brukes igjen i andre liknende læreplananalyser. Tanken var altså opprinnelig at kategoriutformingen helst ikke skulle skje med utgangspunkt i planene som skulle analyseres, men heller ved å bruke allerede eksisterende og teoretisk forankrede kategorisystem. Jeg tenkte at dette blant annet ville sikre et så objektivt standpunkt som mulig, noe som ifølge Sigrid Abel-Struth nettopp bør være tilfellet når man lager kategorisystemer til bruk for forskning (1985, s. 618).

I prosessen med å lage dette verktøyet gjorde jeg meg imidlertid nye tanker rundt hvor universelt det skulle være og i hvilken grad objektivitet var noe som i det hele tatt var mulig og ønskelig å etterstrebe. Jeg innså etter hvert at det å totalt ignorere læreplanene som skulle analyseres i arbeidet med å utforme kategorier var lite hensiktsmessig. Det er flere årsaker til det. Som nevnt i teorikapittelet er småtrinnets musikkfag blant annet ganske forskjellig fra musikkfaget på høyere klassetrinn. Flere kategorier for både aktivitetsformer og lærestoff jeg i utgangspunktet kunne tenkt meg å ha med (med begrunnelsen om at de har en plass i en eller annen allerede eksisterende modell eller teori) ville i denne oppgavens kontekst være overflødige. Et eksempel er at en for detaljert fremstilling av de forskjellige musikksjangrene

i analyseredskapet ikke ville funnet gjenklang i planene som skulle analyseres. Om jeg kun hadde forholdt meg til eksisterende kategoriutforminger ville jeg også støtt på problematikken rundt tomme kategorier. Skulle kategorier som det viste seg at aldri ble brukt bli inkludert i analyseverktøyet? Tomme kategorier kan jo gi mye interessant og relevant informasjon, men jeg fant etter hvert ut at det måtte være opp til meg, forskeren, å bestemme om jeg ville fremheve noe informasjon på denne måten, og i så fall hvilken.

Ønsket om å forankre kategorisystemet i eksisterende teori var imidlertid fremdeles til stede. Når det gjaldt kategoriene for aktivitetsformer, valgte jeg derfor å ta utgangspunkt i noen overordnede teoretisk forankrede kategorier for så å utvikle underkategorier som da i mye større grad springer utfra de tre læreplanene som faktisk har blitt analysert. Denne arbeidsmåten er nært knyttet til det man i vitenskapsteorien kaller en hermeneutisk prosess der kategoriene ved flere anledninger blir endret i tråd med hvordan ens egen forståelse av tekstene og kategoriene endrer seg. Philipp Mayrings fremgangsmåte for (blant annet) analyse av tekst kalt «Kvalitativ innholdsanalyse» (Mayring, 2003), som også er den Clemens Schlegel (2001) brukte, viste seg å være veldig passende for dette arbeidet.

Ettersom selve utviklingen av analyseverktøyet er såpass sterkt knyttet til læreplantekstene, altså empirien, har jeg valgt å la verktøyet i seg selv være en del av denne oppgavens resultat. Kategoriene er derfor presentert i kapittel 4, mens resten av dette kapittelet blir brukt til å presentere Philipp Mayrings kvalitative innholdsanalyse og måten metoden er blitt brukt på i denne oppgaven.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Philipp Mayring presenterer rammene til en fremgangsmåte for innholdsanalyse som man, som med de fleste forskningsmetoder, må tilpasse ens eget prosjekt. Rammen passer særlig godt til denne oppgaven fordi den legger til rette for både å bruke kvantitative og kvalitative metoder. I den kvalitative innholdsanalysen finner man elementer fra flere andre metodiske felt. Mayring trekker særlig frem den veldig beslektede, men i mye større grad kvantitative orienterte metoden kalt «content analysis» i tillegg til hermeneutikk forstått som fortolkningslære som to av flere utgangspunkt for utviklingen av den kvalitative innholdsanalysen som metode. Fra «content analysis» er den veldig strukturerte

fremgangsmåten og konseptet med kategorier som analysens hovedelement blant elementene Mayring har ønsket å videreføre til sin metode. Nødvendigheten av at forskeren greier ut om sin egen forforståelse, og analysearbeidet forstått som en kontinuerlig prosess der forforståelsen blir endret gjentatte ganger i møtet med materialet som skal analyseres («den hermeneutiske sirkel/spiral») er blant de viktigste prinsippene som viser Mayrings tilknytning til hermeneutisk tradisjon (Mayring, 2003, s. 29).

Den kvalitative innholdsanalysen er presentert som en fremgangsmåte bestående av ni punkter. Gjennomførelsen av noen av disse punktene er allerede å finne i tidligere kapitler. Under følger en beskrivelse av disse ni punktene samt kommentarer til om og på hvilke måter disse punktene er utført i denne oppgaven.

1. Bestemme materialet som skal undersøkes: Begrunne valg av tekster eller tekstdeler.

Dette er gjort rede for i kapittel 1.2.

2. Analyse av teksten tilblivelse: Dette punktet gjelder først og fremst det å beskrive hvordan intervjuguiden er blitt til der dette finnes.

Det kan argumenteres for at dette trinnet burde blitt mer vektlagt i denne oppgaven. Ettersom resultatene i hovedsak er ment å være situasjonsbeskrivende, i motsetning til å vise til noen årsakssammenheng har jeg imidlertid bestemt å ikke vie for mye plass til dette temaet. Informasjon om planenes kontekst og tilblivelse som kan være relevant for diskusjonen som føres mot slutten av oppgaven (kapittel 5) blir imidlertid trukket frem.

3. Formell beskrivelse av materialet: Hvordan foreligger materialet? (Ved intervjuer: Er pauser, betoning etc. inkludert?)

Dette punktet er også mest relevant der materialet ikke allerede i utgangspunktet har hatt form av en skriftlig tekst slik tilfellet er i denne oppgaven. For å gi meg selv en viss oversikt over mitt tekstmateriale og som et verktøy i de første gjennomlesingene av læreplanene laget jeg en tabell der alt jeg på det tidspunktet kunne tenke meg at på en eller annen kunne bli av interesse for oppgaven ble ført inn. Tabellen inneholder blant annet en detaljert oversikt over planenes oppbygging. Den er såpass omfattende at jeg har valgt å ikke inkludere den som et vedlegg. De aspektene som til slutt faktisk ble av interesse for studien får man innsikt i ved å lese oppgaven.

4. Når materialet er valgt og beskrevet, oppstår spørsmålet om hvilken informasjon man vil hente ut av materialet. Hovedinteressen kan være rettet mot selve teksten, tekstforfatteren, tekstens virkning, tekstens uttrykksmåter etc.

I denne oppgaven er det selve teksten som er hovedinteressen. Jeg vil rett og slett hente ut informasjon om hva som står i teksten.

5. Teoribasert differensiering av problemstillingen: Hovedproblemstillingen blir delt opp i delproblemstillinger som grunner i teoretiske perspektiver og den aktuelle forskningstilstanden.

Selv har jeg ikke formulert konkrete delproblemstillinger, men jeg ser på oppdelingen av den didaktiske kategorien innhold i aktivitetsformer og lærestoff som en måte å differensiere problemstillingen på. Dette er gjort på teoretisk grunnlag.

6. Bestemmelse av analyseteknikk og bestemmelse av analysens konkrete forløp: På dette punktet blir avgjørelsen om hvilken konkret fremgangsmåte som skal brukes gjort. Det skilles mellom tre grunnleggende fremgangsmåter: sammendrag, eksplikasjon og strukturering – se punkt 8).

Denne oppgaven bruker hovedsakelig fremgangsmåten *strukturering* som også er sterkt knyttet til hermeneutiske prosesser.

7. Definisjon av enheter for analysen: Det blir bestemt hvilke tekstdeler som skal analyseres. *Koderingsenheten* (*coding unit*) er den minste delen, og *kontekstenheten* (*context unit*) den største delen som kan falle inn under en kategori. Det som av Mayring kalles *recording unit*, og som jeg velger å kalle *analyseenheten* (selv om alle enhetsklassene strengt tatt er analyseenheter), er den «porsjonen» av teksten som analyseres om gangen og får ett sett med koder tilordnet seg (Mayring, 2014, s. 51).

Bestemmelsene rundt disse tekstenhetene er presentert i kapittel 4.1.

8. Analyse av materialet: På dette stadiet skjer den faktiske analysen. Man kan som nevnt velge mellom tre fremgangsmåter:

- 8.1. Sammendrag: Det opprinnelige materialet blir parafrasert til mindre uttalelser gjennom bl. a. Utelatelser og generaliseringer.

Ettersom denne fremgangsmåten ikke blir tatt i bruk i denne oppgaven blir den heller ikke nærmere forklart her.

- 8.2. Eksplikasjon(kontekstanalyse): Fremgangsmåten eksplikasjon handler om å ta i bruk andre tekstdeler enn de som skal analyseres for å utvide sin forståelse av teksten.

Konteksten blir altså brukt i analysen. Dette kan både være andre deler av samme tekst (snever kontekstanalyse) eller annet tekstmateriale som på en eller annen måte er knyttet til hovedteksten (vid kontekstanalyse).

Som det blir redegjort for i kapittel 4.1 begrenser denne oppgavens hovedanalyse seg til én spesifikk del av læreplantekstene, nemlig de punktvis formulerte delmålene. I drøftingsdelen blir imidlertid resten av læreplanteksten tatt i betraktning for å belyse analyseresultatene i en større kontekst. Eksplikasjon hører imidlertid altså ikke til verktøyet for analysen av kjernematerialet.

8.3. Strukturering: Dette er ifølge Mayring den mest sentrale av de tre innholdsanalytiske metodene og er den der utviklingen av et kategorisystem er hovedprinsippet (2014, s. 95). Ved utviklingen av kategorisystemet skal strukturen være avledet fra problemstillingen og basert på teori. Deretter blir underkategorier definert med stadig referanse til materialet som skal analyseres. Dette er en form for deduktiv måte å danne kategorier på.

Som man ser passer denne metoden som hånd i hanske til mine endelige tanker om hvordan analyseverktøyet skulle utvikles slik jeg redegjorde for innledningsvis i dette kapitlet. Strukturering er derfor noe som kommer til å bli nærmere redegjort for i kapittel 3.2 .

9. Interpretasjon: Dette siste punktet innebærer å tolke resultatene og dermed forsøke å svare på problemstillingen(e). De individuelle kodingene skal generaliseres slik at analysen blir avsluttet med en samlet presentasjon av typiske forhold.

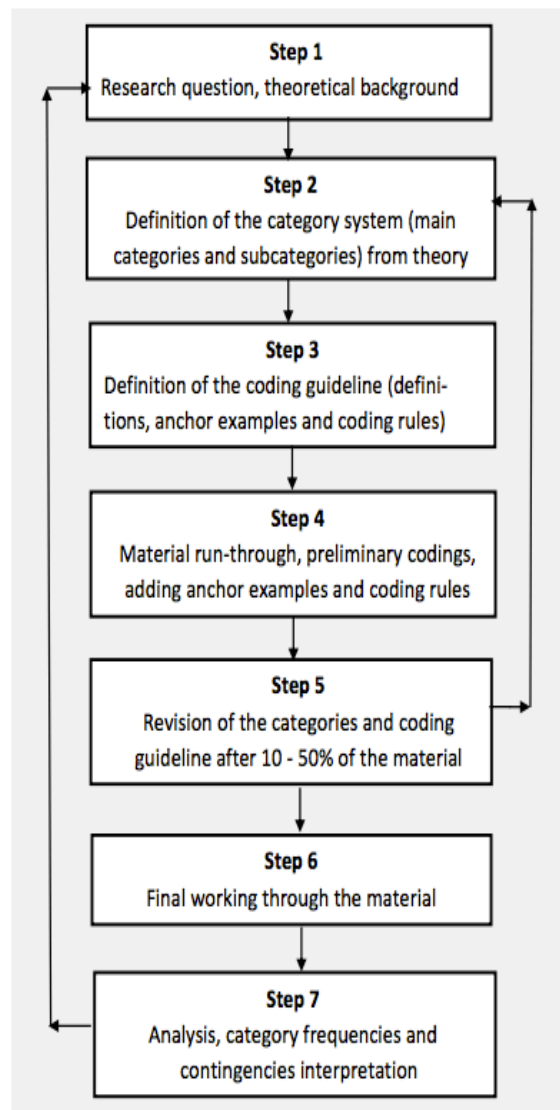
I denne oppgaven blir resultatet først generalisert og presentert ved hjelp av kvantitative verktøy som stolpe- og sektordiagrammer. Disse blir så tolket kvalitativt.

3.2 Utformingen av denne oppgavens kategorisystem – Strukturering

Strukturering var den av Philipp Mayrings fremgangsmåter som viste seg å være absolutt mest passende til utviklingen av denne oppgavens kategorisystem. Ved deler av resultatutviklingen benyttes imidlertid også elementer fra Mayrings andre to fremgangsmåter. Strukturering blir her først og fremst forklart gjennom modellen i figur 5. Dette er altså en deduktiv metode fordi det første utkastet til kategorisystemet blir utviklet før teksten blir analysert i noen som helst grad. Disse første kategoriene kan stamme fra teori eller andre studier og forskningsarbeid.

Denne oppgavens opprinnelige kategorisystem var mer eller mindre en blåkopi av Clemens Schlegels kategorisystem, som i seg selv er basert på teoretiske kategoriseringer av aktivitetsformer, lærestoff og kompetanser (Schlegel tok også selv i bruk strukturering som metode i utviklingen av sitt kategorisystem). Slik som beskrevet i figur 5 ble imidlertid dette systemet rekonstruert utallige ganger før de endelige kategoriene stod ferdige.

Som et eksempel på hvordan kategorisystemet gjentatte ganger ble revidert og bearbeidet vil jeg beskrive et av hovedgrepene jeg tok i denne prosessen. Jeg valgte nemlig å fjerne Schlegels tredje komponent, kategoriene for *kompetanser*, fra mitt eget system. Ifølge Mayring må man ved strukturering som fremgangsmåte nemlig stadig vende tilbake til problemstillingen(e) og revurdere kategoriene sine etter den. Schlegels kompetansebegrep var rett og slett ikke noe som passet til min problemstilling som jo fokuserer på musikkfagets innhold definert som kombinasjonen av aktivitetsformer og lærestoff (se kapittel 2.1).



Figur 5 Trinnene ved deduktiv bestemmelse av kategorier (Mayring, 2014, s. 96)

Ettersom Schlegels bruk av kompetansebegrepet også hadde konsekvenser for hans kategorier for aktivitetsformer, hadde avgjørelsen om å stryke kompetansekategoriene fra mitt system flere følger hvorav én var av særlig betydning

Som redegjort for i kapittel 2.1.1 opererer Schlegel med én kategori som fungerer som en samlekategori for de to teoretisk forankrede kategoriene *produksjon* og *reproduksjon*. Schlegel kaller denne kategorien *gestalten* (*å danne, å forme* eller *å skape*). Hans begrunnelse for dette valget ble presentert på det nevnte stedet (side 14). Selv om Schlegel altså mener at han ikke går glipp av noen viktig differensiering mellom produktive og reproduktive aktiviteter, er en annen måte han kunne forsvare dette grepet på at han gjennom kompetansekategorien *kreativitet/produktivitet* fikk frem hvorvidt elevene utvikler sin kreative kompetanse gjennom de forskjellige aktivitetsformene eller ikke. Definisjonen av «kreativ kompetanse» er en sak for seg, men i alle fall ikke et spørsmål som omhandler innholdet i musikkfaget slik det er definert i denne oppgaven. Da jeg fjernet kategoriene for kompetanser fra mitt kategorisystem, men samtidig så at skillet mellom produktive og reproduktive aktiviteter var fremtredende i flere av planene jeg skulle analysere forstod jeg at det å gjenintrodusere skillet mellom disse to kategoriene var høyst nødvendig. Det jeg nå har presentert er altså ett av mange eksempler på hvordan kategorisystemet mitt, som i utgangspunktet var sterkt forankret i tidligere forskning, gikk gjennom en endring ved både å vende tilbake til problemstillingen, dra nytte av eksisterende teori og sist, men ikke minst, ta i bruk tekstene som skulle analyseres. Flere slike eksempler vi bli redegjort for i presentasjonen av kategorisystemet (kapittel 4.2).

Ifølge Mayrings modell må hver kategori bli presentert ved hjelp av fire komponenter som sammen definerer kategorien så tydelig som overhodet mulig (step 3 i figur 5). De fire komponentene er (1) kategoriens navn, (2) definisjonen på kategorien, (3) et «ankereksempel» og (4) særskilte regler for koding for den spesifikke kategorien der det er nødvendig. I min kategorioversikt er koderingsreglene og kategoriens definisjon plassert sammen som én enhet kalt «Beskrivelse» (se kapittel 4.2 og/eller vedlegg 2).

Mayring sier ikke mye om det aller siste steget i prosessen, nemlig det å hente ut informasjon fra resultatene. Denne oppgavens kategorisystem gjør det mulig å hente ut mye forskjellig informasjon. De kvantitative resultatene kan presenteres på forskjellige måter og mange

forskjellige perspektiver kan bli vektlagt – mange fler enn de jeg har valgt å trekke ut. Jeg har naturligvis forsøkt å vektlegge de perspektivene som er relevante for problemstillingen. All rådata er imidlertid tilgjengelig i vedleggene, og det er dermed i teorien mulig for leseren å også hente ut andre statistikker og danne andre grunnlag for sammenligning av planene.

3.3 Koderingsregler

Før jeg kunne starte prosessen med å koble sammen delmålene og de forskjellige kategoriene måtte jeg bestemme meg for i hvilken grad dette skulle skje ved å lese delmålene ordrett, eller om en viss grad av tolkning skulle være tillat. Jeg fant fort ut at det å kun forholde seg til de ordrette delmålene var en for rigid og lite hensiktsmessig tilnærming. I bestemte tilfeller har jeg altså trukket slutninger og tillagt setningene noe mening. Eksempler på hvordan dette er gjort finnes særlig i tilknytning til bruk av kategorien *persepsjon* (se side 51).

Det ble ikke satt noen begrensinger for hvordan de ulike kategoriene kunne kombineres for en og samme analyseenhet. Det ble imidlertid bestemt at en kategori kun kan kodes én gang per analyseenhet. Dette har selvfølgelig betydning for resultatet, og vil bli betont der det er nødvendig i resultatutviklingen og dessuten diskutert litt i kapittel 6.

3.4 Undersøkelse av planenes stringens

I tillegg til de detaljerte analysene av delmålene, som hovedsakelig produserte kvantitative resultater, har jeg også undersøkt stringensen i hver plan. Dette ble gjort ved at de fullstendige planene ble skannet for utsagn som på noen måte kunne sies å være relatert til bestemmelser om fagets innhold. Deretter ble det undersøkt om disse utsagnene fant gjenklang i de kvantitative resultatene fra delmålanalysene. Om det for eksempel i en plans formålsdel stod skrevet at en bestemt musikalsk aktivitetsform skal være i særlig fokus, undersøkte jeg om dette utsagnet var reflektert i de kvantitative resultatene ved at den bestemte aktivitetsformen for eksempel var kodet oftere enn de andre.

Som man kan se er metoden for delmålanalysene mye mer detaljert, metodeteoretisk fundamentert og muligens mer etterprøvable enn metoden for stringensundersøkelsen. Det er følgelig også av delmålanalysene at denne studiens hovedfunn skal gå frem.

Stringensundersøkelsen kan sees på som en interessant måte å ta i bruk resultatene fra en slik mer detaljert analyse av bestemte tekstdeler. Om denne oppgavens rammer hadde tillatt det, hadde det selvfølgelig vært i min interesse å bruke metoden beskrevet i 3.2 og 3.3 på de komplette læreplantekstene.

3.5 Komparativ analyse

Innledningsvis ble det hevdet at denne oppgaven er en komparativ analyse av tre læreplaner for grunnskolefaget musikk. Ifølge Alexandra Kertz-Welzel omhandler denne oppgaven imidlertid ikke forskning på «comparative music education», men derimot på «international music education». Dette kommer blant annet av den likeverdige behandlingen av de tre planene som også ble nevnt i kapittel 1.1.

The more traditional term comparative music education implies a kind of music education research that starts with the viewpoint of a certain country, e.g. Germany, and compares one music education system or specific pedagogical aspects to the system in another country. International music education is a more open term, referring to a neutral perspective of looking at various ways of teaching. This term does not imply comparison as the main approach, but leans towards a broader look at various music education issues that are not limited to a single music education tradition. (Kertz-Welzel A. , 2008, s. 440)

Kertz-Welzel påpeker imidlertid også at det ikke rår enighet om de forskjellige betegnelsene på denne typen forskning. Jeg velger derfor å fortsette å betegne det jeg gjør som komparativ forskning.

Det komparative aspektet ved denne oppgaven kommer egentlig først fram i resultatutviklingen. Som gjort rede for tidligere i dette metodekapittelet er kategorisystemet utviklet med referanse til alle tre planene som er blitt analysert og kan derfor i seg selv sies å gi et slags samlebilde av de tre planene. Hovedpoenget med resultatutviklingen er imidlertid å sammenligne de respektive kvantitative resultatene som analysen har gitt.

Som gjort rede for i kapittel 1.2 sørget jeg for å legge til rette for sammenlignbarhet mellom planene ved kun å ta for meg småskoletrinnets musikkfag. Som nevnt i samme delkapittel ble

imidlertid utvalget av de tre planene nærmest utelukkende gjort på bakgrunn av deres alder. Om jeg hadde vært mindre bastant på kriteriet om å velge den nyeste planen fra henholdsvis Storbritannia og Tyskland hadde jeg kanskje hatt muligheten til særlig å unngå ett noe problematisk aspekt som gjør planene vanskeligere å sammenligne, nemlig størrelsen deres. Uten å hevde at det å telle ord er den eneste eller beste måten å beregne lengden på en tekst på får man et relativt godt inntrykk av de store forskjellene når man hører at den bayerske planen består av 3594 ord, den norske av 1562 ord og den engelske kun av 397 (se vedlegg 1). Dette er betydelige forskjeller, også om man skulle ta i betraktning eventuelle forskjeller på lengden på en gjennomsnittlig setning på de respektive språkene. I den komparative delen av resultatutviklingen (kapittel 4.3.4) er dette noe som blir påpekt og tatt hensyn til når det har vært avgjørende for resultatene som blir presentert.

3.6 Kommunikativ validitet

Det finnes mange måter å utføre validitets- og reliabilitetstester på som alle skal bidra til å sikre kvaliteten på en studie. Denne oppgavens kvalitetssikring har vært en kontinuerlig to år lang prosess. Gjennom samtaler med både fagfeller og andre personer, både i organiserte situasjoner (seminarer, veiledningstimer, o.l.), men også i hverdagslige samtaler, har jeg kontinuerlig kunnet teste hvorvidt mine tanker om kategoriutforming og plassering av tekstelementer i disse kategoriene finner gjenklang hos andre og, på et mer overordnet plan, hvorvidt min metode faktisk egnet seg til å undersøke det den skulle undersøke. Denne måten å kvalitetssikre en studie på kalles «kommunikativ validitet» eller også mer spesifikt «intersubjektiv validering» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 260).

Som Kvale & Brinkmann også nevner kan en for sterk vektlegging av intersubjektiv validering imidlertid være et tegn på at forskeren ikke har tillit til sine egne fortolkninger, og ikke ønsker å ta ansvar for dem (2009, s. 260). Slik jeg ser det har dette ikke vært tilfellet for meg. Kommunikasjonen med fagfeller og andre har imidlertid vært en sentral del av den hermeneutiske prosessen det å skrive denne oppgaven har vært. Jeg har blitt tvunget til å tydeliggjøre uklarheter og har fått nye perspektiver på tekstene gjentatte ganger over en lengre periode. Dette har i tillegg hatt en positiv virkning på presentasjonen av kategoriene i kapittel 4.2, som er forsøkt fremstilt så utvetydig som mulig.

4. Resultater

Resultatkapittelet består av flere deler. Kapittel 4.1 gir en oversikt over planenes forskjellige deler og danner grunnlaget for bestemmelsene om hvilke tekstdeler som blir analysert ved hjelp av kategorisystemet. Det er altså her koderingsenhetene, kontekstenhetene og analyseenheten (*recording unit*) blir definert, jamfør trinn 7 i Mayrings kvalitative innholdsanalyse.

I kapittel 4.2 blir kategorisystemet presentert. Som forklart tidligere er dette en del av resultatkapittel på grunn av dets nære forbindelse til empirien. Her blir i tillegg mye av materialet fra teorikapittelet tatt i bruk i praksis og utdypet der det er nødvendig. I den tredje delen (kapittel 4.3) blir så endelig analyseresultatene presentert og belyst – først hvert land for seg og deretter i en komparativ kontekst.

4.1 Planenes forskjellige deler – Læreplannivåer

For å få en oversikt over de tre planene og for å finne ut hvilke deler som skulle bli analysert ved hjelp av kategorisystemet delte jeg opp planenes innhold i fire forskjellige teksttyper: «Formål og legitimering», «Innledninger om hovedområder og lignende», «Delmål og innholdsbeskrivelser» og «Annet». Denne inndelingen kan sies å være en måte å beskrive planene ved hjelp av forskjellige nivåer (må ikke forveksles med Goodlads læreplannivåer). Beskrivelser av formål og forsøk på legitimering av musikkfaget kan sies å tilhøre det høyeste, mest overordnede nivået, mens de punktvis delmålene med tilhørende innholdsbeskrivelser representerer det laveste. Om planene også hadde inneholdt forslag til metoder eller tips til hvordan undervisningen kan formes ville disse tilhørt et enda lavere nivå. Dette er imidlertid ikke tilfellet i noen av dem. De forskjellige tekstdelene om hovedområder, grunnleggende ferdigheter og liknende kan sies å plassere seg på et mellomnivå midt mellom de to andre. Planene legger selv mer eller mindre naturlig opp til en slik tredeling. Vedlegg 1 viser ved hjelp av fargekoder hvilke deler av tekstene som er blitt definert som hvilke

teksttyper. I vedlegget finner man også sektordiagrammer som viser hvor stor del av planene de forskjellige teksttypene utgjør. Det er viktig å merke seg at kun de tekstdelene som angår musikkfaget i *småskoletrinnet*, *primary schools* og *Grundschulen* (se kapittel 1.2) er tatt med i denne oversikten. I praksis vil det si at den norske planens kompetansemål etter 7. og 10. årstrinn og informasjonen under overskriften «Vurdering» ikke er inkludert i oversikten. For den engelske planen vil det si at delmålene for «Key stage 3» ikke er inkludert. Den bayerske planen er utelukkende en plan for småskoletrinnet og er dermed inkludert i sin helhet. Med referanser til teorien i kapittel 2.3 følger her en kort redegjørelse for plasseringen av de ulike tekstdelene i de ulike kategoriene.

4.1.1 Formål og legitimering av musikkfaget

Tekstdelene under den norske overskriften *Formål* og den engelske overskriften *Purpose of study* faller veldig naturlig inn under kategorien «Formål og legitimering». Den bayerske planen har ingen like opplagt overskrift, men de delene som er plassert inn i denne kategorien består hovedsakelig av tekst der det forsøkes å legitimere for musikkfaget. Blant annet blir det forklart hvordan musikkfaget kan bidra til at elevene når de fagovergripende dannelses- og oppdragelsesmålene som er formulert for hele LehrplanPLUS (og som blant annet er forankret i den bayerske grunnloven/Verfassung des Freistaates Bayern) (LehrplanPLUS, 2014, s. 17).

4.1.2 Innledninger om hovedområder og lignende

Inn i denne kategorien er alle tekstdeler som gir bakgrunnsinformasjon til de punktvis formulerte delmålene og innholdsbeskrivelsene plassert. Fra den engelske planen er det tekstdelen med overskriften *Aims* som får plass i denne kategorien. Med bakgrunn i teorien i kapittel 2.3.1 vil man utfra tekstdelens overskrift kunne spørre seg om denne delen ikke burde tilhøre «Formål og legitimering av musikkfaget». Den engelske planen er imidlertid den som kanskje klartest legger opp til den allerede nevnte nivåtredeelingen, der *Purpose of study* er på det høyeste nivået, *Aims* er et nivå lavere og delmålene (som har fått navnet *subject content* i planen) tilhører det laveste nivået.

4.1.3 Delmål og innholdsbeskrivelser

I alle de tre planene blir det formulert punktvis delmål for forskjellige klassetrinn hvorav de to første delmålsnivåene for hver plan blir inkludert i denne studien. Disse delmålene har fått forskjellige betegnelser i de tre planene (hhv. kompetansemål, Kompetenzerwartungen og subject content). Med referanse til kapittel 2.3.1 kan jeg imidlertid fastslå at det under alle disse overskriftene formuleres det vi kan kalle for delmål.

En viktig ulikhet mellom planene finner vi imidlertid ved å se på den bayerske planen. I den blir det nemlig i tillegg til delmålene også formulert punktvis «Innhold til kompetansene» («Inhalte zu den Kompetenzen»). For hvert hovedområde (se kapittel 2.3.2) finnes det altså både delmål og informasjon om innholdet til disse delmålene. Selv om det ikke er uttrykt spesifikt hvilket innhold som hører til hvilket delmål er nettopp det ganske selvforklarende. Mens det aller første delmålet for eksempel er «Elevene synger sanger utenat og etter tegn for å bygge opp et grunnleggende sangrepertoar»³ er den første innholdsbeskrivelsen «Sanger til forskjellige anledninger og i forskjellige stilarter, deriblant sanger fra egen region, også på dialekt.»⁴ Innholdsbeskrivelsen gir altså noe ekstra informasjon om hva slags sanger som skal synges.

I mange tilfeller gir denne innholdsinformasjonen imidlertid veldig lite ekstra informasjon – altså informasjon som ikke allerede finnes i delmålene alene. For eksempel er ett delmål «Ved musisering og lytting utvikler elevene grafiske tegn for å gjengi enkle rytmiske byggesteiner, [...]»⁵, mens innholdspunktet som helt klart hører til er «rytmiske byggesteiner i form av grafisk notasjon (f. eks. bjelkenotasjon).»⁶

³ «Die Schülerinnen und Schüler singen Lieder auswendig und nach Zeichen, um ein grundlegendes Repertoire an Liedgut aufzubauen.» (LehrplanPLUS, 2014, s. 288)

⁴ «Lieder zu verschiedenen Anlässen und unterschiedlicher Stile, darunter Lieder aus der eigenen Region, auch in Mundart.» (LehrplanPLUS, 2014, s. 288)

⁵ «Die Schülerinnen und Schüler entwickeln beim Musizieren und Hören grafische Zeichen zur Darstellung von einfachen rhythmischen Bausteinen, [...]» (LehrplanPLUS, 2014, s. 290)

⁶ «rhythmische Bausteine in grafischer Notation (z. B. Balkennotation).» (LehrplanPLUS, 2014, s. 290)

Uansett, det er altså de delene som tilhører «Delmål og innholdsbeskrivelser» som blir analysert ved hjelp av kategorisystemet som blir presentert i kapittel 4.2, mens de andre delene blir undersøkt ved hjelp av en mer helhetlig tekstanalyse der sammenhengen, stringensen, mellom de forskjellige læreplannivåene blir undersøkt. I analysen har jeg tatt for meg ett og ett delmål og satt kategorimerkelapper på dem. Med begrep fra metoden kvalitativ innholdsanalyse er altså ett delmål én analyseenhet (*recording unit*) (se kapittel 3.1, punkt 7). For den bayerske planen har jeg trukket sammen de delmålene og innholdspunktene som helt klart hører sammen og analysert dem som én bolk med informasjon, der da denne bolken utgjør en analyseenhet. Ettersom ingen annen tekst blir tatt i betraktning når delmålene analyseres er analyseenheten i denne oppgaven den samme som kontekstenheten. Den minste delen som kan bli kodet innenfor et delmål, altså koderingsenheten, er i dette tilfellet enkelte ord.

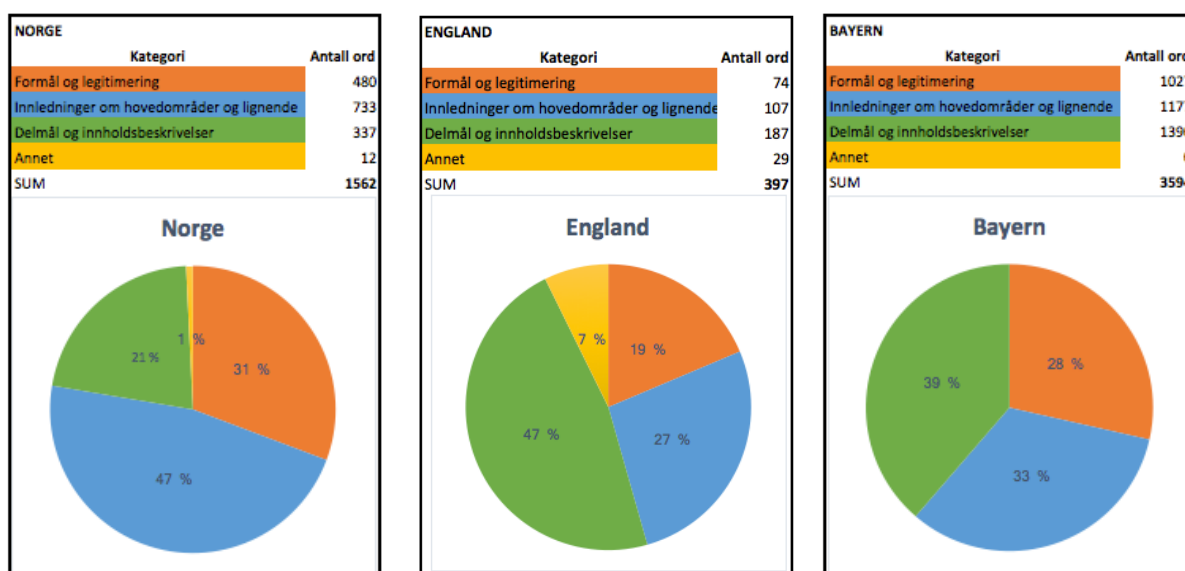
4.1.4 Annet

De to tekstdelene som er plassert innunder kategorien «annet» er for det første den norske planens informasjon om musikkfagets timeantall og for det andre det som heter *Attainment targets* i den engelske planen. Under *Attainment targets* står det en eneste setning: «By the end of each key stage, pupils are expected to know, apply and understand the matters, skills and processes specified in the relevant programme of study.» Dette er en setning som er inkludert fordi det i den forrige engelske læreplanen var formulert vurderingskriterier med forskjellige nivåbeskrivelser under nettopp overskriften *Attainment targets* (The National Archives, 1999). Ved å inkludere denne setningen under den samme overskriften i den nye planen vises det tydelig at nivåbeskrivelsene er fjernet, og at målet rett og slett er at alle elevene skal nå delmålene. Setningen gir altså i bunn og grunn ingen ekstra informasjon, men er heller en plassholder for informasjon som fantes tidligere. Derfor blir den plassert under «annet».

4.1.5 Oppsummering

Under følger en oversikt over den prosentvise størrelsen av læreplandelene i de tre planene. Som vi ser er det den bayerske planen som har den jevneste fordelingen av

plandelskategoriene (om vi ser bort fra «annet»), selv om det er mest tekst som beskriver delmål og konkret innhold. Det er i denne sammenhengen veldig viktig å huske på at den bayerske planen altså er den eneste som er inkludert i sin helhet. Om alle delmålene fra de to andre planene (se figur 1, side 3) hadde blitt inkludert ville overvekten av delmål i den engelske planen vært enda tydeligere, mens fordelingen i den norske planen muligens ville lignet mer på den for den bayerske, med en noe jevnere fordeling.



Figur 5 Læreplanenes deler

4.2 Kategoriene

I det følgende vil jeg presentere hver enkelt analysekategori. Presentasjonen består av en beskrivelse av kategorien og hva som tilhører den, samt et eksempel for hver kategori hentet fra det analyserte tekstmaterialet (eksempler som er hentet fra den bayerske planen har jeg valgt å oversette til norsk for å lette leserens forståelse. Originalsitatene finnes som fotnoter). Mitt valg av kategorier står til dels i sterk sammenheng med kapittel 2.1 og dette vil derfor hyppig bli referert til.

Sammen med vedlegg 2 som er en mer fullstendig tabellarisk oversikt over kategoriene håper jeg å gi en så utvetydig fremstilling av kategoriene som mulig.

Kategorisystemets to hovedenheter er aktivitetsformer og lærestoff. Som forklart i metodekapittelet er det i utgangspunktet ikke fastsatt noen regel om at begge disse enhetene

må brukes ved analyse av hvert delmål. En kodet aktivitetsform må altså heller ikke alltid kobles til en kategori for lærestoff. I denne oppgaven skjer dette i praksis likevel. Dette kommer selvfølgelig for det første av at de analyserte delmålene som oftest beskriver både minst en aktivitet og en form for lærestoff. En annen grunn er imidlertid at det i kategorisystemet som straks blir presentert finnes både spesifikke og mer generelle kategorier, slik at det nesten alltid også finnes kategorier som passer til mindre spesifikke delmål (se for eksempel de «summariske» kategoriene for aktivitetsformer eller lærestoffkategorien «Ikke definerte musikkjangre»).

4.2.1 Aktivitetsformer

Denne oppgavens fem hovedkategorier for aktivitetsformer er *produksjon*, *reproduksjon*, *transformasjon*, *persepsjon* og *refleksjon* – altså en kombinasjon av begrepssettene Venus og Frede V. Nielsen presenterer i sine tekster om aktivitetsformer i musikkfaget (se kapittel 2.1). Flere av kategoriernes definisjoner ligner nok aller mest på kategoriene til Clemens Schlegel, som jo i utgangspunktet også lot seg inspirere av Venus, m.fl. for sine aktivitetsformkategorier. Mens Schlegel har oversatt Venus' kategorier til tyske verb (gestalten, umformen, etc.), holder jeg meg imidlertid til de opprinnelige begrepene, eller altså en kombinasjon av Venus' og Niensens opprinnelige begrep, ettersom disse er etablerte i det musikkpedagogiske feltet.

De fem overordnede kategoriene er så delt opp i flere underkategorier som altså i større grad har vokst ut av det analyserte tekstmaterialet. Som man vil se i resultatdelen har jeg på denne måten både kunnet vise til detaljer om aktivitetsbeskrivelser, men også fått tak på det litt større bildet. Det sistnevnte har vært særlig viktig for å kunne bruke resultatene til å undersøke planens stringens, ettersom det på planenes høyere nivåer oftere snakkes om det større bildet, heller enn det detaljerte. Kategorisystemet består altså av flere nivåer, der det alltid er det nederste nivået som blir brukt til kodingen. I oversikten vil det si de kategoriene som har fått en merkelapp på seg (A, B, C etc.).

Produksjon

Til produksjon regnes alle aktiviteter der elevene skaper egen musikk som ikke allerede eksisterer. Til forskjell fra hos Schlegel (2001) skilles det her mellom aktivitetene *produksjon* og *reproduksjon*, slik altså både Venus og Nielsen gjør det. Dette vil si at kategorien produksjon kun rommer aktivitetene *improvisasjon* og *komposisjon*, mens aktiviteter som *å spille* og *å musisere* havner under reproduksjon. Selv om jeg i relativt stor grad har latt meg inspirere av Schlegels kategorisystem, var det å gå bort fra hans måte å gjøre akkurat dette på helt nødvendig med tanke på avgjørelsene mine om hvilket grunnlag kategorisystemet mitt skulle bli utviklet på (se kapittel 3.2). Ved å skille mellom produksjon og reproduksjon holder jeg meg nemlig både til de godt forankrede fem teoretiske hovedkategoriene til Venus og Nielsen, samtidig som det utfra de tre læreplantekstene viste seg å være essensielt å kunne vise til skillet mellom nettopp produktive og reproduktive aktiviteter.

Nielsen viser til tre produktive aktiviteter (komposisjon, arrangement og improvisasjon). Mens jeg i utgangspunktet også forholdt meg til disse tre kategoriene, ble kategorien *arrangement* etter hvert fjernet ettersom det viste seg at den ble stående tom. Improvisasjonskategorien har også fått merkelappen «eksperimentering» ettersom dette er et ord som gjerne blir brukt i stedet for improvisering på de laveste klassetrinnene, men som jeg tolker at i bunn og grunn omhandler det samme.

Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
Produksjon		Alle aktiviteter der elevene skaper egen musikk som ikke allerede eksisterer.	
	Improvisasjon/ eksperimentering	Elevene finner på musikk i «nuet». Denne blir i utgangspunktet ikke skrevet ned eller forsøkt husket for å kunne gjengi det.	
A	Vokalt	Alle aktiviteter der improviseringen i hovedsak skjer ved hjelp av stemmen.	[...] eksperimentere med sang [og] talekor [...] i enkle samspill. (LK06, s. 5)
B	Instrumentalt	Improvisering med instrumenter.	[...] eksperimentere med [...] instrumenter i enkle samspill. (LK06, s. 5)
C	Summarisk	Improvisering der det ikke er spesifisert om det skal skje vokalt eller instrumentalt.	[...] utforske ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse. (LK06, s. 5)
D	Komposisjon	Elevene komponerer musikk. De tar det opp	[...] komponere musikk for en

		eller skriver det ned slik at det til en viss grad er mulig å spille det gjentatte ganger. Selve det å notere komposisjonen må kodes under transformasjon av musikk til notasjon.	rekke formål ved å bruke musikkens grunnelementer. ⁷ (The national curriculum, 2014, s. 245)
--	--	---	---

Reproduksjon

Til reproduksjon regnes alle aktiviteter der elevene alene eller sammen med andre synger eller spiller allerede eksisterende musikk. Her er det viktig å ha i mente Frede V. Nielsens formaninger om at reproduktive aktiviteter også kan være kreative. Kreativitet er altså ikke noe som er forbeholdt aktivitetsformen produksjon (se side 13).

Underkategoriene forteller om dette skal skje vokalt eller instrumentalt eller om dette ikke er spesifisert. I utgangspunktet forholdt jeg meg til mange flere kategorier som skilte mellom flere forskjellige typer instrument (blant annet akustiske instrument, selvbygde instrument og kroppsinstrument). Etersom den bayerske planen var den eneste som opererte med slike skiller valgte jeg å stryke disse kategoriene. Om jeg hadde beholdt de ville det ved flere tilfeller blitt kodet ganske mange reproduktive kategorier per delmål fordi de enkelte delmålene beskriver flere forskjellige typer musikkinstrumenter. Dette ville gitt en noe forvrengt fremstilling der reproduktive aktiviteter ville ha fått større plass enn realiteten tilsier. En drøfting om forskjellige instrumenter som innhold finner man imidlertid i kapittel 4.2.3, og instrumentenes plass i de forskjellige planene blir behandlet i analysene, om dog ikke som en del av hovedkategorisystemet.

Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
Reproduksjon		Alle aktiviteter der elevene alene eller sammen med andre synger eller spiller allerede eksisterende musikk.	
E	Vokalt	Alle aktiviteter der musiseringen i hovedsak skjer ved hjelp av stemmen.	[...] bruke stemmene deres ekspressivt og kreativt ved å synge sanger og fremføre talekor og rim. ⁸ (The national curriculum, 2014, s. 245)

⁷ [...] compose music for a range of purposes using the inter-related dimensions of music.

⁸ [...] use their voices expressively and creatively by singing songs and speaking chants and rhymes

F	Instrumentalt	Musisering med instrumenter. Verbet «spille» blir tolket som at det skal spilles på instrument.	[...] spille enkle ostinater og melodier [...]. (LK06, s. 5)
G	Summarisk	Musisering der det ikke er spesifisert om det skal skje vokalt eller instrumentalt.	[...] imitere rytmer og korte melodier i ulike tempi, takt- og tonearter. (LK06, s. 4)

Transformasjon

Med transformasjon menes alle aktiviteter som innebærer å uttrykke musikk gjennom en annen uttrykksform enn musikk, eller der en annen uttrykksform blir gjort om til musikk. Jeg har altså i dette tilfellet valgt å ta i bruk Dankmar Venus' begrep⁹ i stedet for Nielsens begrep *interpretasjon*. Selv om Nielsen også inkluderer bevegelse og billedlige uttrykk i forklaringen av sin interpretasjonskategori, synes jeg fokuset hans i for stor grad ligger på det språklige, som slik han selv påpeker nok er den uttrykksformen som er sjeldnest i bruk i undervisningen for de yngste elevene. Venus' begrep som blant annet i større grad fokuserer på dans og bevegelse som en mulig uttrykksform passer derfor bedre til denne studien.

Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
Transformasjon		Aktiviteter som innebærer å uttrykke musikk gjennom en annen uttrykksform enn musikk, eller der en annen uttrykksform blir gjort om til musikk.	
H	Bevegelse/kroppsspråk	Det å <i>bevisst</i> uttrykke musikk gjennom dans, bevegelser, mimikk, gester eller å lage musikk til bevegelsesforløp/gester.	[...] danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser. (LK06, s. 5)

⁹ Dankmar Venus' begrep er *transposition*. Både på tysk og norsk finnes begge begrepene *transposition* (Ty)/*transposisjon* (No) og *transformation* (Ty)/*transformasjon* (No). På tysk kan begge begrepene bety å overføre noe fra et område til et annet, selv om *transposition* i hovedsak betyr å overføre et musikkstykke fra én toneart til en annen. På norsk brukes *transposisjon* hovedsakelig i medisinsk språk («transposisjon av de store arterier»), mens alternativet *transponering* utelukkende er forbundet med den nevnte musikkfaglige betydningen. Jeg har derfor valgt å bruke det norske ordet *transformasjon* om denne kategorien, ettersom den er klart definert som omforming/omdannelse, og er mest passende for denne hovedkategorien. Til tross for denne oversettelsesavgjørelsen mener jeg at jeg kan si at jeg har holdt meg til Venus' begrep. (Duden www.duden.de, Bokmålsordboka ordbok.uib.no, Store medisinske leksikon snl.snl.no/transposisjon, Store norske leksikon snl.no/transponering)

I	Scene/språk	Å dramatisere musikk med eller uten replikker eller å lage musikk til dramatiseringer. Å skrive tekster til musikk eller å lage musikk til tekster.	[...] komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster og lage egne tekster til musikk. (LK06, s. 5)
J	Bilde	Å male, tegne eller lage skulpturer til musikk eller å lage musikk til malerier, tegninger eller skulpturer.	[...] gjengi lytteinntrykkene sine ved hjelp av nonverbale uttrykksformer (f.eks. tegninger, [...]). ¹⁰ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)
K	Grafisk notasjon	Å lage egen grafisk notasjon til musikk eller å spille musikk fra grafisk notasjon.	[...] utvikler grafiske tegn ved musisering og lytting til fremstilling av enkle rytmiske byggesteiner, melodier og klangopplevelser og bruker disse begrunnet for å få en første forståelse for musikalsk notasjon. ¹¹ (LehrplanPLUS, 2014, s. 290)
L	Konvensjonell notasjon	Å skrive musikk ved hjelp av konvensjonell notasjon eller å omsette konvensjonell notasjon til musikk. Forenklete former for konvensjonell notasjon hører også til denne kategorien.	[...] bruke og forstå konvensjonelle noter og andre former for notasjon av musikk. ¹² (The national curriculum, 2014, s. 245)
M	Summarisk	Gjøre om musikk til en ikke-musikalsk form uten at det er definert hvilken (dans, bilde, etc.)	[...] gjengi lytteinntrykkene sine ved hjelp av nonverbale uttrykksformer. ¹³ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)

Persepsjon

Med persepsjon menes aktiviteter der bevisst lytting er det sentrale. Clemens Schlegel deler persepsjon inn i tre underkategorier: Strukturell-analytisk lytting, emosjonell-helhetlig lytting og polysensorisk lytting. Disse beskriver ulike måter en kan lytte på og hensikten med lyttingen. Selv om det ikke er reaksjonen på lyttingen som skal kodes ved hjelp av kategorien

¹⁰ [...] ihren Höreindruck in nonverbalen Ausdrucksformen (z. B. In Zeichnungen, [...]) wiederzugeben.

¹¹ [...] entwickeln beim Musizieren und Hören grafische Zeichen zur Darstellung von einfachen rhythmischen Bausteinen, Melodien und Klangerlebnissen und ordnen diese begründet zu, um ein erstes Verständnis für die Notation von Musik zu erwerben.

¹² [...] use and understand staff and other musical notations.

¹³ [...] ihren Höreindruck in nonverbalen Ausdrucksformen [...] wiedergeben.

persepsjon, henger valg av underkategori sammen med den tilsiktede reaksjonen. Ifølge Schlegel danner strukturell-analytisk lytting og emosjonell-helhetlig lytting de to polene på et teoretisk tenkt kontinuum. I faktiske persepsjonssituasjoner virker disse to formene imidlertid sammen i forskjellig grad.

Denne måten å tenke på ligner veldig på den Magne Espeland presenterer i sin lyttemetodikk. *Formallytting* og *assosiativ lytting* er navnene på de to polene på hans kontinuum (2001, s. 23). Jeg velger å bruke Espelands begrep for å holde meg til begrep som allerede er etablerte i det norske fagmiljøet, men bruker ordet *persepsjon* i stedet for *lytting*. Begrepene blir da *formal persepsjon* og *assosiativ persepsjon*. Schlegels og Espelands forklaringer er selvfølgelig ikke helt samsvarende, men det avgjørende i denne studien er uansett min tolkning av begrepene som man finner i kategoritabellen.

I likhet med Schlegel koder jeg den av de to formene som står i forgrunnen. Om det ikke finnes tilstrekkelig med informasjon for å gjøre denne bestemmelsen blir kategorien for assosiativ lytting (i Schlegels tilfelle «emosjonell-helhetlig lytting») brukt ettersom den er en mer omfattende kategori som befinner seg på et høyere abstraksjonsnivå (Schlegel, 2001, s. 134).

I tillegg til de to hovedkategoriene for persepsjon blir polysensorisk lytting tillegg beholdt som en tredje kategori.

Som nevnt i metodekapittelet var et viktig spørsmål som særlig dukket opp i forbindelse med aktivitetsformen persepsjon i hvilken grad kodingen skulle skje ved kun å forholde meg til de faktiske ordene som stod i hvert delmål, eller om en viss grad av tolkning skulle være tillatt. Som flere teoretikere har påpekt er lytting noe som på en eller annen måte er inkludert i de aller fleste andre aktivitetsformer for musikk. Kategorien *persepsjon* skulle imidlertid kun brukes på delmål der lytteaktiviteten er helt sentral. Jeg måtte altså tolke når lytting var en så sentral del av delmålet at det også skulle bli tilknyttet en av underkategoriene til *persepsjon*. Utsagn som at elevene skal «lytte til» noe, eller «høre på» eller «etter» noe hører helt klart til denne kategorien. Jeg valgte imidlertid også å kode verbene «å gjenkjenne» og «to appreciate» inn under persepsjon. Det å gjenkjenne noe og å sette pris på noe er egentlig ikke lytteaktiviteter i seg selv, men heller forskjellige *reaksjoner* på lytting (se kapittel 3 i Harald Jørgensens bok *Musikkopplevelsens psykologi* for en nærmere redegjørelse for mulige

reaksjoner på musikk (1988, s. 39 ff.)). Disse er imidlertid så uløselig knyttet til lytteaktiviteten at de har blitt tilknyttet kategorien persepsjon *i tillegg til* en av refleksjonskategoriene som da reflekterer reaksjonen på lyttingen. Det å *samtale om* musikk er derimot ikke blitt kodet som en persepsjonsaktivitet ettersom man kan samtale om musikk lenge etter den ble lyttet til og selve lytteaktiviteten dermed ikke nødvendigvis må være en del av musikkturen.

Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
Persepsjon		Aktiviteter der bevisst lytting er det helt sentrale. Deles inn i tre beskrivelser av de mulige <i>hensiktene</i> med lyttingen og lyttesituasjonene.	
N	Formal	Lytte etter bestemte enkeltaspekter ved musikken som rytme, dynamikk eller annet.	[...] lytte med fokus på detaljer [...]. ¹⁴ (The national curriculum, 2014, s. 245)
O	Assosiativ	Lytte til musikkens helhet. Stemning, assosiasjoner og følelser er nøkkelord. Når det ikke står at det skal lyttes til noe bestemt ved musikken blir denne kategorien brukt.	[...] sette pris på og forstå et bredt spekter av live og innspilt musikk av høy kvalitet [...]. ¹⁵ (The national curriculum, 2014, s. 245)
P	Polysensorisk	Aktiviteter der lytting blir kombinert med andre perseptive sanser som for eksempel syn. Lytting i forbindelse med å se en film, opera, musikal etc.	[...] opplever bevisst en profesjonell danseforestilling (live eller via elektroniske medier) [...]. ¹⁶ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)

Refleksjon

Til refleksjon hører de aktivitetene som spesifikt involverer kognitive prosesser. Både det å ta opp informasjon og det å kunne begrepsliggjøre denne faller inn under en av de to underkategoriene av refleksjon. Refleksjonskategorien «Kjenne til/kjenne igjen/forstå» brukes for aktiviteter der hukommelse, forståelse og tilegnelse av allerede eksisterende informasjon står i fokus. Både tilegnelsen og gjengivelse av informasjon blir altså lagt til denne kategorien. Det er viktig å påpeke at kategorien dessuten blir brukt i tillegg til eventuelle produksjons-, reproduksjons- eller transformasjonskategorier i de tilfellene der det er

¹⁴ [...] listen with attention to detail [...].

¹⁵ [...] appreciate and understand a wide range of high-quality live and recorded music [...].

¹⁶ [...] erleben bewusst eine professionelle Tanzaufführung (live oder via medialer Wiedergabe) [...].

uttrykkelig spesifisert at elevene også skal *forstå* det de gjør. For delmålet «The pupils should be taught to *use and understand* staff and other musical notations» (The national curriculum, 2014, s. 245) (min utheving) blir derfor både transformasjonskategoriene «grafisk notasjon» og «konvensjonell notasjon», og refleksjonskategorien «kjenne til/kjenne igjen/forstå» brukt.

Kategorien «vurdere/velge» brukes først og fremst der elevene skal gjøre seg opp egne meninger og snakke om disse. Den blir også brukt der elevene selv må ta valg basert på egne meninger eller basert på allerede tilegnet kunnskap og forståelse. Når Frede V. Nielsen snakker om refleksjon som en aktivitetsform er det denne typen refleksjon han i hovedsak mener, mens mye av det andre som i denne oppgavens kategorisystem blir regnet som refleksjon, hos Nielsen får plass under kategorien *interpretasjon*.

Følgende delmål fra den bayerske planene må både kategoriseres som «kjenne til/kjenne igjen/forstå» og som «vurdere/velge» ettersom de både skal få kunnskap og forståelse om noe og gjøre selvstendige valg basert på denne: «Elevene *ser sammenhengen* mellom musikk og års- og høytider, for å *velge ut* passende musikk til fester og høytider.»¹⁷ (Bayern, s. 289) (min utheving). Heller ikke for kategorien «vurdere/velge» blir det gjort et skille mellom det å gjøre seg opp meninger og det å formidle denne språklig. Dette er hovedsakelig fordi denne forskjellen heller ikke reflekteres i noen av planene.

Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
Refleksjon		Aktiviteter som innebærer kognitive prosesser. Både det å ta opp informasjon og det å kunne begrepsliggjøre denne faller inn under en av de to underkategoriene av refleksjon.	
Q	Kjenne til/kjenne igjen/forstå	Å kjenne og å kjenne igjen forskjellig musikk eller aspekter ved musikk. Informasjonstilegnelse og gjengivelsen av denne mer eller mindre rene faktainformasjonen. Det å forstå musikken slik at man kan gjøre vurderinger og valg om den.	[...] gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter. (LK06, s. 5)

¹⁷ Die Schülerinnen und Schüler nehmen Bezüge zwischen Musik und Jahres-/Festkreis wahr, um für Feste und Feiern Musik passend auszuwählen.

R	Vurdere/velge	Å gjøre seg opp meninger om musikk. Å gjøre valg som om musikk. Å formidle disse tankene og meningene.	[...]å velge ut passende musikk til fester og høytider. ¹⁸ (LehrplanPLUS, s. 289)
---	---------------	--	---

4.2.2 Lærestoff

Analyseverktøyet for lærestoff består av kategorier for musikkjangre og kategorier for musikkaspekter, som er tilsvarende måten temaet lærestoff ble presentert i teorikapittelet. Det finnes heller ikke her noen regler for om kun kategorier fra én eller om alltid kategorier fra begge disse skal brukes for hvert delmål. Alle kategorier som passer til det aktuelle delmålet skal brukes, og det er lagt opp til at man i så liten grad som mulig skal kjenne seg tvunget til å ta i bruk noen bestemte kategorier. Slik unngår man også at det muligens legges ekstra betydning til den analyserte teksten som man i utgangspunktet ikke ville ha tillagt den.

Musikkjangre

Noen av kategoriene som har fått plass under hovedkategorien musikkjangre kan utvilsomt sies å være nettopp det – musikkjangre. Dette gjelder for eksempel kategoriene «kunstmusikk», «folkemusikk» og samlekategorien «pop/rock/jazz». Som hos Clemens Schlegel (se side 16) oppstod det ved utviklingen av dette kategorisystemet imidlertid et behov for også å inkludere det jeg har valgt å kalle «Musikkpedagogiske vokal- og instrumentalformer». Ikke alle underkategoriene til disse kan sies å egentlig være musikkjangre i den generelle forståelsen av ordet (dette gjelder for eksempel kategoriene «stemmeutvikling» og «lyder»). «Sanger» kan nok heller ikke sies å være en betegnelse på en musikkjanger, men det finnes allikevel egne kategorier for dette på grunn av den fremtredende plassen sanger har fått i de analyserte planene. Alle de nevnte kategoriene er på en eller annen måte beskrivelser av det klingende materialet, og det er dermed det som er kriteriet for at en kategori skal høre til hovedenheten «musikkjangre» i dette kategorisystemet.

¹⁸ [...] für Feste und Feiern Musik passend auszuwählen.

Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
1	Kunstmusikk	Klassisk musikk	Verk eller verkutsnitt fra tre av følgende fire områder: Programmusikk, instrumentalmusikk uten program, vokalmusikk, musikkteater (LehrplanPLUS, 2014, s. 292) ¹⁹
2	Folkemusikk	Lokal, regional og nasjonal musikk som oftest er overlevert i muntlig form.	[...] gjenkjenne norsk og samisk folkemusikk [...] (LK06, s. 5)
3	Musikk fra andre land	Spesifisert at det handler om musikk fra et annet land enn hjemlandet.	[...] gjenkjenne [...] folkemusikk fra andre kulturer (LK06, s. 5)
4	Pop/rock/jazz	Også kalt <i>rytmisk musikk</i> . En snevrere oppdeling er ikke nødvendig i analysen av småtrinnets musikkfag.	Ingen eksempler i noen av planene.
5	Musikk med en bestemt funksjon/til en bestemt situasjon	nasjonalsang, julesang, danse- og marsjmusikk, film- og reklamemusikk etc. (Ikke pedagogisk funksjon).	[...] ser sammenhengen mellom musikk og års- og høytider, for å velge ut passende musikk til fester og høytider. ¹⁰ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)
Sanger		Musikkformer som kombinerer melodi og tekst til en helhet.	
6	Enstemt	Alle sanger som ikke uttrykkelig skal synges flerstemt.	[...] beherske et sangrepertoar fra ulike sjangre [...] (LK06, s. 5)
7	Flerstemt	Flerstemte sanger. Også kanoner og sanger med ostinater.	Sanger til forskjellige anledninger og i forskjellige stilarter, deriblant flerstemte sanger eller kanoner [...] ²⁰ (LehrplanPLUS, 2014, s. 291)
Musikkpedagogiske vokal- og instrumentalformer		Musikkformer som hovedsakelig brukes i forbindelse med musikkpedagogisk virksomhet. Flytende overganger til «vanlige» musikkformer.	
8	Sangleker	Alle sanger som utføres sammen med en form for bevegelseslek.	[...] delta i leker med et variert repertoar av [...] sangleker [...] (LK06, s. 6)
9	Rim/regler	Hovedsakelig basert på tekster og	[...] bruke stemmene sine

¹⁹ Werke oder Werkausschnitte aus drei der folgenden vier Bereiche: Programmmusik, Instrumentalmusik ohne Programm, Vokalmusik, Musiktheater

²⁰ Lieder zu verschiedenen Anlässen und unterschiedlicher Stile, darunter mehrstimmige Lieder oder Kanons [...]

		ofte med fokus på rytme.	ekspressivt og kreativt ved å [...] fremføre talekor og rim ²¹ (The national curriculum, 2014, s. 245)
10	Stemmeutvikling	Øvelser med fokus på å utvikle sangstemmen.	[...] snakker og synger uanstrengt og tydelig artikulert. ²² (LehrplanPLUS, 2014, s. 288)
11	Enkle instrumentalstykker/øvelser	Alle instrumentalformer som er ment å bli spilt i et ensemble (men uten å være knyttet til dans, scene, etc.) i et ensemble, med en musikkdidaktisk hensikt (for eksempel stykker fra Orff-konseptet). Rytmeøvelser.	[...] imitere rytmer og korte melodier [...] (LK06, s. 4)
12	Lyder	Lyd som i snever forstand ikke betegnes som musikk. Alt hørbart.	[...] lytte til og fortelle om lyder i dagliglivet (LK06, s. 5)
13	Elevenes improvisasjoner og komposisjoner	Musikken barna selv lager, uten noen bestemmelse om hvilken sjanger den skal tilhøre. Ren «utforsking» eller «eksperimentering» hører ikke hjemme her.	[...] komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster [...] (LK06, s. 5)
14	Ikke definerte musikksjangre	Når det er bekreftet at elevene skal omgås musikkstykker, men ingenting nærmere om hva slags musikk.	[...] spille melodi- og rytmeinstrumenter på en musikalisk måte. ²³ (The national curriculum, 2014, s. 245)

Musikkaspekter

Med musikkaspekter menes alt det som kan regnes som lærestoff, men som ikke på noen måte kan sies å være en musikksjanger (se kapittel 2.1.2, side 17).

En av kategoriene for musikkaspekter gjelder for delmål der omgang med musikalske grunnelementer er nevnt. I alle de tre analyserte læreplanene blir et sett med musikalske grunnelementer presentert. Hva som blir regnet som slike grunnelementer er ganske, men ikke helt, samsvarende mellom de tre planene (og mellom planene og teoriene om temaet som ble

²¹ [...] use their voices expressively and creatively by [...] speaking chants and rhymes

²² [...] sprechen und singen anstrengungsfrei und deutlich artikuliert.

²³ [...] play tuned and untuned instruments musically.

presentert i kapittel 2.1.2). Den norske læreplanens musikalske grunnelementer er puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form (LK06, s. 3). De bayerske grunnelementene er dynamikk, tempo, tonehøyde, tonelengde og besetning²⁴ (LehrplanPLUS, 2014, s.291). Den norske definisjonen inkluderer altså noen flere elementer, men sett bort fra det bayerske grunnelementet «besetning» ser man store likheter mellom det bayerske og norske begrepssettet. De engelske grunnelementene likner også relativt mye på disse, men en stor forskjell er at «notasjon» der er inkludert som et musikalsk grunnelement²⁵ (The national curriculum, 2014, s. 244).

De elementene som skiller seg ut har i dette kategorisystemet blitt plassert i egne kategorier. Notasjon blir, som vi har sett, regnet som en del av den overordnede aktivitetsformen transformasjon, mens det å forholde seg til ulike besetninger/ensembletyper har fått plass i kategorien «Realisasjon/presentasjon» (18). I tillegg er musikkens form blitt tilegnet en egen kategori. I de aller fleste delmålene der musikalske grunnelementer er nevnt blir det spesifisert hvilke som er ment i akkurat det delmålet og alle relevante kategorier blir da brukt. Der det ikke er tilfellet, fordi spesifiseringen av hva grunnelementene består av er gjort i andre deler av læreplanteksten, har kategorien parameter/grunnelementer blitt brukt. Der dette har hatt betydelige innvirkninger på resultatene blir det påpekt (dette gjelder i hovedsak den engelske planen).

Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
15	Parameter/grunnelementer	Tonehøyde, tonelengde, rytme, puls, melodi, tonearter, dynamikk, tempo og alt lignende som det ikke finnes egne kategorier for.	[...] eksperimentere med, lage, velge og kombinere lyder ved å bruke de musikalske grunnelementene ²⁶ (The national curriculum, 2014, s. 245)
16	Instrument/klangkilder	Instrumentkunnskap. Forholde seg til forskjellige klanger/klangfarger.	[...] gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter (LK06, s. 5)

²⁴ musikalische Ausdrucksmittel: Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer, Besetzung

²⁵ [...] the inter-related dimensions: pitch, duration, dynamics, tempo, timbre, texture, structure and appropriate musical notations.

²⁶ [...] experiment with, create, select and combine sounds using the inter-related dimensions of music.

17	Form/struktur	Repetisjon, vers/refreng, rondoform, motiv, variasjon, kontrast og lignende.	[...] identifiserer like og ulike musikalske formdeler, for å beskrive forløpet til sanger (vers – refrang) og musikkstykker. ²⁷ (LehrplanPLUS, 2014, s. 290)
18	Realisasjon/presentasjon	Måten musikken blir presentert på. Ensembletyper. «Live» eller innspilt musikk. Utsagn om at elevene ikke bare skal <i>spille</i> musikken, men også <i>framføre</i> den.	[...] lytte til forskjellig live og innspilt musikk [...] ²⁸ (National curriculum, 2014, s. 245)
19	Sjangerkunnskap	Kunnskap om forskjellige musikkjangre.	[...] delta i samtaler om hva som er særegne trekk ved enkelte musikkjangere (LK06, s. 5)
20	Virkning/uttrykk	Kjennskap til hvordan musikk kan påvirke lyttere på forskjellige måter.	[...] samtale om [...] et musikkstykke, og hvilke assosiasjoner det kan gi (LK06, s. 5)
21	Verk/historie	Musikkhistorisk kunnskap.	[...] utvikle en forståelse for musikkhistorien. ²⁹ (The national curriculum, 2014, s. 245)
22	Kultur/samfunn/verden utenfor skolen	Musikkens plass i samfunnet.	[...] gjøre rede for egne musikkopplevelser, om ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha (LK06, s. 5)

4.2.3 Digitale verktøy og musikkinstrumenter

Bruk av elektroniske medier i skolefaget musikk er et interessant og høyaktuelt tema som jeg lenge trodde kom til å få en betydelig plass i mitt kategorisystem og i denne studien. Som forklart i kapittel 2.1.3 er det imidlertid begrenset ved hvilke formuleringer i læreplanene der bruk av elektroniske medier nevnes at det faktisk kan snakkes om elektroniske medier som innhold i undervisningen. Hovedgrunnen til at elektroniske medier imidlertid ikke får mer omtale enn det gjør er, som ved så mange andre temaer, at det rett og slett så vidt blir nevnt i noen av planene. Dette henger dog sammen med at denne analysen begrenser seg til

²⁷ [...] identifizieren gleiche und unterschiedliche musikalische Formteile, um den Ablauf von Liedern (Strophe – Refrain) und Musikstücken zu beschreiben.

²⁸ [...] listen [...] to a range of [...] live and recorded music.

²⁹ [...] develop and understanding of the history of music.

delmålene for de laveste klassetrinnene. I presentasjonen av analyseresultatene vil det imidlertid også bli gjort redegjort for de stedene der digitale verktøy tross alt er nevnt i planene.

Som nevnt under dette kapitlets avsnitt om aktivitetsformen reproduksjon (4.2.1) har jeg valgt å ikke lage egne kategorier for forskjellige musikkinstrumenter under aktivitetsformkategorien «instrumental reproduksjon». I likhet med digitale verktøy vil også spesifiseringer rundt typer musikkinstrument som skal brukes i musikktime bli trukket frem i kapittel 4.3.

4.3 Analyseresultater

I dette delkapitlet blir først resultatene for de tre læreplanene presentert hver for seg, før det til slutt blir gjort en komparativ analyse av disse resultatene. Resultatene består først og fremst av det kvantitative materialet som kom frem ved analysen av delmålene. Alle tabeller, grafer, diagrammer og kildematerialet til disse er å finne i vedleggene. I denne presentasjonen blir kun noe av dette materialet inkludert.

Når de kvantitative resultatene fra delmålanalysen er presentert og gjort rede for, blir samsvaret mellom disse og uttalelser som finnes i planen som helhet belyst. Planenes stringens blir altså undersøkt. Dette blir også gjort under hvert enkelt lands kapittel. Både de kvantitative resultatene og denne stringensundersøkelsen blir så til slutt drøftet i et komparativt lys der de tre settene med resultater blir sammenlignet.

4.3.1 England

Som vi så i kapittel 4.1 består delene av den engelske læreplanen for musikk som denne oppgaven tar hensyn til kun av 397 ord. Selv om delmålene og innholdsbeskrivelsene (jamfør kapittel 4.1.3) utgjør rundt halvparten av dette materialet vil det si at relativt lite tekst egentlig har blitt analysert. Dette er noe som er verdt å ha i bakhodet når de kvantitative resultatene her blir presentert. Det er imidlertid også noe som blir gått nærmere inn på i den komparative analysen.

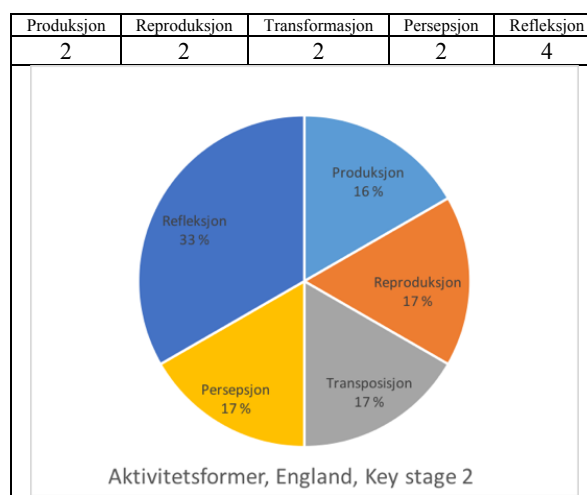
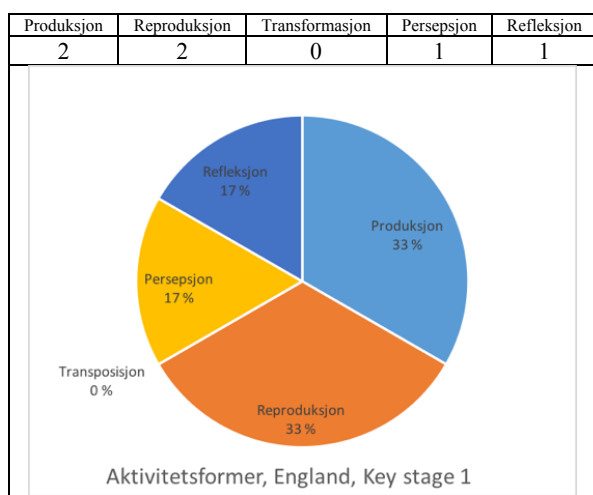
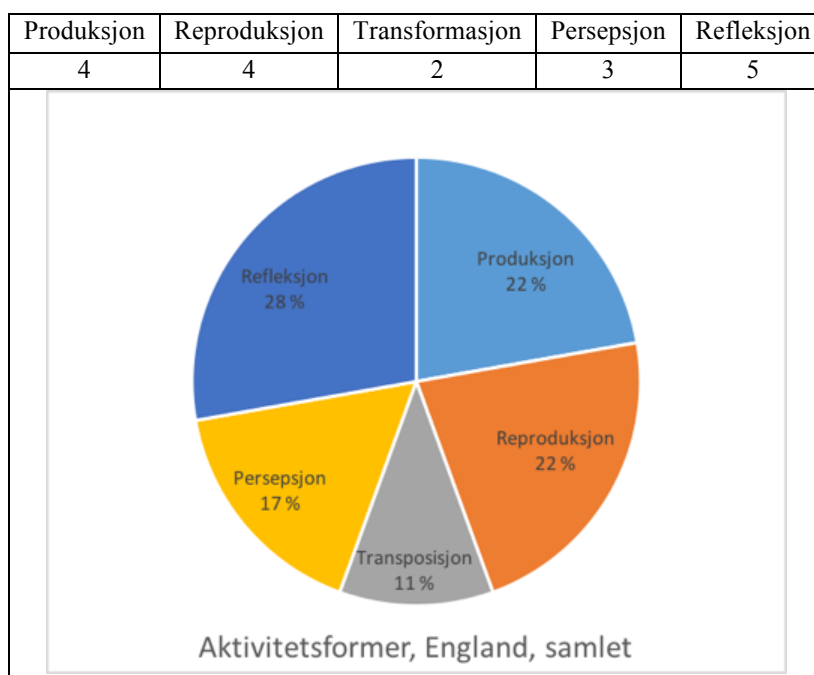
Den engelske planen består av fire delmål for *Key stage 1* (etter 2. årstrinn) og seks delmål for *Key stage 2* (etter 6. årstrinn) og altså til sammen ti analyseenheter. Som beskrevet i

innledningen til kapittel 4.2 har alle disse blitt tilordnet minst én kategori for aktivitetsformer og én kategori for lærestoff, men i mange tilfeller flere.

Aktivitetsformer

(Vedlegg 5)

Alle de fem hovedkategoriene for aktivitetsformer forekommer i den engelske planen. Disse fordeler seg imidlertid veldig forskjellig mellom de to nivåene (*Key stage 1* og *Key stage 2*).



Figur 7 Aktivitetsformer, England

Man finner en ekstrem jevn fordeling av reproduktive og produktive aktiviteter. I underkategoriene innenfor disse hovedkategoriene finner man også en veldig jevn fordeling: Improvisasjon og komposisjon har blitt kodet to ganger hver, mens det samme gjelder for henholdsvis vokal og instrumental reproduksjon. I tillegg ser man at alle disse kategoriene fordeler seg helt likt mellom delmål for *Key stage 1* og *Key stage 2*.

Der ender imidlertid også likheten mellom aktivitetsformene for de forskjellige trinnene. Selv om man ser at refleksjonsaktiviteter utgjør mer enn en fjerdedel av alle aktivitetsformene i det samlede analyserte tekstmaterialet ser man at disse i all hovedsak er å finne i delmålene for *Key stage 2*, der refleksjonsaktiviteter er å finne dobbelt så ofte som hver av de andre fire hovedkategoriene. Det er overvekt av refleksjonsaktiviteter i kategorien «kjenne igjen/kjenne til/forstå».

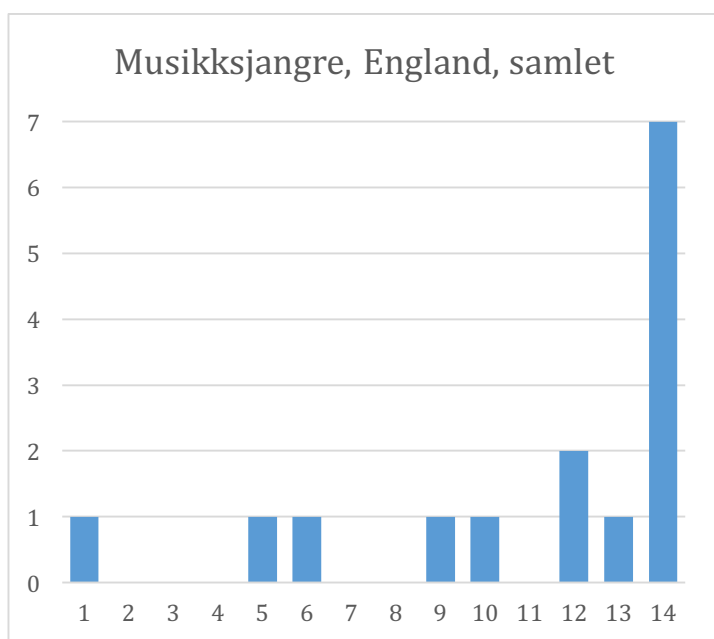
Transformasjonsaktiviteter er utelukkende nevnt for de eldre elevene. Disse beskriver dessuten kun transformasjon til forskjellige former for notasjon, og ikke til for eksempel bevegelse eller bilde. Her er det viktig å påpeke noe som gjør at dette resultatet kunne vært forsterket med en liten endring i metoden min. Som forklart i kapittel 4.2.2 regnes notasjon i den engelske planen som et av de musikalske grunnelementene. I analysen av lærestoff i den engelske planen vil man se at «parameter/grunnelementer» er blitt kodet to ganger og da på grunnlag av at begrepet «the inter-related dimensions of music» er brukt. Ettersom det at notasjon regnes som en av disse «dimensions» ikke står skrevet i delmålene som er blitt analysert, men i andre deler av planen, har aktivitetsformene for transformasjon til notasjon ikke blitt kodet for disse delmålene. Om de hadde blitt det hadde transformasjonskategorier en del større plass i resultatene.

Lærestoff

(Vedlegg 6)

Av musikkjangerkategoriene i den engelske læreplanen, er det helt klart «Ikke definerte musikkjangre» (14) som har blitt kodet oftest. Det vil altså si at det i mange delmål blir sagt at elevene skal lytte til, spille, reflektere over eller gjøre noe annet med musikk, men at det ikke står spesifisert hva slags musikk aktivitetene skal involvere.

Flere av de andre sjangerkategoriene er allikevel også brukt. Av de mer «tradisjonelle» musikkjangrene (Kunstmusikk (1), folkemusikk (2), musikk fra andre land (3) og pop/rock/jazz (4)) er det kun kunstmusikk som er blitt brukt. Avgjørelsen om å bruke denne kategorien var imidlertid ikke helt lett å ta. Problemet oppstod da jeg skulle tilordne kategorier til delmålet med utsagnet om at elevene blant annet skal lytte til musikk «from great composers».³⁰ Valget om kategoritilhørighet ble tatt på bakgrunn av samtaler og svarene jeg fikk på åpne spørsmål jeg stilte mange medmusikanter og medstudenter for å finne ut av i hvilken grad «great composers» av dem blir forbundet med klassisk musikk/kunstmusikk. Det viste seg at absolutt alle jeg snakket med uoppfordret dro denne forbindelsen, og jeg valgte derfor å koble kunstmusikkategorien til delmålet. I samme setning finner vi også at elevene skal lykkes til musikk «from great musicians». Denne uttalelsen var det ingen av mine samtalepartnere som ville gi en konkret sjangertilhørighet. Slik ble det altså til at dette ene



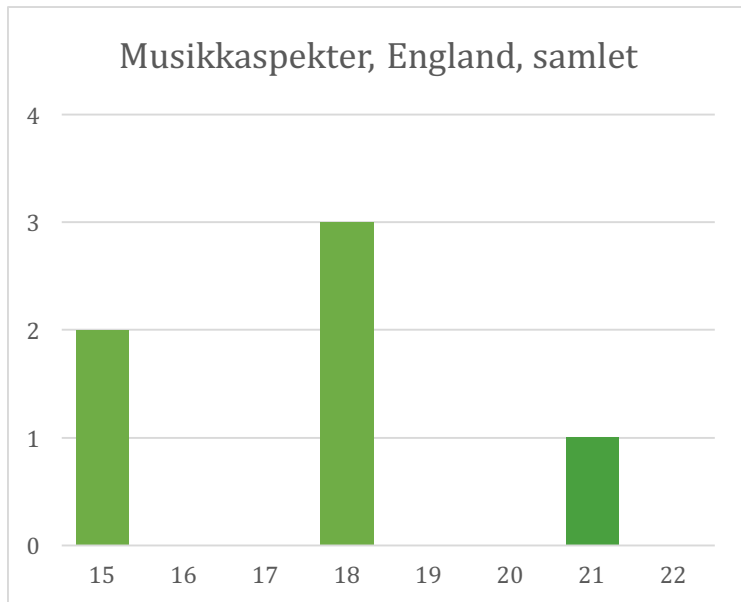
Figur 8 Musikkjangre, England

delmålet både ble tilordnet kategorien «Kunstmusikk» (1) og «Ikke definerte musikkjangre» (14) (se også kapittel 3.6 om kommunikativ validitet). Disse kodingene er altså langt fra entydige. Det kan for eksempel tenkes at forståelsen av begrepene vil være forskjellig mellom ulike aldersgrupper, geografiske områder og interessefelt. Dette vil bli kommentert ytterligere senere i oppgaven.

³⁰ «Pupils should be taught to appreciate and understand a wide range of high-quality live and recorded music drawn from different traditions and from great composers and musicians.» (The national curriculum, 2014, s.245)

Sanger, rim/regler og fokus på stemmeutvikling forekommer også i delmålene og bekrefter samlet sett at vokale aktiviteter skal ha en sentral plass i undervisningen.

Av kategoriene for musikkaspekter er det tre som er blitt tatt i bruk i analysen av de engelske delmålene. Oftest er kategorien «realisasjon/ presentasjon» (18) brukt. Det blir nemlig sagt at



elevene både skal lytte til «live» og innspilt musikk og at elevenes egen musisering både skal skje alene og i ensembler.

«Parameter/grunnelementer» (15) er nevnt to ganger – en gang per nivå. Begge gangene er det formuleringen «the inter-related dimensions of music» som er bakgrunnen for koderingen. For ett av delmålene for key stage 2 blir i tillegg kategorien «verk/historie» (21) brukt.

Figur 9 Musikkaspekter, England

Digitale verktøy og musikkinstrumenter

Ettersom digitale verktøy og ulike musikkinstrumenter ikke har blitt inkludert i hovedkategorisystemet, blir hele planen, og ikke kun de analyserte delmålene, her tatt i betraktning når dette temaet tas opp.

Ingen av de analyserte delmålene fra den engelske læreplanen trekker frem digitale verktøy på noen som helst måte. Det å gi elevene mulighet til å lære seg å bruke teknologi beskrives imidlertid i fagets innledende tekstdeler. Man finner det så igjen i ett av delmålene for *Key stage 3*. Ifølge planen trenger digitale verktøy altså ikke å få innpass i undervisningen før etter 6. årstrinn.

De gangene det sies at elevene skal spille på instrumenter, står det ikke spesifisert noe mer om hva slags instrumenter dette skal være. Det legges imidlertid vekt på at elevene skal spille

med økende grad av musikalitet, presisjon, flyt, kontroll og musikalsk uttrykk³¹. Tekniske instrumentale ferdigheter blir altså vektlagt, noe som muligens tilsier at elevene skal forholde seg til ett eller noen få instrumenter, i motsetning til å bruke skoleårene til å teste ut en hel rekke instrumenter.

Planens stringens

Det at den engelske læreplanen er liten og at delmålene utgjør nesten halvparten av tekstmaterialet betyr at det er relativt enkelt å skaffe seg oversikt over budskapet i resten av planen. Under avsnittet «Purpose of study» ser man både produktive («compose»), reproduktive («develop [...] their talent as musicians»), perseptive («listen with discrimination») og reflektive («develop a critical engagement with music») aktiviteter er nevnt. Alle hovedkategoriene for aktivitetsformer bortsett fra transformasjon er altså representert i det vi kan kalle formålsparagrafen til musikkfaget. Dette står i samsvar med delmålene, der transformasjon er nevnt færrest ganger, og da altså kun i forbindelse med transformasjon til noter.

Utsagnene om fagets formål blir mer eller mindre gjentatt under avsnittet «Aims». Der blir det i tillegg nevnt at elevene skal bruke og forstå noter og poengtert at barna skal synge og bruke stemmene sine.

Det blir ikke direkte sagt at noen av disse aktivitetene er viktigere de andre. Om man imidlertid går ut ifra at det som blir sagt tidlig i teksten er noe overordnet det som kommer senere (slik blant andre Språkrådet ifølge sine klarspråkregler foreslår at en tekst bør bygges opp (Språkrådet, 2016)) synes jeg å kunne se en viss helning mot en sterkere vektlegging av produktive og reproduktive aktiviteter. Det blir nemlig veldig tidlig sagt at musikktime skal bidra til en styrking av elevenes selvsikkerhet, kreativitet og følelse av å ha oppnådd eller prestert noe (England, s. 244) – utsagn som fremmer tanken om en aktivt handlende og produserende elev. Denne vektleggingen kan til en viss grad også sees i delmålene og da

³¹ [...] and playing musical instruments with increasing accuracy, fluency, control and expression (The national curriculum, 2014, s. 245)

særlig i de for *key stage 1*. Det er allikevel refleksjonsaktiviteter som blir kodet oftest av de fem hovedkategoriene.

Når det gjelder lærestoff er det interessant å se at «Purpose of study»-avsnittet avsluttes med å si at elevene skal lytte til «the best in the musical canon». Diskusjonen rundt hva det kan bety kan nok ligne på den som oppstod rundt formuleringen «music from great composers and musicians» (side 62). I tillegg kan jeg her trekke frem begrepet «high quality [...] music» som også dukker opp i delmålene. Det finnes selvfølgelig diskusjoner, teorier og konklusjoner om hva som kan regnes som musikk med høy kvalitet, hva som er den «beste» musikken og hvem som er de «beste» musikerne og komponistene. Denne kvalitetsdiskusjonen har jeg imidlertid valgt å ikke trå for dypt inn i denne oppgaven. En konklusjon som imidlertid kan trekkes her er at den engelske planen gjennomgående bruker begrep som nok måtte ha blitt klarere definert om man vil være sikker på at den musikken som i utgangspunktet var ment faktisk er den som kommer inn i klasserommene. For å si det med læreplanteoretiske begrep, så er det altså stor fare for at de oppfattede, operasjonaliserte og erfarte læreplanene ser ganske forskjellig ut fra skole til skole, lærer til lærer og elev til elev.

Bruk av og kjennskap til de musikalske grunnelementene blir også nevnt i planens innledende deler noe som jo som vi har sett dukker opp igjen i delmålene.

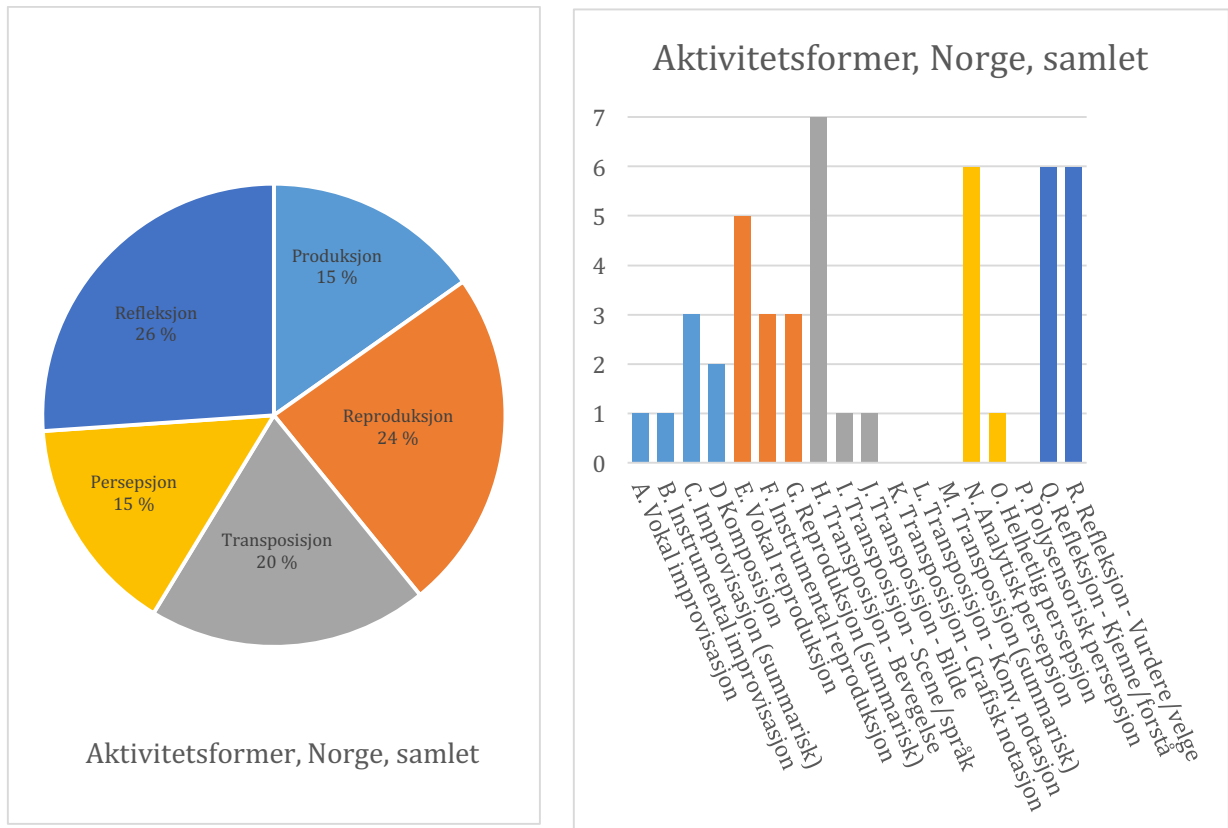
4.3.2 Norge

Delene av den norske læreplanen som omhandler elevene frem til etter 4. årstrinn består av til sammen 1562 ord. Delmål og innholdsbeskrivelser utgjør i overkant av en femtedel av dette tekstmaterialet.

Læreplanen består av 13 delmål for «etter 2. Årstrinn» og 14 delmål for «etter 4. Årstrinn» og altså til sammen 27 analyseenheter. På begge nivåene er delmålene plassert under hvert sitt hovedområde (se kapittel 2.3.2) – enten *musisere*, *komponere* eller *lytte*. Hvilket hovedområdet hvert delmål er plassert under har ikke påvirket tilordningen av kategorier til dem. I resultatutviklingen kommenteres imidlertid eventuelle sammenhenger eller mangel på sådanne.

Aktivitetsformer

(Vedlegg 8)



Figur 10 Aktivitetsformer, Norge

Alle de fem hovedkategoriene for aktivitetsformer forekommer i den norske planen. Dette gjelder også når man ser på de to nivåene (etter 2. årstrinn og etter 4. årstrinn) hver for seg. Fordelingen av hovedkategoriene er dessuten relativ lik på de to nivåene (og logisk nok da relativ lik fordelingen på de to nivåene samlet).

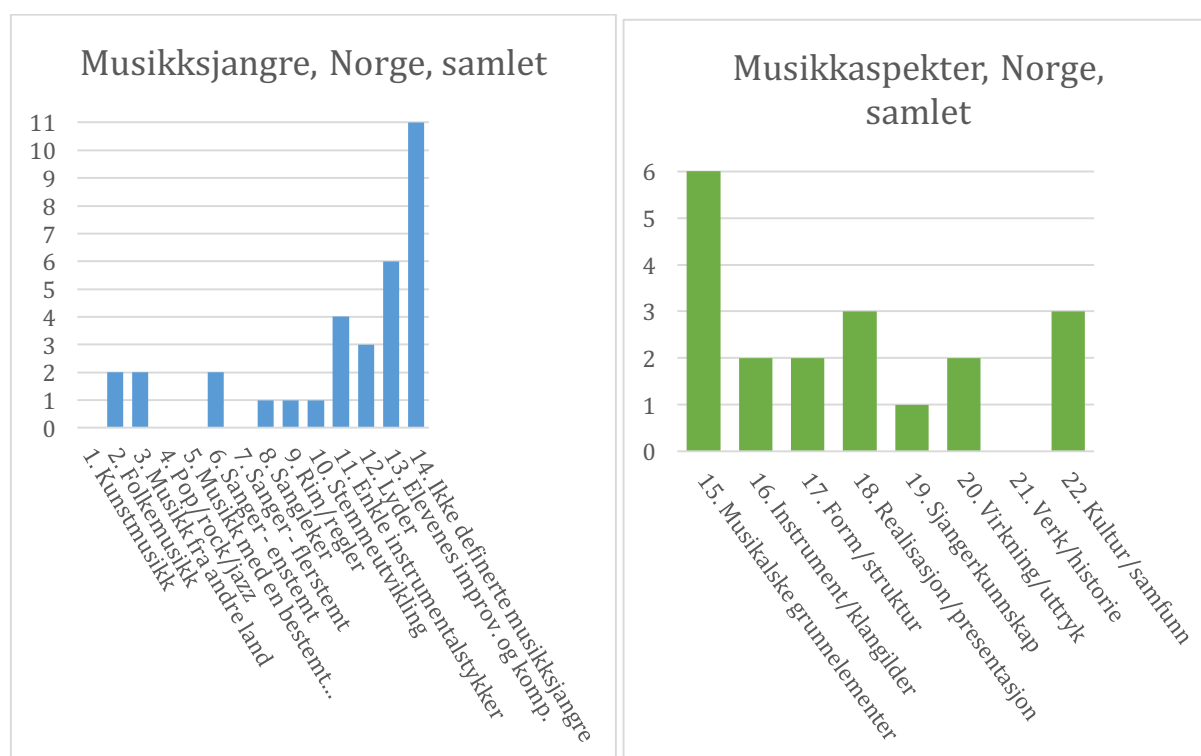
Det er relativt enkelt å dra paralleller mellom titlene på hovedområdene og tre av hovedkategoriene for aktivitetsformer slik de er beskrevet i denne oppgavens kategorisystem: Musisering er en reprodusiv aktivitet, komponering en produktiv aktivitet, mens lytting tilsvarer den overordnede kategorien persepsjon. Delmålanalysen gjør det imidlertid ikke mulig å kjenne igjen noe fokus på disse tre hovedkategoriene. Transformasjon og refleksjon har fått minst like mye plass som de tre hovedområdekategoriene. Refleksjonsaktiviteter er dessuten de som er oftest nevnt, selv om det altså ikke finnes et hovedområde for disse.

Andre ting å legge merke til er at alle persepsjonsaktivitetene som nevnes, med unntak av ett tilfelle, tilhører kategorien «formal» (N) og at transformasjonsaktivitetene i all hovedsak dreier seg om transformasjon til/fra bevegelse (H). Transformasjon til eller fra notasjon (L og M) er ikke nevnt i det hele tatt. Den produktive aktiviteten improvisasjon/eksperimentering (med sine underkategorier) (A, B og C) har blitt kodet oftere enn den produktive aktiviteten komposisjon (D). I tillegg er det verdt å nevne at noen av «transformasjon til bevegelse»-kodingene inneholder produktive elementer ettersom det blant annet skal improviseres med bevegelse.

Som sagt er det ingen store forskjeller mellom aktivitetsformene etter 2. årstrinn og etter 4. årstrinn. Man ser imidlertid et noe større fokus på vokal reproduksjon hos de yngre enn hos de eldre elevene. Fordelingen av de refleksive aktivitetene viser dessuten en dreining mot mer bruk av kategorien «kjenne til/kjenne igjen/forstå» i delmålene for de eldre elevene.

Lærestoff

(Vedlegg 9)



Figur 11 Lærestoff, Norge

Det første man legger merke til når det kommer til resultatene for lærestoff i den norske planen er at et flertall av kategoriene er blitt brukt (17 av 23). Av musikk sjangerkategoriene er det «Ikke definerte musikk sjangre» (14) som er blitt kodet oftest. Nest oftest er det «Elevenes improvisasjoner og komposisjoner» (13) som blir nevnt i delmålene. «Enkle instrumentalstykker/øvelser» (11) og «Lyder» (12) blir også nevnt relativt ofte. Av de mer tradisjonelle musikk sjangrene er det folkemusikk (2) (spesifisert som norsk og samisk folkemusikk) og musikk fra andre land (3) som blir kodet. Her er det viktig å påpeke at kategoriene også er brukt i tilknytning til delmålet som sier at elevene skal «danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser» (LK06, s. 5). Jeg har altså valgt å tolke at denne aktiviteten innebærer dansing til norsk og internasjonal folkemusikk. Vokale sjangre fordeler seg på flere kategorier: «Sanger – enstemt» (6), «Sangleker» (8), «Rim/regler» (9) og «Stemmeutvikling» (10).

Av musikk aspektene er det «Parameter/grunnelementer» (15) som blir nevnt oftest. Det blir alltid spesifisert hvilke grunnelementer som skal inkluderes i hvert delmål. For eksempel ser man at et av delmålene for «etter 2. årstrinn» er at elevene skal «samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo», mens de etter 4. årstrinn skal kunne «gjenkjenne og beskrive klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form» (LK06, s. 5). For de eldre elevene er altså kunnskap om musikkens form lagt til temaene elevene skal kunne samtale om etter 2. årstrinn. Som forklart i kapittel 4.2.2 har kategorien «form/struktur» (17) da blitt brukt i tillegg.

Alle de resterende musikk aspekter kategoriene bortsett fra «Verk/historie» (21) blir også tatt i bruk.

Digitale verktøy og musikkinstrumenter

Bruk av digitale verktøy er helt fraværende i de analyserte delmålene. Man finner imidlertid mye informasjon om det i resten av læreplankteksten. Det «å kunne bruke digitale verktøy» blir regnet som en fagovergripende «grunnleggende ferdighet» som i musikkfaget blant annet inkluderer bruk av opptaksutstyr og musikkprogram ved komponering. Grunnen til at disse temaene ikke er å finne i de analyserte delmålene er at de i stedet har fått plass i delmålene for

«etter 7.» og «etter 10. årstrinn», som jo altså ikke er blitt analysert ved hjelp av denne studiens kategorisystem.

Som vi ser av aktivitetsformanalysen blir det ved flere anledninger spesifisert at elevenes musisering til dels skal skje på instrumenter, og ikke kun vokalt. Det blir imidlertid ikke spesifisert hvilke instrumenter som skal brukes. I planens innledende deler blir det imidlertid sagt at elevene skal spille på «ulike instrumenter» (LK06, s. 3). De skal altså ikke holde seg til ett utvalgt instrument i skolens musikktimer.

Planens stringens

Den norske planen slår tidlig fast at musikkfaget skal være et skapende fag. I de tre første avsnittene av formålsdelen står imidlertid også refleksjonsaktiviteter sterkt: Elevene skal reflektere over og forstå musikalske uttrykk og de skal ha kjennskap til og kunnskap om musikk (LK06, s. 2). Som vi så i delmålanalysene blir refleksjonsaktiviteter nevnt oftest av de fem hovedkategoriene for aktivitetsformer og det ble gjort et poeng av at dette var tilfellet til tross for at refleksjon, kunnskap, forståelse eller liknende ikke var et eget hovedområde. Når refleksjon står så fremhevet i formålsdelen av planen kan vi allikevel si at den er stringent, i alle fall på akkurat det punktet.

Planens stringens med tanke på titlene på hovedområdene er allerede nevnt (4.3.2.1): Man finner ingen vektlegging av de tre aktivitetsformene som hovedområdene har som navn ved å telle antall ganger forskjellige aktivitetsformer blir nevnt i delmålene. For hvert hovedområde finnes det imidlertid en tekst der man for eksempel kan se at refleksjonsaktiviteter står sterkt i alle tre hovedområdene, noe som legitimerer det at refleksjonskategorier ble kodet ofte i delmålanalysen.

Den veldige høye forekomsten av transformasjonskategorien «bevegelse/kroppsspråk» finner også noe gjenklang i formålsdelen der det sies at «dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer». Dans blir også omtalt under hovedområdene «musisere» og «komponere».

Både grafisk og tradisjonell notasjon er nevnt i læreplanteksten og da plassert innunder de fagovergrepene «å kunne uttrykke seg skriftlig» og «å kunne uttrykke seg

muntlig». I likhet med bruk av digitale verktøy er bruk av notasjon imidlertid fraværende i de analyserte delmålene, men blir trukket frem i delmålene for «etter 7.» og «etter 10. årstrinn»,

Det virkelig overordnede målet for undervisningen slik det blir uttrykt i den norske læreplanen for musikk, synes imidlertid å være elevenes musikkopplevelse «forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring» (LK06, s. 2). Om man kun tar dette utsagnet og sammenligner det med resultatene fra læreplananalysene vil man nok stusse på hvorfor persepsjonskategorien «assosiativ» ikke er blitt tatt i bruk en eneste gang. Om man leser læreplanteksten grundigere oppdager man at meningen er at alle aktivitetsformene og alt lærestoffet tilsammen skal være med på å danne et grunnlag for muligheten til slike opplevelser – ikke nødvendigvis at de faktiske musikktimeene hovedsakelig skal brukes på å lytte til musikk for å håpe at noen får en verdifull opplevelse av det. Dette poenget blir også bekreftet ved utsagnet «Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs» (LK06, s. 2).

«Musikalsk mangfold og sjangerbredde» er et uttrykk som dukker opp på flere steder i den norske planen. I formålsdelen blir det også gått nærmere inn på hvilken musikk som skal inkluderes. Det er nemlig «samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk» (LK06, s. 2). Som vi har sett er det imidlertid kun samisk, norsk og andre kulturers folkemusikk som er inkludert i delmålene for småskoletrinnet. Kunstmusikk og improvisert og rytmisk musikk får imidlertid stor plass i delmålene for de eldre elevene. Om det siste ikke hadde vært tilfellet kunne man sagt at planen manglet stringens og at kunstmusikk og rytmisk musikk også skulle ha blitt inkludert i undervisningen for de yngste elevene. Ved at sjangrene imidlertid er fordelt slik de er det nærliggende å tenke at det er meningen at læreren rett og slett skal forstå fra å inkludere kunstmusikk og rytmisk musikk i småskoletrinnets musikkundervisning.

I beskrivelsene av alle de tre hovedområdene er musikkens grunnelementer trukket frem, noe som stemmer godt overens med det relativt høye antallet koderinger av den tilsvarende kategorien (15). I forklaringen til hovedområdet «lytte» står det beskrevet at «musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn i fortid og nåtid» (LK06, s. 3) også skal inngå i undervisningen. Disse temaene synes godt i delmålsanalysen.

Under hovedområdet «musisere» står det at musisering blant annet skal skje som samspill og i samhandling med andre. Denne formen for spesifisering av aktivitetens musikalske realisasjon finner man også igjen i delmålene og er det som utgjør kategori 18 – «Realisasjon/presentasjon». I fagets formål står det beskrevet at grunnskolen skal samarbeide med profesjonelle musikere og slik muliggjøre «møter med kunstuttrykk av høy kvalitet». Dette blir ikke gjentatt i noen av delmålene.

Alt i alt kjenner man altså godt igjen resultatene fra delmålanalysene i planens andre deler, men ikke alt som står i disse er å finne igjen i læringsmålene. I mange tilfeller henger dette imidlertid sammen med at man kan finne det i læringsmålene for de eldste elevene («etter 7. årstrinn» og «etter 10. årstrinn»).

4.3.3 Bayern

Den Bayerske læreplanen for musikk er i sin helhet tilegnet småskoletrinnet og består av til sammen 3594 ord. 39 prosent av disse tilhører læreplandeler som tilhører delmål og innholdsbeskrivelser.

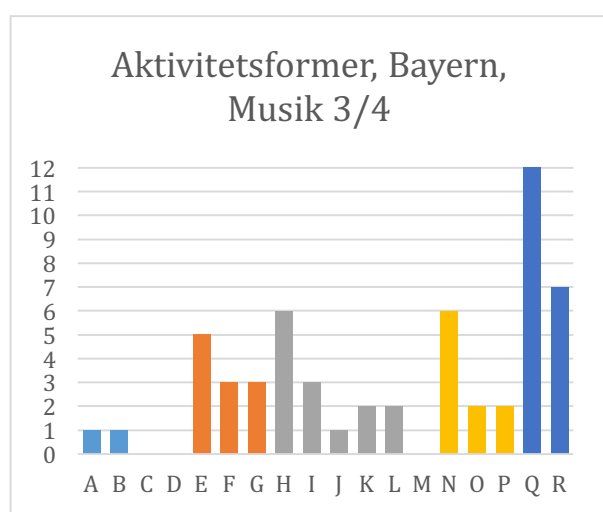
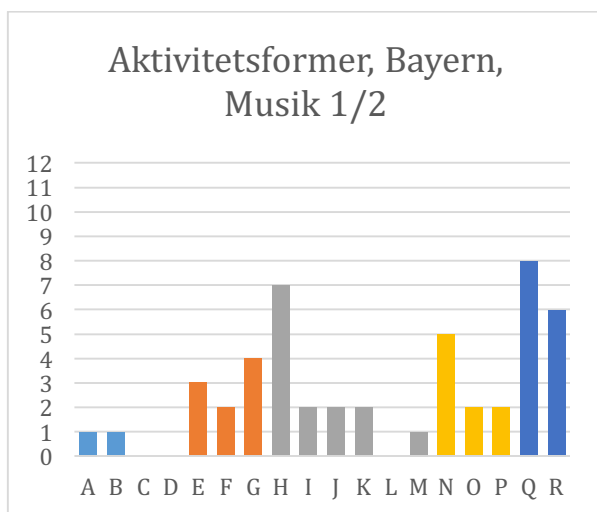
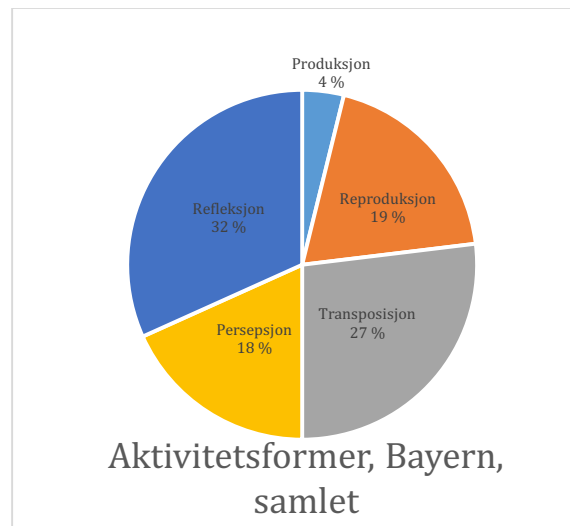
Den inneholder 23 delmål for de to første skoleårene og 26 delmål for tredje og fjerde klassetrinn. I tillegg inneholder den henholdsvis 18 og 25 tilleggsbeskrivelser av «innhold til kompetansene». Som forklart i kapittel 4.1.3 har innholdsbeskrivelsene blitt tilordnet de delmålene de mest naturlig kan sies å tilhøre. Det analyserte materialet består altså av 49 analyseenheter som er kombinasjoner av delmål og innholdsbeskrivelser.

I likhet med den norske planen er delmålene (og innholdsbeskrivelsene) formulert under hver sine hovedområder. Som nevnt tidligere (kapittel 2.3.2) beskriver disse på forskjellige måter både aktivitetsformer og lærestoff. I likhet med for den norske planen har hvilket hovedområdet hvert delmål er plassert under ikke påvirket tilordningen av kategorier til dem. Det kommenteres imidlertid på eventuelle sammenhenger i resultatutviklingen.

Aktivitetsformer

(Vedlegg 11)

Også i den bayerske læreplanen for grunnskolefaget musikk er alle fem hovedkategoriene for aktivitetsformer representert. Fordelingen av dem er dessuten veldig lik for delmålene etter henholdsvis andre og fjerde årstrinn, med refleksjonsaktiviteter som unntaket.



Figur 12 Aktivitetsformer, Bayern

Produksjonsaktiviteter (A-D) har blitt nevnt desidert færrest ganger. Kategorien har blitt brukt på ett av delmålene fra hvert av de to klassenivåene, og det er i begge tilfellene snakk om eksperimentering/improvisering (både vokalt (A) og instrumentalt (B)) og ikke komponering. Det er imidlertid ekstremt viktig å påpeke at mange produktive aktiviteter har gjemt seg i hovedkategorien transformasjon (H-M) og da særlig i kategorien bevegelse (H). Det er nemlig

ved flere tilfeller snakk om at elevene skal utvikle og finne opp egne bevegelser til sanger og tekster.³²

Av underkategoriene til hovedkategorien transformasjon er det også bevegelse (H) som blir brukt oftest. Alle de andre transformasjonskategoriene er imidlertid også brukt.

Av reproduksjonskategoriene er både sang (E), instrumentalt (F) og «summarisk» (G) brukt, der instrumental reproduksjon er nevnt litt sjeldnere enn vokal og summarisk reproduksjon.

Den overordnede aktivitetsformen refleksjon (Q-R) har blitt kodet oftest. For delmålene etter fjerde årstrinn har det dessuten blitt kodet seks flere aktivitetsformer enn for delmålene etter andre årstrinn, der fem av disse tilhører en av de to refleksjonskategoriene. Kategorien «kjenne til/kjenne igjen/forstå» (Q) har blitt kodet noen flere ganger enn kategorien «vurdere/velge». Økningen fra det nedre til det øvre nivået i antall ganger refleksjonsaktiviteter er blitt kodet vises også i størst grad i kategorien «kjenne til/kjenne igjen/forstå».

Når det gjelder den overordnede kategorien persepsjon er det verdt å nevne at formal persepsjon (N) er blitt kodet oftere enn assosiativ (O) og polysensorisk (P) lytting.

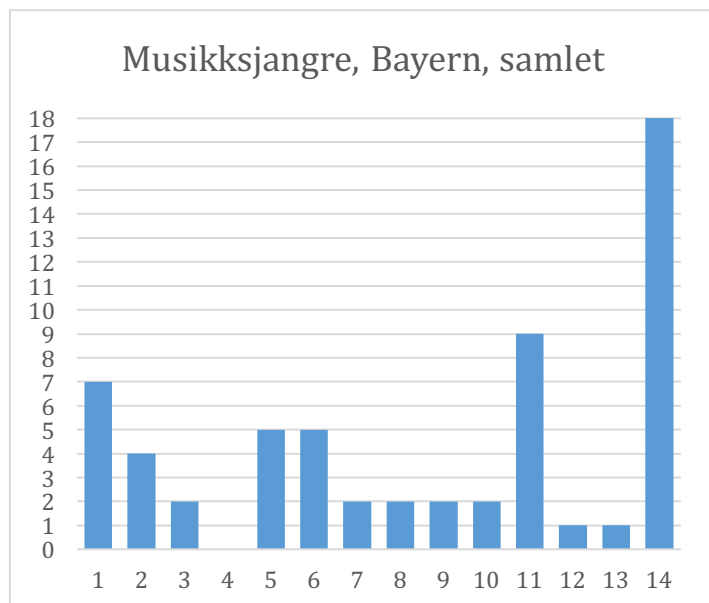
Lærestoff

(Vedlegg 12)

Som vi ser av figur 13 er det «ikke definerte musikkjangre» (14) som klart dominerer de kodete musikkjangrene i den bayerske planen. Alle de andre kategoriene bortsett fra «pop/rock/jazz» er også brukt, om dog til dels kun en eller to ganger i løpet av planen. «Enkle instrumentalstykker/øvelser» (11) har blitt kodet relativt ofte. «Rytmeøvelser», «ostinatfigurer», «enkle akkompagnementsformer» og «spilleteknikkøvelser på Orff-

³² For eksempel: «Die Schülerinnen und Schüler gestalten Lieder und Instrumentalstücke mit erarbeiteten und selbst erfundenen Bewegungen, um ein erstes Bewusstsein für vielfältige künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln.» (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)

instrumenter» er blant koderingsenhetene fra den bayerske planen som har blitt plassert i denne kategorien.



Figur 13 Musikksjangre, Bayern

«Kunstmusikk» (1) er den av de mer tradisjonelle musikksjangrene som blir nevnt oftest. Her er det imidlertid viktig å påpeke at dette i noen tilfeller skjer som eksempelutsagn og ikke som en bindende lærestoffbestemmelse. I disse tilfellene er det imidlertid slik at eksempelet bekrefter at noe som kunne blitt tolket dithen at det er kunstmusikk som er ment, faktisk er det. Et eksempel er delmålet om at elevene skal kunne kjenne igjen *verk* og kunne si navnet

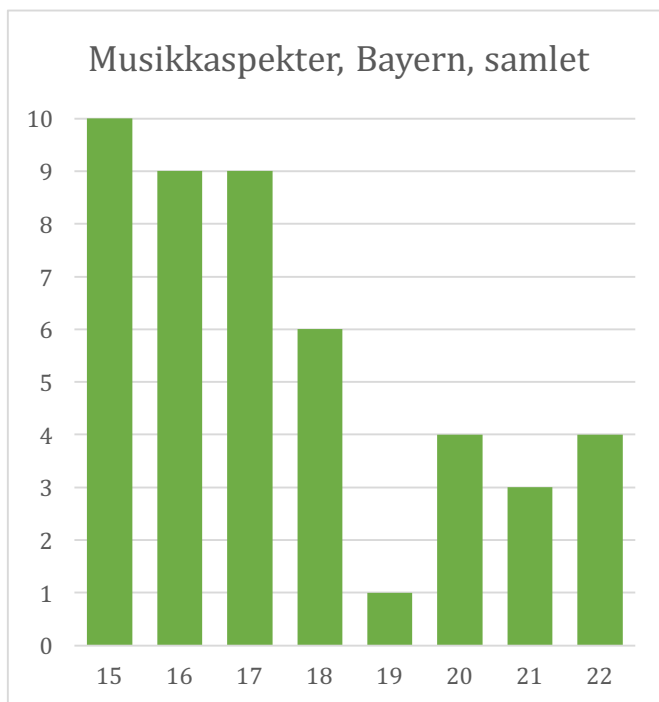
på *komponisten*. Dette blir eksemplifisert med Sergei Prokofjevs «Peter og ulven» som innholdselement³³. På bakgrunn av de uthevede ordene kunne man argumentert for at kategorien «kunstmusikk» burde brukes uansett. Eksempelet legitimerer imidlertid dette i mye større grad. Kategorien «ikke definerte musikksjangre» blir i dette tilfellet allikevel brukt i tillegg, ettersom det ikke er gitt at det er utelukkende kunstmusikk som er ment.

Som vi ser er det en viss nasjonal, og i dette tilfellet også regional, forankring i innholdet som blir beskrevet (kategori 2). Elevene skal blant annet synge sanger på lokal dialekt/målføre, de skal danse bayerske folkedanser og de skal både kunne synge «bayernhymnen» og den tyske nasjonalsangen. Man kan også si at man finner noe lokal forankring i det at kategorien «Musikk med en bestemt funksjon/til en bestemt situasjon» (5) også er kodet relativt ofte. De konkrete «situasjonene» det er snakk om i LehrplanPLUS er ved flere tilfeller nemlig høytider

³³ «[...] erkennen hörend erarbeitete Werke und benennen deren Titel und Komponisten, um einen Einblick in Zusammenhänge zwischen Musik, Person und Zeit zu gewinnen.» «[...] (z. B. Sergei Prokofiev: Peter und der Wolf)» (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)

og fester, som jo kan arte seg ganske forskjellig fra region til region, og delstat til delstat, avhengig av lokale tradisjoner.

Både enstemt og flerstemt synging blir nevnt i delmålene. I tillegg blir alle de «musikkpedagogiske vokalformene» nevnt (sangleker (8), rim/regler (9) og stemmeutvikling (10)).



Figur 14 Musikkaspekter, Bayern

I den bayerske planen blir mange forskjellige musikkaspekter nevnt ganske ofte. Oftest finner vi forskjellige parameter/grunnelementer (15) nevnt. Kategori 16 (instrument/klangkilder) og 17 (form/struktur), som jo av flere teoretikere også blir sett på som musikalske grunnelementer (se side 17), er også kodet ofte. Mange av «instrument/klangkilde»-kodingene handler imidlertid helt konkret om å kjenne igjen klangen og navnet, men også utseendet, til forskjellige typer instrumenter.

De bayerske elevene skal lære om forskjellige typer besetninger, spille i forskjellige typer besetninger og høre på «live» musikk i tillegg til innspilt musikk. Det er dette som utgjør innholdet i kategori 18 (realisasjon/presentasjon).

Som nevnt skal elevene ha kjennskap til bestemte verk, og disse (og annen musikk) skal de kunne plassere i en historisk kontekst (kategori 21: «Verk/historie»). De skal også forholde seg til musikkens uttrykksmuligheter og mulige virkning på seg selv og andre (20). Kategorien «Kultur/samfunn/verden utenfor skolen» (22) henger i stor grad sammen med sjangerkategorien «musikk med en bestemt funksjon/til en bestemt situasjon». Elevene skal nemlig se sammenhengen mellom musikk og kalenderårets forskjellige høytider og kunne velge passende musikk til disse. De skal også samtale med en eller flere lokale musikere for å finne ut hvilken betydning musikk spiller i deres liv. Det blir derimot ikke nevnt at elevene

skal reflektere over musikkens plass i eget liv, som også er noe som ville ha fått plass i denne kategorien.

Digitale verktøy og musikkinstrumenter

I de bayerske delmålene er digitale verktøy nevnt en gang for hvert av de to klassetrinnene, og da som vanlig med så å si samme uttalelse. Der sies det at elevene skal bruke utvalgte avspillingsverktøy som musikalsk akkompagnement, og til presentasjon og refleksjon. De eldste elevene skal i tillegg ta i bruk opptaksverktøy og bedømme verktøyenes nytte og egnethet for de forskjellige aktivitetene³⁴. CD-presentasjon og playbackmusikk blir brukt som eksempler på slike verktøy. I dette tilfellet kan man ganske klart si at de digitale verktøyene utgjør et undervisningsinnhold, jamfør diskusjonen ført av Håkon Kvidal i artikkelen «Om å være digital i musikkfaget» (2009) (se side 18). Det er bruken, og refleksjon rundt bruken av verktøyene som er hovedfokuset i delmålene og ikke hva verktøyene brukes til.

«Mediadannelse» er et av de bayerske skoleslag- og fagovergripende «dannelses- og oppdragelsesmålene» (LehrplanPLUS, 2014, s. 35). I beskrivelsen av hvordan musikkfaget kan bidra til dette målet blir de samme elementene som i de nevnte delmålene beskrevet. Det blir i tillegg beskrevet at elevene skal bruke digitale (og analoge) verktøy til å hente musikkrelatert informasjon og at de skal skape musikk ved hjelp av digitale verktøy. Beskrivelsen i denne tekstbolken rommer altså noen flere innholdsaspekter enn delmålene.

I de bayerske delmålene blir mange konkrete musikkinstrument som elevene skal spille på nevnt (det blir i tillegg nevnt noen som elevene skal kjenne igjen lyden og utseende av, men det er spørsmålet om hvilke instrument elevene skal musisere på som er relevant i dette avsnittet). Elevene skal ifølge delmålene reprodusere og produsere musikk med «bodypercussion» (spesifisert som klapping, klasking, stamping og knipsing³⁵), instrumenter fra Orff-instrumentariet, andre rytmeinstrumenter, selvbygde instrument og

³⁴ «[...] nutzen ausgewählte Wiedergabe- und Aufnahmemedien zur musikalischen Begleitung, Präsentation und Reflexion und bewerten deren Zweck und Eignung.» (LehrplanPLUS, 2014, s. 291)

³⁵ «Bodypercussion: klatschen, patschen, stampfen, schnipsen» (LehrplanPLUS, 2014, s. 291)

hverdagsgjenstander. Det finnes allikevel også delmål der det ikke er formulert hvilke instrument som skal brukes, noe som tilsier at også andre instrumenter kan inkluderes.

Planens stringens

Den bayerske læreplanen for musikk for grunnskolen har en veldig sammensatt oppbygging og opererer med overskrifter som «kompetansestrukturmodell», «prosessrelaterte kompetanser», «temaområder» og «hovedområder»³⁶ (LehrplanPLUS), hvorav det siste begrepet er det eneste som er gjort rede for i teorikapittelet. Det hadde vært mulig å gjøre en egen analyse av alle disse begrepene og måten planen definerer de. Jeg har imidlertid valgt å i all hovedsak ta for meg selve tekstdelene og hva disse sier om fagets innhold, og ikke i for stor grad henge meg opp i de nevnte overskriftene.

I planen blir det helt klart definert hva som skal være overveiende, nemlig praktiske musikkaktiviteter som elevene selv gjennomfører (LehrplanPLUS, 2014, s. 112). Med denne oppgavens termer vil det si produksjons-, reproduksjons- og transformasjonsaktiviteter. Dette blir bekreftet ved at det også sies at det er kreativ og eksperimenterende omgang med klang og bevegelse som skal være av særlig betydning (ibid.). Produksjons- og transformasjonsaktiviteter skal altså stå noe sterkere enn reproduksjonsaktiviteter. Som tidligere påpekt (side 72) er produksjonsaktiviteter nevnt heller lite, men produktive elementer gjemmer seg i mange tilfeller i transformasjonsaktivitetene som er blitt kodet ofte.

Sang blir alltid nevnt parallelt med musisering i planens formålsdeler noe som reflekteres i delmålanalysen der både vokale og instrumentale kategorier er brukt. Lytting og reflektert musikkforståelse nevnes også, men er altså ikke det som skal stå i fokus. Det at refleksjonsaktiviteter altså er kodet desidert oftest står ikke i samsvar med musikkundervisningens formål slik det blir uttrykt i planen.

³⁶ Kompetenzstrukturmodell, Prozessbezogene Kompetenzen, Gegenstandsbereiche, Lernbereiche

I det jeg har kalt «innledninger til hovedområder og lignende» finner man imidlertid «å reflektere og å kommunisere» og «å analysere og å tilordne»³⁷ som to av fire «prosessrelaterte kompetanser» (de andre to er «iaktta og oppleve» og «forme og presentere»³⁸) (LehrplanPLUS, 2014, s. 114). Refleksjonsaktiviteter har altså fått en betydelig plass i planen, om dog ikke i fagets formål.

Dans og bevegelse blir også nevnt kontinuerlig gjennom hele planen og er dessuten inkludert i et eget hovedområde (se kapittel 2.3.2, side 30).

De «grunnleggende kompetansene»³⁹ (LehrplanPLUS, 2014, s. 137 og 146) sammenfatter delmålene i syv punkter for hvert nivå (etter 2. årstrinn og etter 4. årstrinn). Ordleggingen er ekstremt likt den fra delmålene. Man trenger ikke å være veldig god i tysk for å kjenne igjen likheten mellom denne grunnleggende kompetansen: «Die Schülerinnen und Schüler kennen und präsentieren altersgemäße Lieder, Musik- und Sprechstücke, Tänze und Szenen, um ein musikalisches Repertoire aufzubauen.» og følgende delmål: «Die Schülerinnen und Schüler singen Lieder auswendig und nach Zeichen, um ein grundlegendes Repertoire an Liedgut aufzubauen.» På samme måte som delmålene viser også de grunnleggende kompetansene til en progresjon fra det lavere til det høyere nivået.

Når det gjelder lærestoff finner man en god del informasjon om dette i de innledende læreplandelene. Helt i starten av planen blir både aktuell og historisk musikk, typisk regionale uttrykk, «forskjellige estetiske former av den kristelig-vestlige musikktradisjonen»⁴⁰ og musikk fra andre kulturelle områder trukket frem. Den nasjonale forankringen vi så i delmålene er altså også veldig tydelig i planens innledende tekstdeler. I likhet med i delmålene blir dessuten fester og høytider trukket frem. Av de nevnte musikktypene er det nok «aktuell musikk» som i størst grad mangler i delmålene.

³⁷ Reflektieren und kommunizieren. Analysieren und einordnen.

³⁸ Wahrnehmen und Erleben (*sic*). Gestalten und präsentieren.

³⁹ Grundlegende Kompetenzen

⁴⁰ [...] unterschiedlichen ästhetischen Sichtweisen und Formen der christlich-abendländischen Musiktradition [...] (LehrplanPLUS, 2014, s. 111).

Musikkanalyse, kjennskap til grunnleggende elementer og strukturer og forståelse for individuelle kjennetegn ved enkelte musikkverk blir betont. Elevenes forståelse for kulturelle og kulturhistoriske sammenhenger mellom musikk, tid og enkeltpersoner får i likhet med i delmålene plass i planens innledende deler.

Mange av disse nevnte lærestoffelementene blir nevnt mange ganger gjennom hele planen. Selv om musikkens påvirkning på folk, og elevenes instrumentkunnskap og kjennskap til notasjon ikke blir nevnt like ofte har det også fått plass andre steder enn i delmålene.

Hovedområdene i den bayerske planen er som vi har sett tidligere veldig omfattende, og inneholder både aktivitetsformer og lærestoff i sine begrep. Dette gjenspeiler det omfattende innholdet i delmålene, der altså så å si alle kategoriene blir tatt i bruk.

4.3.4 Sammenligning

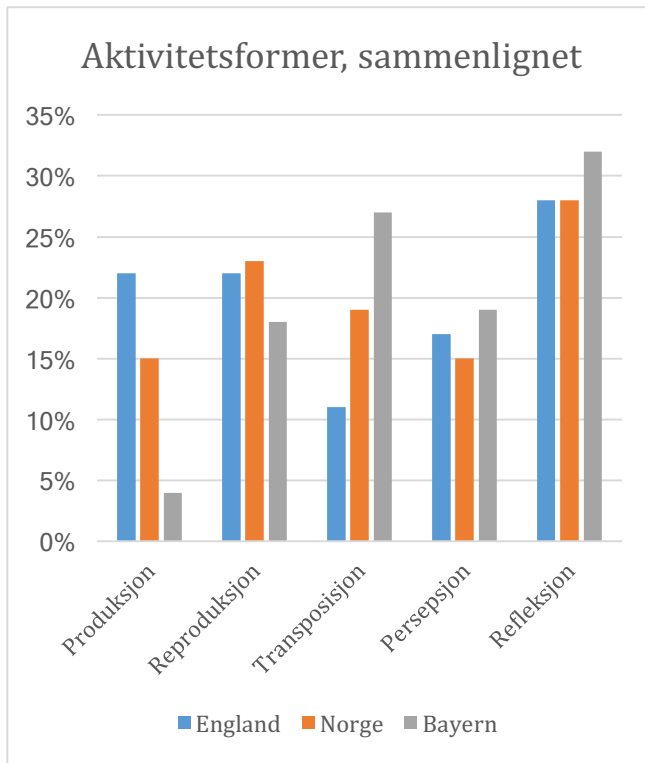
(Vedlegg 13 og 14)

I dette delkapittelet blir resultatene som har blitt presentert hittil satt i et komparativt perspektiv. I kombinasjon med diskusjonskapittelet (kapittel 5) er det i dette delkapittelet denne studiens problemstilling i hovedsak vil bli besvart, ved at likhetene og forskjellene som finnes mellom resultatene for hvert land blir trukket frem. Resultatene fra de forskjellige landene blir altså sammenlignet og danner så et nytt sett med resultater. For å kunne gjøre dette er alle de kvantitative resultatene gjort om til prosentenheter av henholdsvis aktivitetsformer, musikkjangre og musikkaspekter. Man får altså svar på hvor stor andel hver kategori utgjorde av de samlede kodingene for sin kategorigruppe (aktivitetsformer, musikkjangre og musikkaspekter).

I den forbindelse er det imidlertid viktig å vende tilbake til det allerede nevnte problemet rundt de vidt forskjellige størrelsene på de analyserte planene. Ettersom den engelske planen er så betydelig mye mindre enn de to andre vil hver koding der gjøre mye større utslag enn i den norske og bayerske planen. Selv om stolpediagrammene med sine kvantitative presentasjoner av resultatene er veldig nyttige, er dette størrelsesaspektet noe som gjør det enda viktigere å i tillegg stadig vende tilbake til kildematerialet – i alle fall før bastante slutninger blir tatt ved sammenligningen av resultatene.

Aktivitetsformer

Alle de fem hovedkategoriene for aktivitetsformer – produksjon, reproduksjon, transformasjon, persepsjon og refleksjon – er representert i alle tre planene. Det er flere ting å



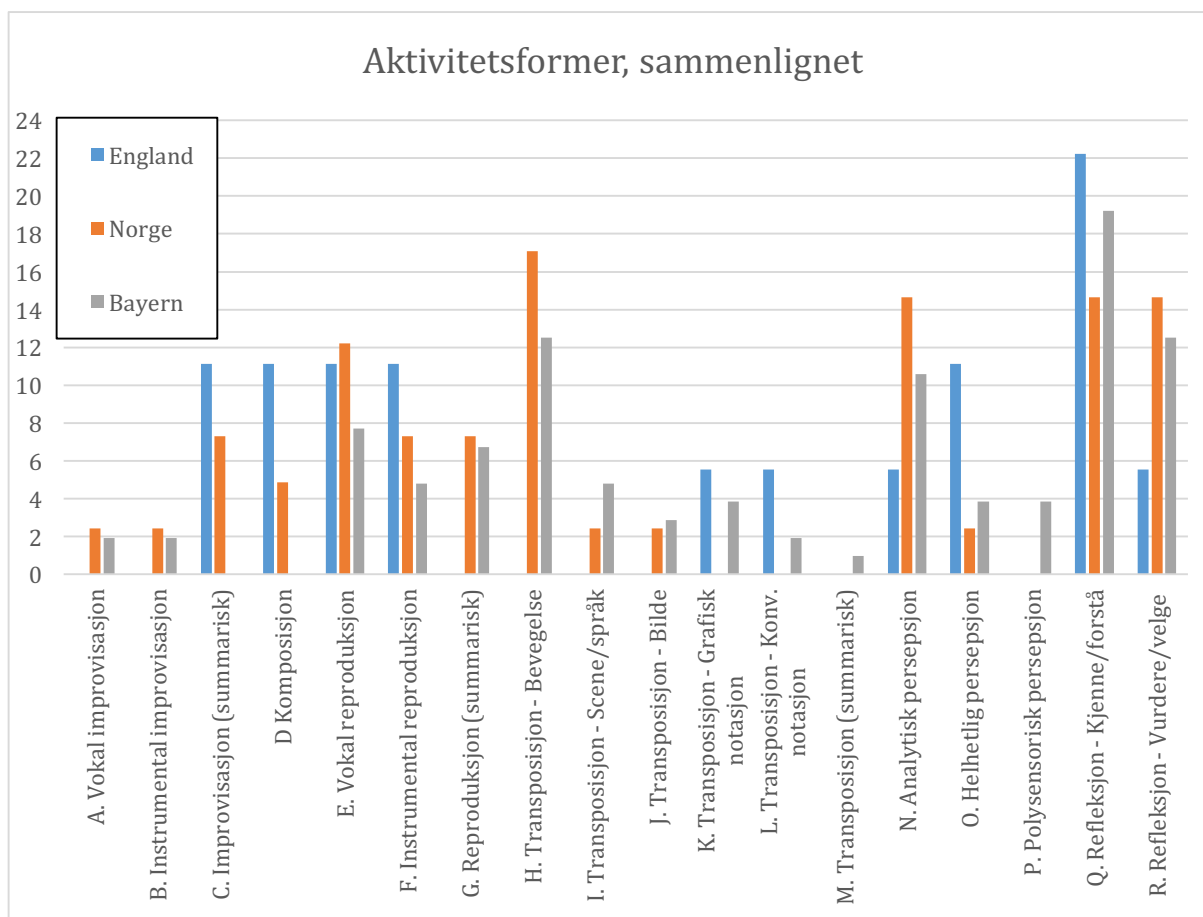
Figur 15 Aktivitetsformer per hovedkategori, sammenlignet

er det imidlertid viktig å minne om at mange produktive aktiviteter i den bayerske og noen i den norske planen er gjemt i transformasjonskategorien bevegelse/kroppsspråk. Det stemmer imidlertid allikevel at det finnes heller lite av musikalske komposisjons- og improvisasjonsaktiviteter i den bayerske planen, mens dette er noe som blir vektlagt i den engelske planen. Den norske planen plasserer seg et sted midt i mellom, men fokuserer mer på improvisatoriske aktiviteter enn kompositoriske i delmålene for småskoletrinnet.

Når det gjelder reproduktive aktiviteter vektlegges dette relativt likt i de tre planene. I den engelske planen blir det alltid spesifisert om reproduksjonen skal skje vokalt eller instrumentalt. De to andre planene inkluderer begge deler i tillegg til å la det være åpent i noen tilfeller (summerisk). Man finner altså ikke noen klar vektlegging på vokale eller instrumentale aktiviteter ved å se på disse kvantitative resultatene. I analysene av musikk sjangerkategoriene (side 82) og omtalen av musikkinstrumenter nevnt i planene (side 84) vil man imidlertid kunne lese mer om dette.

legge merke til når bruken av disse fem hovedkategoriene blir sammenlignet. Det første å legge merke til er at alle planene beskriver flest refleksive aktiviteter. I figur 16 ser man imidlertid at det er ganske stor ulikhet i hva slags refleksjonskategori som har blitt kodet. Mens den mer faktabaserte kategorien «kjenne/kjenne igjen/forstå» er dominerende i den engelske og bayerske planen, blir det i den norske planen lagt like mye vekt på tanker og meninger om musikk og musikkaspekter.

Resultatene for den overordnede kategorien produksjon ser veldig forskjellig ut mellom de tre planene. Her



Figur 16 Alle aktivitetsformer, sammenlignet

Det er for den overordnede kategorien transformasjon vi finner de største forskjellene mellom planene. Mens alle transformasjonsaktivitetene blir nevnt i den bayerske planen, og det er et stort fokus på dans og bevegelse i både Bayern og Norge, er det kun transformasjon til noter som blir nevnt i den engelske planen. Notasjon er derimot ikke noe de yngste elevene på norske skoler ifølge planen skal forholde seg til. Her er det også viktig å minne om at de analyserte delmålene for den engelske planen inkluderer mål som gjelder for «etter 6. klassetrinn», og at det er i nettopp *Key stage 2* (fra og med tredje til og med sjettede klassetrinn) at bruk av notasjon er nevnt. Det er altså først etter 6. årstrinn det er krevd at engelske elever skal kunne «bruke og forstå noteskrift» (The national curriculum, 2014, s. 245).

Mens det i den norske og bayerske planen er påfallende likhet mellom resultatene for «etter 2. årstrinn» og «etter 4. årstrinn» er det påfallende stor ulikhet mellom de to nivåene i den engelske planen. I den bayerske planen kan man se at denne likheten mellom nivåene utarter seg ved at delmålene er nærmest identiske med hverandre, men der målet for de eldre elevene viser til en viss progresjon. Mens elevene for eksempel i de to første årstrinnene skal «syng

sanger utenat og etter tegn for å bygge opp et grunnleggende repertoar av sanger»⁴¹ (LehrplanPLUS, 2014, s. 288) skal de de to neste årene «syng sanger utenat, med teksthjelp og etter tegn for å utvide sangrepertoaret sitt.»⁴² (LehrplanPLUS, 2014, s. 291).

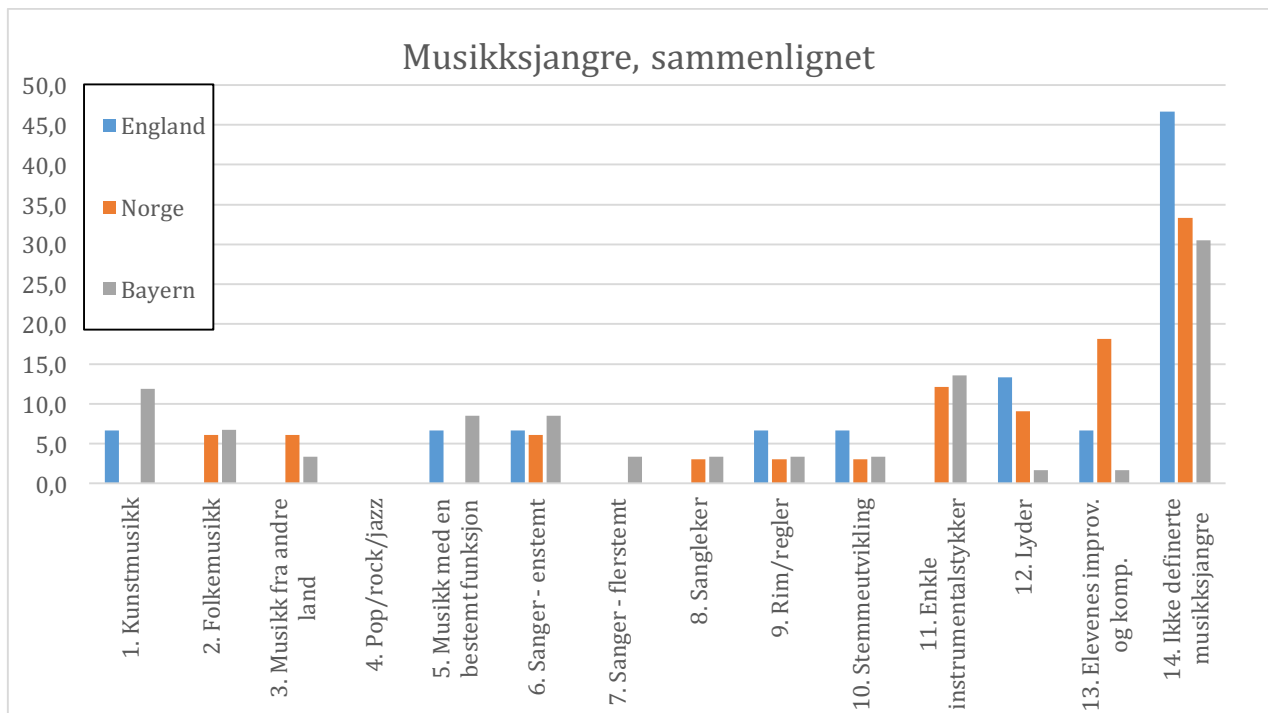
Lærestoff

Når det gjelder lærestoff er det i alle planene slik at det veldig ofte blir sagt at elevene skal omgås musikk uten at det blir spesifisert hva slags musikk de skal spille, lytte til, reflektere over, danse til, etc. Noen spesifikasjoner finnes det imidlertid. Det første å legge merke til er at pop/rock/jazz-kategorien ikke er brukt en eneste gang i noen av planene. Som allerede forklart inntar imidlertid såkalt rytmisk musikk en sentral plass i de norske delmålene for de høyere klassetrinnene. Det samme gjelder kunstmusikk, en musikksjanger som imidlertid blir trukket frem for de yngste elevene i både den engelske og den bayerske planen. Som vi så tidligere er bruken av denne kategorien på den engelske planen noe åpen for tolkning. I den bayerske planen blir det derimot blant annet gitt konkrete eksempler på bestemte musikkstykker som gjør at bruken av kategorien er ubestridelig. Folkemusikk og musikk fra andre land blir vektlagt i den norske og bayerske planen, men ikke nevnt med et ord i den engelske. I den bayerske planen er man i tillegg opptatt av at elevene kjenner til og kan velge ut musikk som passer til forskjellige formål, som høytider og fester.

Det er kun bayerske elever som skal syng flerstemte sanger på de nederste klassetrinnene (om dog først fra og med 3. årstrinn). I alle planene blir sangleker og/eller rim/regler nevnt og dessuten blir stemmeutviklingsøvelser, eller i alle et fokus på elevenes vokale evner nevnt.

⁴¹ «Die Schülerinnen und Schüler singen Lieder auswendig und nach Zeichen, um ein grundlegendes Repertoire an Liedgut aufzubauen.»

⁴² «Die Schülerinnen und Schüler singen Lieder auswendig, mit Texthilfen und nach Zeichen, um ein ihr Liedrepertoire zu erweitern.»

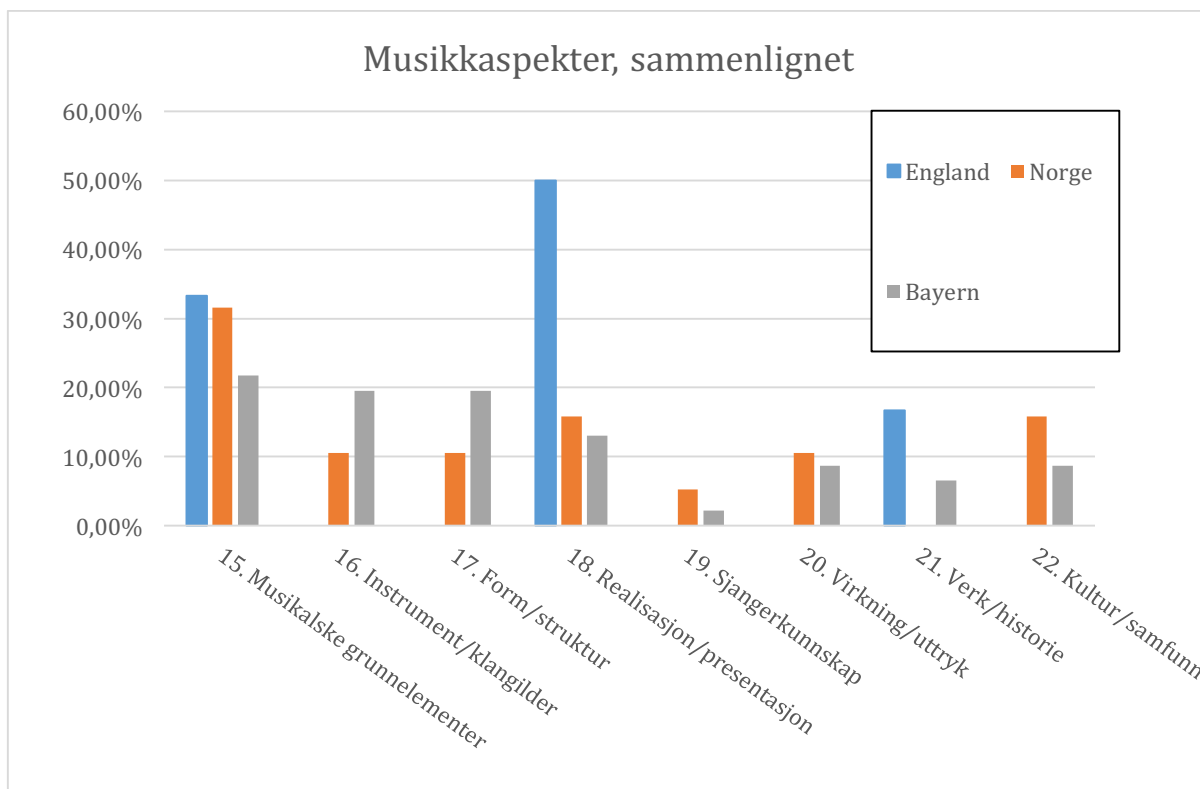


Figur 17 Musikksjangre, sammenlignet

I den engelske planen snakkes det ikke om enkle instrumentaltstykker, som for eksempel stykker fra Orff-konseptet (som i den bayerske planen) eller generelt enkle melodier og rytmer (som i den norske planen). I stedet snakkes det mer generelt om å huske og gjenskape lyder («sounds»). I den norske planen er også eksperimentering med lyder og lytting til «lyder i dagliglivet» noe av innholdet. Bruken av dette begrepet (lyder/sounds) kan tyde på et noe annet musikkbegrep enn i den bayerske planen noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.

Når man ser på tabellen over de kodete musikkaspektene er det ekstra viktig å ta tallene bak tabellen i betraktning (vedlegg 14). De engelske resultatene gjør nemlig veldig store utslag fordi musikkaspekter ble kodet så sjeldent (kun 6 ganger). Det mest interessante resultatet i denne sammenhengen er derfor at veldig få musikkaspekter i det hele tatt blir nevnt, og ikke det at måten musikken blir realisert og presentert på blir nevnt forholdsvis ofte.

Musikalske grunnelementer får en betydelig plass i alle planenes delmål, mens det i den norske og bayerske planen blir lagt opp til at en bred palett av musikkaspekter skal inkluderes i elevenes undervisning.



Figur 18 Musikkaspekter, sammenlignet

Digitale verktøy og musikkinstrumenter

Delmålene i den engelske og norske læreplanen legger ikke opp til at digitale verktøy skal bli inkludert i undervisningen for de yngste elevene. Temaet har en sentral plass i læreplantekstene som helhet, men det blir kun konkretisert i delmålene for henholdsvis *key stage 3* og «etter 7. årstrinn». I Bayern er bruken av avspillings- og opptaksutstyr, og refleksjon rundt bruken av disse sentral.

I alle tre planene er det spesifisert at en del produksjon og reproduksjon skal foregå på instrumenter. I den engelske og norske planen blir det ikke spesifisert hvilke instrumenter som er ment. Som allerede nevnt mener jeg man kan anta at engelske elever skal forholde seg til noen få instrumenter ettersom økende tekniske instrumentale ferdigheter gjennom skoleårene blir betont. I den norske planen blir det derimot sagt at elevene skal bruke ulike instrumenter. Den bayerske planen spesifiserer som vi så en rekke musikkinstrumenter som skal bli inkludert. Disse inkluderer i stor grad instrumenter som av mange typisk vil være forbundet med musikkpedagogisk virksomhet.

Planenes stringens

Som vi så i kapittel 2.3.1 er delmål ofte forkortete, mer konsise og konkrete formuleringer av det som står i resten av læreplantekstene. Gjennom stringensundersøkelsene belyste jeg i hvilken grad dette også gjelder de tre læreplanene denne studien tar for seg. Fokuset var fremdeles på hva som står om fagets innhold i de forskjellige tekstdelene. Jeg ville finne ut om delmålene gav mer eller mindre informasjon om fagets innhold enn man kunne fått ved å heller lese de andre tekstdelene. I tillegg ville jeg se om uttalelser om prioriteringer og vektlegging av bestemte aktivitetsformer eller lærestoff i de innledende tekstdelene ble gjenspeilt i delmålene.

Alt i alt må det sies at stringensen i alle tre planene er god. Forholdet mellom delmålene og resten av tekstene er imidlertid litt forskjellig fra plan til plan. Selv om det altså kan hevdes at det legges opp til en prioritering av produktive og reproduktive aktiviteter i den engelske planen, er refleksjon såpass til stede at jeg ikke vil si at det er noe galt med stringensen. Tvert imot er delmålene mer eller mindre rene kopier av de innledende tekstene, slik at man ville ha fått den samme informasjonen om man bare leste én av delene, samme hvilken.

I den norske planen blir de aller fleste aktivitetene og det meste av lærestoffet som får plass i delmålene også nevnt i de innledende tekstdelene. I de tilfellene der det samme ikke gjelder omvendt er det som oftest fordi disse elementene har fått plass i delmålene for de høyere klassetrinnene som ikke er blitt analysert her.

Det at refleksjonsaktiviteter er mest representert i de norske delmålene gjenspeiler ikke direkte prioriteringene i planen, som blant annet er å fokusere på elevenes musikkopplevelser. Refleksjonsaktiviteter går imidlertid igjen gjennom hele planen og ved å lese planen som helhet forstår man at disse skal bidra til å danne grunnlag for opplevelsen og den musikalske erfaringen. Denne forståelsen ville man ikke fått om man ikke leste hele planen. Samtidig ville man kanskje ikke inkludert like mange refleksjonsaktiviteter om man ikke leste delmålene. Delmålene og planens andre tekstdeler utfyller dermed hverandre i mye større grad enn i den engelske planen.

Det samme kan sies om den bayerske planen der refleksjonsaktiviteter også dominerer delmålene, men der elevenes egne praktiske musikkaktiviteter blir definert som viktigst i tekstdelen om planens formål. Så å si alt som står om innholdselementer i læreplanteksten kan

man også finne igjen i delmålene. I motsetning til de andre to planene blir noe innhold i tillegg spesifisert og konkretisert gjennom læringsmålene og tilleggsbeskrivelsene til disse («innhold til kompetansene»). Det er langt ifra slik at alt av innholdsbeskrivelser er veldig konkret, men de er helt klart mer konkret enn slik man finner det i den norske og engelske planen. Der konkretiseringer er gjort er det dessuten informasjon man ikke får noen andre steder i læreplanteksten.

5. Diskusjon

Dette diskusjonskapittelet vil bli brukt til å trekke frem noen av hovedfunnene fra analyseresultatene for så å knytte dem til teorien som ble presentert i kapittel 2. Det er særlig temaer og begreper fra kapittel 2.2 om musikkdidaktiske konsepsjoner som vil bli brukt i denne drøftingen. Skillet mellom aktivitetsformer og lærestoff vil ikke være like skarpt som i tidligere kapitler. I stedet vil resultatene fra de ulike settene med kategorier bli satt mer i sammenheng med hverandre. Jeg vil også til en viss grad trekke frem mulige årsaker til noen av de felles tendensene og forskjellene man ser, men disse vil ikke bli drøftet i detalj. For å kunne gjøre det måtte man ha utført mye grundigere områdestudier der kulturelle, politiske og samfunnsmessige faktorer ble undersøkt og gjort rede for.

Dette diskusjonskapittelet består av ett delkapittel der likhetene mellom planene blir belyst og ett der forskjellene står i fokus. Det er allikevel viktig å være oppmerksom på at de enkelte punktene i disse kapitlene overlapper hverandre, og at det først er ved å lese kapittelet i sin helhet at man får en forståelse for hovedfunnene. I kapittel 5.3 finner man i tillegg en diskusjon om resultatenes betydning for lærernes valgfrihet og lokalt læreplanarbeid.

5.1 Likheter

Jeg vil starte dette kapittelet med å trekke frem de noen av de funnene som viser seg som felles tendenser i alle tre planene. Selv om jeg altså hovedsakelig peker på likheter i denne første delen, vil også ulikheter bli trukket inn for å nyansere de foregitte generelle likhetene. Funnene blir her først satt opp punktvis før de blir gjort nærmere rede for som beskrevet over.

- 1) Aktivitetsformer utgjør kjernen i delmålene i alle planene og fremstår som mer konkret formulerte enn lærestoffet. Selv om dette gjelder alle planene er det i noe mindre grad tilfellet i LehrplanPLUS fra Bayern.

- 2) Refleksjon, og da særlig det å kunne/vite/kjenne til fakta, forekommer ofte i delmålene, men står ikke like sentralt i resten av planene.
- 3) I alle tre planene er de musikalske grunnelementene noe som går igjen i mange delmål.
- 4) Alle planene fremmer sang som en del av musikkfaget. Både sangaktiviteten, forskjellige sang-«sjangere» og bestemte sangferdigheter får plass i alle tre planene.
- 5) Sjangerbredde og mangfold står sentralt i alle læreplanenes innledende tekster, men i delmålene blir aktivitetsformene kun i enkelte tilfeller knyttet til spesifikke musikkjangre.

1)

Først og fremst ser man at aktivitetsformer er helt sentrale i alle tre planenes delmål og er mer spesifikt definerte enn lærestoffet. Alle delmålene inkluderer minst én aktivitetsform og i alle planene er de fem hovedkategoriene for aktivitetsformer brukt. Som nevnt i teorikapittelet var en dreining mot mer aktivitetssentrerte læreplaner noe som oppstod på 1960-tallet som en slags løsning på problemet med den økende stofftrengselen. Klafkis formale danningsteori og John Deweys aktivitetssentrerte reformpedagogikk er eksempler på teorier man kan bruke for å forklare og legitimere et slikt fokus på aktivitetene. Av de fagdidaktiske konsepsjonene som ble presentert i kapittel 2.2 er «musikk som musisk fag» blant de der aktivitetene er helt sentrale, men som vi så er det ikke dette som konstituerer konsepsjonen.

I de analyserte planene er lærestoffet imidlertid ikke helt fraværende – det er bare ikke alltid så veldig konkret formulert. Jeg vil derfor hevde at aktivitetsformenes sentrale plass i delmålene har aller mest å gjøre med at planene som forklart og gjort rede for i teorikapittelet (side 29) må sies å være målstyrte planer. Et sentralt aspekt ved målstyring i læreplaner kan, som vi har sett, være nettopp det at blant annet bestemmelser om innhold for undervisningen i stor grad ekskluderes fra den nasjonale læreplanen og heller legges til den enkelte skolen og den enkelte læreren. I denne studiens tre læreplaner kan man si at aktivitetene (som i denne studien jo også regnes som undervisningens innhold) har blitt definert for å lage en ramme rundt lærerens valg av lærestoff. Man kan altså si at læreplanfatterne i stedet for å prøve å *unngå å måtte* formulere konkret lærestoff (slik tilfellet muligens var på 1960-tallet), ved å

fokusere på aktivitetsformene heller *bevisst ønsker* å legge opp til mer lokalt læreplanarbeid. Dette er et tema jeg kommer tilbake til senere (side 99).

Noe konkretisering av lærestoff finner vi allikevel, og da særlig i den bayerske læreplanen. Noen av disse konkretiseringene vil bli belyst i de videre punktene.

2)

Refleksjonskategorier er de som er oftest kodet i alle planenes delmål, samtidig som det ikke i noen av planenes resterende tekstdeler er uttalt at det er slike aktiviteter fokuset skal rettes mot – tvert imot. I England og Bayern er det som vi har sett særlig «kjenne/kjenne igjen/forstå» som dominerer. Denne aktivitetsformkategorien er dessuten den som i størst grad faktisk har blitt kodet sammen med relativt konkret lærestoff i en og samme analyseenhet (altså samme delmål). Kategorien er i all hovedsak blitt brukt der delmålet innebærer det å kunne faktakunnskap. Akkurat hvor konkret dette er formulert er allikevel ulikt fra tema til tema, og mellom de tre planene. Det er uansett nærliggende å trekke den konklusjonen at alle tre planene bærer preg av den didaktiske konsepsjonen «musikk som kunnskapsfag».

I den norske og bayerske planen begrunnes denne formen for innhold med at kunnskap om musikk er blant de tingene som bidrar til å danne grunnlag for musikkopplevelsen (LehrplanPLUS, 2014, s. 114; LK06, s. 2). I den engelske planen blir kunnskap om musikk ikke direkte knyttet til et annet overordnet mål på samme måte. Vi har sett at stringensen i den engelske planen er relativ god. Redegjørelsen for musikkfagets formål kan i stor grad sies å gjenspeile resultatene for analysen av delmålene (se side 64). Samtidig har vi sett at tekstdelene om fagets formål er ekstremt korte (vedlegg 1). Innholdet som blir beskrevet i delmålene blir i mye mindre grad enn i de to andre planene begrunnet og legitimert gjennom disse tekstdelene. Mangelen på beskrivelser av hvilken rolle kunnskap *om* musikk skal spille i faget som helhet, er et eksempel på dette. Dette reiser spørsmålet om i hvilken grad en læreplan i et fag skal bidra til legitimeringen av faget. I England, som i Norge, er betydningen av musikkfaget og de andre estetiske fagene i skolen stadig oppe til debatt. Når man ser at behovet for å svare på spørsmålet om hvorfor musikkfaget skal være obligatorisk i

grunnskolen stadig er til stede, er det kanskje ikke så dumt å ta i bruk alle de arenaene som er tilgjengelig for å gjøre nettopp det. Læreplanen for faget kan absolutt være en slik arena.

Som nevnt i den teoretiske drøftingen av konsepsjonen «musikk som kunnskapsfag» (side 23) er kunnskap om musikk også en form for innhold som det er lettere å vurdere elevene etter – enten kan de kunnskapen eller de kan den ikke. Vurdering av de yngste elevene er noe som står sterkt i Bayern, der elevenes karakterer etter 4. klasse er avgjørende for hvordan deres videre skoleløp skal se ut (Bayerische Staatskanzlei, 2008). I Norge får elevene som kjent ikke karakterer før i 8. klasse, men derimot har «vurdering for læring» vært et eget nasjonalt satsingsområde fra og med 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2015). I den nye engelske planen har man (som forklart på side 44) gått bort fra å definere målnivåer i hvert fag slik det ble gjort tidligere. Disse tre forholdene viser at det er mange interessante problemstillinger knyttet til vurderingspraksiser, og at det i alle områdene er et fokus på temaet. I Norge og Skandinavia er elevvurdering definitivt noe som har fått et *økt* fokus på 2000-tallet (Vinge, 2014, s. 1). Målstyringen som preger alle tre planene legger også opp til at vurderingspraksiser er noe det må tas stilling til, ettersom målstyring er så tett knyttet til resultatoppnåelse og etterprøvbarehet av denne (se side 28).

I sin doktoravhandling *Vurdering i musikkfaget* trekker John Vinge (forsiktig) slutningen om at et slikt vurderingsfokus blant annet kan gi «musikk som kunnskapsfag» en type forrang for de andre posisjonene og konsepsjonene (2014, s. 346). I Vinges avhandling er dette hovedsakelig forbundet med det at lærernes egne valg rundt innhold og vurderingspraksiser kan konstituere en slik konsepsjon. På bakgrunn av analysen i denne studien vil jeg hevde at det i planene selv ikke nødvendigvis direkte legges opp til en konstituering av denne konsepsjonen, men også langt ifra tas avstand fra det.

Som forklart i kapittel 2 (side 23) forbindes «kunnskapsfaget musikk» med et snevert kunnskapsbegrep. Det er nettopp denne innsnevringen som utgjør noe av kritikken mot læreplaner som i for sterk grad legger opp til at etterprøvbare mål skal styre undervisningens framtoning (Hanken & Johansen, 2013, s. 221).

3)

De musikalske grunnelementene er noe som går igjen i mange delmål i alle tre læreplanene. Dette kan for det første tyde på et ønske om å til dels forankre faget i vitenskapsfaget musikk der musikkens parameter blir brutt opp, tydeliggjort og presentert som lærestoff for elevene. Om man ser slik på det kan også dette ansees som et skritt i retning å se å musikkfaget som et kunnskapsfag. Ser man imidlertid hvilke aktivitetsformer grunnelementkategorien er kodet sammen med (i samme delmål/analyseenhet), ser man at de i den engelske planen utelukkende blir satt i forbindelse med produktive aktiviteter.⁴³ I den norske planen nevnes grunnelementene i sammenheng med både produktive, reproduktive, perseptive og refleksive aktivitetsformer. Det samme gjelder den bayerske planen, der grunnelementene i tillegg til og med er en del av læringsmål der aktivitetsformen er transformasjon til bevegelse. Dette tyder på at de musikalske grunnelementene er ment å være integrert i mange sider av undervisningen.

Det å rette elevenes fokus mot de musikalske grunnelementene i deres produktive arbeid er som vi så i kapittel 2.2 også noe som av Frede V. Nielsen regnes som et element i den fagdidaktiske konsepsjonen «musikk som lydfag». Dette blir diskutert nærmere under punkt 3) i kapittel 5.2 (side 97).

4)

I alle tre planene kan vi se at tanken om at musikkfaget til dels bør være et sangfag absolutt fremdeles er synlig. I alle områdene blir det spesifisert at de reproduktive aktivitetene til dels skal skje ved hjelp av stemmen. I den norske og bayerske planen blir det også sagt at elevene skal eksperimentere og improvisere med stemmene sine. I tillegg ser vi at stemmetekniske aspekter nevnes i alle planene. Norske elever skal for eksempel synge med fokus på intonasjon, mens det i Bayern blir spesifisert at elevene blant annet skal øve på rett

⁴³ For eksempel: «Pupils should be taught to improvise and compose music for a range of purposes using the inter-related dimensions of music.» (The national curriculum, 2014, s. 245)

kroppsholdning, pust, artikulasjon og overgang til hodestemme. I England skal elevene musisere med økende grad av presisjon, flyt og kontroll. Dette gjelder både når elevene synger og når de spiller på instrumenter. Selve sangaktiviteten og sangferdigheter er altså viktige i alle tre planene.

Også den andre måten musikk kan bli forstått som et sangfag på er representert – nemlig at sangen som objekt har en sentral plass. I alle landene blir «sanger» nevnt som innhold i flere delmål. I tillegg er rim og regler et innhold i alle planene, mens de norske og bayerske elevene i tillegg skal delta i sangleker. Det er kun i den bayerske planen at noen helt konkrete sanger som barna skal lære blir nevnt. De skal nemlig lære seg Bayernhymnen og den tyske nasjonalsangen. Dette er noe jeg vil drøfte nærmere i avsnittet om planenes nasjonale forankring (side 93).

Selv om jeg her snakker om musikkfaget som et sangfag, er det viktig å understreke at dette er en av konsepsjonene som i kombinasjon med andre konsepsjoner utgjør fagets identitet. Det er absolutt ikke slik at noen av planene kan sies å *i hovedsak* være et sangfag. Til det blir for mange andre elementer også nevnt.

5)

I stringensundersøkelsene så vi at det i alle planene fokuseres på mangfold og sjangerbredde når musikken elevene skal omgås beskrives. I delmålene er det kategorien for «ikke definerte musikkjangre» som er blitt kodet desidert oftest, noe som tilsier at de forskjellige aktivitetsformene ikke blir koblet til bestemte musikkjangre. Med Dankmar Venus' begrep kan det derfor se ut som om aktivitetsformene er ment å være «innholdsneøytrale», altså at de kan brukes på hvilken som helst musikk. Ved første øyekast kan det sterke fokuset på sjangerbredde og mangfold i kombinasjon med vegringen mot å definere konkrete musikkjangre i delmålene føre til at man tenker at intensjonen er at ingen musikk skal ekskluderes fra musikkundervisningen. Det vil i så fall være i tråd med en mer postmoderne, verdirelativistisk posisjon. Selv om det nok til en viss grad kan være tilfellet er det flere formuleringer i teksten som skiller planene fra hverandre ved å peke på at visse prioriteringer med mer konkret lærestoff allikevel skal gjøres. Disse vil det bli gjort rede for i diskusjonen

om planenes ulikheter (5.2). I tillegg er dette atter en måte å gjennom den nasjonale læreplanen gjøre lokalt læreplanarbeid til en sentral del av skolens og lærerens virksomhet.

5.2 Forskjeller

Etter å ha pekt på noen av de største likhetene mellom planene vil jeg her trekke frem noen av de mest interessante forskjellene på samme måte:

- 1) I motsetning til i den bayerske og norske planen finner man i den engelske planen så å si ingen tegn til nasjonal forankring.
- 2) Engelske, bayerske og norske elever skal i ganske ulik grad og ved hjelp av relativt ulikt innhold få en bevissthet rundt musikkens rolle i samfunnet.
- 3) Musikkbegrepet som kommer til uttrykk gjennom de tre planenes innholdsbeskrivelser er relativt forskjellige. Dansens og bevegelsens plass i planene er et av aspektene som kan sees i sammenheng med det.
- 4) Musikalsk notasjon er et tema som blir behandlet ulikt i de tre planene.

1)

Graden av nasjonal forankring i planene er noe som skiller dem klart fra hverandre. Musikkundervisningen i norske skoler skal bidra til at elevene kjenner igjen norsk og samisk folkemusikk, i tillegg til at de skal danse norske folkedanser. I de samme delmålene som dette blir spesifisert blir alltid folkemusikk/danser fra andre land/kulturer nevnt. Det å plassere den nasjonale og den internasjonale musikken så tett sammen kan sees på som et forsøk på å ikke opphøye det nasjonale aspektet for mye.

Den nasjonale forankringen er imidlertid noe som i Norge er fastsatt i opplæringsloven. I Bayern slås det til og med i delstatens grunnlov fast at elever skal oppdras i den demokratiske ånd, i kjærligheten til deres hjem Bayern og det tyske folk, og til fred og forsoning mellom folk (LehrplanPLUS, 2014, s. 17). I musikkplanen manifesteres dette i helt konkret lærestoff: Bayernhymnen og den tyske nasjonalhymnen skal være en del av elevenes aktive sangrepertoar. I tillegg skal alle elevene kunne kjenne igjen Europahymnen. Beslutningen om at elevene skulle kunne synge Bayernhymnen og den tyske nasjonalhymnen

ble vedtatt i det bayerske delstatsparlamentet i 1952, og har hatt sin plass i den bayerske skolehverdagen siden (Timmermann, u.d.).

Om man ser på det grunnlovsfestete utsagnet som begrunnelsen for at elevene skal kjenne de tre konkrete musikkstykkene kan det argumenteres for at de ikke nødvendigvis måtte ha fått sin plass i musikkfagets læreplan, men likeså godt kunne ha tilhørt et annet fag som for eksempel tysk eller samfunnsfag. Når man da altså ser at grunnen for å lære sangene nok ikke hovedsakelig er knyttet til det musikalske ved stykkene er det rimelig å anta at stykkene ikke er en del av noen musikkestetisk kanontenkning og at disse stykkene nok heller ikke er ment å være representative for noe mer enn det utenommusikalske. Med Klafkis begrep tror jeg altså heller ikke at det er snakk om en anvendelse av det eksemplariske prinsipp – en slutning man lett kunne trukket av det faktum at disse stykkene er de eneste, i tillegg til «Peter og ulven», som blir nevnt med navn. Når det først er bestemt at de skal være en del av innholdet i musikkundervisningen vil man antakeligvis allikevel forsøke å inkludere dem i undervisningen på en musikkfaglig relevant måte, noe som kan tenkes at resulterer i en annen undervisning enn om sangene var en del av et annet fag.

I den engelske planen finner man ingen eksplisitte tegn til lokal eller nasjonal forankring, verken gjennom lærestoffet eller andre aspekter. Som nevnt tidligere er imidlertid rim og regler en del av undervisningens innhold, noe som peker i retning av en vektlegging av barnekulturen som jo selvfølgelig på mange måter i seg selv kan være tradisjonsbærende. Mangelen på uttalt vektlegging av nasjonal kulturarv står i sterk kontrast til blant annet engelskfaget i det samme læreplanverket der engelsk litteratur synes å spille en viktig rolle (The national curriculum, 2014, s. 14).

Dette er et tema som henger nært sammen med nasjonale samfunnsforhold og ikke minst med nasjonens forhold til eget selvbylde. Vi skjønner at stolthet over nasjonal kulturarv er noe som finnes i Norge og Bayern og som man ønsker å videreføre til neste generasjoner. Samtidig er nasjonal stolthet noe vi vet det er større kontroverser rundt i England, noe som blant annet viste seg i den nylige «Brexit»-debatten. Grunnen til at man i England trekker frem engelsk litteratur, men ikke engelsk musikk henger nok sammen med at engelsk er et av kjernefagene (sammen med matematikk og naturfag («science»)) som det er bestemt at det skal formuleres mer konkret innhold for (Fox, 2017 (sic), s. 52). Felles nasjonale referanser synes rett og slett

å være viktigere på det litterære feltet enn på det musikalske. Det hele kan selvfølgelig også henge sammen med at man føler på en usikkerhet rundt hva «engelsk musikk» skulle være. Engelsk folkemusikk finnes selvfølgelig, men den har ikke den samme kulturelle posisjonen som folkemusikk i for eksempel Skottland og Irland. For noen ville det kanskje vært mest naturlig å skulle inkludere de ikoniske engelske rock- og popbandene fra 1960-tallet som lærestoff i dagens musikkundervisning, mens andre rister på hodet over at elevene muligens går ut av skolen uten å ha hørt om Henry Purcell og Edward Elgar⁴⁴.

2)

Musikkhistorisk forståelse blir nevnt i ett av de engelske delmålene. Hvilke tidsepoker, sjangre og geografiske områder som skal være inkludert i en slik historisk forståelse blir det ikke sagt noe om. Musikkhistorisk kunnskap vil uansett ofte handle om forholdet mellom person, tid, sted og musikk (slik det også blir spesifisert i den bayerske planen (LehrplanPLUS, 2014, s. 292)). Om alle disse elementene av musikkhistorien blir inkludert i engelsk musikkundervisning kan man si at også engelske elever får et visst innblikk i musikkens samfunnsfunksjon – i alle fall i fortid.

I den bayerske og norske planen blir det imidlertid også spesifisert at elevene skal utvikle en kritisk bevissthet rundt musikkens rolle i dagens samfunn og i sine egne liv. I den norske planen er det det sistnevnte, nemlig egen bruk av musikk, egen musikksmak og egne musikkopplevelser, som hovedsakelig skal være gjenstand for refleksjonsaktiviteter ifølge delmålene. I tillegg skal de samtale om de ulike funksjonene musikk kan ha. I Bayern er det derimot musikkens betydning i en eller flere lokale musikers liv som skal betraktes ifølge delmålene. Elevenes egen livsverden og deres musikalske preferanser er dog noe som blir trukket frem i formålsdelene til planen. Dessuten skal de bayerske elevene som vi har sett flere ganger tidligere ha nært kjennskap til musikkens ulike funksjoner i forbindelse med

⁴⁴ «*Why are our schools pushing classical music to the margins?*»

<http://www.gramophone.co.uk/blog/gramophone-guest-blog/why-are-our-schools-pushing-classical-music-to-the-margins>

fester og høytider. Det eneste liknende man kan finne i den engelske planen er at de skal improvisere og komponere musikk for en rekke ulike formål.⁴⁵

Dette er kanskje et av de temaene der man klarest kan sette opp en rangeringsliste på i hvor stor grad de ulike planene bærer preg av en bestemt konsepsjon. Basert på fagets innhold slik det er beskrevet i planene vil jeg nemlig påstå at den norske planen i størst grad kan sies å indikere at musikkfaget også skal være et kritisk fag/samfunnsfag (se side 24), mens dette i minst grad er tilfellet i den engelske planen.

3)

Er alt som er hørbart musikk? Er musikk kun det som er hørbart? Hvilken rolle spiller alternative uttrykksformer som dans og bevegelse i denne diskusjonen? På spørsmålet om hva musikk er får man til dels ganske ulike svar ved å ta læreplanene fra henholdsvis England, Norge og Bayern i øyesyn.

Den mest oppsiktsvekkende forskjellen mellom planene med tanke på denne diskusjonen (men muligens også i det hele og det store) er hvor stor betydning dans og bevegelse har i den norske og bayerske planen, samtidig som det er et helt fraværende tema i den engelske planen. Det å uttrykke musikk gjennom dramatisering og språk er også uttrykksformer som er å finne i både Norge og Bayern. I sistnevnte plan nevnes også visuelle uttrykk, men utelukkende som et hjelpemiddel i innlæringen av nytt sangrepertoar.

Det er fristende å gå inn i en diskusjon om hvilket av de tre musikkfagene som er mest *musisk*, eller i hvilke land musikkfaget kan sies utgjøre et ledd i en polyestetisk oppdragelse, basert på graden av tverrfaglighet og bredde i forståelsen av musikkbegrepet. Som vi så i kapittel 2.2.6 (side 26) er dette imidlertid ikke noe man kan hevde basert på fagets innhold alene. Vi kan derimot slå fast at både det norske og bayerske musikkfaget til dels skal være et bevegelsesfag. På bakgrunn av dansens sentrale rolle i musikkfaget kan man også hevde at de planene fremmer et bredere musikkfag enn den engelske – et musikkfag som blant annet Carl Orff deler (jamfør side 27). Det hele underbygger dessuten begge planenes hensikt om å sette

⁴⁵ [...] improvise and compose music for a range of different purposes [...].

elevenes egne musikalske og skapende aktiviteter i høysetet, særlig siden mange av bevegelsesdelmålene i bunn og grunn er produktive aktiviteter, der dans skal improviseres og bevegelser skal finnes opp. Ved at jeg i denne studiens kategorisystem utelukkende har definert dans og bevegelse som transformasjonskategorier (og ikke som selvstendige uttrykksmåter), og dessuten ikke tilegnet danser som objekt noen lærestoffkategori, kan det sies at jeg selv har operert med et heller snevert musikkbegrep. Dette kan sees på som en form for selvkritikk. Grunnen til at dette ikke ble gjort var det iherdige ønsket om å forankre kategorisystemet til fagdidaktisk litteratur og teori, noe jeg mener jeg hadde gått bort fra om jeg hadde laget de nevnte kategoriene.

Det finnes også andre aspekter som har betydning når man vil bedømme om en plans musikkbegrep er snevert eller vidt. «Er alt som er hørbart musikk?» og «Er musikk kun det som er hørbart?» spurte jeg om innledningsvis. I den engelske planen blir kategorien «lyder» brukt et par ganger. Elevene skal lytte til lyder, de skal huske lyder, og de skal eksperimentere med dem i produktive aktiviteter. Det er særlig det siste, eksperimentering og andre produktive aktiviteter med lyder, i kombinasjon med at dans ikke blir nevnt i det hele tatt, som gjør at den engelske planen etter min mening bærer preg av konsepsjonen «musikk som lydfag». Det er altså virkelig slik at kun det som er hørbart regnes som musikk, samtidig som alt hørbart i alle fall regnes verdig som innhold i musikkundervisningen.

I den norske planen blir «lyder i dagliglivet» trukket frem som noe man skal lytte til. På samme måte som i den engelske planen blir det der altså indirekte sagt at all lyd er musikk, eller i alle fall at alt hørbart er potensielt innhold for musikkundervisningen. På bakgrunn av det kan disse planene sies å fremme et veldig vidt musikkbegrep. Om lyder i dagliglivet hadde vært planens eneste lærestoff, og ikke en del av et mye større musikkbegrep, ville man ifølge Frede V. Nielsen imidlertid kunne si at musikkynet er snevert, ettersom man hovedsakelig behandler de ytre, målbare strukturene ved musikken og mister kunstverkets og de estetiske opplevelsens meningsdybde (Nielsen, 1998, s. 269).

Her passer det fint å gjøre et sprang til konsepsjonen «musikk som estetisk fag» og belyse hvorvidt noen av planene kan sies å bære preg av den. I kapittel 2.2.4 så vi at det om estetikk ses på som «læren om det skjønne i kunsten» vil være et poeng at elevene skal kunne skille mellom god og dårlig musikk. Det vil innebære en slags «oppdragelse til den gode smak»

(Hanken & Johansen, 2013, s. 177). Diskusjonen som oppstår når det i den engelske læreplanen for musikk opereres med begrep som «high-quality music», «music from great composers and musicians» og «the best in the musical canon» er det ikke urimelig å anta at en slik tanke ligger bak planen. Hvilken faktisk musikk disse begrepene omfatter blir som sagt ikke spesifisert. Det er altså opp til den enkelte lærer å avgjøre det.

Om estetikk ikke nødvendigvis har med det skjønne å gjøre, slik Hanken & Johansen påpeker i deres presentasjon av den estetiske fagkonsepsjonen, vil også elevenes evne til å ta musikkestetiske valg, og til å utvikle personlig musikkestetikk, være av betydning (Hanken & Johansen, 2013, s. 177). Av de tre planene er dette noe den norske planen i størst grad legger vekt på og som i de kvantitative resultatene speiles ved den refleksive aktivitetsformkategorien «vurdere/velge». Vi ser at kategorien også er kodet relativt ofte i den bayerske planen, men har sett tidligere at det som oftest henger helt konkret sammen med at elevene skal velge passende musikk til ulike høytider. I den norske planen har kategorien blant annet blitt brukt når det har vært snakk om at elevene skal samtale om egen bruk av musikk, egen musikksmak, assosiasjoner man får av å lytte til musikk og egne musikkopplevelser.

Det er også interessant å legge merke til at de to refleksjonskategoriene er kodet akkurat like ofte i den norske planen. Selv om elevenes personlige og skjønnsmessige refleksjoner rundt musikk blir betont i de norske delmålene, synes det som at det å kjenne igjen forskjellige musikkjangre, kunne si hva som er særegne trekk ved dem og å kunne beskrive musikk ved hjelp av musikalske grunnelementer er akkurat like viktig. Som vi har sett tidligere veier sistnevnte aspekter derimot tyngre på den engelske og bayerske vektskålen for refleksjonsaktiviteter.

4)

I alle planene blir det slått fast at forskjellige former for notasjon skal være en del av fagets innhold. I læringsmålene for småskoletrinnets elever i Norge blir temaet imidlertid ikke nevnt, mens de yngste elevene i både England og Bayern skal bruke og forstå både grafisk og tradisjonell notasjon. I denne sammenhengen er det igjen viktig å påpeke at de engelske

læringsmålene som er analyserte gjelder for elever opp til sjette klassetrinn, og at de dermed har noe lengre tid på å få denne ønskede forståelsen.

Notasjon har generelt litt ulik posisjon i de tre planene, noe som også gjorde det vanskelig bestemme seg for en hensiktsmessig måte å inkludere notasjon i denne studiens kategorisystem. Jeg endte, som vi har sett, med å presentere det som en form for transformasjonsaktivitet, slik også Clemens Schlegel gjorde i sin studie. Dette sammenfaller i størst grad med hvordan notasjon er inkludert i den bayerske planen. Der blir nemlig grafisk notasjon først og fremst nevnt i samme åndedrag som bevegelser, bilder og tekst som eksempler på «tegn» som kan hjelpe en i innøvingen av nytt sangrepertoar. For elevene på tredje og fjerde årstrinn blir så konvensjonell notasjon mer spesifikt nevnt som et eget undervisningsinnhold. Det blir blant annet spesifisert at elevene skal kjenne til noteverdier, pauseverdier, taktarter og repetisjonstegn.

I England blir notasjon som vi har sett regnet som en del av de musikalske grunnelementene (*inter-related dimensions of music*) og skulle, som vi har vært inne på, muligens vært kodet oftere enn det ble (se side 61). Jeg vil si at det er ganske spesielt å regne notasjon som et aspekt som gjelder all type musikk. Som vi vet, og som også blir synliggjort i Philip Taggs «aksiomatiske trekant» (figur 3, side 16), blir folkemusikk og mye av det vi kaller «rytmisk musikk» sjeldent notert med noteskrift. Jeg vil ikke hevde at læreplanforfatterne bevisst forsøker å ekskludere for eksempel populærmusikk fra musikktime, men dette synet på notasjon som en så grunnleggende del av musikk som fenomen, må sies å underbygge påstanden om at klassisk musikk/kunstmusikk skal prioriteres, selv om det aldri blir sagt uttrykkelig.

5.3 Lærerens valgfrihet og lokalt læreplanarbeid

Som jeg nevnte helt innledningsvis regnet jeg med at denne studien ville komme til å kunne fortelle noe om hvor stor valgfrihet lærere har i valg av innhold for sin undervisning i de tre landene. I kapittel 2 begrunnet og redegjorde jeg dessuten for at alle planene kan sies å følge en form for målstyringsprinsipp.

Som nevnt flere ganger er et sentralt aspekt ved målstyring at valg av blant annet undervisningsinnhold i stor grad skal ut av den nasjonale læreplanen og heller legges til den enkelte skolen og den enkelte læreren (selv om dette altså ikke har vært tilfellet i alle norske målstyrte læreplaner (se side 29)). I John Vinges avhandling om vurdering i musikkfaget forteller informantene (14 musikk lærere på ungdomstrinnet) at dette er oppfattelsen de har av læreplanen for musikk i LK06. De føler at det er de selv som i hovedsak fatter beslutninger om innholdet for undervisningen (Vinge, 2014, s. 221). Selv om dette nok i stor grad er meningen, har vi sett at den norske planen tross alt gir en god del, om ikke føringer, så rammer som innholdsvalgene må gjøres innenfor.

Mens det har variert hvor mye lokalt læreplanarbeid de ulike norske nasjonale læreplanene har lagt opp til gjennom årene, var lokalt læreplanarbeid normen i England frem til den første nasjonale læreplanen ble introdusert i 1988. Planen ble revidert flerfoldige ganger de påfølgende tiårene, og nesten ved hver revidering var en redusering av det foreskrevne innholdet målet – og resultatet. Dette var blant annet et resultat av at lærerne følte seg frarøvet sin autoritet til å ta hensiktsmessige valg om innhold for sine elever (House of Commons - Children, Schools and Families Committee, 2009). Slik har altså veien til dagens engelske musikk læreplan vært, som vi virkelig må si at i veldig liten grad konkretiserer innhold for undervisningen. Man finner derimot mer eller mindre vage hint om at et bestemt lærestoff kanskje er ment, som jeg er redd i større grad vil gjøre en lærer usikker enn at det gir ham/henne en følelse av å bli gitt en frihet og tiltro til å kunne velge innholdet for undervisningen selv.

Gjennom denne studien mener jeg å ha vist at også bayerske musikk lærere må bedrive lokalt læreplanarbeid, selv om innholdet der er mye mer konkret formulert enn i de to andre geografiske områdene. Dette gjelder særlig *aktivitetene* som er beskrevet i ganske stor detalj. Sett bort fra de tre konkrete sangene elevene skal kjenne til, og Prokofjevs «Peter og ulven» som eksempel på verk elevene burde kunne kjenne igjen, er mange avgjørelser åpne for læreren å ta. Rammene må allikevel sies å være en del strengere, og dessuten muligens vanskeligere å sno seg unna enn i de andre to planene. Selv om implementeringen av alle planene krever lærere med omfattende faglig og fagdidaktisk kompetanse, kan det muligens sies at det er enda litt mer avgjørende i Bayern enn i England og Norge ettersom den bayerske

planen gir læreren mindre rom til å velge musikk, instrumenter og faktakunnskaper som han eller hun selv føler seg kompetent til å undervise.

En siste ting jeg ønsket å finne ut av gjennom denne studien var hvorvidt lærere som eventuelt skulle velge å forme undervisningen sin utelukkende ut fra delmålene ville gå glipp av sentrale innholdselement som blir beskrevet andre steder i planene. Gjennom stringensundersøkelsene har jeg vist at dette nok ikke er et stort problem. Så å si alt som nevnes av innhold for undervisningen i planenes innledende tekstdeler finner man også igjen i delmålene. Det man derimot ikke får noe innsikt i er hvordan innholdet blir begrunnet og legitimert. I en tid der kunstoffene i skolene blant annet er truet av et økende press på elevenes uttelling i nasjonale og internasjonale tester (som svært sjeldent tester noe knyttet til de estetiske fagene), er faglærernes evne til å begrunne og legitimere egen virksomhet særlig viktig. I den sammenheng må det å kjenne godt til hvordan dette gjøres i den nasjonale læreplanen man forholder seg til sies å være uunnværlig.

6. Oppsummering og avsluttende tanker

Jeg har med denne oppgaven pekt på noen likheter og forskjeller mellom bestemmelser om innhold i musikkfaget slik de er uttrykt i læreplanene for musikk i England, Norge og Bayern. Oppgaven har i hovedsak vært en deskriptiv studie av planene og har hatt en systematisering av svarene på problemstillingen som hovedmål. I diskusjonskapittelet har funnene blitt satt i et teoretisk perspektiv og ved hjelp av noen kritiske drøftinger har det blitt gitt forslag til mulige årsaker til funnene. De kausale forholdene er imidlertid et av aspektene som definitivt kan være av interesse for videre forskning.

Arbeidet med oppgaven har i stor grad handlet om å utvikle et kategorisystem som egnet seg for en analyse av nettopp disse planene. Dette kategorisystemet og den tilhørende analysemetoden har på en side bidratt til en oversiktlig og visuelt interessant måte å utvikle og presentere resultatene på, samtidig som det må sies at den har påvirket resultatene på både godt og vondt.

6.1 Metodiske utfordringer – Den hermeneutiske spiralen

I metodekapittelet ble «den hermeneutiske sirkel/spiral» nevnt som et sentralt element ved kvalitativ innholdsanalyse. Utviklingen og bruken av denne studiens kategorisystem må sies å ha vært et utmerket eksempel på «den hermeneutiske spiral» i praksis. Elementer i kategorisystemet som i neste avsnitt trekkes frem som årsaker til mulige analytiske svakheter var en direkte konsekvens av denne spiralen. Helt til siste slutt dukket det opp nye tanker om hvordan kategorisystemet helst burde sett ut for å speile planene på best mulig måte, og for å nå frem til de mest interessante likhetene og forskjellene. Kategorisystemet og koderingsreglene ble endret utallige ganger, men på et tidspunkt måtte jeg si meg fornøyd med utformingen av dem.

Elementer i kategorisystemet jeg mot slutten av resultatutviklingen kunne ønsket så annerledes ut var blant annet at musikkaspektet «klangkilder» burde vært skilt fra «instrumentkunnskap» for blant annet å få bedre tilgang til informasjon om hvor ofte instrumentkunnskap forekommer i planene. Av liknende grunner burde elevenes kjennskap til og omgang med ulike typer besetninger muligens ikke vært kombinert med spørsmålet om hvorvidt musikken de forholder seg til er «live» eller innspilt. Om disse kategoriene hadde vært skilt hadde jeg muligens enda lettere fått tak i flere forskjeller og likheter mellom planene. Samtidig har noen valg grunnet i et ønske om å beholde en viss teoretisk forankring i kategorisystemet. Det at dans og bevegelse ikke fikk en helt egen overordnet aktivitetsformkategori til tross for dansens helt sentrale rolle i to av planene er som tidligere nevnt et eksempel på det.

Selv om jeg her har konkrete eksempler på ting som kunne vært forbedret ved kategorisystemet, ville det å fikse disse ikke betydd at analyseverktøyet hadde vært ferdig. Det er i den sammenhengen det gir mening å bruke ordet hermeneutisk *spiral* for å poengtere at den er nettopp det, en spiral, og ikke en avsluttet sirkel (Ödman, 2007, s. 103). I det disse elementene hadde blitt korrigert ville nye problemer (eventuelt løsninger) dukket opp.

Samtidig som dette kan sees på som et problem har det tvunget meg til å se ekstra kritisk på resultatene, og til å være fleksibel i tolkningen av dem. Dette kan kun sies å være positivt, bortsett fra om man har et sterkt ønske om virkelig å kunne gi et fullstendig bilde av en læreplankst ved hjelp av kvantitative presentasjonsmetoder alene.

Som man ser har jeg i diskusjonskapittelet i mange tilfeller hentet konkrete eksempler fra kildetekstene når jeg har pekt på likheter og forskjeller mellom planene. Utgangspunktet for å oppdage hvilke temaer som kunne være interessante for en slik diskusjon lå imidlertid i de kvantitative resultatene. Et annet kategorisystem, eller en helt annen metode, ville muligens ha fremhevet andre perspektiver.

6.2 Veien videre

Fra begynnelsen av var det et ønske fra min side at metoden skulle kunne brukes, eller i alle fall skulle inspirere, til videre liknende forskning. Som vi har sett var en sterk tilpassing av

kategorisystemet til materialet som skulle analyseres imidlertid helt nødvendig. Konseptet med å analysere forekomsten av en bestemt didaktisk kategori i en tekst ved hjelp av til dels kvantitative metoder kan allikevel videreføres. Man kunne for eksempel analysert lærebøker i stedet for læreplaner på denne måten, og/eller man kunne byttet ut den didaktiske kategorien «innhold» med et annet relevant aspekt ved undervisningen.

Som Sigrid Abel-Struth påpeker kan musikkpedagogisk læreplanforskning ikke brukes direkte for utviklingen av nye læreplaner eller for å bedømme om en læreplan er god eller dårlig. Som jeg har vært inne på kan studier som denne imidlertid bidra til at planer analyseres, beskrives og gjøres mer transparente. Dette kan i sin tur blant annet gjøre det lettere å forsvare bestemmelser som gjøres i utviklingen av nye læreplaner (Abel-Struth, 1985, s. 367).

Hvorvidt denne oppgaven vil påvirke utviklingen av nye læreplaner er vel heller usikkert. Den har i alle fall vekket min interesse for spørsmål om nettopp læreplanutvikling. Som vi så i kapittel 2 er utviklingen av en formell læreplantekst påvirket av læreplanforfatternes «idélæreplan» som igjen springer ut av egen forståelse av nettopp samfunnet planen skal lages for, samt pedagogiske, faglige og fagdidaktiske posisjoner personene i læreplangruppa inntar. Samtidig må de forholde seg til hverandre og dessuten til retningslinjene de blir gitt for utformingen av den spesifikke læreplanen. Man forstår at det er mange maktstrukturer i en slik prosess, noen mer uttalte og synlige enn andre. Disse hadde det vært ekstremt interessant å grave dypere i, og muligens også undersøke på en internasjonal komparativ måte.

Litteraturliste

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Alt, M. (1968/1973). *Didaktik der Musik* (3. utg.). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Andrews, P. (2007). Conditions for learning: a footnote on pedagogy and didactics. *Mathematics Teaching*(204), s. 22.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Bayerische Staatskanzlei. (2008, september 11). *Bayern.Recht*. Hentet juli 30, 2016 fra Schulordnung für die Grundschulen in Bayern: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bostrøm, E. (2004). *Rapporter fra Høskolen i Buskerud*. Hentet oktober 28, 2016 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141954/5305bostrom.pdf?sequence=1>
- Breivik, T. M. (2012). *En komparativ studie av musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen, med hovedfokus på musikkfaget i montessoriskolen*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34608/BreivikxTMLxMasteroppgavexEnxEnxkomparativxstudiexavxmusikkfagetsxplassxixL97xxK06xogxLpMxmedxhovedfokuspxxmusikkfagetxixmontessoriskolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (ss. 73-91). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Engelsen, B. U. (1999). *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (3. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Espeland, M. (2001). *Lyttemetodikk - studiebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Faglærerutdanning i musikk*. (2016). Hentet 3. november, 2016 fra Universitetet i Agder:
<http://www.uia.no/studier/faglaererutdanning-i-musikk>
- Fischer, W. (1982). *Methoden im Musikunterricht der Primarstufe*. I W. Schmidt-Brunner (Red.), *Methoden des Musikunterrichts* (ss. 125-144). Mainz: Schott.
- Fischer, W., Hansen, E., Jacobsen, J., & Schulz, M. (1977). *Musikunterricht Grundschule - Lehrerband Teil I*. Mainz: Schott.
- Fox, G. (2017). *A Handbook for Teaching Assistants*. London: Routledge.
- Gall, M., Sammer, G., & de Vugt, A. (Red.). (2012). *European Perspectives on Music Education - New Media in the Classroom*. Innsbruck: Helbling.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (Red.). (1998). *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Gundlach, W. (1984a). *Handbuch Musikunterricht Grundschule*. Düsseldorf: Schwann.
- Gundlach, W. (1984b). *Lernfelder des Musikunterrichts*. I W. M. Ritzel, & F. Stroh (Red.), *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag* (ss. 105-114). Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hegel, G. W. (1835-1838). *Besondere Bestimmtheit der musikalischen Ausdrucksmittel*. Hentet 8. oktober, 2016 fra Vorlesungen über die Ästhetik:
<http://www.textlog.de/5799.html>
- Hofstetter, R. (1982). *Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung*. Gießen.

- House of Commons - Children, Schools and Families Committee. (2009, mars 11). *National Curriculum, Fourth Report of Session 2008–09*. Hentet 11. november, 2016 fra Education in England: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-CSFC-national-curriculum.pdf>
- Jank, W. (Red.). (2005). *Musik-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Jørgensen, H. (1988). *Musikkopplevelsens psykologi*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000. *Studia Musicologica Norvegica, vol. 27*, ss. 103-131.
- Johnsen, Å. (2007). *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, Å. (2016, september 12). *Resultatstyring*. Hentet 27. oktober, 2016 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/resultatstyring>
- Kaiser, H. J., & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik*. Mainz: Schott.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didactic of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education, 22*(3), ss. 277-286.
- Kertz-Welzel, A. (2008). Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue. *Music Education Research, 10*(4), ss. 439-449.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvidal, H. (2009). Å være digital i musikkfaget. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (ss. 209-224). Oslo: Universitetsforlaget.

- LehrplanPLUS Grundschule. (2014). Hentet 6. mars, 2015 fra LehrplanPLUS:
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.293338.pdf>
- LK06. (2006). *Kunnskapsløftets læreplan i musikk*. Hentet 6. mars, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf>
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Hentet 3. september, 2016 fra Social Science Open Access Repository: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Nolte, E. (1982). *Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil I: Primarstufe*. Mainz: Schott.
- NOU 2013:4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Hentet 8. september, 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1e88e03c840742329b9c46e18159b49c/nou/pdfs/nou201320130004000dddpdfs.pdf>
- Ockhert, H. (1986). *Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz). Eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln*. Frankfurt/Main.
- Schlegel, C. (2001). *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Sepp, A. (2014). *From music syllabi to teachers' pedagogical thinking: a comparative study of Estonian and Finnish basic school music education*. Helsinki: University of Helsinki.
- Sætre, J. (2014). Gjensyn med Orff–Schulwerk: et bidrag til nytenkning av musikkdidaktisk analyse. I S. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen, & L. Väkevä (Red.),

- Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15* (ss. 271-295). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Språkrådet (Red.). (2016, Juni 1). *Klarspråk: Sjekkliste for skribenter*. Hentet 24. oktober, 2016 fra <http://www.sprakradet.no/Klarsprak/skrivehjelp/Skriverad/Sjekkliste-for-skribenter/>
- Tagg, P. (1982). Analysing Popular Music: Theory Method and Practice. *Popular Music*, 2, 37-67.
- The National Archives. (1999). *webarchive.nationalarchives.gov.uk*. Hentet 30. juni, 2016 fra National Curriculum: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/music/attainmenttarget/index.aspx>
- The national curriculum in England. (2014). Hentet 6. mars, 2015 fra GOV.UK: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335116/Master_final_national_curriculum_220714.pdf
- Timmermann, J. (u.d.). *Bayernhymne online*. Hentet 2. oktober, 2016 fra Die Geschichte der Bayernhymne: <http://www.bayernhymne-online.de/geschichte-der-bayernhymne.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 7. oktober). *www.udir.no*. Hentet 3. oktober, 2016 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle)*.
- Venus, D. (1969/1984). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Vogt, J. (2010). Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik. I J. Vogt, C. Rolle, & F. Heß (Red.), *Inhalte des Musikunterrichts - Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (ss. 6-13). Münster: Lit Verlag.

Oversikt over læreplandelene

Fargekode:

Formål og legitimering

Innledninger om hovedområder og lignende

Delmål og innholdsbeskrivelser

Annet

ENGLAND

- Purpose of study
- Aims (punkter)
- Attainment targets
- Subject content
 - Key stage 1 (punkter)
 - Key stage 2 (punkter)

NORGE

- Formål
- Hovedområder
- Musisere
- Komponere
- Lytte
- Timetall
- Grunnleggende ferdigheter
- Kompetansemål
- Etter 2. Årstrinn
 - Musisere (punkter)
 - Komponere (punkter)
 - Lytte (punkter)
- Etter 4 årstrinn
 - Musisere (punkter)
 - Komponere (punkter)
 - Lytte (punkter)

BAYERN

Fachprofile der Grundschule - Musik

- Selbstverständnis des Faches Musik und sein Beitrag zur Bildung
 - o Zum Selbstverständnis des Faches Musik
 - o Beitrag des Faches Musik zur Bildung
 - o Erfahrungs- und Wirkebenen von Musik
 - o Musik in Unterricht und Schulleben der Grundschule

- Kompetenzorientierung im Fach Musik
 - o Kompetenzstrukturmodell
 - o Prozessbezogene Kompetenzen
 - Wahrnehmen und Erleben
 - Reflektieren und kommunizieren
 - Gestalten und präsentieren
 - Analysieren und einordnen
 - o Gegenstandsbereiche
 - Musikpraxis
 - Kulturelle Zusammenhänge
 - Ästhetische Erfahrungen
 - Musiktheorie

- Aufbau des Fachlehrplans im Fach Musik
- Zusammenarbeit mit anderen Fächern

- Beitrag des Faches Musik zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen
 - o Kulturelle Bildung
 - o Interkulturelle Bildung
 - o Sprachliche Bildung
 - o Soziales Lernen
 - o Medienbildung
 - o Werteerziehung

Grundlegende Kompetenzen – Jahrgangsstufe 2- Musik (Punkter)

Grundlegende Kompetenzen – Jahrgangsstufe 4 – Musik (Punkter)

Fachlehrpläne – Musik 1/2

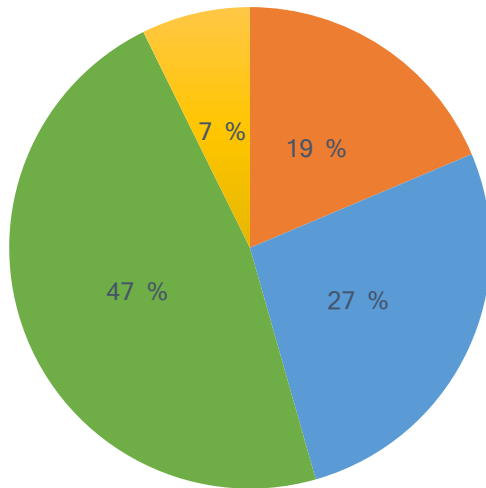
- Lernbereich 1: Sprechen – Singen – Musizieren
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)
- Lernbereich 2: Musik – Mensch – Zeit
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)
- Lernbereich 3: Bewegung – Tanz – Szene
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)
- Lernbereich 4: Musik und ihre Grundlagen
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)

Fachlehrpläne – Musik 3/4

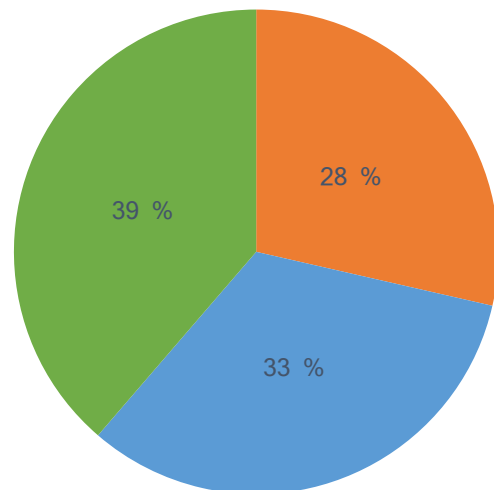
- Lernbereich 1: Sprechen – Singen – Musizieren
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)
- Lernbereich 2: Musik – Mensch – Zeit
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)
- Lernbereich 3: Bewegung – Tanz – Szene
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)
- Lernbereich 4: Musik und ihre Grundlagen
 - o Kompetenzerwartungen (Punkter)
 - o Inhalte zu den Kompetenzen (Punkter)

ENGLAND

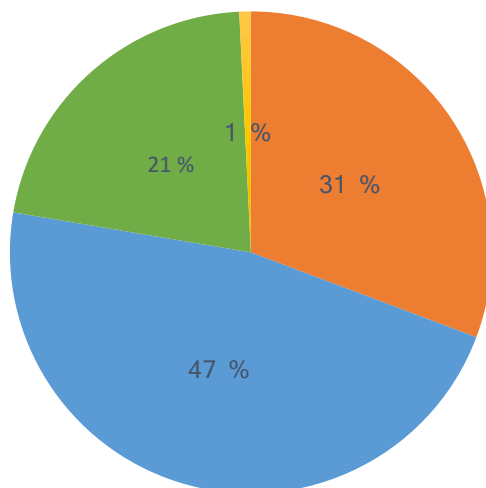
Kategori	Antall ord
Formål og legitimering	74
Innledninger om hovedområder og lignende	107
Delmål og innholdsbeskrivelser	187
Annet	29
SUM	397

England**BAYERN**

Kategori	Antall ord
Formål og legitimering	1027
Innledninger om hovedområder og lignende	1177
Delmål og innholdsbeskrivelser	1390
Annet	0
SUM	3594

Bayern**NORGE**

Kategori	Antall ord
Formål og legitimering	480
Innledninger om hovedområder og lignende	733
Delmål og innholdsbeskrivelser	337
Annet	12
SUM	1562

Norge

Kategorisystem for innhold i grunnskolefaget musikk

Aktivetsformer		
Navn på kategori	Beskrivelse	Eksempel
Produksjon		
	Alle aktiviteter der elevene skaper egen musikk som ikke allerede eksisterer.	
	Improvisasjon/ eksperimentering	Elevne finner på musikk i «nuet». Denne blir i utgangspunktet ikke skrevet ned eller forsøkt husket for å kunne gjengi det.
A	Vokalt	Alle aktiviteter der improviseringen i hovedsak skjer ved hjelp av stemmen.
B	Instrumentalt	Improvisering med instrumenter.
C	Summarisk	Improvisering der det ikke er spesifisert om det skal skje vokalt eller instrumentalt.
D	Komposisjon	Elevne komponerer musikk. De tar det opp eller skriver det ned slik at det til en viss grad er mulig å spille det gjentatte ganger. Selve det å notere komposisjonen må kodes under transformasjon av musikk til notasjon.
Reproduksjon		
Alle aktiviteter der elevene alene eller sammen med andre synger eller spiller allerede eksisterende musikk.		
E	Vokalt	Alle aktiviteter der musiseringen i hovedsak skjer ved hjelp av stemmen.
F	Instrumentalt	Musisering med instrumenter. Verbet "spille" blir tolket som at det skal spilles på instrument.
G	Summarisk	Musisering der det ikke er spesifisert om det skal skje vokalt eller instrumentalt.
Transformasjon		
Aktiviteter som innebærer å uttrykke musikk gjennom en annen uttrykksform enn musikk, eller der en annen uttrykksform blir gjort om til musikk.		
H	Bevegelse/kroppsspråk	Det å <i>bevisst</i> uttrykke musikk gjennom
		[...] danse et utvalg norske og

¹ [...] compose music for a range of purposes using the inter-related dimensions of music.

² [...] use their voices expressively and creatively by singing songs and speaking chants and rhymes

		dans, bevegelser, mimikk, gester eller å lage musikk til bevegelsesforløp/gester.	internasjonale folkedanser. (LK06, s. 5)
I	Scene/språk	Å dramatisere musikk med eller uten replikker eller å lage musikk til dramatiseringer. Å skrive tekster til musikk eller å lage musikk til tekster.	[...] komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster og lage egne tekster til musikk. (LK06, s. 5)
J	Bilde	Å male, tegne eller lage skulpturer til musikk eller å lage musikk til malerier, tegninger eller skulpturer.	[...] gjengi lytteinntrykkene sine ved hjelp av nonverbale uttrykksformer (f.eks. tegninger, [...]). ³ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)
K	Grafisk notasjon	Å lage egen grafisk notasjon til musikk eller å spille musikk fra grafisk notasjon.	[...] utvikler grafiske tegn ved musisering og lytting til fremstilling av enkle rytmiske byggesteiner, melodier og klangopplevelser og bruker disse begrunnet for å få en første forståelse for musikalsk notasjon. ⁴ (LehrplanPLUS, 2014, s. 290)
L	Konvensjonell notasjon	Å skrive musikk ved hjelp av konvensjonell notasjon eller å omsette konvensjonell notasjon til musikk. Forenklede former for konvensjonell notasjon hører også til denne kategorien.	[...] bruke og forstå konvensjonelle noter og andre former for notasjon av musikk. ⁵ (The national curriculum, 2014, s. 245)
M	Summarisk	Gjøre om musikk til en ikke-musikalsk form uten at det er definert hvilken (dans, bilde, etc.)	[...] gjengi lytteinntrykkene sine ved hjelp av nonverbale uttrykksformer. ⁶ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)
Persepsjon		Aktiviteter der bevisst lytting er det helt sentrale. Deles inn i tre beskrivelser av de mulige <i>hensiktene</i> med lyttingen og lyttesituasjonene.	
N	Formal	Lytte etter bestemte enkeltaspekter ved musikken som rytme, dynamikk eller annet.	[...] lytte med fokus på detaljer [...]. ⁷ (The national curriculum, 2014, s. 245)
O	Assosiativ	Lytte til musikkens helhet. Stemning, assosiasjoner og følelser er nøkkelord. Når det ikke står at det skal lyttes til noe bestemt ved musikken blir denne kategorien brukt.	[...] sette pris på og forstå et bredt spekter av live og innspilt musikk av høy kvalitet [...]. ⁸ (The national curriculum, 2014, s. 245)

³ [...] ihren Höreindruck in nonverbale Ausdrucksformen (z. B. In Zeichnungen, [...]) wiederzugeben.

⁴ [...] entwickeln beim Musizieren und Hören grafische Zeichen zur Darstellung von einfachen rhythmischen Bausteinen, Melodien und Klangerlebnissen und ordnen diese begründet zu, um ein erstes Verständnis für die Notation von Musik zu erwerben.

⁵ [...] use and understand staff and other musical notations.

⁶ [...] ihren Höreindruck in nonverbale Ausdrucksformen [...] wiedergeben.

⁷ [...] listen with attention to detail [...].

⁸ [...] appreciate and understand a wide range of high-quality live and recorded music [...].

P	Polysensorisk	Aktiviteter der lytting blir kombinert med andre perseptive sanser som for eksempel syn. Lytting i forbindelse med å se en film, opera, musikal etc.	[...] opplever bevisst en profesjonell danseforestilling (live eller via elektroniske medier) [...]. ⁹ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)
Refleksjon		Aktiviteter som innebærer kognitive prosesser. Både det å ta opp informasjon og det å kunne begrepsliggjøre denne faller inn under en av de to underkategoriene av refleksjon.	
Q	Kjenne til/kjenne igjen/forstå	Å kjenne og å kjenne igjen forskjellig musikk eller aspekter ved musikk. Informasjonstegnelse og gjengivelsen av denne mer eller mindre rene faktainformasjonen. Det å forstå musikken slik at man kan gjøre vurderinger og valg om den.	[...] gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter. (LK06, s. 5)
R	Vurdere/velge	Å gjøre seg opp meninger om musikk. Å gjøre valg som om musikk. Å formidle disse tankene og meningene.	[...]å velge ut passende musikk til fester og høytider. ¹⁰ (LehrplanPLUS, s. 289)

Lærestoff

Musikksjangre

Navn på kategori	Beskrivelse	Eksempel
1 Kunstmusikk	Klassisk musikk	Verk eller verkutsnitt fra tre av følgende fire områder: Programmusikk, instrumentalmusikk uten program, vokalmusikk, musikkteater (LehrplanPLUS, 2014, s. 292) ¹¹
2 Folkemusikk	Lokal, regional og nasjonal musikk som oftest er overlevert i muntlig form.	[...] gjenkjenne norsk og samisk folkemusikk [...] (LK06, s. 5)
3 Musikk fra andre land	Spesifisert at det handler om musikk fra et annet land enn hjemlandet.	[...] gjenkjenne [...] folkemusikk fra andre kulturer (LK06, s. 5)
4 Pop/rock/jazz	Også kalt <i>rytmisk musikk</i> . En snevrere oppdeling er ikke nødvendig i analysen av småtrinnets musikkfag.	<i>Ingen eksempler i noen av planene.</i>
5 Musikk med en bestemt funksjon/til en bestemt situasjon	nasjonalsang, julesang, dansemusikk, marsjer, film- og reklamemusikk etc. (Ikke pedagogisk funksjon).	[...] ser sammenhengen mellom musikk og års- og høytider, for å velge ut passende musikk til fester og høytider. ¹⁰ (LehrplanPLUS, 2014, s. 289)
Sanger		Musikkformer som kombinerer melodi og tekst til en helhet.
6 Enstemt	Alle sanger som ikke uttrykkelig skal synges flerstemt.	[...] beherske et sangrepertoar fra ulike sjangre [...] (LK06, s. 5)
7 Flerstemt	Flerstemte sanger. Også kanoner og sanger med ostinater.	Sanger til forskjellige anledninger og i forskjellige stilarter, deriblant

⁹ [...] erleben bewusst eine professionelle Tonaufführung (live oder via medialer Wiedergabe) [...].

¹⁰ [...]für Feste und Feiern Musik passend auszuwählen.

¹¹ Werke oder Werkausschnitte aus drei der folgenden vier Bereiche: Programmmusik, Instrumentalmusik ohne Programm, Vokalmusik, Musiktheater

			flerstemte sanger eller kanoner [...] ¹² (LehrplanPLUS, 2014, s. 291)
Musikkpedagogiske vokal- og instrumentalformer			
8	Sangleker	Alle sanger som utføres sammen med en form for bevegelseslek.	[...] delta i leker med et variert repertoar av [...] sangleker [...] (LK06, s. 6)
9	Rim/regler	Hovedsakelig basert på tekster og ofte med fokus på rytme.	[...] bruke stemmene sine ekspressivt og kreativt ved å [...] fremføre talekor og rim ¹³ (The national curriculum, 2014, s. 245)
10	Stemmeutvikling	Øvelser med fokus på å utvikle sangstemmen.	[...] snakker og synger uanstrengt og tydelig artikulert. ¹⁴ (LehrplanPLUS, 2014, s. 288)
11	Enkle instrumentalstykker/øvelser	Alle instrumentalformer som er ment å bli spilt i et ensemble (men uten å være knyttet til dans, scene, etc.) i et ensemble, med en musikkdidaktisk hensikt (for eksempel stykker fra Orff-konseptet). Rytmeøvelser.	[...] imitere rytmer og korte melodier [...] (LK06, s. 4)
12	Lyder	Lyd som i snever forstand ikke betegnes som musikk. Alt hørbart.	[...] lytte til og fortelle om lyder i dagliglivet (LK06, s. 5)
13	Elevenes improvisasjoner og komposisjoner	Musikken barna selv lager, uten noen som helst bestemmelse om hvilken sjanger den skal tilhøre. Ren "utforskning" eller "eksperimentering" hører ikke hjemme her.	[...] komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster [...] (LK06, s. 5)
14	Ikke definerte musikkjangre	Når det er bekreftet at elevene skal omgås musikkstykker, men ingenting nærmere om hva slags musikk.	[...] spille melodi- og rytmeinstrumenter på en musikalsk måte. ¹⁵ (The national curriculum, 2014, s. 245)
Musikkaspekter			
Navn på kategori		Beskrivelse	Eksempel
15	Parameter/grunnelementer	Tonehøyde, tonelengde, rytme, puls, melodi, tonearter, dynamikk, tempo og alt lignende som det ikke finnes egne kategorier for.	[...] eksperimentere med, lage, velge og kombinere lyder ved å bruke de musikalske grunnelementene ¹⁶ (The national curriculum, 2014, s. 245)
16	Instrument/klangkilder	Instrumentkunnskap. Forholde seg til forskjellige klanger.	[...] gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter (LK06, s. 5)
17	Form/struktur	Repetisjon, vers/refreng, rondoform, motiv, variasjon, kontrast og lignende.	[...] identifiserer like og ulike musikalske formdeler, for å beskrive forløpet til sanger (vers – refreng) og musikkstykker. ¹⁷ (LehrplanPLUS, 2014, s. 290)

¹² Lieder zu verschiedenen Anlässen und unterschiedlicher Stile, darunter mehrstimmige Lieder oder Kanons [...]

¹³ [...] use their voices expressively and creatively by [...] speaking chants and rhymes

¹⁴ [...] sprechen und singen anstrengungsfrei und deutlich artikuliert.

¹⁵ [...] play tuned and untuned instruments musically.

¹⁶ [...] experiment with, create, select and combine sounds using the inter-related dimensions of music.

¹⁷ [...] identifizieren gleiche und unterschiedliche musikalische Formteile, um den Ablauf von Liedern (Strophe – Refrain) und Musikstücken zu beschreiben.

18	Realisasjon/presentasjon	Måten musikken blir presentert på. Ensembletyper. «Live» eller innspilt musikk. Utsagn om at elevene ikke bare skal <i>spille</i> musikken, men også <i>framføre</i> den.	[...] lytte til forskjellig live og innspilt musikk [...] ¹⁸ (National curriculum, 2014, s. 245)
19	Sjangerkunnskap	Kunnskap om forskjellige musikkjangre.	[...] delta i samtaler om hva som er særegne trekk ved enkelte musikkjangere (LK06, s. 5)
20	Virkning/uttrykk	Kjennskap til hvordan musikk kan påvirke lyttere på forskjellige måter.	[...] samtale om [...] et musikkstykke, og hvilke assosiasjoner det kan gi (LK06, s. 5)
21	Verk/historie	Musikkhistorisk kunnskap.	[...] utvikle en forståelse for musikkhistorien. ¹⁹ (The national curriculum, 2014, s. 245)
22	Kultur/samfunn/verden utenfor skolen	Musikkens plass i samfunnet.	[...] gjøre rede for egne musikkopplevelser, om ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha (LK06, s. 5)

¹⁸ [...] listen [...] to a range of [...] live and recorded music.

¹⁹ [...] develop and understanding of the history of music.

VEDLEGG 3

Forklaringsnøkkel til "Delmål og koding" (vedlegg 4, 7 og 10)

Gjelder alle vedleggene

Grønn skrift = Spesifikasjoner om musikkinstrumenter

Blå skrift = Informasjon om digitale verktøy

Gjelder den bayerske planen (vedlegg 10)

Fet skrift = Læringsmål.

Kursiv skrift = Innhold til målet

Fet kategoribokstav/tall = Bestemmelser

Vanlig kategoribokstav/tall = Eksempelinnhold

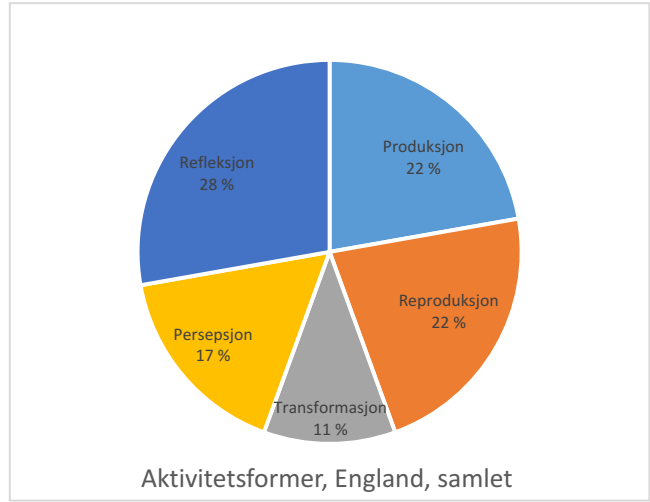
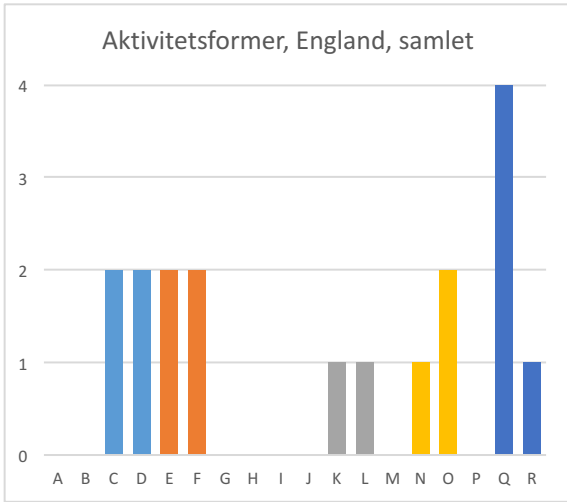
DELMÅL og KODERING, ENGLAND

SUBJECT CONTENT						
Key stage 1 (etter 2. årstrinn)						
<i>Pupils should be taught to</i>						
	use their voices expressively and creatively by singing songs and speaking chants and rhymes	E	6	9		
	play tuned and untuned instruments musically	F	14			
	listen with concentration and understanding to a range of high-quality live and recorded music	O	Q	14	18	
	experiment with, create, select and combine sounds using the inter-related dimensions of music	C	D	12	15	
Key stage 2 (etter 6. årstrinn)						
<i>Pupils should be taught to</i>						
	play and perform in solo and ensemble contexts, using their voices and playing musical instruments with increasing accuracy, fluency, control and expression	E	F	10	14	18
	improvise and compose music for a range of purposes using the inter-related dimensions of music	C	D	5	13	15
	listen with attention to detail and recall sounds with increasing aural memory	N	Q	12	14	
	use and understand staff and other musical notations	K	L	Q	14	
	appreciate and understand a wide range of high-quality live and recorded music drawn from different traditions and from great composers and musicians	O	R	1	14	18
	develop an understanding of the history of music	Q	14	21		

AKTIVITETSFORMER, ENGLAND

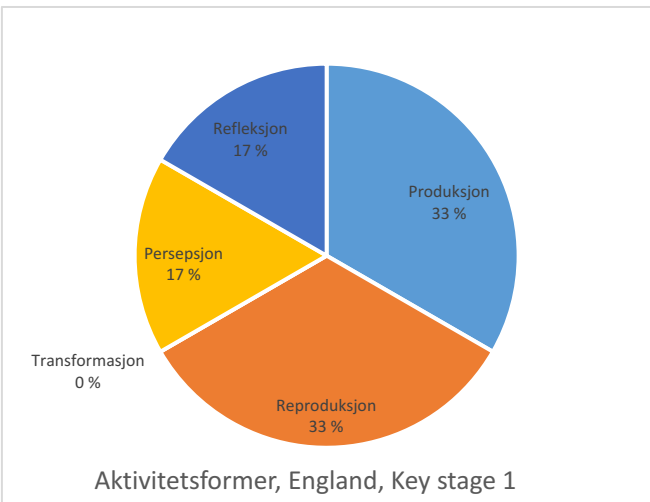
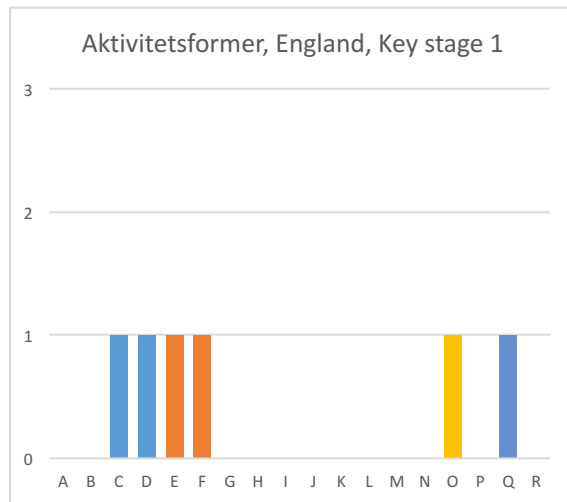
Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Antall	0	0	2	2	2	2	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	4	1

Produksjon	Reproduksjon	Transformasjon	Persepsjon	Refleksjon
4	4	2	3	5



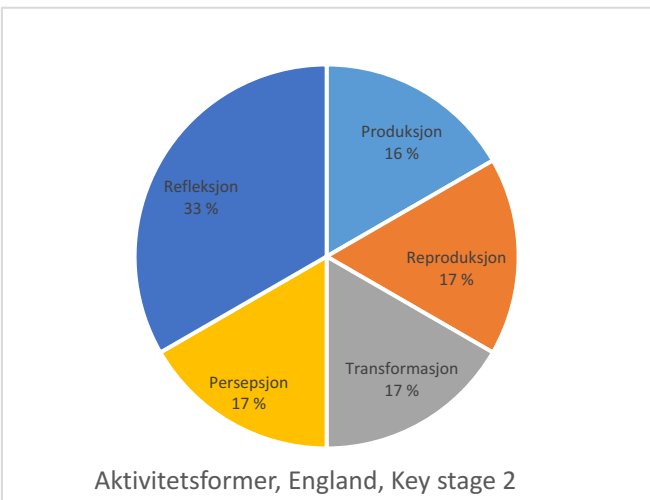
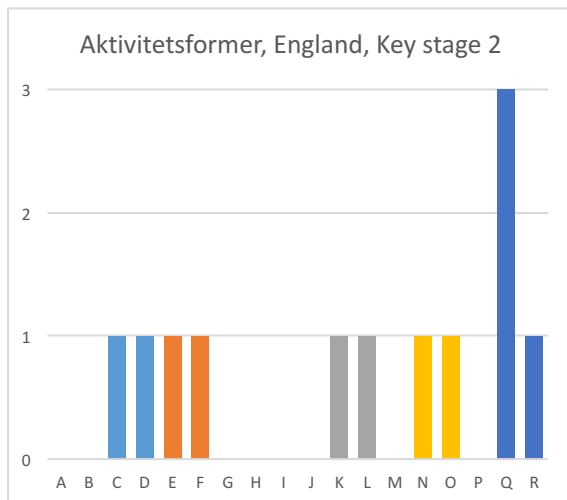
Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Antall	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0

Produksjon	Reproduksjon	Transformasjon	Persepsjon	Refleksjon
2	2	0	1	1

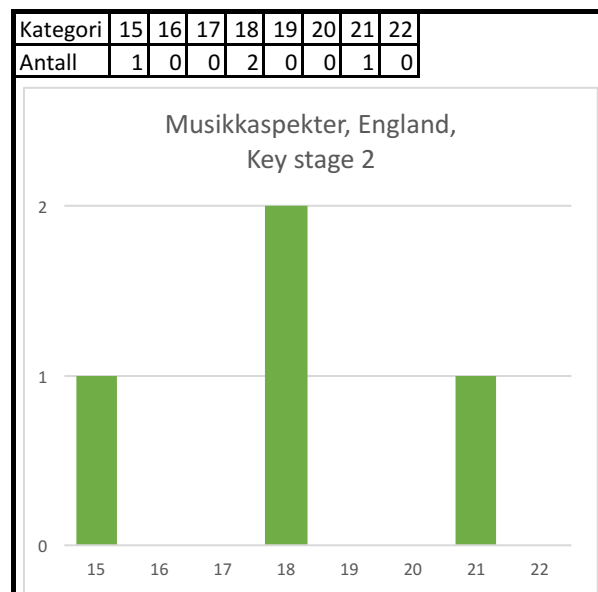
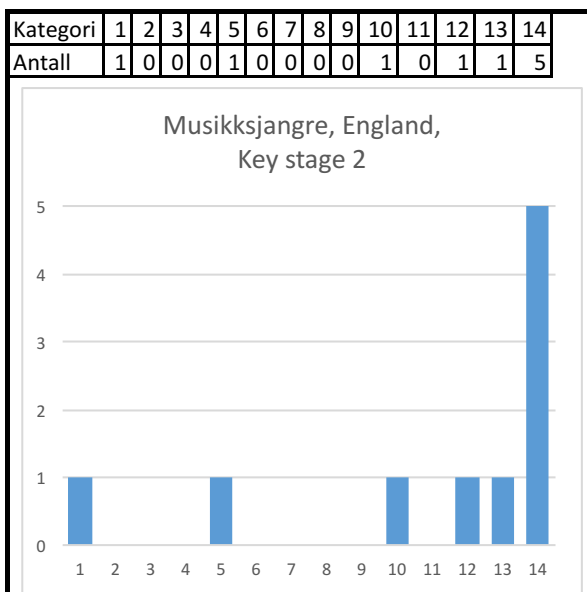
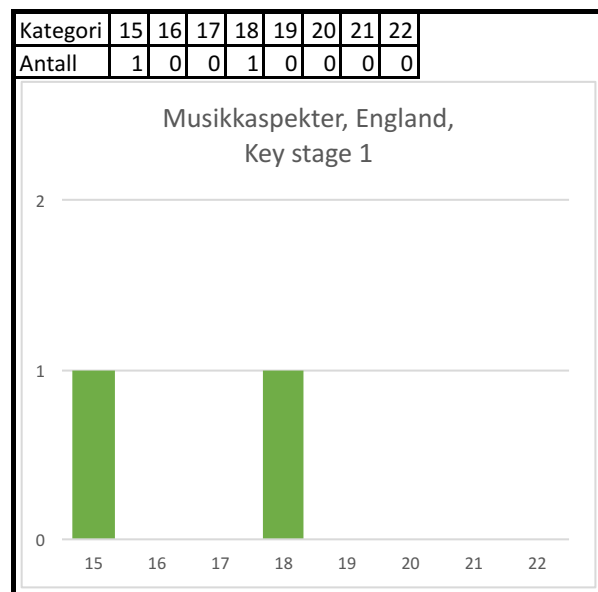
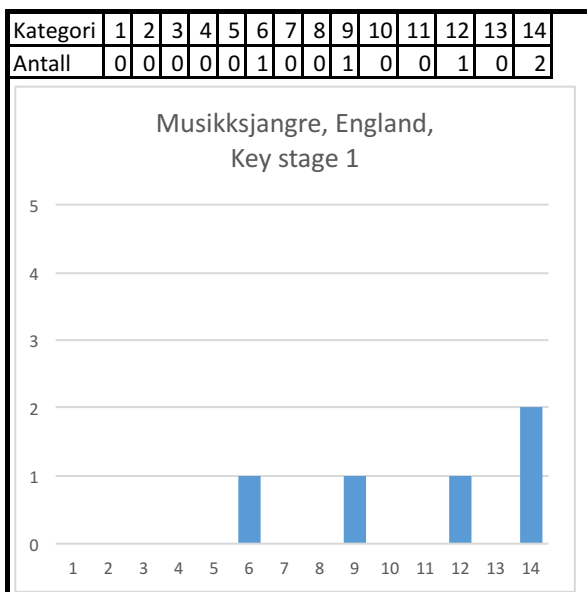
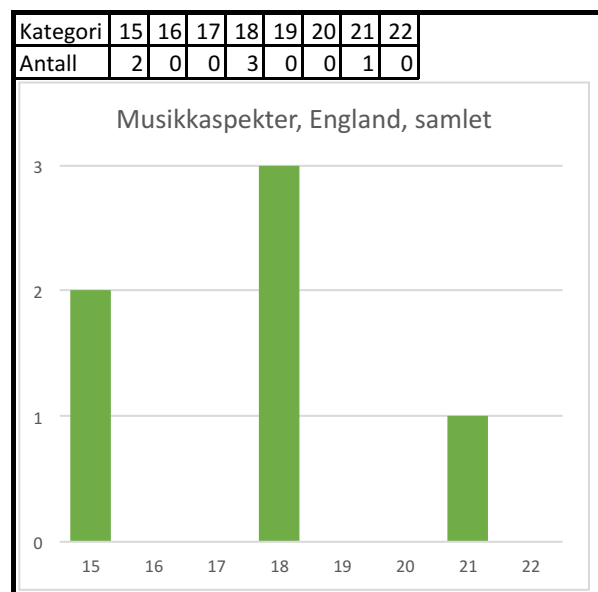
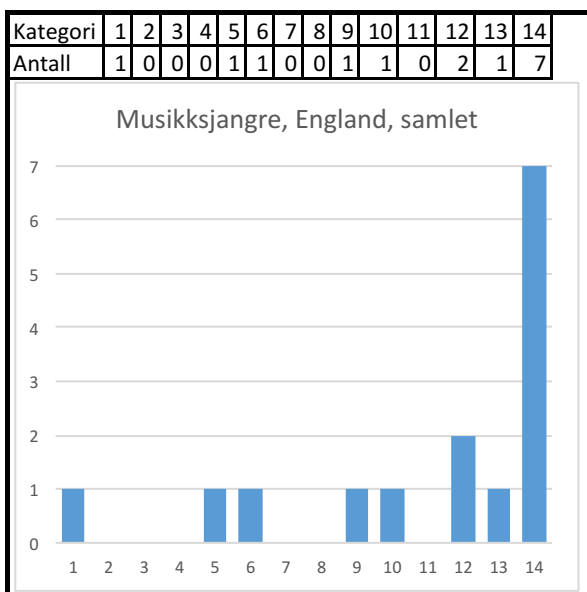


Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Antall	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	3	1

Produksjon	Reproduksjon	Transformasjon	Persepsjon	Refleksjon
2	2	2	2	4



LÆRESTOFF, ENGLAND

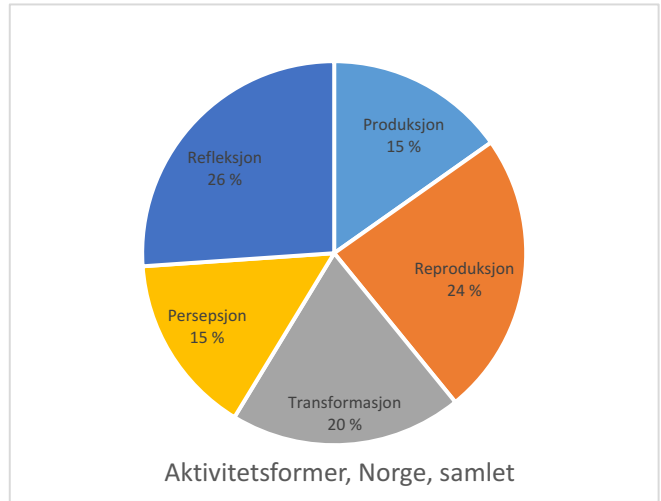
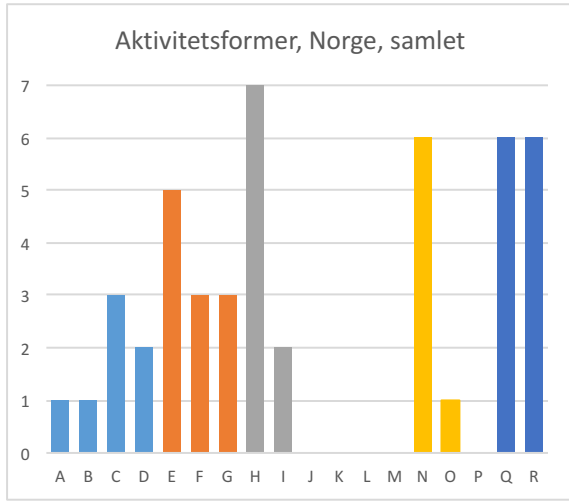


DELMÅL og KODERING, NORGE					
KOMPETANSEMÅL					
Etter 2. årstrinn					
Musisere					
<i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>					
	bruke stemmen variert i ulike styrkegrader og tonehøyder	E	14	15	
	imitere rytmer og korte melodier i ulike tempi, takt- og tonearter	G	N	11	15
	improvisere enkle stemmer og rytmer etter gehør	C	13		
	delta i leker med et variert repertoar av sanger, rim, regler, sangleker og danser	E	H	6	8 9
	delta i framføring med sang, samspill og dans	E	F	H	14 18
Komponere					
<i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>					
	sette sammen musikalske grunnelementer som klang, rytme, dynamikk og melodiske motiver til små komposisjoner	D	13	15	
	utforske ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse	C	H	12	13
Lytte					
<i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>					
	samtale om hva som er særegent for et musikkstykke, og hvilke assosiasjoner det kan gi	Q	R	14	20
	samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo	R	14	15	
	gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter	N	Q	16	
	samtale om egen bruk av musikk og egen musikksmak	R	14	20	22
	gi uttrykk for opplevelser gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse	H	I	14	
	lytte til og fortelle om lyder i dagliglivet	N	R	12	22
Etter 4. årstrinn					
Musisere					
<i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>					
	holde en jevn puls i ulike tempi	G	11	15	
	imitere og improvisere over enkle rytmer og klanger	C	G	N	11 13
	spille enkle ostinater og melodier etter gehør	F	11		
	beherske et sangrepertoar fra ulike sjangere og synge med fokus på intonasjon	E	6	10	
	danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser	H	2	3	
	framføre sang, spill og dans i samhandling med andre	E	F	H	14 18
Komponere					
<i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>					
	eksperimentere med sang, talekor og instrumenter i enkle samspill	A	B	13	18
	komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster og lage egne tekster til musikk	D	J	12	13
	improvisere dans og bevegelse og samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp	H	R	14	17
Lytte					
<i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i>					
	gjenkjenne og beskrive klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form	N	Q	14	15 17
	gjenkjenne norsk og samisk folkemusikk og folkemusikk fra andre kulturer	O	Q	2	3
	delta i samtaler om hva som er særegne trekk ved enkelte musikkjangere	Q	14	19	
	gjenkjenne lyden av og navngi sentrale blåse-, strenge- og slagverkinstrumenter	N	Q	16	
	gjøre rede for egne musikkopplevelser, om ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha	R	14	22	

AKTIVITETSFORMER, NORGE

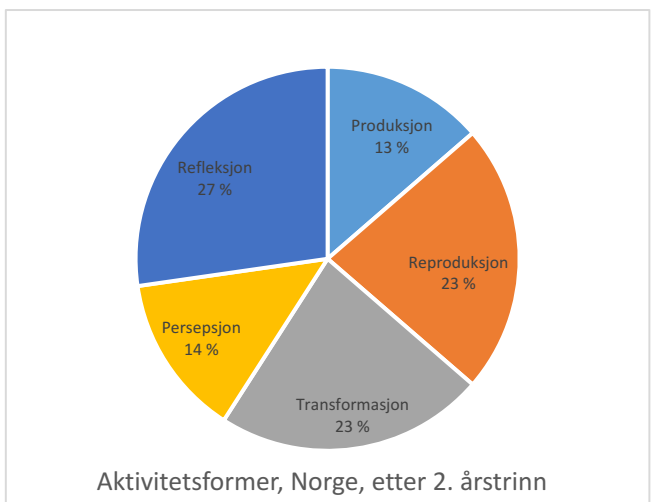
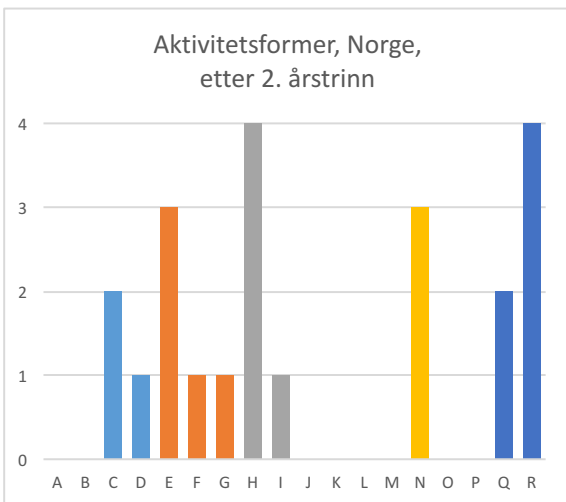
Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Antall	1	1	3	2	5	3	3	7	2	0	0	0	0	6	1	0	6	6

Produksjon	Reproduksjon	Transformasjon	Persepsjon	Refleksjon
7	11	9	7	12



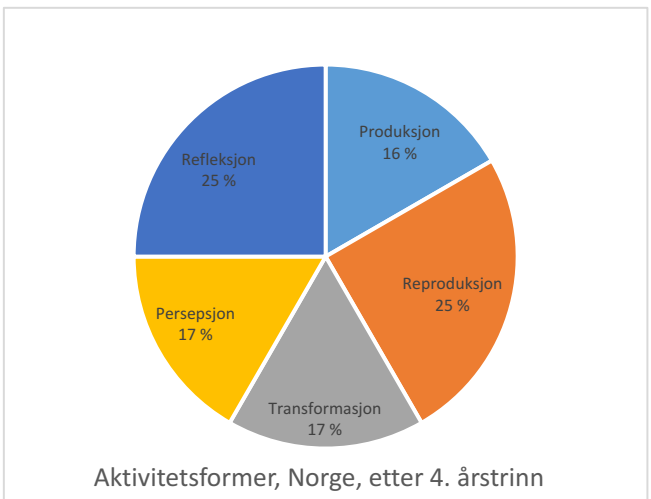
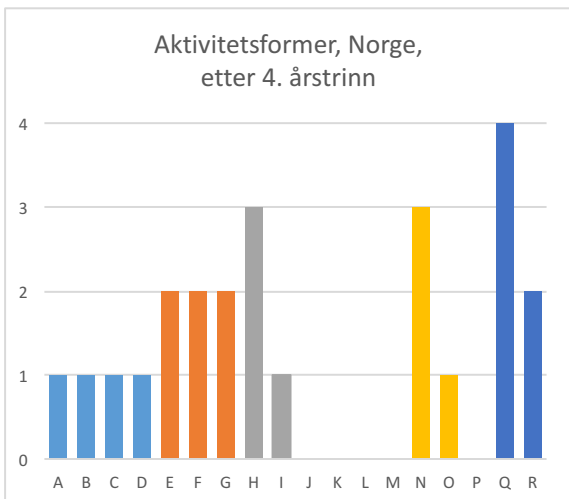
Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Antall	0	0	2	1	3	1	1	4	1	0	0	0	0	3	0	0	2	4

Produksjon	Reproduksjon	Transformasjon	Persepsjon	Refleksjon
3	5	5	3	6

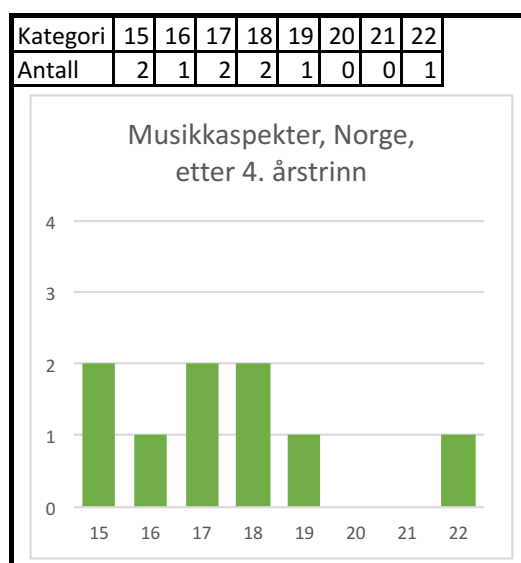
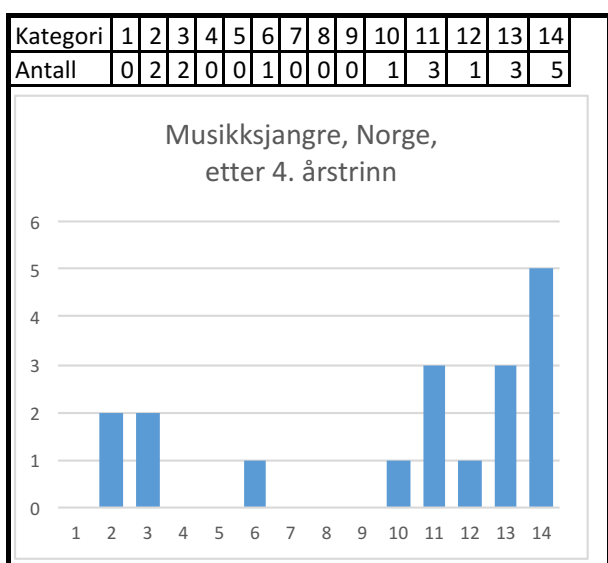
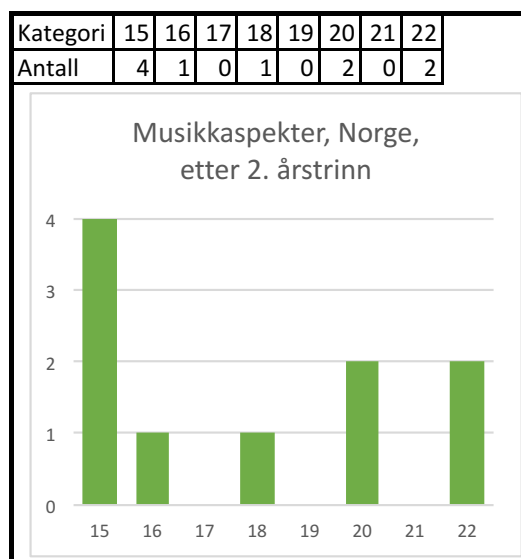
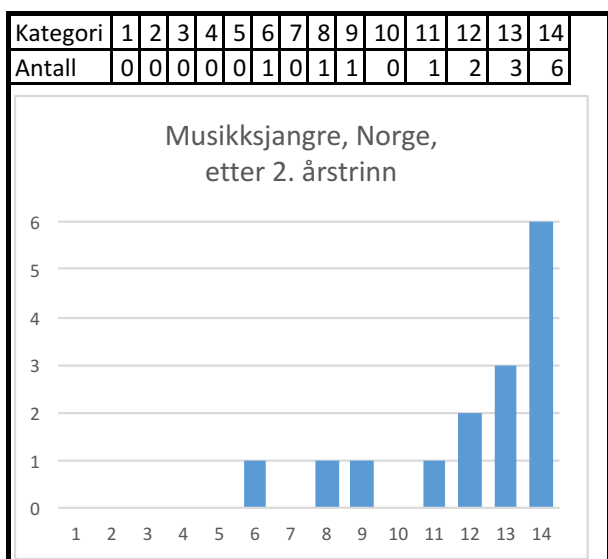
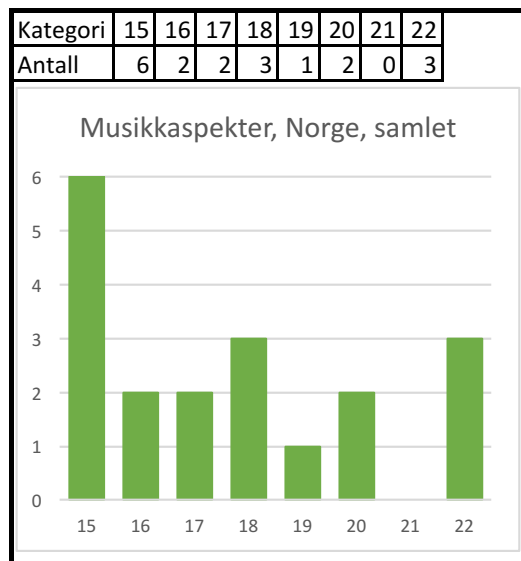
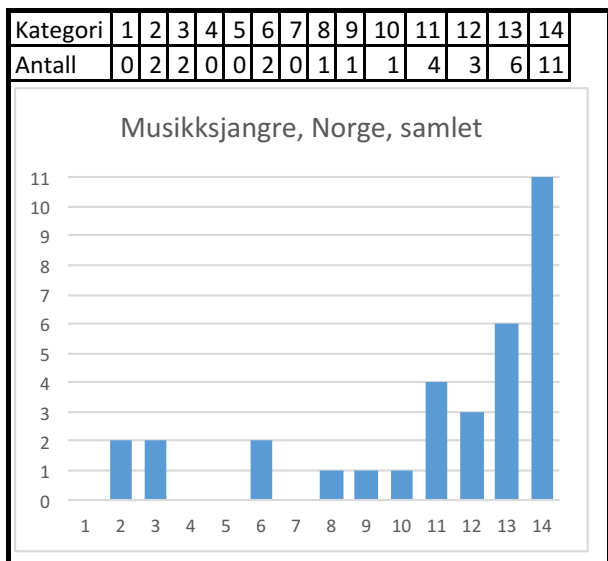


Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Antall	1	1	1	1	2	2	2	3	1	0	0	0	0	3	1	0	4	2

Produksjon	Reproduksjon	Transformasjon	Persepsjon	Refleksjon
4	6	4	4	6



LÆRESTOFF, NORGE

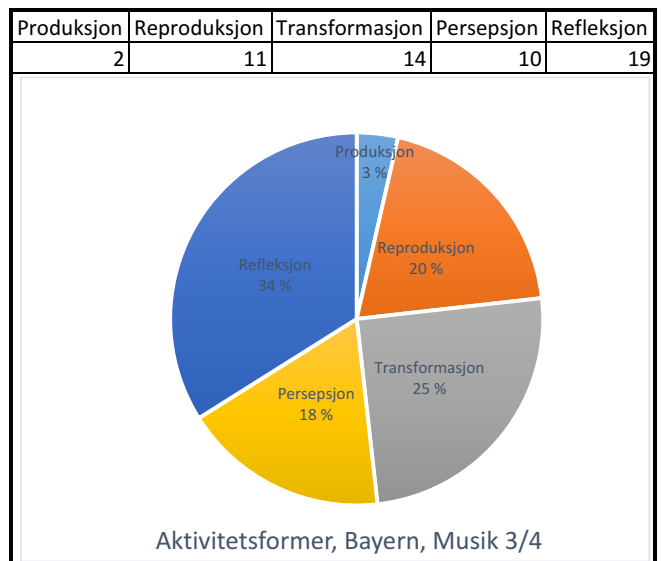
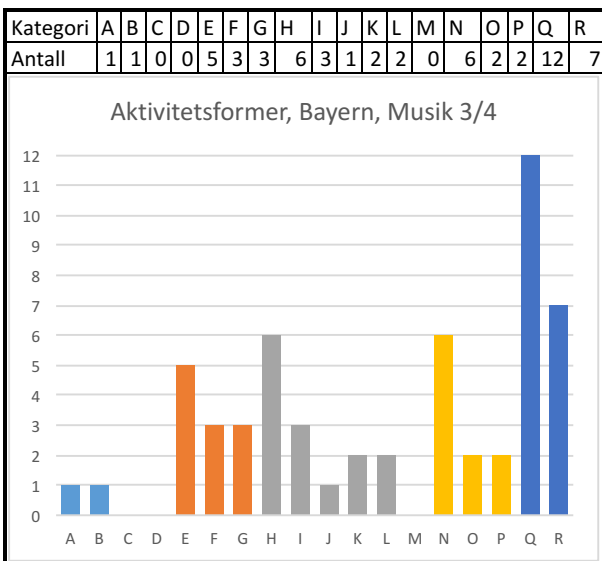
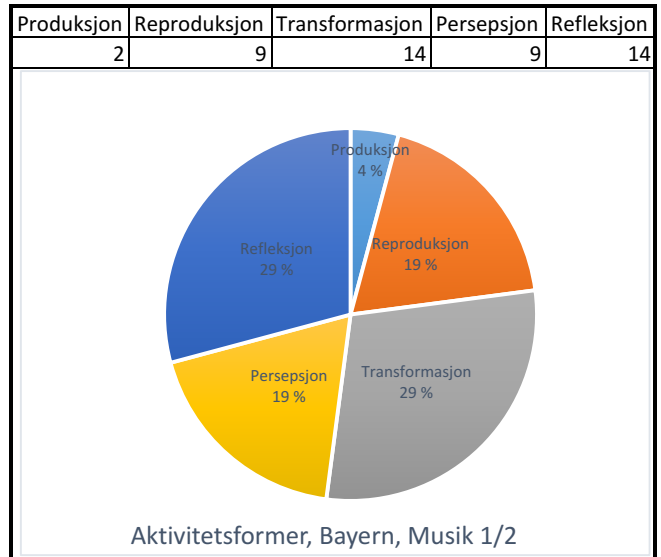
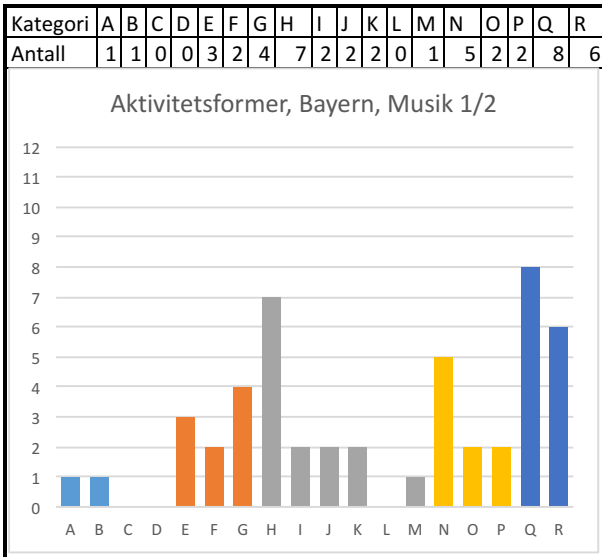
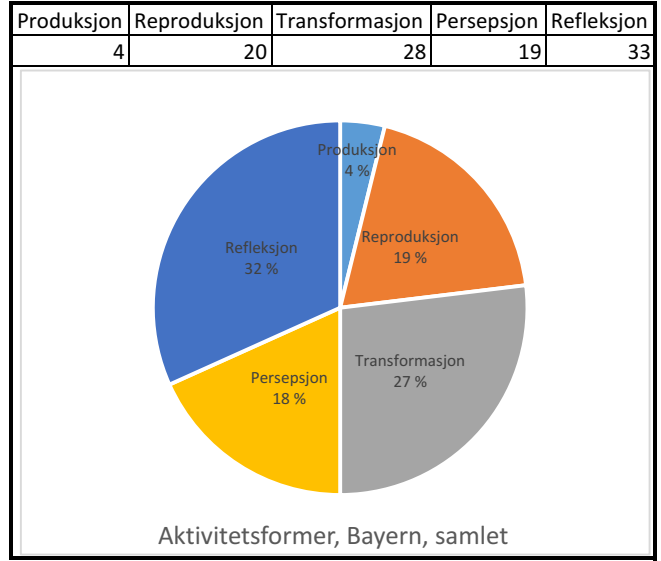
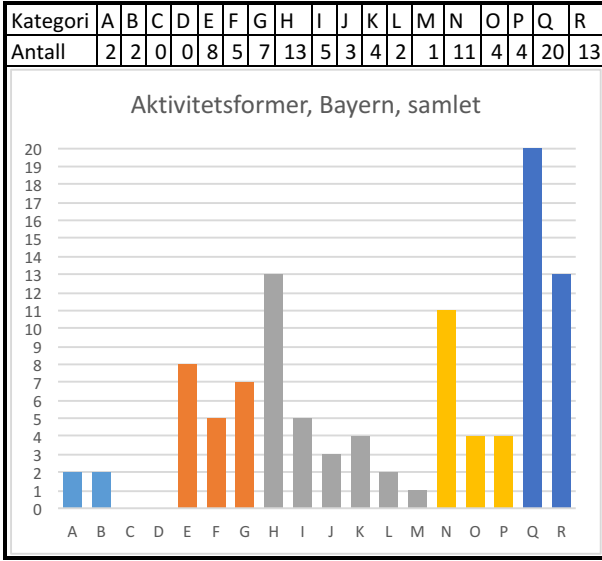


DELMÅL og KODERING, BAYERN										
MUSIK 1/2 (Etter 2. årstrinn)										
Sprechen - Singen - Musizieren										
Kompetenzerwartungen										
Die Schülerinnen und Schüler										
	singen Lieder auswendig und nach Zeichen, um ein grundlegendes Repertoire an Liedgut aufzubauen.									
	E	H	J	K	2	5	6			
	<i>Lieder zu verschiedenen Anlässen und unterschiedlicher Stile, darunter Lieder aus der eigenen Region, auch in Mundart</i>									
	<i>Texthilfen und Zeichen (z. B. Gesten, Bilder, grafische Notation)</i>									
	sprechen und singen anstrengungsfrei und deutlich artikuliert.									
	E	10								
	<i>Stimmbildungsübungen: Körperhaltung, Atmung, Artikulation, Öffnung der Resonanzräume, Zugang zur Kopfstimme</i>									
	setzen die Sprech- und Singstimme auch in Verbindung mit Bodypercussion rhythmisch sicher ein.									
	E	F	8	9	11					
	<i>Bodypercussion: klatschen, patschen, stampfen, schnipsen</i>									
	<i>Rhythmusübungen (z. B. Reime, rhythmische Spiele, Sprechstücke)</i>									
	wenden einfache Spieltechniken und Begleitformen auf dem Orff-Instrumentarium unter Berücksichtigung von Links- oder Rechtshändigkeit an.									
	F	11	17							
	<i>Begleitformen (z. B. Bordun) und instrumentenspezifische Spieltechniken (Körper-, Instrumenten-, Schlägel-Haltung, Klangerzeugung: schlagen, schütteln, reiben)</i>									
	begleiten und gestalten Texte und Lieder mit verschiedenen musikalischen Ausdrucksmitteln.									
	G	I	6	11	15					
	<i>musikalische Ausdrucksmittel: Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer</i>									
	experimentieren mit Stimme, (selbst gebauten) Instrumenten und Alltagsgegenständen, um verschiedene Klänge bewusst auszuwählen und wahrzunehmen.									
	A	B	N	R	12					
	nutzen ausgewählte Wiedergabemedien zur musikalischen Begleitung, Präsentation und Reflexion.									
	G	R	14							
	<i>CD-Präsentation, Playbackmusik</i>									
Musik - Mensch - Zeit										
Kompetenzerwartungen										
Die Schülerinnen und Schüler										
	hören musikalische Werke oder Werkausschnitte bewusst an, um anschließend ihren Höreindruck in nonverbalen Ausdrucksformen (z. B. in Zeichnungen, Bewegungen)									
	O	H	J	M	14					
	<i>nonverbale Ausdrucksformen zur Wiedergabe von Höreindrücken</i>									
	erkennen hörend erarbeitete Werke und benennen deren Titel und Komponisten, um einen Einblick in Zusammenhänge zwischen Musik, Person und Zeit zu gewinnen.									
	O	Q	1	14	21					
	<i>Musik als Nachahmung von Umwelt und Darstellung von Geschichte(n) (z. B. Sergei Prokofiev: Peter und der Wolf)</i>									
	nehmen Bezüge zwischen Musik und Jahres-/Festkreis wahr, um für Feste und Feiern Musik passend auszuwählen.									
	Q	R	5	23						
	erleben mindestens ein musikalisches Ensemble oder einen Musiker/eine Musikerin aus dem eigenen regionalen Bezugsraum und beschreiben auf der Grundlage eines Gesprächs, welche Bedeutung Musik im Leben des/der Musikschaftenden hat.									
	P	R	14	18	22					
	<i>professionelle Musiker oder Laienmusiker (z. B. Ensembleleiter, Musiklehrkraft)</i>									
Bewegung - Tanz - Szene										
Kompetenzerwartungen										
Die Schülerinnen und Schüler										
	führen freie und metrisch gebundene Bewegungen koordiniert mit und ohne Musik aus, um verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers spielerisch zu entdecken.									
	H	14	20							
	<i>spielerische Übungen zum Entdecken der Bewegungsmöglichkeiten des Körpers: isolierte Bewegungen einzelner Körperteile, Bewegungen am Platz und im Raum</i>									
	übertragen einfache musikalische Kompositions- und Gestaltungsprinzipien in Bewegungshandlungen (z. B. imitieren, führen – folgen, schnell – langsam).									
	H	15	17							
	gestalten Lieder und Instrumentalstücke mit erarbeiteten und selbst erfundenen Bewegungen, um ein erstes Bewusstsein für vielfältige künstlerische									
	H	6	11							
	<i>koordinierte Bewegung und Bodypercussion zu Rhythmusbausteinen, Trommelrhythmen, Liedern und Instrumentalstücken: Schritte, Drehungen, Aufstellungsformen, Handfassungen</i>									
	tanzen Kindertänze und Tänze aus dem eigenen regionalen und kulturellen Bezugsraum, um mit gebundenen Tanzformen und mit tänzerischen Traditionen im Umfeld vertraut zu werden.									
	H	2	3	5						
	<i>Kindertänze, Tänze zum Jahres- und Festkreis, Volkstänze aus der Region, Volkstänze aus den Kulturkreisen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse</i>									
	gestalten musikalische Spielszenen zu Liedtexten, Gedichten oder Erzählungen mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmitteln (Bewegung, Tanz, Musik, darstellendes Spiel).									
	G	H	I	14						
	erleben bewusst eine professionelle Tanzaufführung (live oder via medialer Wiedergabe) und geben ihre Eindrücke wieder.									
	P	R	14	18	20					

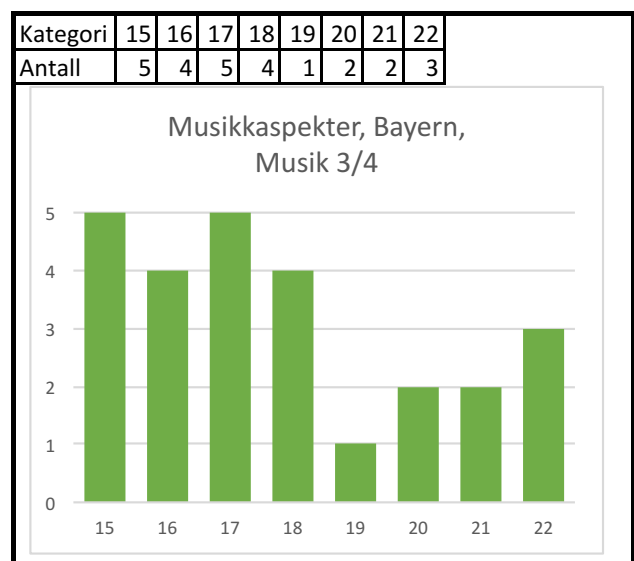
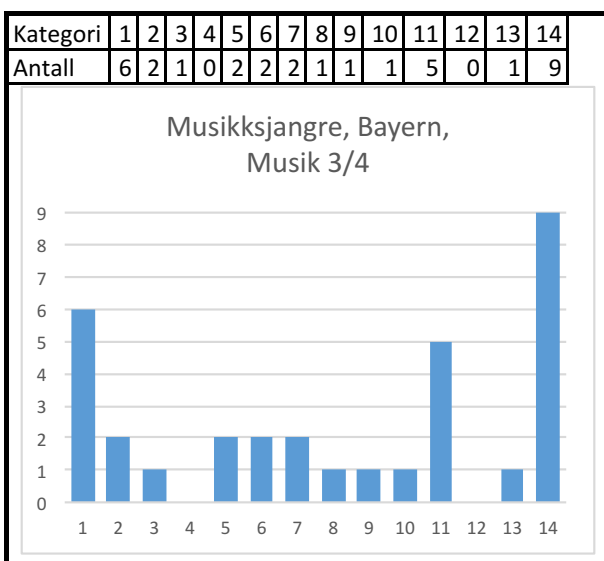
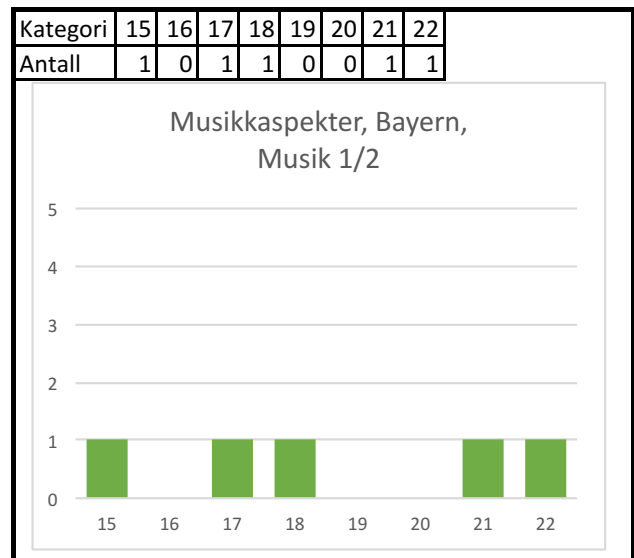
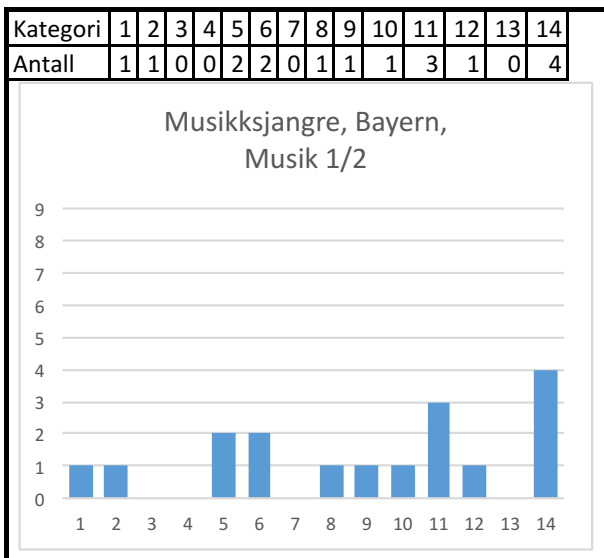
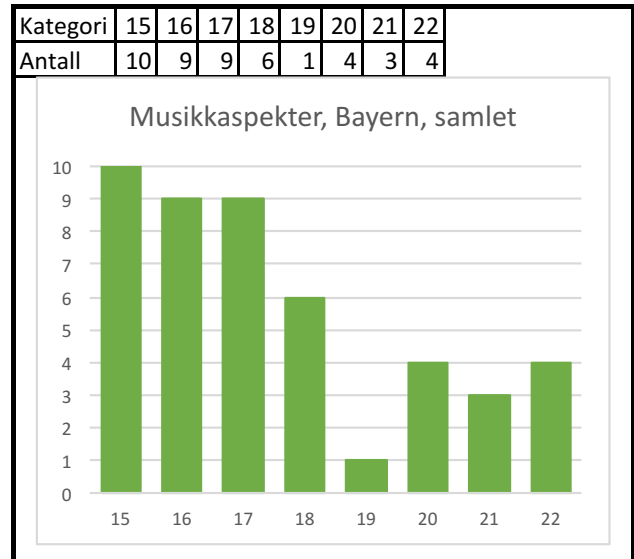
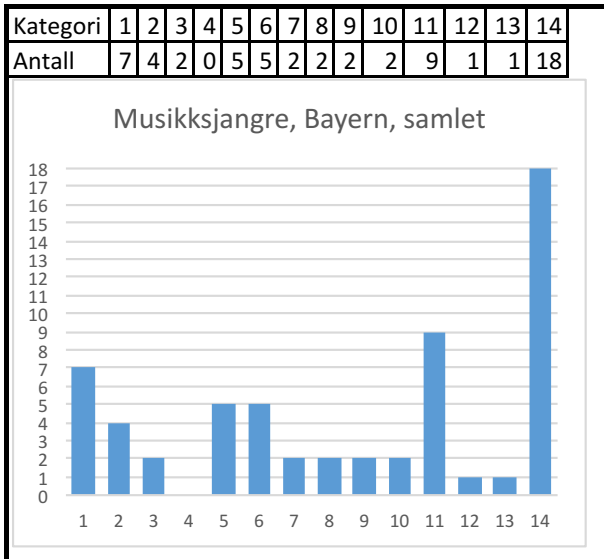
Musik und ihre Grundlagen										
Kompetenzerwartungen										
Die Schülerinnen und Schüler										
	entwickeln beim Musizieren und Hören grafische Zeichen zur Darstellung von einfachen rhythmischen Bausteinen, Melodien und Klangerlebnissen und ordnen diese begründet zu, um ein erstes Verständnis für die Notation von Musik zu erwerben.	G	K	N	Q	R	14	15	16	
	<i>rhythmische Bausteine in grafischer Notation (z. B. Balkennotation)</i>									
	unterscheiden Stabspiele und elementare Schlaginstrumente nach Aussehen, Klang und Spielweise(n) und bezeichnen diese Instrumente korrekt.	N	Q	16						
	<i>Stabspiele und Schlaginstrumente: Kurzklinger – Langklinger; Fellinstrumente – Metallinstrumente</i>									
	benennen je ein Blasinstrument und ein Saiteninstrument, beschreiben Aussehen, Klang und Spielweise(n) und erkennen die Instrumente in Hörbeispielen.	N	Q	16						
	<i>vokale und instrumentale Klangfarben: Kinderstimme – Erwachsenenstimme, Blasinstrument – Saiteninstrument</i>									
	unterscheiden nach Höreindruck vokale und instrumentale Klangfarben und beschreiben Lautstärke, Tempo, Tonhöhe und Tondauer, um ihre Wahrnehmung von Musik auszudrücken.	N	Q	15	16					
	identifizieren gleiche und unterschiedliche musikalische Formteile, um den Ablauf von Liedern (Strophe – Refrain) und Musikstücken zu beschreiben.	Q	14	17						
	wenden ein grundlegendes Fachvokabular im Gespräch über Musik an.	Q	15	16	17					
	<i>Begriffe: Stabspiel, Schlägel; Schlaginstrument, Blasinstrument, Saiteninstrument; Strophe, Refrain; laut – leise, schnell – langsam, hoch – tief, kurz – lang; Komponist</i>									
MUSIK 3/4 (Etter 4. årstrinn)										
Sprechen - Singen - Musizieren										
Kompetenzerwartungen										
Die Schülerinnen und Schüler										
	singen Lieder auswendig, mit Texthilfen und nach Zeichen, um ihr Liedrepertoire zu erweitern.	E	H	I	J	K	2	5	6	7
	<i>Bayernhymne, Nationalhymne</i>									
	<i>Lieder zu verschiedenen Anlässen und unterschiedlicher Stile, darunter mehrstimmige Lieder oder Kanons und Lieder aus der eigenen Region, auch in Mundart</i>									
	<i>Texthilfen und Zeichen (z. B. Gesten, Bilder, grafische Notation, Textteile)</i>									
	sprechen und singen anstrengungsfrei, deutlich artikuliert und über längere Atembögen.	E	10							
	<i>Stimmübungen: Körperhaltung, Atmung, Artikulation, Öffnung der Resonanzräume, Intonationsübungen zu Tonhöhen und Melodieverlauf</i>									
	setzen die Sprech- und Singstimme rhythmisch und tonal sicher ein.	E	14							
	setzen Bodypercussion in Verbindung mit Sprechrhythmen, Gesang und Instrumentalspiel ein.	E	F	7	8	9	11			
	<i>Rhythmusübungen (z. B. Reime, Sprechstücke, auch im Kanon oder mehrstimmig)</i>									
	<i>Bodypercussion: klatschen, patschen, stampfen, schnipsen, schnalzen</i>									
	wenden erweiterte Spieltechniken und Begleitformen auf dem Orff-Instrumentarium unter Berücksichtigung von Links- oder Rechtshändigkeit an.	F	11	17						
	<i>Begleitformen (z. B. schweifender Bordun, Ostinato) und instrumentenspezifische Spieltechniken auf Orff-Instrumenten und Boomwhackers</i>									
	begleiten und gestalten Texte und Lieder mit erweiterten musikalischen Ausdrucksmitteln.	G	I	11	15					
	<i>musikalische Ausdrucksmittel: Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer, Besetzung</i>									
	improvisieren variantenreich mit Stimme, Alltagsgegenständen, (selbst gebauten) Instrumenten und Bodypercussion.	A	B	13						
	nutzen ausgewählte Wiedergabe- und Aufnahmemedien zur musikalischen Begleitung, Präsentation und Reflexion und bewerten deren Zweck und Eignung.	G	R	14						
	<i>CD-Präsentation, Playbackmusik, Mitspielsätze</i>									
Musik - Mensch - Zeit										
Kompetenzerwartungen										
Die Schülerinnen und Schüler										
	hören Werke oder Werkausschnitte bewusst an und beschreiben diese anhand erarbeiteter Aspekte (z. B. Besetzung, Form, Funktion).	N	Q	14	17	18	22			
	erkennen hörend erarbeitete Werke, benennen deren Titel und Komponisten und geben Auskunft über biografische, zeitliche und musikalische Bezüge, um ihre Einblicke in Zusammenhänge zwischen Musik, Person und Zeit zu erweitern.	O	Q	1	14	21				
	<i>Werke oder Werkausschnitte aus drei der folgenden vier Bereiche: Programmmusik, Instrumentalmusik ohne Programm, Vokalmusik, Musiktheater</i>									
	<i>Aspekte der Werkbeschreibung: Besetzung, Form, Funktion, Lautstärke, Tempo</i>									
	erkennen charakteristische Elemente musikalischer Werke in anderen Zusammenhängen wieder (z. B. Ludwig van Beethoven: 9. Sinfonie – Europahymne).	N	Q	1	14	21				
	<i>Europahymne</i>									

	erleben mindestens ein musikalisches Ensemble oder einen Musiker/eine Musikerin aus dem eigenen regionalen Bezugsraum, benennen typische Merkmale der Musik und beschreiben auf der Grundlage eines Gesprächs, welche Bedeutung Musik im Leben des/der	P	Q	R	14	18	19	22						
	<i>professionelle Musiker oder Laienmusiker (z. B. Kirchenmusiker, Chorsänger)</i>													
	stellen verschiedene Musikrichtungen einander gegenüber, um unterschiedliche Funktionen der jeweiligen Musik zu erkennen und für diverse Anlässe Musik passend auszuwählen.	O	Q	R	1	5	22							
	<i>Musik und ihre Funktion (z. B. religiöse Musik, Musik in der Werbung, Musik im Film, Musik bei Sportereignissen, Musik in der Meditation, Musik zum Tanzen, Musik im Konzertsaal und im</i>													
	<i>rufen Musik und musikbezogene Information von verschiedenen Medien ab (z. B. CD, DVD, Internet) und nutzen diese zweckgebunden.</i>													
	<i>Mitspielsätze zu behandelten musikalischen Werken</i>													
Bewegung - Tanz - Szene														
Kompetenzerwartungen														
Die Schülerinnen und Schüler														
	imitieren und variieren freie und metrisch gebundene Bewegungsabläufe koordiniert mit und ohne Musik, um ihr Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers zu erweitern.	H	14	20										
	<i>pantomimische Darstellung von Wortfeldern (z. B. gehen, sprechen)</i>													
	übertragen erweiterte musikalische Kompositions- und Gestaltungsprinzipien in Bewegungshandlungen (z. B. treffen – weggehen, Frage – Antwort, Wiederholung) und nutzen dabei verschiedene Raumebenen und kombinierte Raumwege.	H	17											
	gestalten Lieder, Textvorlagen, Instrumentalstücke oder Themen mit erarbeiteten und selbst erfundenen Bewegungen und Bewegungschoreografien.	H	6	11										
	<i>koordinierte Bewegung und Bodypercussion zu Rhythmusbausteinen, Trommelrhythmen, Liedern und Instrumentalstücken: Schritte, Drehungen, Aufstellungsformen, Handfassungen</i>													
	tanzen und beschreiben Tänze verschiedener Stilrichtungen, Länder und Kulturen, um sich auch fremden Tanzformen wertschätzend zu nähern.	H	R	2	3									
	<i>Tänze verschiedener Stilrichtungen, regionale und internationale Tänze, Tänze aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler</i>													
	gestalten musikalische Spielszenen zu Erzählungen, Programmmusik, Instrumentalmusik ohne Programm, Vokalmusik oder Musiktheater durch Verbindung verschiedener künstlerischer Ausdrucksmittel (Bewegung, Tanz, Musik, darstellendes Spiel).	G	H	I	1	11								
	<i>Puls- und Metrumspiele</i>													
	erleben bewusst eine professionelle Tanzaufführung (live oder via medialer Wiedergabe) und beschreiben ihre Eindrücke sowie die verwendeten Bewegungsformen (z. B. Art, Form,	P	Q	R	14	18	20							
Musik und ihre Grundlagen														
Kompetenzerwartungen														
Die Schülerinnen und Schüler														
	unterscheiden Notenwerte, Pausenwerte und Taktarten, auch beim Singen und beim Spiel auf Rhythmusinstrumenten.	E	F	L	Q	15								
	<i>Notenwerte, Pausenwerte</i>													
	<i>Taktarten, betonte und unbetonte Zählzeiten</i>													
	<i>Taktstrich, Wiederholungszeichen</i>													
	ordnen grafische Notationen und einfache Notenbilder in traditioneller Notenschrift entsprechenden Rhythmen, Melodien und Klangerlebnissen begründet zu, um Notation als Unterstützung des Hörens und Musizierens zu begreifen.	K	L	N	Q	R	15	16						
	unterscheiden Bezeichnung, Aussehen, Klang und Spielweise je eines (weiteren) Vertreters der Instrumentenfamilien des Orchesters und eines Tasteninstrumentes und identifizieren diese Instrumente in Hörbeispielen.	N	Q	1	16									
	<i>Tasteninstrument; Instrumentenfamilien: Streichinstrumente, Blasinstrumente,</i>													
	unterscheiden nach Höreindruck vokale und instrumentale Klangfarben und beschreiben Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer und Besetzung, um über ihre Wahrnehmung von	N	Q	15	16	18								
	<i>vokale und instrumentale Klangfarben: einstimmig – mehrstimmig, Chor – Orchester</i>													
	erkennen und benennen die musikalischen Strukturen Wiederholung, Rondo und Kanon, um ihr Verständnis für den formalen Aufbau von Musik zu erweitern.	N	Q	14	17									
	wenden ein erweitertes Fachvokabular im Gespräch über Musik an.	Q	R	1	15	16	17							
	<i>Begriffe: Ganze Note, Halbe Note, Viertelnote, Achtelnote; Ganze Pause, Halbe Pause, Viertelpause, Achtelpause; 2/4-Takt, 3/4-Takt, 4/4-Takt; Instrumentenfamilie, Streichinstrument, Tasteninstrument; Orchester, Chor; einstimmig, mehrstimmig; lauter/leiser</i>													

AKTIVITETSFORMER, BAYERN



LÆRESTOFF, BAYERN



AKTIVITETSFORMER - SAMMENLIGNET

ENGLAND

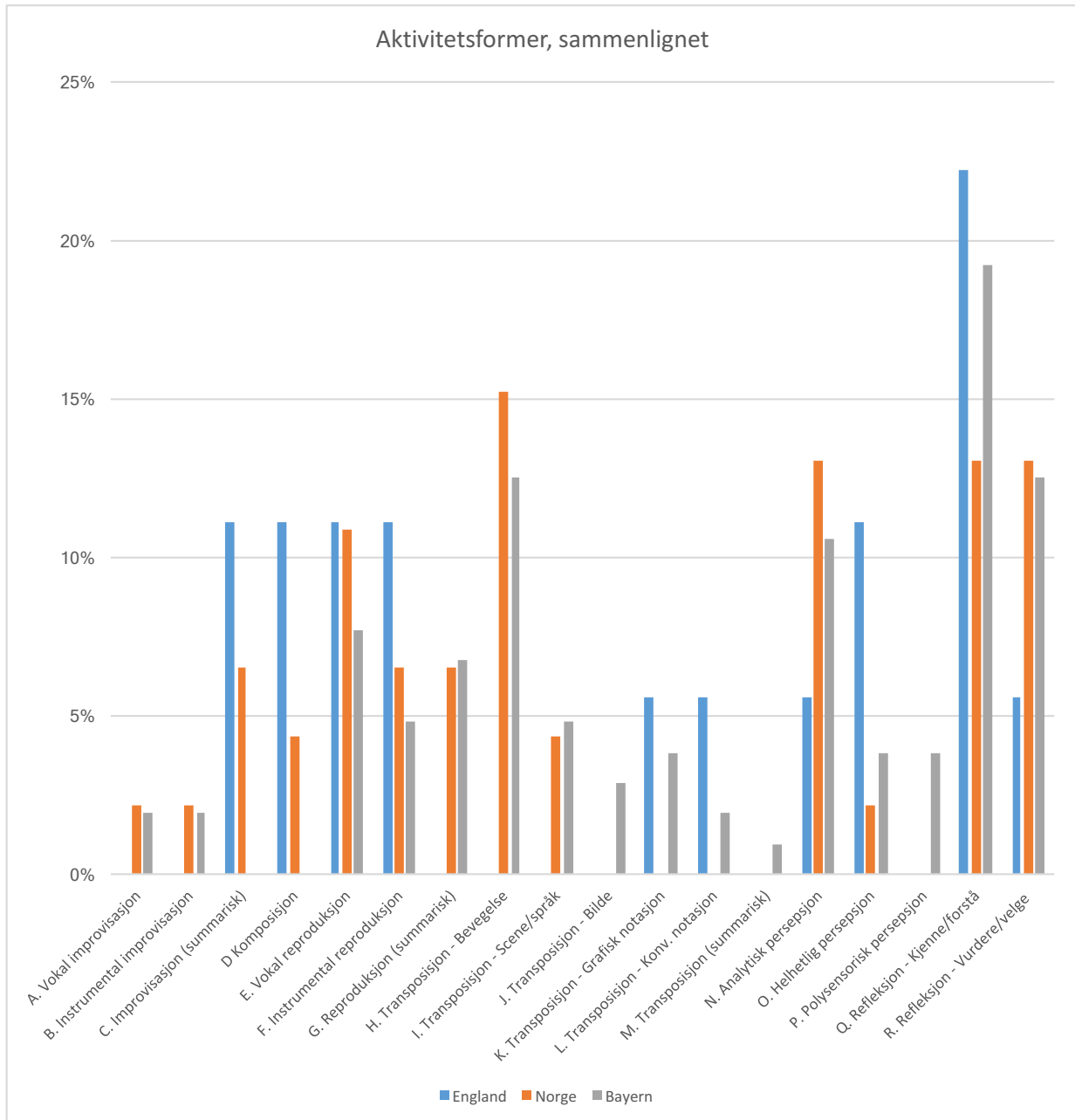
Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	SUM
Antall	0	0	2	2	2	2	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	4	1	18
Prosent	0%	0%	11%	11%	11%	11%	0%	0%	0%	0%	6%	6%	0%	6%	11%	0%	22%	6%	

NORGE

Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	SUM
Antall	1	1	3	2	5	3	3	7	2	0	0	0	0	6	1	0	6	6	46
Prosent	2%	2%	7%	4%	11%	7%	7%	15%	4%	0%	0%	0%	0%	13%	2%	0%	13%	13%	

BAYERN

Kategori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	SUM
Antall	2	2	0	0	8	5	7	13	5	3	4	2	1	11	4	4	20	13	104
Prosent	2%	2%	0%	0%	8%	5%	7%	13%	5%	3%	4%	2%	1%	11%	4%	4%	19%	13%	



ENGLAND

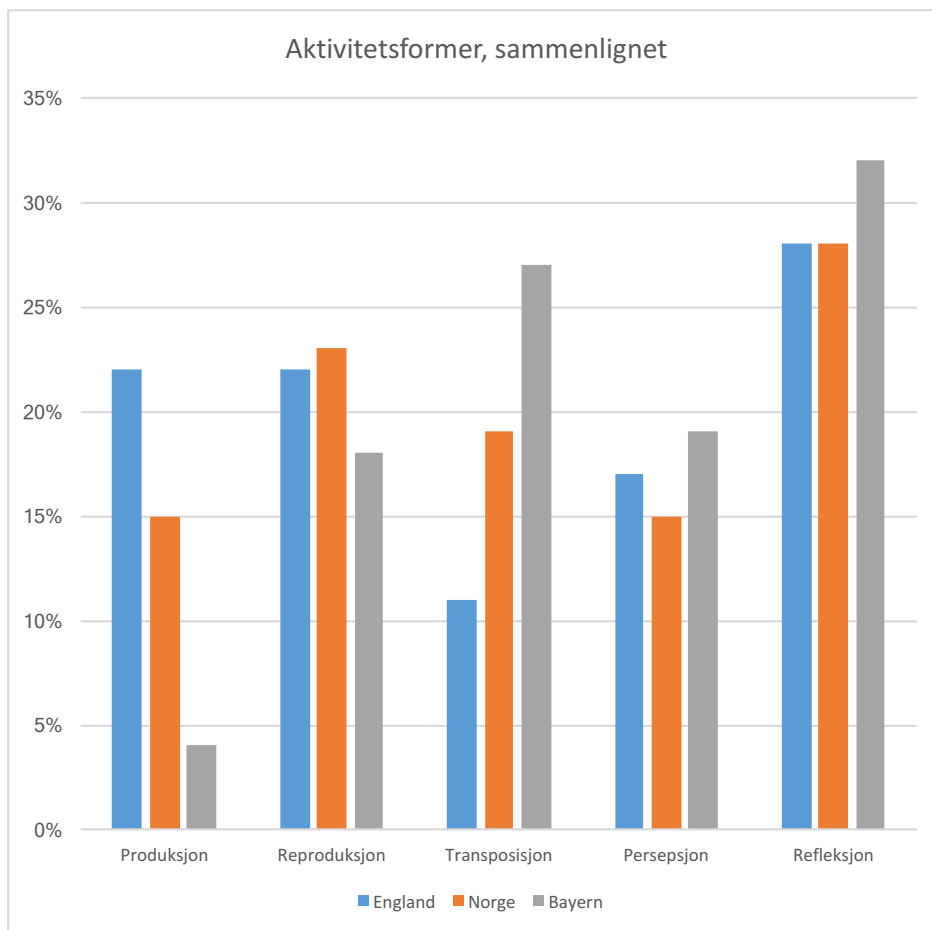
Produksjon	Reproduksjon	Transposisjon	Persepsjon	Refleksjon
22 %	22 %	11 %	17 %	28 %

NORGE

Produksjon	Reproduksjon	Transposisjon	Persepsjon	Refleksjon
15 %	23 %	19 %	15 %	28 %

BAYERN

Produksjon	Reproduksjon	Transposisjon	Persepsjon	Refleksjon
4 %	18 %	27 %	19 %	32 %



LÆRESTOFF - SAMMENLIGNET

MUSIKKSJANGRE

England

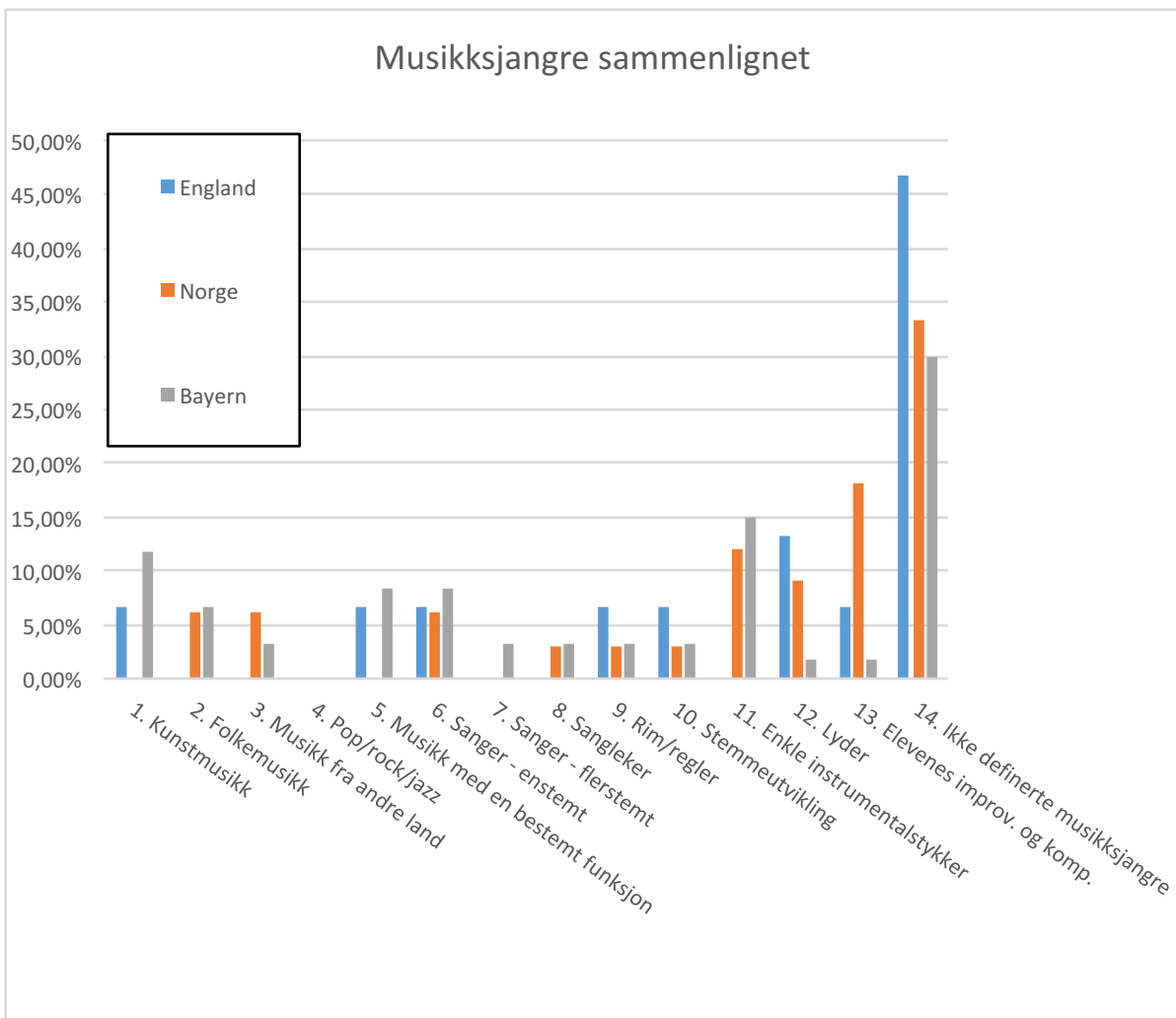
Kategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	SUM
Antall	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	2	1	7	15
Prosent	7 %	0 %	0 %	0 %	7 %	7 %	0 %	0 %	7 %	7 %	0 %	13 %	7 %	47 %	

Norge

Kategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	SUM
Antall	0	2	2	0	0	2	0	1	1	1	4	3	6	11	33
Prosent	0 %	6 %	6 %	0 %	0 %	6 %	0 %	3 %	3 %	3 %	12 %	9 %	18 %	33 %	

Bayern

Kategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	SUM
Antall	7	4	2	0	5	5	2	2	2	2	9	1	1	18	60
Prosent	12 %	7 %	3 %	0 %	8 %	8 %	3 %	3 %	3 %	3 %	15 %	2 %	2 %	30 %	



VEDLEGG 14

MUSIKKASPEKTER

England

Kategori	15	16	17	18	19	20	21	22	SUM
Antall	2	0	0	3	0	0	1	0	6
Prosent	33 %	0 %	0 %	50 %	0 %	0 %	17 %	0 %	

Norge

Kategori	15	16	17	18	19	20	21	22	SUM
Antall	6	2	2	3	1	2	0	3	19
Prosent	32 %	11 %	11 %	16 %	5 %	11 %	0 %	16 %	

Bayern

Kategori	15	16	17	18	19	20	21	22	SUM
Antall	10	9	9	6	1	4	3	4	46
Prosent	22 %	20 %	20 %	13 %	2 %	9 %	7 %	9 %	

