

Ein ny læreplan sin framvekst og resepsjon:

Refleksjonar over nylesing av Geir Johansens doktoravhandling «Musikkfag, lærer og læreplan» (2003)

Magne I. Espeland

Innleiing

For cirka tjue år sidan reiste eg rundt i Noreg for å informera lærarar og andre om den nye musikkplanen i læreplanverket av 1997 (L-97). I fire år etterpå møtte eg hundretals musikk lærarar og klasselærarar på sommarkurs på Stord og andre stader som ein del av etterutdanningsopplegget knytt til det nye musikkfaget i L-97. Dette skjedde på oppdrag frå det kongelege kyrkje, utdannings- og forskingsdepartementet, og var truleg eit resultat av mi leiing av læreplangruppa for musikkfaget som hausten 1994 hadde starta arbeidet med den nye planen. Lite visste eg i 1997 at Geir Johansen nettopp hadde starta opp doktorgradsprosjektet sitt, eit prosjekt som m.a. hadde følgjande siktemål: «Hvordan oppfatter lærere som underviser musikk i grunnskolen det musikkfaget de underviser i», og «hvordan påvirker implementeringen av en ny læreplan denne oppfatningen de to første årene i implementeringsperioden».

Når eg nå nyttar høvet til å reflektera litt over hendingar som fann stad for lenge sidan, så er intensjonen med det fleirsidig. For det første vil eg gjerne understreka at Geir Johansen sitt arbeid må sjåast på som et pionerarbeid innan norsk musikkpedagogisk forskning, og det fortener all den merksemd det kan få. Å undersøka ein læreplan sin resepsjon hjå musikk lærarar og deira tilhøyrande fagoppfatning er ikkje noko som skjer for ofte. Sjølv om den musikkpedagogiske forskinga Norden har gjort store framsteg dei siste tjue åra, er det relativt lite som er gjort innanfor det som Frede Nielsen omtala og drøfta som «musikkundervisnings rammefaktorer» (Nielsen, 1997). I drøftinga si av territoriet for slik forskning skil Nielsen m.a. klart mellom a) «bestemmelser» (der læreplanar inngår), og b) «diskurser» (der m.a. «meninger» inngår), men han understrekar at:

«Det kan være vanskelig i alle tilfælde at skelne skarpt mellom a) og b) fordi visse skrifter og udsagn formelt kan have vejledende eller retningsvisende karakter, men reelt fungere mere eller mindre bestemmende eller i hvert fald stærkt normerende (fx undervisningsveiledninger, dominerende ideer). Begrepet 'skjult læreplan' må bl.a. sees i dette lys. Det er dessuten tydeligt, at felt b) rummer et kontinuum av diskurstyper spæned fra vitenskapelig underbyggende konstanteringer til sloganprægede og politiserende utsagn og meningstilkendegivelser. Bag alle bestemmelser ligger det dessuten (åbent eller skjult) diskurser av den ene eller anden art. Det er en viktig oppgave for en kritisk-analytisk orientert musikkpædagogik at avdække sådanne forhold» (s. 161)

Kunnskap om tilhøvet mellom «bestemmelser» og «diskurser» burde vera heilt grunnleggjande for læreplanreformer, og sjølv om me har sett noko forskning i Noreg som har dette som tema, står framleis Geir Johansen sitt arbeid fram som unikt i ein nordisk samanheng. Med Frede Nielsen sitt sitat som bakgrunn håpar eg denne teksten kan bidra med å vera eit nok analytisk blikk, ikkje berre på tilhøvet mellom ein læreplan (L-97) og resepsjonen den fekk, men også på diskursar knytt til planen sin prosessuelle framvekst og funksjon.

For det andre er det sjølv sagt ikkje første gongen eg tenkjer over musikk lærarar sine oppfatningar om læreplanar, korleis læreplanar oppstår, og korleis oppfatningar dannar og utfaldar seg. Under heile læreplanprosessen i L-97 (1994- 1997) skreiv eg kontinuerlig feltnotat frå læreplanprosessen og publiserte artiklar både i norske og utanlandske tidsskrift (Espeland 1995; 1997; 1999). Å vera leiar for læreplangruppa for musikkfaget i L-97 og den etterfølgjande etterutdanninga innebar møte med mange musikk lærarar og andre lærarar i grunnskolen, men sjølv om eg leste Geir Johansen sitt arbeid då det kom i 2003, har eg likevel ikkje reflektert systematisk over samsvar, eller mangel på samsvar, mellom mine egne erfaringar og Geir Johansen sine funn og drøftingar slik det går fram av avhandlinga hans. Eit slikt fokus så lenge i ettertid kan i verste fall bli oppfatta som nostalgisk og sjølv-sentret, men det kan ved nærare ettertanke kanskje også brukast til å reflektera over nasjonale læreplaner si rolle i musikkfaget si utvikling i Noreg meir allment. Eg skal prøva å gjera det i det følgjande ved å reflektera litt over korleis L-97 prosessen gjekk føre seg og utvikla seg. Undervegs kjem eg til å vera innom ulike sider ved Geir Johansen si avhandling og anna relevant forskning knytt til resepsjonen av musikkfaget i L-97.

Kva er ein læreplan eigentleg?

Det er kanskje unødvendig å stilla eit så grunnleggjande spørsmål. Vanlegvis blir ein nasjonal læreplan omtalt som eit rammeverk for et nasjonalt dannelsprosjekt. I Noreg har me hatt ein slik tradisjon lenge, og for musikkfaget sin del sidan forsøksplanen av 1960 (og for songfaget sjølvstakt mykje lengre) (sjå t.d. Bjørnstad & Espeland, 2016). I kor stor grad slike planar har forma musikkfaget i den norske tradisjonen, er det vanskeleg å ha eit fasitsvar på. Eg har ofte møtt lærarar som er sikre på at bestemte ting som er sett på som viktige i ei eller anna form for musikkundervisning skal vera nedfelt som obligatorisk på nasjonalt plannivå, men som faktisk ikkje er omtalt der. Eit døme er når ein av Geir Johansen sine informantar etterlyser «blokkfløyte» som konkretisering i L-97 planen, truleg basert på at dette instrumentet er spesifikt beskrive i alle tidlegare planar, noko som ikkje er tilfellet. Ordet «blokkfløyte» står berre i 1974 planen. Som kjent hindrar det ikkje at blokkfløyteopplæring blei og fremdeles er ein del av etablert musikkundervisning i grunnskolen (Espeland et al. 2013: 127 ff). Dette kan synes å stemma godt med eit av Geir Johansen sine hovudfunn, nemleg at ein direkte samanheng mellom gjeldande læreplan og etablert musikkpraksis er vanskeleg å påvisa.

Geir Johansen sitt fokus på ein eventuell samanheng mellom fagsyn i praksisfeltet og ein læreplantekst er sjølvstakt eit legitimt fokus, men for meg ser det ut som det langt på veg kan vera eit fokus influert av ei allmennpolitisk oppfatning av kva ein nasjonal læreplan skal og bør vera. Politisk sett er slike planar oftast sett på som eit styringsinstrument for implementering av eit utdannings- og dannelsprosjekt som er festa i Storting og regjering. Frå perspektivet «styringsinstrument» blir ein plan si implementeringskraft dermed det viktigaste kriteriet for suksess eller fiasko. Dersom læreplanprosessar først og fremst blir oppfatta som politiske implementeringsinstrument, kan fagmiljø som blir engasjert eller som engasjerer seg i slike prosessar lett bli kritisert for ukritisk å gå, for ikkje å seia «springa», politikarane sine ærend. Ein av kommentarartiklane i eit nasjonal tidskrift i etterkant av mi utgreiing om den nye musikkplanen (Espeland, 1995) hadde tittelen «De nyttige idiotene», der underteikna (og resten av gruppa) i klare ordelag blei skulda både for inkompetanse, for å ha kommersielle interesser av deltakinga i planprosessen, og for ikkje å ha peiling på kva som gjekk føre seg i musikkundervisninga i musikkfaget (Bakke, 1997). Teksten er eit usedvanleg godt døme på det Nilsen kalla «meningstilkendegivelser», og etter mitt syn ein naturleg del av ein diskurs, rett nok plassert i ytterkanten av Nielsen sitt diskurskontinuum- på motsett side av det han kalla «vitenskapelig underbyggende konstanteringer» (Nielsen, 1997: 161).

Det var då eg las desse kommentarane at eg bestemte meg for å publisera mine erfaringar frå læreplanprosessen systematisk i vitenskaplege tidsskrift, og i to tilfelle med utgangspunkt i Foucault inspirert teori om makt (Espeland, 1997; 1999).

Etter mitt syn er ikkje læreplanar først og fremst politiske styringsinstrument slik dei har vakse fram i norsk læreplantradisjon. Det kan synast litt underleg kanskje å fremja eit slikt synspunkt om L-97, ein plan som meir enn nokon andre planar er spekka med målformuleringar i retning av kva opplæringa skulle sikta mot. Slik eg opplevde deltaking i og leiingsansvar i L-97 prosessen var denne prosessen likevel like mykje ein fagleg, fagpolitisk og fagdidaktisk prosess som ein allment skolepolitisk orientert prosess. Rett nok var inngangen og starten av L-97 prosjektet i 1994 i langt sterkare grad enn i tidlegare planprosessar prega av politisk styring. Innføringa av målstyring og innhaldskonkretisering i form av såkalla «fellesstoff» er døme på det. Statsråd Hernes sin invitasjon av amerikanske E.D. Hirsch som keynote på opningsseminaret for fagplangruppene for L-97 hausten 1994, var eit tydeleg signal om at ein politisk ide om felles kunnskap og ei tydeligare konkretisering av læreplaner i fag skulle kanalisert inn i læreplanprosessen med styrke. Hirsch hadde stått sentralt i den amerikanske kanondebatten gjennom sine innspel med «What every American needs to know» (Hirsch, 1988). I notatet mitt frå opningsseminaret ser det ut som det forundrar meg ein smule at ein sosialdemokratisk statsråd kunne invitert ein person som i USA var sterkt kritisert for si skeive verdivektlegging i form av fokuset på «the white heritage» på rekning av svakare stilte grupper. I innlegget sitt på L-97 seminaret kritiserte Hirsch i sterke ordelag Dewey si pedagogiske plattform og karakteriserte denne pedagogikken som «romantic educational formalism». I artikkelen min frå 1999 beskrev eg denne hendinga som «a power event», og ministeren som «an active power agent», som:

Instead of repeating his own arguments, he brought in a prominent international scholar to present arguments, which were very much in keeping with one of his own basic ideas for Reform 1997 (Espeland, 1999: 12).

Statsråden sin politiske bakgrunn for å fremja tanken om fellesstoff var grunna i frykta for at eit sterkt veksande multikulturelt samfunn kunne bli øydelagt på grunn av ulike gruppers manglande kunnskap om kvarandre,- eit prisverdig utgangspunkt i og for seg, noko han utdjupa grundig i ein times lang tale ved avslutningsmiddagen for L-97 prosjektet.

Slike politiske vurderingar dominerte likevel ikkje fagplangruppa sitt arbeid. Denne gruppa, som var samansett av personar med kompetanse frå skolefeltet (musikk-lærarar), frå høgare utdanning (fagdidaktikarar), frå barnehagepedagogikk, frå musikkorganisasjonar og frå musikkfeltet, var i den første fasen mest opptekne av det fagpolitiske. Kva for rammer kunne eit lite fag få? Var det fare for nedskjering eller høve til utviding av faget? At dette var eit viktig aspekt ved læreplanprosessen for eit av grunnskolen sine minste fag er lett forståeleg. Når eg ser tilbake på mi vitskapelege rapportering frå læreplanprosessen (basert på feltnotat) er det lett å sjå kor viktig denne sida ved Reform 97 var for musikkmiljøet på den tida, – som nå. I mi eiga konkluderande oppsummering av prosessen skriv eg:

Music has kept its position. The inclusion of more dance has given us a more practical subject. An obvious benefit is that beginning in 1997, we will have compulsory music education for students aged six to sixteen. (Espeland, 1999: 15)

Sitatet ovanfor viser også at dei strukturelle aspekta ved musikkfaget var viktige, og dermed er me inne på dei fagdidaktiske sidene ved læreplanprosessen. Rett nok måtte fagplangruppa gjennom heile prosessen relatera seg til målstyringsprinsippet og andre rammer, men den viktigaste diskusjonen i faggruppa dreidde seg i første omgang om korleis faget skulle konstruerast innanfor det rammeverk som blei gitt. Kva skulle vera mest synleg av skolefaget sine mange sider, kor mykje skulle me byggja på tidlegare planar sin struktur og hovudomgrep, og korleis skulle dette plasserast inn i eit slags hierarki som gav meining og som hang saman? Dette aspektet ved planarbeidet er blant Geir Johansen sine relativt få funn om korleis læreplanen direkte påverka fagoppfatninga blant sine informantar. Han skriv:

Når det gjaldt læreplanens påvirkning på fagoppfatningen, var hovedinntrykket at informantenes oppfattede musikkfag i liten grad syntes påvirket av den nye planen. På de områdene der påvirkning kunne identifiseres, kom den imidlertid tydelig til uttrykk. Dette gjaldt for det første en oppfatning av musikk som et fag med større vekt på komponering enn tidligere. For det andre gjaldt det en økt vekt på praktisk aktivitet, knyttet til planens «Aktivitets og erkjenningformer» (L97: 238), noe som ga inntrykk av at informantene oppfattet musikkfaget som et mer praktisk, utøvende fag enn tidligere. (Johansen, 2003: 366)

Komponering som aktivitetsform var ikkje nytt i L-97. Det hadde i realiteten vore der frå 1974, men då som skapande aktivitet. Diskusjonen om å bruka omgrepet «komponering» som namn på ein av musikkfaget sine aktivitetsformer var omstridt og mykje debattert både internt i gruppa og i dei mange møte med fagmiljø undervegs i prosessen. Det er vel ingen grunn til å leggja skjul på at eg var ein av pådriverane for ei slik løysing, påverka som eg var internasjonal musikkpedagogikk, John Paynter sine idear, og progressiv og Dewey orientert pedagogikk. Eit viktig argument for meg var at me skulle bruka omgrep som musikkfaget kunne krevja eigarskap til. Med tanke på krafta i «the composition movement» (t.d. Barrett 1996) var dette eit tungtvegande argument som kunne tuftast på overtydande praksisbasert utviklingsarbeid (t.d. Paynter, 1982; Gamble, 1984). Geir Johansen sine funn for dette området stemmer godt med mine egne inntrykk i møtet med lærarar i etterkant av læreplanarbeidet. Omgrepet vakte oppsikt og vart møtt med spørsmål av ulikt slag. Trudde me alle kunne bli Mozart? Og korleis kunne eit vanleg menneske driva med komponering, for ikkje å snakka om barn og ungdom? Eg trur framleis det er eit godt omgrep og at det fortener sin plass, men i kor stor grad det er implementert i norsk musikkundervisning og kva som kan vera årsakene til det er ei anna sak som det vil føra for langt å gå inn på her. I Skolefagsundersøkelsen frå 2011 figurerer framleis komponering som ein etablert praksis i skolefaget musikk, men likevel ikkje som ein dominerande praksis. Slik sett går nok denne aktivitetsforma inn som eit av fleire aspekt av ei vurdering som konkluderer med at norsk skole i praksis har eit redusert musikkfag sett i høve til læreplannivået. (Espeland et. al, 2013, s. 148 ff). I skrivande stund er det første høyringsutkastet til ny læreplan i musikk (2019) gjort offentleg. Eit påfallande trekk her er etter mitt syn mangelen på innsyn i kor viktig det er for eit fag å bruka hovudomgrep som er festa i musikkfaget og ikkje andre stader. Komponeringsomgrepet er eit godt døme på det.

Læreplanprosessen for L-97 som (nasjonal) diskurs

Opningskonferansen og opningsseminaret hausten 1994 blei følgd av ein serie med møte og seminar, som tok læreplangruppa over det meste av landet. I prosjektplanen som viser organiseringa av L-97 prosessen, er eit av punkta knytt til kriterier for utval og samansetning av faggruppene så vel som for leiarar av faggruppene. Dei siste måtte «inneha høy pedagogisk kompetanse teoretisk og praktisk, ha faglig styrke, kunne formulere eget pedagogisk grunnsyn, ha evne til å formulere tekst, og kunne lede en produktrettet gruppeprosess». Leiaren blei kjøpt fri frå vanlig

jobb frå 1.10 1994 i et halvt årsverk, der det ble spesifisert at arbeidet for leiaren også omfatta skrivning av tekst (Jahr, 1994: 7). Innhaldet i desse seminara og møta var sjølvsagt prega av dei politiske og strukturelle føringane som blei skissert for oss, men det mest dreidde seg likevel om tema som legitimering av faget, faget sitt kunnskapsgrunnlag og drøftingar om struktur og innhald i læreplanen for skolefaget musikk. Dei aller fleste møta omfatta også innspel frå personar eller miljø som me, eller av og til andre, meinte kunne tilføre gruppa kompetanse, og som kunne bidra i den fagdidaktiske diskursen som var sjølve grunnlaget for arbeidet. I løpet av det første halvåret (1994/95) kom me etter kvart fram til følgjande prinsipp som skulle liggja til grunn for utforminga av læreplanteksten:

- Hovudområda skulle signalisera vårt syn på basis for skolefaget musikk
- Inndelinga skulle vera ei vidareføring av tankane i M 87
- Hovudområda skulle fungera som fundament me kunne byggja mål og hovudmoment på
- Inndelinga skulle visa ei internasjonal orientering
- Inndelinga skulle representera eit kunnskapssyn som inkluderte både Ars og Scientia dimensjonen i faget
- Hovudområda skulle sikra ein god balanse mellom det utøvande, det skapande, det orienterande og det berikande
- Hovudområda skulle ha logiske linjer til generell del av læreplanen og til «Brua», m.a. ved å ta opp i seg det som er sagt om likeverd mellom stoff og arbeidsmåtar, felleskap og tilpassing, oppvekst og læringsmiljø og leik og undervisning (Læreplan for fag, utkast 1. mars, u.off, 1995)

Desse punkta vart nok ikkje dei endelege prinsippa, men dei viser fokuset i prosessen. Det er ikkje eit skolepolitisk fokus som dominerer her, kanskje med unntak av det siste punktet, men eit fokus som viser kor opptekne me var av å plassera faget på det som eg vil kalla den internasjonale musikkpedagogiske plattformen, ei plattform som skulle visa at musikkfaget var i utvikling, at det var bygd på ein brei kunnskap om musikkfaget og tilhøyrande kunnskapsutvikling, og ikkje minst at det såg på L-97 som ei vidareføring av andre og tidlegare læreplanprosessar.

Det vil likevel være feil å hevde at det allmenne skolepolitiske rammeverket som ramma inn L-97 prosessen ikkje påverka utforminga av fagplanen for musikk i L-97 og den fagdidaktiske delen av prosessen. Det gjorde det heilt openbert. Statsrådets innspel om fellesstoff blei likevel kraftig justert og silt gjennom ein diskurs over lang tid som for det meste gjekk føre seg internt i fagplangruppa og i samspelet med

prosjektdrivarane i embetsverket i departementet. Utforminga av fellesstoff for musikkfaget blei berre diskutert i eitt direkte møte mellom statsråden og fagplangruppa. I dette møtet blei spørsmålet om fagplangruppa si manglande konkretisering av fellesstoff i form av kunstnar- og komponistnamn problematisert, noko me bl.a. responderte på ved å vise til faget sitt sterke aktivitetspreg. På spørsmål frå statsråden om me ikkje eingong syntes at Grieg skulle nemnast spesielt, blei fagplangruppa noko usikker, og lova å sjå på denne forma for konkretisering på nytt. Likevel vart resultatet i form av den endelege teksten ikkje særleg rik på slike konkretiseringar, bl.a. fordi omgrepet «fellesstoff» etter kvart og gjennom ein pågåande diskusjon også kunne omfatta andre ting enn namn på lærestoff.

I Geir Johansens si avhandling er planen sin påverknad på fagoppfatninga blant musikk lærarar bl.a. knytt til oppfatning av læreplanens sine kunnskapsområde omtalt som «ubetydelig» (s. 260). Det er kanskje ikkje så rart når ein veit at eit viktig prinsipp for skriving av ny læreplan var at L-97 bl.a. skulle vera «ei vidareføring av tankane i M87». Geir Johansen si beskriving av funna sine som «bekreftende og endrende påvirkning» er difor ei god ramme for å forstå kva for ei rolle ein læreplan kan ha som del av ei kontinuerleg utvikling (s. 256 ff). Skolefaglege praksisar må veksa fram over tid. Dei er komplekse praksisar som vert påverka av svært mange faktorar, sjølv om svært mange i dag meiner at læraren er den personen som i kraft av sin habitus, sin kompetanse og sine haldingar kanskje betyr aller mest for utforminga i skolekvardagen. Slike praksisar kan sjølv sagt setjast under press av ulike former for innspel og avgrensingar, men eg er slett ikkje sikker på at ein læreplantekst i seg sjølv er den ramma som betyr mest for utforminga av ein praksis, og i alle fall ikkje L-97. Men, og det er eit viktig men, når læreplantekstar blir direkte kopla på eit testregime og på ei pedagogisk styring som gjer målstyring til eit detaljert og fragmentert rammeverk for ein lærar, ja då er det fare på ferde for oss som trur på at læraren sitt profesjonelle skjøn for ein god praksis er langt viktigare enn politiske prioriteringar.

Den skolepolitiske diskursen rundt L-97 var til tider intens og heftig. Særleg gjaldt dette diskusjonen om planen sin forskriftstatus og innføringa av målstyringsprinsippet. I arbeidet med å informera om planen møtte eg ofte musikk lærarar som var opprørte over alle måla som starta med « elevane skal...». Det var ein forståeleg reaksjon. Det er lett å sjå at planen var fylt med ambisiøse mål. Det var ein del av rammene for heile prosjektet. Og det vart sjølv sagt verre dersom ein lærar som ynskte å leggja L-97 til grunn for arbeidet sitt valde å dela opp eitt mål i ennå fleire formuleringar. Då kunne kanskje eitt mål bli fem nye mål i tillegg i skolekvardagen.

Mitt svar til musikk lærarar var å argumentera for at måla ikkje måtte delast opp, men tvert i mot bli slått saman, slik at ein og same klasseromsaktivitet kunne bli relatert til fleire mål.

Diskusjonen om kva eit mål egentleg tydde var lenge fråverande i L-97 prosessen. Men det kom med til slutt, rett nok på ein svært merkeleg plass,- i bildeteksten til bildet av Nordlandskatedralen like før kapitlet «Innledning» (generell del). Her er MÅL definert slik: «Mål i denne sammenheng er: a) noe en arbeider mot, b) noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke». For meg var dette ei heilt avgjerande avklaring for tilhøve ein målformulert læreplan burde ha for ein skolefagleg praksis. Kort sagt: Eit mål som noko ein arbeider mot er for meg å likna med eit fyrstårn langt der framme som me rører oss i retning av. Det er ikkje sikkert me når fram, men det er ein vegvisar. Det er sjølv sagt heilt avgjerande at ein veit om ein nærmar seg eit slikt fyrstårn eller ikkje. Og det kan gjerast på svært mange måtar. Målstyringa i L-97 vart difor etter mitt syn ofte diskutert på eit sviktande grunnlag, der «elevane skal...» formuleringa vart oppfatta som eit påbod om at alle skulle fram til og vurderast ut frå det same nivået. Det var først med innskjerpinga som kom i Kunnskapsløftet at skoleverket fekk lagt framfor seg ei forståing av målomgrepet som tok vekk fyrlyktpreget og erstatta det med eit behavioristisk kunnskapssyn.

Eg er ingen tilhengar av målstyring som hovudprinsipp i læreplantekstar. Men dersom det politiske systemet vedtek at slik skal det vera, så er fagmiljø som skal bidra inn i dette rammeverket best tent med å vera med på seilasen. Berre då kan ein, slik eg ser det, påverka den leia prosjektet kjem til å følgja. Som eg har vore inne på, såg me mange døme på det i L-97-prosessen. Me påverka forståinga av fellesstoffet, verbbruken i målformuleringar, definisjonen på kva eit mål var, og det viktige ved å gjera L-97 til ein verdibauta for det viktige ved kunst og kultur ikkje berre i musikkfaget, men i alle fag. Den estetiske dimensjonen vart eit synleg og tydeleg innslag i læreplantekstane (sjå t.d. L-97: 65). Her spelte faggruppene i dei praktiske og estetiske faga meir på lag med embetsverket og den politiske styringa enn med kollegaer i andre fag. Me tapte slaget om å etablera dans og drama som eige fag i grunnskolen, og me tapte i innspelet vårt om å omgi dei målstyrte fagplanane med ein fagdidaktisk prosatekst, eit så kalla «læringsprogram» for kvart fag, sjølv om dette var med i alle førsteutkast for fagplanane. Innspelet om læringsprogram for kvart fag var fremja av dei i prosessen som var mest opptekne av fagdidaktikk og fagplanane si klasseromsorientering, men det møtte motstand frå dei meir fagorienterte og allmenn didaktikk orienterte aktørane i prosessen.

Samla sett står heile læreplanprosessen for meg som eit slags nasjonalt produktorientert seminar, der ulike interessentar møttes og diskuterte, imellom fag og innan fag, imellom fag og byråkrati, og av og til med den politiske leiinga. Noko av det eg hugsar best var sluttspurten fram mot den endelege teksten tidleg i 1997 der byråkratane i departementet rømde kontora sine for å laga plass til ulike former for stasjonar som alle tekstar skulle innom. Her vart skiljet mellom byråkratar og faglege leiarar lite. Heile seansen minna om ein stor workshop der argument vart høyrde og drøfta heilt til siste slutt. Siste stasjon var statssekretæren som i kraft av Hernes sitt skifte til helseminister hadde fått ei forsterka autoritativ rolle. Eg har framleis liggjande den nest siste planteksten før L-97 gjekk i trykken med statssekretæren si handskrift i form av rettingar og påpeikingar, rett nok få, men likevel reelle nok. I sluttfasen hadde plangruppa i musikk kome fram til at det kanskje var å dra det litt langt å planfesta at alle norske born burde læra seg tango. Då skrevet kom tilbake frå statssekretæren stod det i fin handskrift: Punktet om tango skal inn igjen! Slik sett kan ein kanskje sei at ein prosess som starta politisk, men blei meir og meir fagdidaktisk, avslutta med eit politisk punktum.

I si avhandling hevdar Geir Johansen som eit av sine funn at musikk er eit fag «som i liten grad lar seg påvirke av planendringer» (s. 366), og at den viktigaste påverknaden frå plan og planverk «hadde bestått i at deres tidlige prioriteringar var blitt bekreftet». Eit av dei tydelegaste døma på dette er ifølgje Geir Johansen «oppfatningene av faget som åpent eller i ferd med å åpnes». (s. 367) Dette er eit interessant funn, kanskje først og fremst fordi det ikkje stemmer med den kraftige kritikken av målstyringsprinsippet som ein tvert om skulle tru skulle gjera faga og heile reformprosjektet L-97 meir lukka. Eit slikt funn er likevel kanskje mest eit resultat av seminaraspektet ved læreplanprosessen. I eit seminar som omfattar ulike interessentar må ofte eit vellukka produkt bli eit kompromiss, ein tekst der alle kjenner seg meir eller mindre igjen, og ein tekst der hovudstrukturen viser retninga, mens innhaldet elles gir rom for ulike former for prioriteringar.

Resepsjonen av L97 i høgare utdanning

Geir Johansen si avhandling omfatta berre informantar frå grunnskolen og var naturleg nok avgrensa til spesifikke sider ved ein plans resepsjon. Resepsjonen av ein nasjonal læreplan vil sjølvsgat angå mange andre enn berre musikk lærarar, t.d. skoleleiarar på mange plan, lærebokprodusentar, og sist men ikkje minst lærar-og

musikkutdanningar. Til slutt i denne teksten vil eg difor leggja til noen refleksjonar over resepsjonen av L-97 i norsk høgare utdanning. Slike refleksjonar kan ikkje seiast å være særleg empiri baserte på nokon som helst måte, anna enn gjennom den erfaring eg som aktør i norsk høgare utdanning innanfor musikkfeltet har skaffa meg. Spørsmålet eg til slutt vil reflektera litt over er med andre ord kva L-97 har betydd for norsk musikkfagutdanning. Er den blitt endra som eit resultat av L-97, eller er det også her snakk lite endring og mykje stadfesting slik Geir Johansen finn i si avhandling? Det er sjølvstund vanskeleg å gje eit meiningsfullt svar på dette spørsmålet. Men skal me tru på funna i ei relativt ny doktorgradsavhandling, Jon Helge Sætre si, frå 2014, så er det lite endring som har funne stad innanfor lærarutdanninga i musikk dei siste åra. Han hevdar at tradisjonen rår grunnen. Han seier blant anna i eit nyleg publisert kapittel i bokserien «European Perspectives of Music» utgitt av European Association of School Music (EAS):

Based on this chapter's findings, a discursive doxa seems to exist in the pedagogic recontextualising field of music (Bernstein 2000). There is an intrinsic structural doxa in force to reproduce the structures of GTE music rather than to accept transformation, in line with a view on human agency and social structure suggested by Bhaskar (1998) and Bourdieu (1990). This claim is based on the identification of a highly fragmented pedagogic discourse representing tradition more than innovation, and on interview data indicating that, notwithstanding frequent discussions and debates concerning course structure, tradition seems to prevail and recontextualisation attempts seem to be accompanied by conflict and resistance, (Sætre, 2017: 223)

Sætre peiker på tradisjonens tyngde og på mangelen på vilje til endring. Eg vil ikkje her gjera meg til dommar over hans funn, ei heller over mine kollegaer si verksemd, men eg synes nok det kan vera ein litt underlig *generell konklusjon* når ein tenkjer på kva for reformer som har funnet stad de siste 20 åra både innanfor grunnskole og lærarutdanning. Spørsmålet er om det kan ha å gjera med «bekrefting» å gjera, der dei aktørar som opererer innanfor eit profesjonsfelt, er så sterkt festa i sin eigen bakgrunn og utdanning, t.d. den mykje omtalte «konservatorietradisjonen» (Holdhus, 2001), at reelle og sikkert av og til naudsynte endringar ikkje blir realisert. Eit naturleg spørsmål til Sætre sine funn vil jo elles vera om kva verdiar han legg inn i tradisjonsomgrepet sitt og inn mot uttrykket «a highly fragmented pedagogic discourse», men det vil det føra for langt å gå inn på her.

Musikkplanen i L-97 si rolle for høgare utdanning har neppe vore særleg annleis enn andre nasjonale læreplanar, sjølv om det estetiske, kultur- og kreativitetsorienterte er svært synleg både i fagplanen i andre delar av planverket. Men interessa for L97 kom tidleg til syne i musikkmiljøa i høgare utdanning, først og fremst kanskje som ein tekst som kunne dissekerast, analyserast og tolkast ut frå ulike perspektiv. Den første og tyngste av desse analysane var Øivind Varkøy sitt doktorgradsarbeid: Musikkfag for alt (og alle) (2001).

Når eg første gong las avhandlinga til Varkøy undra det meg ikkje lite kor mange interessante intensjonar og filosofiske ståstader han fann i teksten. Avhandlinga hans eignar seg godt som ein tekst som viser at slike analysar både kan utdjupa og beskriva ståstader som både sikkert fanst og neppe fanst blant dei som utforma læreplanteksten. Her vil eg dra fram eitt døme frå avhandlinga hans som viser andre sider av L-97 sin resepsjon enn dei me har vore inne på til nå.

Eit av omgrepa Varkøy har skrive mykje om er omgrepet «glede». 'Glede' er berre nemnt tre gonger i læreplanteksten for musikk, der det eine er «musikkglede». For oss som var i fagplangruppa var nok glede omgrepet tenkt som mestringsglede. Slik sett burde me nok vore meir presise fordi glede omgrepet sjølvsagt kan ha innebygde meiningar som fører oss langt inn i teori knytt til det estetiske, til emosjonar og til musikkopplevinga. I ettertid er eg likevel ikkje særleg lei meg for mangelen på presisjon her, spesielt når eg tenkjer på kor mykje glede Varkøy må ha hatt av å knyta gledesordet til langt fleire sider ved musikkfaget enn det som var intensjonen. Nå skal det likevel seiast at i det første utkastet til læreplantekst som låg føre 1. mars 1995, så var det fleire tekstar som hadde med ulike former for emosjonar å gjera. Her kjem eitt døme:

Til alle tider og hjå alle folkeslag har song og musikk tatt opp i seg, formidla og uttrykt meininga ved det å vera menneske, – kvardag og fest, i heimen og i konsertsalen, i gudshus og i rockekjellaren. Frå jegeren i berghola til det travle mediefokuserte bymennesket i vår tid ha song og musikk bunde saman kropp og sinn, intellekt og kjensler, tankar og dugleik, fortid og nåtid, til ein sum av musikalsk kunnskap og erfaringar som bind saman generasjonar og folk, og som forklarar, pregar og påverkar utviklinga av menneske og samfunn. Denne musikalske elva av kunnskap og erfaring, smerte og lengsel, utfolding og uttrykk som renn gjennom mennesket si historie, er også ei utømeleg kjelde til oppleving og glede, til trivsel og

samvær, til tilhøyrse og identitet og til personleg vekst. (Læreplan for fag, musikk, u.off. s. 7, 1995)

Som kjent vart det meste av denne teksten skreilt vekk i prosessen. I ettertid kan ein undra seg over om den siste setninga, den om «den musikalske elva» og orda «smerte og lengsel» hadde gitt andre analysar av den erkjenningsmessige og filosofiske ståstaden i læreplanteksten enn dei som Varkøy kom fram til, men det får andre svara på.

Avsluttande kommentarar

I denne teksten har eg med utgagnspunkt i Geir Johansen si avhandling frå 2003 reflektert litt over L-97-prosessen og ulike sider ved læreplanteksten sin framvekst og resepsjon. Eg håpar å ha godtgjort at eg i og for seg ikkje er negativ til nye læreplanar som er politisk initierte. Men verdien av slike prosessar er størst dersom fagmiljøa engasjerer seg aktivt for gjera læreplanprosessane til faglege, fagdidaktiske og gjerne fagfilosofiske utviklingsprosjekt med ei nasjonal ramme som kontekst og med det internasjonale musikkfaget som ein viktig referanse. Det er det me treng om me skal få eit musikkfag som både er i pakt med tida og som byggjer på det som har vore og som er erfart, – gjennom evolusjon og transformasjon meir enn revolusjon, for å sei det med Estelle Jorgensen (2003).

Referansar

- Bakke, Ø. (1997). De nyttige idiotene. *Arabesk*, (8), 4–7
- Bjørnstad, F. O. & Espeland, M. (2016). Norway: Educational progress or stasis on the outskirts of Europe? In *The Origins and Foundations of Music Education: International Perspectives*, 99.
- Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: An analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, (1), 37–62.
- Espeland, M. (1995). Frå Musikk til MUSIKK. *Musikk og skole*, (5), 4–11

- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule, HSH rapport nr. 2013/7
- Espeland, M. (1997). Once upon a time there was a minister: An unfinished story about reform in Norwegian arts education. *Arts Education Policy Review*, 99(1), 11–16.
- Espeland, M. (1999). Curriculum Reforms in Norway: An Insider's Perspective. *Arts and Learning Research*, 15(1), 172–187.
- Gamble, T. (1984). Imagination and Understanding in the Music Curriculum Tom Gamble. *British Journal of Music Education*, 1(1), 7–25.
- Hirsch Jr, E. D., Kett, J. F. & Trefil, J. S. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage.
- Jahr, A. M. (1994). Organisering av arbeidet med L-97, internt notat, KUF, 1994
- Johansen, G. (2003). Musikkfag, lærer og læreplan. *En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfattning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Jørgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- L-97, (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: KUF.
- Læreplan for fag (1995), Musikk, u.off. internt notat, s. 7.
- Nielsen, F. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium. I H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikpedagogisk forskning*. Årbok 1997.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum: Trends and developments in class music teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sætre, J. H. (2017): *Music Teacher Education. A Matter of Preservation or Innovation?* in Girdzijauskienė R., Stakelum M. (Eds.): *Creativity and Innovation, European Perspectives in Music Education*, EAS, Hebling.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): Om musikk i norsk grunnskole*. NMH-publikasjoner, 2001:2