



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

**Geir F. Stavsøien**

## **Å sette sammen det sammensatte**

*En undersøkelse av hvordan hovedområdet komponering  
i Musikk fordypning 1 forberedes og synliggjøres  
i videregående skolers lokale fagplaner*

**Masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk  
Fordypning i musikk**

**2014**

Samtykker til utlån hos høskolebiblioteket JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## EN HØYSTEMT, YDMYK TAKK

John Vinge og Odd Skårberg – mine utsøkte veiledere – for å tenke *med* meg, for fruktbar uenighet og stimulerende enighet, og for grenseløst tålmod overfor en kunstnerisk belastet student.

Norges videregående skoler og deres musikkpedagoger: Mine velvillige informanter og kilder til innspill og betraktninger fra felten.

Mamma og pappa, fordi det alltid har vært musikk av alle slag, hjemme, og for all oppmunt-ring, enten det har dreid seg om musikk, Lego eller tegning.

Gjertrud, mitt anker, for at du ubetinget lar meg gjøre det jeg gjør, for bakkekontakt, og for ektefølt kjærlighet. Nå snart skal den lange reisen ta til.

Agathe, for at du er musikk og glede, og for at du har hatt mot nok til å vente så lenge på pappa. Jeg er så stolt av deg.

Elida og Hedvig, mine to minste røvere, for at dere alltid stemmer i, utålmodig, ivrig, fan-denivoldsk. Jeg blir aldri helt klok på dere to, og det er kanskje heller ikke meningen?

Marion, kjære lillesøster, for at du alltid har trodd på det jeg gjør. Du ble før meg, men det gjør ingenting, for nå tar jeg deg igjen. Vi klarte det!

De Satslærdes Velforening, for sagnomsuste *kollokviumlunsjer*, for musikk, tapas og hjerte-rom, og alt det, og konserter, og mer til.

Svigerfamilien, for alt det dere har tilrettelagt for meg og oss, og for alltid åpne dører og hy-gelige stunder.

Slektene, også stefamilien, for at dere alltid er nysgjerrige på hva i all verden det er jeg bedri-ver livet med.

MIKSmasterlauget, for all innsikt, for gode, faglige diskusjoner, musikk og et stadig humør.

Kjell Håvard Grønbech, for at du satte det hele i gang, det som ingen kan stoppe.

Geir Brede Hagerup, for at du sendte meg rett inn i partiturene, for at du fikk meg til å argumentere for mine valg, og for det eviggyldige *kill your darlings*.

Odd-Arve Hjørungdal, for strenghet, strenghet og ikke minst unntaksløs strenghet.

Bjørn Morten Christophersen, for renhet, hensiktsmessighet og *hva har jeg tenkt?* Og ikke minst arbeidet med Johan Severin. Jeg er deg evig takknemlig.

Peter Edwards, for nye landskap bak skjulte dører. Der jeg fra før av var gitt gode redskaper fikk jeg gjennom deg et eget arbeidsrom – *mitt rom*.

Arnt Håkon Ånesen, for innblikk og nye erfaringer, og for stadig humorfylte utsagn.

Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo, for alt det dere har tilført meg. Intet mindre.

Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar, for at dere er slik dere er, og for alle mulighetene.

**Hamar, november 2014**

**Geir F. Stavsøien**

# INNHALDSFORTEGNELSE

## 1 INNLEDNING

### 1.1 Utgangspunkt og målsetning 9

1.1.1 I prinsippet 9

1.1.2 I realiteten 9

1.1.3 To og to sentrale begreper 10

1.1.4 Problemstilling 11

### 1.2 Oppgavens disposisjon 11

1.2.1 Komponering i norsk videregående skole 11

1.2.2 Om fagkategorier, prosesser og planarbeid 12

1.2.3 Metode og resultatpresentasjon 12

1.2.4 Avslutningen 12

## 2 KOMPONERING I NORSK VIDEREGÅENDE SKOLE

### – *historisk bakgrunn*

### 2.1 Reformpedagogisk preludium 13

2.1.1 Komitéer av 1965 – Steen og Benum 13

2.1.2 Forsøksgymnaset av 1973 14

2.1.3 Fagplanutvalget av 1977 15

### 2.2 En musikkfaglig vurdering av musikkopplæringen 16

2.2.1 Musikkopplæringen i den videregående skolen  
– en innstilling avgitt 1986 16

2.2.2 Musikklinjen 17

2.2.3 Den musikkteoretiske linjen 18

2.2.4 Musikk som valgfag 18

2.2.5 Studentfagkurs 19

2.2.6 Grunnkurs i musikkfag 19

2.2.7 Forsøkslinjer 19

2.2.8 Adgangsregulering 20

2.2.9 Mangfold og nye impulser – en oppsummering 20

### 2.3 Store reformer – en hørbar diskurs 21

2.3.1 Reform 94 22

2.3.2 Satslære i VKI – på vei mot noe større 24

2.3.3 Arrangering og komponering – mer enn bare satslære 24

2.3.4 Kvalitetsutvalget – nytt i gjære 26

2.3.5 Kunnskapsløftet 26

- 2.3.6 Rett på sak – læreplan i programfaget musikk fordypning 27
- 2.3.7 Kompetansemål – Musikk fordypning 1 28
- 2.3.8 Grunnleggende ferdigheter 28
- 2.3.9 Status hva? 29

### **3 TEORI**

#### *– om fag og prosesser, og litt om læreplaner*

- 3.1 Grunnleggende betraktninger 30**
- 3.2 Å komponere – hva er det? 31**
  - 3.2.1 I eldre tider 31
  - 3.2.2 I vår tid 31
  - 3.2.3 Leksikalske termer – innholdsløse definisjoner? 31
- 3.3 Å komponere – hva er det for komponister og pedagoger? 32**
  - 3.3.1 Om mangfold og egenart 32
  - 3.3.2 Om bakgrunn og fremvekst 32
  - 3.3.3 Om utvalg 33
  - 3.3.4 Komponering som basisfag 34
  - 3.3.5 Basisfaget – en oppsummering 37
  - 3.3.6 På vei mot komponering som undervisningsfag 38
  - 3.3.7 Undervisningsfaget – en oppsummering 42
- 3.4 Musikkfagets didaktiske grunnlag 42**
  - 3.4.1 Om kunst og vitenskap – Nielsens dimensjoner 43
  - 3.4.2 Tre avsnitt om fag og innhold 43
  - 3.4.3 Musikkfagets tredimensjonale vesen 44
  - 3.4.4 Musikkfagets didaktiske posisjoner 45
  - 3.4.5 Musikkfagets fem aktivitetsformer 46
  - 3.4.6 Nielsens nedtegnelser – en endelig oversikt 48
- 3.5 Komponering som prosess 48**
  - 3.5.1 Et forslag 48
  - 3.5.2 Om det målbare 49
  - 3.5.3 Komponering som prosess – det kompositoriske kontinuum 50
  - 3.5.4 Innvendinger mot modellen 55
- 3.6 Læreplaner i musikkfaget 56**
  - 3.6.1 Fem plannivåer 56
  - 3.6.2 Musikk lærerens læreplan 57
  - 3.6.3 Læreplaner i komponering – et oppsummerende utgangspunkt 59
- 3.7 Teorimangfoldets potensiale 60**

## **4 METODE**

- 4.1 Anvendte metoder 61**
  - 4.1.1 Bakgrunn 61
  - 4.1.2 Design 61
- 4.2 Utvalg og rekruttering 62**
  - 4.2.1 Potensielt utvalg 62
  - 4.2.2 Faktisk utvalg 62
  - 4.2.3 Om manglende bidrag 62
- 4.3 Dokumenter og intervjuer 63**
  - 4.3.1 Dokumentinnsamling 63
  - 4.3.2 Skjematisk oversikt over fagplanene 63
  - 4.3.3 Utforming av intervjuet 65
  - 4.3.4 Gjennomføring av intervju 66
  - 4.3.5 Transkribering av intervju og dokumenter 67
- 4.4 Materialets tilganger 67**
  - 4.4.1 Resultater og presentasjon 67
  - 4.4.2 Diskusjon 68
- 4.5 Refleksjoner om arbeidets gyldighet og pålitelighet 69**
- 4.6 Etske betraktninger 70**

## **5 RESULTATER**

- 5.1 Fagplanene – skjematiske oversikter 71**
  - 5.1.1 En kronologisk oversikt 71
  - 5.1.2 En verdimessig oversikt 71
- 5.2 Fagplanenes tekstuelle innhold 72**
  - 5.2.1 Mål 72
  - 5.2.2 Oppsummering av mål 75
  - 5.2.3 Konkretisering 76
  - 5.2.4 Oppsummering av konkretisering 86
  - 5.2.5 Vurdering 87
  - 5.2.6 Oppsummering av vurdering 92
- 5.3 Intervjuresultater: Tre stemmer fra felten 93**
  - 5.3.1 Informantene 93
  - 5.3.2 Intervjuets innledningsspørsmål 94
  - 5.3.3 Intervjuets komparative spørsmål 95
  - 5.3.4 Intervjuets to spørsmål om det overordnede 97
  - 5.3.5 Oppsummering av intervjuene 99
- 5.4 Sammenfatning av prosjektets resultater 101**

## **6 AVSLUTNING**

- 6.1 Prosessen 103**
- 6.2 Problemstillinger 104**
- 6.3 Konklusjon 105**

### **LITTERATUR 107**

**Abstract: Composing complexity 112**

**Sammendrag: Å sette sammen det sammensatte 113**

**Diagram og tabeller 114**

**Vedlegg 1: NSD-kvittering 116**

**Vedlegg 2: Forespørsel til skolene 118**

**Vedlegg 3: Intervjuguide 119**

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ved Personvernombudet for forskning, ved Pnr. 37607 (Vedlegg 1).



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Utgangspunkt og målsetning

### 1.1.1 I prinsippet

I min tid som student ved Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, ble jeg kjent med et knippe flotte studenter som delte én felles lidenskap – *komponering*. Når vi etter hvert fant hverandre faglig og personlig ble det naturlig å snakke om de erfaringene vi hadde med oss fra den videregående skolens musikklinje. Vi kom fra forskjellige skoler med ulike praksistilnærminger til undervisningsfaget komponering – og musikklinjen i det hele tatt. Til tross for ulike erfaringer fra videregående opplæring klarte vi å etablere en felles plattform for fremtiden, hvor vi som komponister og arrangører kan videreutvikle det utgangspunktet vi ble gitt gjennom et, for oss, tilfredsstillende studieprogram i musikkvitenskap. En utstrakt kollokviumvirksomhet i studietiden og en for ettertiden sterk faglig og personlig kontakt skal ha mye av æren for at vi kan fortsette å utforske musikk i et kreativt og skapende perspektiv, sammen og hver for oss.

Med tiden ble jeg mer og mer interessert i våre ulike møter med musikklinjen, og jeg ble med det nysgjerrig på hva disse forskjellene *kan* ha å si for den enkelte elevs møte med komponeringsfaget i skolen. Det falt seg derfor naturlig å undersøke dette nærmere i det jeg skulle velge tema for mitt masterarbeid og denne endelige oppgaven. De første tankeformuleringene var i retning av: *Er det mulig å si noe om hvordan disse praksisforskjellene arter seg og hva de oppstår som følger av?* Dette ønsket jeg altså å gå dypere inn i, og etter de nødvendige godkjenninger fra Høgskolen i Hedmark kunne jeg begi meg ut på og med mitt eget masterprosjekt. Lite visste jeg – i utgangspunktet – om det arbeidet som lå foran meg, og om de uventede og utilsiktede retningene prosjektet skulle ta når jeg etter hvert kom dypere inn i faget, og med det også fagets historiske utvikling i norsk videregående skole.

### 1.1.2 I realiteten

Med dette prosjektet ønsket jeg opprinnelig å undersøke hvordan undervisningsfaget komponering – i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) kalt *hovedområdet komponering* – praktiseres i Norge i dag. Når jeg i prosessen forsøkte å gjøre rede for *innholdet* i selve faget –

altså hvilke musikkfaglige bestanddeler vi kan eller bør anerkjenne en naturlig plass i hovedområdet komponering – måtte jeg gradvis erkjenne at det *ikke* var innholdet i undervisningsfaget som var av hovedinteresse, men mye heller den *prosessen* den komponerende elev gjennomgår på veien fra de første timene i faget og helt til de siste, avgjørende fagforståelser er opparbeidet, målt og vurdert. Argumentasjonen for en slik endring i oppgavens interessefelt springer ut fra tanken om at en innholdsmessig definisjon i verste hensikt kan virke normerende på hovedområdets innhold. En prosessorientert vinkling vil i stedet kunne si noe om planlegging av undervisningen med tanke på elevens læringsprosess, *uten* tilsynelatende å fastslå hva undervisningsfaget skal inneholde. Læreplanverket for Kunnskapsløftet – som behandles i avslutningen av neste kapittel – er dessuten formulert på en slik måte at *innholdet* i stor grad besluttes av den enkelte skoles egne faglærere. Det interessante blir derfor ikke *hva* eleven lærer, men *om* undervisningen kan sies å være planlagt hensiktsmessig med tanke på elevens utviklende prosesser i møte med komponering som undervisningsfag. Hovedområdet komponering utgjør sammen med hovedområdene *gehørtrening* og *formidling* programfaget Musikk fordypning 1 og undervises i det andre studieåret på musikklinjen. Musikk fordypning har også en modul 2 som undervises i det tredje, avsluttende studieåret.

### 1.1.3 To og to sentrale begreper

Før den endelige problemstillingen defineres er det nødvendig å forklare to begreper som er av stor betydning for en oversiktlig og effektiv fremstilling av komponering som fag; *undervisningsfag* og *basisfag* (Nielsen, 1998, s. 104). Komponering som *undervisningsfag* er allerede nevnt. Dette er komponeringsfaget slik det konstrueres og rekonstrueres med tanke på undervisning og læring. Undervisningsfaget tar utgangspunkt i *basisfaget*, altså komponeringsfaget slik det fremstår – i hele sin bredde – utenfor skolen, som basis for og resultat av komponistenes profesjon. Når basisfaget komponering blir gjenstand for musikkvitenskapens analytiske forklaringer og forståelser oppstår altså undervisningsfaget, slik det gjennom de hensiktsmessige didaktiske beslutninger praktiseres og erfares i skolen.

I denne foreliggende teksten er det også viktig å skille mellom to andre begreper; *læreplan* og *fagplan*. Jeg bruker begrepet *læreplan* om det sentralt definerte plandokumentet slik det er formulert av utdanningsmyndighetene ved Utdanningsdirektoratet. Den gjeldende læreplanen for hovedområdet komponering – og dermed også for hele faget Musikk fordypning 1 – er en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Jeg bruker begrepet *fagplan* om den lokalt utarbeidede læreplanen hvor det sentralt definerte planverket konkretiseres og defineres som grunnlag for undervisningspraksis.

### 1.1.4 Problemstilling

Med utgangspunkt i antagelsen om at undervisningsfaget komponering praktiseres ulikt fra skole til skole kan man velge mellom flere mulige problemstillinger, alt etter hva man ønsker å feste blikket ved. Komponeringsfaget – som andre fag – er avhengig av et mål og et innhold for faget. Det er avhengig av metoder for undervisning og vurdering av både elev, fag og faglærer. Komponeringsfaget er avhengig av kompetanse og av rammer, som eksempelvis økonomiske, utstyrmessige og planmessige, og alt dette og mer til utgjør undervisningsfaget komponering slik det fremstår for de involverte lærere og elever. For denne oppgavens vedkommende er det av interesse å undersøke hvordan faget som planlagt undervisning – selve grunnlaget for møtet med undervisningsfaget, og gjennom det også basisfaget – defineres. Den endelige, todelte problemstillingen formuleres da følgende:

1. Hvordan kommer den planlagte undervisningen i hovedområdet komponering til syne i fagplanene?
2. I hvilken grad legger fagplanene til rette for elevenes videre utvikling innen komponeringsfaget *etter* videregående opplæring?

Jeg ønsker med dette å belyse forholdet mellom det formulerte og det planlagte, slik det kommer til uttrykk i fagplanene, og videre på hvilke måter disse intenderte fremstillingene kan være kime til en livslang erfarings- og læringsprosess.

## 1.2 Oppgavens disposisjon

### 1.2.1 Komponering i norsk videregående skole

For å kunne si noe om hovedområdet komponering i dag – sett i lys av fagets historiske tilblivelse – må jeg naturlig nok gjøre rede for musikkfagets utvikling i den videregående opplæringen i etterkrigstidens Norge. Annet kapittel i denne oppgaven angir det historiske utgangspunktet for undervisningsfaget komponering, eller med andre ord: *hvor* kommer dette faget fra? Historiekapittelet vil etter hvert presentere hvordan det overordnede musikkfaget har forvaltet komponeringsfeltet gjennom flere innstillinger og reformer og frem til det vi i dag kjenner som hovedområdet komponering i norsk videregående opplæring.

### **1.2.2 Om fagkategorier, prosesser og planarbeid**

For å kunne si noe om *hva* komponeringsfaget er – som basisfag og dermed det naturlige utgangspunktet for undervisningsfaget – presenteres det i tredje kapittel forskjellige oppfatninger og definisjoner av fagets mulige innhold og oppbygning. Det er viktig å kunne si *noe* om innholdet i faget for videre å kunne skissere et grunnlag for de prosessene som virker i komponering som profesjon, eller basisfag. Bakgrunnsstoffet for mulig faginnhold og kategorier er hentet fra ulike kilder i litteraturen, og utvalget er definert gjennom ulike begrunnelser, alt etter hva slags forhold de enkelte stemmene har til komponering, i sitt virke. Dette forklares nærmere i det aktuelle kapittelet.

Et eget avsnitt om overordnede musikkdidaktiske tanker og tendenser presenteres så, og med bakgrunn i disse ulike presentasjonene blir en modell for prosessen *å komponere* formulert og forklart. Til sist – for å sette det hele inn en ramme for undervisningsfaget komponering – blir læreplanbegrepet forklart, særlig med tanke på forståelsen av prosjektets innsamlede materiale.

### **1.2.3 Metode og resultatpresentasjon**

Det forskningsmessige materialet i denne oppgaven er – foruten det allerede ovennevnte teoristoffet – bestående av 14 innsamlede fagplaner for hovedområdet komponering i Musikk fordypning 1, gjeldende for undervisningsåret 2013/2014. I masteroppgavens fjerde kapittel forklares det metodiske arbeidet som legges til grunn for å lese og forstå de innsamlede fagplanene. Metoden vektlegger det sammenlignende og beskrivende, i et forsøk på å finne fellesnevner, tendenser og også ulikheter i materialet. Metoden består også i å frembringe noen faglæreres personlige betraktninger, gjennom et mindre intervju med tre utvalgte informanter.

Resultatpresentasjonen – oppgavens femte kapittel – struktureres etter fagplanenes kategorier for mål, konkretisering og vurdering, og intervjuene brukes avslutningsvis for å tegne et mer nyansert bilde av funnene slik disse trer frem gjennom presentasjonen av fagplanene. De enkelte avsnittene oppsummeres underveis, med det for øye at en overordnet sammenfatning lettere skal komme til syne, helt til sist i kapittelet.

### **1.2.4 Avslutningen**

I sjette og siste kapittel vil jeg sammenfatte og oppsummere masteroppgavens deler slik at prosjektet i sin helhet – fra utgangspunkt til endepunkt – forhåpentlig fremstår som et tydelig og begripelig dokument. I avslutningen blir det også rom for betraktninger og forslag til forståelser av materialet, i tillegg til at prosjektets problemstillinger søkes besvart.

## 2 KOMPONERING

### I NORSK VIDEREGÅENDE SKOLE

#### – *historisk bakgrunn*

#### 2.1 Reformpedagogisk preludium

For mellom musikkens stilling i samfunnet i det hele og i skolen er det en uløselig sammenheng og vekselvirkning. Så får vi da tro at tiden og en voksende opinion vil arbeide for oss og for det mål vi har satt oss: å gi skolen den nøkkelposisjon i den folkelige musikk-kultur og musikkoppdragelse som den må og bør ha, til gagn for den enkelte og for samfunnet. (Benum, 1955, s. 23)

Dette skrev Ivar Benum avslutningsvis i boken *Musikken som personlighetsdannende fag i skolen*. Ivar Benum var den gang rektor ved Bergen Lærerskole, en utdanningsinstitusjon som fra 1958 utdannet musikk lærere (Jørgensen, 1982, s. 55). Bergen Lærerskoles musikklinje er i dag best kjent som Griegakademiet – musikk lærerutdanningen ved Universitetet i Bergen (Boysen et al., 1999, s. 27).

Musikk som fag var et høyaktuelt tema i grunnskolen, og av den grunn var det også et økende behov for arbeidskraft med musikkfaglig lærerutdanning. I 1960 ble *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* offentliggjort. Musikk ble innført på alle klassetrinn – ved aktiv musisering og lytting – som ledd i arbeidet med å skape varig musikkglede hos barn og unge (Jørgensen, 1982, s. 24). Den helhetlige tanken om musikk i skolen – som et musikkoppdragende og identitetsdannende prosjekt – skulle få sitt springbrett i løpet av 1960-tallet. Musikk ble satset på, det var et fag å regne med i norsk skole.

##### 2.1.1 Komitéer av 1965 – Steen og Benum

*Skolekomiteen av 1965*, under ledelse av daværende journalist Reiulf Steen, hadde i hensikt å utarbeide en plan for videregående opplæring i Norge (Steen et al., 1967, s. 3). Skolekomiteen – til tider omtalt som *Steenkomiteen* – la vekt på at undervisningstilbudet skulle tilpasses det nivået som elevene befant seg på etter endt niårig grunnskole. Videregående utdanning skulle være en mulighet for alle, og en slik form for skolegang utover den niårige folkeskolen skulle stimulere ungdommen til å bli både bedre rustet for og bedre forberedt på arbeidslivets mange

muligheter. Overgangen fra grunnskole til høyere utdanning måtte dessuten bli mer smidig, i den hensikt at flere elever skulle få sjansen til å videreutdanne seg (Steen et al., 1967, s. 13). Skolekomitéens innstilling ble avgitt i 1967.

Et argument for opprettelsen av en egen musikklinje i videregående skole var Skolekomitéens streben etter en *skole for alle*, deriblant de elevene ”med særlige anlegg eller interesser ... som sang, musikk...” (Damsgaard, Jorde, Skogen og Tangen, 1980, s. 41). Ivar Benum sto i 1965 oppnevnt som leder av et utvalg – *Benumkomitéen* – hvis oppgave besto i å utarbeide en innstilling på vegne av Kirke- og utdanningsdepartementet. Innstillingens hovedmål var – i tråd med Skolekomitéens innstilling – å gjøre ungdommen rustet til å gjennomføre en musikkutdanning på høyere nivå (Jørgensen, 1998, s. 28). Benumkomitéen foreslo en grunnleggende yrkesutdanning for musikere gjennom treårige musikkfagskoler (Jørgensen, 1998, s. 28). Dette var altså kimen til musikklinjene i norsk videregående skole. Behovet for et slikt kompetanseutviklende undervisningstilbud ble understreket i *Innstilling om Provisorisk musikkundervisning på høgsolenivå*, hvor det ble formulert at

En legger da avgjørende vekt på at den som skal tas inn ved musikkhøgskolen vanligvis vil trenge 2-3 år etter avsluttet 9-årig grunnskole for å erverve seg de kunnskaper, ferdigheter og den modenhet som anses nødvendig for opptak. (Huldt-Nystrøm et al., 1971, s. 20)

Benumkomitéens *Innstilling om 3-årig musikkfagskole* ble avgitt i 1967 (Johansen, 1974, s. 77).

### 2.1.2 Forsøksgymnaset av 1973

I 1973 ble *Forsøksgymnaset* innført, et prøveprosjekt hvor en del skoler tilbød en toårig grunnutdanning bestående av et toårig grunnkurs, og deretter muligheten for et tredje utdanningsår; *Videregående kurs I* (Telhaug, 1977, s. 105). Hensikten med denne inndelingen var å gi elevene muligheten til å skaffe seg en yrkesrettet utdanning i løpet av to år, og at de som ønsket det skulle få anledning til å opparbeide seg en allmennfaglig studiekompetanse gjennom et tredje undervisningsår (Vada, 1984, s. 73f). Et yrkesrettet musikkfagtilbud var én av de mulighetene som ble realisert, hvor det tredje årets fagtilbud skulle fordeles mellom obligatoriske allmennfag og musikkfag (Vada, 1984, s. 106f). Musikklinjen – underlagt *studieretning for husflids- og estetiske fag* – gjennomgikk i årene som fulgte en del tilpasninger, nettopp for å styrke og kvalitetssikre opplæringen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 5).

### 2.1.3 Fagplanutvalget av 1977

*Lov om videregående opplæring* ble vedtatt av Stortinget i 1974, og trådte i kraft to år senere, i 1976. Med den nye loven fulgte naturligvis nye fagplaner og retningslinjer for hvordan innholdet i norsk videregående skole skulle artikuleres i praksis (Telhaug, 1997, s. 37). Deretter, i 1977, oppnevnte *Rådet for videregående opplæring* (RVO) et fagplanutvalg, et utvalg som ble gitt i oppdrag å sammenfatte og videreføre en rekke uttalelser som RVO med tiden hadde bestilt fra flere aktører i felten. Den endelige fagplanen ble godkjent for bruk fra høsten 1979 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 5). Det ble der ikke stilt krav til forkunnskaper hos elevene ved opptak til musikklinjen, men læreplanen så det som sannsynlig at elevene, gjennom sin faglige interesse, allerede hadde opparbeidet seg noen grunnferdigheter innenfor musikkfaget. *Studieretningsfagene* i musikk ble stipulert til henholdsvis 11, 15 og 14 timer per uke i de tre årene, i tillegg til 19, 15 og 14 timer *felles allmenne fag* samt fem timer valgfag i hvert av de tre årene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 8).

#### ***Mål og innhold***

Fagplanens mål formulerte blant annet at elevene skulle ”utvikle sine kunnskaper og ferdigheter slik at de kan ... frigjøre og utvikle skapende evner og estetisk sans” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 12). Utdypende om målet for studieretningsfaget *Musikk-kunnskap* fordret læreplanen blant annet at ”... elevene skal: ... utvikle evnen til skapende virksomhet” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 14). Emneplanen for faget *Musikk-kunnskap* vektla at man skulle lære, og etter hvert beherske, en rekke disipliner innenfor de tre emnene *Musikklære/Hørelære*, *Musikkorientering* og *Satslære* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 15ff). Innholdsoversikten etter emneplanen inndelte musikkfaget i mange områder som skulle sørge for en helhetlig innsikt i, og forståelse for, emnet.

#### ***Satslære og kreativ trening***

Faget *satslære* var beskrevet i planen, og utdypende sto det at elevene på *grunnkurset* skulle disiplineres i *vokal utførelse*, altså ferdigheter som har med vokalmusikk og stemmebruk å gjøre. Dessuten kunne elevene ”arbeide med andre satstyper/aktiviteter” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 17), som for eksempel *instrumentering*, *arrangering*, *tolvtoneteknikk* eller *stilstudier*. Elever på *Videregående kurs 1* ble tilbudt videre fordypning i én eller to av de områdene de arbeidet med i grunnkurset. *Kreativ trening* var også et eget fagområde hvor elevene skulle øves opp i å skape egne melodier, gjerne basert på forskjellige skalatyper de hadde stiftet bekjentskap med. De kunne også legge tekster til grunn for dette komposi-

sjonsarbeidet. Det oppsto i tillegg muligheter til å søke opplæring innen fagområdet *Instrumentering og arrangering*, hvor elevene skulle bli kjent med prinsipper vedrørende transponerende instrumenter, samt forskjellige instrumentkombinasjoner.

### ***Avslutningsvis om innhold og rammer***

*Læreplan for den videregående skole* beskrev videre hvordan elevene skulle arbeide med fagene, og også hvordan elevene skulle bli vurdert i det enkelte emne (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 18f). Læreplanen la samtidig føringer for hvordan skolene skulle rustes med tanke på en forsvarlig drift av en gjennomsnittlig musikklinje. De fire siste sidene i læreplanen var viet de krav til størrelse, antall og utforming av undervisningsrom, krav til instrumentsamling, mediatek og øvrig utstyr (Kirke- og undervisningsdepartementet, s. 29ff). Vi kan ut i fra denne foreløpige oversikten lese at det foregikk *noe* som pekte mot, eller tangerte faget komponering, selv om vi ikke i 1979 kunne snakke om komponering som et eget, utskilt undervisningsfag i den videregående skolens musikklinje.

## **2.2 En musikkfaglig vurdering av musikkopplæringen**

I innstillingen *Lærerutdanning til videregående skole* ble det i 1983 fastslått at antall fagutdannede musikk lærere hadde økt i løpet av 70-tallet, og at dette medførte et styrket fagmiljø i den videregående skolen (Tarrou et al., 1983, s. 53). Det ble dog påpekt at det på landsbasis var et sterkt *økende* behov for musikk lærere i den videregående skolen, primært som følge av at den faglige kvaliteten i de estetiske utdanningstilbudene gradvis ble styrket, og at dette igjen fikk konsekvenser i form av økt elevsøkertall (Tarrou et al., 1983, s. 54). Kravet om en skole for alle fikk dermed ringvirkninger i utdanningsstigen.

I 1986 forelå en ny innstilling på bestilling fra RVO – *Musikkopplæringen i den videregående skolen*, utarbeidet under ledelse av Thor Skott Hansen. Arbeidsgruppens mandat besto i ”å vurdere musikkopplæringen i den videregående skolen” (Hansen et al., 1986, s. 4). Videre stilte de spørsmål om de praktisk-estetiske fagene – herunder musikk – hadde tatt for stor skade i løpet av de siste års utvikling i norsk skole (Hansen et al., 1986, s. 5).

### **2.2.1 Musikkopplæringen i den videregående skolen – en innstilling avgitt 1986**

Arbeidsgruppen stilte en rekke forslag til disposisjon; forslag til strukturering av musikktilbudet i den videregående skolen, forslag til hvordan musikkfagene skulle driftes, både i en ren *musikklinje*, og i det som ble kalt *musikkteoretisk linje*, altså i utgangspunktet en ordinær all-



mennfaglig linje, men med musikkfag som en del av undervisningstilbudet (Hansen et al., 1986, s. 50). Det ble også foreslått egne *landslinjer i folkemusikk*, først og fremst som et forsøksprosjekt ved Fagernes vidaregående skule, hvor det allerede var utarbeidet en modell for hvordan denne kunne drives (Hansen et al., 1986, s. 37). Arbeidsgruppen foreslo dessuten at musikk lærernes kompetanse og krav til kvalifikasjoner burde differensieres i forhold til de mange områdene som lå under benevnelsen *musikkfag*. Valgfagtilbudet burde tilpasses søkerne, slik at tilbudet ble mer attraktivt for de som ikke ønsket seg et i hovedsak teoribasert musikkfag, og valgmulighetene burde bli flere. Musikkulturell variasjon og åpenhet ble foreslått for å møte ungdommen i *deres* musikalske hverdager (Hansen et al., 1986, s. 51). Til sist pekte arbeidsgruppen på at RVOs musikkfaglige kompetanse burde styrkes. Musikk som skole- og undervisningsfag var i sterk vekst, og blant annet gjennom den økte tilgangen til massemedia ble vi møtt med nye impulser, både hva angikk selve musikkuttrykket og alt det som fulgte med disse nye strømningene (Hansen et al., 1986, s. 52).

### 2.2.2 Musikklinjen

*Musikklinjen* ble sett på som en viktig del av utdanningstilbudet i Norge. Likevel understreket arbeidsgruppen at det for mange elever ble et stort gap mellom både forkunnskaper/forventede kunnskaper ved studiestart og forventede kunnskaper ved fullendt studie/høyere utdanning på universitets- og høyskolenivå. Det siste hadde delvis skyld i at utbredelsen av musikklinjen – på landsbasis – var manglende, og at mange søkere derfor hadde sin erfaring og sine kunnskaper og ferdigheter fra kommunale eller private musikk skoler.

To sentrale problemer ved den daværende ordningen var for det første fravær av forutsetninger for å kunne ta del i både praktiske og teoretiske musikkfag – opptaksprøve – og for det andre det faktum at opptak til videregående skoles musikklinje baserte seg utelukkende på karakterer fra ungdomsskolen. Elever med gode ferdigheter i musikk kunne dermed risikere å bli avvist, mens elever med gode karakterer fra grunnskolen – men lavere musikkfaglig kompetanse – kunne få innpass som elever ved musikklinjen. Musikklinjen var også et krevende studium, da elevene i tillegg til full skoleuke gjerne skulle skjøtte musikkrelaterte aktiviteter på fritiden, som utøvere i eksempelvis korps eller band, i tillegg til den tiden man brukte på instrumentøving (Hansen et al., 1986, s. 25). Arbeidsgruppen gjorde også et poeng av at mange skoler hadde dårlige rammevilkår i form av manglende utstyr og egnede lokaler, og mange læreres mangel på tilstrekkelig kompetanse ble også trukket frem som et argument for en gjennomgang av forholdet mellom elevenes behov og etterspørsel, kontra det faktiske utdanningstilbudet som eksisterte. Det ble også reist kritikk mot blant annet musikklinjens

mangel på tilrettelegging for de som ønsket opplæring og kompetanseheving i *andre* musikkstilarter enn den tradisjonelle kunstmusikken (Hansen et al., 1986, s. 26). Musikklinjen hadde faget satslære og flere andre musikkteoretiske disipliner på fagplanen, altså noe som skulle stimulere til både faglig konformitet og forståelse (Hansen et al., 1986, s. 24).

### **2.2.3 Den musikkteoretiske linjen**

*Musikkteoretisk linje* var som ovenfor nevnt et tilbud til de elevene som søkte seg til den ordinære allmennfagutdanningen. Musikkfag var der et tilbud fra andre årstrinn og oppbygging og gjennomføring av studieløpet var basert på det tidligere gymnasetts musikklinje. I skoleåret 1985/1986 hadde ni videregående skoler dette som en del av utdanningstilbudet (Hansen et al., 1986, s. 26). Elevenes omgang med musikk i skolen skulle stimulere til økt innsikt og teknisk, estetisk og kulturell forståelse og kompetanse i faget, samt å ”utvikle og kultivere skapende krefter” (Hansen et al., 1986, s. 27). Åtte timer per uke per år ble disponert for musikkfag ved den musikkteoretiske allmennfagsutdanningen, med en klar hovedvekt på fagene *Musikkforståelse* og *Musikklaere*, med tre timer hver. *Klassesang* og *Klaverspill* og *Besifringsspill* ble disponert med én time hver (Hansen et al., 1986, s. 27).

Arbeidsgruppen pekte på dette utdanningstilbudets viktighet i forhold til høyere teoretisk musikkutdanning, som for eksempel musikkvitenskap ved universitetet. Ettersom overvekten av utøvende musikere i høyere utdanning hadde sin videregående utdanning ved musikklinjen ønsket arbeidsgruppen å styrke musikkteoretisk linje ved økt bruk av praktiske musikkdisipliner. Søkergruppen til denne typen musikkfaglig utdanning hadde tidvis vært så lav at den ved enkelte skoler stadig lå i fare for å strykes fra planen, eller det fantes andre alternativer i nærheten (Hansen et al., 1986, s. 28). Den teoretiske undervisningen og dens praksis var etter arbeidsgruppens oppfatning tilstrekkelig, men man ønsket en styrking av det praktiske tilbudet, samt en åpning for en tilnærming til mer populærmusikalsk vinkling. Gruppen antydte også at det totale timetallet kanskje burde justeres ned for å være mer i overenstemmelse med den øvrige timeplanen og det mangfoldige fagtilbudet (Hansen et al., 1986, s. 28).

### **2.2.4 Musikk som valgfag**

*Valgfaget musikk* syntes på arbeidsgruppen som om det ”mange steder ligger i dvale” (Hansen et al., 1986, s. 29). Mangel på kompetente lærere og fravær av relevans overfor elevene var to faktorer som kunne trekkes frem som en årsak til denne dvalen. Kun en drøy femdel av Norges videregående skoler hadde musikk som valgfag, noe som i seg selv understreket en alvorlig ufullkommenhet. Valgfagets motivasjon var først og fremst en allmenndanning av elevene,

på lik linje med musikkundervisningen i grunnskolen. Faginnholdet lignet en noe snevrere utgave av hva som var tilfelle for musikkteoretisk linje (Hansen et al., 1986, s. 29).

### **2.2.5 Studentfagkurs**

Et fåtall skoler hadde også et musikkfaglig tilbud kalt *Studentfagkurset*. Dette fagtilbudet var rent musikkfaglig, i tillegg til kroppsøving og eventuelle valgfag. Inntaket ved dette studiet var basert på praktiske og teoretiske opptaksprøver, slik at de elevene som fikk innpass under forutsetning av at de faktisk var skikket til å gjennomføre en slik type utdanning. Dette ettårige kurset var ment som en forberedelse til eventuelle opptak til høyere musikkfaglig utdanning. Fag- og timefordeling var ikke behandlet sentralt, men det eksisterte likevel en fordeling over tjueen og en halv timer for de tretten musikkfagene, inklusiv *kroppsøving*. Studentfagkurset var i følge arbeidsgruppen et godt og ønskelig studietilbud på landsbasis, særlig der hvor musikklinjen ikke var tilstrekkelig utbygd (Hansen et al., 1986, s. 30). Studentfagkurset hadde i likhet med den ordinære musikklinjen en fagplan hvor faget satslære og andre musikkteoretiske disipliner var representert (Hansen et al., 1986, s. 30).

### **2.2.6 Grunnkurs i musikkfag**

Et ytterligere alternativ var ettårige grunnkurs i musikkfag, men dette kurset ble i seg selv ikke dokumentert med et kompetansebevis som skulle underbygge elevens kunnskaper og ferdigheter, utover dokumentasjon på gjennomført og bestått kurs. Det ettårige grunnkurset var basert på de idéer som lå til grunn for musikkfagskolen etter Benumkomitéens innstilling fra 1967. Andre mulige sammensetninger var mulige, som for eksempel et toårig grunnkurs i musikk med en større andel av allmennfag (Hansen et al., 1986, s. 32). Også dette tilbudets fagplan besto av en betydelig andel musikkteoretiske emner, deriblant satslære og musikkklære (Hansen et al., 1986, s. 33).

### **2.2.7 Forsøkslinjer**

I innstillingen ble det gjort rede for forsøk med blant annet musikk som tilvalgs-, linje- eller valgfag utover de felles, grunnleggende allmennfagene. Argumentasjonen var basert på samfunnets krav til individets egenart og selvutvikling, samt tverrfaglighetens stadig fremvoksende tendenser i tiden (Hansen et al., 1986, s. 34). Forsøk med musikk som linjefag ved Volda vidaregåande skule avdekket til dels store utfordringer i tilretteleggingen av musikkfagene for den enkelte elev, særlig fordi elevene hadde betydelige forskjeller i sin musikalske erfaring og bakgrunn (Hansen et al., 1986, s. 35). Også fagets økonomiske rammer, mangel på tilgang til

gode læreverk og tidvis stor arbeidsbelastning for elevene argumenterte frem større utfordringer for musikkfagets vedkommende (Hansen et al., 1986, s. 36). Ved Voss gymnas ble det gjort forsøk med musikk som studieretningsfag, dog i et mindre timeomfang enn hva tilfellet var hos linjefaget i Volda. I Voss ønsket man blant annet en utjevning av utdanningsretningene slik at det totale timetallet for studieretningsfaget musikk skulle være i samsvar med øvrige studieretningers timetall (Hansen et al., 1986, s. 36).

Forsøk med landslinje i folkemusikk ble som tidligere nevnt gjennomført ved Fagernes vidaregåande skule. Fagplanen skulle bygge på den ordinære musikklinjens fagplan, men med tilpasninger til folkemusikkens fagområder. Den klassiske koralbaserte satslæren var et eksempel på et fag som hadde mindre relevans for et folkemusikkstudium, og man søkte derfor å utarbeide et alternativt, bruksnyttig musikkfag basert på arrangement og instrumentering i folkemusikalsk sammenheng (Hansen et al., 1986, s. 39). I forbindelse med forsøkene og strukturendringene i musikkfaget la arbeidsgruppen i sin videre anbefaling vekt på et mer fleksibelt musikkutdanningstilbud, til gagn både for musikklinjeelever og elever ved musikkteoretisk linje (Hansen et al., 1986, s. 41).

### **2.2.8 Adgangsregulering**

*Opptaksprøver* ble avskaffet fra skoleåret 1976/1977, og søkere til musikkfaglige utdanningstilbud ble derfor ikke vurdert ut i fra eventuelle musikalske evner og erfaringer, men utelukkende ut i fra karaktersnittet etter fullført niårig grunnskole (Hansen et al., 1986, s. 44). Dette førte til en rekke utfordringer som på forskjellige vis voldte problemer, både for søkere og for dem som ble tildelt studieplass ved denne utdanningen. *Musikkutøvende* ungdom fikk ikke anledning til å utdanne seg hvis de hadde et for lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen. Manglende praktiske musikkferdigheter skapte utfordringer i ensembler og samspill, noe som igjen hemmet de allerede musiserende elevene. Mange elever manglet tilstrekkelige musikkteoretiske kunnskaper og ferdigheter og kunne derfor finne det svært utfordrende å følge undervisningen, og til sist gjaldt det faktum at den utøvende delen av studiet ble for fysisk belastende for de som tidligere ikke hadde traktert et instrument, hvilket igjen kunne bli merkbart ved belastningsskader for disse elevene (Hansen et al., 1986, s. 44f).

### **2.2.9 Mangfold og nye impulser – en oppsummering**

*Musikkfaget* var ikke å oppfatte som ett fag, men heller mange, mindre fagområder som i sum utgjorde faget musikk. Arbeidsgruppen anbefalte derfor i sin innstilling at det burde utdannes flere lærere med en betydelig kompetanse innen *sin disiplin*. Musikkfaglig bredde måtte altså

ikke være et mål i seg selv, dersom man ønsket å gi hver enkelt elev en utdanning som var i tråd med elevens egne forutsetninger og ambisjoner (Hansen et al., 1986, s. 46). Musikk lærerutdanningen ble dermed også gjenstand for de endringene som var tiltenkt den videregående skolens musikkfag. Differensiering av lærerne i forhold til *hva* de skulle undervise i ble viktigere, og det burde også iverksettes etterutdanning av den eksisterende lærermassen, slik at musikkfaget jevnt over ble styrket og tilpasset elevenes potensiale (Hansen et al., 1986, s. 51). Mangfoldet i musikkulturen måtte gjenspeiles i lærernes kompetanse, i deres tilnærming til ny kunnskap om ny teknologi og musikkens rolle og funksjon i samtiden (Hansen et al., 1986, s. 49).

Arbeidsgruppen la endelig vekt på at den videregående musikkutdanningen skulle favne bredden i musikklivet, så vel i de praktiske utøvende fagene, som i de mer intellektuelt stimulerende, teorirettede fagene (Hansen et al., 1986, s. 52). Man kan ane at det bak innstillingen av 1986 ble lagt ned et betydelig arbeid med å undersøke og beskrive *hele* musikkutdanningsfeltet i norsk videregående skole. Den faglige innsikten, samt arbeidsgruppens engasjement og møysommelige arbeid bak det endelige dokumentet, skyldtes kanskje at gruppen utelukkende besto av mennesker som gjennom sitt daglige virke var engasjert i musikkutdanning i Norge, både på videregående utdanningsnivå og i høyere utdanning (Hansen et al., 1986, s. 5).

### **2.3 Store reformer – en hørbar diskurs**

I løpet av tolv år skulle norsk videregående skole reformeres to ganger – det totale utdanningstilbudet skulle endres og tilpasses elevenes og samfunnets behov. I første omgang ble det i 1989 nedsatt et utvalg under ledelse av rådmann Kari Blegen. *Blegenutvalgets* mandat besto i å utarbeide en innstilling som skulle tilrettelegge et videregående utdanningssystem *for alle* (Blegen et al., 1991, s. 11). Det ble tatt utgangspunkt i at norsk videregående skole var et robust utdanningssystem som på mange måter ville tåle fremtidens utfordringer i samfunnsutviklingen. Likevel presiserte utvalget at det var ”behov for en omfattende revisjon av systemet. En tidsmessig videregående opplæring for hele ungdomskullet etter år 2000 skapes ikke bare ved å flikke litt på det eksisterende system” (Blegen et al., 1991, s. 11). Utvalget la vekt på at *alle kan lære mer* og begrunnet det med at vi ikke utnyttet det fulle potensialet i befolkningen. Blikket hadde til nå vært for ensrettet mot den allerede utdannede delen av befolkningen, og ved dette perspektivet overså man på mange sett *folkets* muligheter til å bidra til og med kompetanse til gagn for samfunnet (Blegen et al., 1991, s. 9).

### 2.3.1 Reform 94

Høsten 1994 ble *Reform '94* (R94) iverksatt i den videregående skolen. Reformen åpnet mange dører for de som tidligere ikke ville ha fått en likegyldig mulighet til å opparbeide seg en godkjent yrkes- eller studiekompetanse. På samme tid fikk også reformen sterk motbør, særlig på grunn av den betydelige graden av allmennfaglige emner, den opplevde fremveksten av en skjematisk og lite fleksibel lærerhverdag, samt mangelen på lærlingeplasser for tusenvis av de yrkesfagsgeskjeftige elevene. Tross dette ble R94 i ettertid for en seier å regne, særlig fordi 93% av samtlige søkere allerede høsten 1995 fikk innvilget studieplass ved grunnkurs i norsk videregående skole (Telhaug, 1997, s. 183).

Med R94 ble *Musikk, dans og drama* lansert som ett av i alt 13 grunnkurs i videregående opplæring (Telhaug, 1997, s. 166). En ny struktur fordret nye læreplaner, og for musikkfagets vedkommende ble det utarbeidet én plan for *Studieretningsfagene i grunnkurs musikk, dans og drama* (GK) og én plan for hver av de respektive *Videregående kurs I og II* (VKI og VKII).

#### ***Ny læreplan – grunnkursets tradisjonsbærende hovedmål***

I læreplanen for GK ble det innledningsvis lagt vekt på at

Studieretningen for musikk, dans og drama skal utdype og befeste disse målene: utviklingen av den enkeltes identitet gjennom innforlivelse og bearbeidelse av nedarvete uttrykksformer og møtet med det fremste mennesker har gjort og skapt. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 2)

Læreplanen la altså opp til at elevene skulle bevisstgjøres og formes inn i en tradisjon – fagernes historiske tilblivelse og fremtoning – for så å ta del i denne og bli en del av den. GK skulle være holdningsfremmende og oppklarende med tanke på vår kulturelle arv, primært gjennom samspillet mellom den bakenforliggende historien og elevenes egen aktive, gjerne lekende, berøring med de forskjellige estetiske fagene musikk, dans og drama (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 2).

#### ***Timefordeling og innhold – grunnkurs Musikk, Dans og Drama***

Av skoleukens 35 timer var nå 11 timer forbeholdt studieretningsfag, i tillegg til fire timer valgfag og 20 timer felles, allmenne fag. Musikkfagene *Kor/Stemmebruk* og *Musikkklære/Hørelære/Lytting* ble undervist to og henholdsvis tre timer per uke. I tillegg ble elevene undervist i to timer *Dans* og to timer *Drama*, samt to timer *Kunst- og kulturhistorie*. De som ønsket en musikkfaglig fordypning ble tilbudt to timer *Instrumentalopplæring* og to timer

*Ensembler* som valgfag (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 25). Læreplanen for GK gikk detaljert til verks i arbeidet med å gi grunnkurselevne både bredde og dybde, og for de estetiske fagene ble det listet opp mål og hovedmomenter over 19 sider i det 27 sider lange dokumentet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 4ff).

### ***Ny læreplan – VKI og VKII musikk***

Den nye læreplanen for de videregående kursene i musikk skulle naturlig nok bygge videre på mål og innhold i GK. Planen for VKI og VKII ble innledet med en argumentasjon om musikkens betydning for samfunnet og vår kultur. Tanken om musikkundervisning som holdnings- og verdiskapende arbeid var tydelig og for musikkfagene i sin helhet ble det anbefalt en tverrfaglig samordning ”slik at elevene ser sammenhengen mellom dem” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 1).

Fagplanens overordnede mål for hele det gjenværende studieløpet la vekt på utvikling av elevenes kreative evner, en bevisstgjøring omkring deres kunnskap om og forståelse for musikk som både et historisk, samfunns- og miljømessig redskap. Studiet skulle dessuten være noe som elevene kunne ha med seg videre i musikkstudier, yrkesliv eller andre kunst- og kulturrelaterte områder av deres liv og virke (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 4).

### ***Timefordeling og innhold – VKI og VKII musikk***

I VKI økte timetallet for studieretningsfagene til 15 timer per uke. Timetallet for felles allmenne fag ble tilsvarende redusert til 18 timer, i tillegg til valgfag som ble halvert til to timer per uke. *Musikkorientering* og *Kor og ensembler* ble undervist fire timer hver, per uke, og *Ensembleledelse* og *Satslære* to timer hver. *Hørelære*, *Hovedinstrument* og *Biinstrument* og *besifringsspill* ble undervist én time hver. Forholdet mellom praktiske og teoretiske musikkfag var altså nokså balansert på VKI dersom man la timetall til grunn.

I VKII ble studieretningsfagene i musikk ytterligere styrket med to timer til hele 17 av 35 undervisningstimer per uke. Dessuten økte valgfagene til fire timer igjen, og de felles allmenne fagene ble likeledes redusert til 14 timer. *Kor og ensembler* og *Musikkorientering* holdt frem med fire uketimer hver. *Hørelære* og *Ensembleledelse* holdt også frem med to timer hver, *Musikkformidling* ble også innført med to uketimer og *Hovedinstrument* ble stadig undervist én uketime. Med den nye læreplanen – datert 23. januar 1995 – skulle endelig innholdet i satslærefaget videreføres i et nytt fagtilbud; *Arrangering og komponering*, undervist to

uketimer, eller 75 årstimer i løpet av et helt skoleår (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 28).

### **2.3.2 Satslære i VKI – på vei mot noe større**

*Satslære* hadde fire hovedmål som fundament for faget. Elevene skulle for det første opparbeide seg en bevissthet rundt tydelig og korrekt notasjon over flere systemer. Andre mål anførte en betydelig forståelse for akkorder og disses funksjoner i forhold til hverandre, samt å kunne forestille seg et musikalsk klanglig forløp med utgangspunkt i noter. Det tredje målet fordret at elevene skulle beherske tradisjonell koralharmonisering både i praktisk skapende og analytisk sammenheng, primært i funksjonsharmonisk henseende. Det siste målet forlangte at elevene skulle lære å komponere enkle melodier ut i fra gitte kriterier og avgrensninger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 12f).

### **2.3.3 Arrangering og komponering – mer enn bare satslære**

Det nyetablerte faget *Arrangering og komponering* baserte seg på tre hovedmål med flere hovedmomenter for hvert mål, og det er i denne oppgavens interesse at målene gjengis i sin helhet, slik de står skrevet i læreplanen.

#### **Mål 1**

**Elevene skal videreutvikle kreativt arbeid med forskjellige satsteknikker og harmoniske stiler**

#### **Hovedmomenter**

Elevene skal

- 1a ha opplevd den motivasjon og tilfredsstillende deg gir å lage og få framført eget musikalsk stoff
- 1b ha fått utviklet og stimulert egen oppfinnsomhet og skapertrang
- 1c kunne kritisk vurdere kvaliteten i egenprodusert stoff
- 1d ha utviklet stilfølelse

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 20)

Læreplanens første mål la altså grunnlag for en videreføring og utvidelse av satslærefaget fra VKI. I Arrangering og komponering skulle elevene få kjenne på mestring gjennom kreativt virke, og på samme tid opparbeide seg en kritisk og selvreflekterende sans overfor sitt eget materiale, samt bevisstgjøre seg begreper og viten omkring forskjellige stilmarkører og genretrekk i musikk.

#### **Mål 2**

**Elevene skal kunne lage enkle arrangementer for ulike besetninger og kunne bruke tilgjengelig teknologi i arbeidet**



### **Hovedmomenter**

Elevene skal

- 2a med utgangspunkt i en besifret melodi eller en klaversats kunne arrangere for ulike vokal-ensembler a cappella eller med instrumentalledsagelse
- 2b kjenne ulike instrumenters muligheter og begrensninger
- 2c kunne arrangere for ulike instrumentale ensembler
- 2d kunne lage et ferdigtransponert partitur og bruke dette i instruksjon og framføring
- 2e beherske korrekt notasjon til bruk bl.a. i stemmeskriving
- 2f kunne koble opp og bruke tilgjengelig datateknologi i arbeid med faget
- 2g kunne arrangere og skrive ut en egen sats ved hjelp av tilgjengelige datateknologi
- 2h kunne vurdere kritisk på hvilken måte bruk av ny teknologi kan være et hjelpemiddel i arbeidet med forskjellige musikkfag

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 21)

Det nye fagets andre mål la til rette for en enkel beherskelse av forskjellige arrangeringsmuligheter for siden å kunne sette disse ut i live gjennom korrekt partituroppsett og stemmeskriving. Som en viktig del av målet kom den teknologiske utviklingen inn som en støtte til og et verktøy for arrangeringsprosessen og det ferdige resultatet. Planen anga ikke om datateknologien skulle være av betydning for det klanglige resultatet, i betydning elektronisk manipulert musikk, eller om dataverktøy primært skulle brukes til partitur- og stemmeskriving. Også i dette målet ble det fordret en kritisk blick, men nå i elevens egen relasjon til de teknologiske hjelpemidler i faget.

### **Mål 3**

**Elevene skal kunne skrive enkle komposisjoner innenfor gitte rammer**

#### **Hovedmomenter**

Elevene skal kunne

- 3a lage en komposisjon
- 3b tilpasse rytmer til tekst og kunne tilpasse komposisjonens karakter til stemningsinnholdet i teksten
- 3c vurdere egne komposisjoner med hensyn til forskjellige virkemidler, stilarter og sjangrer

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 21)

Læreplanens tredje og siste mål for faget baserte seg i høy grad på innholdet i de to foregående målene, men i avslutningen skulle elevene beherske det arbeidet som ligger bak og i en egen komposisjon, både rent instrumentalt og i forhold til musikkens tilpasning til, og tilbivelse fra, tekst. Her også skulle elevenes kritiske og analytiske sans komme til anvendelse i arbeidet frem mot en fullverdig komposisjon.

Ut i fra de tre målene og deres hovedmomenter kan vi forstå at elevene skulle gjennom et strategisk og pedagogisk opplegg som i løpet av musikklinjens siste år – selvfølgelig i sammenheng med resten av innholdet i den treårige studieretningen – skulle stimulere til kunn-

skap om, og erfaring i og fra, et felt som de siden kunne bygge videre på i høyere utdanning, dersom de ønsket det. Stilistiske eller genremessige preferanser i faget var ikke nedfelt i læreplanen på noen måte.

### **2.3.4 Kvalitetsutvalget – nytt i gjære**

I oktober 2001 ble *Kvalitetsutvalget* under ledelse av Astrid Søgner – direktør i Utdanningstaten i Oslo kommune – nedsatt for å utrede skolesystemet og dets rammeverk slik det artet seg for så å foreslå hvordan man kunne manifestere en kvalitetsvurdering av skolen i *hele* utdanningsløpet fra grunnskolen og oppover (Søgner et al., 2001, s. 12). I Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004, ble det for den videregående skolens vedkommende pekt på et økende skolefravall og en svekket progresjon blant mange elever. Departementet ønsket å motvirke dette ved å forenkle strukturen i skolen slik at man på samme tid skulle kunne tydeliggjøre overfor elevene den egenart hvert utdanningsløp hadde. Det var viktig å understreke *mulighetene* og *fleksibiliteten* i tilbud og gjennomføring av en videregående utdanning. Utdanningsprogrammene skulle gjennom dette reduseres, og heller gi større muligheter for individuelle tilpasninger og valgmuligheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 10). Departementet kom gjennom meldingen med en rekke forslag til forbedring av strukturen i den videregående skolen, blant annet gjennom en reduksjon av antall yrkesfaglige studieretninger, og det ble også anbefalt å endre benevnelsen fra *studieretning* til *utdanningsprogram*. Kravet til generell studiekompetanse ble foreslått skjerpet både for elever i ordinære utdanningsprogrammer og i allmennfaglige påbygningskurs. En del fag byttet programtilhørighet og det ble også innført nye betegnelser for både utdanningsnivåer og faggrupper (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 84). For utfyllende lesning om selve musikklinjens fremvekst før Kunnskapsløftet henvises det til Synnøve Iren Keilegavlen Nygårds masteroppgave *Utviklingen av musikklinjer på gymnas/videregående skole* (Nygård, 1998).

### **2.3.5 Kunnskapsløftet**

*Kunnskapsløftet* (K06) som skolereform hadde altså som mål å endre *hele* utdanningsstigen i Norge. For at barn og unge skulle kunne møte forberedt til samfunnets fremvoksende kunnskapskrav skulle det beste i norsk grunnskole videreutvikles. Dette innebar at kompetansemålene måtte tydeliggjøres, basisferdighetene måtte styrkes, og skolen måtte holde frem i sin rolle som verdiformidler og kulturforvalter.

Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b, s. 3)

Nye læreplaner måtte utarbeides for hele skoleverket, og det ble lagt vekt på en sterk kompetanseutvikling som skulle kunne måles i et eget *kvalitetsvurderingssystem*. Dette innebar en jevnlig testing av elevene i grunnskolen, på nasjonalt nivå, slik at man til en hver tid skulle kunne fastslå status for norsk skole, og eventuelt hva man hadde å strekke seg etter. Data fra testene var ikke ment for å brukes til å rangere skoler opp i mot hverandre. Formålet var heller å avdekke hvor man i større grad burde tilpasse opplæringen slik at *alle* elever ble *løftet* frem (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b, s. 13). Under ledelse av stortingsrepresentant Rolf Reikvam ferdigstilte Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen sin innstilling om *kultur for læring* til Stortinget den 11. juni 2004.

I innstillingen *Kultur for læring* ble det om læreplaner anbefalt at *kompetansemålene* skulle tydeliggjøres, og at læreplanene skulle ha en enkel og lettforståelig utforming. Det ble dessuten lagt vekt på at de nye læreplanene skulle ha en ensartet utforming for alle fag, men dette skulle ikke endre det enkelte fag i forhold til fagenes status etter R94 (Reikvam et al., 2004, s. 15).

### **2.3.6 Rett på sak – læreplan i programfaget musikk fordypning**

Læreplanen for programfaget *Musikk fordypning* forklarer som formål at faget skal bidra til rekruttering og kompetanse overfor musikk- og kulturlivet. Programfaget skal utfordre og styrke elevene som ledd i en personlig kunstnerisk og håndverksmessig utvikling – gjennom elevenes bevisstgjørende omgang med klingende musikk, komponering og formidling av musikk – slik at elevene får innsikt i musikk som helhet. De tre hovedområdene *gehørtrening*, *komponering* og *formidling* danner grunnlaget for programfaget Musikk fordypning 1 på Vg2-nivå – som er den videregående opplæringens annet studieår – og innholdet videreføres og videreutvikles i programfaget *Musikk fordypning 2* på Vg3-nivå. Læreplanen anfører at de tre ”Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hovedområdene beskrives som følger:

#### **Gehørtrening**

Hovedområdet dreier seg om gehør som verktøy i arbeid med musikk. Memorering og imitasjon av strukturer i musikk er sentralt. Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk.

### **Komponering**

Hovedområdet omfatter teknikker for harmonisering, arrangering og komponering. Korrekt notasjon og bruk av tilgjengelig datateknologi er sentralt.

### **Formidling**

Hovedområdet omfatter utøvende og skapende virksomhet. Dokumentasjon og vurdering av egne utøvende og skapende virksomhet i et formidlingsperspektiv er sentralt

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Musikk fordypning dreier seg altså om hvordan musikk klinger fra et praktisk-teoretisk, auditivt ståsted, hvorfor det klinger *slik* fra et musikkteoretisk, intensjonalt skapende ståsted, og hvordan man skal få det til å klinge *sånn*, fra et musikkpraktiserende, interpretasjons- og perspsjonsbevisst ståsted.

## **2.3.7 Kompetansemål – Musikk fordypning 1**

Med bakgrunn i beskrivelsen av hovedområdene er det utledet kompetansemål, det vil si mål som angir den kompetansen elevene skal nå, som følge av aktiv deltagelse i hovedområdet eller faget. For Musikk fordypning 1 er de tre kompetansemålene opplistet og avgrenset slik:

### **Gehørtrening**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- memorere og gjengi enkle musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift
- lese og gjengi et enkelt notebilde i sang og spill

### **Komponering**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lage enkle komposisjoner
- harmonisere enkle melodier i ulike stilarter
- arrangere musikk for mindre besetninger
- bruke digitale verktøy i harmonisering, arrangering og komponering

### **Formidling**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- delta i formidling av utøvende og skapende arbeid
- bruke digitale verktøy i formidling av utøvende og skapende arbeid

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

## **2.3.8 Grunnleggende ferdigheter**

Programfaget Musikk fordypning har en ramme på 140 årstimer for hvert av de to årene, og i løpet av disse timene skal elevene erverve seg fem grunnleggende ferdigheter. De skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i faget, de skal kunne lese og regne i faget og de skal kunne bruke digitale verktøy i faget. De skal med andre ord kunne uttrykke og diskutere hva de hø-

rer, de skal kunne notere det. De skal kunne forstå notebilder og danne seg klanglige indre forestillinger ved å lese noter og de skal kunne forme en musikalsk fremførelse etter størrelse på rom og publikum, de akustiske forholdene og ikke minst fremførelsens tidsforløp. De digitale ferdighetene fordrer kunnskap om både digitale notasjonsverktøy og digitalt utstyr til skapende og formidlende virksomhet, samt gehørtrening. Elevene blir vurdert ved standpunkt karakter i Musikk fordypning 1 og 2, og de kan i tillegg trekkes ut til å avlegge en lokalt utarbeidet eksamen av skriftlig eller muntlig-praktisk art. Også sensuren av denne forestår lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2006).

### **2.3.9 Status hva?**

Komponeringsfaget – eller hovedområdet – er etter dagens modell for undervisningsfag å regne, i samhandling med gehør og formidling. Læreplanen er veldig tydelig på hva elevene skal tilegne seg av ferdigheter i faget, men hva faget skal fylles med for å oppfylle kompetansemålene – selve det konkrete undervisningsinnholdet – står helt åpent. For mange lærere kan dette være et kjærkomment albuerom for å differensiere læringen etter elevenes behov og ønsker eller preferanser. For andre lærere kan denne åpenheten kanskje være en krevende utfordring. For hvordan fyller man romslige sko? Hvordan rammer man inn et åpent landskap?

## 3 TEORI

### *– om fag og prosesser, og litt om læreplaner*

#### 3.1 Grunnleggende betraktninger

I dette kapittelet vil flere sider av *faget* komponering – både som basisfag og som undervisningsfag – utforskes, og det vil også gjøres rede for læreplaners mulige roller og funksjoner, nettopp med tanke på komponering som undervisningsfag. For å skissere et godt bilde av komponering som begrep vil kapittelet behandle i hovedsak seks momenter og forhåpentlig med det avdekke hvilke muligheter komponering kan ha som undervisningsfag i videregående opplæring, i dag:

- Å KOMPONERE

Hva vil det si i begrepets leksikalske forstand?

- BASISFAGET Å KOMPONERE

Hva legger komponister i å *komponere*?

- UNDERVISNINGSFAGET Å KOMPONERE

Hva legger pedagoger i å *komponere*?

- MUSIKKFAGET

Hva sier musikkdidaktikken om det overordnede musikkfaget?

- PROSESSEN Å KOMPONERE

Et forslag til en modell hvor komponeringsbegrepets skapelsesprosess i både basisfaget og undervisningsfaget blir synliggjort.

- LÆREPLANEN

*Hvilke* muligheter ligger latent i læreplanen som intensjonelt læringsfremmende arbeidsdokument?

## 3.2 Å komponere – hva er det?

I dagliglivet har mange av oss en idé om hva det vil si å *komponere*. Vi bærer på forestillinger om hva en komposisjon er, hva en komponist er og gjør og vi forbinder gjerne komponeringsbegrepet med tilblivelse av musikk, selve det kreative arbeidet – eller prosessen – som fullføres i en eller annen slags musikalsk, klanglig form – verket, slik det fra opphavets side fremstår, klart til å presenteres, oppleves og erfares.

### 3.2.1 I eldre tider

Forskjellige leksika angir – eller vektlegger – ulike forklaringer rundt begrepet å *komponere*. Etymologisk stammer begrepet fra det latinske *compono* – assimilert av *cum pono*; å *sette sammen med* – og oversettes gjerne med *legge* eller *stille sammen*, *ordne*, *sette i orden*, *forme*, *utarbeide*, *avpasse* og til og med *bisette*, blant mange andre mulige betydninger (Johanssen, Nygaard og Schreiner, 1998, s. 128). I Norden har begrepet eksistert helt tilbake til norrøn tid, i verbformene *komþna*, *komþona* og *komþonera*, alle i betydningen *sette sammen* eller rett og slett *skrive*. Substantivet *komþon* representerte det vi i dag betegner som *skriftlig fremstilling* eller *komposisjon* (Heggstad, Hødnebø og Simensen, 1990, s. 245).

### 3.2.2 I vår tid

Norsk Ordbok etter rettskrivingsreformen av 2005 forklarer *Komponere* som et verb for å ”sette sammen, ordne på en bestemt måte ... skrive musikk” (Landfald og Paulssen, 2006, s. 319). Store Norske Leksikon forklarer begrepet komponere med ”Komponere, sette sammen, avpasse” (Bjerkestrand, 2012a, *Komponere*), og i musikkssammenheng mer utdypende; ”Komponere, skape et musikkstykke; opprinnelig kunsten å føye kontrapunktiske stemmer til en gitt melodi” (Bjerkestrand, 2012b, *Komponere – musikk*).

### 3.2.3 Leksikalske termer – innholdsløse definisjoner?

I lys av disse leksikalske definisjonene kan man hevde at å *komponere* betegner den handlingen som finner sted når noen setter sammen eller utformer musikk via ulike bevaringsmåter slik at et tilnærmet endelig verk fremstår. Men for å fylle de leksikalske termene med substans er det nødvendig å undersøke et utvalg komponister og pedagoger for å utvide, så vel som avgrense, ordbøkernes fremstillinger.

### 3.3 Å komponere – hva er det for komponister og pedagoger?

#### 3.3.1 Om mangfold og egenart

I vår tid er verden tilsynelatende full av komponister – innenfor alle genrer og på alle arenaer. Å finne frem til en felles kunstfilosofisk agenda hos disse kan i seg selv være en umulighet, både fordi feltet er så ufattelig enormt, og fordi komponister på lik linje med andre aktører i kunstfeltet gjerne skifter perspektiv og meninger over tid, kanskje særlig som følge av de erfaringer de gjør seg i sitt eget liv og arbeide, så vel som de erfaringer de gjør seg i møte med resten av feltet. Som mer eller mindre frie kunstnere – og som mennesker – er de dessuten i besittelse av sin egenart, sin frie vilje til å uttrykke det *de* tror på og ønsker å formidle. Men, for å få et lite innblikk i både tanker omkring komponering og det mangfoldet som eksisterer *der ute* kan det være nyttig å se litt på hvilke synspunkter betydelige fagpersoner – både nasjonalt og internasjonalt – anfører. Dette blir selvsagt flyktige møter, men forhåpentlig poengterte nok til at man kan få et inntrykk av komponistenes og pedagogenes tanker og anliggender.

#### 3.3.2 Om bakgrunn og fremvekst

I løpet av 1600-tallet brøt kunstmusikken med renessansens enhetlige og enerådende musikkuttrykk og det oppsto med dette flere musikkstiler tilpasset forskjellige behov. I kjølvannet av dette fikk musikktenkningen nye perspektiver å befattes med, og med tiden ble det skrevet forskjellige tekster med det for øye å føre an musikkutviklingen gjennom pedagogisk anlagt litteratur. I 1722 utga den franske komponisten Jean Philip Rameau sin *Traité de l'harmonie*, en avhandling som ble gjeldende for harmonisk tenkning og utvikling (Sørensen, 1990, s. 187). Under romantikkens utvidelse av orkesteret ble det skrevet lærebøker i orkestrering, som for eksempel franskmannen Hector Berliozs *Grand traité d'instrumentation et d'orchestration modernes*, utgitt 1855 (Macdonald, 2002, s. 130), og i det 20. århundre skulle antall publikasjoner skrevet av komponister øke betraktelig. Eksempelvis nevnes Arnold Schönbergs *Harmonielehre* (1922) og *Style and Idea* (1950), eller Walter Pistons *Harmony* (1941), *Counterpoint* (1947) og *Orchestration* (1955). Med tiden har komponeringsprofesjonen vokst frem som et mangfoldspregget basisfag hvor den pedagogiske litteraturen behandler til tider svært spesifikke områder, som harmoni- og instrumentasjonslære, notasjonslære, musikkfilosofi eller musikkpsykologi og annet. For undervisningsfaget komponerings vedkommende har det også utviklet seg et felt hvor musikkpedagogene gjennom en formell, institusjonell undervisningspraksis utdanner nye komponerende mennesker.



### 3.3.3 Om utvalg

I de påfølgende avsnittene skal vi se på noen tanker slik de fortoner seg hos et utvalg komponister, samt noen sentrale punkter i nyere vestlig musikkpedagogikk, med utgangspunkt i komponeringsfaget, både som basisfag og som undervisningsfag. Det er viktig å understreke at gjengivelsene på ingen måte speiler komponistenes eller pedagogenes helhetlige syn på komponering, men at det her skisseres et mangfold av fagsyn og innfallsvinkler nettopp for å få frem noen av basisfagets muligheter. På bakgrunn av det kan man videre forestille seg hvor sammensatt undervisningsfaget komponering kan bli, dersom det skal speile basisfaget på noen som helst slags måte. Når det i oppgaven tidvis refereres til komponister innenfor den klassiske musikkens forlengede tradisjoner – dersom tradisjonsbegrepet kan favne samtidsmusikkfeltet på noen som helst måte – så er det en vurdering og et valg tatt på bakgrunn av min egen musikalske erfaring; den jeg kjenner best og derfor kan implementere i dette teori-grunnlaget med og i beste hensikts måte. De utvalgte komponistene i teksten er plukket ut med bakgrunn i antatt forskjellige tilnærminger til faget, ut i fra mitt kjennskap til den enkelte komponists fagsyn. Tilsvarende fremgangsmåter kan med sannsynlig stort hell utarbeides i sammenheng med studier av eksempelvis folke-, populær-, jazzmusikalske eller subkulturelle musikkulturer – i komponeringsøyemed – alt etter hva en eventuell forfatter eller forsker måtte ønske eller føle sitt prosjekt tjent med.

Pedagogene er valgt ut fra to grupper; de som er komponister og pedagoger og de som opptrer mer eller mindre rent musikkpedagogisk i sitt daglige virke. Komponistene står naturlig nok som aktører i basisfaget, og henvender seg i større grad til elever som allerede er i befatning med undervisningsfaget, på vei mot profesjonen og basisfaget. De mer pedagogikk-orienterte stemmene, derimot, henvender seg i langt større grad til grunnopplæringen, men de er like fullt viktige for denne oppgaven, da de danner grunnlaget for komponering som undervisningsfag i videregående opplæring eller tilsvarende. Jeg har etter beste evne forsøkt å videreformidle samtidens fagsyn, særlig med henblikk på de rent pedagogisk engasjerte stemmene. Kildene er dessuten valgt med tanke på variasjon, aktualitet og i noen tilfeller historisk betydning.

### 3.3.4 Komponering som basisfag

#### *Arne Nordheim (1931 - 2010)*

Vår egen Arne Nordheim var blant mye annet opptatt av så vel gjenbruk av musikalsk materiale som en gjentatt fremføring av det samme verket, med det for hensikt at verket skulle få leve mer enn i bare selve urfremførelsen. Om denne gjenbrukstrangen sa han:

Etter først å ha lært, begynner man å forstå. Man er ikke lenger i en kontinuerlig læresituasjon, men man er også i en situasjon hvor man kjenner tingene igjen og man drar nytte av det den veien. Så gjenkjennelsen er en ny glede, og det som jeg kaller memorablene – instrumentet i komponerings-arbeidet. (siteret i Jensen, 2010)

Nordheim snakket følgelig om gjenkjennelsens kraft og virkning på lytteren. Musikkuttrykket – eller -avtrykket – assimileres i tilhøreren og blir med det en del av dennes musikalske erkjennelsesvokabular, nettopp som følge av en stadig tilbakevendende omgang med verket, passasjen, eller hva det nå skal være. Nordheim uttalte således, som det sentrale poenget i sammenheng med gjenkjennelsestanken, at ”det er det store øyeblikket: når musikken og teksten minner deg om noe du aldri har opplevd” (siteret i Jensen, 2010). I undervisningsøyemed vil det her være snakk om å legge grunnlaget for slike gjenkjennelses- eller erkjennelsesøyeblikk.

#### *Rolf Wallin (1957 - )*

Komponisten Rolf Wallin beretter om komponering som egenerapi i forbindelse med en egen psykisk lidelse, hvor komposisjonsprosessen blir et middel til å skrive frem seg selv biografisk – et erkjennesarbeid hvor komponisten finner inspirasjon til å skape musikk (Wallin, 2004, s. 152). Komposisjonsprosessen og den terapeutiske prosessen griper inn i hverandre og generer ny kunst og sjelebot om hverandre. Wallin skriver også om sin kompositoriske *judo-teknikk*, hvor han *først* i et verk søker å fange lytterens oppmerksomhet ved å presentere et handlingsmettet musikkforløp, i en slags overrumplende manøver, for siden å ta det hele ned til et nærmest stillestående forløp ”der det skjer langt mindre enn i en senromantisk adagio” (Wallin, 2004, s. 153). Komponisten taler her om *form* og *kontrast* som midler eller redskaper til å henlede publikums oppmerksomhet over til noe dypere enn det bare det ytre i musikken. Kontrasten fremhever hver enkelt av verkets deler, forsterker dem og gjør dem interessante for lytteren.

### ***Edvin Østergaard (1959 - )***

”Komponering er en prosess fra det amorfe til det formede, fra det åpne til det lukkede, fra dulgte fornemmelser og antakelser til konkret klang” (Østergaard, 2004, s. 96), sier den norske komponisten Edvin Østergaard. Komponisten forteller at verket på mange måter har et eget liv i prosessen, at alt kan skje på veien fra idé til ferdig musikk. Klanger oppstår før de er skrevet, tilsynelatende av seg selv, ivrige etter å ta del i verket, integreres og generere forløpet (Østergaard, 2004, s. 96). Han skriver videre at lytting er et sentralt verktøy i komposisjonsprosessen. Det handler om ”å lytte til det som er og det som ennå ikke er, men kunne vært” (Østergaard, 2004, s. 108). Det handler altså om å treffe de rette avgjørelsene, gjennom de riktige inspirasjonene. Musikkgrunnlaget må *fylles ut* slik verket får *sin* karakter, sitt livsgrunnlag som ferdig verk. Til sist beskriver han en dobbelthet i komponeringsarbeidet, der hvor komponisten i en og samme bevegelse må være både ydmyk og kompromissløs i sin streben etter å skape musikk (Østergaard, 2004, s. 109). Komponisten må være åpen og respektfull, og samtidig bevisst og handlekraftig – en nødvendig dobbeltferdighet, i følge Østergaard.

### ***Magnar Åm (1952 - )***

På sett og vis er kanskje kvart einaste menneske komponist i utvida forstand: ein tek sine val, observerer erfaringane, vel og observerer på ny og på ny, heilt til rekka av augneblinkar er blitt ei rekke av år, og verket, gjestinga i kropp, er ferdig? (Åm, 2004, s. 126)

Med dette antyder Åm at alle har kompositoriske egenskaper iboende; at man på en naturlig måte velger og vraker livsinnhold, og at man forvalter resultatene av disse valgene på en slik måte at livet blir et verk i seg selv – et livsverk. Samtidig sier Åm med dette at komponering er en prosess, en prosess som kan ta tid og som ingen aner rekkevidden av før prosessen er over og verket er fullendt. Åm forklarer *hva komponering er for noe* gjennom å behandle prosessens bestanddeler som – i metaforisk forstand – byggkomponenter (Åm, 2004, s. 126):

1. *Tidskomponenten* tillater musikken å bevege seg.
2. *Romkomponenten* tillater fysiske avstander og retninger i musikken, altså proporsjoner.

Disse to legger grunnlaget for resten, som er:

3. *Vektkomponenten* tilfører musikken vekt gjennom bruk av tonale sentra eller klanglige bekreftelser.
4. *Kontrastkomponenten* tilfører musikken spenning og avspenning.
5. *Stemmingskomponenten* er summen av de fire andre komponentene og kommunikasjonen av disse ut mot publikum.

Åm forklarer så at man må søke å finne den indre fellesnevneren for komponentene – i en slags naturlig forbindelse, i jakt etter kjernen – og på samme måte avdekke den ytre meningen i både helheten og i komponentenes egenart (Åm, 2004, s. 127). For lytteren vil dette bli det Åm kaller ”ei sumoppleveling” (Åm, 2004, s. 130) i eller via musikken. Musikken og livet er sammensatt av de samme komponentene og komponistens prosjekt blir da å finne og formidle ytre og indre mening i musikk, akkurat som i livet – intet mindre.

### ***Arvo Pärt (1935 - )***

Den estiske komponisten Arvo Pärt anfører en minimalistisk holdning til komposisjon og musikkens funksjoner. Utgangspunktet for hans virke, beskrevet ved hans egne ord: ”es genügt, einen einzigen Ton schön zu spielen” (sitert i Kähler, 1995). Tonens tilblivelse rettes mot opplevelsen av den, selve persepsjonen av det tilsiktede og tilfeldige i fremført musikk. Tonen henvender seg utover i rommet, gjennom anslaget og videre gjennom den akustiske etterklangen. Pärt sier også at ”Musik ... muss durch sich selbst existieren ... Das Geheimnis muss da sein, unabhängig von jedem Instrument” (sitert i Pärt og Kareda, 2014). Arvo Pärt henviser her til *musikken i seg selv* – uavhengig av det formidlende instrumentet. Vi kan forstå Pärts anliggende som *mysteriet i musikken*, selve det uskrevne spranget som oppstår mellom hans – på papiret – strenge, minimalistisk funderte kompositoriske stil og selve den fysiske, klanglige tilblivelsen av musikk; tonens livsløp fra anslag til etterklang.

### ***Krzysztof Penderecki (1933 - )***

Den polske komponisten og arboristen Krzysztof Penderecki forteller om hvordan han tidlig i livet begynte å komponere. Seks år gammel tok han timer i piano og fiolin, og han medgir at selv om han ikke behersket instrumentene godt så vokste det raskt frem en trang til å sette noter sammen til noe som var Pendereckis eget, en liten gutts skaperverk. I seks år studerte han kontrapunkt og polyfoni under veiledning, og han er fast bestemt på at dette – for ham – var en sunn skole med tanke på å bygge opp en mer umiddelbar og sikker forståelse for vertikal musikk, altså hvordan harmonier konstrueres og agerer i musikken (Radeta, 2011, s. 7).

Penderecki innrømmer at verkets form er av stor betydning for komposisjonsprosessen, og han kan gjerne skissere hundrevis av muligheter på papiret før idéene tar del i verkets storform og kulminerer i selve *verket* (Radeta, 2011, s. 9). Han medgir at det er lett å skrive musikk, men at han alltid må ha i hukommelsen hvilken rolle hver eneste note har, eller skal ha, i helheten. Om komponisters og andre kunstners store prosjekt forteller Penderecki om treet som symbolet på kunstnerlivet: ”For me, the tree is really a symbol of the artist, which has to have roots in the earth. It means in tradition. But also trying to reach heaven, like the tree” (sitert i Radeta, 2011, s. 14).

### ***Igor Stravinskij (1882 - 1971)***

Den eksil-russiske komponisten Igor Stravinskij så på musikk som et konkret, objektivt håndverk, uten rom for subjektive verk- eller meningsfortolkninger (Bjerkestrand, 1998a, s. 79). Han var nysgjerrig på andre komponister – både samtidige og tidligere – og tok ofte opp i sin egen musikk elementer som han hadde oppdaget hos andre. Nettopp ved å studere andre oppnådde han en dypere innsikt i komposisjonsfaget og fant gjennom det nye uttrykksmuligheter for allerede etablerte, musikalske stilfigurer (Bjerkestrand, 1998a, s. 8).

### ***Paul Hindemith (1895 - 1963)***

Den tyske komponisten og musikktenkeren Paul Hindemith var opptatt av relasjonen mellom publikum og komponist, og mente at den måtte legges til grunn for et kompositorisk virke. *Kommunikasjon, håndverk, tonalitet og symbolisme* var fire momenter Hindemith holdt fast ved. Om kommunikasjon mente han at komponisten ikke måtte utvikle et følelsesmessig register – i musikken – som avvek for mye fra det som ble oppfattet som vanlige menneskers følelser. Om håndverket hevdet han at komponisten måtte ta utgangspunkt i musikk i praksis, slik at ikke den faktiske musikkformidlingen ble holdt tilbake eller overskygget av store musikkteoretiske tilbøyeligheter. Tonalitet var en komponists arbeidsgrunnlag, og Hindemith utviklet også sin egen harmonilære, for seg selv og på vegne av de kommende komponister. Senere ble Hindemith grepet av symbolismens makt i kunsten, og filosofi og estetikk skulle med det legge grunnlaget for verkets strukturelle utforming (Bjerkestrand, 1998b, s. 82).

### **3.3.5 Basisfaget – en oppsummering**

Som vi her har sett eksempler på – om enn så fragmenterte og flyktige – er komponistenes tilnærminger til faget minst like atskillige som komponistene selv. En komponist kan innta en strengt objektiv holdning til faget, eller han kan forfekte at selvet, livet og musikken er tre

deler i samme prosess. Noen har formmessige idealer som styrende kraft i arbeidet, og på samme måte har andre komponister agendaer i form av lovmessige følger eller markører i prosessen. Noen lytter etter det som skal komme, mens andre jobber iherdig med utforskning av idéer. Det hevdes også en bevissthet om tradisjoner og musikkfaglig beherskelse som grunnlag for et kompositorisk virke. Det er i alle tilfeller en sterk drivkraft som ligger til grunn for den livslange selvoppofrelsen – eller selvutviklingen – vi så ofte ser hos genuint dedikerte kunstnere. Man kan kanskje hevde at estetiske uttrykk og uttrykksmåter oppstår som resultat av de skapende aktørenes uttrykkstrang. I basisfaget komponering ser man forskjellige eksempler på tenkende, søkende og ikke minst oppfinnsomme profesjonsutøvere. Kunstnere har – for eksempel – under strenge kontrollregimer ofte fått en forsterket skaperkraft nettopp fordi de har blitt lagt bånd på, eller fordi deres skapergjerning blir diktert etter styresmaktenes pan-ideologiske føringer. ”If they cut off both hands, I will compose music anyway holding the pen in my teeth” (sitert i Fay, 2000, s. 92), skrev den sovjetrussiske komponisten Dmitri Shostakovich (1906 - 1975) til sin venn Isaac Glikman i 1936. Uttrykkstrangen – gjennom musikk – var enorm hos en ung komponist i et totalitært regime.

### **3.3.6 På vei mot komponering som undervisningsfag**

#### ***Vincent Persichetti (1915 - 1987)***

Den amerikanske komponisten og pedagogen Vincent Persichetti sa i sin tid at ”The embryonic composer has a technical heritage. Little can stand in his way if he possesses creative talent.” (Persichetti, 1961, s. 11). I dette formulerte han at de gryende komponister hadde alle komposisjonstekniske muligheter til rådighet, og at det dermed var det kreative aspektet som ville spille en stor rolle for personlig utvikling og egnethet. På spørsmål om komposisjonsfaget kan undervises eller læres bort svarte han i et senere intervju at ”I don’t think anybody can teach composition, but we can teach music and try to get into the fundamentals of the workings behind important composers from all times” (Duffie, 1986). Persichetti henviste altså til det som allerede foreligger av materiale, viten om og kunnskap omkring betydelige komponister og verker opp igjennom historien, implisitt at det er dette studentene må beherske og benytte for utvikle og finne sin egen stemme i komposisjonsfeltet.

#### ***Reginald Smith Brindle (1917 - 2003)***

Den britiske komponisten og pedagogen Reginald Smith Brindle skrev innledningsvis, i sin bok *Musical Composition*:

”I am convinced that if composition is ”not teachable”, at least a vast amount of information can be given – so much that one can virtually cover the whole subject. The only great gap is where one would expect – in the areas of subjective choice, aesthetic discrimination, intuition, and invention. Inevitably, these intangible factors cannot be taught, but the rest makes up a very sizeable amount of learning which can be passed on. (Smith Brindle, 1986, s. viii)

Disse tankene er ikke helt ulike Persichettis ord om at komposisjonsfaget kan eller bør baseres på vår viten omkring komposisjoner som konstruksjoner – i lys av en historisk linje – og at disse er nedbrytbare og analyserbare på forskjellige nivåer av form- og utviklingslære, instrumentasjon, harmonikk, melodikk, kontrapunkt og mye annet. Videre berettet Smith Brindle følgende:

The teaching of composition is a controversial issue. In the music profession (including students) there are two strongly held opinions: one is that composition cannot be taught; the other that composition should not be taught. My own experiences have been rather varied. My Italian composition teachers (Pizzetti and Dallapiccola) were both enigmatic and disappointing, even counterproductive. (Smith Brindle, 1986, s. 1)

Med dette antydte Smith Brindle lærerens påvirkning og betydning i elevenes utvikling, og at dette kunne munne ut i ymse konsekvenser for den enkelte elev. Han mente også at det for utøvende musikere – profesjonelle så vel som studenter – var av største viktighet å ha inngående kjennskap til komposisjonsfaget, for bare da kunne man virkelig sette seg inn i verkets fortolkningspotensiale (Smith Brindle, 1986, s. 2f).

### ***John F. Paynter (1931 - 2010)***

”Det springende punkt er å få satt dem i gang” (Paynter, 1974, s. 74) sa komponisten og pedagogen John F. Paynter om lærerens rolle overfor elevene. Ved å vekke elevenes entusiasme og lyst til å utforske og lære vil etterhvert kunnskapen om både ny og gammel musikk erverves. Denne *vekkelsen* finner sted ved at læreren ”åpner barnas ører” (Paynter, 1974, s. 74). Elevenes musikalske erfaringer må ta utgangspunkt i samtidens uttrykk og teknikker, nettopp for at elevene skal oppdage hvordan komponering arter seg i deres samtid (Paynter, 1974, s. 25), og det klanglige utgangspunktet for musikkskapelsen befinner seg i *alt* det lydfremkallende som ligger tilgjengelig for elevenes praktiske og kreative utfoldelse. Først når klangene velges og settes sammen begynner elevene å ta del i den bevisste komponeringsprosessen (Paynter, 1974, s. 18). Ifølge Paynter er komponering altså en syssel som handler om å utforske og erfare lyd i klang, form og sammensetning.

### ***Bjørn H. Kruse (1946 - )***

Den norske komponisten og pedagogen Bjørn H. Kruse mener at elevene i løpet av sin utdanning ”bør kunne oppnå en forståelse for sin faglige virksomhet i sammenheng med sitt eget liv for øvrig” (Kruse, 2011, s. 12). Det er altså av stor viktighet at læreren makter å lede elevene inn i erkjennelsen av fag og liv som to samvirkende elementer i én prosess. Hos Kruse omtales komponering som en kreativ prosess hvor improvisasjon står sentralt. ”Kreativitet er improvisasjon” (Kruse, 2011, s. 47), skriver han, og viser til at improvisasjon i det kreative arbeidet rører de tre tidsperspektivene nåtid, fortid og fremtid. Improvisasjonen oppstår i øyeblikket og den bygger på det det kreative individet har lært, med det i tankene at nye kunst- eller musikkuttrykk skal kunne oppstå.

### ***Arnold Schönberg (1874 - 1951)***

Den østerrikske komponisten Arnold Schönberg var også pedagogisk virksom, og i forbindelse med komposisjonsundervisningen og dens formål uttalte han blant annet at

The teacher must convince his students that the study of composition will not make them experts or acknowledged judges, that its only purpose is to help them understand music better, to obtain that pleasure which is inherent in the art. (sitert i Hickey, 2012, s. 3)

Schönberg vektla altså her at studentene gjennom komposisjonslæren skulle utvikle en dypere musikkforståelse og med det fremkalle kunstens eller kunstformens iboende tilfredsstillelse.

### ***Maud Hickey (1962 - )***

Den amerikanske professoren Maud Hickey antyder at en viss kjennskap til – og innsikt i – komponering vil være med på å dyrke frem et miljø hvor faget som skolefag kan bidra til en dypere og bredere musikkforståelse for både lærere og elever. En manglende omgang med komponering i skolen vil på sikt føre til manglende oppslutning om komponering som virke, og det vil igjen føre til en redusert tilgang på lærere som besitter den musikkfaglige dybden som ligger latent i komponeringsfaget. Hickey stiller spørsmålstegn ved nedprioriteringen av komponering som skolefag i det amerikanske skolesystemet, særlig med tanke på at barn har en helt naturlig evne og vilje til å komponere eller dikte, både i språk og i musikk, og at denne naturligheten i barnets kreative utspring er likestilt med barnets glede over å lytte til eller delta aktivt i og med musikk (Hickey, 2012, s. 3). I et forsøk på å definere hva komponering er, viser Hickey til den amerikanske komponisten John Cages enkle, men kraftfulle ord om at ”The material of music is sound and silence. Integrating these is composing” (sitert i Hickey,



2012, s. 7). Kjennskap til bestanddelene – selve materialet – er den essensielle basisen i komponistens virke, og dennes kreative, oppfinnsomme og utforskende, opparbeidede eller medfødte evner resulterer i komposisjonen, i verket, uansett art, form eller størrelse. Hickey forteller også om elevenes identitet som komponister. Allerede etter kort fartstid i skolefaget komponering kan man spore en kompositorisk individualitet hos barna. Denne identiteten henger sammen med barnas personlighet og deres musikalske erfaringer og deltagelse (Hickey, 2012, s. 69).

### ***Jon Helge Sætre (1969 - )***

Den norske musikkpedagogen Jon Helge Sætre sier at ”Improvisasjon og komposisjon er ikke isolerte aktiviteter. Komposisjonsarbeid forutsetter nesten alltid lytting, og egen og andres utøving står sentralt” (Sætre, 2010, s. 217). Han fremhever at de tre hovedområdene i grunnskolens musikkfag nøyе henger sammen og at det derfor er naturlig at disse interagerer i og med hverandre. Sætre viser til den tyske komponisten og pedagogen Carl Orff og dennes momenter om å *imitere*, *utforske* og *improvisere*. Det bør forekomme en vekselvirkning mellom disse tre momentene, slik at elevene får utviklet sine evner og ferdigheter i å lytte til, formidle og skape musikk (Sætre, 2010, s. 217). Improvisasjonsmomentet ser Sætre som en helt naturlig del av barns kreative arbeid med musikk (Sætre, 2010, s. 218). Om lærerens rolle hevder han at bevisstheten om komponering som både lærerstyrt og elevstyrt prosess er viktig (Sætre, 2010, s. 227). En komponist jobber gjerne innenfor gitte rammer som besetning, anledning, komposisjonens utstrekning i tid og tidsfrist for levering av partitur og stemmer, lyd materialet eller annet. Ved å gi elevene konkrete rammer å arbeide innenfor kan læreren styre den kreative prosessen etter definerte hensikter og mål. Men på samme måte er elevenes autonomi i utvikling av eget materiale viktig og stimulerende. For å styrke den musikkfaglige kompetansen i undervisningen tilrår Sætre at

- Musikk lærere bør selv forsøke å komponere og improvisere, helst innenfor flere stiler og komposisjonsmåter.
- Musikk lærere har nytte av å bevisstgjøre sitt eget musikk syn, og forstå andre mulige musikk syn.
- Musikk lærere bør tilegne seg et bredt begrepsrepertoar slik at vi kan snakke om musikk med elevene, og få ideer til hvilke temaer og perspektiver vår veiledning og vurdering kan handle om.
- Musikk lærere bør tenke over forholdet mellom kunnskap, håndverk og kreativitet i skapende arbeid.
- Musikk lærere bør utvikle og samle et utvalg av forskjellige opplegg som spenner fra åpne, elevstyrte prosesser til ferdighets- og kunnskapsbaserte prosesser.
- Musikk lærere bør innlemme det skapende aspektet også i arbeid med lytting og musisering

(Sætre, 2010, s. 229f)

Med dette kan vi forstå at læreren ikke bare skal formidle fagkunnskaper overfor elevene, men at læreren gjennom refleksjon og selvinnsikt også har i oppgave å fremdyrke fagetiske holdninger hos seg selv og elevene, og at læreren gjennom å utvide *sitt* pedagogiske og musikkfaglige repertoar i større grad står rustet til å tilpasse undervisningen til elevene, alt etter hvordan de utvikler seg i faget, og hvordan faget utvikler seg i takt med elevenes erkjennelser og innsikter. Sætres tanker har stor overføringsverdi til de tilsvarende hovedområdene i den videregående opplæringen, mest fordi Kunnskapsløftet fordrer en helhetstanke i læreplanenes progresjon fra grunnskolen og til endt videregående utdanning.

### 3.3.7 Undervisningsfaget – en oppsummering

Når vi betrakter disse stemmene kan vi observere noen tenderende holdninger med henblikk på komponeringsfaget i undervisningssammenheng. Flere av de ovenfor omtalte fagpersonene antyder at komposisjon i seg selv ikke kan undervises, men at undervisningen bør konsentreres om å gi elevene tilstrekkelig musikkfaglig kompetanse til at de skal kunne komponere og eksperimentere *for alvor*. Det handler om å gi elevene verktøy, kunnskap og nysgjerrighet nok til at de skal kunne videreutvikle seg selv gjennom egenkomponert musikk. Elevenes identitet og egenart må respekteres og bekreftes, og læreren må søke å unngå å hevde personlige fagsyn som kan virke krenkende eller overstyrende. For å holde oss til komponering, både som basisfag og undervisningsfag; hvilke musikkskapende prosesser består faget av, utover spenningsforholdet mellom lyd og stillhet? Hva er komponering, *egentlig*?

## 3.4 Musikkfagets didaktiske grunnlag

For å kunne gjøre rede for og beskrive komponering som undervisningsfag er det tjenlig å legge allerede veletablerte musikkdidaktiske tanker og systemer til grunn, her med utgangspunkt i relevante avsnitt fra den danske musikkpedagogen Frede V. Nielsens (1942 - 2013) bok *Almen Musikdidaktik* (1998), selvfølgelig i lys av de momentene som er beskrevet ovenfor. Nielsens avrundende kommentar i boken lyder:

Jeg vil gerne slutte med at formulere en pædagogisk målsætning, som jeg mener er meget central i uddannelsesmæssig sammenhæng: En af de vigtigste opgaver er den at igangsætte og understøtte den proces, som efterhånden skal føre til, at den studerende på en bevidst, velovervejet og indsigtfuld måde finder frem til det, som er i indre harmoni både med vedkommende selv som person og med vedkommendes samspil med sine omgivelser. (Nielsen, 1998, s. 361)

Det er altså en sentral, nordisk musikkpedagogs hovedanliggende, og med utgangspunkt i denne pedagogiske målsetning skal jeg i det følgende gå mer detaljert inn i Nielsens musikkdidaktiske diskusjon.

### **3.4.1 Om kunst og vitenskap – Nielsens dimensjoner**

Musikkfaget i sin veldige helhet inndeles av Nielsen i to deler, eller *dimensjoner*, etter Nielsens egen terminologi (Nielsen, 1998, s. 106). Dimensjonene utskilles fra musikkfaget etter definerte kriterier, ikke slik at de på den måten utgjør to typer musikkfag, men snarere slik at vi kan behandle og skildre musikkfagets entitet og dets bestanddeler på en fornuftig og klargjørende måte. Vi vil altså – denne inndelingen til tross – ved nærlesing kunne anerkjenne at dimensjonene griper inn i hverandre i en kontinuerlig vekselvirkning, slik at vi med det kan snakke om ett musikkfag.

#### ***Ars-dimensjonen***

Den delen av musikkfaget som berører og berøres av vår iboende, sanseavhengige oppfattelse – det som vi ikke kan benevne som konkret målbar musikkvitenskap – er den dimensjonen Nielsen omtaler som *ars-dimensjonen* (Nielsen, 1998, s. 106). Denne er, som etiketten indikerer, selve det kunstneriske aspektet ved musikk, det intuitivt estetiske barometeret hvor vår sansning erfarer kunstens abstrakte åndsvirkning gjennom *både* den umiddelbare og den forlengede musikkopplevelsen. Ars-dimensjonen er i sin form et resultat av våre historiske, geografiske og kulturelle praktisk-musikalske bedrifter (Nielsen, 1998, s. 106).

#### ***Scientia-dimensjonen***

Den delen av musikkfaget som berører og berøres av de vitenskapelige, konkret målbare attributter – musikkens håndgripelige morfemer – er den dimensjonen som benevnes av Nielsen som *scientia-dimensjonen* (Nielsen, 1998, s. 107). Denne baserer seg på de tradisjonelle, vestlige musikkvitenskapens parametre og måleredskaper, og det er denne som på det rent håndverks- og kunnskapsmessige planet legger grunnlaget for forståelsen av – i vårt tilfelle – komponeringsfagets praktiske bevisstetsstoff; det som med sikkerhet kan undervises og læres.

### **3.4.2 Tre avsnitt om fag og innhold**

Nielsen tar opp tre punkter til anvendelse i vårt forhold til ars-scientia-dimensjonenes plass i musikkundervisningen: *Musikalske fenomener, terminologi og faglig innhold*.

### ***Musikalske fenomener***

Musikalske fenomener – som eksempelvis intervaller, funksjoner og formkategorier – eksisterer kun gjennom vår opplevelse av dem (Nielsen, 1998, s. 107). De har derfor en ang av abstraksjon over seg og vi må derfor i undervisningen vokte oss for å behandle disse fenomenene som fysiske gjenstander, selv om de i utgangspunktet er basert på fysiske lovmessigheter og proporsjoner. Vi må derfor stadig bevisstgjøre elevene etter idéen om at disse vitenskapelige fenomenene tilbyr opplevelsels- eller erfaringsbasert viten på en helt annen måte enn det konkrete, fysiske gjenstander gjør (Nielsen, 1998, s. 108).

### ***Terminologi***

Terminologi i musikkundervisningen er et viktig middel for å kunne snakke om fenomenene, oppdage dem, sortere dem og oppdage deres plass og funksjoner i musikken. Det vi etter hvert opparbeider en verbal-bevissthet om interagerer med vår persepsjons av klingende musikk og ars- og scientia-dimensjonene samhandler i vår helhetlige intellektuelle erfaring omkring musikk (Nielsen, 1998, s. 108).

### ***Faglig innhold***

Faglig innhold er etter Nielsen et spørsmål om ”hvad fagligt der overhovedet er at lære” (Nielsen, 1998, s. 108). For at vi skal kunne begrunne undervisningsinnholdet må vi først gjøre rede for hvilke mulige bestanddeler faget *kan* inneholde. Videre ber Nielsen om at musikk læreren må betrakte sin egen fagkompetanse med kritiske øyne, og en stadig revurdering av denne kompetansen er en nødvendighet for at musikkfaget og elevene skal kunne møtes på en hensiktsmessig måte. Musikkpedagogen har et tilsynelatende ubegripelig stort fag å forholde seg til, et vell av fraksjoner å velge det som skal fremstå som relevant og viktig materiale, fra. Derfor er en metodisk sortering og behandling av fagets bestanddeler essensiell for å kunne lykkes i å formidle musikkfaget som fag overfor elevene (Nielsen, 1998, s. 109).

#### **3.4.3 Musikkfagets tredimensjonale vesen**

*Den tredimensjonale basis* er et samlende begrep for vår omgang med det helhetlige musikkfaget; der hvor kunsten, håndverket og vitenskapen møtes og bevirker elevenes forståelse og aksept for faget. Kunsten og vitenskapen – ars og scientia – berører hverandre gjennom den håndverksmessige prosessen, og blir i dette samspillet til basisfaget musikk. For at undervisningen skal kunne planlegges og formes etter hensiktsmessige planer og kriterier er nettopp en inngående innsikt i musikken og musikkfagets grunnstrukturer avgjørende, ”dersom [mu-

sikkundervisningen] ikke blot skal hvile på tilfældigheder eller lærerens karisma” (Nielsen, 1998, s. 110). Samspillet mellom kunsten og vitenskapen virker på oss som erkjennelsesredskaper, og det er derfor viktig at vi i vår livsførsel omgås og tar del i begge disse dimensjonene. I den sammenheng er det også viktig å ha i mente at den ene dimensjonen *ikke* er viktigere, eller mer nyttig, enn den andre. I musikkfaget er det viktig at læreren klarer å balansere dette med det i tankene at musikkundervisningen skal være *både* *og* (Nielsen, 1998 s. 124). Elevene skal gjennom dette utvikle både musikkfaglig kompetanse og en egen identitet som musisk menneske.

#### 3.4.4 Musikkfagets didaktiske posisjoner

Musikkfaget kan i følge Nielsen grupperes i minst ni didaktiske posisjoner eller kategorier, basert på tanken om faglige mål og innhold. Posisjonene er eksempler på forskjellige forståelser eller lesninger av musikkfaget slik det som undervisningsfag kan arte seg, og har artet seg historisk. Også her er det nødvendig å anerkjenne at kategoriene griper inn i hverandre med ikke alltid like tydelige skiller seg imellom (Nielsen, 1998, s. 282). Nielsens musikkdidaktiske posisjoner tar utgangspunkt i musikk som

- *Sangfag*, hvor sangen opptrer som innhold og metode for måloppnåelsen i musikkopplæringen (Nielsen, 1998, s. 165ff).
- *Musisk fag*, hvor kunstvaløren agerer som fagintegrerende og helhetsdannende redskap (Nielsen, 1998, s. 185ff).
- *Sakfag*, hvor musikken utforskes konkret vitenskapelig, som målbare sannheter, men også i lys av de øvrige musikkdidaktiske posisjonene (Nielsen, 1998, s. 191ff).
- *Samfunnsfag*, hvor musikk brukes som et kritisk samfunnsanalytisk dannelsesinstrument (Nielsen, 1998, s. 214ff).
- *Ledd i polyestetisk oppdragelse*, hvor bevisstheten om det musikkestetiske mangfoldet skal vekkes (Nielsen, 1998, s. 231ff).
- *Lydfag*, hvor alt hørbart kan legges til grunn for en musikalsk persepsjon og meningsdanning (Nielsen, 1998, s. 250ff).
- *Spillefag*, eller utøvende fag, hvor instrumentalspill og samspill står sentralt som en del av musikkutdanningen og musikkskapelsen (Nielsen, 1998, s. 363f).

- *Bevegelsesfag*, hvor musikkopplæringen foregår gjennom en forståelse av musikk som bevegelse. Musikkferfaringen erverves gjennom kroppsbevegelse (Nielsen, 1998, s. 364f).
- *Mediefag*, hvor musikkundervisningen samhandler med de informasjonsteknologiske mulighetene som eksisterer og stadig vokser frem (Nielsen, 1998, s. 365f).

Disse mangfoldige didaktiske posisjonene kan betraktes som et resultat av vår multikulturelle tidsånd og da også vår mangestemte musikkultur (Nielsen, 1998, s. 283f).

### **3.4.5 Musikkfagets fem aktivitetsformer**

Når man skal invitere elevene inn i en musikkundervisning som skal fremtone som både interessant og nyttig må musikk læreren – som allerede anført – ha en veloverveid tilnærming til både det didaktiske grunnlaget og faginnholdet for at undervisningen skal kunne fremstå som retningsbestemt og hensiktsmessig. Nielsen tegner opp fem aktivitetsformer for musikkfaget, med utgangspunkt i spørsmålet: ”Hvilke aktivitetsformer eller funksjonsområder er karakteristiske for musikkfaget og for beskæftigelse med musikk i undervisningsmessig sammenheng, og hvilke indholdsmessige implikasjoner er der eventuelt forbundet hermed?” (Nielsen, 1998, s. 291). Følgelig svarer Nielsen gjennom fem former for aktivitet i musikkfaget.

#### ***Reproduksjon***

Denne aktivitetsformen viser sin karakteristikk gjennom elevenes kopiering og gjenskapelse av allerede eksisterende musikk. Reproduksjonen kan foregå ved skriftlig, muntlig eller elektronisk gjengivelse av musikken eller informasjon om denne (Nielsen, 1998, s. 297ff). *Verket*, med sin identitet som modell for reproduksjonen, står sentralt i denne aktivitetsformen, og det er nettopp gjennom denne forestillingen om en slags uttrykksmessig fasit at elevene opparbeider seg musikalsk erfaring ved lytting og herming.

#### ***Produksjon***

Denne aktivitetsformen berører det kreative og skapende elementet i musikkundervisningen, hvor komponering, arrangering og improvisasjon står sentralt som både innhold, mål og metode i og for undervisningen. Tross aktivitetsformens tilsynelatende frie rammer er det viktig at musikk læreren, ifølge Nielsen, definerer tydelige handlingsområder for elevenes møte med produksjonsbeskjeftigelsen (Nielsen, 1998, s. 305ff). Tydelige rammer er ikke nødvendigvis ensbetydende med strenge, dogmatiske føringer og krav, men det handler heller om å tilby

elevene et avgrenset handlingsrom hvor elevene målbevisst og utforskende skal kunne få muligheten til å utfolde seg i, med og gjennom musikk.

### ***Persepsjon***

Ved å motta og bearbeide sanseinntrykk gjennom lytting kan elevene opparbeide seg kunnskaper om hvordan musikk og musikkens bestanddeler fungerer i praksis, hvordan musikkforløpets innhold får virkning og mening i en helhet. Persepsjon som aktivitetsform i musikkfaget dreier seg eksempelvis også om å erfare hvordan noter på papiret klinger som musikk, og også motsatt; hvordan klingende musikk vil eller kan se ut, på papiret, og videre hvordan man kan notere både klingende musikk og indre forestillinger om musikk som et ledd i musikkens klanglige og skriftangivende integrering i eleven (Nielsen, 1998, s. 313ff).

### ***Interpretasjon***

Interpretasjon som aktivitetsform omhandler elevenes ferdigheter og muligheter til å uttrykke egne tolkninger av musikk, gjennom å omsette informasjon om musikk – klanglig eller notert – til en selvets overveide musikalske uttrykk. Dette uttrykket kan formidles verbalt, billedlig, dramatiserende eller gjennom utøving av musikk. Interpretasjonen dreier seg altså ikke utelukkende om å fremføre musikk på en – for eleven – særegen eller unik måte. Like mye dreier det seg om å kunne verbalisere og illustrere tanker og oppfatninger omkring, og også forståelser for musikk – gjennom selve persepsjonen av musikken som klanglig og/eller notert stoff. Interpretasjonen er historisk relatert da den er et resultat av vår musikalske historie og dens formidlede innhold. Dialogen mellom musikken og mennesket – og mennesker imellom – er en viktig del av interpretasjonen som aktivitetsform, og det dreier seg i musikkens tilfelle om å opparbeide seg evnen til å finne mening i musikken for deretter å kunne kommunisere dette til andre (Nielsen, 1998, s. 327ff).

### ***Refleksjon***

Endelig kommer refleksjonen til anvendelse som en overgripende aktivitetsform i musikkfaget. Refleksjonen er *det abstrakte konkrete* hvor de praktiske og verbal-språklige aktivitetsformene i musikkfaget blir gjenstand for refleksjon og da vår indre forståelse for og gransking av musikk. Særlig de musikkvitenskapelige scientia-relaterte delene av faget er gjenstand for refleksjonen som aktivitet. Refleksjonen skiller seg fra de fire foregående aktivitetsformene ved at den betrakter faget *utenfra*, der hvor reproduksjonen, produksjonen, persepsjonen og interpretasjonen er i en direkte kontakt med det konkret musikkfaglige, *innenfra*.

Det skilles mellom refleksjon *om* og *i* musikk, altså beroende på om man selv er i en musikkfaglig utøvende situasjon når refleksjonen finner sted, eller om det er snakk om musikkfaglig refleksjon utenfor den praktisk-utøvende situasjonen (Nielsen, 1998, s. 339ff).

### **3.4.6 Nielsens nedtegnelser – en endelig oversikt**

Med Frede V. Nielsen forstår vi altså at musikkfaget rommer ars- og scientia-dimensjonene – kunst og vitenskap – og at disse forbindes i og gjennom håndverket i faget. Dimensjonene legger til rette for tre momenter som vedrører musikkundervisningen; musikalske fenomener, musikkfagets terminologi og selve dets faglig innhold. Hva undervisningsfaget skal inneholde blir i stor grad et spørsmål om lærerens fortrolighet med undervisningens dimensjoner og hvordan disse kommuniseres med elevene gjennom terminologien – musikkfagets verbalspråklige bestanddeler.

Nielsens ni didaktiske posisjoner – sang-, sak-, samfunns- og lydfag, musisk fag, det polyestetiske oppdragelsesledd og musikk som spille-, bevegelse- og mediefag – tilbyr mulige innfallsvinkler til musikkfaget slik det *kan* arte seg som undervisningsfag. Musikk læreren kan ved en kjennskap til denne typen didaktiske posisjoner selv konstruere egne fagtyper og perspektiver, tilpasset den typen musikkfag læreren underviser i, om det eksempelvis er instrumentopplæring, harmonilære, musikkhistorie eller komponering.

Gjennom de fem aktivitetsformene reproduksjon, produksjon, persepsjon, interpretasjon og refleksjon kan læreren veilede elevene og legge til rette for musikalske erfaringer slik at de kan innrømme en estetisk erkjennelse gjennom musikk som fenomen *og* som oppdragende skolefag.

## **3.5 Komponering som prosess**

### **3.5.1 Et forslag**

Ved å etterstrebe både en sammenfatning og en kategorisk sortering av komponistene, pedagogene og didaktikken – slik disse forskjellige stemmene nå er gjort rede for – vil jeg i dette delkapittelet foreslå en prosessmodell hvor selve bedriften *å komponere* illustreres. Det er på ingen måte i min mening å fastslå at dette er *modellen* som endelig skal vedta komponeringsfaget. Modellen er heller å lese som én mulig forståelse av komponeringsprosessen, fattet på bakgrunn av de mange stemmene som har kommet til uttrykk i dette kapittelet. En slik modell kan nemlig etableres på flere forskjellige måter, alt etter hva man ønsker å belyse, og hvorfor.



Min intensjon er å rette blikket mot komponeringsprosessen som en kontinuerlig sirkelbevegelse, hvor det generelle ved prosessen i stor grad beskrives, men man kan også tenke seg prosessen illustrert ved en spiralmodell, dersom man ønsker å bruke denne modellen – eller tilsvarende – for å beskrive et lengre utviklingsløp med ulike, gitte parametere.

Innholdet i modellen er inspirert av Nielsens didaktiske posisjoner, og jeg har med det fattet noen fagkategorier til bruk i prosessmodellen. Fagkategoriene er sortert og konstruert ut i fra det foreløpige teoristoffet i dette kapitlet, og dessuten min egen innsikt i komponering som beskjeftigelse. Når det vises til eksempler på innhold internt i fagkategoriene så er det ikke her å forstå som uttrykk for innholdspreferanser overfor komponering som undervisningsfag. Eksemplene bør heller forstås nettopp som støttende eksempler på hva faget kan inneholde, og hvor de forskjellige ferdighetene og forståelsene kan innlæres. Også Nielsens fem aktivitetsformer er representert, på ulike måter, i de ulike fagkategoriene i modellen. Aktivitetsformene berøres kanskje i større grad av selve de musikktekniske, scientia-baserte kategoriene i modellen; Komponering som teorifag, semantisk fag og håndverksfag (se Diagram 1, nedenfor).

### **3.5.2 Om det målbare**

Vi kan nå tenke oss at komponering som geskjeft har to sider ved seg; den konkret tekniske og målbare siden, hvor det håndverks- og kunnskapsmessige skal integreres og videreutvikles, og den abstrakt åndelige og ikke-målbare siden, hvor overordnede, estetiske preferanser – selve stemnings- eller kunstvaløren i musikken – skal etableres, disse i tråd med Nielsens nedtegnelser av ars- og scientia-dimensjonene. Denne siste siden kan naturlig nok ikke utforskes særlig inngående, her, da den er abstrakt, men den vil bli viet en viss oppmerksomhet i mitt forsøk på å illustrere hvordan det konkrete og abstrakte samvirker i en helhetlig kompositorisk prosess.

Den tekniske siden av komponering, slik den antydes tidligere i dette kapitlet, tar utgangspunkt i musikkvitenskapens beskrevne fenomener i musikk, eksempelvis tonehøyder, rytmikk, utstrekning i tid og rom, formlære og annet. Dette berører dermed kunnskapen om musikkens fysiske utfoldelse, hvordan musikkens mange parametere påvirker hverandre når de settes sammen, om det så er intensjonelt komponert musikk eller utforskende improvisasjon som ligger til grunn for resultatet.

### 3.5.3 Komponering som prosess – det kompositoriske kontinuum

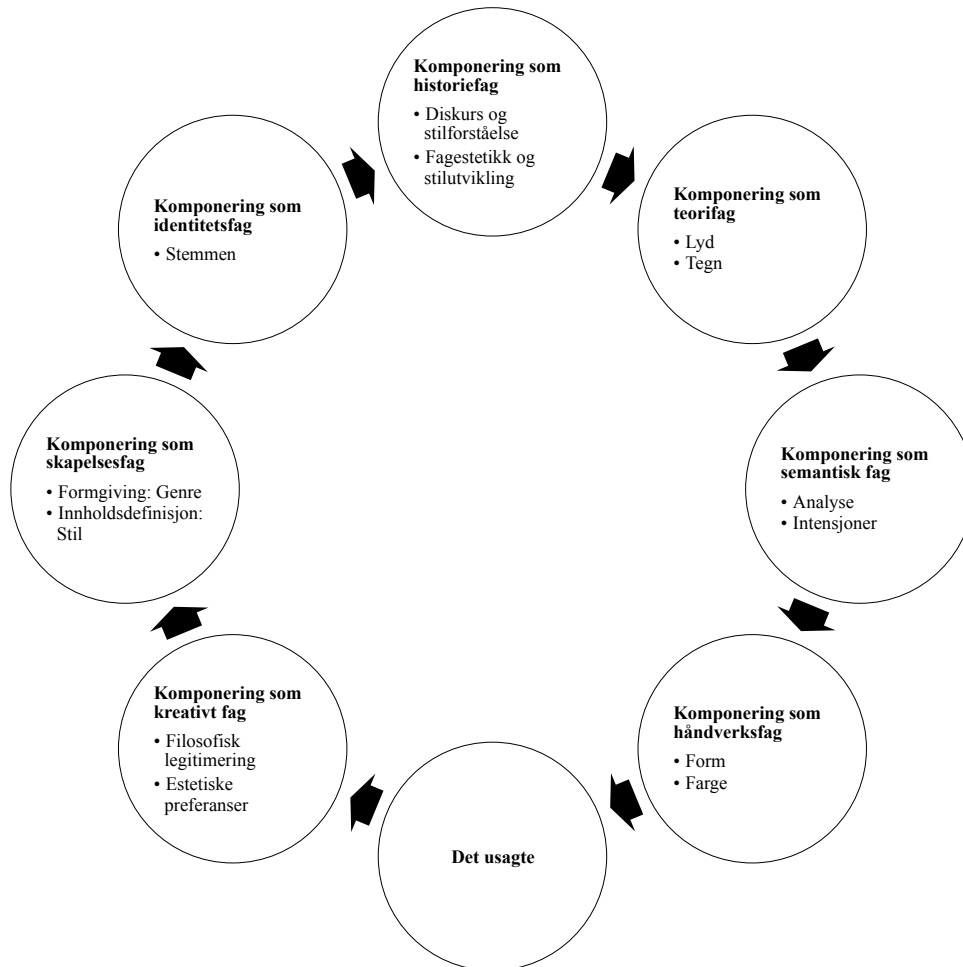
På lik linje med forståelsen av en prosess bestående av målbare og ikke-målbare sider – dimensjonene – kan man også betrakte handlingen å *komponere* som bestående av to ulike, men samhandlende prosesser; en indre og en ytre.

Den *ytre* prosessen er den lettest begripelige. Den er komponistens virke utad, selve verkslisten hvor komponistens utvikling kan beskues og beskrives i historikerens forsøk på å plassere komponisten på en tidslinje. Man kan ofte se hvor komponisten kommer eller kom fra, altså hvilken *skole* komponisten hadde sitt utspring i eller fra – ikke i betydning utdanningsinstitusjon, men heller i form av estetisk, diskursiv tilhørighet – og hvordan komponistens egenart ved endt livsverk farger historien for ettertiden.

Den *indre* prosessen er den utviklingen som skjer *inne i* komponisten, altså den prosessen som oppstår i spennet mellom dennes musikkmaterielle utgangspunkt og det ferdige stoffet, noen ganger *verket*, andre ganger i kraft av ny innsikt, en ny kompositorisk metode eller noe som for komponisten tidligere var ukjent eller utenkt. Gjennom dette kan man hevde at komponisten i virkeligheten er en evig elev, hvor denne i sin evige søken etter å si *det usagte* stadig kan erkjenne nye innsikter og erverve seg en bredere kompetanse eller et dypere utgangspunkt for sitt estetiske uttrykk. Komponist og elev glir sammen i én mening, enten man kaller den *den komponerende elev* eller *den lærende komponist*, og det er ved denne tanken – i samhandling med komponistens ytre prosess – utgangspunktet for prosessmodellen som illustrerer det jeg har valgt å kalle *det kompositoriske kontinuum* kan fattes.

## Det kompositoriske kontinuum – en modell:

Diagram 1



### ***Komponering som historiefag***

I prinsippet er komponering i tradisjonell, vestlig forstand en del av en fagestetisk, historisk diskurs. Gjennom århundrer har komponister avløst, kommentert, kritisert og fremelsket hverandres musikk, og man kan gjennom musikk se og høre at komponister virker i en historisk åre hvor det eksisterer en slags identitetsbekreftende estetikk i det klanglige og formmessige uttrykket. Derfor er det riktig å hevde at komponering er et *historiefag*, et fag hvor bevisstheten om de lange linjene og alt det disse understreker av viten om estetikk og fagestetikk, intensjoner, stilarter og stilhistorie, samt musikkteknisk og instrumentteknisk utvikling, er av essensiell karakter. Komponisten er vitende om at musikk eksisterer, og det er i denne bevisstheten at komponistens trang til å stemme i – kommentere gjennom egenforfattet klang-

lig utfoldelse – oppstår. Historiefaget tuftes i stor grad på diskursen i basisfaget, altså hvordan stilarter oppstår og forstås av samtiden og ettertiden. En viss kunnskap om både samtiden og tidligere tiders stilarter og teknikker kan være et sunt utgangspunkt for den komponerende eleven, eller for å si det med Persichetti: ”Talking about students, if they don’t learn the literature of the past, they eventually will be tempted to rewrite it” (sitert i Duffie, 1986). På lignende vis er også Paynters (1974) utgangspunkt i samtiden relevant, som grunnlag for en retrospektiv tilnærming til *det som har vært*. Aktiviteten å komponere tar utgangspunkt i det vi kan og vet *i dag*, og den historiske kjennskap og bevissthet blir til gjennom en aktiv utforsking av tilgjengelige teknikker i klang, form og annet.

### ***Komponering som teorifag***

Med utgangspunkt i komponering som historiefag vil man kunne si noe om den historiske musikkens kjennetegn. Den grunnleggende viten om det historiskmusikalske uttrykket gir seg til kjenne gjennom to former for erfaring og erkjennelse og videre i samspillet mellom disse. Den første er *erfaring med lyd*. Det er *noe* som klinger, et fenomen man kan erkjenne som uttrykt musikk i seg selv, selv om denne lyden står løsrevet fra enhver musikalsk form eller narrativ funksjon. Den andre er vår *erkjennelse av tegn* for vår erfaring med lyd. Gjennom bevisstheten om tegn som uttrykk for klang oppstår det et slags skriftspråklig grunnlag for å kunne skrive lyd på papir eller ved andre hjelpemidler. Ved å visualisere lyd ved tegn kan man altså både høre og se det klanglige uttrykket. Musikkens grunnsteiner kan med dette utforskes, beskrives og forklares. Noen eksempler på teorifagets innhold kan være læren om tonehøyder, intervaller, skalaer og akkorder, om takt, rytmer og pauser og ikke minst hvordan dette noteres korrekt.

### ***Komponering som semantisk fag***

Når fenomenet musikk defineres gjennom lyd og tegn trer man inn i det man kan kalle komponering som *semantisk fag*. Her kan forståelse for en systematisering av musikkens bestanddeler opparbeides, altså hvordan parameterne virker og kan virke i en større helhet. Komponering som semantisk fag baserer seg på analyser av eksisterende musikk – i tråd med komponering som historiefag – hvor det så søkes å avdekke og beskrive en komponistens intensjonelle vendinger eller fremgangsmåter i en komposisjon. Med dette kan man altså lytte til og lese musikalske forløp og forstå hvordan musikken virker på et funksjonelt plan. Stravinskij's omtalte stilstudier av tidligere tiders musikk illustrerer denne type tilnærming, likeså reflekteres Schönbergs vektlegging av musikkforståelsen – som kilde til nye musikalske uttrykksmulig-

heter – i tanken om komponering som semantisk fag. Eksempler på denne fagkategoriens innhold kan være funksjons- og trinnanalyse, besifring og læren om kadenser, ostinater og synkoper.

### ***Komponering som håndverksfag***

Med musikkens intensjonelle attributter i bevisstheten kan man så åpne for komponering som *håndverksfag*. Med dette hentydes det altså til det rent tekniske håndverket som må beherskes for at man skal kunne komponere et musikkstykke, og dette håndverket oppstår gjerne med bakgrunn i erkjennelsen av komponering som historiefag, teorifag og semantisk fag. Gjennom omgang med teoretisk og semantisk forståelse for historiens musikkuttrykk kan man utvikle en forståelse av og for en helhetlig musikalskstrukturell *form*, slik for eksempel Wallin gjør gjennom sin ”judoteknikk”. I tillegg til formfølelsen rommer også håndverksfaget kjennskap til *farge* i musikken, altså det persepsjonelt klanglige uttrykket. Eksempler på håndverksfagets innhold kan være kontrapunkt, polyfoni og variasjonsteknikk i formsammenheng og dynamikk, artikulasjon, spenning og avspenning, instrumentasjon og distribusjon av lagene i musikk. Pendereckis strenge øvelser i studietiden er typiske aktiviteter hvor komponering bli et håndverksfag, med basis i historien, i teorien og i semantikken. Også Smith Brindle (1986) og Persichetti (1961) underbygger en slik forståelse av komponering, og dette klinger også av Nielsens (1998) scientia-dimensjon i musikkfaget.

### ***Om det usagte***

Når man så har opparbeidet den nødvendige viten og erfaring omkring komponeringsprosessen fagområder nås selve vippepunktet mellom viten om komponering og faktisk deltakelse i komponering som skapende aktivitet. Her beveger undervisningsfaget seg over – eller tilbake? – til basisfaget. Dette kan defineres som *det usagte*, selve skapertrangen – kallet – som ligger i og bak skapelsen av musikk, slik det gjorde for den unge Penderecki (Radeta, 2011), eller for Østergaard og ”det som ennå ikke er, men kunne vært” (Østergaard, 2004, s. 108).

### ***Komponering som kreativt fag***

Gjennom det usagte genereres altså vår trang til selv å skape musikk, vårt behov for å kommentere eller påvirke verden gjennom noe nytt, noe hittil uhørt. Komponering som *kreativt fag* dreier seg om å avdekke nye mulige konstellasjoner med utgangspunkt i det vi av erfaring vet om musikk og musikkens vesen. På den ene siden kan denne kreative spiren legitimeres gjennom en filosofisk tilnærming til prosessen, i retning av *hva* vil vi uttrykke, *hvordan* vil vi

uttrykke det, og også *hvorfor* – denne siste også i didaktisk sammenheng. På den andre siden – og i interaksjon med den første – har vi også estetiske preferanser i uttrykket, hvor vår smak i tillegg til og basert på vår filosofiske tilnærming kan legges til grunn for komponeringsprosessen. Dette er selve tilblivelsen av ny musikk, hvor Nielsens ars og scientia møtes og det usagte blir verbalisert, sagt frem gjennom klang. Nordheims memorabler gir gjenklang i dette kreative aspektet ved komponering, hvor det vi allerede vet blir til det vi hittil ikke visste. Også Østergaards ydmyke, lyttende perspektiv er et viktig ledd i det kreative som grunnlag for musikkens skapelse og fremvoksende identitet. Pärts (Kähler, 1995) jakt på den fullkomne tone, Stravinskijs (Bjerkestrand, 1998a) gjenbruk av etablerte stiler og teknikker, Kruses (2011) og Sætres (2010) kreative søken gjennom det improviserte, samt Sætres refleksjon over og avgrensning av oppgaven eller arbeidet er ulike eksempler på det kreative fagets mange muligheter. Det reflekterende mennesket finner sitt uttrykksmessige utgangspunkt, her, etter først å ha kjent på muligheten til å ”komme til orde” gjennom det allerede omtalte usagte.

### ***Komponering som skapelsesfag***

Når vi tar utgangspunkt i det kreative – det usagtes ferd mot lyd og tegn – blir komponering til et *skapelsesfag*. Det kreative utspring trenger rammer og innholdsdefinisjoner for å bli til *verket*. Gjennom vår utforskning av det musikalske materialet vi legger til grunn blir musikken formgitt, eller genreddefinert, og gjennom utvelgelsen av selve innholdet i musikken – med utgangspunkt i det kreative fagets filosofiske og estetiske anliggender – trer stilen frem for det blotte øre. Dette kan vi kalle formingen av musikk – komponering som skapelsesfag. I skapelsesfaget har vi beveget oss på motsatt side i forhold til håndverksfaget. Der vi før – i et teoretiserende lys – skulle befatte oss med form og farge som bestanddeler i musikken, hengir vi oss gjennom skapelsesfaget til den praktiske, skapende bruken av disse. Pendereckis (Radeta, 2011) søken etter den riktige formen er et godt eksempel på hvordan fragmentene etter hvert bidrar til å skape noe nytt, noe som er større enn fragmentene selv.

### ***Komponering som identitetsfag***

Fra et kreativt idéstadium, via en formgivende og innholdsdefinerende skapelsesprosess finner vi *stemmen* i det hele, det som understreker og bekrefter verkets – og dermed også vår – identitet. Verket glir inn i historien som en del av den, som et grunnlag for videre inspirasjon og utvikling i feltet. Verket er musikk, og musikken blir historie – men det er opp til publikum og musikyndige fagfolk å avgjøre om verket blir et tidsavtrykk for ettertiden, noe å

merke seg som spesielt viktig eller toneangivende. Åms (2004) livsverkstanke og jakten på både indre og ytre mening i musikken understreker identitetstanken. Også Østergaards (2004) tanker om verket identitet peker mot verket som komponistens identitet.

### ***Komponering i ring***

Dersom verket får en plass i historiens bevissthet legger dette grunnlaget for ny utforskning av lyd og tegn, av intensjoner og analyser, av semantikk og former og farger, og dersom det usagte tillater det vil komponerende elever og lærende komponister igjen finne inspirasjon i dette for så å sette nye klanger og rytmer til verden. Slik opptrer det kompositoriske kontinuum, vel å merke i forskjellige stadier av den enkelte elevs innsikter, forståelser og utforskertrang. Musikkviteren vil kanskje gå motsatt vei, mot urviseren, for å utforske komponistens dybde i lagvise avkledninger og forsøk på forståelser.

#### **3.5.4 Innvendinger mot modellen**

Man kan fremme innvendinger mot denne modellen, som for eksempel at modellen ikke inneholder momenter som tilsier at komponering kan være et digitalt fag. Det digitale aspektet i fagutøvelsen dreier seg enten om datateknologi i notasjonsøyemed eller om datateknologi som kompositorisk instrument. Det er altså midler til bruk i prosessen, ikke prosessen i seg selv, slik jeg forsøker å illustrere. Man kan også tenke seg at det digitale aspektet plasseres inn under komponering som teorifag, nettopp som erfaringer med lyd og erkjennelser av tegn.

Modellen må dessuten ikke ses som én fastlagt modell hvor eleven eller komponisten slavisk går fra punkt til punkt lik en brikke i et spill, men heller som en illustrasjon av en overordnet modell hvor deltageren hele tiden trekker veksler til det man allerede har vært igjennom, som ledd i en kontinuerlig oppdatering og tilpasning av den hittil tilegnete kunnskap og erfaring; en assimilering i læringsprosessen. Man kan også tenke seg tilsvarende modeller på mikronivå, hvor man eksempelvis kan gå inn i instrumentering som prosess, formlære som prosess og så videre.

For utfyllende lesing om musikkfagets innhold kan for eksempel Finn Benestads (1929 - 2012) bok *Musikklære* (2009) utgjøre et godt utgangspunkt, blant annet som basis for undervisningsfaget komponering og dets grunnleggende innhold. Til sist er det viktig å påpeke at komponering – slik det er en del av musikkfaget – også oppsummerer hele musikkfaget, da alt man lærer og erfarer om og i musikk kan komme til anvendelse i komposisjonsprosessen, en prosess som stadig forsyner faget med nytt stoff eller innhold, til fordypelse. Komponering som prosess er altså musikkfagets innhold og ramme på én gang.

## 3.6 Læreplaner i musikkfaget

*Hva kan og kan ikke læreplanen fortelle; ”Hvilke muligheter ligger latent i læreplanen som intensjonelt læringsfremmende arbeidsdokument?”* spurte jeg innledningsvis i dette kapitlet. Når jeg i neste kapittel skal evne å finne frem til en høvelig metode til anvendelse for dette prosjektets innsamlede fagplaner og intervjudata må det først gjøres rede for hva læreplaner er og hvilken funksjon de har eller kan ha. Læreplanbegrepet forklares gjerne som et dokument til bruk i planlegging og gjennomføring av undervisning (Hanken og Johansen, 2013, s. 140).

### 3.6.1 Fem plannivåer

Ifølge Goodlad, Klein og Tye kan det skilles mellom minst fem nivåer i læreplantenkingen; *ideologisk, formelt, oppfattet, iverksatt* og *erfart* plannivå (referert i Johansen, 2004, s. 112). Det eksisterer altså variasjoner i læreplanens eget liv, fra idéen om hva den skal inneholde til den faktisk har ført til erfaringer for både lærer og elev.

*Den ideologiske læreplanen* er selve utgangspunktet for planarbeidet. Her vedtas hva elevene skal lære, og hvorfor. Utdannings- og kulturpolitiske strømninger er med på å bestemme det overordnede innholdet i den institusjonelle opplæringen, og ved dette ideologiske utgangspunktet legges grunnlaget for den formelle læreplanen (Hanken og Johansen, 2013, s. 145).

*Den formelle læreplanen* – det trykte dokument – utformes i den hensikt å forme en pedagogisk virksomhet etter blant annet mål, innhold, metode og vurdering i et fag (Hanken og Johansen, 2013, s. 140). En formell læreplan reflekterer – som antydnet – fagideologiske strømninger i samtiden og inneholder derfor både vedtatte prioriteringer og implisitte bortprioriteringer (Hanken og Johansen, 2013, s. 141). Såkalte maksimumsplaner tillater stor grad av frihet i undervisningen, og tillater med det lokale prioriteringer og bortprioriteringer, mens minimumsplaner er mer styrende for både fagets mål og innhold og hvordan undervisningsfaget skal gjennomføres (Hanken og Johansen, 2013, s. 141).

*Den oppfattede læreplanen* er læreplanen slik den leses og tolkes av pedagoger og skoleledelse, elever og deres foresatte. Særlig lærerens evne til å lese og formidle planinnholdet er viktig for at den bakenforliggende fagideologien skal etterleves og videreføres etter intensjonen. (Hanken og Johansen, 2013, s. 146).

*Den iverksatte eller operasjonaliserte læreplanen* er læreplanen slik den utarter seg og gjennomføres, som undervisning. Lærerens forutsetninger og tolkninger, samt undervisning-



ens rammefaktorer er med på å avgjøre hvordan den formelle læreplanen gjennomføres (Hanken og Johansen, 2013, s. 146).

*Den erfarte læreplanen* er elevens erfaring med undervisningsinnholdet. Forholdet mellom den formelle og den erfarte læreplanen kan avvike nettopp gjennom lærerens anvendelse av planen, og det er også sannsynlig at læreplanen som formelt arbeidsdokument kan utarte i forskjellige undervisningspraksiser, beroende blant annet på lærerens og elevenes forutsetninger (Hanken og Johansen, 2013, s. 146). Læreplanen tolkes gjerne av flere lærere, og gjennomføres kanskje ulikt i forhold til forskjellige klasser, grupper eller kull, beroende på disses forutsetninger og forventninger.

### **3.6.2 Musikklærerens læreplan**

Musikklærerens bakgrunn, fagsyn og kompetanse er individuell, og sett i sammenheng med læreplanen som lærerens arbeidsdokument er det åpenbart at undervisningspraksisen aldri er definert i én dokumentstyrt fasit. Basisfaget musikk og undervisningsfaget musikk oppleves ikke nødvendigvis som ett og samme fag (Johansen, 2004, s. 113). Musikklærerstudenter må stimuleres til å kunne utvikle egne fagkunnskaper basert på et musikkfaglig *grunnlag*, ikke på et ferdig musikkfag. Musikklærerens musikkpedagogiske praksisfellesskap spiller ifølge Johansen en betydelig rolle i formingen av musikkfaglige kunnskapskonstruksjoner. Elevens læring og møte med faget er derfor i stor grad overgitt det miljøet læreren befinner seg i (Johansen, 2004, s. 215f). Lærerens tilnærming til læreplanen og alle de valg læreren måtte foreta i denne prosessen styres av både bevisste og ubevisste forståelser (Johansen, 2004, s. 120f). Læreplanens hovedanliggende blir med dette et spørsmål om faget mål, innhold, metode, vurdering og etikk.

#### ***Undervisningsfagets mål***

I musikkfaget komponering er det i hovedsak to typer mål vi bør ta stilling til. 1) *Kognitive mål* dreier seg om erkjennelsen av alle mentalt stimulerende emner, altså de områder av komponeringsfaget som berører innsikt, forståelse og vurdering av det sansbare fagstoffet. 2) *Affektive mål* dreier seg om følelser og holdninger omkring faget. Disse to måltypene utgjør til sammen hovedmålet for undervisningsfaget – eller hovedområdet – komponering, og vi kan da se komponering dreier seg både om kunnskap om og holdninger til selve faget og dets avstedkomne produkt; ny musikk. I tillegg finnes et tredje målområde; psykomotoriske mål. Dette omhandler viljestyrte, kontrollerte aktiviteter og oppøvingen av disse (Hanken og Johansen, 2013, s. 61). For de to hovedområdene gehørtrening og formidling kommer psykomo-

toriske mål for opplæringen særlig til sin rett, og gjennom Kunnskapsløftets idé om at de tre hovedområdene integrerer hverandre som ett fag – Musikk fordypning – blir psykomotoriske mål også viktige for hovedområdet komponering, om enn i indirekte forstand.

### ***Undervisningsfagets innhold***

Musikkfagets innhold består av lærestoff og aktiviteter til innlæring av visse typer lærestoff. Læringsaktiviteten er en del av faget i seg selv, og er derfor ikke utelukkende en metode for tilegning av kunnskaper og ferdigheter (Hanken og Johansen, 2013, s. 70). For å kunne velge ut og konkretisere et relevant innhold i musikkfaget må målene brukes som rettesnor for hva som skal oppnås ved undervisningens slutt. Også elevenes forutsetninger må legges til grunn i overveielser av potensielt faginnhold (Hanken og Johansen, 2013, s. 71). Innholdet kan også tilpasses fagets egenart, eller det samfunnet faget tar del i. Det er altså flere mulige utfall som møter læreren, kollegiet eller andre normative krefter når innholdet i læreplanen skal defineres (Hanken og Johansen, 1998, s. 73ff).

### ***Undervisningsfagets metode***

Når vi tar opp begrepet *metode* i musikkdidaktisk sammenheng rommer begrepet et veldig uttrykksregister, akkurat på linje med det helhetlige musikkfagets mange områder og disipliner. Metode dreier seg i all hovedsak om å finne en fremgangsmåte for innlæring, da selvfølgelig med målene for faget i sikte. Valg av metode må være av hensiktsmessig art med tanke på *hva* det er som skal læres (Hanken og Johansen, 2013, s. 80f). I komponering er det som nevnt kognitive og affektive mål som legges til grunn for valg av metoder. Komponering er, som beskrevet hittil i dette kapittelet, et svært sammensatt og mangslungent område. Med tanke på nettopp metodiske overveielser og valg fordrer dette inngående fagkjennskap fra lærerens side, slik for eksempel Smith Brindle (1986), Sætre (2010) og Hickey (2012) anbefaler.

### ***Undervisningsfagets vurdering***

Vurdering i musikkfaget er – som i andre fag – viktig for å kunne si *noe* om elevenes faglige progresjon. Vurdering blir da også et verktøy til å måle om selve undervisningen er hensiktsmessig i forhold til elevens forutsetninger, blant annet. ”Generelt kan man si at vurderingens overordnede hensikt i en didaktisk kontekst er å gi elever, lærere og samfunnet for øvrig informasjon som kan bidra til å sette verdi på og/eller forbedre både undervisningen og læringen” (Vinge, 2014, s. 18). Vi kan snakke om *formativ* og *summativ* vurdering, hvor den

første tar sikte på å vurdere læringen underveis, og den andre summerer opp den totale mål-oppnåelsen etter endt fagmodul, for eksempel ved hver semesterslutt. Den formative varianten knyttes primært til læringsprosessen, som et middel for å måle elevenes utvikling (Sætre, 2010, s. 74). Aller parter i læringsprosessen må kjenne til vurderingskriteriene, altså hva som skal måles, samt når, hvordan og hvorfor. Vurderingen foreligger som skriftlig dokumentasjon på hver enkelt elevs grad av måloppnåelse, både underveis og endelig (Sætre, 2010, s. 77f).

### ***Undervisningsfagets etikk***

Også etikken bør spille en viktig rolle i undervisningen, både i lærerens tilnærming til elevene og til faget, og også med tanke på lærerens eventuelle fagetiske påvirkning på elevene, i form av å bevisstgjøre elevene hva sunn fagetikk kan være. Læreren må kunne øyne etiske utfordringer i klasserommet, når de inntreffer. Læreren må skape rom for etisk og moralsk refleksjon. En yrkesetisk, tydelig motivasjon bør også ligge til grunn for et godt pedagogisk virke og læreren bør reflektere over eget verdigrunnlag for så å dra karakterfast nytte av dette i undervisningen (Kalsnes, 2004, s. 132). Dette angår lærerens – og dermed fagets – troverdighet i undervisningsrommet. Det er her på sin plass å igjen referere til Benestads *Musikklære* (2009) hvor det formanes at vi bør forholde oss ydmyke overfor hverandres musikkoppfatning på en slik måte at vi ikke overkjører andre i *deres* oppfatning av hva musikk skal eller kan være (Benestad, 2009, s. 12). Det finnes ingen rett eller gal måte å lytte til eller oppleve musikk på. Lytteropplevelsen er individuell og ukrenkelig, og en stadig og aktiv omgang med musikk – i så vel lyttende som utøvende former – vil på sikt føre til en dypere innsikt i, og større fortrolighet med, musikken (Benestad, 2009, s. 13).

### **3.6.3 Læreplaner i komponering – et oppsummerende utgangspunkt**

Læreplaner i musikkfaget er som vi forstår et utfordrende dokumentarbeid hvor det ikke lar seg gjøre å forme absolutte fasiter eller overgripende didaktiske føringer. En læreplan skal romme kognitive, psykomotoriske og affektive mål for opplæringen, den skal angi lærestoff og aktiviteter knyttet til dette og gjennom dette skal man også tilpasse et metodisk arbeid for målrettet å kunne legge til rette for læring i tråd med målene for faget. Foruten de lærerens faglige kompetanse skal denne også besitte en betydelige pedagogisk og strategisk kompetanse for best å kunne føre elevene frem til den summative vurderingen fattes, og dermed besørge elevene et grunnlag for videre muligheter i faget. For komponeringsområdet vedkommende er læreplanarbeidet minst like sammensatt, og man kan tenke seg at det kan være spe-

sielt vanskelig å utarbeide en genre- og verdinøytral fagplan som rommer og fyller punktene om mål, innhold, metode og vurdering på en – for fagintegritetens skyld – akseptabel måte. Det etiske momentet er i så måte mindre komplisert å forholde seg til.

### **3.7 Teorimangfoldets potensiale**

I dette teorikapittelet har jeg forsøkt å fremstille komponering som basis- og undervisningsfag på en oversiktlig og anvendelig måte. Komponering som begrep og fag har blitt gjort til gjenstand for en oppklarende gjennomgang hvor det hele tiden har vært i hensikt å skrive frem en forståelse av hva komponering er, eller kan være. Leksikalske termer har blitt presentert med det for øye å utforske begrepsinnholdet, utvalgte komponister og pedagoger fra inn- og utland har blitt brukt for å understreke både mangfold og tendenser i fagområdet, det overordnede musikkfagets didaktiske adganger har blitt beskrevet og før det avsluttende delkapittelet om læreplaner har jeg – på bakgrunn av det foregående teoristoffet – etablert en prosessmodell hvor drivkraften har vært å illustrere komponering som et kontinuum hvor ny innsikt stadig samhandler med det komponerende individets allerede etablerte kunnskaper, innsikter og erfaringer. Det har også vært et poeng å vise at undervisningsfaget og basisfaget henger – eller i det minste bør henge – tett sammen som ett komponeringsfag, nettopp som én sammenhengende prosess.

Gjennom en behørig, systematisk presentasjon av de innsamlede læreplanene vil selve det tekstuelle innholdet i disse bli analysert og diskutert gjennom de perspektivene som kan leses i prosessmodellen og i delkapittelet om læreplaner. Læreplanene som er samlet inn til bruk i dette prosjektet er av den formelle arten, men blir da gjennom nevnte presentasjon, lesing og diskusjon naturlig nok også å forstå som oppfattede læreplaner. Hva de rommer og hvordan det leses vil komme forhåpentlig tydelig frem i resultatkapittelet, men før det er det – foruten en presentasjon av selve metoden – på tide å minne om denne oppgavens hovedanliggende: Hvordan kommer den planlagte undervisningen i hovedområdet komponering til syne i fagplanene, og i hvilken grad legger fagplanene til rette for elevenes videre utvikling innen komponeringsfaget etter videregående opplæring. Ja, det finnes som nevnt i historiekapittelet en fordypningsmodul til, i opplæringens siste skoleår, men det er i denne oppgavens interesse å se på selve grunnlaget for komponering som profesjonsrettet syssel, om dette i det hele tatt kan leses i fagplanene.

# 4 METODE

## 4.1 Anvendte metoder

### 4.1.1 Bakgrunn

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for masterarbeidets forskningsmetodiske design og hva jeg har besluttet for å dra størst mulig nytte av prosjektets datamateriale; fagplanene. Utgangspunktet for resultatpresentasjonen og den tilhørende diskusjonen ligger selvfølgelig i oppgavens to innledende problemstillinger. For å kunne besvare disse har jeg i samlet inn fagplaner fra 14 videregående skoler hvor Musikk fordypning 1 undervises i skoleåret 2013/2014. En systematisk gjennomgang av fagplanene gjøres for å avdekke hvordan den planlagte undervisningen i hovedområdet komponering kommer til syne i fagplanene, og på hvilke måter fagplanene legger til rette for elevenes videre utvikling innen komponeringsfaget *etter* videregående opplæring.

### 4.1.2 Design

Analysen av prosjektets data foretas i tråd med såkalt *flermetodedesign* eller *triangulering* (Ringdal, 2013, s. 110). Metoden bidrar til å avdekke og sortere funn og favner både opptelling av fagplanene og en undersøkelse av informasjonstettheten i fagplanenes tekstuelle innhold. Resultatpresentasjonen legger hovedvekten på en kvalitativ, komparativ tilnærming, hvor de 14 fagplanene sammenlignes og diskuteres. Fagplanene er for førstehåndskilder å regne, da de er formulert av avsender selv, eventuelt i samarbeid med andre. Materialet tilbyr med det en høyere kildeverdi og anses derfor som mer troverdige, eller ekte (Repstad, 2007, s. 106). I tillegg har jeg valgt å gjennomføre et lite intervju med tre ulike informanter, valgt ut på bakgrunn av en sammenligning av det tekstuelle innholdet i fagplanene. En skjematisk oppstilling tydeliggjør hvor forskjellige fagplanene er med tanke på informasjon og hvordan denne er vektlagt, og gjennom dette er det gjort mulig å velge ut tre informanter med tre svært ulike fagplaner, særlig hva angår informasjonstetthet.

## 4.2 Utvalg og rekruttering

### 4.2.1 Potensielt utvalg

I undervisningsåret 2013/2014 tilbød 53 norske videregående skoler undervisning i Musikk fordypning 1. Samtlige av disse skolene ble forespurt en deltagelse i dette prosjektet, og det endelige utvalget var nærmest selvgenererende ut i fra antall positive svar. Den enkelte skoles administrasjon ble kontaktet via e-post hvor forespørselen ble lagt ved i et eget dokument (Vedlegg 2). Etter to runder med ytterligere oppfordringer til de som til da ikke hadde svart hadde 21 skoler respondert på henvendelsen, gjennom administrasjonen, avdelingsleder eller den aktuelle faglærer. To av disse ønsket ikke å bidra, av helt legitime grunner som av hensyn til informantenes anonymitet ikke kan refereres i denne oppgaven. To lærere ønsket kun å uttale seg gjennom intervju, og det ble derfor umiddelbart utelukket da oppgaven på det stadiet var tenkt som en komparativ, dokumentanalytisk oppgave. Tre representanter skulle oversende planer når de fant tid til dette, men disse uteble.

### 4.2.2 Faktisk utvalg

Oppgavens utvalg var fattet og til sammen 14 planer ble oversendt. Geografisk er det god spredning i materialet, og det vil kunne bidra til å øyne hvordan Musikk fordypning 1 og hovedområdet komponering forberedes. Utvalget og dets bidrag er likevel ikke omfattende nok til å beskrive hvordan hovedområdet komponering forberedes på landsbasis. Det er ikke tatt hensyn til hvilke skoler som er offentlig eller privat drevet, da sistnevnte er underlagt det samme kravet i § 2A-1 under Utdanningsdirektoratets rundskriv *Udir-2-2011: Krav til læreplaner for private skoler* hvor det er formulert at ”Læreplanen må vere jamgod med Læreplanverket for Kunnskapsløftet ...” (Utdanningsdirektoratet, 2011).

### 4.2.3 Om manglende bidrag

Av det potensielle utvalget svarte altså 21 av 53 skoler på forespørselen om deltagelse i prosjektet. Jeg vil gjerne peke på flere mulige årsaker til at så mange ikke responderte, selv om et slikt tankeeksperiment på ingen måte kan sin noe om de faktiske årsakene til denne uteblivelser. De 32 som aldri svarte kan ha funnet prosjektet uinteressant da de tok utgangspunkt i den opprinnelige ordlyden i prosjektet, som var å ”undersøke hvordan hovedområdet *Komponering* på Vg2-trinnet praktiseres, altså hvilket innhold som vektlegges og hvilke arbeidsformer som benyttes” (Vedlegg 2). I ettertid har jeg forstått at forespørselen er i fravær av en viss

kontakt med virkeligheten. Faktisk undervisning og anvendt innhold beskrives helst gjennom observasjon og dokumentasjon av undervisningen, ikke via fagplanen. De hadde kanskje ingen tro på prosjektet i det hele tatt? Andre sannsynlige årsaker kan være at administrasjonen ved den enkelte skole – hvor jeg i utgangspunktet henvendte meg – aldri videresendte henvendelsen til avdelingsleder eller faglærer, eller at henvendelsen ett eller annet sted på veien ble liggende avglemt i noens innboks.

De to som kun ville la seg intervjuet uten å bidra med sine formelle læreplaner kan ha respondert på denne måten nettopp fordi de har mange tanker, holdninger og meninger om og rundt faget, ytringer som gjør seg bedre i en samtale om faget enn som skriftlige redegjørelser i et formalisert dokument. En annen årsak kan være at de ikke har noen formell fagplan å vise til. Dette blir som antydning av spekulasjoner uten belegg, men kritiske funderinger må også kjenne sin plass i denne teksten.

De tre som ville bidra med planer men aldri leverte kan sannsynligvis ha glemt hele prosjektet og min henvendelse. En musikk lærers hverdag kan være vel så hektisk som andres, og små henvendelser fra periferien kan lett bli oversett eller avglemt. En siste mulighet er at de endret mening eller holdning underveis, og valgte å avstå fra deltagelse uten at de følte seg forpliktet til å meddele dette. Den skriftlige forespørselen presiserte at deltagelsen var helt frivillig.

## **4.3 Dokumenter og intervjuer**

### **4.3.1 Dokumentinnsamling**

De 14 fagplanene ble oversendt via e-post og skrevet ut fortløpende. Hver papirutgave ble anonymisert ved et vilkårlig referansenummer fra tallrekken én til 14 (Tabell 1), og det ble samtidig opprettet en egen referanseoversikt over informantene og deres respektive nummer, nettopp med tanke på utvalg til intervju på et senere tidspunkt.

### **4.3.2 Skjematisk oversikt over fagplanene**

Den enkelte fagplans detaljnivå var avgjørende for utvelgelse av aktuelle intervjuobjekter. For å finne frem til tre informanter med svært ulik grad av informasjonstetthet i sine fagplaner fant jeg det anvendelig å stille opp fagplanene etter et skjematisk, sammenlignende system. Formålet med en slik skjematisk oppstilling var å synliggjøre fagplanenes tekstuelle innhold

etter graderinger for *høy*, *middels* og *lav* informasjonstetthet. Disse graderingene – beskrevet ved *H*, *M* og *L* – bekrefter at det er formulert et tekstuert innhold for mål, konkretisering eller vurdering i hver enkelt fagplan, og indikerer i relativ forstand hvor informativ fagplanene er. ”-” bekrefter manglende tekstuelle beskrivelser av gitte kategori i en fagplan. Graderingen av det tekstuelle innholdet defineres slik:

### ***Mål***

- Høy grad av informasjonstetthet (H) i kategorien *mål* er beskrevet ved et tekstuert innhold der detaljerte delmål og hovedmål for opplæringen tydeliggjøres. Både holdninger til og kunnskaper om og i faget bør synliggjøres i fagplanens beskrivelse av mål. Graderingen reflekterer mål som bygger på kompetansemålene i læreplanen og supplerer disse i stor grad.
- Middels grad av informasjonstetthet (M) i kategorien *mål* er beskrevet ved et tekstuert innhold som samsvarer med kompetansemålene i læreplanen, uten at noe særlig tilføyes.
- Lav grad av informasjonstetthet (L) i kategorien *mål* er beskrevet ved et tekstuert innhold som ligger under detaljnivået i læreplanen. Dersom detaljnivået er lavt og det ikke henvises til kompetansemålene i læreplanen anses den aktuelle fagplanen å ha en lav grad av informasjonstetthet.

### ***Konkretisering***

- Høy grad av informasjonstetthet (H) i kategorien *konkretisering* er beskrevet ved et detaljert faginnhold. Konkretiseringen angir gjerne tidsperspektiv for innhold og aktiviteter og hvordan undervisningen i er planlagt, gjerne i samsvar med kategoriene *mål* og *vurdering*.
- Middels grad av informasjonstetthet (M) i kategorien *konkretisering* er beskrevet ved et faglig innhold i undervisningen, og gjerne også hvilke aktiviteter som er tenkt i opplæringen. Graderingen angir ikke tidsperspektiver eller hvordan konkretiseringen forholder seg til mål for, eller vurdering i, faget.



- Lav grad av informasjonstetthet (L) i kategoriene *konkretisering* er beskrevet ved et antydnet faglig innhold i undervisningen, uten at aktiviteter eller tidsperspektiver er særlig omtalt i fagplanen.

### **Vurdering**

- Høy grad av informasjonstetthet (H) i kategorien *vurdering* er beskrevet ved detaljerte og konsekvente kriterier for vurdering i faget, da også hvilken karakter eleven oppnår ved ulike prestasjoner i faget. Kategorien anses som summativ, og tar gjerne utgangspunkt i fagplanens momenter om mål og konkretisering, sett i sammenheng med elevens gjennomføring og faglige progresjon.
- Middels grad av informasjonstetthet (M) i kategorien *vurdering* er beskrevet ved nøkterne vurderingskriterier. Disse settes gjerne i sammenheng med mål og konkretisering, og de angir gjerne også hvilken karakter eleven kan oppnå.
- Lav grad av informasjonstetthet (L) i kategorien *vurdering* er beskrevet ved mangelfulle eller utydelige vurderingskriterier. Karaktersetting er ikke nevnt, og graderingen sier lite eller ingenting om vurdering i forhold til mål eller konkretisering i fagplanen.

Ved så å omdanne graderingene H, M og L til poeng – henholdsvis 3, 2 og 1 poeng – for så å summere opp de tre kategoriene mål, konkretisering og vurdering, for hver fagplan, ble det lettere å visualisere hvordan fagplanene forholder seg til hverandre med tanke på tekstuert innhold og grad av informasjonstetthet (Tabell 2). På bakgrunn av denne skjematiske oppstillingen og dens verdimesige rangering ble utvelgelsen av tre ulike informanter fattet (Tabell 3).

#### **4.3.3 Utforming av intervjuet**

Intervjuet består av fire spørsmål, utformet for å hente innspill med tanke på informantenes eget forhold til fagplanen og hovedområdet komponering (Vedlegg 3). De fire spørsmålene har oppstått som en følge av at det finnes opplysninger som ikke er tilgjengelige gjennom lesing av fagplanene. For å tegne et noe mer nyansert og bredere bilde av holdninger til fag-

planen har det vært viktig å hente inn ulike stemmer, slik jeg her har gjort gjennom intervjuene. Spørsmålene i intervjuet var følgende:

1. Utarbeides fagplanen av deg selv, av andre, eller av deg sammen andre?
2. Hvordan opplever du forholdet mellom fagplanen og den faktiske undervisningen?
3. Hva tenker du at det overordnede målet for hovedområdet komponering i faget Musikk fordypning 1 skal være?
4. Hvordan realiseres det [Spørsmål 3] i praksis?

Spørsmål 1 er formulert med tanke på faglærerens eierskap til fagplanen. Er fagplanen lærerens eget dokument, eller har flere krefter vært med på å utforme planen? Spørsmål 2 er ment å fremkalle lærerens egne tanker og erfaringer omkring fagplanens potensiale og undervisningen slik den arter seg. Er det samsvar mellom dokument og praksis? Oppfylles momentene i planen slik de er tenkt? Spørsmål 3 dreier seg om lærerens tanker om undervisningsfagets plass i opplæringen. Oppfattes hovedområdet som et isolert fag basert på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, eller anser læreren det som et grunnlag for komponering som profesjon? Spørsmålet er med hensikt formulert for å avdekke om læreren intuitivt omtaler faget som isolert, eller som en begynnelse på noe større. Spørsmål 4 ber – uansett hvilket perspektiv faglæreren har – om at svaret i spørsmål 3 konkretiseres som tenkt eller ønsket undervisningsopplegg.

#### 4.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene er gjennomført i den hensikt å avdekke opplysninger omkring lærerens egen fagplan, der hvor vedkommende lærers plan for inneværende skoleår skiller seg betydelig fra de øvrige planene, eller ikke uttrykkelig stadfester hva læreren har tenkt, ment eller planlagt angående sin egen undervisning i hovedområdet komponering. Med utgangspunkt i den skjematisk oversikten over fagplanenes tekstuelle innhold ble, som nevnt, tre aktuelle informanter valgt ut med tanke på intervju. De aktuelle informantene samtykket umiddelbart og intervjuet kunne gjennomføres. Ved å foreta intervjuet via e-post – altså uten ansikt-til-ansikt eller ved telefonisk kontakt – kunne informantene selv formulere sine svar med litt betenkningstid. Ved intervju via e-post var informantene og jeg ikke avhengig av geografisk nærhet for å få gjennomført intervjuene. Dette forenklet intervjuprosessen da jeg heller kunne velge ut informanter på bakgrunn av ulikheter i det materialet de bidro med, uten å foreta lengre reiser. Kvale og Brinkmann (2012, s. 160) anbefaler denne fremgangsmåten, som hos dem kalles *datastøttede intervjuer*, i de tilfeller hvor informant og intervjuer kan oppleve utfordringer ved å få

arrangert et fysisk møte. Kvale og Brinkmann peker imidlertid på noen utfordringer ved slike datastøttede intervjuer; Begge parter bør utvise en god beherskelse av skriftlig kommunikasjon. Fravær av kroppsspråk og utfyllende utsagn begrenser også kommunikasjonen, med de konsekvenser det må få for resultatet og forståelsen av de svarene som blir avgitt (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 161). Selv vil jeg også påpeke en viss risiko for at informanten iscenesetter seg selv ved denne typen asynkron korrespondanse. Ved av partene ikke kommuniserer i sanntid kan informanten selv bruke tid på å formulere svar som samsvarer med hvordan han eller hun ønsker å fremstå. Sannheten, slik den gjerne kommer til uttrykk ved ansikt-til-ansikt-samtale – eventuelt ved telefonisk kontakt – kommer ikke like spontant ved e-postintervju.

#### **4.3.5 Transkribering av intervju og dokumenter**

Intervjuene ble omskrevet til standard bokmål i intervjuguiden. Dette ble gjort da det er meningsutsagnene som er det vesentlige for prosjektet, ikke hvilken målform eller særskilte formuleringer den enkelte faglærer benytter. Den samme fremgangsmåten er benyttet i gjengivelse av teksteksempler hentet fra fagplanene. Utover dette har jeg etterstrebet en så kildetro tekstuell gjengivelse som mulig, slik at mening eller fortolkningsmuligheter ikke står i fare for å tilsløres.

## **4.4 Materialets tilganger**

### **4.4.1 Resultater og presentasjon**

I første rekke sorteres selve innholdet etter kategoriene mål, konkretisering og vurdering, slik de kommer til syne i de innsamlede fagplanene. Disse tre kategoriene danner altså deloverskrifter i resultatkapittelet. Under hver av deloverskriftene oppstilles og diskuteres det tekstuelle innholdet i lys av kompetansemålene for hovedområdet komponering, slik de er formulert i læreplanen etter Kunnskapsløftet. Gjennom dette vil man stadig kunne se hvordan den enkelte fagplans kategorier knyttes opp mot de overordnede målene for opplæringen. Mål for opplæringen – også gjengitt i denne oppgavens historiekapittel – er at eleven skal kunne:

- lage enkle komposisjoner
- harmonisere enkle melodier i ulike stilarter
- arrangere musikk for mindre besetninger

- bruke digitale verktøy i harmonisering, arrangering og komponering

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Konkretiseringskategorien er bestående av både innhold og metode, slik disse er omtalt avslutningsvis i teorikapitlet. Bakgrunnen for en slik sammenslåing er å finne i selve fagplanene. I svært mange av planene er innhold og metode slått sammen under termen konkretisering, og det er da til tider vanskelig å skille innhold og metode fra hverandre, dels på grunn av fagplanenes tekstuelle formuleringer eller uklarheter, dels på grunn av fagplanenes tekstuelle innhold. Ved noen tilfeller er også konkretisering – i fagplanene – heller å lese som innhold og en konkretiserende utdyping av dette, uten at metode vesentlig er nevnt. De ulike stilene og valgene som hvert lærested har fattet kompliserer arbeidet med å formulere en overgripende og konsekvent presentasjon av fagplanene. Jeg tror likevel at valgte fremgangsmåte er tjenlig for selve prosjektet.

Gjennom presentasjonen av fagplanene slik jeg her har beskrevet blir det lettere å avdekke i hvor stor grad – eller på hvilken måte – undervisningen tar utgangspunkt i kompetansemålene, og videre hvordan det enkelte undervisningssted forholder seg til disse. Følger de læreplanens kompetansemål slavisk, har de tilpasset målene til egen undervisning, eller har de kanskje formulert egne mål?

#### **4.4.2 Diskusjon**

Diskusjonen følger resultatpresentasjonen løpende, da det sannsynligvis gir en mer oversiktlig behandling av de mange momentene, fremfor et eget diskusjonsavsnitt, eller –kapittel, *etter* presentasjonen i sin helhet. Hovedvekten i diskusjonen tar utgangspunkt i prosessmodellen og i læreplanteorien. Disse to perspektivene vil kunne bidra til at prosjektets to problemstillinger bekreftes eller avkreftes. For hver hoveddel i resultatpresentasjonen vil jeg foreta en oppsummering, slik at den endelige konklusjonen lettere kan fattes og oppfattes, i oppgavens avsluttende kapittel.

Intervjuene brukes hovedsakelig for å avdekke tanker og holdninger som ikke kommer frem i den enkelte lærers fagplan, det trykte dokumentet. De tre informantenes stemmer brukes da i en egen reflekterende del etter presentasjonen.

## 4.5 Refleksjoner om arbeidets gyldighet og pålitelighet

I denne oppgaven har jeg ønsket å belyse undervisningsfaget komponering på videregående opplæringsnivå. Dette er et emne som det hittil har vært lite forsket lite på, og det er også en tilbakemelding mange av informantene har gitt. Det er derfor i en blanding av glede og frykt at oppgaven har blitt skrevet frem. De opplysningene som legges til grunn for utformingen av oppgaven i sin helhet er hentet fra fagets skolehistorie, fra aktører i komposisjonsprofesjonen og i pedagogisk forskningsvirksomhet, og ikke minst fra de aktørene som faktisk møter ungdommen i skolen; faglærerne. Hensikten har vært å skrive frem en mulig fremgangsmåte for at faglærere kan reflektere over egen praksis, etter hva de ønsker å oppnå på vegne av elevene. Dette er i det hele bare et utvalg av alle de stemmene jeg *kunne* ha latt komme til uttrykk i en slik oppgave, men beslutninger og avgrensninger må vedtas og foretas, og for dette prosjektets vedkommende er forhåpentlig fruktbare og anvendelige grenser tegnet. Som tidligere nevnt utgjør utvalget i prosjektet eksempler på perspektiver både i basisfaget og i undervisningsfaget. Etter samme metode kan faglærere selv utvikle modeller til bruk i planlegging og tilpasning av sin egen undervisningspraksis. Det hadde selvfølgelig vært ønskelig med enda flere fagplaner til bruk i resultatpresentasjonen, slik at hovedområdet komponering som forskningsobjekt kunne fremstått enda mer helhetlig og, skal jeg si, dekket.

Pålitelighet defineres i litteraturen som når man kommer frem til samme resultat ved gjentatte målinger i et prosjekt (Ringdal, 2013, s. 96, Kvale og Brinkmann, 2012, s. 250). I dette prosjektet kan man si at det bare til en viss grad stemmer. Jeg tenker meg flere mulige utfall ved å gjennomføre et slikt prosjekt flere ganger, over tid.

Prosjektets teoristoff og datamateriale er begge av en art som kan endre seg veldig over relativt korte tidsrom. Teoristoffet bygger på Nielsens (1998) musikkdidaktikk og Hanken og Johansens (1998, 2013) læreplanteori, to momenter som står relativt fast over tid, selv om endringer og nye perspektiver kan forekomme. Det samme gjelder for så vidt også for innholdet i historiekapittelet. Annerledes er det for stemmene fra feltet, og da særlig komponistene. Pedagogene – som for eksempelvis Sætre (2010) og Hickey (2012) – står også relativt støtt ved sine bidrag til forståelsen av komponering som undervisningsfag, men komponistene er som flere ganger nevnt et lite utvalg fra basisfaget, og informasjonen – lesningen og forståelsen av basisfaget – kan derfor endre seg betydelig ved å vedta et nytt utvalg.

Også det innsamlede materialet – fagplanene – står hele tiden i den posisjonen at de kan endres underveis, enten i løpet av undervisningsåret – dersom elevenes forutsetninger medfører nødvendige tilpasninger – eller fra elevkull til elevkull, ved endringer i rammefaktorer,

utskiftning av faglærer og så videre. Det er også viktig å huske at det kun er 14 av 53 skoler som er representert i prosjektet. Hva de 32 resterende tilbyr av informasjon vites kun av de involverte ved det enkelte utdanningssted, og det er ikke utenkelig at disse besitter helt andre data enn hva som blir presentert i dette prosjektet.

Når disse mulighetene og begrensningene er erkjent er det viktig å understreke at troverdigheten i arbeidet og dets metode hele tiden har vært en veiledende ledestjerne, da det stadig har vært om å gjøre å skape et sant uttrykk for hovedområdet komponering, heller enn et ønskebilde. Med troverdighet sikter jeg da til en lesning av datamaterialet som er så kildetro som mulig. Man kan velge å lese det som står, man kan velge å lese mellom linjene – altså det som ikke står uttrykkelig skrevet –, eller man kan velge, eller forledes til, å lese utsagnene ut i fra en ønsket eller villet innfallsvinkel for å finne eller nærmest konstruere belegg for påstander. I dette prosjektet har jeg etterstrebet den første varianten – å lese og gjengi det som faktisk står skrevet – for å kunne fortelle en ærlig historie om komponering både innenfor og utenfor klasserommet.

## **4.6 Ethiske betraktninger**

Opplysninger fra informantene er på behandlet anonymt, i tråd med prosjektets godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Vedlegg 1). Dette gjelder både arbeidet med fagplanene og selve intervjuene. All korrespondanse eller andre opplysninger som kan røpe informantenes identitet er slettet en god stund før det settes et endelig punktum for prosjektet. Dette har medført en viss fare for ikke å få tilgang til eventuelt nye opplysninger som kan være nyttige for å syne viktige perspektiver i arbeidet. På den annen side har avstanden i tid ført til at heller ikke jeg evner å holde styr på informantenes identitet, og jeg håper og tror at jeg – og teksten – i langt lavere grad står i fare for å farges av deres tilhørighet eller vesen.

## 5 RESULTATER

### 5.1 Fagplanene – skjematiske oversikter

#### 5.1.1 En kronologisk oversikt

Tabellen viser her en oversikt over fagplanenes informasjonstetthet, listet opp kronologisk etter skolenummer:

Tabell 1

Fagplaner kronologisk sortert etter skolenummer

Skole- nummer	Mål	Konkretise- ring	Vurdering
1	H	M	H
2	-	M	-
3	M	H	H
4	-	M	-
5	-	H	-
6	M	M	M
7	H	H	M
8	-	H	-
9	M	H	H
10	-	M	-
11	M	H	H
12	-	H	L
13	M	M	H
14	-	L	-

Ut ifra denne tabellen kan man se at samtlige skoler har definert *noe* i kategorien *konkretisering* i fagplanen for hovedområdet komponering. Utover dette er det åpenbare forskjeller i fagplanenes mål- og vurderingskategorier. Tabell 1 forteller naturlig nok ingenting om hvordan den enkelte fagplan fremstår rent oversikts- eller kvalitetsmessig.

#### 5.1.2 En verdimessig oversikt

For å få et mer oversiktlig bilde av fordelingen for de øvrige kategoriene ble dataene sortert etter informasjonstetthet og hvor mange av kategoriene hver fagplan faktisk beskriver. Tabellen nedenfor viser en oversikt over fagplaninnholdet hvor fagplanene med høyest grad av informasjonstetthet listes øverst, og de med lavest grad av informasjonstetthet nederst:

Tabell 2

Fagplaner sortert etter informasjonstetthet og kategorisk innhold

Skole- nummer	Mål	Konkreti- sering	Vurdering	Verdi- rangering
7	H	H	M	8
11	M	H	H	8
9	M	H	H	8
3	M	H	H	8
1	H	M	H	8
13	M	M	H	7
6	M	M	M	6
12	-	H	L	4
5	-	H	-	3
8	-	H	-	3
2	-	M	-	2
4	-	M	-	2
10	-	M	-	2
14	-	L	-	1

Herved blir det tydelig at det er store forskjeller i informasjonstettheten slik den er nedfelt i de respektive fagplanene. Halvparten av fagplanene mangler tekstuell innhold for kategoriene mål og vurdering. For målkategorien kan det tenkes at kompetansemålene i læreplanen legges til grunn for opplæringen, men dette er ikke uttrykt på noen måte i de aktuelle fagplanene, og det vites dermed ikke hvor kjent elevene er gjort med målene i hovedområdet komponering. Likeledes kan man få et inntrykk av at vurderingskategorien i disse tilfellene er overlatt til tilfeldigheter, skjønn eller eventuelle kriterier som ikke kommer til uttrykk i fagplanen. Det kan òg tenkes at undervisningen hos de respektive skolene detaljeres ved bruk av konkretiserende periodeplaner, som for eksempel ukeplaner eller andre typer periodeplaner.

## 5.2 Fagplanenes tekstuelle innhold

### 5.2.1 Mål

Under plankategorien mål er det store forskjeller å lese i de forskjellige fagplanene. Det er vel å merke i kun seks fagplaner at denne kategorien defineres.

*Skolenummer 7* gjengir de fem grunnleggende ferdighetene for faget Musikk fordypning 1 etter Kunnskapsløftet. Videre gjengis kompetansemålene for hovedområdet komponering. Elevene blir dermed gjort oppmerksomme på hovedområdets overordnede mål for faget og



kompetansen. Deretter følger en detaljert disponering av skoleåret og hvordan hovedområdet integreres med de to andre hovedområdene *gehørtrening* og *formidling*. Disposisjonen viser en grundig planlegging av hele faget Musikk fordypning 1, herunder hvordan det er tenkt at elevene skal nå de målene som er satt. Under kategorien konkretisering vil denne disposisjonen bli presentert mer inngående. Også under et avsnitt for vurdering trekkes målene tydelig inn, og også dette vil jeg komme tilbake til under gjeldende deloverskrift for *vurdering*.

*Skolenummer 11* referer innledningsvis til kompetansemålene for Kunnskapsløftet som mål for opplæringen. Også denne planen omhandler hele faget Musikk fordypning 1, men med tydelige skiller mellom de tre hovedområdene. For hovedområdet komponering gjengis kompetansemålene for sikkerhets skyld, slik at helheten mål-konkretisering-vurdering trer tydeligere frem. Kompetansemålet om bruk av digitale verktøy utdypes i forbindelse med konkretiseringskategorien i fagplanen:

- Eleven skal kunne bruke notasjonsprogram til all noteskriving i faget
- Elevene skal kunne elementær bruk lydopptaks-/lydbearbeidingsprogrammer i arbeid med lyd-collager

På denne måten fremstår målsetningen for bruk av digitale verktøy som både et mål og en metode for digital kompetanse.

*Skolenummer 9* har også utarbeidet en helhetlig plan for faget Musikk fordypning 1. Målene for hovedområdet komponering samsvarer med kompetansemålene og også i dette tilfellet trer mål-konkretisering-vurdering tydelig frem i en helhet. Dette vil bli utdypet videre under de respektive kategoriene.

*Skolenummer 3* tilbyr i likhet med de foregående en helhetlig plan for fordypningsfaget. Også her er det klare forbindelser mellom de tre kategoriene. I tillegg til en overordnet fagplan med utførlige målbeskrivelser, konkretiseringer og vurderingsprinsipper har skolenummer 3 utarbeidet halvårsplaner for hovedområdene hvor kompetansemålene gjengis etter læreplanen i Kunnskapsløftet. Ved å foregripe kategorien konkretisering kan man se at skolenummer 3 utdypet målene gjennom hovedområdets aktiviteter:

- Eleven skal kunne bruke enkle komposisjonsteknikker til å lage egne komposisjoner (rytmisk og melodisk motiv/tema, gjentakelse, variasjon av motiv/tema, høydepunkt, spenning/avspenning, fraseing), og kunne bruke enkle komposisjonsteknikker innen samtidsmusikk.
- Eleven skal kunne sette akkorder til melodi etter ulike stilarters prinsipper, tradisjonell stil/visestil, blues, folkemusikk.
- Eleven skal kunne lage stemmer for mindre ensembler, i så stor grad som mulig med utgangspunkt i tilgjengelige instrumenter i gruppen.
- Eleven skal kunne skrive idiomatisk og ta hensyn til register.
- Eleven skal lære å skriv ulike typer andrestemmer, og for komp (piano, gitar, bass, trommer), både på noter og som kompstemme.
- Eleven skal lære å skrive underlagsstemme (koring, eventuelt blås).
- Eleven skal kunne bruke tilgjengelig noteskrivingsprogram (Sibelius eller musicator).

*Skolenummer 1* gjengir kompetansemålene. Det er utarbeidet en helhetlig plan for fordypningsfaget, med klare skiller mellom de tre hovedområdene. I tillegg tilbyr fagplanen egne konkretiserte læringsmål hvor forskjellige disipliner innen hovedområdet vektlegges og undersøkes. Disse tar utgangspunkt i læreplanens momenter om grunnleggende ferdigheter. Læringsmålene for skolenummer 1 er formulert slik:

- Komponere melodi tilpasset en oppgitt akkordrekke, komponere egen/selvstendig melodi
- Komponere egen/selvstendig melodi med egen harmonisering
- Komponere/arrangere harmonisk over-/understemme til melodilinje
- Skrive basslinje og komp tilpasset akkorder/besifring
- Komponere/arrangere trad blues
- Skrive basslinjer/walking og pumpebass
- Arrangere en harmonisk over-/understemme til melodilinje
- Arrangere to og tre harmoniske understemmer til melodilinje
- Arrangere harmonisk/fire stemmer/blandet kor

Med dette signaliserer fagplanen flere læringsmål som kan brukes til å planlegge og strukturere undervisningen. Også denne fagplanen viser tydelige linjer mellom de tre kategoriene mål, konkretisering og vurdering.

*Skolenummer 13* gjengir kompetansemålene i avsnittet om vurdering, men uten overskrifter eller annet som understreker at dette er de definerte målene for opplæringen. Målkategorien fremstår derfor som uklar, kanskje særlig om man tenker på målgruppen: Elever i videregående opplæring. Det aktuelle tekstuelle innholdet i fagplanen omtales mer utdypende senere i denne oppgaven, under kategorien for vurdering.

*Skolenummer 6* gjengir også kompetansemålene. Planen er utarbeidet som en egen fagplan for hovedområdet komponering, men denne angir at hovedområdet knyttes til gehørtrening og

andre musikkfag som ligger utenfor Musikk fordypning 1. Fagplanen tilbyr dessuten en oversikt over skoleåret for hovedområdet komponerings vedkommende. Underforstått kan man tolke hovedpunktene i denne oversikten som læringsmål. Eksempelet ”Lage melodi til tekst” er hentet fra denne oversikten, og er av samme art som læringsmålene i fagplanen for skolenummer 1. Oversikten definerer ikke disse punktene som mål eller læringsmål, og det er derfor vanskelig å bedømme om dette er ment som klare målsetninger eller aktiviteter til bruk i opplæringen.

### 5.2.2 Oppsummering av mål

Målkategorien i disse syv fagplanene viser at hovedområdet komponering i stor grad blir tatt på alvor ved disse skolene, i det minste i det forberedte planarbeidet. Kompetansemålene synliggjøres i fagplanene og det er med det grunn til å anta at formuleringene bekrefter en målstyrt undervisning. At også flere viser til læreplanens grunnleggende ferdigheter understreker at det hos noen finnes en bevissthet omkring forståelsen av fagets og hovedområdets utviklende potensiale, slik det legges opp til i Kunnskapsløftet. Det dreier seg altså ikke utelukkende om kunnskaper, men like mye om forståelser og ferdigheter til anvendelse i fagutøvelsen. Målene – slik de er å lese ut ifra de respektive fagplanene – kretser altså i hovedsak omkring det som Hanken og Johansen (2013) omtaler som kognitive mål – og som antydnet også psykomotoriske mål, indirekte – slik dette er beskrevet i denne oppgavens teorikapittel. De affektive målene er forhåpentlig noe faglærerne etterstreber og knytter til undervisningen, da det dreier seg om holdninger og følelser i fagsammenheng. Plankategorien konkretisering vil om mulig vise eksempler på at affektive mål er til stede i undervisningen og planleggingen av denne, dersom det er tilfelle. Fagplanene avslører ikke i hvilken grad hovedområdet komponering er å forstå som grunnlaget for et kompositorisk kontinuum, slik jeg har gjort rede for i tredje kapittel, eller om faget undervises isolert, som en avgrenset prosess fra mål til vurdering, via konkretisering av innhold og læringsaktiviteter.

Hva målkategorien i de syv resterende fagplanene består i, kan man ikke si noe om, da disse som nevnt ikke er uttrykkelig skriftlig formulert. Man kan tenke seg at kompetansemålene også i disse tilfellene er lagt til grunn for undervisningen og planleggingen, og at elevene gjøres oppmerksom på dette på andre måter enn gjennom fagplanen. Like fremt kan man stille spørsmål ved grunnen til *ikke* å synliggjøre målene i selve fagplanen, både som rettesnor for egen undervisningspraksis og som informasjon til elever og foresatte om hva hensikten med undervisningen og hovedområdet er?

### 5.2.3 Konkretisering

Under plankategorien konkretisering bidrar samtlige fagplaner med et tekstuelte innhold, dog i varierende grader av utbrodering og strukturering.

*Skolenummer 7* viser en detaljert disposisjon over skoleårets konkretiseringskategori. Disposisjonen omhandler hele faget Musikk fordypning 1 og presenterer hoved- og deloverskrifter, detaljerte kulepunkter med underpunkter, tidsspenn for aktivitetene og hvilket lærestoff man legger til grunn for temaene, representert ved kapittelnummer og annet etter behov. Læremidler og aktuelle arbeidsmåter – foruten de ovenfor omtalte mål og grunnleggende ferdigheter – oppstilles systematisk før selve disposisjonen. Disposisjonen er for omfattende til å gjengis i sin helhet, men hovedpunktene omtales herved.

#### Læremidler:

- Dugstad, Hagerup og Smidt: *På kryss og ters*, Musikkfordypning 1
- Diverse lydfiler og noter
- Fotostat-kopier i Fronter
- Notasjonsprogrammet Finale
- Programmer og utstyr for lydopptak

#### Aktuelle arbeidsmåter:

- Arrangere musikk for hånd og ved hjelp av notasjonsprogrammet Finale
- Jobbe med gehør; felles, i grupper og individuelt
- Tavleundervisning/forelesning
- Individuelt arbeid/veiledning
- Arbeidsoppgaver fra læreboka
- Gruppearbeid/prosjekt
- Fremføre og gjøre opptak av eget arrangement

Videre følger selve disposisjonen over halvårsplaner med forskjellige tekstnivåer. I de seks første ukene er temaet *grunnleggende musikkteori og hørelære*. I løpet av denne perioden konsentreres undervisningen om notelære, akkorder, skalaer, intervaller, tonearter, kadenser, hørelære, arrangering, digitale ferdigheter og formidling. Dette konkretiseres ytterligere ved 72 detaljert angivende kulepunkter samt henvisning til gitte lydfiler og kapitler i læreboken. Perioden avsluttes ved en prøve i grunnleggende gehør hvor dag, dato og ukenummer åpenbart er fastslått.

De neste tre ukene er hovedtemaet *firstemmig sats*. Herunder konsentreres undervisningen om notelære, akkorder, arrangering av firstemmig sats, hørelære, formidling og digitale ferdigheter, konkretisert ved 30 detaljerte kulepunkter. Også her opplyses gitte kapitler i læreboka.

ken, noter til anvendelse og hvilke digitale verktøy man skal benytte i opplæringen. Dag, dato og ukenummer for prøve i grunnleggende notelære er fastsatt. Som en påminner er det også ført inn tidspunkt for Operasjon dagsverk-konsert.

I de neste tre ukene er *korbakgrunn* hovedinnhold i undervisningsløpet. Fokuset dreier seg om arrangering, hørelære, formidling og digitale ferdigheter hvor 19 kulepunkter konkretiserer perioden. Kapitler, lydfil og tidspunkt for prøve i arrangering og digitale ferdigheter oppgis.

Til sist for første halvår er det satt av tid til prosjekt. Innholdet i dette er arrangering og komponering, hørelære og digitale ferdigheter. Alt dette inngår som momenter i prosjektet, som for øvrig er annonsert ved ukenummer.

I de fire første ukene av annet halvår står *melodikomponering* på agendaen. Undervisningen dreies omkring arrangering, hørelære og digitale verktøy. Aktuelle kapitler i læreboka oppgis, foruten ni kulepunkter i konkretiserende øyemed. Ukenummer for prosjektuke gjenntas, og vinterferien annonseres.

I løpet av de neste tre ukene skal elevene arbeide med å *arrangere egenkomponert melodi*. Undervisningen omhandler arrangering og komponering, hørelære, digitale ferdigheter, formidling med til sammen seks konkretiserende kulepunkter. Lærebokens aktuelle kapitler er vedtatt og opplyst, men valg av lydfil er ikke tatt.

I fire uker skal elevene arbeide med å *arrangere egenkomponert eller selvvalgt melodi*. Arrangering og komponering og hørelære står sentralt i denne perioden, konkretisert ved tre kulepunkter. Lærebokens kapitler til anvendelse oppgis, men lydfil er ennå ikke bestemt. Tidspunkt for heldagsprøve er foreslått, men ikke vedtatt, og tid for påskeferien annonseres.

Resten av året går med til eksamensforberedelser i gehør, arrangering og formidling. Dato for muntlig praktisk prøve er vedtatt.

*Skolenummer 11* har også en detaljert fagplan å vise til. Også her er hele faget Musikkforydning 1 representert, men i motsetning til foregående fagplan er faget tydelig inndelt etter hovedområdene. For hovedområdet komponering opplyses det – i egne, innledende punkter – om timetall per uke, antall undervisningsuker og maksimumsstørrelse på elevgruppen. Det opplyses også om et visst antall timer som ”inngår i fagets planer for fordypningsdager”. Selve konkretiseringskategorien innledes ved en beskrivelse av undervisningen som ”organiseres som en kombinasjon av forklaring og gjennomgang av lærestoff og veiledningsbasert oppgaveløsning”. Etter dette følger seks kulepunkter med et til dels detaljert tekstuel innhold, hvor det skal arbeides med:

- Enkel melodikomponering med utgangspunkt i en gitt tekst
- Enkel lydskomponering (lydforming) med utgangspunkt i en gitt, definert ramme (form, tema eller lignende musikalsk element, videosnutt, bilde) Komponeringsverksted (fagdag)
- Komponering av obligatstemmer til melodier med oppgitt akkordskjema
- Harmonisere enkle tonale sanger i ulike tonearter med funksjonene T, S, D, DD, Ts, Ss, Tm, progresjonene II-V-I og besifringssymboler
- Enkle arrangementer i tostemt sats med utgangspunkt i besifrede melodier. Den tostemte satsen bygger på prinsipper for basstemmer, parallellførte skyggestemmer med tradisjonelle terskoblinger
- Enkle arrangementer for melodi + et melodiinstrument og akkompagnement som består av gitar-/piano-besifring, bass og enkel tromme-/rytmeinstrumentstemme med utgangspunkt i besifrede melodier

Fagplanen fremstår med dette som konkret og gjennomtenkt med tanke på hvilke aktiviteter og emner man skal fylle undervisningen med. I tillegg til denne konkretiseringen angir fagplanen for skolenummer 11 følgende om elevmedvirkning i opplæringen:

Elevmedvirkning i dette hovedområdet innebærer at elevene er med på å utarbeide arbeidsplan for faget og arbeidsmåter. Disse beslutningene omfatter blant annet fordeling mellom forelesninger/gjennomgang av lærestoff og eksempler og tid til veiledningsbasert oppgaveløsning, omfang og type prøver, fremdriftsplaner med mer. Elevene må også selv velge aktivitet i forbindelse med arbeidstimetilbudet.

Store deler av undervisningen og organiseringen av denne blir med dette elevens eget ansvar. Slik kan eleven påvirke sin egen læring med tanke på konkretiseringskategorien, og eleven får dessuten en mye dypere kunnskap om hovedområdet, dets oppbygging, innhold og muligheter. Eleven ansvarliggjøres og myndiggjøres.

*Skolenummer 9* tilbyr en fagplan for hele faget Musikk fordypning 1, men med klart adskilte bolker for hvert hovedområde. Som innledning til konkretiseringskategorien formuleres det at

Hovedarbeidsformen i hovedområdet er praktisk jobbing med komposisjonsoppgaver. Læreren introduserer og forklarer komposisjonsteknikker og musikalske virkemidler.

Her er det altså klart at konkretiseringen dreier seg om arbeid med stoffet, i lys av lærerens forklaringer omkring hvert moment. Utdypende konkretiserer skolenummer 9 fagplanen:

- Melodikomponering. Instrumental eller med utgangspunkt i tekst
- Harmonisere melodier. Kunne notere dette med besifring eller funksjonssymboler
- Komponere stykker for ulike instrumentsammensetninger
- Arbeide med ulike sjangere som blues, pop og klassisk
- Harmonisere melodier for 4-stemt kor
- Forholde seg til funksjonsharmonikk ved bruk av hovedtreklanger, medianter og bidominanter med tonale utsving

- 2-5-1-progresjoner
- Instrumentkunnskap
- Eleven får lisens på notasjonsprogrammet Sibelius

Konkretiseringen er som innledningen anfører praktisk orientert, og det angis noen konkrete momenter som elevene skal lære å beherske. At elevene blir tildelt programvarelisens kan tyde på at notasjonsprogram er tenkt brukt aktivt i den praktiske tilnærmingen til hovedområdet, uten at dette uttales i fagplanen. Det samme inntrykket kan man også få når man leser fagplanen for skolenummer 7, gjengitt ovenfor, men der i mer generelle vendinger; *digitale verktøy og digitale ferdigheter*.

*Skolenummer 3* bruker også en fagplan som omhandler alle de tre hovedområdene, men med klare strukturelle skiller innbyrdes. Konkretiseringen i denne dreier seg i nevneverdig grad om målsetninger og er derfor gjengitt og behandlet ovenfor, i delkapittelet om nettopp kategorien mål. I tillegg praktiserer skolen egne halvårsplaner hvor faget Musikk fordypning 1 utdypes og konkretiseres i tre parallelle kolonner; én for hvert hovedområde. Halvårsplanene angir hvilke emner som skal undervises når, samt tidsperspektivet i antall uker. Utvalgte lærebøker blir også oppgitt, i tillegg til fagrom i Fronter og lytteeksempler, samt at det vil bli brukt diverse kopier i opplæringen. En tidsmessig organisering av undervisningen – altså timefordeling og lignende – behandles i et eget avsnitt. Arbeidsmetoder blir også viet et eget avsnitt:

Et vidt spekter av arbeidsmetoder: trening på ulike disipliner innen gehør, anvendelse av programvaren Sibelius, forelesning over komposisjonsteknikker og trening på dette, øving i grupper og fremføringer. Vi vil jobbe individuelt, i par og i grupper.

Også elevmedvirkning er et ledd i opplæringen ved skolenummer 3:

Elevene vil få mulighet til å komme med innspill på halvårsplan, vurderingssituasjoner og undervisningen generelt. Lærerens faglige vurdering i dialog med elevene avgjør hvilke innspill som er aktuelle, og hvilke som ikke er det.

Elevmedvirkningen tilbyr elevene integritet og myndighet i egen opplæring, og dialogen mellom lærer og elev er av stor betydning i denne prosessen.

I de syv første ukene av første halvår dreier undervisningen seg om bruk av notasjonsprogrammet Sibelius, om vokalmelodier og register, melodiens tonale form og oppbygging. Dessuten omhandles forholdet mellom tekst og melodi, og mellom melodi og akkorder. Større formdeler undersøkes, og dessuten *leadsheet*. I de neste syv ukene – etter den annonserte

høstferien – omhandler opplæringen det å skrive andrestemme, underlagsstemme for korister og lignende. I tillegg blir elevene gjort kjent med fenomener som øvelsestegn, coda, genre, tempo og eventuelt å skrive basstemme.

Planen for annet halvår er mindre omfattende enn den forrige, og det kan se ut til at planen ikke var ferdig utarbeidet på det tidspunktet den ble oversendt meg som bidrag til dette prosjektet. Fagplanen angir nytt stoff og utdyper dette. Elevene skal sette akkorder til melodi/ulike typer akkorder/akkorder til ulike stilarter som vise/trad. stil, blues, folk eller jazz. I tillegg skal de skrive for kompinstrumenter som piano/gitar, bass og trommer. I løpet av annet halvår blir det utdelt en hjemmeoppgave av fire ukers varighet, i komponering. Ved en titt på hovedområdet formidling for samme periode blir det forståelig at oppgaven skal fremføres i løpet av semesteret. Også samtidsmusikken og alternativ notering blir gjort til gjenstand for undervisningen ved skolenummer 3.

*Skolenummer 1* bruker også en fagplan for hele faget Musikk fordypning 1, og også i dette tilfellet er hovedområdene definerte for seg. Konkretiseringskategorien for hovedområdet komponering beskrives som følger:

**Komponering:**

- Praktisk øvelse ved bruk av notasjonsprogram og instrument i bruk av, akkordforbindelser og kadenser

**Arrangering:**

- Praktisk øvelse ved bruk av notasjonsprogram og instrument
- Arrangere og komponere med bruk av grunnleggende akkordstruktur/omvendinger, akkordforbindelser og kadenser
- Notasjon for solostemmer og partitur
- Harmonisere over-/understemme, gjøre bruk av tone kjønn
- Basslinje/walking basert på akkordstruktur

**Harmonisering:**

- Praktisk øvelse ved bruk av notasjonsprogram
- Finne harmonisk stemme ters eller sekst
- Finne harmoniske understemmer akkordbasert
- Finne harmoniske understemmer/doblinger

Fagplanen er konkret, om enn kortfattet, og den tilbyr ikke noe mer innenfor kategorien konkretisering for hovedområdet komponering, enn det som er gjengitt her.

*Skolenummer 13* tilbyr en fagplan som fremstår som én sammenhengende tekst, uten tabellariserende disposisjoner eller henvisninger til momentenes utstrekning i tid og lignende. Det



gjøres et poeng av at teksten er en generell beskrivelse av undervisningsopplegget. Planen omfatter hele Musikk fordypning 1, og de tre hovedområdene integreres i stor grad slik at de utfyller hverandre på best mulig måte. Fagplanen legger stor vekt på variasjon i fagstoffet, men den tradisjonelle satslæren er viet stor oppmerksomhet i Musikk fordypning 1. Det vektlegges også grunnleggende musikalske ferdigheter og forståelser som hovedtema for opplæringen, slik at eleven har mulighet til å utfolde seg mer i neste års fagmodul; Musikk fordypning 2. Med dette etterstrebes godt håndverk i faget, og lærestoffet samsvarer i stor grad med lærebokverket som er valgt for opplæringen. Timefordeling og fagressurser oppgis i fagplanen.

*Skolenummer 6* bruker en egen fagplan for hovedområdet komponering. I utgangspunktet gjennomføres en kartleggingsprøve for å avdekke hvilke faglige forutsetninger elevene har i hovedområdet. Målene i fagplanen konkretiseres ved elleve faser i opplæringen:

1. Repetisjon. Gjennomgang av grunnleggende teori: Tonenavn, intervaller, tonearter, taktarter, skalatyper, akkordkunnskap og nøkler
2. Lage rytme til tekst (fokusere på det helt sentrale: sammenhengen mellom tekstens og musikkens betoningmønstre)
3. Lage melodier (fokusere på generelle triks for å forme melodier: Balanse mellom gjentakelse og variasjon/plassering av eventuelle toppunkter/bruk av motiver og temaer)
4. Lage melodi med tekst
5. Besifre melodi (begynne med melodier som ikke trenger mer enn hovedtreklangene. Utvide akkordrepertoaret, for eksempel med bitreklanger hvis elevene kan takle det)
6. Lage melodi til besifring
7. Akkompagnementsfigurer (studer eksisterende musikk, finne eksempler på akkompagnementsmønstre som er brukt)
8. Lage intro/mellomspill/outro (lytte til musikk der introen er en viktig del av formen)
9. Lage basstemme (enkle, funksjonelle måter å legge en basstemme på, basert på hvilken bruk som dominerer eksisterende musikk)
10. Lage diskantstemme(r). Dette kan dreie seg om stemmer med overveiende lange toner i høyt leie, eller en mer aktiv motstemme/suppleringsstemme som ofte er ganske rytmisk aktiv)
11. Kombinere alle tidligere faser (mengdetrening er sentralt her)

Fasene illustrer en undervisning som besørger elevene en trinnvis progresjon i opplæringen, for så å integrere alle ferdighetene og aktivitetene i og med hverandre.

*Skolenummer 12* har utarbeidet en egen fagplan for hovedområdet komponering. Det opplyses at de tre hovedområdene i Musikk fordypning 1 til dels integreres i hverandre, men at hvert hovedområde er undervises etter gitte timetall. Planen viser en grovinndeling av periodene de

forskjellige momentene i konkretiseringen undervises. Også valgt programvare for notering og komponering er anført i planen.

#### **August-september**

- Repetering av teori. Akkordforståelse, treklanger og så videre.
- Innføring i programvare for noteediting

#### **Oktober-november**

- Firstemmig sats, funksjonsteori/besifring

#### **Desember-mars**

- Melodikomponering: Grunnprinsipper
  - Forhold melodi/akkorder
  - Melodi- og tekstbetoning.
  - Lage egne melodikomposisjoner til egen eller andre tekst
  - Arrangering av egne melodikomposisjoner

#### **April-mai**

- Repetering av firstemmig sats

Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter er øyensynlig vektlagt i fagplanen for skolenummer 12. En tidlig innføring av digitale verktøy kan legge til rette for bruk av dette i resten av undervisningen. Planen sier imidlertid ingenting om arrangering i opplæringen. Det opplyses i planen at man bruker fagdager aktivt til innføring og bruk av programvare og sequenser i loopbasert musikk. I opplæringen gis det prosessorienterte oppgaver i komponering, med delinnleveringer og veiledning underveis.

*Skolenummer 5* tilbyr en helhetlig fagplan for Musikk fordypning 1. Hovedområdene er skilt ut i egne avsnitt, og det følger også med halvårsplaner som angir undervisningsforløpet for alle hovedområdene. Først angis en konkretiserende oversikt over innhold og aktiviteter i hovedområdet, delt inn etter momentene arrangering og komponering.

I *arrangering* dreier undervisningen seg om kunnskaper og ferdigheter innen trestemmigheit, kompstemmer, sjangre og harmonisering. Her ser vi altså en kopling mellom kompetansemålene for arrangering og harmonisering, hvor sistnevnte integreres som ett av flere hovedpunkter i arrangeringslæren. Hovedpunktene konkretiseres gjennom flere kulepunkter.

I *komponering* angis det først at man skal ta utgangspunkt i et musikalsk motiv og lage en komposisjon. Hvis det finnes tid skal man også ta utgangspunkt i en akkordrekke for lage en komposisjon. Deretter følger et sett med huskereglene til anvendelse i arbeidet: Stemmeomfang i kor, avstand mellom stemmene, riktig oppløsning av septim, basstemmen og funksjoner,

korrekte doblinger av toner, forbudet paralleller med noen unntak, motbevegelse, stemmekryss og død bass. Dette er typiske disipliner innenfor det tradisjonelle satslærefaget, og det presiseres at huskereglene kan anvendes både ved trestemmig sang og i større ensembler.

Halvårsplanene angir hvilke aktiviteter eller temaer som gjennomgås til hvilke tider. Overvekten for høstterminen ligger på emnene komponering og hørelære. Fagdag er annonsert med ukenummer og klokkeslett, med definert et allerede definert innhold for fagdage. Fagplanen viser også ukenummer for gjennomføring av prøver, samt tidspunkt for karaktermøte i Musikk fordypning 1. For vårterminen er planen mer nyansert og detaljert. Her kommer punktene fra den omtalte konkretiseringen til syne, og det er tydelig at hovedområdet komponering integrerer med de andre hovedområdene i faget. Også for vårterminen er det oppgitt tidspunkt og innhold for fagdager, samt tidspunkt for karaktermøte og eksamen.

*Skolenummer 8* tilbyr kun terminplaner for hovedområdet komponering. Planlagt innhold og aktiviteter synliggjøres og knyttes opp mot gitte ukenummer. Planen for høstsemesteret oppgir et større opplegg for prosjektarbeid knyttet opp mot konserter i lokalmiljøet. Opplegget består i stor grad av veiledning av elevene, supplert ved forelesninger og tavleundervisning. Planen oppgir også i grove trekk hvilke lekser elevene har i de gitte ukene, blant annet ved navngitte musikkstykker og bestemte aktiviteter. Det henvises til ukentlige hjemmeoppgaver i Fronter. Planen viser også tidspunkt for heldagsprøver og et eget julekonsertprosjekt.

For vårsemesteret konsentreres undervisningen omkring instrumentkjennskap og arrangementsteknikker for gitte instrumenter, melodikomponering og form, bruk av notasjonsprogrammet Sibelius og mange musikktekniske momenter og øvelser, som for eksempel artikulasjoner, bruk av såkalte krydderakkorder, slagverk, strykeinstrumenter og blåsere. Tidspunkt og destinasjon for klassetur står oppført i planen, og flere prosjekter av både musikkhistorisk og instrumentteknisk art er oppgitt ved innhold og ukenummer. Flere av prosjektene foregår over flere uker. Elevene skal også skrive særemne hvor det i forkant skal leveres en prosjektbeskrivelse. Arbeid med særemnet blir veiledet underveis, og det avsluttes ved en konsert med fremføring av særemnet.

Til sist i semesteret er det planlagt bruk av musikkteknologiske hjelpemidler i opplæringen. Foruten bruk av notasjonsprogrammet Sibelius får elevene en innføring i programmet Garageband hvor de skal jobbe med midi, audio, orkestrering og programmering. Planen oppgir også ukenummer for eksamen.

*Skolenummer 2* har laget en egen fagplan for hovedområdet komponering. Planen konkretiserer undervisningsinnholdet og oppstiller det i kolonner, ledsaget av tidsperioder for når de ulike emnene skal undervises. Det er planlagt at elevene i august og september skal arbeide med melodikomponering gjennom å skrive melodier med håndskrevne noter. Kulepunktene under melodikomponering angir gregoriansk sang og kirketonearter, utgangspunkt i skalaer, kontur i melodier og forholdet mellom tekst og melodi.

Videre i september og oktober er det satt av tid til arbeid med improvisasjon, lydbilde og lydforming, og dette foregår ved improvisering i grupper. Det vil bli gitt rammer elevene kan improvisere ut fra.

I oktober, november og desember skal elevene jobbe med besifring med fokus på akkordoppbygning og hovedtreklanger. Dette er planlagt gjort gjennom akkordanalyse, akkordbygging på noter, melodibesifring og å komponere et musikkstykke basert på akkordprogresjon. Det angis at det skal brukes notasjonsprogram i dette arbeidet, uten at planen angir hvilket. For desember er det også varslet heldagsprøve i hovedområdet komponering.

I januar og februar står funksjonsanalyse og besifring på agendaen. I disse emnene arbeides det med analyse av funksjoner og besifring, samt å skrive kadenser med noter.

I mars er det planlagt at elevene skal tilegne seg instrumentkunnskap. Elevene skal lag presentasjoner av instrumenter, selv, og de skal også bevisstgjøre seg å skrive idiomatisk for instrumentene.

I april er det heldagsprøve i hovedområdet. Videre skal elevene arbeide med å komponere stykker for mindre besetning. Planen sier ingenting om mål, vurdering, læringsressurser eller andre rammer for hovedområdet.

*Skolenummer 4* har en egen plan for hovedområdet komponering. Timetall per uke oppgis, også valgt notasjonsprogram til bruk i opplæringen. Også størrelse på klassen og grupper oppgis. Planen skiller hovedområdet i en skriftlig og en praktiskmuntlig del.

Den skriftlige delen tar utgangspunkt i tradisjonell, funksjonsharmonisk musikk. Det arbeides aktivt med forskjellige typer oppgaver gjennom skoleåret. I læringsplattformen Fronter leverer elevene jevnlig oppgaver hvor det arbeides med de viktigste akkordene og funksjoner. Det blir også gitt analyseoppgaver med utsving til parallelltonearten og dominanten. Arrangeringsoppgaver for gitte besetninger blir også gitt, og som et ledd i det arbeidet skal notasjonsprogrammet Finale benyttes aktivt. Skriftlig eksamen blir gitt i form av en enkel harmoniseringsoppgave, samt en analyseoppgave. Halvparten av eksamenstiden er forbeholdt gehørtrening.

Den praktiskmuntlige delen blir sett i sammenheng med hovedområdet formidling. Aktiviteten går ut på å arrangere en melodi til bruk i samspillgruppe. Her kommer det altså frem at hovedområdene går inn i hverandre, i det minste til en viss grad. Til sist formidles opplegget rundt en praktiskmuntlig eksamen.

*Skolenummer 10* legger halvårsplaner til grunn for hovedområdet komponering, hos denne skolen referert til som *ArrKo*, en ikke uvanlig betegnelse for faget Arrangering og komponering under Reform 94. Planen deles opp i ti perioder av ulike utstrekninger i tid.

#### **Høst**

Periode 1: Grunnleggende funksjoner i Sibelius, grunnstillingstrekklanger, hovedtreklange, grunnregler for harmonisering i firstemmig vokalsats

Periode 2: Komponering i tradisjonell stil, melodisk form

Periode 3: Funksjonsanalyse, akkordgjentakelse

Prøve

Periode 4: Harmonisk puls

Periode 5: Halvårsoppgave

Periode 6: Harmonisering, funksjonsanalyse, oppsummering

Periode 7: Slagverk, rytmisk notasjon

Periode 8: Bassfunksjon

#### **Vår**

Periode 9: Komponering til tekst, melodiskrivning repetisjon, rytmisk notasjon, skyggestemme

Periode 10: Transponering

Repetisjon, fordypning, låtskrivekurs

Av planen kommer det frem at høstsemesteret vies grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i hovedområdet, mens det i vårsemesteret blir brukt mer tid til kreative aktiviteter, i tillegg til repetisjon av teknikker og andre, nye emner i opplæringen. I tillegg til dette oppgis tidspunkt for ferier, heldagsprøve og eksamen. Planen har også en egen kolonne hvor lekser, arbeidsoppgaver og lærestoff presiseres, i sammenheng med hver av de ti periodene. Læreboken som punktene om lekse referer til oppgis ikke ved navn, kun ved sidetall og oppgavenummer.

*Skolenummer 14* har utarbeidet en egen fagplan for hovedområdet komponering. Planen inneholder kun en kort konkretisering, uten at mål eller vurderingsformer er nevnt.

Akkordkunnskap: Å besifre kjente og ukjente melodier

Komponering: Å lage en hitlåt

Komponering med utgangspunkt i en idé

Komponering med bruk av to kontrasterende idéer

Arrangement av en melodi med utvalgte instrumenter, innenfor en stilart  
Kort innføring i arrangering for fire vokalstemmer

Fagplanen gjengir en konkretisering som viser slektskap med tre av kompetansemålene etter Kunnskapsløftet. Planen sier imidlertid ingenting om tidsperspektiv eller timefordeling, utdypninger av punktene slik de står listet opp, læringsressurser eller andre praktiske opplysninger omkring hovedområdet komponering.

#### 5.2.4 Oppsummering av konkretisering

Konkretiseringskategorien tilbyr mange muligheter for planlegging og gjennomføring av hovedområdet komponering. Hvordan de forskjellige planene tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets kompetansemål varierer i stor grad. I flere planer henvises det direkte til kompetansemålene som utgangspunkt for opplæringen, og noen tilføyer også egne konkretiseringer av disse og hvilke undervisningsaktiviteter som er tenkt i måloppnåelsens tjeneste. Hos andre er bevisstheten om mål for opplæringen til syne, i varierende grad, i selve konkretiseringskategorien. Den enkelte lærers bevissthet omkring forholdet mål-konkretisering-vurdering kan ikke leses i fagplanene, men disposisjonene og vektleggingen av fagstoff og aktiviteter gir likevel en del pekepinner om dette. Der hvor noen planer avslører detaljerte motiv for undervisningspraksisen understreker andre planer en slags overflatiskhet i forhold til fagutøvelsen og elevenes møte med faget.

Et gjennomgående trekk ved flere av planene er det sterke fokuset på innlæring og repetering av musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter i skoleårets høsttermin. Man kan ane en bevissthet omkring det å gi elevene nok redskaper til å mestre det kreative aspektet ved hovedområdet *før* elevene til en viss grad kan slippes fri – gjennom *det usagte*, om elevene skulle kjenne på det – for så å sendes videre inn i komponering som kreativt fag, slik jeg har beskrevet det i forbindelse med prosessmodellen i tredje kapittel. I flere andre fagplaner synliggjøres heller en steg-for-steg-progresjon i faget, der mål og konkretisering bidrar som rammer i en opplæring hvor elevene møter hovedområdet gjennom lagvise innsiktsfremmende aktiviteter. Men det finnes også fagplaner som ikke angir noen disponeringen av konkretiseringskategorien i forhold til tidsbruk. Hos disse er det i denne konteksten umulig å påvise hvilke aktiviteter elevene skal møte til hvilken tid. Det er i tilknytning til disse heller ikke mulig å fastslå hvilke aktiviteter læreren eller lærestedet har tenkt som anvendelige i forhold til faglig progresjon – definerte mål for opplæringen eller ei. Det må også påpekes at fagplanene der hvor hovedområdene integreres i hverandre som ett fag – slik det anmodes i Kunnskapsløftet –

tilbyr en langt mer omfangsrik og inngående konkretiseringskategori, og kanskje med det også et mer helhetlig fagtilbud.

Man kan selvsagt ikke si noe som helst om lærerens egen fagutøvelse eller -forståelse, ut i fra noen som helst av disse fagplanene, men det store spennet i detaljrikdom, strukturering og disponering kontra noen få, konkretiserende punkter varsler at det eksisterer stor pedagogisk variasjon i utvalget. Det er ingen grunn til å tro at fagplanene med lavest informasjonstetthet er et symbol på handlingsfattige lærere, men lærerne klarer heller ikke å bevise – gjennom planarbeidet – i hvilken grad de behersker faget, hovedområdet eller det rent pedagogiske aspektet ved lærerrollen, som for eksempel planlegging av egen undervisning. Det – er som antydnet tidligere – fullt mulig at læreren muntlig informerer elevene om årets gang, eller at læreren utarbeider egne planer, som for eksempel ukeplaner eller planer for andre mindre perioder av skoleåret.

Den planlagte undervisningen kommer altså til syne gjennom et detaljrikt og målrettet fagtilbud hos en representativ del av utvalget, men det er slett ikke et gjennomgående trekk hos alle. Hvilke konsekvenser – positive som negative – dette medfører for undervisning, for læringen og for elevene selv kan man bare forestille seg. På samme måte kan man tenke seg at graden av planlegging, synliggjøring og bevisstgjøring av undervisningsløpet kan – dersom også læreren og elevene finner hverandre i faget – forårsake ringvirkninger utover i elevenes videre møte med faget, i deres opparbeidelse av fagforståelse, -innsikt, ferdigheter og også kreativ handlekraft. Men, for å utøve et kritisk blikk; Det er ingenting i fagplanene som indikerer at elevene har en reell mulighet til å søke seg et liv i komponistprofesjonen, kanskje med unntak av elever ved de skolene hvor faget eller hovedområdet finner en naturlig samarbeidspartner i lokalmiljøet, som i eksempelet skolenummer 8 og samarbeidet med den lokale musikkfestivalen, hvor elevene selv kan opptre som skapere av musikk for det offentlige rom. Den innsikten og erfaringen disse elevene har mulighet til å opparbeide seg er heldig for dem, også fordi de får en direkte kontakt med musikkfeltet som arena for kreativ utveksling og samhandling.

### **5.2.5 Vurdering**

Fagplankategorien *vurdering* har allerede vært omtalt under kategoriene mål og konkretisering, men det er likevel på sin plass å gi vurdering en egen omtale, her. Vurdering, slik den behandles i fagplanene, er stort sett av den summative kategorien, men hint av formativ vurdering forekommer også.

*Skolenummer 7* angir prøver i grunnleggende gehør, grunnleggende notelære og i arrangering og digitale ferdigheter underveis i konkretiseringskategorien, samt heldagsprøve og en muntlig praktisk prøve i hovedområdene gehørtrening, arrangering og formidling ved slutten av skoleåret. Dette er tydelige eksempler på at formativ og summativ vurdering benyttes i opplæringen ved skolenummer 7. Fagplanen angir også prosjekter og fremføringer i opplæringen, men hvordan disse vurderes – om de gjør det rent formelt sett – nevnes ikke. Planen har også et eget avsnitt for vurdering i faget, hvor det formuleres at

Det gis standpunkt karakter i faget, knyttet opp mot kompetansemålene. Denne vil bli fastsatt ut i fra vurderingssituasjoner som skriftlige innleveringer, prøver og prosjektarbeid, etc. For å gi læreren et best mulig grunnlag for karakteren i rett tid. Det vil foregå en fortløpende vurdering underveis i skoleåret.

Elevene kan trekkes ut til skriftlig eller praktisk-muntlig eksamen. Denne blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Det levnes ingen tvil om at elevene og undervisningen vurderes underveis og endelig ved skolenummer 7. Planen sier imidlertid ingenting om på hvilke grunnlag de forskjellige karakterene gis, i Musikk fordypning 1.

*Skolenummer 11* tilbyr en fagplan hvor både formativ og summativ vurdering, og karaktergradering, er tilstede. Vurderingskategorien deles dessuten inn i flere deler, blant annet for etter kompetansemålene, eksamen og informasjon om standpunkt vurdering i faget. For kompetansemålene om komponering, harmonisering og arrangering formuleres det:

Det defineres et antall obligatoriske innleveringer. Det skal leveres et utvalg av disse oppgavene som sammen med noen prøver skal inngå i vurderingsgrunnlaget.

**Karakteren 5 og 6:**

Eleven viser gode ferdigheter i harmonisering, god innsikt i og forståelse for komponering. Eleven kan skrive akkompagnement, liggestemmer, obligatstemmer og skyggestemmer stilriktig og godt. Eleven anvender disse stemmetypene til å gi arrangementet en god form og progresjon.

**Karakteren 3 og 4:**

Eleven kan harmonisere enkle tonale melodier med hovedtreklanger og noen parallellakkorder og II-V-I-progresjoner. Eleven kan lage enkle komposisjoner. Eleven kan skrive enkelt akkompagnement og enkle liggestemmer, obligatstemmer og skyggestemmer.

**Karakteren 1 og 2:**

Eleven kan harmonisere enkle melodier med hovedtreklanger. Eleven klarer å lage svært enkle komposisjoner og kan på elementært nivå skrive noen av stemmetypene akkompagnement, liggestemme, skyggestemme eller obligatstemme.



I fagplanen er det også definert et eget avsnitt om vurdering i bruk av digitale verktøy:

Vurderingen inngår i vurderingen av de innlevert produktene. Ferdigheter vist i timene vil også inngå i vurderingen.

**Karakteren 5 og 6:**

Elevene behersker Audacity eller annet opptaksprogram meget godt, og kan bruke notasjonsprogrammet Sibelius effektivt for å skrive oversiktlige og korrekte arrangementer.

**Karakteren 3 og 4:**

Elevene kan anvende Audacity eller annet opptaksprogram og notasjonsprogrammet Sibelius til å skrive noter i et flerstemt partitur.

**Karakteren 1 og 2:**

Elevene kan med hjelp fra andre anvende Audacity eller annet opptaksprogram. Eleven kan kun skrive helt elementær noteskrift i notasjonsprogrammet.

I tillegg til dette følger altså et lengre, detaljert avsnitt om organisering av muntlig-praktisk og skriftlig eksamen og hvordan disse skal gjennomføres, samt hva de skal kunne ut i. Skolenummer 11 tilbyr altså en solid vurderingskategori og det levnes ingen tvil om hva elevene – og lærerkreftene – har å strekke seg etter i løpet av undervisningsåret.

*Skolenummer 9* viser i hovedsak til summativ vurdering, men formativ vurdering er også omtalt. Her vurderes hovedområdet under ett, altså ikke med egne karaktergraderinger for kompetansemålet om bruk av digitale verktøy. Det angis også at eleven skal ha standpunkt karakter i faget.

Eleven leverer øvelser og komposisjoner for vurdering. Hovedområdet vektet til 40% av total fagkarakter.

**Over middels måloppnåelse (Kar. 5-6):**

Eleven viser gode ferdigheter i melodikomponering, harmonisering og instrumentering. Skriver komposisjoner som har et musikalsk naturlig og helhetlig uttrykk. Eleven behersker de arrangementstekniske virkemidlene.

**Middels måloppnåelse (Kar. 3-4):**

Eleven viser middels gode ferdigheter i melodikomponering, harmonisering og instrumentering, middels god innsikt i og forståelse for komponering og en middels beherskelse av de arrangementstekniske virkemidlene.

**Under middels måloppnåelse (Kar. 1-2):**

Eleven viser mangelfull ferdighet i melodikomponering, harmonisering og instrumentering, liten innsikt i og forståelse for komponering og behersker de arrangementstekniske virkemidlene på en mangelfull måte.

Utover dette følger et avsnitt om organisering og gjennomføring av eksamen.

*Skolenummer 3* oppgir også tidvis detaljerte beskrivelser i kategorien vurdering. Vurderingen gjøres både formativt og summativt, og det poengteres at vurderingen gjøres på grunnlag av kompetansemålene i læreplanen.

Elevene vil bli kontinuerlig evaluert etter kompetansemålene, men fremføringer, prøver og innleveringer blir sterkt vektlagt. Vurderingskriterier vil bli gitt i forbindelse med den enkelte vurderingssituasjon. Det er til enhver tid viktig at eleven vet hva hun kan gjøre for å forbedre kunnskapene sine i Musikkkordypning 1. Dette gis det informasjon om etter vurderingssituasjoner og i underveisvurdering. Hvis noe allikevel skulle være uklart, har eleven selv et ansvar for å ta kontakt med lærer.

Gjennom dette ansvarliggjøres eleven, ikke bare for sin egen karakter og sin egen faglige progresjon, men også for eventuelle uklarheter som måtte oppstå i en vurderings- eller undervisningssituasjon. Under overskriften vurderingskriterier heter det at

Eleven skal vise henholdsvis god (5-6), middels (3-4) eller begrenset (1-2) måloppnåelse i arbeidet med egne komposisjoner og arrangement der følgende elementer vektlegges: Evne å lage melodilinjer, sette til akkorder ut ifra ulike stilarters prinsipper, arrangere for ulike stemmer i mindre ensembler, og bruke tilgjengelig programvare for noteskriving.

I tillegg til dette er eksamen og tentamen omtalt i et eget forklarende avsnitt hvor organisering og gjennomføring utbroderes.

*Skolenummer 1* sier ingenting om organisering eller gjennomføring av eksamen, men har viet betydelig plass til en beskrivelse av vurdering i hovedområdet komponering. De tre kompetansemålene om komponering, arrangering og harmonisering danner grunnlaget for karaktergraderte vurderinger innenfor hvert av disse kompetansemålene. En fullstendig gjengivelse her blir alt for omfattende, derfor siteres kun vurderingen for kompetansemålet om komponering:

**Kjennetegn på måloppnåelse**

**Karakteren 6 og 5:**

Eleven behersker rytmikk tilpasset notasjon, og komponering tilpasset rytme og besifring. Eleven viser bruk av ”høvelig” register for vokal/instrumenter og behersker notasjon i G-nøkkel.

**Karakteren 4 og 3:**

Eleven behersker delvis rytmikk tilpasset notasjon og besifring. Eleven er kjent med notasjon i G-nøkkel.

**Karakteren 2:**

Eleven viser liten evne til å tilpasse rytmikk/notasjon og besifring. Eleven viser usikkerhet i notasjon og nøkler.

**Karakteren 1:**

Eleven viser ingen evne til å tilpasse rytmikk og notasjon. Eleven er ukjent med notasjon i G-nøkkel.

Om vurderingen er formativ eller summativ trer tydeligere frem dersom man leser konkretiseringen i nabokolonnen. Selve vurderingskriteriene virker kanskje noe mindre krevende i sammenligning med de foregående, men de gir uansett et tydelig bilde av hva som forventes av måloppnåelse i hovedområdet.

*Skolenummer 12* oppgir kortfattet:

Oppgavene i komponering er prosessorientert på den måten at ved større komposisjonsoppgaver (som ofte går over mange uker) er det delinnlevering med tilbakemelding og veiledning underveis.

Selv om det ikke er uttrykt ved en egen overskrift eller kolonne i fagplanen er dette å forstå som momenter til vurdering, både formativt og summativt.

*Skolenummer 6* lister opp noen eksempler på vurderingskriterier i hovedområdet komponering:

- Betoning i tekst og musikk skal samsvare
- Melodien skal ha et markert toppunkt
- Musikken skal bestå av klare periodeinndelinger
- Musikken skal bestå av en gjennomgående/dominerende akkompagnementstype
- Musikken skal bestå av gjennomgående melodiske og rytmiske motiver.
- Musikken skal ikke være i C-dur

Gjennom dette illustreres det i fagplanen at elevenes arbeid blir vurdert. Også hvis man leser de elleve fasene – slik de er gjengitt for skolenummer 6 under kategorien konkretisering – med utgangspunkt i tanken om at elevenes arbeid skal vurderes kan man forstå at det her er snakk om formativ vurdering i hovedområdet. Eksamen derimot, eller andre typer summativ vurdering er ikke nevnt.

*Skolenummer 13* skriver i sin fagplan en egen vurderingsveiledning:

**Karakter 5-6:**

Eleven viser sikker stilsans i satsskriving. Stemmeføring og instrumentasjon er overveiende korrekt, med kreative løsninger. Digitale verktøy brukes effektivt og notebildet er oversiktlig. Eleven behersker korrekt notasjon og har god harmonisk oversikt. Eleven kan både lese, spille, synge og skrive musikalske forløp av ulik art. Eleven bruker ferdighetene aktivt som verktøy i komponering og formidling.

Eleven skal kunne bruke digitale verktøy i harmonisering, arrangering og komponering. Det er sentralt å kunne et notasjonsprogram for korrekt nedtegnning av komposisjoner eller musikalske arrangement.

**Karakter 3-4:**

Eleven er godt orientert i stilarter i satsskriving. stemmeføring og instrumentasjon er overveiende korrekt. Eleven behersker digitale verktøy til arbeidet, og notebildet er oversiktlig. Eleven kan anvende grunnleggende lyttefærdigheter og i overveiende grad formidle dette i notasjon og formidling.

Eleven skal kunne harmonisere enkle melodier i ulike stilarter, kunne besifre en enkel melodi, kunne korrekt stemmeføring og stemmedobling i ulike stilarter. Kunne bruke og forstå anvendbare harmoniske vendinger og forløp, for eksempel tradisjonell satslære og viseharmonisering.

**Karakter 2:**

Eleven har noe oversikt i satsskriving. Eleven behersker reproduksjon. Eleven har oversikt i bruken av digitale verktøy. Eleven har tilegnet seg enkle lytteferdigheter, og kan i noen grad gjengi dette ved hjelp av notasjon og spill eller sang.

Eleven skal kunne lese og gjengi et enkelt notebilde i sang og spill, og kunne nedtegne med korrekt notasjon musikalske forløp som nevnt over.

Eleven skal kunne memorere og gjengi enkle musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift, kunne gjenkjenne musikkens enkeltelementer; så som rytme, intervall, akkorder, skala og taktart. Dette inkluderer f. eks. å gjenkjenne bassganger, enkle harmoniske progresjoner, enkle rytmiske mønstre og obligatstemmer.

Vurderingsveiledningen er ikke helt ulik flere av de andre graderingene i dette delkapittelet om vurdering, men denne trekker også inn momenter fra hovedområdet gehørtrening, av en eller annen grunn.

### **5.2.6 Oppsummering av vurdering**

De resterende seks skolene har ikke nedfelt noen form for vurdering i sine fagplaner, og dette er de samme skolene som heller ikke har definerte mål formulert i fagplanene. Det spekuleres her ikke videre i hvilke årsaker som kan ligge til grunn for at nesten halvparten av utvalget fremlegger ufullstendige fagplaner. Der hvor mer eller mindre komplette fagplaner er fremlagt er det tydelig at vurderingskategorien i hovedområdet komponering tidvis er ganske om-

fattende og detaljrik, og i de fleste tilfellene kan man lese at undervisningen vurderes med utgangspunkt i målene for undervisningen.

Karaktergraderingene er forholdsvis detaljerte og forklarende. Det er imidlertid tydelig at de enkelte skolene har forskjellig rammer for vurderingspraksisen. Der noen legger særdeles detaljerte vurderingskriterier til grunn for vurdering i faget har andre formulert en mer generell ordlyd til bruk i vurderingen. En detaljrik vurderingskategori kan understreke at helheten og delene betyr noe i hovedområdet og fagutøvelsen, og dette tilbyr elevene flere momenter fokusere på. På den annen side kan også de mer generelle vurderingskriteriene være anvendelige da man lettere kan øyne helheten i arbeidet eller uttrykket, ikke bare godt håndverk på detaljnivå. Man kan også tenke seg at detaljene ligger latent i det å beherske dette musikkfaget på den og den måten.

Vurderingskategorien – i de fagplanene der denne er representert – peker i noen tilfeller mot både tekniske og kunstneriske sider ved undervisningsfaget komponering. Det levnes ingen tvil – dersom man ser vurderingskategorien i sammenheng med mål og konkretisering – om at de rent musikktekniske sidene ved hovedområdet komponering må beherskes tilfredsstillende for at man skal oppnå over middels grad av fagferdigheter, men kunstdimensjonen er til stede. Dette minner om Nielsens ars- og scientia-dimensjoner, og man kan få inntrykk av at noe tilsvarende er tenkt som overordnet mål for opplæringen. I flere av fagplanene pekes det på prosessarbeid i hovedområdet – gjerne integrert med de andre hovedområdene – men planene avslører ikke i tilstrekkelig grad om dette er tenkt som isolerte, fagdidaktiske aktiviteter, eller om dette vektlegges som ledd i en større plan for elevenes kompositoriske evner og fremtid. Prosjektets prosessmodell finner altså delvis gjenklang i feltet, men det er uvisst om tankene bak hver fagplan har tenkt innenfor rammen av et skoleår, eller om det er en mulig, fremtidig profesjon som er tenkt eller ønsket, fra faglærerens side.

## **5.3 Intervjuresultater: Tre stemmer fra felten**

### **5.3.1 Informantene**

Informantene ble – som flere steder nevnt – valgt ut på bakgrunn av oversikten over fagplanenes tekstuelle innhold og informasjonstettheten i dette. I utvalget ble det etterstrebet stor spredning i tekstuell innhold og informasjonstetthet, slik at flere typer stemmer skulle komme til uttrykk, uten at det nødvendigvis må føre til generaliseringer. Hver stemme taler for seg og

sin plan, uten muligheter til å kunne si noe om hvordan feltet tenker eller forholder seg til fagplanarbeidet. En tabellbasert oversikt over informantene ser slik ut:

*Tabell 3*

**Fagplaner sortert etter informasjonstetthet og kategorisk innhold**

<b>Skole- nummer</b>	<b>Mål</b>	<b>Konkre- tering</b>	<b>Vurdering</b>	<b>Verdi- rangering</b>
3	M	H	H	8
12	-	H	L	4
14	-	L	-	1

De tre informantene har bidratt med fagplaner som tilbyr store forskjeller i tekstuell innhold og informasjonstetthet. Kun én av planene anses som fullstendig, én mangler tekstuell innhold i kategorien mål og den siste har kun konkretisering av undervisningen å vise til.

### **5.3.2 Intervjuets innledningsspørsmål**

Det første spørsmålet forsøker å avdekke faglærerens forhold til selve utformingen av fagplanen. Har faglæreren selv et ansvar – eierskap – overfor arbeidsdokumentets vektlagte innhold og formuleringer, eller er fagplanen pålagt læreren fra annet hold, som en rettesnor for yrkesutøvelsen?

#### **1. *Utarbeides fagplanen av deg selv, av andre, eller av deg sammen andre?***

*Skolenummer 3:*

Halvårsplanene for Musikk fordypning 1 utarbeides av de to lærerne som det aktuelle året har faget (på vår skole har vi alltid to parallelle klasser i Musikk fordypning 1), det vil si meg selv sammen med en kollega.

Faglæreren bekrefter altså et delansvar i selve utformingen av fagplanen for undervisningsåret 2013/2014, og har derfor sannsynligvis inngående kjennskap til de beslutningene som er tatt i forhold til mål, konkretisering og vurdering for hovedområdet komponering ved skolenummer 3. Videre utdyper faglæreren:

Den lokale konkretiseringen av læreplanen ble utarbeidet høsten 2009 av de lærerne som bytter på å ha Musikk fordypning, det vel si fire til fem lærere. Dette var et arbeid ledet av fagforum MDD i [fylket] (...), der vi gjennomførte et stort arbeid med å lage lokale konkretiseringsplaner for alle fag etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Faglæreren bekrefter med dette inngående kjennskap til arbeid med fagplaner – eller *lokale konkretiseringsplaner* – og de vurderinger, hensyn og beslutninger som fattes i utarbeidelsen av denne typen planer. Dette er også synlig i vedkommendes bidrag til dette prosjektet, selv om det kanskje ville være å forvente enda høyere grad av informasjonstetthet for målkategorien.

#### *Skolenummer 12*

Meg sammen med andre.

Faglæreren bekrefter at vedkommende er direkte involvert i utarbeidelsen av skolens lokale fagplan for undervisningsåret 2013/2014, men at det fullstendige ansvaret for fagplanen ikke ligger på faglæreren alene.

#### *Skolenummer 14*

Læreplanen blir laget av myndighetene, men jeg som faglærer utarbeider lokale læringsmål. Dette vil i praksis si det meste av innholdet i faget.

Faglæreren gir uttrykk for at ansvaret for den lokale fagplanen ligger hos faglæreren selv. Faglæreren kommenterer utarbeidelse av læringsmål i fagplanen, til tross for at fagplanen ikke har noen tekstuelle definerte læringsmål. Videre sier faglæreren at:

Vi prøver å lage løp fra Anvendt musikk på vg1 via Musikk Fordypning 1 på vg2 til musikk fordypning på vg3.

I musikkutdanningen etterstrebes altså en helhetlig tenkning omkring elevenes læring og utvikling. Hvorfor vedkommende lærer fatter seg i korthet – i planarbeidet og som informant i dette intervjuet – vites ikke. Noen mulige årsaker kan være mangel på tid, usikkerhet rundt egen praksis, manglende refleksjon omkring hovedområdets muligheter og innhold eller også frykt for å si noe galt, noe som kan sette vedkommende i et dårlig lys.

### **5.3.3 Intervjuets komparative spørsmål**

Det andre spørsmålet forsøker å kaste lys over lærerens opplevelse av fagplanen og dens relasjon til undervisningen. Ved å undersøke dette vil man forhåpentlig kunne bekrefte eller av-

krefte om det hos de tre informantene eksisterer en sammenheng mellom planlagt og realisert undervisning:

## ***2. Hvordan opplever du forholdet mellom fagplanen og den faktiske undervisningen?***

### *Skolenummer 3*

Jeg mener det er et godt samsvar mellom fagplanen og selve undervisningen, særlig med hensyn til fagstoffet. Jeg vil allikevel alltid justere noe underveis, når jeg blir bedre kjent med elevene enn det som er tilfelle når vi legger planene. I år har jeg en gruppe der mange elever bruker lengre tid på å lære og å arbeide frem komposisjoner, enn det jeg er vant til fra tidligere år, og da kan jeg ikke ta med like mange detaljer i undervisningen som jeg pleier.

Faglæreren gir inntrykk av å være fortrolig med fagplanen og hvordan den kan brukes, både i forholdet mellom planlagt og gjennomført undervisning og også ved at fagplanen er justerbar i forhold til elevenes forutsetninger og behov. Nødvendige justeringer bekreftes også ved:

Når det gjelder tidsmessig progresjon, må vi noen ganger legge inn litt mer tid dersom elevene har mye tidspress i mange fag samtidig, hvis undervisningstimer skulle falle bort, hvis elevene bruker lengre tid enn det som var tilfelle med et liknende prosjekt året før, og lignende.

Tilrettelegging og vilje til å møte elevene der de er synes å være et viktig moment hos faglæreren ved skolenummer 3.

### *Skolenummer 12*

Bra. Planer blir justert etter behov.

Faglæreren gir uttrykk for at forholdet mellom fagplanen og undervisningen fungerer tilfredsstillende, men at det kan komme justeringer underveis. Også her kan det virke som om informanten har dårlig tid eller velger å holde igjen noe.

### *Skolenummer 14*

Læreplanen gir svært lite føring for innholdet i faget, så jeg strukturerer faget i tråd med elevene sin utvikling og elevene sitt nivå. Det er svært stort slingsmonn her slik at det kan bli svært store forskjeller mellom skoler og fylker.



Faglæreren meddeler at læreplanen åpner for at faglærerens egen faglige kompetanse og pedagogiske evner former fagplanen og undervisningen. Faglæreren sier også at undervisningen tilpasses elevene og deres forutsetninger. Kan dette stadige kravet til justeringer og tilpassinger være årsaken til den svært så knappe fagplanen? Blir det lettere å tilpasse undervisningen til realitetene dersom føringene ligger åpne?

### **5.3.4 Intervjuets spørsmål om det overordnede**

I intervjuets tredje spørsmål spørres det etter lærerens tanker om et overordnet mål for hovedområdet. Et moment av interesse er om læreren ut ifra spørsmålsformuleringen tenker at det overordnede målet er nedfelt i musikkutdanningen, eller om det heller finnes utenfor klasserommet, der hvor den komponerende eleven på sikt har muligheten til å innta rollen som komponist:

#### ***3. Hva tenker du at det overordnede målet for hovedområdet komponering i Musikk fordypning 1 skal være?***

##### *Skolenummer 3*

Det overordnede målet med hovedområde komponering må være å skape (aller viktigst), i kombinasjon med å beherske håndverksmessige, etablerte komposisjons- og arrangeringsteknikker.

Faglærerens tanker om hovedområdet berører både det skapende aspektet og selve håndverket komponering, noe som gjenspeiles i vedkommendes fagplan. Den håndverksmessige kompetansen må ta utgangspunkt i det faglæreren referer til som *etablerte* teknikker innenfor komposisjon og arrangering. Hovedområdet komponering settes med det i en historisk ramme, hvor elevene skal bruke de verktøy eller metoder som allerede eksisterer for å skape sitt eget uttrykk. Opparbeider man seg evnen til å skape gjennom beherskelse av et håndverk ligger mulighetene åpne for en fremtid innenfor basisfaget. Jeg er imidlertid usikker på om det er det som er tenkt, selv om det kanskje kan virke slik.

##### *Skolenummer 12*

At elevene skal kunne skape noe ved hjelp av kunnskaper de har tilegnet seg.

Faglæreren legger her vekt på skapelsesaspektet som overordnet mål for hovedområdet. Bakgrunnen for å skape noe dannes ved at elevene må opparbeide en faglig kompetanse i hoved-

området, og undervisningsinnholdet blir med det et instrument for en større tanke; skapelsen. Dette er ikke helt ulikt svaret fra skolenummer 3, men igjen er det vanskelig å fastslå om hovedområdet tenkes isolert eller som grunnlag for en fremtidig profesjon som komponist.

#### *Skolenummer 14*

Eleven skal kunne arrangere og komponere for ulike besetninger i ulike stilarter.

Faglæreren fremlegger kompetansemålene i læreplanen som overordnet mål for hovedområdet komponering i Musikk fordypning 1. Man kan altså tolke det som at hovedområdet behandles som et isolert fag, uten større visjoner for fremtiden. Likevel kan det være mulig for elevene å komme seg opp og frem, alt etter hva de selv ønsker.

#### **4. *Hvordan realiseres det [Spørsmål 3] i praksis?***

#### *Skolenummer 3*

Jeg prøver i komposisjonsoppgavene å kombinere de to aspektene ovenfor:

- 1) Komposisjonsoppgavene har en del valgfrihet/åpenhet (for eksempel: ”lag en melodilinje – velg instrument selv”, ”bruk jazzakkorder - velg groove selv”), eller helt åpne oppgaver (for eksempel ”lag melodi og tekst og sett til akkorder”, ”lag en komposisjon der hovedinstrument har en sentral rolle”).

Ved dette første aspektet forklarer faglæreren hvordan kreativitet i hovedområdet komponering kommer til sin rett. Elevene blir gitt visse rammer for oppgaveløsingen, og innenfor disse rammene må elevene selv avgrense og bestemme hvordan de skal løse oppgavene, og med hva.

- 2) Komposisjonsoppgavene etterspør noe av det håndverksmessige (for eksempel ”lag en skyggetemme til...”, ”du skal skrive hensiktsmessig for bandinstrumenter”, ”akkordene skal være i tradisjonell stil/visestil”).

Ved dette andre aspektet realiseres elevenes håndverksmessige kompetanse i hovedområdet komponering, gjennom konkrete og avgrensede oppgaveformuleringer. Kreativitet og håndverk understrekes nok en gang.

### *Skolenummer 12*

På mange forskjellige måter. Varierte oppgavetyper. Noen notebasert og andre mer frie. Lytte på resultater sammen og diskutere løsninger.

Faglæreren forklarer forskjellige tilnærminger til realisering av det overordnede målet for hovedområdet komponering. Refleksjon og diskusjon later til å være en del av elevenes kompetanseutvikling i hovedområdet. Man kan også forstå en viss integrasjon med hovedområdene gehør og formidling i forbindelse med lytteaspektet i hovedområdet komponering og persepsjonen av andres og egen musikk.

### *Skolenummer 14*

Først må en bygge et grunnlag i harmonilære, deretter kunnskap om instrument og sammensetninger. Til slutt lærer eleven om ulike stilarter, der en får praktiske oppgaver knyttet til besetning.

Faglæreren viser med dette en pragmatisk tilnærming til realisering av hovedområdets overordnede mål.

### **5.3.5 Oppsummering av intervjuene**

De tre informantene viser ulike typer eierskap til fagplanen og det tekstuelle innholdet. Representanten for skolenummer 3 viser inngående kjennskap til fagplanens tilblivelse, gjennom forklarende formuleringer hvor selve bakgrunnsarbeidet for planarbeidet begrunnes. Representanten for skolenummer 12 svarer konkret på spørsmålet, uten noen som helst slags utdypning, og representanten for skolenummer 14 tar det hele og fulle ansvaret for planen, selv, men påpeker at utgangspunktet ligger i læreplanen fra myndighetene, altså Læreplanen for Kunnskapsløftet. Faglæreren antyder dessuten en helhetstankegang for musikkopplæringen ved skolen. Ansvaret for den enkelte fagplan beskrives med dette ulikt ved de tre skolene. Dersom man ser den enkelte plans helhetlige tekstuelle innhold i sammenheng med faglærers eierskap til planen, kan man anta at et samarbeid mellom flere lærere vil slå heldig ut for det endelige resultatet. Utvalget her er snevert og danner derfor kun et inntrykk, ikke en vedtatt sannhet. Kan det være slik at flere sammen støtter og inspirerer hverandre, da man gjennom prosessen har noen å diskutere det tekstuelle innholdet med? Blir eneansvaret både for skjørt og uoverkommelig, da læreren mangler en sparringpartner i utviklingen av fagplanen for sin undervisningspraksis?

Det komparative spørsmålet – om det opplevede forholdet mellom plan og praksis – avslører noen likheter ved de tre representantene og deres opplevelse av egen undervisningspraksis. Skolenummer 3 forklarer til dels utførlig om forholdet mellom egen praksis og fagplanen, og legger særlig vekt på tilpasningsmuligheter og –behov, med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Representanten for skolenummer 12 beskriver kort og godt en *bra* opplevelse som svar på spørsmålet, og utdyper dette med at planen kan justeres dersom forholdene krever det. Skolenummer 14 legger også vekt på en tilpasning til elevenes nivå og utvikling, og påpeker at læreplanens manglende føringer legger til rette for en slik strukturering av egen fagplan. De tre informantene er med dette samstemte omkring elevenes forutsetninger som premiss for den iverksatte fagplanen. Den formelle fagplanen danner hos alle tre kun et utgangspunkt for undervisningsopplegget, men definerer i liten grad den faktiske undervisningen.

Intervjuets spørsmål om det aktuelle hovedområdet overordnede mål kan antyde at undervisningsfaget komponering i stor grad behandles som en isolert prosess, tidsavgrenset til de to årene hovedområdet tilbys i den videregående opplæringen. Skolenummer 3 antyder hovedområdet som et lite grunnlag for noe kommende, noe større, men oppfattes likevel som for generell i uttalelsene. Skolenummer 12 er også antydende i svaret, og det er vanskelig å bedømme om faglæreren ser det overordnede målet som videregående opplæring, heller enn som grunnleggende tilrettelegging med et mer langsiktig, overordnet mål – fremtidige profesjonsutøvere i basisfaget komponering. Skolenummer 14 gir inntrykk av at hovedområdet behandles fullstendig isolert, som et undervisningsløp fra skoleårets begynnelse og frem til karakteren for elevens prestasjoner i Musikk fordypning 1 er satt.

Intervjuets siste spørsmål avdekker ulikheter med tanke på gjennomføringen av undervisningspraksisen i henhold til faglærerens definering av det overordnede målet for hovedområdet komponering. Skolenummer 3 viser til ulike, konkretiserende eksempler fra egen praksis. Faglæreren viser til at innhold og metoder i praktisk sammenheng tidvis består av elevenes valgfrihet i opplæringen. Elevenes forutsetninger – kunnskapsmessig som kreativt – kommer altså til anvendelse i undervisningsopplegget. Skolenummer 12 viser til ”mange forskjellige måter”, og viser til noen konkrete eksempler. Lytting og løsningsorienterte diskusjoner trekkes frem som eksempler på veien mot målet. Elevenes egen refleksjon omkring fagets og musikkens innhold og uttrykk er altså vesentlig. Skolenummer 14 viser til en undervisningspraksis bestående av ulike nivåer, hvor elevene gjennom tilegnelse av grunnleggende musikkunnskaper, samt instrument- og stilkunnskaper, til slutt engasjeres i praktiske oppgaver hvor den opparbeidede kunnskapen kommer til anvendelse. De tre informantene besvarer altså spørs-

målet ut i fra ulike perspektiver; den ene forutsetningsbasert, den andre refleksjonsorientert og den siste med en praktisk tilnærming.

## **5.4 Sammenfatning av prosjektets resultater**

Denne masteroppgavens resultatpresentasjon har avdekket betraktelige forskjeller mellom de 14 skolenes bidrag til prosjektet, selv om det her kun er snakk om et overflateblikk over et stort og fleksibelt undervisningsfag. Gjennom en oppstilling av fagplankategoriene mål, konkretisering og vurdering, og i tillegg et kortere intervju med tre tilsynelatende svært forskjellige faglærere, har dette prosjektet forhåpentlig tegnet noen tendenser fra undervisningspraksis i hovedområdet komponering.

Dersom man legger plankategoriene til grunn blir det tydelig at det er kun halvparten av planene vi kan kategorisere som fullstendige planer, altså med et tekstuert innhold for hver av de tre kategoriene. Den andre halvparten har – med unntak av skolenummer 12 – formulert et tekstuert innhold i kategorien konkretisering, og utelater dermed både mål og vurdering fra fagplanene. Som forklaring til disse sistnevnte bidragene kan man kanskje hevde at det i større grad er lettere å konkretisere et undervisningsforløp – ved innhold, aktiviteter og metodiske tilnærminger til ulike emner og disipliner i et undervisningsfag – enn å sette opp konkrete mål for undervisningen, og ikke minst hvordan denne skal vurderes underveis og endelig. Hva vedkommende faglærere har tenkt blir rene spekulasjoner, men fra elevenes eller de foresattes perspektiv fremstår disse planene som ufullstendige og i verste fall mål- og retningsløse. De fullstendige planene – der hvor alle tre kategorier er formulert – ser man noen variasjoner i – og varianter av – måter å formulere et tekstuert innhold, på. I all hovedsak kretser disse rundt opparbeidelsen av musikkfaglige forståelser og praktisk bruk av disse, nettopp for å danne en forståelse eller et bindeledd mellom elevenes teoretiske og praktiske kompetanser i hovedområdet, og i musikkfaget generelt. Ved å anvende den bakenforliggende teorien gjennom praktiske utøvelser og eksperimenter – i tråd med mål for opplæringen – vil det om mulig være lettere for læreren å vite hva og hvordan elevene skal vurderes i undervisningsfaget, enn i de tilfeller hvor man utelukkende opererer med en konkretisering av innhold, uten uttalte tanker om hvorfor man gjør sånn og slik. Dessuten er det også tenkelig at den enkelte faglærer – ved den dypere refleksjonen som ligger bak utformingen av den formelle fagplanen, gjerne i samarbeid med andre fagpersoner internt eller eksternt – i større grad vil kunne tilby et undervisningsopplegg som er målrettet og hensiktsmessig, og at vedkommende faglærer gjennom det

også med lavere grad av anstrengelse kan tilpasse undervisningen til elevene og undervisningens rammer. Det blir kanskje også lettere å stå ved og argumentere for avgjørelser som ikke kan endres eller tilpasses underveis, og faglæreren vil da sannsynligvis fremstå som mer tydelig, som en fagperson med integritet. Dette avhenger selvfølgelig av faglærers person og karakter, men forholdene skulle gjennom en slik refleksjon ligge til rette.

Intervjuene bidrar – i lys av den øvrige resultatpresentasjonen – til å klargjøre noen viktige punkter, selv om utvalget i denne sammenheng er for snevert til å kunne konkludere noe som helst. Særlig i sammenheng med konkretiseringskategorien ser vi at det – der hvor fagplanen er utarbeidet i samråd med andre – foreligger en relativt høy grad av informasjonstetthet, uavhengig av om fagplanen kan sies å være fullstendig eller ei. Eierskap til utformingen kan altså ha noe å si for undervisningsfaget slik det presenteres for elevene gjennom den formelle fagplanen. I varierende grad avslører informantene også at undervisningsopplegget - uavhengig av fagplanens formuleringer og informasjonstetthet – er fleksibelt og justerbart i møte med elevenes behov. Hovedområdet komponering kan forstås som avgrenset innenfor den videregående opplæringens rammer, uten særlige ambisjoner for eleven som komponerende – ikke bare musikkfagskyndig – menneske. Materialet – fagplanene og intervjuene – viser ingen mål for hovedområdet komponering som grunnlag for elevenes aktørskap i basisfaget, da med unntak av skolenummer 8 og nevnte musikkfestival som kime til noe større, uten at dette på noen som helst måte er uttalt. Intervjuets siste spørsmål avslører flere mulige perspektiver på hovedområdet komponering, og understreker med det også undervisningsfaget mangslungne vesen; elevenes forutsetninger, elevenes refleksjoner og elevenes praktiske ferdigheter og anvendelser i opplæringen. Tre viktige elementer i ett fag, ulikt vektlagt, og kanskje da også med ulike utfall.

## 6 AVSLUTNING

### 6.1 Prosessen

Arbeidet med denne masteroppgaven har tatt mange – til dels uventede – vendinger. Prosesens utgangspunkt var universitetsstudentenes ulike erfaringer fra musikkopplæringen i norsk videregående skole. For å finne frem til et utgangspunkt for en nærmere undersøkelse av hovedområdet komponering i Musikk fordypning 1 så jeg det som hensiktsmessig å skrive frem komponeringsfagets historie i videregående opplæring. For det første var dette et ledd i min egen forståelse av komponering som undervisningsfag, og for det andre så jeg dette arbeidet som et nødvendig grep i fremstillingen av undervisningsfaget komponering, da jeg ikke lyktes i å oppdrive allerede etablerte fremstillinger å henvise til. Arbeidet har tilført prosjektet nyttig bakgrunnsinformasjon for forståelse av det aktuelle hovedområdet, og dette har selvfølgelig påvirket den videre prosessen med masteroppgaven.

Fra etterkrigstidens ønsker om musikkfaget som et middel for dannelse av den oppvoksende slekt, gjennom større og mindre utredninger, innstillinger og reformer – alt dette foretatt og iverksatt av ulike utvalg med ulike mandat – ser man at musikkfaget i sin helhet, herunder også selvfølgelig komponering som undervisningsfag, har gjennomgått store forandringer i årenes løp. Musikkfaget i videregående opplæring har definitivt vunnet fotfeste, selv om man også på mange måter kan si at faget kun befinner seg på forsøksstadiet. Undervisningsfaget komponering i norsk videregående skole feirer i år 20 år, det er altså stadig ungt og uutforsket, særlig når man ser det i sammenheng med basisfaget komponering som selv i norsk sammenheng nærmer seg en betydelig alder. Et så ungt undervisningsfag vil alltid være i endring, særlig med bakgrunn i flere tendenser i samfunnet. Faget vil alltid være avhengig av politisk vilje til finansiering og tilrettelegging av fagets rammer. Faget vil alltid være avhengig av det musikkpedagogiske feltet og dettes tilnærming til komponering som undervisningsfag. Faget vil også være avhengig av basisfaget, slik det utartes og opptrer i samfunnet, og ikke uten sammenheng med de politiske og pedagogiske rammene.

Som basisfag tilbyr komponering et vell av muligheter, av aktører og disses stemmer og motstemmer, og det tilbyr ikke minst et grunnlag for den musikkvitenskapelige tilnærmingen til komponering som fenomen, uavhengig av om man omtaler basisfaget i sammenheng med grunnutdanningen eller med høyere utdanning. I denne masteroppgaven har jeg presentert

noen av disse stemmene, basert på min kjennskap til de forskjellige aktørenes ulikheter, og også en viss grad av tilgjengelighet til meningsutsagn og forklarende tanker. Aktørenes stemmer – komponistene og pedagogene – har lagt grunnlaget for én mulig forståelse av komponering som basisfag, og med det som utgangspunkt har det blitt gjort mulig å tenke og skrive frem en modell som illustrerer de grove trekkene i komponeringsprosessen, forstått gjennom tanken om at prosessen er – dersom den enkelte aktør ønsker det – evig, gjennom aktørens egen utvikling, og også gjennom forståelsen av aktørens historiske plass i kraft av sin *stemme*.

Komponeringsfagets historie og prosess har i sammenheng dannet grunnlaget for en større forståelse av undervisningsfaget slik det har vært og hvilket grunnlag det kan ha. Gjennom forståelsen av læreplanens rolle overfor undervisningsfaget har prosjektets datamateriale blitt gjort tilgjengelig for undersøkelser, sett i lys av historien og basisfaget, og gjennom alt dette kan prosjektets problemstillinger besvares.

## 6.2 Problemstillinger

Hvordan kommer den planlagte undervisningen til syne i fagplanene? Det planlagte kommer til syne på mange ulike måter, og informasjonstettheten i fagplanene varierer betraktelig, slik jeg allerede har beskrevet og kommentert,. Like sant er det at den planlagte undervisningen *ikke* kommer til syne i mange av planene. Jeg har påpekt forskjellige forklaringer på undervisningsfagets ulike muligheter og umuligheter, slik faget fortoner seg i det planlagte, og det synes som om at det hersker en del tvil om fagplanens plass eller rolle i det hele. Er et slikt detaljert planleggingsarbeid egentlig nødvendig? Eller er det kanskje ikke det? Mange fagplaner røper åpenbare idéer om hva et innholdsrikt og detaljert undervisningsløp kan være, og et tilsvarende antall planer røper lite om opplæringen som tenkt eller forberedt praksis. Det hadde vært interessant å få innblikk i hva de resterende 39 undervisningsstedene i Norge har forberedt til undervisningspraksis i hovedområdet komponering for undervisningsåret 2013/2014. Er forskjellene like store som tilfellet er for dette utvalget? Og hva har det ene eller det andre svaret å si for undervisningspraksisen, for de komponerende elevene eller – i et videre perspektiv – for musikkfaget i norsk skole, eller basisfaget komponering?

Så til masteroppgavens andre problemstilling: I hvilken grad legger fagplanene til rette for elevenes videre utvikling innen komponeringsfaget *etter* videregående opplæring? Materialet som ligger til grunn for dette prosjektet avslører ikke i særlig grad noen større, overgripende tanker om hovedområdet komponering som grunnlag for et profesjonelt, kompositorisk virke.



Fagplanene meddeler altså for lite informasjon, jevnt over, til at man kan se undervisningsfaget som noe større enn seg selv, som noe som ligger bortenfor og utenfor videregående opplæring. Kanskje er det å tillegge faglærerne en bevissthet om et kompositorisk kontinuum å sikte for høyt? Jeg har ingen grunn til å betvile at mange av faglærerne besitter tanker og kunnskap som går langt utenfor klasserommets vegger, men kanskje oppfattes elevene som for ferske og umodne til å tillegges fremtidige evner i komponering? Også om man ser det helhetlige datamaterialet i lys av prosessmodellen blir det åpenbart at undervisningsfaget på dette nivået ligger noe fjernt fra basisfagets mange muligheter. Man kan likevel tenke seg at en tidlig bevisstgjøring omkring komponering som fremtidig yrke vil kunne motivere og stimulere i hvert fall en del av elevene til økt egeninnsats i, og forståelse for, faget og dets innhold og disipliner. En slik bevisstgjøring vil sannsynligvis volde mer gagn enn skade, uansett.

### 6.3 Konklusjon

Prosjektet sett under ett avdekker noen vesentlige mangler rundt vårt forhold til komponering som undervisningsfag. For det første fremstår mer eller mindre hele musikkopplæringen på videregående nivå som uutforsket og udokumentert, til tross for et påstått overdrevent dokumenteringssamfunn. Det er vanskelig å finne relevant forskningslitteratur som ikke omhandler annet enn grunnopplæringen, og det i seg selv kan virke påfallende dersom man skal følge Kunnskapsløftets formaning om et helhetlig opplæringstilbud, som rettesnor for hele praksisfeltet. Musikkopplæringen i grunnskolen – slik den tidvis fremstilles i media – er ofte prisgitt tilfeldigheter i både pedagogisk personale og lokale prioriteringer, og dette er kanskje en viktig grunn til at nettopp disse første årene har en så betydelig rolle i forskningslitteraturen. De estetiske fagene i videregående opplæring – herunder Musikk, Dans og Drama – kan til sammenligning oppfattes som overlatt til egen justis, da i stor grad i kraft av tilpassede rammer, budsjetter, pedagoger og avdelingsledere som faktisk er myntet på den gitte fagutøvelsen. Er videregående opplæring således hensatt til seg selv, fri fra forskningens argusblick? Det kan virke som om en dyptgående evaluering av musikkfaget – med alle dets hovedområder – er sårt tiltrengt. Den typen større prosjekt vil om mulig kunne skape større forståelse for musikkfagene – både innad i skolen og utad i samfunnet, og dermed også oppover i det politiske systemet. Og om det ikke siktes så høyt vil en slik evaluering i det minste kunne kaste lys og opplysning over hovedområdene og fagene i *klasserommet*, forhåpentlig til det bedre for både elevene og de som skal utøve musikkfaget i skolen – *lærerne*.

Et annet selvnlysende problem i prosjektets funn er faglærernes ulike tilnæringer og tilsynelatende holdninger til fagplanen som refleksjonsøvelse og forberedelse for læring. Under én og samme opplæringslov, og under samme utdanningsreform – Kunnskapsløftet – skulle man kanskje kunne forvente en viss sammenfallende standard for selve planarbeidet, selv om innholdet alltid vil være tilpasset elevmassene og deres forutsetninger og behov. Ved kritisk teft er det lov til å reise spørsmål om noen av de representerte musikkpedagogene over hodet kommuniserer med faget og fagmiljøet, utenfor klasserommet? Har musikkpedagogene inkluderende og engasjerende fora hvor de kan finne hverandre og utveksle erfaringer fra egen og andres undervisning? Kanskje var våre – studentenes – ulike erfaringer fra videregående opplæring noe mer enn bare opplevelser, inntrykk eller mistanker? Jeg har ikke svarene, men jeg finner det nødvendig å spørre.

### ***Postludium***

I arbeidet med dette prosjektet har jeg oppnådd innsikter jeg vanskelig kan forestille meg ervervelse av om det ikke var for alle de tanker jeg har tenkt, og de tekster jeg har undersøkt. Jeg har blitt kjent med komponeringsfagets historie og etymologi, jeg har blitt kjent med flere mulige tanker og holdninger i og til faget, jeg har styrket min forståelse for fagplanen som dokument og som prosess, og ikke minst forståelsen for det arbeidet – med alle vurderinger, vedtak og forkastelser – som ligger bak en planlagt undervisningspraksis. Jeg kan knapt forestille meg en bedre metode for å forstå hvordan undervisningspraksis i mitt eget basisfag kan utarte seg, i det minste i det planlagte og målbevisste. Dette er verdifulle erfaringer jeg tar med meg videre inn i mitt eget virke som fremtidig faglærer i musikk – og som komponist –, uansett hvilke utfordringer jeg selv måtte forsere, underveis.

*Og i etterpåkløkskapens avslørende lys stiller jeg meg selv spørsmålet: Hvorfor spurte jeg ikke de tre intervjuobjektene om deres eget forhold til – og deltagelse i – komponering?*

# LITTERATUR

- Benestad, F. (2009). *Musikklære* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Benum, I. (1955). *Musikken som personlighetsdannende fag i skolen: Foredrag ved musikk-lærerкурset i Oslo*. Hamar: Norsk skoletidendes boktrykkeri A/S.
- Bjerkestrand, N. E. (2012a). Komposisjon og arrangering. I *Store norske leksikon*. Lokalisert 3. april 2014, på <http://snl.no/komponere>
- Bjerkestrand, N. E. (2012b). Komposisjon og arrangering. I *Store norske leksikon*. Lokalisert 3. april 2014, på <http://snl.no/komponere%2Fmusikk>
- Bjerkestrand, N. E. (1998a). *Om satsteknikken i Igor Stravinskijs musikk*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Bjerkestrand, N. E. (1998b). *Om satsteknikken i Paul Hindemiths musikk*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Blegen, K., Birkeland, E., Ribe, O., Blichfeldt, J. F., Borgir, H., Haugstad, B., Eriksen, T. G., Helland, H., Briseid, O., Hermann, K., Horntvedt, G., Møllerud, L., Knudsen, B., Hanebo, A., Løkken, J., Johansen, S., Olsen, E. C., Jasper, P., Sohlberg, R., Norheim, A., Songvoll, M., Sennesvik, E., Søybye, K., Telhaug, E. og Taraldset, E. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. (NOU 1991: 4). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Seksjon Statens trykning.
- Boysen, B. F., Dahl, P., Mydske, M.-L. G., Norvoll, K., Ruud, E., Selvik, R., Vatlestad, O. og Solvik, K. (1999). *Fra vugge til podium: Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen – innstilling*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Damsgaard, B., Jorde, B., Skogen, K. og Tangen, R. (1980). *Videregående opplæring for alle? Mål og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duffie, B. (1986). *Composer Vincent Persichetti : A conversation with Bruce Duffie*. Lokalisert 31. mars 2014, på <http://www.bruceduffie.com/persichetti.html>
- Fay, L. E. (2000). *Shostakovich: A Life*. New York: Oxford University Press.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hansen, T. S., Leikvoll, K., Johnsen, W. T., Olseng, I. og Ruud, E. (1986). *Musikkopplæringen i den videregående skolen: Innstilling fra en arbeidsgruppe oppnevnt av RVO*. Oslo: Rådet for videregående opplæring.
- Heggstad, L., Hødnebo, F. og Simensen, E. (1990). *Norrøn ordbok* (4. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for Composing in K-12 Music Classrooms*. New York: Oxford University Press.
- Huldt-Nystrøm, H., Hundstad, T., Glaser, E., Hovland, E., Høyem, I. og Persen, J. (1971). *Innstilling om Provisorisk musikkundervisning på høskolenivå*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Jensen, B. M. (2010). *Ensomhetens fellesskap*. Lokalisert 7. april, på <http://www.nrk.no/arkiv/artikkel/ord-om-arne-nordheim-1.7157312>
- Johanssen, J., Nygaard, M. og Schreiner, E. (1998). *Latinsk-norsk ordbok* (4. utg.). Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Johansen, G. (2004). Musikkfag, lærer og læreplan. I G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 111-121). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansen, V. (1974). *Hovedregister til innstillinger og betenknninger 1935-1971 fra kongelige og parlamentariske kommisjoner, departementale komiteer m.m.* Oslo: Statens trykningskontor.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Jørgensen, H. (1998). Norges musikkhøgskole: Fra tanke til realitet. I E. Nesheim, B. J. Bjøntegaard, I. M. Hanken og I. Karevold (Red.), *Flerstemmige innspill – Artikkelsamling*. NMHs skriftserie (2), 5-42.
- Kalsnes, S. (2004). Musikkundervisningens etikk. I G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 122-134). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kirke- undervisningsdepartementet. (1979). *Læreplan for den videregående skole: Del 3b, Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs og videregående kurs I, Musikklinje*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for videregående opplæring – Studieretning for musikk, dans og drama: Studieretningsfagene i grunnkurs musikk, dans og drama*. Oslo: Departementet.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Læreplan for videregående opplæring – Studieretning for musikk, dans og drama: Studieretningsfagene i videregående kurs I og II musikk*. Oslo: Departementet.
- Kruse, B. H. (2011). *Den tenkende kunstner: Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kähler, A. P. (1995). *Arvo Pärt: Zur Musik*. Lokalisert 6. april 2014, på <http://www.universaledition.com/Arvo-Paert/komponisten-und-werke/komponist/534/zurmusik>
- Landfald, Aa. og Paulssen, K. M. (2006). *Norsk Ordbok : Bokmål* (4. utg.). Oslo: J. W. Cappelen forlag a.s.
- Macdonald, H. (2002). Hector Berlioz. I A. Latham (Red.), *The Oxford Companion to Music* (s. 130-132). New York: Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nygård, S. I. K. (1998). *Utviklingen av musikklinjer på gymnas/videregående skole* (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Paynter, J. F. (1974). *Lytt og lær*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Persichetti, V. (1961). *Twentieth-Century Harmony: Creative Aspects and Practice*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Piston, W. (1947). *Counterpoint*. New York. W. W. Norton & Company, Inc.
- Piston, W. (1941). *Harmony*. New York. W. W. Norton & Company, Inc.
- Piston, W. (1955). *Orchestration*. New York. W. W. Norton & Company, Inc.
- Pärt, N. og Kareda, S. (2014). *Arvo Pärt: Biographie*. Lokalisert 6. april 2014, på <http://www.universaledition.com/Arvo-Paert/composers-and-works/composer/534/biography>
- Radeta, I. (2011). *Composers speak: Interview with Krzysztof Penderecki*. Lokalisert 8. april, på <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-818X/2011/0354-818X1101005P.pdf>
- Reikvam, R., Bjørnstad, V., Kaldhol, O., Nielsen, E. M., Eriksen, I. M., Olsen, J. O., Robertsen, R., Voie, S. F., Evje, U., Sortevik, A., Jensen, L., Lyngstad, A., Skjælaasen, R. J., Grande, T. S. og Simonsen, J. (2004). *Innstilling fra kirke-, utdannings og forskningskomiteen om kultur for læring*. (Innst. S. nr. 268). Oslo: Kirke-, utdannings og forskningskomiteen.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schönberg, A. (1922). *Harmonielehre*. Wien: Universal-Edition.
- Schönberg, A. (1950). *Style and Idea*. New York: Philosophical library.
- Smith Brindle, R. (1986). *Musical composition*. Oxford: Oxford University Press.
- Steen, R., Bjelland, C. W., Germeten, E., Gjengaar, G., Haugsand, W., Kveberg, A., Larsen, W., Reinton, I. E., Seim, H., Østvold, H., Åm, O. og Aarre, T. (1967). *Innstilling 1 om det videregående skoleverket fra Skolekomitéen av 1965*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Sætre, J. H. (2010). Kapittel 5 Vurdering. I J. H. Sætre og G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 73-86). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sætre, J. H. (2010). Kapittel 13 Improvisasjon og komposisjon. I J. H. Sætre og G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 216-231). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søgnen, A., Seim, A., Totland, M. E., Natvig, S. M., Karlsen, R. J., Nielsen, M., Høgaas, S., Huitfeldt, A., Holden, I., Johansen, R., Grøndahl, S., Ommundsen, J. B., Fosslund, T.-L. W., Lied, R., Veierød, T. og Lie, S. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. (NOU 2002: 10). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørensen, S. (1990). Barokken. I S. Sørensen og B. Marschner (Red.), *Gads Musikhistorie* (s. 184-276). København: Gads Forlag.
- Tarrou, A.-L. H., Davidsen, B. F., Lein, E., Lyftingsmo, B. N., Toft, N., Mørk, H.-O. og Nærø, A. (1983). *Lærerutdanning til videregående skole*. (NOU 1983: 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1977). *Vår nye videregående skole: oversikt over og kommentarer til reformarbeidet*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene: Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Lokalisert 5. april 2014, på <http://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *§ 2A-1 Generelle krav til læreplanen*. Lokalisert 6. mai 2014, på <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Private-skoler/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004a). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004b). *Dette er Kunnskapsløftet: Kultur for læring* (Rundskriv F-13/04). Oslo: Departementet.
- Vada, A. (1984). Toårig grunnkurs – liv laga? I I. Bjørndal (Red.), *Videregående skole for alle: idé og virkelighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Wallin, R. (2004). Om indre skjønnhet – og ytre. I E. E. Guldbrandsen og Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og mysterier: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (s. 146-156). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Østergaard, E. (2004). Hemmelige rom: Komponeringens slektskap med mysteriet. I E. E. Guldbrandsen og Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og mysterier: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (s. 91-110). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Åm, M. (2004). Ikkjetid, ikkjetyngd: Om musikkens grenseoverskridende eigenskaper. I E. E. Guldbrandsen og Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og mysterier: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring* (s. 126-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

## **Abstract: Composing complexity**

This thesis examines local curricula in Norwegian high schools for the composition subject in Musikk fordypning 1 (i.e. Music specialization), for the academic year 2013/2014. The hypothetical assumption for this thesis is that students experience differences in how the music subjects are being taught nationwide. In my research I have chosen to study how teaching is planned, and whether composition is intended as a teaching bounded in time, or if there are formulations of bigger visions on behalf of the students, as future professional composers. Several factors are taken into consideration in order to investigate these issues.

The theoretical part of this thesis is twofold. First I present a historical perspective on composition as a subject. Next I present a theoretical chapter where the concept of composition is examined in an effort to recognize understandings of what composition *can* be. Also music didactics according to Frede V Nielsen (1998) is represented in this chapter. Based on this material I present a process model where I illustrate the continuum of the composition process, where composition as school subject and as basic subject meet and overlap. Finally, this theoretical chapter explains the curriculum concept, with emphasis on the accounts of Hanken and Johansen (1998, 2013).

In this project 14 schools nationwide have contributed with their local curricula, on my request, allowing me to describe and compare the curricula's textual contents. The theoretical chapters form the perspective for this data material and thereby this process will draw a picture of the planned composition subject. I have also conducted three interviews with selected informants, with the intention to get to know the perspectives of the teachers' own relationship with the curriculum. Through this, the thesis issue is being disclosed and the conclusions provide a starting point for further research on composition in high school.

The conclusion of this thesis reveals an impression of a composition subject left on its own, in the hands of the individual teacher, who that may be. There are large disparities in how the composition subject is being planned in high school, in spite of one common National curriculum for knowledge promotion. In most cases there is little that points out the composition subject as being a basis for a subsequent profession. To enforce the composition subject there should be initiated a major evaluation work of the entire field of music in high school, both to strengthen the music subject in itself, and to raise awareness about the music subject's existence, in school and in society.



## **Sammendrag: Å sette sammen det sammensatte**

Denne masteroppgaven undersøker norske videregående skolars lokale læreplaner – fagplanene – for hovedområdet komponering i Musikk fordypning 1, gjeldende for undervisningsåret 2013/2014. Utgangspunktet for oppgaven ligger i en antagelse om at det erfarer betydelig forskjeller i musikkfagenes undervisningspraksis, på landsbasis. I arbeidet har jeg valgt å undersøke hvordan undervisningen planlegges, og da videre om hovedområdet er tenkt som et undervisningsfag avgrenset i tid, eller om det formuleres større visjoner på vegne av elevene, som fremtidige, profesjonelle komponister.

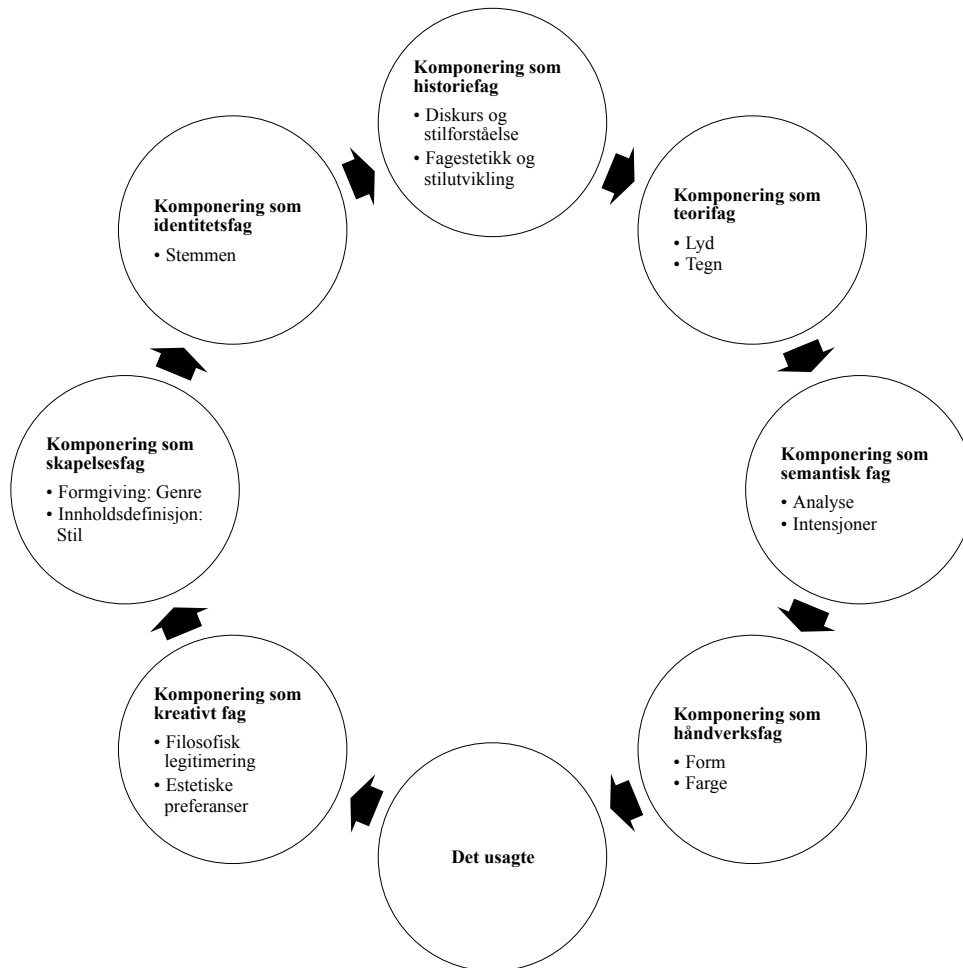
Oppgavens teoridel er i hovedsak todelt. Først presenteres det historiske perspektivet på undervisningsfaget komponering. Deretter følger en større teoridel hvor begrepet komponering undersøkes, som ledd i å frembringe forståelser av og for hva komponering *kan* være. Deretter følger en presentasjon av Frede V. Nielsens (1998) perspektiver på musikkdidaktikk. Materialet danner videre grunnlaget for en prosessmodell, hvor jeg forsøker å illustrere komponeringsprosessens kontinuum, der hvor undervisningsfag og basisfag går inn i og over i hverandre. Til sist i teoridelen beskrives læreplanbegrepet, med hovedvekt på Hanken og Johansens (1998, 2013) redegjørelser.

14 skoler har bidratt til dette prosjektet. På forespørsel har disse oversendt egne fagplaner, slik at jeg kan beskrive og sammenligne fagplanenes tekstuelle innhold. Teorikapitlene danner perspektivet for dette datamaterialet, og gjennom denne prosessen vil et bilde av det planlagte hovedområdet komponering tegnes. Jeg har også gjennomført tre intervjuer med utvalgte informanter, mest for å få frem perspektiver fra faglærernes eget forhold til fagplanen. Gjennom dette vil oppgavens problemstillinger besvares, og konklusjonen gir dermed et utgangspunkt for videre forskning på komponering i videregående opplæring.

Konklusjonen avslører et hovedområde som later til å være prisgitt læreren – hvem enn det måtte være – og dennes evne til å forvalte faget. Det er store ulikheter i planarbeidet for hovedområdet, til tross for at de ulike skolene forholder seg til det samme Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Det er i de fleste tilfeller lite som peker på hovedområdet som et grunnlag for en senere profesjon. For å styrke hovedområdet bør det igangsettes et større evalueringsarbeid av hele musikkfaget i videregående opplæring, både for å styrke faget i seg selv, og for å øke bevisstheten om musikkfagets eksistens, i skolen og i samfunnet.

# Diagram og tabeller

Diagram 1



Tabell 1

Fagplaner kronologisk sortert etter skolenummer

Skole- nummer	Mål	Konkretise- ring	Vurdering
1	H	M	H
2	-	M	-
3	M	H	H
4	-	M	-
5	-	H	-
6	M	M	M
7	H	H	M
8	-	H	-
9	M	H	H
10	-	M	-
11	M	H	H
12	-	H	L
13	M	M	H
14	-	L	-

Tabell 2

Fagplaner sortert etter informasjonstetthet og kategorisk innhold

Skole- nummer	Mål	Konkre- tering	Vurdering	Verdi- rangering
7	H	H	M	8
11	M	H	H	8
9	M	H	H	8
3	M	H	H	8
1	H	M	H	8
13	M	M	H	7
6	M	M	M	6
12	-	H	L	4
5	-	H	-	3
8	-	H	-	3
2	-	M	-	2
4	-	M	-	2
10	-	M	-	2
14	-	L	-	1

Tabell 3

Fagplaner sortert etter informasjonstetthet og kategorisk innhold

Skole- nummer	Mål	Konkre- tering	Vurdering	Verdi- rangering
3	M	H	H	8
12	-	H	L	4
14	-	L	-	1

# Vedlegg 1: NSD-kvittering

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



John Vinge  
Institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010, Bedriftssenteret  
2306 HAMAR

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 12.03.2014

Vår ref: 37607 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37607</i>	<i>Faget komponering i Musikkfordypning 1 i norsk videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>John Vinge</i>
<i>Student</i>	<i>Geir Frode Stavsøien</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Geir Frode Stavsøien [gfs.musikk@gmail.com](mailto:gfs.musikk@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TROMSØ:* NSD Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uil.no](mailto:nsdmaa@svt.uil.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 37607

Studenten skal få tilsendt fagplaner fra skolers administrasjon eller faglærer, slik at det vil registreres personopplysninger (epostadresser) i prosjektet.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. I dette tilfellet innebærer det å slette epostadresser. Vi forutsetter at dette tilføyes i informasjonsskrivet til skolene.

Dersom det skal behandles personopplysninger i forbindelse med intervju, ber vi om at det sendes en endringsmelding hvor intervjuguide legges ved, og evt. informasjonsskriv dersom informantene gis skriftlig informasjon.

## Vedlegg 2: Forespørsel til skolene

Att: Lærere i faget MUS 3001, Musikk fordypning 1, *Komponering*.

Kjære dere.

Jeg er i ferd med å gjennomføre en mastergrad i musikkdidaktikk ved Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar. I arbeidet med masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan hovedområdet *Komponering* på Vg2-trinnet praktiseres, altså hvilket innhold som vektlegges og hvilke arbeidsformer som benyttes.

I lys av dette spør jeg dere om det er mulig å få tilsendt kopi av den enkelte skoles lokale fagplan/semesterplan for faget *Musikk fordypning I* med særlig vekt på *Komponering*, gjeldende for undervisningsåret 2013/2014. Min studie er en landsdekkende undersøkelse og jeg setter derfor stor pris på om dere alle kan bidra. Planen(e) kan sendes direkte til min e-postadresse: [gfs.musikk@gmail.com](mailto:gfs.musikk@gmail.com)

De innsamlede fagplanene legger grunnlaget for sammenlikning og analyse av dagens undervisningspraksis i komponeringsemnet, i lys av Kunnskapsløftet.

**Ved deltakelse i undersøkelsen gir den enkelte skole og faglærer(e) automatisk samtykke til at analysen av planene publiseres som en del av mastergradsavhandlingen.**

Tidsfrist for prosjektet er satt til 15. mai d.å., og det er derfor fint om dere kan gi meg svar så fort som mulig. Alle personsensitive data slettes umiddelbart ved prosjektslutt. Ta endelig kontakt om du/dere har spørsmål av hvilken som helst art.

Spørsmål kan også rettes til mine veiledere, John Vinge og Odd Skårberg ved Høgskolen i Hedmark:

[john.vinge@hihm.no](mailto:john.vinge@hihm.no)

[odd.skarberg@hihm.no](mailto:odd.skarberg@hihm.no)

God hilsen fra Geir F. Stavsøien

Masterstudent ved Høgskolen i Hedmark

## Vedlegg 3: Intervjuguide

# Intervjuguide, bokmål

### Spørsmål til faglærer

1. Utarbeides fagplanen av deg selv, av andre, eller av deg sammen andre?
2. Hvordan opplever du forholdet mellom fagplanen og den faktiske undervisningen?
3. Hva tenker du at det overordnede målet for hovedområdet komponering i faget Musikk fordypning 1 skal være?
4. Hvordan realiseres det [Spørsmål 3] i praksis?

# Intervjuguide, nynorsk

## Spørsmål til faglærer

1. **Vert fagplanen utarbeidd av deg sjølv, av andre, eller av deg saman med andre?**
2. **Korleis opplever du forholdet mellom fagplanen og den faktiske undervisninga?**
3. **Kva tenkjer du at det overordna målet for hovudområdet komponering i faget Musikk fordjuping 1 skal vere?**
4. **Korleis vert det [Spørsmål 3] realisert i praksis?**

Geir F. Stavsøien, 936 80 454, [gfs.musikk@gmail.com](mailto:gfs.musikk@gmail.com)