

Kunnskapsdepartementet

Postboks 8119 Dep  
0032 Oslo

Vår dato: 13.10.2015

Deres ref: 15/3114

Vår ref: 15/03016-4

Besøksadresse:

Direkte tlf: +47-38141012

Saksbehandler:

Bjørn Jan Monstad

bjorn.j.monstad@uia.no

## Høringssvar fra Universitetet i Agder - NOU 2015: 8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser

Universitetet i Agder viser til høringsbrev av 17.06.2015 og avgir følgende høringsuttalelse:

Universitetet i Agder vil berømme utvalget som har utredet fremtidens kompetansebehov og innholdet i skolen for et grundig og godt arbeid. Utredningen er sendt på høring til UiAs seks fakulteter og Avdeling for lærerutdanning. Enhetene ønsker å fokusere på ulike deler av utredningen og deres uttalelser blir gjengitt i det følgende:

### Høringsuttalelse fra Fakultet for humaniora og pedagogikk:

Det spesielt to områder ved NOU 2015:8 vi ønsker å kommentere.

Det første området faller inn under punkt 3) Fornyelse av skolefagene, og er knyttet til norskfaget.

Vi støtter i sterk grad innholdet i kommentaren skrevet av Lars August Fodstad, leder av Landslaget for norskundervisning, publisert 31. august 2015, på *Dagsavisens* debattsider.

[http://nyemeninger.no/alle\\_meninger/cat1003/subcat1013/thread313355/#post\\_313355](http://nyemeninger.no/alle_meninger/cat1003/subcat1013/thread313355/#post_313355)

Det sentrale i Fodstads innlegg er at han stiller seg kritisk til inndelingen av fagområder og plasseringen av norskfaget innenfor en slik inndeling. En tenkning der norskfaget plasseres blant språkfagene er, slik vi ser det, svært problematisk. Ifølge *Kunnskapsløftet* er norsk «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», hvor elevene innlemmes i «kultur- og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser». Faget «befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og samtidige, det nasjonale og globale» og skal «gi rom for både opplevelse og refleksjon» og «utvikle evnen til kritisk tenkning». Vi kan ikke forstå at et slikt norskfag er forenlig med en forståelse av faget som et språkfag på linje med fremmedspråkene.

Det andre området er knyttet til punkt 2) Kompetanser i fremtidens skole, og kommentaren bygger på innspill fra Institutt for pedagogikk.

Utvalget har vurdert hvilken kompetanse (eller i flertall: hvilke kompetanser) elever vil trenge i framtida. Det anbefales at det som en videreutvikling av Kunnskapsløftet settes i gang en prosess med å fornye innholdet i fagene, det anbefales videre at et bredt kompetansebegrep samt fire kompetanseområder legges til grunn for innholdet i fagene.

Fakultetet stiller seg positivt til at de kompetanseområder som nå er skissert, er utvidet til også å gjelde «Å kunne lære», «Å kunne kommunisere, samtale og delta» og spesielt «å kunne utforske og skape». Vi mener dette gir et breiere innhold i kompetansebegrepet, som dermed i større grad dekker intensjonen som er uttrykt i den generelle delen av læreplanen. Det er samtidig viktig at «å utforske og skape» ikke får et instrumentelt innhold, men at «det skapende menneske» vektlegges. Dette er en generell utfordring som gjelder hele kompetansebegrepet. NoUen velger å videreføre kompetanser som det bærende elementet i grunnopplæringa uten at dette i seg sjøl diskuteres (s. 18).

Kompetansebegrepet (med de kriterier som utvikles for undervisnings- og vurderingsformål) vil medføre et forhåndsdefinert innhold, som gjør at de såkalt skapende fagene må tilpasse seg slike forhåndsdefinisjoner, og dermed ikke kan utvikle innhold og kriterier basert på mer skapende prosesser. Dette er et paradoks, især for kunstfagene, men også for skapende innhold i undervisning generelt. Kompetansebegrepet kan også bli så generelt at det i skolesammenheng vil kunne bli vanskelig å bruke, fordi elevene der skal lære å løse problemer som ligger utenfor skolen.

### **Høringsuttalelse fra Avdeling for lærerutdanning:**

Avdeling for lærerutdanning slutter seg til innholdet i høringsuttalelsen fra Fakultet for humaniora og pedagogikk, men ønsker å peke på at lanseringen av begrepet dybdelæring er et viktig grep. Elevene må få tid og ro til å fordype seg både i enkeltfag og på tvers av fagene. Faren er at det kan oppstå en form for konkurranse mellom alle kompetansene som skal arbeides med, og den faglige dybden.

### **Høringsuttalelse fra Fakultet for teknologi og realfag:**

#### Fagovergripende kompetanse er viktig for fremtiden

NOU2015:8 innfører fire kompetanseområder basert på en bred forståelse av begrepet kompetanse. Dette er et stort steg framover i forhold til nåværende grunnleggende ferdigheter. Spesielt de tre fagovergripende kompetansene (metakompetansene) gir et godt grunnlag til å videreutvikle dagens skole. Å redefinere ordet kompetanse gjør skolen i stand til å dekke områder som ikke har vært definert før. Dette kan være et godt grunnlag for en fremtidig skole.

Det er likevel viktig å påpeke at det er deler av kompetansen som mangler i de nye definisjonene. Vaner er ikke fokusert på i det hele tatt. Dette er et begrep som i tillegg til kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger ligger som sentrale deler i en utvidet forståelse av begrepet kompetanse i denne sammenheng. Det vil være sentralt, spesielt i de fagovergripende kompetansene, å legge til rette for å danne gode vaner som kan bidra til læring.

Utvalget har identifisert fagovergripende kompetanse som viktig for fremtiden. Vi ser det som svært viktig å vektlegge fagovergripende kompetanse på lik linje, eller enda mer, enn fagspesifikke kompetanser.



## Teknologi og digital kompetanse bør være en ny fagovergripende kompetanse

Utredningen er veldig klar over at digital kompetanse og teknologi er noe elevene har behov for (for eksempel i punkt 2.2.4). Digital kompetanse nevnes også flere steder i dokumentet og blir fokusert på som en kompetanse som skal og vil gjennomsyre alle fag. Dessverre spesifiseres ikke digital kompetanse i noen av kompetanseområdene, men skal «være en integrert del av ... fagområdene». Vi mener at dette ikke er tilstrekkelig. I forhold til utvalgets utredning, bør digital kompetanse heller være en fagovergripende kompetanse i tillegg til de tre som allerede er nevnt. «En forutsetning for at det skal skje, er at digital kompetanse er eksplisitt synliggjort i alle kompetansemålene i alle læreplanene» (NOU2015:8 s.47). Her skrives det i klartekst at målet er å bruke digital kompetanse i alle læreplaner, dermed i alle fag. Slik digital kompetanse ligger i utredningen nå, er det veldig sannsynlig at digital kompetanse i stor grad faller ut av den praktiske skolehverdagen, slik som det er poengtert på side 36 i dokumentet: «Det varierer mellom skoler og fag i hvor stor grad det digitale er en del av opplæringen». Når en ser på den digitale tilstand i skolen i dag og holdninger til bruk av teknologi, er det grunn til bekymring. Det savnes en mye klarere formulering som hindrer kanskje den viktigste av fremtidens kompetanser å drukne i andre formuleringer slik tilfellet er i dag. Den beste måten å gjøre det veldig klart er å legge inn teknologi og digitale ferdigheter som fagovergripende kompetanse. Derfor kunne dette være en bedre måte å definere kompetanseområdene på.

- Fagspesifikk kompetanse
  - matematikk, naturfag og teknologi
  - språk
  - samfunnsfag og etikkfag
  - praktiske og estetiske fag
  
- Fagovergripende kompetanse
  - å kunne lære
  - å kunne kommunisere, samhandle og delta
  - å kunne utforske og skape
  - *å kunne forstå og bruke digital teknologi*

Faktisk burde det vurderes om ikke matematikk er også en av disse fagovergripende kompetansene, siden matematikk også skal anvendes i alle andre fag.

Digital kompetanse og teknologi burde videre utvikles som et eget fag under fagspesifikk kompetanse. Flere steder har det vært foreslått å bruke for eksempel en kort innføring i koding som en del av undervisningen for å skape større forståelse for teknologi. Dette vil også gi en økt kunnskap som går på tvers av fagene. Innfør teknologi og digital kompetanse som eget fellesfag (ta gjerne 1 time fra matematikk og 1 fra samfunnsfag, begge fagene profiterer på kjennskap til ulike verktøy for å skape læring). Faget bør gå gjennom hele grunnskoleløpet. Dette vil gjøre elever bedre rustet til å møte fremtidens utfordringer og dermed fremtidens skole. Det vil også være et fag basert på elevers egne erfaringer og kan skape økt motivasjon for læring.

## Læreplaner for fagovergripende kompetanser mangler i utredningen

Utredningen innfører fagovergripende kompetanser, men er mer utydelig om deres implementering. Det er snakk om at disse kompetanser skal inngå i alle fag. En slik tilnærming er uheldig, spesielt etter at utvalget klart har separert fagspesifikke og fagovergripende kompetanser. Vi mener det er nødvendig å definere kompetansemål og/eller læreplaner for de fagovergripende

kompetansene på lik linje med kompetansemål og læreplaner for spesifikke fag. På denne måten er det mulig for skolene å velge passende spesifikke fag for de fagovergripende kompetansene, samtidig klart uttrykkes at disse kompetansene skal undervises, se også eksempel fra Mortensnes skole i utredningen. Når det brukes læreplaner for fagovergripende kompetanser blir det samtidig veldig klart at dette også innebærer kompetanseheving for lærere i alle fag. Spesielt kompetansen rundt metakognisjon og digitale ferdigheter virker å være utilstrekkelig. En slik kompetanseheving for både lærere og lærerstudenter burde ligge under implementering. Det er utrolig viktig at kompetanseheving av de som skal undervise etter planen ligger implisitt i tankearbeidet rundt fremtidens skole.

### Personalisering trenger mer handlingsrom

Utvalget understreker viktigheten av personaliseringen, som også understrekes i det omfattende arbeidet «*Roadmap to Future Education*» (Beverly Park Woolf. A Roadmap for Education Technology. Research report. 2010). Det virker imidlertid gjennomgående som om personaliseringen av utdanningen, både for lærere og elever, begrenses av en del av føringene. Man ønsker elevaktive metoder, men foreslår et veldig strukturert og strømlinjeformet planverk. Dette gjelder spesielt ved fagfornyelse i forhold til elevens forutsetninger for læring. Selve skolemodellen gjør det til tider vanskelig å legge elevens forutsetninger inn i læreplanen. Her er det viktig å gi større handlingsrom til læreren, som best kan vurdere elevens forutsetninger. På side 78 kan en lese følgende: «*Utvalget mener at læreplaner og andre nasjonale styrevirkningsmidler må ivareta lærerens profesjonelle handlingsrom. Samtidig bør det ved en læreplanfornyelse legges større vekt på at det er et profesjonelt ansvar for lærerne å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forskning, som er relevant for det elevene skal lære, og som er tilpasset den aktuelle elevgruppen.*» Utforskning, prøving og feiling begrenses her for den enkelte. En slik tilnærming krever en mindre obligatorisk del av fagene, og en større del med valgfritt innhold i fagene. Basert på undersøkelser ser vi at elever ofte bare får en mindre del av fagene med seg. Det kunne vært løst ved at den obligatoriske delen kuttet ned til det som reelt er resultatet av undervisningen. Slik kan motivasjonen for elever økes og handlingsrom for lærere økes. Spesielt er det viktig å sikre at elever ikke begynner å lære innhold de ikke har forutsetning til å håndtere.

## Høringsuttalelse fra Fakultet for kunstfag:

Fakultet for kunstfag ved UiA ser med glede at NOU-2015-8 ønsker å styrke de estetiske fagene i skolen. Men der utvalget ønsker å styrke på sikt, mener fakultetet at det er behov for å styrke undervisningen allerede nå med vekt på fagspesifikk kompetanse i de estetiske fagene. Fakultetet anerkjenner måten utvalget ønsker å fornye skolens innhold med fokus på fire kompetanseområder og at fornyingen skal skje innenfor de enkelte fagområdene. Derimot er fakultetet kritisk til utvalgets anvendelse av fagområdet "Praktiske og estetiske fag" og foreslår istedenfor at disse betraktes som to separate fagområder: Helsefag og kunstfag. En slik faggruppebetegnelse er mer i tråd med fagenes aktuelle teori, metode og tradisjonsforankring. Hva angår de estetiske fagene ser fakultet det som mest fornuftig og tidsmessig å inkludere alle kunstfagene i denne siste kategorien: Dans, drama, kunst & håndverk, litteratur, media/film og musikk. Fakultetet ønsker også å fremheve de estetiske fagene markante egenverdi som kunst, som en autonom og kompetent kunstnerisk praksis, som kunstens nytte i den unyttige, samtidig som vi i forhold til de fire kompetanseområdene ser at de estetiske fagene i skolen har en betydelig nytte som "praksisfag" for å trene ferdigheter innen de ulike kompetanseområdene. For utdyping av fakultetets synspunkter viser vi til følgende separate uttalelser fra våre fagmiljøer.

<sup>1</sup> Mange elever kommer ikke lenger enn fjerde trinn i sin forståelse av matematikk.



## Uttalelser fra fagmiljøet i drama og teater

Det er med glede at drama og teater-miljøet ved Fakultet for kunsthøgskolen på Universitet i Agder registrerer at NOU 2015:8 vektlegger et bredt kompetansebegrep med fokus på fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og ikke minst kompetanse i å utforske og skape. For oss vil dette være ensbetydende med at fremtidens skole vil ha behov for lærerkrefter med betydelig drama og teaterfaglig kompetanse som kan inngå som «kreative agenter». Helst bør det bane veien for at studenter med faglærerutdanning innen vårt fag ikke bare får innpass rundt omkring på landets grunnskoler og ungdomsskoler, de bør rett og slett være svært attraktive ut fra kompetansemålene hovedutredningen tegner bilde av.

Men dess mer vi gikk inn i dokumentet gikk det opp for oss at den ikke kommer inn på hvordan det skal organiseres, hvilke arbeidsformer som skal benyttes eller hva det skal undervises i, for å nå de fire kompetansemålene. Utredningen nevner aldri begrepene drama eller teater, og det kan synes som om de som har skrevet dokumentet ikke kjenner til bredden og variasjonen av fagets arbeidsmåter, læringsformer, metoder og anvendelse innen kunst, næringsliv og helseforebyggende arbeid. Metoder som gir estetiske opplevelser, skaper kreativitet og samhandling, som krever kommunikasjon og empati og som gir rom for undring og refleksjon.

Drama og teater er fortsatt et marginalt fag i dagens læreplan, for fremtidens skole kan anvendelse av drama og teater være et godt svar på de utfordringer Ludvigsen-utvalget peker på. Det at man ikke konkretiserer drama og teaterfaget inn i planen på noe nivå, kan skyldes at man ikke har inngående kjennskap til fagets potensial for å arbeide målrettet mot det planen skisserer.

Utredningen beskriver fremtidens utfordringer i form av hurtige endringer i samfunnet. Ut fra hva man tegner opp som fremtidens utfordringer mangler endringskompetanse som en ferdighet i hva man ser for seg av fremtidens skole. I et anvendt drama-teaterfaglig perspektiv er endringskompetanse og synsvinkelskifte særlig fremtredende. Med tanke på de nye utfordringene som den store migrasjonen sørfra nå stiller ovenfor Europa – og Norge, vil kunst- og kulturkompetanse blant lærerne i skolen kunne bety en viktig ressurs. Vi vil påpeke at NOU 2015:8 ikke er spesielt visjonær i forhold til denne utfordringen.

Innenfor kunsthøgskolen og kunsthøgskoledidaktikken, og særlig slik vi kjenner fagfeltet drama og teater, arbeides det svært bevisst med alle de fire kompetanseområdene som NOU'en fremhever:



Særlig tydelig vektlegges det å kunne utforske og skape, og det å kunne kommunisere, samhandle og delta. Kunstfagene, og ikke minst drama og teater, kan gjennom kompetanse på disse områdene gi noen nødvendige og relevante bidrag til fremtidens skole, bidrag som i løpet av de siste 10-årenes skolereformer er underkommunisert og usynliggjort. For oss innebærer en fremtidsrettet og tidsaktuell grunnskole og lærerutdanning, en betimelig ny satsing på kunstfagene og deres iboende anvendelse av kreativitet og innovasjon, problemløsning og utforskning, samspill mellom det rasjonelle og det emosjonelle, det praktiske og det teoretiske - samt personlig utvikling og danning.

Som et svar og begrunnelse for drama og teaterfagets plass i fremtidens skole er det nærliggende å benytte modellen for legitimering av naturfag anvendt i utredningen(3.9):

Hvorfor skal elevene lære drama og teater?

*Økonomiargumentet:* Drama og teater utvikler individets psykiske helse, evne til kommunikasjon og forsterker identitetsutviklingen hos den enkelte. Faget gir en sosioemosjonell forberedelse til voksenlivet og mot til å møte et komplekst høyteknologisk samfunn i rask endring.

*Nytteargumentet:* Arbeid med drama og teaterfaget danner grunnlag for å forstå og mestre uenighet og konflikter i dagliglivet, samt lære seg å løse forskjellige problemområder i fellesskap.

*Demokratiargumentet:* Kunnskap og erfaring med en teaterproduksjon og teatret som organisasjon, gir informert meningsdannelse og ansvarlig og - praktisk deltakelse i demokratiske prosesser.

*Kulturargumentet:* Teaterfaget illustrerer og demonstrerer i mange tilfeller teknologisk utvikling på den ene siden og samfunnets til enhver tid gjeldende verdier og holdninger på den annen. Faget har stort potensial til dybdelæring og metakognisjon.

Som de fleste som jobber på feltet vet, og som undersøkelser har vist (bl.a. Bamford, 2012, Birkeland et.al.) 2014<sup>4</sup>, har kunstfagene og særlig drama/teater, opplevd en stadig redusert plass i læreplan for grunnskolen, og derfor også i lærerutdanningen. Ut i fra de relativt mange undersøkelser og forskningsrapporter som nå foreligger om kunstfagene sin betydning og funksjon i kunnskapsbygging og læring, er det grunn til å hevde at dette har vært en reduksjon gjennom skolepolitisk opinionsdanning, og ikke gjennom skoleforskning, som man skulle forvente. Satsingen på realfagene viser nå at kvantitet ikke har hatt den ønskede effekt på elevresultatene og det er derfor et betimelig spørsmål om ikke de estetiske fagene bør styrkes, siden reduksjon av de estetiske fagene ikke har gitt realfagene uttelling.

Den kjente EU-undersøkelsen DICE (2010)<sup>5</sup>, viser at elever som har møtt drama og teater i sin vanlige undervisning scorer signifikant høyere enn andre elever på EUs nøkkekompetanseområder: Lære-å-lære, morsmålskompetanse, sosial- og demokratisk kompetanse, entreprenørskap og innovasjonskompetanse, samt kultur- og uttrykkskompetanse. Alle disse fem nøkkekompetanseområdene er bærebjelker i NOU 2015:8 sine visjoner om en bedre skole for fremtiden. Selv om enkelte hevder denne forskningen har sine svakheter, finnes det et utall av praktikere som har erfart det samme.

<sup>2</sup> Begrepet skape er brukt 180 ganger, og ordene samhandling og samarbeid til sammen er brukt over 150 ganger. Til sammenligning forekommer uttrykkene folkehelse og fysisk aktivitet respektive syv og en gang.

<sup>3</sup> Den tidligere kunstfagteoretikeren og dramapedagogen, Sir Ken Robinson, som stadig besøkes på YouTube med tusenvis av treff, setter fingeren på mange av disse utfordringene bl.a. i denne animerte fremstillingen av aktuelle endringer av undervisningsparadigmer: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpLAU>

<sup>4</sup> -Bamford, Anne (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*, Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen; Birkeland, Eirik et. al. (2014). *Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*, Oslo: Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet.

<sup>5</sup> -DICE Consortium. *The DICE has been Cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*; <http://www.dramanetwork.eu>



Også andre internasjonale undersøkelser bekrefter fagfeltet sitt potensiale for å ta tak i noen av de utfordringer skolen og undervisningen står overfor og/eller har påvist at undervisning innen teater og læring gjennom drama har god virkning på elevers kunnskapsutvikling, ferdigheter i skolefagene og danning av livskompetanser.

På bakgrunn av dette misforholdet mellom påvist, forskningsbasert potensiale og den svake posisjon som drama og teater har i dagens skole, mener vi det er på sin plass å foreslå noen nye prioriteringer vedrørende enkeltfags plass og betydning. Det er som kjent det profileringshandlet om - et prinsipp man kan og bør tolke ut av Ludvigsen-utvalgets innstillinger, som inviterer til utforming av nye, fremtidsrettede og tidsaktuelle skolefag og lærerutdanninger. Ut fra de potensialene drama/teater-faget har i grunnskolen, dokumentert gjennom forskning, målsetninger, innholdsbeskrivelser og andre momenter, foreslår vi at drama og teater nå får en faglig forankring i den nye grunnskolen, både som alternativ arbeidsform, som kreativ undervisningsmetode, som en sentral del av elevenes fysiske aktivitet, som regi-fag for prosjektarbeid og som eget kunstfag. Faget må forstås utfra to ulike premisser; både som et fagovergripende fag (horisontalt) og som et kunstfag (vertikalt).

Fagområdet er godt fundamentert i norsk lærerutdanning med bachelor-, master og Ph.D.-tilbud ved utvalgte institusjoner, men forskriftene for de ulike lærerutdanningene bør være langt mer konkrete mht. drama og teater. Faget bør styrkes i Grunnskolelærerutdanningene (GLU) ved at det for eksempel inngår i et tett samarbeid og samspill med PEL-faget og derved får sin naturlige plass i lærerutdanningen. Videre må fagområdet gjeninnføres som aktuelt studieområde i GLU med et volum på opptil 60 stp. ved institusjoner som kan tilby det for å ivareta fremtidens lærerkompetanse, og ikke med kun 30 stp. som skolerelevante fag slik det er i dag. Ved å gi faglærere i drama og teater aksept og innpass i grunnskolen, anerkjennes deres kunnskaper og kompetanse slik at de kan være aktive bidragsytere i fremtidsrettede lærerteam. Her ligger det et stort potensial i aktive undervisnings- og læringsformer slik utredningen påpeker: «læring skjer i samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring»(s.16) og lærere må legge til rette for dybdelæring, progresjon og aktive roller i undervisningen.

Den hvite flekken på grunnskolens kulturkart som teaterkunsten utgjør, skader rekrutteringen til fordypningsstudiene i drama og teater på universitet- og høyskolenivå (og til videregående skoles studietilbud, samt til kulturskolen), noe fremtidens skole blir fattigere av. Det er viktig at UiA som profilert kunstfaglig lærerutdanningsinstitusjon løfter frem denne problematikken.

Fagmiljøet innen drama og teater ved Institutt for visuelle og sceniske fag har for øvrig den oppfatningen at NOU 2015:8 kan tolkes slik at man i høringsuttalelsene kan foreslå nye faglige grupperinger, begrunnet i dens gjentatte formuleringer om «fornyelse av fag og kompetanser» eller «fornyede fag» eller «fornyelser av fagene i skolen». Vi ser at det er lagt opp til at kompetanseområdene fra figuren ovenfor primært skal ivaretas av fire faglige stolper og at de såkalte 'praktiske og estetiske fag' er én slik faglig stolpe. Det er i og for seg bra.

Men dersom vi skal mene noe om fornyelser av fag og kompetanser, er det betimelig at vi da også tør problematisere fagsammensetningen innenfor den uheldig formulerte kategorien 'praktiske og estetiske' fag<sup>7</sup>. Slik vi ser det, vil det være en forbedring og en klargjøring av hva «faglige byggesteiner» og «kompetanseutvikling» innebærer for disse «praktiske og estetiske» fagområdene. De består for tiden av

<sup>6</sup> -Winner, E; T. Goldstein; S. Vincent-Lancrin (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. I CERI – Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, s. 2; <http://www.oecd.org/edu/ceri/arts.htm>

-Martin, A. J.; Mansour, M.; Anderson, M.; Gibson, R.; Liem, G. A. D.; Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 709-727. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032795>

<sup>7</sup> Vi vil for ordens skyld markere at den «gamle» betegnelsen fra før 1985 – 'praktisk-estetiske fag' – fra og med innføringen av M87 ikke lenger er hverken en korrekt eller en offisiell utdanningsterm, selv om vi stadig ser at både fagpersonale og myndighetsrepresentanter i blant bruker begrepet i skrift og tale. Skillet mellom praktiske og estetiske fag oppsto etter en omfattende fagdiskurs om de estetiske fagenes plass og egenart i skolen. Ett av argumentene var at de estetiske fagene i skolen er i sin natur både praktiske og teoretiske (noe som gjør bindestreken unødvendig); et annet at det er viktig å fremheve verdien av det estetiske fagfeltet i seg selv, altså at det fins noen fag som har et særlig ansvar for å formidle kunnskap om kunst og estetikk og tilhørende kompetanser, og at dette i særlig grad er kunstfagenes ansvar.

fire fag. Vi foreslår å gi denne faggruppen en ny betegnelse: 'Helsefag og kunstfag'. I førstnevnte kategori samles fagene idrett og mat & helse; i sistnevnte kategori finnes kunstfagene. Vi ser det da som mest fornuftig og tidsmessig i prinsippet å inkludere alle kunstfagene i denne siste kategorien: Dans, drama, kunst & håndverk, litteratur, media/film og musikk. En slik faggruppebetegnelse er mer i tråd med disse fagenes aktuelle teori, metode og tradisjonsforankring. De to første henter sitt kunnskapsgrunnlag primært fra samfunnsforskning; mens kunstfagene primært henter det fra humaniora/estetikk.

Betegnelsen 'helsefag og kunstfag' vil også gjøre det tydeligere at vi i Norge p.t. bare har to kunstfag i grunnskolen (mens f.eks. Australia og Island har fem av dem som fagområder, i sine nasjonale/føderale læreplaner). Det er rimelig å stille spørsmålene: Hvorfor skal to fag ha hegemoni på å forvalte kunstfagfeltet og estetisk oppdragelse i skolen? Hvorfor skulle vi ikke i Norge kunne ha alle kunstfagene representert med fagplaner i den nasjonale læreplanen? At musikk og kunst og håndverk er de eneste fagene som er representert i dagens skole er historiske konstruksjoner, noen vil betegne det som gammelmodig, som ikke reflekterer den tverrestetiske samtidskunsten vi ser i dag. Det fins ingen overbevisende argumenter og belegg for at kunstfagene har fellestrekk som tilsier at de kan overlappes eller erstatte hverandre. Alle elever behøver ikke ha alle kunstfagene hvert år. De kan plasseres/fordeles etter tur på ulike klassetrinn fra 1. til 10. klasse. Men alle norske skoleelever skal ha møtt alle kunstfagenes former og arbeidsmåter en eller flere ganger gjennom grunnskoleløpet.

Dette stemmer godt overens med grunnideen til Den kulturelle skolesekken (DKS). DKS gir de norske elevene en fantastisk mulighet til å oppleve og møte ulike kunstformer og kunstnere i sin skolehverdag, men det trengs også kompetanse for å forberede elevene på disse opplevelsene og erfaringer og repertoar for å tilrettelegge for at elevene kan ta i bruk de samme kunstneriske virkemidlene, eller la opplevelsene være til inspirasjon for å igangsette egne kreative prosesser. Skolen trenger rett og slett mer kunstfaglig kompetanse for å bedre samarbeidet mellom DKS-skole og for å utnytte den kunstfagdidaktiske muligheten som DKS gir.

NOU 2015:8 har invitert til å tenke nytt og fremtidsrettet. Da er en revisjon av fag- og timefordelingen i skolen på sin plass. UiA (v/Fakultet for kunstfag) bør på grunn av sin historikk og sin profil markere betydningen av å styrke alle kunstfagene i fremtidens skole. Drama og teater kan ikke lenger nøyes med å være en hvit flekk på grunnskolens kulturkart. Fagområdet må også gjeninnføres i lærerutdanningen med samme status som de andre kunstfagene, og inngå som didaktisk arbeidsområde på tvers av læreplanen for alle studenter i den nye fem-årige lærerutdanningen.

### Uttalelse fra fagmiljøet musikk

Det brede kompetansebegrepet som beskrives i NOU 2015:7 gir nye muligheter til å betone viktige sider ved musikkfaget. Dette gjelder særlig kompetansebegrepets sosiale, praktiske og emosjonelle aspekter. Som et utøvende fag, et kreativt fag og et opplevelsesfag forholder musikkfaget seg til praktiske, sosiale og emosjonelle aspekter på flere måter. I for eksempel klassesang og stemmebruk, utøvende samspill og kreative gruppeprosesser er det praktiske og sosiale viktige premisser for læringsaktivitetene, samtidig som læringsaktivitetene bidrar til utvikling av praktiske og sosiale kompetanser (Vinge, 2014; Espeland,

<sup>8</sup> Kunstfagsfilosofen David Best, har imidlertid levert overbevisende belegg for at kunstfagenes påståtte artsfelleskap bare er en myte, som først og fremst tjener skolemyndighetenes utdanningspolitiske agendaer og rasjonaliseringsbehov. Jfr. Best, David ([1992] 2007). *Generic Arts: An Expedient Myth*. I *Journal of Art and Design Education*, 06/2007; 11(1):27-44. DOI: 10.1111/j.1476-8070.1992.tb00686.x



2006; Sætre, 2011). Samtidig innebærer arbeid med musikkutøving, skaping og lytting emosjonelle aspekter på flere måter. Det handler dels om elevenes lyttende opplevelse av musikk; musikk som inntrykk. Det handler også om elevens musikalske uttrykk, gjennom utvikling av faglig, estetisk stillingtagen i interpretasjon, komposisjon og improvisasjon (Hickey, 2003). Begge bidrar til utvikling av det Torill Vist (2009) kaller følelseskunnskap. For det tredje handler det om de emosjonelle sidene ved elevers læring, i det faget bidrar til å skape en allsidig og variert skole som motiverer, gir mening, og gir rom for ulike arbeidsmåter og læringsinnhold.

#### Begrunnelse for musikk som skolefag

Fagmiljøet tar utgangspunkt i hørings svar utarbeidet i samarbeid med Nasjonalt Fagråd for musikk. Fagrådet tar utgangspunkt i en forståelse av musikk som et allment fag i norsk skole, med andre ord et obligatorisk fag i grunnskolens undervisning. På dette grunnlag hevdes følgende fire momenter å være viktige i begrunnelsen, i dag så vel som i framtiden:

#### *Musikk som sentralt kulturelement*

Kultursosiologisk forskning fra Bourdieu (1995) til Bennett et al. (2009) har vist at musikk utgjør et helt sentralt kulturelement eller -felt i de forhandlinger folk i alle klasser og sjikt av samfunnet gjør for å forstå seg selv i forhold til eget liv (personlig identitet), sosiale grupper (sosial identitet) og verdissystemer og verdihierarkier (kulturell identitet). Bennett et al. hevder på grunnlag av sin store empiriske undersøkelse av kulturkonsum i det britiske samfunnet, som er en replikasjon av Bourdieus store undersøkelse av smakens anatomi i det franske samfunnet på 1970-tallet, at av alle kulturområder de undersøker (musikk, litteratur, bildekunst, media, film, tv, matlaging, sport og idrett) er musikk det området hvor engasjementet er størst og hvor mest står på spill, både for tilhørighet og distinksjon. En begrunnelse for dette engasjementet finner vi også hos psykologiske og antropologiske forskere som Stern (1985/2000) og Dissanayake (2000) som viser at musikk, og kommunikativ musikalitet (Mallock og Trevarthen, 2009), spiller en avgjørende rolle for barnsinnlemmelse i kulturen og for tilknytningen mellom barn og omsorgspersoner.

Slik kan man hevde at musikk er et særlig betydningsfullt anliggende i vanlige folks dagligliv, og ikke kun uforpliktende fornøyelse og overflattisk atspredelse. Det er liten grunn til å tro at det vil endre seg radikalt, og allmennfaget musikk må tillegges et ansvar for å reflektere dette på kvalifisert, meningsfullt vis. Som historisk, kulturelt og flerkulturelt uttrykk forteller musikk om tiden og kulturen den ble laget i, både i form av musikalsk innhold, musikalske funksjoner og idealer. Musikk er et av våre eldste kulturuttrykk og kunnskap om musikk i historisk og kulturell sammenheng er viktig av den grunn. Samtidig er kulturer i stadig endring, og "det gamle" antar stadig nye former (Bakhtin, 1984, 1986; Dyndahl, 2003). Musikkfaget bør derfor ha rom for både tradisjon og nyskaping, hvor læreren tilbyr og viderefører kulturelle tradisjoner og kunnskap, samtidig som det gis rom for elevenes fortolkende reproduksjon (Corsaro, 1993, 2005). Dette vil gi elevene mulighet til å forstå seg selv og andre i et samfunn som i stadig større grad preges av flerkulturalitet og mangfold.

#### *Musikk som sentralt (ut)danningselement.*

Den danske didaktikeren Frede V. Nielsen, en av de mest toneangivende grunnleggerne av nordisk musikkpedagogisk forskning, betegner musikkfaget som et særlig bredspekter dannelsingsområde. I Nielsens analyse av undervisningsfaget musikk (Nielsen, 1998) synliggjøres fagets dannelsingspotensial langs en akse som strekker seg fra en hovedsakelig kunstnerisk pol (ars), via håndverksferdigheter og dagliglivets kulturelle praksiser, til en pol som er forankret i humanistiske, samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige disipliner (scientia). I dette ligger et potensial for at musikkfaget, innenfor et kyndig curriculum-design, også kan skape forbindelser til andre fag og emner, og dermed bringe både musikkfaget og andre fag ut av sine ofte isolerte posisjoner. Likevel viser Nielsen at musikkfagets dannelsingspotensial handler om utvikling innenfor musikkens særlige aktivitetsområder: musikalsk produksjon, reproduksjon, interpretasjon, resepsjon og refleksjon.

### *Musikk som særegent, ureduserbart og uerstattelig estetisk fag*

Musikkens egenverdi må derfor være hovedargumentet for å ha musikkfaget i skolen, men da forstått på en måte som åpner musikk som et estetisk, et kulturelt og et sosialt felt, og med vekt på hele spekteret av de aktivitetsformene som Nielsen eksponerer. Det er imidlertid et avgjørende poeng at alle disse nivåene, dimensjonene og aspektene tematiseres, praktiseres og vurderes på måter som er særegne for musikk, og som prinsipielt ikke kan erstattes av noe annet. Her ligger også musikkfagets dypeste begrunnelse: Siden musikk har vist seg å være så vesentlig i menneskenes liv over alt og til alle tider, plikter samfunnet å innlemme den i sine institusjoner, herunder også i utdanningssystemet, slik at alle, uavhengig av sosiale og økonomiske ulikheter, kan få ta del i dens estetiske, kulturelle, historiske og sosiale, så vel som humanistiske, muligheter og verdier – også i framtiden (jf. Dyndahl, Karlsen & Nielsen, 2013). Gjennom selv å utøve, skape og oppleve musikk vil elevene videreutvikle sin erfaring med og kunnskap om musikk, samtidig som man får anledning til å uttrykke egne følelser, tanker og ideer gjennom den musikalske aktiviteten. Empati var opprinnelig en beskrivelse av innlevelsen som skjer i møtet med kunstverk – den estetiske opplevelsen. Å ivareta elevenes evne til musikkopplevelse vil si å ivareta og tilrettelegge for utvikling av emosjonell bevissthet og empati, som er helt avgjørende også for andre sosiale kompetanser. I praktisk arbeid med musikk vil derfor sosial og emosjonell læring være både en del av læringen, samtidig som det er en forutsetning for videre progresjon. Musikalsk praksis handler både om å ta plass og gi plass, være lydhør samtidig som en bidrar med egne innspill. Dette spennet i musikkfaget fordrer faglig, sosial og emosjonell kompetanse og at man tar i bruk både kropp, følelser og intellekt når man arbeider med musikk.

### *Musikkfagets betydning for skole og nærmiljø.*

Sist vil vi peke på det faktum at når skolene åpner sine dører for aktører utenfor undervisningen (familie, venner, politikere og andre gjester) i for eksempel høytidsmarkeringer og avslutninger, er det særlig musikkfaget som vises frem. Ritualer, tradisjoner og skolekultur holdes i hevd og utvikles ved hjelp av den utøvde og klingende musikken. Musikkfaget som “kulturelt lim” i skole og nærmiljø er ikke bare et pragmatisk argument for faget. Forestillingen bidrar til en målrettet aktivitet der elevene øver sammen for å skape gode produkter de selv har eierskap til, som de investerer følelser i, og som bidrar til både mestring, stolthet og musikkfaglig utvikling. Dersom det i skolen ikke finnes rom for at elevene i felleskap jobber faglig med musikkutøving for et lokalt publikum, vil konsekvensene på sikt “(...) bli at avslutninger og høytidsmarkeringer i større grad baseres på den musikkkompetanse som er tilegnet utenfor skolen [...], eventuelt subsidiert av en mer eller mindre innøvd og motivert møljesang under akkompagnement fra en Korartig-playback” (Vinge 2014, s. 350).

På grunnlag av overnevnte punkter vil vi derfor foreslå at Ludvigsen-utvalget vurderer å styrke musikkfagets stilling i grunnskolen.

### *Dybde og progresjon i læreplanen*

De tre hovedområdene i LK06 er musisering, komponering og lytting. Disse områdene ser vi på som sentrale. Likevel anerkjenner vi at undervisningen i musikkfaget kan gjøres på andre måter og at musikkfaget sitt potensial som allmenndannende fag ikke er fullt ut realisert. I Skolefagsundersøkelsen 2011 (Espeland et al., 2011) har man funnet at særlig komponering er lite vektlagt i skolen. NOU 2014:7 peker på at musikkfaget virker å være mer opptatt av å utøve enn å oppleve, noe vi mener er en upresis formulering siden utøving og opplevelse på alle måter henger tett sammen. I et forsøk på å tydeliggjøre dybde og progresjon i musikkfaget, vil vi i dette notatet foreslå noen sentrale kompetanseområder i musikk, og ikke minst kommentere forholdet mellom dem. I tråd med hovedområdetenkningen i de siste læreplaner foreslår vi fire hovedkompetanser i grunnskolens musikkfag: (1) å utøve musikk, (2) å skape musikk, (3) å oppleve musikk, og (4) å analysere og kontekstualisere musikk. Dette er fire måter å forholde seg til musikk på. Likevel kompletterer kompetansene hverandre på en triangulerende måte (se f. eks. Elliott, 1995; Nielsen, 1998; Burnard, 2012). Det vil si at utvikling på ett område forutsetter og underbygges av utvikling på de andre (jf. musikkplanen i LK06). Å utøve musikk knytter an til



hovedområdet musisering, men inneholder på vesentlige måter elementer av skaping, opplevelse, analyse og kontekstualisering av musikk. Å skape musikk knytter an til hovedområdet komponering. I grunnskolen er skapende arbeid samtidig tett forbundet med utøving, opplevelse og analyse (se f. eks. Bakke, 1995; Espeland, 2006; Sætre, 2011). I framtidens læreplan i musikk er det derfor viktig å vektlegge sammenhengen mellom musikkfagets kompetanser, for på den måten å synliggjøre hvordan man kan forstå og legge til rette for faglig dybde i musikkfaget. Forståelsen av kompetanser i musikk som triangulerende har videre konsekvenser for vårt valg av tilnærming til progresjon. I en kompetanseorientert læreplan er det lite rom for innholdsprogresjon. Det er videre lite belegg i forskning for å skulle velge en progresjonsforståelse som fordeler de ulike kompetansene på forskjellige trinn. Det vi ønsker å foreslå er en spiralprogresjon av kumulativ art (Bruner, 1960, for musikkfaget kanskje best uttrykt i Swanwick, 1988). Dette er også i tråd med intensjonen i Kunnskapsløftets musikkplan. Kombinasjonen av definerte triangulerende kompetanser og en kumulativ spiralprogresjon er etter vårt syn det som best legger til rette for dybdelæring og god faglig utvikling over tid i et fag som inkluderer så vidt forskjellige, og sentrale, komponenter av både kognitiv, motorisk, sosial og emosjonell art. I det følgende vil vi kommentere hver hovedkompetanse med vekt på deres triangulerende karakter, og hva som kan skape progresjon og sammenheng.

### *1. Å utøve musikk*

Musikkfaget er allerede fra de første trinn et integrert utøvende og skapende fag hvor det opplevende, emosjonelle aspektet spiller en viktig, faglig rolle. Forskning viser at små barn deltar spontant i musikk på ulike måter (Campbell, 2010; Vestad, 2013). Det kan være dans og bevegelse, sang og stemmebruk, lek (for eksempel rollelek, Vestad 2010), spill på instrumenter, rytmiske aspekter i tale og samtale om musikk. Kombinasjoner av disse modalitetene beskrives av Campell (2010) som Gesamtkunstwerke. Det er barnekulturelle kunstverk, hvor barna skaper og uttrykker, øver og raffinerer, som del av lek og med lekens engasjement. Å utøve musikk er en mangfoldig og kompleks handling. Særlig i samspill handler utøving om å dele og skape erfaringer, uttrykke seg på andre måter enn med ord, utforske musikkens klanglige rom og relasjonene som fins mellom både utøverne selv og utøvere og musikken (Small, 1998). I grunnskolen vil gjerne samspill være mer vanlig enn å utøve musikk alene, noe som stiller særlige krav til å kunne være lydhør til så vel tempo, toner, rytmer, klang og harmoni, som til andres innspill og egen plass i fellesskapet. I forståelsen av musikk som et utøvende fag spiller derfor øving en viktig rolle. Øving i grunnskolen musikkfag handler på et grunnleggende nivå om å kunne spille, synge eller være stille når man skal, å kunne motta instruksjon og å lære seg å finne plassen sin i musikalsk øving og utøving. På mer avansert nivå handler det om å kunne ta og gi rom til sine medelever, om å ta egne initiativ og å kunne akseptere andres initiativer. På profesjonelt nivå handler det om å kunne etablere trygge, velfungerende samarbeidskonstellasjoner.

Progresjon og sammenheng kan oppnås ved hjelp av:

- Økende grad av kompleksitet i det musikalske lærestoffet i utøving
- Økende grad av stillingtagen til de uttrykksmessige aspektene i utøving
- Økende grad av selvstendighet og ansvarlighet i øving og utøving, både alene og i grupper

### *2. Å skape musikk*

Skapende arbeid i musikkfaget, gjennom for eksempel komposisjon eller produksjon, kan bidra til både utvikling av musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter og til utvikling av kreativ tenkning (Hickey, 2003). Gjennom å skape musikk vil eleven gradvis kunne få en større forståelse for musikkens grunnelementer, stil og uttryksmuligheter. Samtidig har det å skape musikk klare likhetstrekk med kjennetegn ved divergent tenkning – en fleksibel, åpen, spontan, original, løpende og fri innstilling til arbeidet mot løsningen av et problem (Kaufman & Sternberg, 2010). For at musikkfaget skal kunne bidra til å utvikle divergent tenkning, er det nettopp dette doble perspektivet som kreves. Å skape musikk dreier seg om evnene og mulighetene til å skape noe nytt av gammelt; til å ta i bruk kunnskap, erfaringer og opplevelser



for å utvide det allerede kjente eller svare på nye problemstillinger. I denne sammenhengen er blant annet komposisjon og improvisasjon sentrale læringsaktiviteter (Burnard,2000; Sætre, 2011), og ikke minst nyere teknologibasert produksjon. I barns skaping av musikalske ideer, i deres kommunikasjon av ideene og i deres aktive stillingtaking til andres ideer vil slik improvisatorisk, kompositorisk og produksjonskompetanse kunne utvikles fra en mer hverdagslig, utforskende og lekpreget aktivitet, til en mer bevisst faglig kunnen. Igjen ser vi at det er forståelsen av et integrert sett av musikkfaglige kompetanser som gir mulighet for dybde i faget. Et vesentlig, emosjonelt aspekt ved de skapende musikkaktivitetene kan knyttes til musikkens rolle i elevenes identitetskonstruksjon. Flere har påpekt musikkens betydning for barn og unges identitetsdannelse, der musikk på godt og vondt kan sies å være en vesentlig identitetsmarkør (DeNora, 2000; Ruud, 2013). Gjennom skapende arbeid med musikk vil man derfor kunne reforhandle og utvikle en slik identitetsmarkering. Man både utsetter seg for og øver på å være sårbar, tar sjanser og uttrykker egne meninger, følelser og ideer. Man kan oppleve sosial verdsetting og sosial mestring gjennom et materiale og en arbeidsform som musikkfaget har mulighet til å tilby.

Progresjon og sammenheng kan oppnås ved hjelp av:

- Økende grad av kompleksitet i det musikalske uttrykket, samt metoder og bruk av teknologi i skaping
- Økende grad av stillingtaken til de uttrykksmessige aspektene i skaping
- Økende grad av selvstendighet, ansvarlighet og samarbeid i skaping

### *3 Å oppleve musikk*

I LK06 er musikkopplevelse skrevet fram som et tydelig faglig fokus i alle tre hovedområdene, og blir forstått som både estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. Fagrådets tekstinnspill er i samsvar med dette på tre måter. For det første argumenterer vi for at opplevelse av musikk er en sentral del av utøvende og skapende arbeid i musikk, og i analyse og kontekstualisering av musikk. For det andre ønsker vi å fremheve at opplevelsen av musikk er mye mer enn bare ”lytting”, men tvert imot et komplekst, multisensorisk og fullkroppslig fenomen (Jensenius, 2009; Godøy & Leman, 2010). For det tredje legger vi til grunn at opplevelsen av musikk kan gi verdifulle møter med både kjente og ukjente kulturer, og gjennom dette bidra til elevers forståelse av seg selv og andre. Nyere musikkpedagogisk forskning viser at store deler av barns musikalske repertoar, interesser og preferanser tilegnes utenfor skolen (se f. eks. Folkestad,2006). Denne musikalske beredskapen er nødvendigvis ikke homogen, særlig i samfunn som stadig mer preges av flerkulturalitet. Elever som kjenner igjen ”sin” musikk i skolen, vil kunne få sin egen identitet bekreftet. Musikk kan forene, men også bekrefte og forsterke forskjeller og splittelse i det sosiale, ikke bare i ungdomstiden, men også blant barn helt ned i barnehagealder (Vestad,2013). Musikkfaget i skolen bidrar til å skape felles musikalske opplevelser og et felles musikalsk repertoar i elevgruppen, altså en (delvis) felles musikalsk biografi (jf. Ruud, 2013). Basert på tidligere forskning kan en gå ut fra at et slikt felleskap vil være av stor betydning, og inneholde former for dyp læring av musikk og menneskelige relasjoner. Gjennom selv å ha erfart og bevisstgjort hvordan musikk kan virke, gjennom felles musikalske tilknytningspunkter og åpenhet og nysgjerrighet, kan forståelse bygges for andres musikk og musikkopplevelser, og derigjennom forståelse for andre mennesker.

Progresjon og sammenheng kan oppnås ved hjelp av:

- å oppleve musikk preget av historisk og kulturelt mangfold, gjennom lytting, dans og andre opplevelsesformer
- utvikling av lytting, både gjennom ører og kropp, i egen utøving og skaping
- å øke evnen til å møte musikk ved hjelp av analytiske og kontekstualiserende begreper

### *4. Å analysere og kontekstualisere musikk*

Gjennom utøving, skaping og opplevelse av musikk er elever også aktive analytikere og lærer gradvis mer om musikk og musikkens rolle i ulike kontekster. Ved å fremheve betydningen av å analysere og kontekstualisere musikk ønsker vi å tydeliggjøre den vitenskapelige siden av faget som en integrert del av



musikkfaget. Med analytiske tilganger til musikk tenker vi for det første på begreper om musikkens grunnelementer og uttrykk, som tonehøyde, tonelengde, klangfarge og dynamikk, samt forståelsen av samspillet mellom disse i puls, rytme, klang, harmoni, tekstur, form, med mer. For det andre dreier det seg om musikkens ulike språk- og visualiseringssystemer, som grafisk notasjon, tradisjonell notasjon, akkordsymboler, tabulatur og ulike former for teknologiske representasjoner som bølgeform og spektrogram. For det tredje dreier det seg om å kontekstualisere musikk i historiske, sosiale, kognitive og kulturelle kontekster.

Progresjon og sammenheng kan slik tenkes ved hjelp av:

- Kumulativ innføring av begreper om musikkens grunnelementer og uttrykk
- Kumulativ innføring av musikkens ulike språkssystemer og teknologibaserte visualiseringssystemer
- Kumulativ innføring av stadig bredere historiske, sosiale, kulturelle og flerkulturelle kontekster

*Mål for elevenes sosiale og emosjonelle læring, inkludert vurderingsformer.*

I hverdagssammenhenger er musikkens emosjonelle funksjoner kanskje den aller viktigste årsaken til at mennesker beskjeftiger seg med musikk (Sloboda & O'Neill, 2001). Barn, så vel som tenåringer og voksne, anvender musikk til å skape og opprettholde atmosfære og stemning (DeNora, 2000; Skånland, 2012). Videre bruker mange musikk til å spille egne følelser, sette ord på følelser og til å bearbeide livserfaringer (Vestad, 2009). Et sentralt aspekt ved disse hverdagssammenhengene er også den nærmest uløselige forbindelse kulturell deltakelse har til smaksdommer og -vurderinger (Frith, 1996; Swanwick, 1999). Men i motsetning til hva som kreves i en pedagogisk vurderingspraksis, vil vi i våre hverdagslige vurderinger av musikk ikke trenge og "forklare hvorfor vi handler som vi gjør, hvorfor vi liker eller misliker. Ingen etterspør våre personlige vurderingskriterier eller ber om noen begrunnelser for våre valg og handlinger" (Vinge, 2014, s. 17). Vurdering er med andre ord et av didaktikkens mest utfordrende og kontroversielle aspekter (se for eksempel Alexander, 2001, s. 359), ikke minst i musikkfaget. Hvis vurdering av sosial og emosjonell kompetanse skal innlemmes i det formelle vurderingsarbeidet, har vi to kommentarer. For det første vil det ikke være hensiktsmessig å forsøke å utvikle et strømlinjeformet ideal for hvordan menneskets atferd og følelser skal være. For det andre, en god forståelse av hva sosial og emosjonell kompetanse i musikkfaget er kan derimot føre til at vurderingsarbeidet i musikkfaget blir mindre utfordrende og mer valid. En av de sentrale utfordringene for musikkklærerne etter innføringen av Kunnskapsløftets læreplan og den påfølgende presiseringen av vurderingsforskriften i opplæringsloven, kapittel 3 (2009), var at grunnlaget for sluttvurdering i fag kun skulle baseres på elevenes oppnådde kompetanse i henhold til kompetansemålene. Kompetansemålene var på sin side, i tråd med prinsippene om utarbeidelse av atferdsmål i LK06, nærmest frie for affektive dimensjoner, og på ungdomstrinnet også det sosiale aspektet. Dette har ifølge Vinge (2014) ført til at mange lærere i musikk unngår læringsaktiviteter der sosiale kompetanser kan utvikles (f. eks. samspill der ulike instrumenter og musikalske funksjoner er i spill) og til en vurderingspraksis som utelater det mange musikkklærere har forstått som vesentlige sider ved læringen. Det brede kompetansebegrepet som anbefales av Ludvigsen-utvalget vil dermed kunne føre til at viktige sosiale og emosjonelle sider ved musikalsk kompetanse blir gjeninnført i vurderingsgrunnlaget.

Vi mener at en god løsning forutsetter at både prosess og produkt kan innlemmes i grunnlaget for vurderingen, for eksempel ved at det gis rom for læringsmål med verb som å delta i / bidra i / samtale om. Formativ vurdering skjer kontinuerlig i aktivitetene, både i form av lærerens tilbakemeldinger og elevenes egenvurderinger. En mer summativ måte å vurdere på kan gjøres gjennom å vurdere forholdet mellom refleksjon og prosess. Det vil likevel være åpent for tolkning og kreve at skolen gir rom for faglig skjønn (jf. Eisner, 1985), slik som så mye annet i musikkfaget. Vi viser her noen eksempler på kompetansemål for øving og utøving, som på samme tid er faglige og sosiale mål.

## Kompetansemål

### 1.-4 trinn

Skal kunne følge enkle instruksjoner og (ut)øve sammen med medelever.

Skal kunne følge musikken forløp eller instruktørens instruksjoner.

Skal kunne forholde seg fokusert til konserter, til lærer og medelever.

### 5.-7. trinn

Som 1. til 4. trinn og i tillegg:

Skal kunne arbeide og (ut)øve selvstendig med musikk alene og i grupper.

### 8.-10-trinn

Som 1. til 7. trinn og i tillegg:

Skal kunne bidra til etablering av kulturer for øving som preges av trygghet og tillitt.

Skal kunne akseptere andres musikalske initiativ.

## Referanser

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakke, S. (1995). *Kreativ med musikk: skapende aktiviteter i musikkfaget*. Oslo: Samlaget.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Corsaro, W. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, 1(2), 64-74.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. utg.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Port Chester, NY: Cambridge University Press.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Dyndahl, P. (2003). Truly yours, your biggest fan, this is Stan: Dramaturgi og iscenesettelse hos Eminem (Høgskolen i Hedmark Notat nr. 1, 2003). Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/133548>
- Dyndahl, P., & Ellefsen, L. W. (2009). *Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies*. Oslo: Norges musikkhøgskole: Unipub, 2009.
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2013, 6. juni). *Musikkfagets effekter og verdier (Kronikk)*. Musikk-Kultur. Fagblad for kulturlivet.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Espeland, M. (2006). *Compositional process as discourse and interaction: A study of small group music composition processes in a school context*. Ph.D. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., Aadland, H. (2011) *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole. HSH-rapport 2013/7*. [http://www.nb.no/idthjeneste/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_46973](http://www.nb.no/idthjeneste/URN:NBN:no-bibsys_brage_46973)
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23(02), 135-145.
- Frith, S. (1996). *Performing rites: on the value of popular music*. Cambridge: Harvard University Press.
- Godøy, R. I. & Leman, M. (red.) (2010). *Musical gestures: Sound, movement, and meaning*. London: Routledge.
- Hickey, M. (2003) *Creative thinking in the context of music composition*.
- I M. Hickey (red.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (31-53). Reston, VA: MENC.
- Jensenius, A. R. (2009). *Musikk og bevegelse*. Oslo: Unipub forlag.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- NOU 2014:7. (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning. <http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDDPDFS.pdf>Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skånland, M. (2012). *A technology of well-being: A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care*. Ph.D. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sloboda, J. A. & O'Neill, S. A. (2001). *Emotions in everyday listening to music*. IP. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (415-429). Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Stern, D. N. (1985/2000). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29-50.
- Vestad, I. L. (2010). To play a soundtrack: How children use recorded music in their everyday lives. *Music Education Research*, 12(3), 243-255.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikkalisk mening i barnekulturelt perspektiv*. Ph.D. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: en deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Ph.D. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2009). *Følelseskunnskap: Kunnskapsområde i musikkfaget? I Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 11 (185-206)*. Oslo: Norges musikkhøgskole.



## Uttalelser fra fagmiljøet i Kunst og Håndverk

### Kompetanse

Vi er glad for å se at kompetanse anvendes bredt og ”knyttes til skolens brede dannings- og kvalifiseringsoppdrag” og at kompetansebegrepet “omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger” (NOU, 2015:8 s.15)

De fire kompetanseområdene som utvalget anbefaler; fagspesifikk kompetanse, samt de andre fagovergripende kompetanser; å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, å kunne utforske og skape, er godt integrert i kunst og håndverk også i dag, og vi er positiv til at disse kompetanseområdene er fremhevet i utredningen og at de skal utvikles innen fagene uten å danne egne, nye fag.

### Fagdisipliner

Utvalget har gruppert fagdisiplinene i de fire fagområdene - matematikk, naturfag og teknologi, - språkfag, - samfunnsfag og etikkfag, - praktiske og estetiske fag.

Både i lanseringen av utredningen og i dokumentet (s 53) står det at de praktiske og estetiske fag må styrkes i skolen. Dette er gode nyheter sett på bakgrunn av den debatt som har gått i media de siste år, hvor manglende fagkompetanse blant lærere i skolen har vært fremhevet.

Når det gjelder de estetiske fag, sier utvalget at ”fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar” (NOU, 2015:8 s.25). Dette er en uheldig formulering som kan gi inntrykk av et utvalg med en snever definisjon av vitenskap.

For øvrig ser vi det positive i fremhevelsen av at ”Kunstneriske og estetiske uttrykks- former kan bidra til refleksjon over det samfunnet vi lever i, og over ulike kulturer. Dette har stor betydning i et flerkulturelt samfunn. Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg.” (NOU, 2015:8 s.25)

### Flerfaglige tema

Utvalget mener at fagfornyelse kan skje gjennom fagområdene og da med tre særlig viktige tema; - bærekraftig utvikling, - det flerkulturelle samfunn og - folkehelse og livsmestring.

Disse tema, mener vi vil gi gode muligheter for samarbeid mellom kunst og håndverk og andre fag.

Bærekraftig utvikling er et sentralt tema i kunst og håndverk i arbeid med materiell kultur, og dette er et tema som utmerket kan fokuseres på i tverrfaglighet med fag som naturfag og samfunnsfag. Det er ikke tema som ligger til de sistnevnte fagene alene, slik det gis inntrykk av i utredningen s.50.

Kunst- og håndverks-faget har også sterkt fokus på visuell kultur – et tema som kan kaste ulike blikk på det flerkulturelle samfunn – også i samarbeid med andre fag. Utredningen sier at ” Å kommunisere, samhandle og delta er fremhevet som et felles kompetanseområde. Det innebærer at lesing og skriving, og spesielt muntlig kompetanse, bør ses i sammenheng med samhandlings- kompetanse” (NOU, 2015:8 s35). Vi mener at utvalget her burde tatt inn også visuell kommunikasjon som samfunnet ellers sterkt preges av, både i form av (digitale) bilder, film og visuelle tegn. Visuell kommunikasjon og visuelle virkemidler er av de sentrale byggesteiner i faget kunst og håndverk.

Fagovergripende kompetanser

Metakognisjon rundt kunstnerisk skapende prosesser og problemløsningsprosesser ligger sentralt i faget kunst og håndverk og er en bevisstgjøring om ulike faser i arbeidsprosessene hvor elever planlegger, gjennomfører og evaluerer eget arbeid. Slike prosesser har lang tradisjon innenfor områdene kunst og design i faget og er en del av kompetansen i å kunne lære.


Problemløsning i kunst og håndverk handler også om kreativ idéutvikling og kritisk refleksjon. Vi mener det er en styrke ved utredningen at kreativitet er holdt frem så sterkt - både for den enkelte elev i skolen, på fritiden og i arbeidsliv – også uten at det nødvendigvis kobles til innovasjon og entreprenørskap, men sett i det brede dannelses- kvalifiseringsoppdrag som skolen har.

Med hilsen



Marit Aamodt Nielsen

Viserektor



Bjørn Jan Monstad

Avdelingsdirektør