

# Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

---

Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn  
Rønning (red.)



## KAPITTEL 8

# Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole - to sider av samme sak?

Inger Anne Westby | Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

### **Abstract**

The aim of this article is to discuss how teaching music both in Schools of Music and Performing Arts and in compulsory schools, can be a challenge and a possibility. All municipalities in Norway, alone or in cooperation with other municipalities, are by law obliged to provide music and art programmes for children and youth. The activities should be organised in association with different parts of the school system and organizations and associations in the field of music and performing art. Due to expectations of collaboration between the compulsory school and Schools of Music and Performing Arts, teachers from Schools of Music and Performing Arts also are attractive as music teachers in the compulsory schools. This article presents some challenges music teachers experience when moving between the compulsory school and Schools of Music and

Performing Arts. Although the name of the subject is the same for both schools, music in compulsory schools and in Schools of Music and Performing Arts have lot of differences; curricula, commitments and legal rules. The article focuses on didactic questions and discusses how the music teachers in Schools of Music and Performing Arts also can be resource teachers in compulsory schools.

## Innledning

Denne artikkelen diskuterer kulturskolelærerens forhold til undervisningsfaget musikk i den norske grunnskole og kulturskole. De to skoleslagene er særlig aktuelle for kombinerte kulturskolelærerstillinger. Kunnskap om de ulike skoleslagenes undervisningsfag aktualiserer spørsmålet om hva slags kompetanse en kulturskolelærer bør ha for å mestre musikkundervisning i begge skoleslag.

Kulturskolens samfunnsmandat slik det er beskrevet i lovteksten i Opplæringsloven § 13-6, beskriver arbeidsoppgaver knyttet til skoleverket, kulturskole og frivillig musikkliv/kulturliv: «Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.» (Kunnskapsdepartementet, 1999).

En undersøkelse gjennomført av Norsk kulturskoleråd i 2010, bekrefter at grunnskolen er den samarbeidspart som i størst grad er definert inn i kombinerte stillinger i kommunene (Kulturskoleutvalget, 2010, s. 127). I lovteksten om kulturskolen er også kulturlivet nevnt som en aktuell samarbeidspartner, og det betyr at en kulturskolelærer i praksis må kunne forvente å møte musikkpedagogiske oppgaver knyttet til både kulturskole, grunnskole og det frivillige musikklivet. Kommunenes forventninger til kulturskolelæreres kompetanse bør med andre ord være at den må sette kulturskolen i stand til å realisere sitt mandat.

Rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning*, slår fast at kommunen som skoleeier og arbeidsgiver har ansvaret for

begge skoleslagenes kvalitet, både med hensyn til lærerkompetanse og undervisningskvalitet (Norsk kulturskoleråd, 2016). Denne artikkelen undersøker de utfordringer kulturskolelærere møter når de skal gjennomføre musikkundervisning både i grunnskole og kulturskole. Av hensyn til denne artikkelens omfang er undervisning og opplæring i det frivillige musikkliv utelatt i diskusjonen.

Artikkelens problemstilling er todelt: Hva kjennetegner musikkfaget som undervisningsfag i kulturskole og grunnskole? Hvilke didaktiske utfordringer møter kulturskolelæreren som skal undervise i musikk i begge skoleslag?

## Bakgrunn

Både kulturskolefaget og grunnskolefaget musikk har en uttalt forventning om samarbeid i sitt planverk. For det første finner vi i læreplanverket for grunnskolen følgende om samarbeid med lokalsamfunnet:

«Samarbeidet mellom skolen, kulturskolen, lokale lag, foreningar og andre i lokalsamfunnet gir barn og unge høve til å utvikle evnene og talenta sine vidare gjennom aktiv deltaking i eit mangfald av sosiale og kulturelle aktivitetar.» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

For det andre har det vært sterke politiske signaler gjennom stortingsmeldinger fra både kunnskaps- og kulturdepartementet, om hvilken rolle kulturskolen kan spille i den kunst- og kulturfaglige opplæringen i kommunene, bl.a. i St.meld.nr. 39 (2002–2003) og i St. meld nr. 38 (2002–2003). Kulturskolen som lokalt ressurscenter er en innarbeidet visjon både i tidligere og nåværende rammeplan for kulturskolen (Kommunenes sentralforbund, 1989; Norsk kulturskoleråd, 2003, 2016). I forventningene til et lokalt ressurscenter ligger samarbeid *om* og samordning *av* kunst- og kulturoplæringen som en grunnleggende oppgave.

For det tredje er det et stort behov for å se på hvordan kommunen som skoleeier og arbeidsgiver kan legge til rette for kombinerte stillinger mellom kulturskole, grunnskole og det lokale musikkliv for å sikre kvalitet i kunst- og kulturopplæringen. Kulturskolens rammeplan beskriver behovet slik:

«Læreplanverket for grunnskolen appellerer til et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole i fagene musikk og kunst og håndverk. I tillegg til samarbeid om innholdet i fagene, kan kulturskolens lærere være en viktig ressurs for grunnskolens undervisning gjennom felles prosjekter. Kulturskolelærere som jobber i kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole eller videregående skole, har særlige kunnskaper om kulturskoleelevenes kunst- og kulturfaglige kompetanse.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 15).

Behovet for musikkpedagogisk kompetanse i grunnskolen er stort. Hele 38 prosent av musikk lærerne har ingen studiepoeng i musikk, og bare 26 prosent har 60 studiepoeng eller mer i faget (Lagerstrøm, 2014). I kulturskolene har 69 prosent av lærerne 180 studiepoeng eller mere i sitt kunstfag (Kulturskoleutvalget, 2010). Selv om denne siste undersøkelsen har et lavt antall respondenter og favner alle fagene i kulturskolen, står musikkfaget for en så stor andel av timetallet at prosenttallet kan uttrykke en tendens: Det er en betydelig større musikkfaglig kompetanse i kulturskolen enn i grunnskolen. Faget har også et lavt uketimetall i grunnskolen, og det er derfor vanskelig å tiltrekke seg og å prioritere lærere med høy musikkpedagogisk kompetanse.

Norge er i den unike situasjon at alle kommuner, uansett størrelse, har en kommunal kulturskole, enten i egen regi eller i samarbeid med andre kommuner. I kulturskolene har en stor andel av lærerne bachelor eller mastergrad i sitt kunstfag (Kulturskoleutvalget, 2010). Å tilby kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole, slik at flere kvalifiserte lærere vil finne

det attraktivt å søke slike stillinger, vil kunne heve kvaliteten på den kunst- og kulturfaglige opplæringen for barn og unge. For at lærere i kombinerte stillinger skal kunne møte forventningene om didaktisk breddekompetanse som er nødvendig for å mestre faget i begge skoleslag, må høyere kunstfaglig utdanning ta disse realitetene på alvor og bidra til at en bred undervisningsfaglig kompetanse inngår i de kunstpedagogiske studiene.

Artikkelen tar for seg en kort gjennomgang av musikkfagets utvikling i henholdsvis musikk- og kulturskoler og i grunnskolen, og hva som kjennetegner de to undervisningsfagene. Deretter følger en drøfting av hvorfor valg av innhold til undervisningen kan være utfordrende. De teoretiske perspektivene er knyttet til de didaktiske begrepene *undervisningsfag* og *basisfag* for å belyse hvordan relasjonen mellom lærer, fag og elev kan forstås i de ulike skoleslagene. Intensjonen er å drøfte hva som kjennetegner de to ulike undervisningsfagene og hvilke utfordringer kulturskolelærere kan møte når de arbeider i flere skoleslag.

## Musikkfaget i grunnskolen

Grunnskolefaget musikk, den obligatoriske musikkundervisningen for alle barn og unge i Norge, har vært gjenstand for mange forskningsprosjekter og faglige tekster. Tematikken varierer fra legitimering av grunnskolefaget musikk (Jørgensen, 2001; Varkøy, 2001, 2015), musikk læreres læreplanforståelse (Johansen, 2003), vurderingsarbeidet i musikkfaget (Vinge, 2014), ulike fagsyn i musikk (Hanken og Johansen, 2013; Kalsnes, 2015; Nielsen, 1998), musikkundervisningens didaktikk (Hanken og Johansen, 2013; Johansen, 2003, 2006), drøfting av musikk lærerutdanning (Sætre, 2014) og undersøkelse av sammenhengen mellom musikk læreres kompetanse og valg av innhold i undervisningen (Sætre, Ophus, og Neby, 2016). Kunst og kultur-opplevelser og -formidling i grunnskolen er

evaluert og analysert gjennom rapport om Den kulturelle skolesekken og Rikskonsertenes skolekonserter (Borgen og Brandt, 2006; Christophersen og Breivik, 2013).

Grunnskolen har gjennomgått fire læreplanreformer siden 1970-årene, og fra 1997 er læreplanverket for grunnskole en juridisk forskrift. Det innebærer at skoleeier har et tydeligere og forpliktende ansvar for kvaliteten i undervisningen og læringsresultat i forhold til planens intensjoner. Helt siden Mønsterplanen fra 1974, har grunnskolens læreplaner presisert hvilken betydning både det lokale og det profesjonelle musikklivet har for den obligatoriske musikkundervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 228–229).

For å kunne identifisere noen utviklingstrekk i grunnskolefaget musikk er det interessant å se hvordan faget ble beskrevet i 1974 i forhold til hvordan faget er beskrevet i Læreplanverket fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mønsterplanen 1974 hadde et musikkfag med detaljerte beskrivelser av innholdet i faget på hvert enkelt årstrinn; musikkteoretiske temaer ordnet i en rekkefølge per årstrinn med innebygget progresjon og sammenheng, navngitte komponister og verk som elevene skulle kjenne til og en oversikt over hvilke salmer og sanger elevene skulle lære.

Læreplanverket fra 2006 er bygget opp etter en annen læreplan-teoretisk forståelse, der det ikke er beskrevet hva undervisningen skal inneholde, men hvilken kompetanse elevene skal ha etter 2., 4., 7. og 10. skoleår. Hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter elevene skal bli kjent med, er opptil den enkelte lærers valg, profesjonelle kunnskap og skjønn.

Vinge diskuterer hvordan disse kompetansemålene skiller seg fra tidligere planer. Han hevder at mens formuleringene av innhold i tidligere planer ga rom for å *øve, arbeide med og bli kjent* med lærestoffet, sier fagplanen fra 2006 at elevene skal *kunne gjøre og forklare*. Slike læringsresultat er lettere å observere og de kan gi grunnlag for vurdering. De sidene av faget som ikke kan uttrykkes

i observerbar atferd, eller konkrete kunnskaper, kan ikke på samme måte gjøres til gjenstand for vurdering (Vinge, 2014, s. 51–54). Moira von Wright uttrykker bekymring for musikkundervisning som ikke gir tilstrekkelig rom for elevenes opplevelser av musikk uten synlig, målbar aktivitet som resultat (Wright, 2007).

Som en foreløpig oppsummering i forhold til problemstillingen, kan vi si at musikkfaget i grunnskolen har endret seg fra en læreplan med vekt på undervisningsmål og innholdsbeskrivelser i 1974, til en forskriftsfestet læreplan med vekt på kompetansemål og vurdering i 2006.

## Musikkfaget i kulturskolen

Kulturskolefaget musikk er belyst gjennom flere forsknings- og utviklingsarbeid (Angelo, 2012; Angelo og Kalsnes, 2014; Waagen, 2011), profesjonsforståelser i musikkfaget i forhold til ulike yrkeskontekster (Angelo, 2014; Angelo og Kalsnes, 2014; Bouij, 1998), forholdet mellom musikkundervisning og lærerkompetanse i den danske folkeskolen og musikkskolen (Holst, 2011, 2013) og forventninger til rollen som musikkpedagog (Jordhus-Lier, 2015; Nielsen og Westby, 2012). Holst analyserer og drøfter undervisningsfaget både i den danske folkeskolen og i musikkskolen. Det finnes imidlertid ingen undersøkelser som har drøftet forholdet mellom de to skoleslagenes undervisningsfag i norsk kontekst. Tematikken er spesielt interessant i Norge fordi ingen andre land har en lovpålagt kulturskole og av den grunn heller ikke det samme potensial for samarbeid mellom skoleslagene.

Omfanget av forskning på kulturskolens musikkfag er langt mindre enn i grunnskolen, kanskje først og fremst på grunn av kortere historikk. De første musikkskolene i Norge ble startet i 1950-årene. De var privat initiert, og hovedinnholdet i opplæringen var å lære å spille eller synge. Fra 1970-årene økte antallet skoler, og de ble i større grad en del av det kommunale opplæringstilbudet. I 1973 var



det 60 registrerte musikkskoler i Norge (Norsk kulturråd, 1975). Det var fremdeles ingen formelle krav til lærerkompetanse eller hva undervisningen skulle inneholde. Musikkskolene fikk ulik grad av kommunal støtte til driften, og det var store forskjeller på tilbudene i de ulike delene av landet (Norsk kulturråd 1975 s. 31–41).

I 1980-årene skjøt etableringen av musikkskolene fart. Fra 1982 til 1998 økte antallet skoler fra 151 til ca. 350 (Norsk kulturskoleråd, 1998). Økningen skjedde i særlig grad etter at staten fra 1982 bevilget et årlig tilskudd til kommuner som hadde musikkskoler. I 1989 fikk musikkskolene sin første rammeplan hvor mål og innhold for musikkskolens ulike emner ble beskrevet. Planen hadde klare forventninger til hvordan musikk- og kulturskolene skulle forholde seg til grunnskolen:

«Det er viktig at et musikkopplæringstilbud i kommunen bygger på en samordnet modell der grunnskolen, musikkskolen og musikklivet samarbeider om oppgavene.» (Kommunenenes sentralforbund, 1989, s. 8).

I 2003 fikk kulturskolene en ny rammeplan *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003) der de nåværende fem kulturskolefagene ble innskrevet i planen. Forventningene om samarbeid er tydelige, men det har likevel vært liten nasjonal politisk oppmerksomhet omkring *tilrettelegging* for reelle samarbeidsmuligheter mellom de to skoleslagene. På tross av ny rammeplan for kulturskolene i 2016, med tydelig samfunnsmandat og retningslinjer for kompetansekrav, ligger hele ansvaret for samarbeid mellom skoleslagene på lokalt nivå, i den enkelte kommune. Tydeliggjøring av forventninger til samarbeid om undervisningens kvalitet i begge skoleslag og hvordan det kan gjennomføres, er derfor en særlig aktuell diskusjon. Kulturskolefaget musikk har, i et læreplanperspektiv, en relativt kort historie. Læreplanene har helt siden 1989 kun vært veiledende rammeplaner uten de samme juridiske og politiske føringer som læreplaner for grunnskolen har. Rammeplanen fra 2016 har fremdeles status som veiledende plan, men denne

planen er tydeligere på hvilken kompetanse kulturskolene trenger for å kunne ivareta skoleslagets samfunnsoppdrag, både på leder- og lærernivå (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Kulturskolefaget musikk har sju overordnede mål for arbeidet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 47). Faget skal bidra til elevenes utvikling av instrumentale kunnskaper og ferdigheter, opplevelse av mestring og spilleglede, selvstendighet, evne til aktiv lytting, til samarbeid og samspill, til fordypning og til å bli ressurspersoner i et levende kulturliv.

Det er en sterk håndverkstradisjon som ligger til grunn for kulturskolefaget, men i nåværende rammeplan er dannelsesoppgavet og faget kunst- og kulturdimensjon fremhevet. I kulturskolens overordnede mål som er felles for alle fag, legges det vekt på elevens muligheter til både å finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk utvikle sin estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse.

Som en foreløpig oppsummering av problemstillingen kan vi se at kulturskolefaget musikk har lagt hovedvekten på elevens interesse og forutsetninger for kunst- og kultur, å lære håndverket og å bidra til elevene kan bli en del av et større kulturelt og musikalsk fellesskap (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8)

## Hva kjennetegner de to undervisningsfagene?

I musikkdidaktisk arbeid er forholdet mellom undervisningsfaget, eleven og læreren helt sentralt. For kulturskolelæreren endres selve faget når hun veksler mellom arbeid i kulturskole og grunnskole. For å illustrere hvordan forskjellene i undervisningsfagenes rammer får konsekvenser for hvilken kompetanse læreren må inneha, er det i tabellen under valgt ut noen kategorier. Hver av kategoriene inneholder eksempler på beskrivelser av hvordan musikkfaget defineres gjennom hva som framheves som vesentlig i undervisningen.

Kategoriene som er valgt ut, er *elevens*, *mål*, *undervisningsinnhold*, *organisering* og *vurdering*. Begrunnelsen for at disse

kategoriene er valgt, er at de representerer relativt store forskjeller i forventninger om lærerkompetanse innen fagdidaktiske ferdigheter, kontekstuell forståelse, analyse – og tolkningsferdighet og vurderingskompetanse.

|                         | KULTURSKOLE   | GRUNNSKOLE  |
|-------------------------|---|---|
| <b>ELEVEN</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Alder 6–19, fra begynneropplæring til fordypning for alle alderstrinn</li> <li>– Frivillig deltagelse</li> <li>– Skolepenger</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Alder 6–16</li> <li>– Obligatorisk deltagelse</li> <li>– Gratis</li> </ul>   |
| <b>MÅL</b>              | Arbeid med å utvikle gode ferdigheter på sitt instrument, bli aktive lyttere, selvstendige og reflekterte utøvere og å trene samarbeid og samspill med andre utøvere. Bidra til deltagelse i sosiale og kulturelle fellesskap.          | Arbeide for å nå oppsatte kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Men faget skal også inn gå i skolens overordnede mål: å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltagelse. |
| <b>UNDERVISNINGSMÅL</b> | Veiledende rammeplan. Ferdighetstrening, øving, formidling og fremføring. Arbeide med musikalske og instrumentale kunnskaper og ferdigheter basert på elevens interesser, forutsetninger og potensial. Stor fokusering på instrumentet. | Forskriftsfestet læreplan. Arbeid med musikkens grunnelementer innenfor musisere, lytte og komponere. Stor vekt på sjangerbredde og mangfold i det musikalske materialet eleven skal arbeide med.   |
| <b>ORGANISERING</b>     | Aldersblandet. Progresjon tilpasset elevens utvikling og interesser, individuelt eller i grupper.   | Aldersbestemt. Progresjon må tilpasses elevenes forutsetninger innenfor klassens rammer.  |
| <b>VURDERING</b>        | I hovedsak formativ vurdering. Opptaksprøver til fordypningsprogrammet.   | Obligatorisk summativ vurdering, med karakter på ungdomstrinnet og formativ vurdering både på barnetrinnet og ungdomstrinnet.   |

Når det gjelder kategorien *eleven*, ser vi at i kulturskolen må musikkpedagogen være forberedt på å drive opplæring på alle nivåer til alle aldersgrupper. Det stiller særlige krav til didaktisk bredde. Nybegynnerundervisning for en 9-åring og en 15-åring, vil for eksempel kreve ulik tilrettelegging. Selv om undervisningen kan foregå i aldersblandede grupper, må læreren ta utgangspunkt i den enkelte elev. Elevens egeninteresse og motivasjon er avgjørende når opplæringen er frivillig.

Grunnskolen har utfordringer med fag som *organiseres* i klasser med forhåndsdefinerte kompetansemål, men likevel med krav om tilpasset opplæring knyttet til individuelle forutsetninger hos den enkelte elev. Undervisningen er obligatorisk, og en viktig oppgave for læreren blir derfor å finne innhold og aktiviteter som kan *differensieres* innenfor rammen av klasseundervisning, slik at flest mulig elever kan oppleve mestring.

Kategorien *mål* viser en forskjell i fagsyn som er vesentlig for forståelsen av undervisningsfaget. I kulturskolen har håndverksfaget og formidlingsfaget en tydelig plass, mens det i grunnskolen er elevens oppnådde kompetanse som har størst interesse. Det innebærer at kulturskolefaget i større grad tar utgangspunkt i elevens interesser og forutsetninger, mens grunnskolefaget opererer med forhåndsdefinerte mål for hva eleven skal oppnå. Dette får konsekvenser for valg av innhold.

Når det gjelder kategorien *undervisningsinnhold*, har kulturskolelæreren som regel et tydelig ønske fra eleven om å lære å spille, og det er opp til læreren å finne den rette balansen mellom elevens interesser og forutsetninger og lærerens forståelse av hva eleven trenger. Rammeplanen er ikke styrende med hensyn til progresjon, og elev og foreldre kan i stor grad selv være med å bestemme hvilken intensitet de ønsker i opplæringen.

I den grad rammeplanen legger føringer for progresjon, skjer det i forbindelse med valg av program (bredde-, kjerne- og

fordypningsprogram). Kulturskolefaget er mer interessestyrt i forhold til grunnskolens musikkfag, og faget har gode rammebetingelser for å møte elevens motivasjon og forutsetninger. Kulturskolefaget gir læreren et stort pedagogisk handlingsrom. Grunnskolefagets innhold bestemmes også i hovedsak av læreren, men med kompetansemålene og vurderingen av disse som styrende. Med bakgrunn i at det kunnskapsmessige og ferdighetsorienterte er lettere å vurdere enn det opplevelsesbaserte, kan man stille spørsmål ved om grunnskolen kan makte å ivareta musikkfaget både som kunnskaps- ferdighets- og opplevelsesfag.

I kategorien *vurdering* finner vi de største forskjellene mellom skoleslagene. I grunnskolen skal elevene ha en summativ vurdering (sluttvurdering) i form av standpunkt karakter, og da er det graden av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene som gjelder. Elevene skal også her ha undervisningsvurdering for å få vite hva de mestrer bra, og hva de må jobbe videre med. Det betyr at en grunnskolelærer som kanskje har mange klasser i musikk, skal følge opp den enkelte elev med jevnlig tilbakemeldinger og støtte. Dette er en krevende pedagogisk og didaktisk oppgave.

Kulturskolelæreren er forpliktet til å gi formativ vurdering (undervisningsvurdering), det vil si tilbakemeldinger til eleven om fremgang og forventninger, men har ingen plikt til å gi summativ vurdering i form av karakter. Resultatet av opplæringen i kulturskolen måles ikke i karakter, men i hvilken grad eleven har utviklet sine musikalske ferdigheter på instrumentet. Hvilken fagdidaktiske kompetanse trenger da lærere som skal undervise i begge skoleslagene for å kunne mestre forventningene og kravene i undervisningsfagene?

Vi ser at forskjellene mellom fagene kan utfordre kulturskolelæreren fagdidaktiske kompetanse på flere områder dersom hun skal undervise i begge skoleslag. Det gjelder planlegging av innholdet i aldersbestemte klasser i forhold til aldersblandede grupper,

progresjon i undervisning fra begynner til viderekommende nivå for ulike alderstrinn, organisering i klasser der differensiering og tilpasning skal skje innenfor klassens rammer og vurderingsarbeid og tilbakemeldinger. Kulturskolelæreren som skal undervise i begge skoleslag, må derfor ha bred didaktisk innsikt og kompetanse.

## Valg av innhold til musikkundervisning

I gjennomgangen av de noen av forskjellene mellom de to undervisningsfagene, ser vi at valg av innhold kan være utfordrende. Frede V. Nielsens perspektiver på musikkfagets didaktiske utfordringer kan bidra til å belyse spørsmålet om hva som styrer lærens valg av innhold til musikkundervisning (Nielsen, 2012). I sin avskjedsforelesning gir han et tilbakeskuende blick på hvordan fagdidaktikken fra cirka 1960 har endret seg fra å være en tydelig dannelsesteoretisk didaktikk til en mer elev- og læringsorientert didaktikk. I iveren etter å fokusere på elevens læring, mener han at vi har mistet fokus på de dannende elementene i undervisningens innhold. Dette gjenspeiles i alle skolens fag, og bekymringen hans knytter seg til om det obligatoriske musikkfaget også er blitt svekket i det grunnleggende spørsmålet; Hva er det vesentlige å lære i musikk, og hva må grunnskolen derfor undervise i? Han skisserer to mulige forklaringer på denne utviklingen. Den ene forklaringen handler om hvorvidt det i det hele tatt er aktuelt å drøfte undervisningens innhold? Dersom læring i hovedsak handler om å øve inn grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne, er fokus i undervisningen rettet inn mot i hvilken grad elevene behersker slike ferdigheter. Mestrer elevene ferdighetene, er *hva* man skal lese og *hva* man skal skrive om, mindre vesentlig. I så fall er dannelsesperspektivet i undervisningen svekket (Nielsen, 2012). Den andre forklaringen kan være at problemene med å velge innhold er blitt så komplisert og mangfoldig at man har gitt opp. Det er så mye å

velge i og så mange hensyn å ta at spørsmålet om det er noe som er viktigere enn noe annet, blir for vanskelig.

«Didaktikkens aktuelle utfordring er derfor på ny (eller endelig) at konfrontere sig med indholdsproblemet og at utforske det på en systematisk, konstruktiv, mulighedsorientert og kritisk måte. Hvilket innhold er det overordnet set viktig at beskæftige sig med og hvorfor?» (Nielsen, 2012, s. 6).

Dette er en utvikling det er mulig å gjenkjenne i grunnskolefaget musikk, der fagplanen er strukturert etter hva *elevens kompetanse* skal være på ulike årstrinn. Hvilket innhold elevene skal beskjeftige seg med for å nå disse kompetansemålene, er så godt som fraværende i selve planen og overlatt til lærerens profesjonelle valg.

Det finnes heller ikke i samme grad som tidligere, læreverker som er bygd opp med forslag til innhold og progresjon tilpasset læreplanen. Grunnskolens musikkundervisning forutsetter at læreren har den nødvendige kompetanse til å velge innhold som bidrar til å realisere kompetansemålene for den enkelte elev. Elevene blir vurdert etter grad av måloppnåelse, og undervisningens innhold styres av kompetansemålene (Vinge, 2014, s. 51) I hvilken grad undervisningen også bidrar til å oppfylle mer dannelsesorienterte perspektiver som ikke nødvendigvis er så lett målbare, kan lett bli nedprioritert eller glemt (Varkøy og Westby, 2014). Kompetansemålene er særlig knyttet til elevenes egen musikkaktivitet, men spørsmålet Nielsen (2012) tar opp, er relevant: Er det noe vesentlig som kanskje har gått tapt på veien? Denne debatten kan også spores til diskusjonen om mening kontra aktivitet, som for eksempel i Varkøy sin gjennomgang av stridighetene mellom Bennet Reimer og David Elliot (Varkøy, 2015, s. 73–90). I et bredere pedagogisk og utdanningspolitisk perspektiv, drøfter Biesta også spørsmålet om vi har mistet noe verdifullt ved at undervisningsbegrepet er blitt tonet ned i forhold til læringsbegrepet i skolen og hvilke konsekvenser

denne utviklingen har hatt for lærerrollen (Biesta og Sjøbu, 2014, s. 80–82).

Spenningsforholdet mellom kompetansemål og dannelse kan beskrives som to diametralt motsatte måter å betrakte formålet med skole og utdanning på. Kompetanse forstått som noe man kan erkjenne, vite, mestre og måle, er en viktig del av skolens oppdrag. Men dannelsesoppdraget handler om at elevene gjennom musikkfaget kan få eksistensielle erfaringer knyttet til det å være menneske. Det er ikke nødvendigvis målbart i kompetanse, men i opplevelse av mening (Hansen, 2008, s. 23–25; Varkøy, 2017).

Det tydelige skiftet fra tidligere læreplaners innholdsbeskrivelser til kompetansemål i gjeldende læreverk, får betydning for hvordan lærere skal fortolke og operasjonalisere fagplanene. Fra en vektlegging av undervisningens mål og innhold, ser vi en dreining mot en fokusering på elevens læring gjennom kompetansemål, og mindre på hva undervisningen faktisk kan/bør inneholde. Denne problemstillingen blir også diskutert av Dyndahl og Ellefsen, som skriver at det tradisjonelle fagdidaktiske perspektivet er endret fra å ha læreren som subjekt, til oppmerksomhet om de lærende, læringsfellesskapene og læringskulturer (Dyndahl og Ellefsen, 2011, s. 186).

I kulturskolens fagplan for musikk i rammeplanen, er læreren som subjekt tydeliggjort gjennom bl.a. forventninger til læreren i samme avsnitt som mål for elevenes læring (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 50). Dette er en vesentlig forskjell fra grunnskolens læreplan, og kan kanskje oppfattes som styrende og begrensende, men også som en klargjøring av hva elever og foreldre kan forvente av læreren i kulturskoleundervisningen. I forventningene til læreren ligger det føringer med betydning for innholdet i undervisningen, for eksempel vektlegging av prosess og mestring, stimulering av elevens evne til å lede seg selv og til utvikling av elevens egen kunstneriske bevissthet.



## Undervisningsfaget musikk i en fagdidaktisk kontekst

Felles for undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole, er at det dreier seg om forholdet mellom eleven, fagstoffet og læreren. Selv om innholdet i undervisningsfagene er forskjellig, er lærerens utfordring i begge tilfeller å finne en god balanse mellom egen fagforståelse og den undervisningskonteksten hun står i. Forholdet mellom faget, læreren og elevene vil være forskjellig avhengig av hvordan faget er definert, hvilke rammebetingelser som gjelder og hvilke elev- og lærerforutsetninger de ulike fagene må forholde seg til.

I fagdidaktikk brukes begrepet *undervisningsfag* for å tydeliggjøre hva som kjennetegner et fag i en nærmere definert undervisningskontekst. Begrepet *basisfag* definerer hvilket eller hvilke kunnskapsområder undervisningsfaget henter sitt innhold fra. Johansen (2006) refererer til Nielsen som presiserer forholdet mellom lærer og fag knyttet til undervisningsfag og basisfag.

«Mens forholdet mellom fagpersonen/læreren og faginnholdet karakteriserer basisfaget, kan et annet tosidig forhold, det mellom studentene og innholdet, synes som det mest prinsipielle i undervisningsfaget.» (Johansen, 2006, s. 122–123).

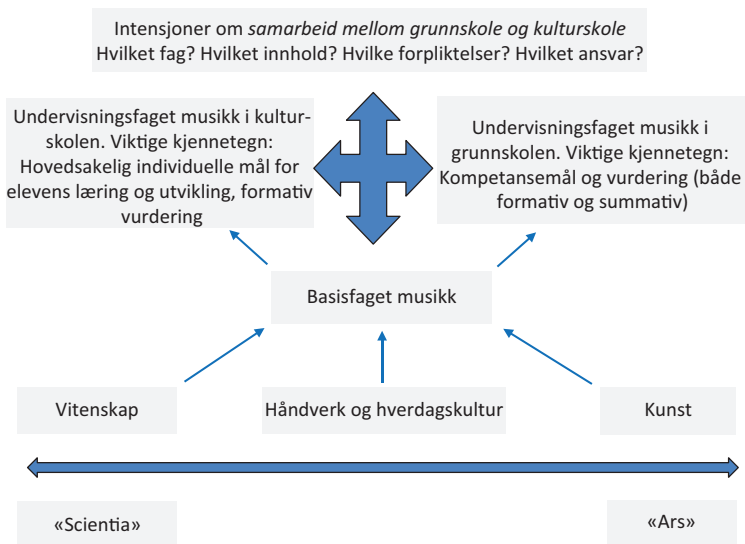
Basisfaget musikk har flere innholdsdimensjoner; vitenskapsfaget musikk, kunstfaget musikk og håndverksfaget musikk (Modell 1). Det er kanskje grunn til å stille spørsmål om *basisfag* er en dekkende betegnelse fordi det å bevege seg fra vitenskap til kunst, er krevende nettopp fordi vitenskapen kan la seg ordne i kategorier som passer inn i faglige avgrensninger, mens kunsten på mange måter unndrar seg slike kategoriseringer. Avhengig av hvordan dimensjonene fra basisfaget vektlegges, vil innholdet i ulike undervisningsfags variere avhengig av lærerens valg innenfor fagplanens beskrivelser.

Musikkundervisning er utfordrende dersom læreren ikke oppfatter at forholdet mellom *eleven* og *faget* er vesentlig forskjellig i

grunnskolefaget musikk og kulturskolefaget. De musikkpedagoger som pendler mellom skoleslagene, eller som er ansatt i det ene skoleslaget og har et forpliktende samarbeid med det andre skoleslaget, må kjenne til og kunne ta de didaktiske og pedagogiske konsekvensene av disse forskjellene.

Læreren oppfatning av egen kompetanse, for eksempel i hvilken grad hun identifiserer seg både som utøvende og skapende musiker og som musikkpedagog med pedagogisk og musikkdidaktisk kunnskap, vil påvirke balansen mellom innholdselementene fra henholdsvis ars-, håndverks- og scientiadimensjonen.

I denne artikkelen er den kjente modellen til Frede V. Nielsen (Nielsen, 1994, s. 110) utvidet, for å tydeliggjøre at vi i samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole snakker om to forskjellige undervisningsfag (modell 1). Både kulturskolefaget og grunnskolefaget musikk henter sitt innhold fra basisfaget, men rammefaktorer som læreplaner og ressurser, samt mål og vurderingskriterier



**Modell 1** (Nielsen, 1994, s. 110, utvidet av artikkelforfatter)

påvirker lærerens valg og prioriteringer av innhold. Den utvidede modellen har derfor undervisningsfaget delt inn i to ulike fag med ulike kontekstuelle og juridiske rammer. I tillegg er det lagt inn intensjoner om samarbeid mellom de to skoleslagene som illustrerer hvilke utfordringer lærere som jobber i begge skoleslag kan ha.

Tidligere i artikkelen har vi sett på noen forskjeller i de to skoleslagenes musikkfag. Hvis vi nå ser på de utfordringene som kan oppstå når lærere skal bevege seg mellom disse to undervisningsfagene i musikk, eller når lærere fra grunnskole og kulturskole skal samarbeide om undervisningen i grunnskole, ser vi at det åpner seg noen spørsmål om hvilket undervisningsfag de skal ha ansvar for. Er det grunnskolens obligatoriske musikkfag, eller et samarbeid om det faget, så er det kompetansemålene i læreplanverket som gir føringer for valg av innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skal kulturskolelæreren undervise i det frivillige kulturskolefaget utenom den ordinære grunnskoletiden, så er det rammeplanens mål som gir føringer for valg av innhold og arbeidsmåter (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Kulturskolefaget musikk med en tyngde i basisfagets håndverks- og arsdimensjon, har ikke de samme vurderingstradisjoner som grunnskolefaget. Å vurdere grader av måloppnåelse innenfor kompetansemålene for 4. klasse, er en helt annen vurderingsoppgave enn den vurdering kulturskolefaget musikk legger opp til (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 42).

For at samarbeidet om musikkundervisningen mellom grunnskole og kulturskole skal fungere, må slike spørsmål om ansvar avklares. Modell I forsøker å vise at et samarbeid kan bidra til at flere basisfaglige elementer kan bringes inn i grunnskolens musikkfag, men at det må skje innenfor de rammene undervisningsfaget er underlagt. I modellen kan det ligge muligheter for et bredere innhold i grunnskolens musikkfag gjennom samarbeid, dersom både kulturskolelærerens og grunnskolelærerens kompetanse kan tas i bruk for å møte elevenes interesser og behov. Men det kan også

ligge utfordringer knyttet til hvordan undervisningsoppgavene og ansvaret for undervisningen og elevenes læring blir fordelt når grunnskolefaget musikk er underlagt en læreplan som er forskrift og har andre juridiske implikasjoner.

## Oppsummering

Denne artikkelen har tatt for seg en todelt problemstilling, der det første spørsmålet var hva som kjennetegner musikkfaget som undervisningsfag i kulturskole og grunnskole, og det andre handler om hvilke didaktiske utfordringer som møter kulturskolelæreren som skal undervise i begge skoleslag.

Grunnskolefaget og kulturskolefaget slik vi kjenner historikken i skolens utvikling og læreplaner, har noen vesentlige forskjeller som har betydning for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen i de to skoleslagene. Disse forskjellene gjør at en kulturskolelærer som skal undervise i begge skoleslagenes musikkfag, må ha pedagogiske og didaktiske kunnskaper og ferdigheter for begge undervisningsfagene. Forskjellene i undervisningsfagene stiller krav til kulturskolelærerkompetansen, og den brede musikkdidaktiske kompetansen er samtidig en viktig forutsetning for at kulturskolen som skoleslag skal kunne realisere sitt samfunnsoppdrag slik det er beskrevet i opplæringsloven.

Artikkelen beskriver og drøfter noen av de grunnleggende didaktiske utfordringer musikkpedagogen står overfor dersom hun skal undervise i musikk både i grunnskole og kulturskole. For kulturskolelæreren kan det være utfordrende å mestre tilrettelegging av musikkundervisning i forskjellige pedagogiske kontekster, og spørsmålet er om utfordringen kan handle om manglende forståelse for hva som er forskjellig i de to skoleslagenes musikkfag og hvilke konsekvenser det får for lærerens pedagogiske handlingsrom.

Dannelsesperspektivet er forankret både i grunnskolen og kulturskolen som skoleslag, men artikkelen spør om dette perspektivet er i

ferd med å miste oppmerksomhet i diskusjonen om hva slags kompetanser elever trenger i dagens skole for å mestre framtidens samfunn. I samarbeidet mellom skoleslagene er det et stort potensiale for å realisere et bredt dannelsesoppdrag der både vitenskaps-, håndverks- og kunstfaget kan ivaretas. Gjennom eksempler og drøftinger av noen utvalgte didaktiske kategorier i både kulturskole og grunnskole, er det interessant å diskutere hvilke kompetanser en musikkpedagog som skal arbeide på tvers av skoleslagene må inneha. Artikkelen argumenterer i så måte for en sterkere satsing på lærere i kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole for å sikre den kvaliteten i kunst- og kulturoplæringen som læreplanen for grunnskolen og rammeplanen for kulturskolen forutsetter. Og et viktig ledd i denne kvalitetssikringen er at forskjellene mellom skoleslagene og de ulike kompetansebehovene, må ivaretas i de musikkpedagogiske utdanningene som kvalifiserer for arbeidet i begge skoleslag.

Kulturskoleskolen og grunnskolen har sammen skoleeier, kommunen, og skulle primært ha store muligheter for samarbeid om begge skoleslagenes samfunnsoppdrag. Fakta om lærerkompetanse innenfor kunstfagene i grunnskolen og kulturskolens mulige bidrag til kvalitetssikring, skulle tilsi at både skoleeiere og høyere kunstfaglige utdanningsinstitusjoner, tar mulighetene for samarbeid på alvor og tilrettelegger for det i langt større grad.

## Referanser

- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*, 2012:323, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, Trondheim.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G.J.J. og Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Borgen, J.S. og Brandt, S.S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport (NIFU STEP: online. vol. 5/2006). Oslo: NIFU STEP.
- Bouij, C. (1998). *Musik - mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Ph.d.-avhandling, Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Christophersen, C. og Breivik, J.-K. (red.) (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Dyndahl, P. og Ellefsen, L.W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I Engen, T.O, Kulbrandstad, L. og Dyndahl, P. (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning*. Vallsset: Opplandske Bokforlag.
- Hanken, I.M. og Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, F.T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels forlag.
- Holst, F. (2011). *Musiklærerkompetencer mellem uddannelse til og udøvelse af musikundervisning*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13, s. 77–92.
- Holst, F. (2013). *Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d.-avhandling, Aarhus Universitet.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Johansen, G. (2006). *Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag : bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2015). *Music teaching as a profession : on professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts* *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 16, s. 163–182.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia musicologica Norvegica (trykt utg.)*, 27, s. 103–131.
- Kalsnes, S. (2015). Musikkfaget i grunnskolen. Fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. *ARR. Idéhistorisk tidsskrift* (1).

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*. (8203059619). Oslo: Aschehoug.
- Kommunenes sentralforbund. (1989). *Rammeplan for kommunale musikkskoler*. (8272426021). Oslo: Kommuneforlaget
- Kultur- og kirke departementet (2002–2003) St.meld. nr. 38: Den kulturelle skolesekken.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01>.
- Lagerstrøm, B.O. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen : hovedresultater 2013/2014*. (9788253788944). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Nielsen, F.V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F.V. (2012). Fagdidaktikkens aktualitet og kunstens nødvendighet. Afskedsforelæsning på DPU. 8.juni 2012.
- Nielsen, S.G. og Westby, I.A. (2012). The professional development of music teachers. Understanding the music teacher as a professional and as a competency nomad. I B.Å. Brøske Danielsen og G. Johansen (red.), *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: A report from a research and development project* (s.142–153). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd (1998). *Jubileumstrøkk*. Trondheim: Norsk musikk- og kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd (2003). *Rammeplan for kulturskolen: På vei til mangfold*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002–2003). St.meld. nr.39: «*Ei blot til lyst*». *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*.
- Sætre, J.H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in*

- generalist teacher education music courses*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Sætre, J.H., Ophus, T. og Neby, T.B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk *Acta Didactica*, 10, 3. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2876>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) - om musikkens syn i norsk grunnskole* Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. og Dyndahl, P. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. og Westby, I.A. (2014). Intensity and Passion: On Musical Experience, Layers of Meaning, and Stages. *Philosophy of Music Education Review*, 22 (2), s. 172–187. doi: 10.2979/philmusieducrevi.22.2.172
- Vinge, J. (2014). Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole- profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wright, M. v. (2007). Where am I when I am at ease? *Nordic Educational Research*, 3, s. 222–235.