

# MUSIKKFAGET I DEN FÆRØYSKE FOLKESKOLE

---

*i perioden 1962-2011*

skrevet av

Holgar Johannesen

Våren 2011

Institutt for musikkvitenskap

Universitetet i Oslo

## Forord

Det er flere årsaker til at jeg valgte å skrive om dette emnet i denne oppgaven. Overordnet ønsket jeg å skrive en samfunnsnyttig, heller enn en smal og mer selvrealiserende oppgave. Disse to er ikke nødvendigvis motsetninger, men av de emnene jeg vurderte på forhånd var det en avgjørende faktor for mitt valg.

Selv om jeg nå har bodd i Oslo i sammenlagt 7 år, er jeg fortsatt færøying. Med en så liten befolkning som Færøyene har, er det begrenset med vitenskapelig arbeid med færøyske emner. Som lærer og musikk lærer var det derfor veldig naturlig for meg å velge å skrive om musikken i den færøyske folkeskolen og jeg håper med dette at jeg har bidratt med verdifull viten, som man kan få glede og nytte av på Færøyene.

Det er mange jeg vil takke for å ha bidratt og hjulpet med denne oppgaven. Jeg vil takke:

Veileder Petter Dyndahl for god veiledning, Annlaug Vegge og Grethe Lemvig for rettleing, de fire lærerne, Sunleif Rasmussen og Alex Sólstein som lot seg intervju, alle rektorer og lærere som jeg har snakket med i forbindelse med min undersøkelse av timetall, Johs. A. Næs, Zacharias Sørensen, Petur J. Sigvardsen og de mange andre jeg har snakket med i prosessen og ikke minst takk til min trofaste hustru Katrin, som har vært en uvurderlig støtte.

Oslo, 27. April 2011

Holgar Johannesen

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1	PROBLEMFORMULERING .....	7
1.2	TO PÅSTANDER.....	7
1.3	SPRÅKLIGE UTFORDRINGER .....	8
1.4	BEGREPER.....	9
<b>2</b>	<b>INTRODUKSJON OG BAKGRUNN</b> .....	<b>11</b>
2.1	FÆRØYSK HISTORIE .....	11
2.2	MUSIKKHISTORIE.....	12
2.2.1	<i>Kvaddans</i> .....	12
2.2.2	<i>Kingosang</i> .....	13
2.2.3	<i>Skjaldur</i> .....	13
2.2.4	<i>Nyere musikkhistorie</i> .....	13
2.3	SPRÅKHISTORIE .....	14
2.3.1	<i>Opprinnelse</i> .....	15
2.3.2	<i>En ny start</i> .....	15
2.3.3	<i>Bevisstheten vokser</i> .....	15
2.3.4	<i>Den politiske kampen</i> .....	16
2.4	SKOLEHISTORIE .....	17
2.4.1	<i>Frem til 1800-tallet</i> .....	17
2.4.2	<i>Skole for alle</i> .....	18
2.4.3	<i>Lærerforeningen</i> .....	19
2.4.4	<i>Oppsummering</i> .....	21
2.5	LÆREPLANER OG LOVER M.M. ....	22
2.5.1	<i>Oversikt</i> .....	22
2.5.2	<i>1. runde</i> .....	23
2.5.3	<i>2. runde</i> .....	23
2.5.4	<i>3. runde</i> .....	24
2.5.5	<i>Etter 1993</i> .....	25

2.5.6	<i>Sanglærerforeningen</i> .....	26
2.5.7	<i>Musikkskolen</i> .....	27
2.5.8	<i>Politisk debatt om skolen i 2007</i> .....	27
2.5.9	<i>Status og perspektiv 2010</i> .....	30
<b>3</b>	<b>TEORI</b> .....	<b>33</b>
3.1	OM LÆREPLANER .....	33
3.2	FAGKONSEPSJONER (FREDE V. NIELSEN) .....	35
3.2.1	<i>Musikk som sangfag</i> .....	36
3.2.2	<i>Musikk som "musisk" fag</i> .....	38
3.2.3	<i>Musikk som "sak"-fag</i> .....	39
3.2.4	<i>Musikk som samfunnsfag</i> .....	40
3.2.5	<i>Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse</i> .....	41
3.2.6	<i>Musikk som lydfag</i> .....	41
3.2.7	<i>Flere fagkonsepsjoner</i> .....	42
3.3	TEORETISKE MODELLER (ØIVIND VARKØY) .....	43
3.3.1	<i>Autonomi- og heteronomiestetikk</i> .....	43
3.3.2	<i>Formalisme, referensialisme, ekspresjonisme, praksikalisme og kontekstualisme</i> .....	44
<b>4</b>	<b>METODE</b> .....	<b>46</b>
4.1	EMPIRISK FORSKNING .....	46
4.2	HERMENEUTIKK .....	47
4.2.1	<i>Eksistensiell hermeneutikk</i> .....	48
4.2.2	<i>Poetisk hermeneutikk</i> .....	48
4.2.3	<i>Mistankens hermeneutikk</i> .....	48
4.3	INTERVJUER.....	49
4.3.1	<i>Intervjuanalyse</i> .....	49
4.3.2	<i>Valg av intervjupersoner</i> .....	50
4.3.3	<i>Intervjupersonene</i> .....	51
4.3.4	<i>Spørsmålene</i> .....	52
4.3.5	<i>Gjennomføring og transkripsjon av intervjuene</i> .....	54
4.3.6	<i>Andre samtaler</i> .....	55
<b>5</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>57</b>
5.1	LÆREPLANENE.....	59
5.1.1	<i>1. runde</i> .....	59
5.1.2	<i>2. runde</i> .....	64

5.1.3	3. runde .....	68
5.1.4	Læreplan 2011.....	73
5.2	INTERVJUER.....	74
5.2.1	Spørsmål I: Utvikling i musikkfaget .....	74
5.2.2	Spørsmål II: Om læreplaner.....	76
5.2.3	Spørsmål III: Musikk utenfor musikkfaget.....	79
5.2.4	Spørsmål IV: Jógvan á Lakjuni 2007.....	79
5.2.5	Spørsmål V: Musikkfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010 .....	80
5.2.6	Ideelt musikkfag.....	83
5.2.7	Alex Sólstein .....	85
<b>6</b>	<b>DISKUSJON.....</b>	<b>87</b>
6.1	TIMETALL.....	87
6.2	MUSIKKENS PLASS I SKOLEN .....	92
6.3	TILFELDIGHETER .....	94
6.4	HVORFOR ET SANG-/MUSIKKFAG?.....	96
6.5	KONKLUSJON.....	97
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>100</b>

# 1 INNLEDNING

Hovedmålet for denne oppgaven er å se på musikken og spesielt musikkfaget i den færøyske folkeskolen. Læreplanene jeg jobber med er fra 1962-1993. Jeg skal belyse hvordan musikkfaget har sett ut og hvilke musikkstørrelser som ligger bak, sett i lyset av Frede V. Nielsens (1998) fagkonsepsjoner og Øivind Varkøys (2001) teoretiske modell om heteronomiestetikk og autonomiestetikk. Begrunnelsen for å velge perioden 1962-1993 er at man i 1962 for første gang fikk en egen læreplan i den færøyske skolen og at den nyeste læreplanen er fra 1993. Utover læreplanene har jeg tenkt å undersøke hvorvidt man har lyktes med å implementere læreplanene, og hvordan musikkens plass i skolen både i og utenfor musikkfaget ser ut i 2011.

Jeg har i tillegg gjort noen valg for å begrense innholdet og for å fokusere på det jeg mener er mest relevant. Jeg har valgt å ha hovedfokus på det obligatoriske musikkfaget. I 8.-10. klasse har faget i alle årene fra 1962 bare vært valgfag og derfor er hovedfokus på musikkfaget i 1.-7. klasse. Når det gjelder implementeringen eller hvordan musikkfaget blir erfart har jeg mest fokusert på det i forhold til læreplanen fra 1993. Dette er fordi jeg anser det som en mer aktuell og relevant problemstilling.

Der er ikke skrevet meget om pedagogiske retninger i den færøyske skolen og de færøyske læreplanene generelt har ikke vært objekt for noen omfattende analyser, som f.eks. de norske har vært. Det vil for meg si at jeg ikke kan vise til noen analyser eller konklusjoner om læreplanene generelt. Det hadde absolutt vært relevant for min oppgave å se hvordan musikkfaget forholder seg til de store pedagogiske linjene i læreplanene, men jeg har valgt ikke å gjøre det fordi en slik analyse ville jeg være nødt til å gjøre fra bunden av og det hadde vært for krevende og stort for denne oppgaven. Det hadde vært stoff nokk til en egen oppgave. Min analyse ser derfor ganske isolert sett på musikkfaget og musikkens plass i skolen.

En ting som i utgangspunktet ikke var et mål for oppgaven var å sammenligne færøyske læreplaner med danske og norske, men det kan jeg ikke komme utenom. Både det at jeg bruker en dansk og en norsk teoretiker, læreplanenes innhold og de historiske forbindelser som er mellom landene gjør at sammenligninger blir helt nødvendige.

Som utgangspunkt for intervjuer og diskusjoner om den aktuelle situasjon har jeg tatt med to dokumenter som etter min mening er veldig relevante. Det ene er et brev fra

daværende kulturministeren Jógvan á Lakjuni til alle skolene på Færøyene om bl.a. sang i skolen fra 2007 og det andre er rapporten "Musikkfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010", som gjør status over situasjonen i musikkundervisningen i Danmark i 2010.

For å sette det jeg skal skrive om i perspektiv, spesielt for mine norske lesere, har jeg valgt å ta med en oversikt over færøysk historie og musikkhistorie. I tillegg har jeg valgt å skrive noe om nyere færøysk skolehistorie og språkhistorie, som mer direkte setter det som skjer fra 1962 og framover i perspektiv.

## 1.1 PROBLEMFORMULERING

- *Å beskrive, analysere og diskutere musikkfaget i de færøyske læreplanene for folkeskolen fra 1962-1993, med spesiell vekt på teoretiske perspektiver på fag og musikk syn fra Frede V. Nielsen og Øivind Varkøy.*
- *Å beskrive, analysere og diskutere hvordan musikkplanene er implementert og hvordan situasjonen for musikkfaget blir erfart, gjennom intervjuer med representanter for planmakere, lærerutdannere og musikk lærere på Færøyene.*

## 1.2 TO PÅSTANDER

Jeg er som færøysk lærer og musikk lærer langt fra nøytral i dette emnet og har noen forforståelser og holdninger som preger mitt utgangspunkt for oppgaven. Jeg har prøvd å være bevisst på dette og har forsøkt å gi en nøytral behandling av emnet. Noen av mine kollegaer på Færøyene som jeg har snakket med har ment at det kan ikke være mye å skrive om musikkfaget i den Færøyske skolen og læreplanene. Årsaken til det har jeg litt firkantet oppsummert i to bastante påstander som egner seg godt som hypoteser for denne oppgaven.

1. Når det gjelder lover og lignende (læreplaner) som krever en omfattende jobb og som har en parallell i Danmark blir de som regel kopiert og oversatt derfra.
2. Det er aldri blitt gjort annet med musikk enn å synge salmer og fedrelandssanger i den færøyske skolen.

Konklusjonen er i følge disse at de færøyske læreplanene er uviktige kopierte dokumenter som ingen funksjon har og at sang/musikkfaget kan beskrives i en linje. Begge fortøner seg negativt og som utgangspunkt velger jeg ikke å tro på disse. Om det er noe sannhet i dem kan denne oppgaven forhåpentligvis gi et svar på. Disse påstander ligger ikke til grunn for noe av min behandling av emnet, men svarer seg naturligvis selv.

### 1.3 SPRÅKLIGE UTFORDRINGER

Det at denne oppgaven er skrevet på norsk og at det meste av det empiriske materialet er på færøysk gir en språklig utfordring. Opprinnelig (for ca. 1000 år siden) har norsk og færøysk vært samme språk. Begge har etter det utviklet seg i hver sin retning og er i dag to forskjellige språk, som likevel har veldig mye til felles. På grunn av at Norge så lenge har vært under sterk innflytelse av dansk ligner bokmål veldig mye på dansk, i hvert fall på skrift. Færøysk har, i perioden hvor det danske språket har vært veldig dominerende, bevart mye av sin opprinnelighet fordi det i poesien har hatt en fast form. De siste 30-40 årene har man i tillegg hatt en ganske puristisk språkpolitikk på Færøyene. Som på Island, har man prøvd å skape nye ord til nye ting. For å finne disse nye ordene har man sett bakover og funnet gamle språklige ideer som man har gitt nytt liv. I Danmark og Norge har innflytelsen fra spesielt engelsk vært mye mer synlig. Hvis jeg skal beskrive forholdet mellom norsk og færøysk geografisk, så vil jeg si at norsk ligger midt imellom dansk og færøysk. Det nordiske språket som ligger tettest opp til færøysk er noen nynorske dialekter på vestlandet i Norge, mens bokmål som sagt ligger tett opp til dansk. Som færøying kan jeg både færøysk og dansk helt flytende fra min skoletid. Jeg har nå også bodd i Norge i sammenlagt 7 år og vil si at jeg kan norsk flytende.

Det jeg har valgt å gjøre med mine sitater er selv å oversette dem direkte i oppgaven. Jeg anser dette som uproblematisk, men det er noen utfordringer som jeg skal drøfte. I læreplanene er det noen ord som er sær færøyske og som ikke lar seg oversette. F. eks. heter det ene hovedpunktet i læreplanen fra 1993 "Mið og mál". "Mál" betyr det samme som på norsk, nemlig mål. "Mið" er derimot litt vanskeligere å oversette. "Mið" betyr steder på havet hvor man fisker. For å finne et "mið" må man ha to "ýti", som er punkter på fastlandet, som man sikter etter. "At miða" etter noe er et avledet verb, som betyr å



sikte etter eller se frem til noe. I hovedsak betyr "mið og mál" mål å jobbe fram imot, så jeg har bare oversatt det med "mål" som også blir brukt i de norske læreplanene.

Andre ord kan være ladet forskjellig i styrke, som kan gjøre det vanskelig å få fram samme betydning i en oversettelse. I brevet fra 2007, hvor Kulturministeren Jógvan á Lakjuni skriver at der er en del ting som skolene "eiga" å gjøre. "At eiga" betyr å eie, men det ordet blir ikke brukt på samme måten på norsk. Man kan si "bør" eller "skal", men det er en viss forskjell på strengheten i bør og skal. Hvis man bør gjøre noe, så får det ikke noen konsekvenser om man ikke gjør det. Hvis man derimot "skal" gjøre noe, så ligger det en trussel i det. I setningen: det "eigur" å bli gjort, opplever jeg strengheten i ordet "eigur" som værende midt imellom bør og skal. Jeg har valgt å oversette det med bør, men mener at litt av den formanende strengheten forsvinner. En tredje utfordring som jeg vil drøfte sier litt om den generelle utviklingen i språkene. Det er en del ord som finnes både på norsk og færøysk ettersom begge språkene har felles opprinnelse, men ettersom det har vært en puristisk språkpolitikk på Færøyene, så har noen av de gamle ordene fått en "ny" klang på færøysk. Hvis jeg da oversetter et av disse ordene direkte, så kan den arkaiske klangen ordet har på norsk og den moderne klangen ordet har på færøysk uttrykke litt forskjellige ting eller det kan i alle fall oppfattes forskjellig av leserne. Derfor har jeg prøvd å oversette ordene så den overordnede betydningen er så lik som mulig, heller enn å oversette alt ord for ord. En siste forskjell jeg vil nevne, er at setningsoppbyggingen ikke alltid er den samme, selv om ordene i seg selv er de samme. På dette området har jeg prøvd å få setningene til å flyte så godt som mulig på norsk.

Samtlige sitater fra færøyske kilder har jeg selv oversatt til norsk.

## 1.4 BEGREPER

Jeg skal kort redegjøre for noen begreper som jeg bruker i oppgaven. Skolen på Færøyene blir, som i Danmark, kalt *folkeskolen*. Folkeskolen omfatter alle årene fra 1.-10. klasse. Da man begynte med 8. og 9. klasse på 1960-tallet hadde man samtidig *realskole*. Det var opptakskrav for å komme inn på realskolen, som var treårig tilsvarende 8.-10. klasse. Man sluttet med realskolen tidlig på 1970-tallet. Jeg omtaler

både den færøyske "studenterskole" og det danske "gymnasium" med den norske varianten "videregående skole".

På Færøyene og i Danmark heter en læreplan en "lesietàlan" og "læseplan". Jeg bruker det norske begrepet *læreplan* for alle disse. I utgangspunktet refererer ordet *læreplan* til det fysiske dokumentet som heter en *læreplan*. I kapitlet om læreplaner blir dette begrepet utvidet med begreper som "den ideologiske læreplanen", "den formelle læreplanen" osv., som omfatter langt mer enn selve dokumentet, men når jeg bare referer til *læreplanen* er det i førstnevnte betydning. Den delen av *læreplanen* som omhandler musikkfaget kaller jeg for *fagplanen*. Dvs. *fagplanen* for musikkfaget (Johansen, 2004).

I oppgaven refererer jeg til en rekke læreplaner og dokumenter. Disse har ofte lange titler og for å gjøre oppgaven lettere å lese har jeg gitt disse forkortelser, som f.eks. "Fólkaskúlin. Leiðbeinandi lesietàlan. Yrkisligur partur" som blir til "LL93". Bokstavene refererer til tittelen i dokumentet og tallet til årstallet for dokumentet. De danske og norske læreplanene har jeg gitt forbokstavene DK og NO. Jeg presenterer en del av dokumentene i oppgaven, men her er en referanseliste som er mer oversiktlig:

#### **Færøyske dokumenter:**

BB62 – Læreplan for 1.-7. kl. fra 1962  
GB68 – Læreplan for 8.-9. kl. fra 1968  
LL72 – Læreplan for 10. kl. fra 1972  
LL76 – Læreplan for 1.-3. kl. fra 1976  
LL79 – Læreplan for 8.-9. kl. fra 1979  
FL79 – Folkeskoleloven fra 1979  
AP90 – Læreplan, generell del fra 1990  
LL93 – Læreplan, faglig del fra 1993  
TL93 – Time og fagfordeling fra 1993  
FL97 – Folkeskoleloven fra 1997  
JL07 – Brevet fra Kulturminister Jógvan á Lakjuni fra 2007

#### **Norske dokumenter:**

NO60 – Læreplan fra 1960  
NO74 – Læreplan fra 1974  
NO87 – Læreplan fra 1987

#### **Danske læreplaner:**

DK60 – Læreplan fra 1960  
DK76 – Læreplan fra 1976  
DK88 – Læreplan fra 1988  
SP10 – Rapporten "Musikkfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010"

## 2 INTRODUKSJON OG BAKGRUNN

### 2.1 FÆRØYSK HISTORIE

Man mener at Færøyene var bebodd av irske munkar fra ca. 600 tallet . På 800-900 tallet kom den store innvandringen fra Vest-Norge, og Færøyene har siden vært knyttet til de nordiske landene, blant annet gjennom språk og kultur. I år 998 kristnet Sigmundur Brestisson Færøyene med våpenmakt etter å ha blitt kristnet av Olav Tryggvason. Allerede i 1035 tok Leivur Øssurson Færøyene som len til den norske kongen og fra år 1100 var Færøyene et bispedømme under Nidaros. Med opprettelsen av Kalmarunionen i 1397 fulgte Færøyene (og Orknøyene, Shetlandsøyene, Grønland og Island) med Norge inn i samveldet med Danmark og Sverige. I 1538 kom reformasjonen til Færøyene og det betydde bl.a. at dansk ble innført som kirke- og amtsspråk og det ble ganske dominerende i flere århundrer fremover.

I 1579 ble det innført handelsmonopol på Færøyene. Forskjellige personer og institusjoner forvaltet dette handelsmonopolet som varte helt frem 1856. Etter Kielfreden i 1814 var Norge ikke lenger under dansk konge, men Færøyene og Grønland, som opprinnelig fulgte med Norge inn i Kalmarunionen, ble værende i det danske riket. I 1816 ble lagtinget, som hadde vart i 900 år, oppløst og danske embetsmenn styrte Færøyene som et dansk amt. I 1856 ble lagtinget opprettet igjen, men hadde ikke lovgivende myndighet.

På slutten av 1800-tallet kom det en nasjonal vekking, som økte folkets bevissthet og fokus på eget språk og identitet. Det skjedde mye i denne tiden; bl.a. lagde V.U. Hammershaimb et Færøysk skriftspråk, som er det som blir brukt i dag. Politisk handlet polariseringen mest om enten å være løsrivelsesorientert eller vennligsinnet mot Danmark. I løpet av 1800-tallet utviklet Færøyene seg også fra å være et bondesamfunn til å bli et fiskerisamfunn. Under annen verdenskrig kom Færøyene under engelsk okkupasjon, mens Danmark var okkupert av tyskerne. Det var derfor ingen forbindelse mellom Færøyene og Danmark i krigsårene. Frem til krigen hadde Færøyene vært et dansk amt, men etter krigen ville Færøyene ikke tilbake til den gamle ordningen. Etter mye rabalder kom det i 1948 en lov om indre selvstendighet. Hjemmestyre, som det

kalles, anerkjenner færøysk som hovedspråk og lagtinget ble lovgivende instans på Færøyene igjen. Forsvar, utenriksforhold og noen andre områder er ikke omfattet av det indre selvstyre.

Siden 1948 har Færøyene overtatt flere og flere institusjoner og det indre selvstyre har vokst, men Færøyene hører fortsatt til Danmark. Politisk handler mye av debatten fortsatt om hvorvidt Færøyene bør løsrive seg eller ikke. Frem til år 1800 har befolkningen ikke vært større enn omtrent 5.000 mennesker, men den har de siste 200 årene vokst til nesten 50.000. I tillegg er det ca. 20.000 færøysktalende som bor utenfor Færøyene, de fleste i Danmark.

## 2.2 MUSIKKHISTORIE

Det kan synes som Færøyene har fått musikalske impulser utenfra i den europeiske middelalder, men ble deretter mer isolert under handelsmonopolet som varte til 1856. Isolasjonen betydde færre impulser, men også at den middelalderlige tradisjonen som var kommet ble bevart og videreutviklet på Færøyene, mens denne ellers døde ut i europeisk kultur. I hovedsak kan det nevnes tre uttrykksformer for færøysk etnisk musikk: Kvaddans, kingosang og skjaldur. Felles for disse er at de er a capella og enstemmige. Det har fra tid til annen sikkert vært noen instrumenter på Færøyene, men det finnes ingen tradisjonell instrumental folkemusikk.

### 2.2.1 Kvaddans

Kvaddansen kom til Færøyene fra Europa, og har i sin opprinnelige form blitt bevart som en levende tradisjon frem til i dag. På Færøyene kalles dansen "færøysk dans". I den færøyske dansen er det tre hovedgrupper: Kvæði (Kvad), vísur (viser) og táttur (satiriske viser). Selve dansen foregår i en ring hvor deltakerne holder hverandre i hånden og ser inn mot hverandre. "Skiparin" (forsangeren) leder dansen ved å begynne versene. Mange av kvedene, som kan ha veldig mange vers (over 100), har refreng som alle deltagerne kan, mellom hvert vers. De enkle dansetrinnene er slik at det er seks slag i hver periode, hvor trinnene er VH VH HV (V=venstre og H=høyre), dvs. deltagerne går to skritt til venstre og så et til høyre igjen. Kvadmelodiene er ikke bygget opp med denne rytmen, så det dannes et polyrytmisk samspill mellom dansen og sangen. Kvadene overlevde flere århundrer med muntlige overleveringer. Siden man begynte å samle

kvadene og skrive dem ned, er det nedskrevet ca. 70.000-80.000 vers; som må sies å være et veldig høyt tall tatt i betraktning at Færøyene i disse årene bare hadde en befolkning på rundt 5.000.

### 2.2.2 Kingosang

I den færøyske kirke har det opp igjennom årene blitt brukt mange forskjellige salmebøker, men "Kirke-Psalme-Bog" utgitt av Thomas Kingo i 1699 har lagt navn til denne sangstilen som utviklet seg i kirkesangen. Selv om Kingo-salmeboken er fra 1699, så er det kjennetegn ved kingosangen som går tilbake til førreformatorisk tid. I melodiene kan ses septimsprang, skiftende fortegn, skiftende rytmikk, ornamentikk, melismer og andre ganske komplekse elementer. Melodiene varierer fra sted til sted i landet og det fantes lokale stilvariasjoner. Enkelte steder er kingosangen av utenforstående blitt beskrevet mer som kaos enn sang. Selv om kingosangen nesten er helt utdødd, så finnes det autentiske opptak som folk selv kan bedømme. På 1800-tallet kom det orgler i mange kirker. Det førte mange steder til at man både oppgav måten man sang på og byttet de gamle melodiene ut med nye. Det finnes gamle kingomelodier som blir brukt i dag, men i forenklet form. I kirken ble det sunget og preket på dansk til langt inn på 1900-tallet. I tillegg til å bli brukt i kirken ble salmene også brukt i hverdagen når mennene dro til fjells eller ut for å fiske.

### 2.2.3 Skjaldur

Skjaldur synges av voksne til barn. De er eventyr og fortellinger som har en ganske fantasifull språkbruk. De blir sunget sammenhengende, dvs. ikke på vers. Rent musikalsk bryter de også med kvedene og kingosangen; de blir oftest sunget i pentatone skalaer. Rytmen er regelmessig som kvadene, men teksten styrer lengden på strofene, så derfor er taktene ulike i lengde.

### 2.2.4 Nyere musikkhistorie

På slutten av 1800-tallet ble andre instrumenter enn orgelet innført på Færøyene. Dette førte til at instrumentalmusikken begynte å etablere seg. Det ble dannet kor, harmoniorkestre og danseorkestre over hele landet. For eksempel ble trekkspill et populært instrument og repertoaret var bl.a. nordisk populærmusikk. Når jazzen kom til Europa på 1920-tallet fant den raskt veien til Færøyene. Andre verdenskrig førte opp til 10.000 britiske soldater til Færøyene og det betydde mange spillejobber for de færøyske

orkestrene. Etter krigen fortsatte det med dansekvelder og på slutten av 1950-tallet kom rock'n'roll og ny popmusikk frem, og det har siden vært mange orkestre som har tatt den nyeste musikken til seg. I dag finnes det et rikt musikkliv innen den rytmiske musikken som stilmessig strekker seg over hele spekteret; fra pop og visesang til jazz, rock og metall. Enkelte artister, som Teitur og Eivør, har også gjort det veldig bra utenfor Færøyene og har oppnådd internasjonal anerkjennelse.

Til tross for at Færøyene er så små, har det blitt gitt ut et imponerende stort antall cd-er/lp-er de siste 20-30 årene. Av partiturmusikk kan det nevnes at det har blitt komponert kor-/vokal musikk gjennom hele 1900-tallet. Det er verdt å nevne Waagstein og Højgaard som viktige komponister innen denne sjangeren. På slutten av 1970-tallet og opp igjennom 1980-tallet kom det nye komponister, som var pionerer, og som også komponerte instrumentalmusikk. Disse inspirerte flere andre, slik at det etter 1990 har kommet en ny generasjon komponister. Den mest kjente av de nyere komponister er Sunleif Rasmussen som med sin symfoni nr.1 *Oceanic days* i 2002 vant Nordisk råds musikkpris.

Det blir fortsatt sunget mye på Færøyene. Det er mange kor og det holdes årlig korstevner. Allsang blir også mye brukt til brylluper, fester og andre samlinger. Høydepunktet på den årlige Olsok feiringen (nasjonaldagen) er midnattsallsang i sentrum av hovedstaden Tórshavn, som hvert år samler over 10.000 færøyinger. Utover tradisjonell salmesang er det et rikt musikkliv innen menigheter, med diverse stilarter som bedehussang, country-gospel, gospel, lovsang og kristenrock. Selv om det ikke er noen musikerstillinger på Færøyene, så er det forholdsvis mange utdannede musikere, som ikke har annen mulighet enn å være frilans musikere. Med en så liten befolkning som Færøyene har, er det vanskelig å leve av å være frilans musiker, så mange av disse underviser på musikkskolene som finnes over hele landet.

## 2.3 SPRÅKHISTORIE

Hovedkilden til det jeg skriver om språkhistorien er "Mangt er í brøgdum vunnið. Um politisku gongdina í málstríðnum" (Rasmussen, 1997).

### 2.3.1 Opprinnelse

Færøysk er et norrønt språk som tidlig har utviklet seg i egen retning og senere har fått status som eget språk. Språket ligger, som Færøyene også geografisk, tettest opp til Islandsk og Norsk og litt lengre fra Dansk og Svensk. I middelalderen ble det skrevet kvad, sagn og mer formelle tekster som for eksempel lover på færøysk. Dette ble det slutt på rundt år 1500. Hovedårsaken til dette er sannsynligvis at Danmark, Norge og Sverige ble en union i 1380 og det førte gradvis med seg at ett språk (dansk) ble mer og mer dominerende i unionen. Sverige var ikke så lenge i unionen, men Norge var med til 1814 og det norske skriftspråket (bokmål) er veldig sterkt påvirket av det danske skriftspråket. På Færøyene ble dansk hovedspråk i alle formelle instanser, som kirke, skole, rettsvesen og ellers i det offentlige. Som tiden gikk kom det folk som gjorde en jobb for å bevare/gjenoppdage det færøyske språket.

### 2.3.2 En ny start

Jens Christian Svabo var en av de første som med sin "Indberetninger fra en reise udi Færøe 1781 og 1782" skrev om det færøyske språket. Svabo samlet og utgav en samling med kvad og gamle sanger. Selv trodde han ikke at det færøyske språket ville bli bevart. Rundt 1800 kom det diktere som i gammel kvadstil skrev nye kvad på færøysk og innsamlingsjobben som Svabo hadde startet, ble fortsatt av andre på 1800-tallet.

I 1823 oversatte J. H. Schrøter Matteusevangeliet til færøysk og ti år senere, i 1833, hadde Jens Davidsen også oversatt Markusevangeliet. Dette ble ikke utgitt, fordi folk mente at Bibelen på det færøyske hverdagsspråket var å nedvurdere det hellige, hvilket sier litt om statusen det færøyske språket hadde på denne tiden.

En person som kom til å bety mye for det færøyske språket er V. U. Hammershaimb, som var i slekt med J. S. Svabo. For å gjøre en lang historie kort, ble Hammershaimb far til det færøyske skriftspråket, slik vi kjenner det i dag. Skriftspråket er ikke fonetisk og den første teksten som ble trykt med Hammershaimb's rettskrivningsregler er fra 1846. Det har vært små justeringer underveis, men hovedsaklig er skriftspråket det samme i dag som da.

### 2.3.3 Bevisstheten vokser

Som i alle de nordiske landene kom også den nasjonalromantiske bevegelsen til Færøyene i løpet av 1800-tallet. På samme tid, i 1845, kom en skolelov (provisorisk

Reglement for almueskolevæsenet på Færøerne af 28 maj 1845) som tydelig sa at dansk skulle være hovedspråk i skolen, men at færøysk kunne bli brukt som hjelpemiddel. I "Roskilde stænderforsamling", hvor loven ble vedtatt, ble det bl.a. holdt frem at færøysk bare er "en fordærvet dialekt". Dette ble ikke likt på Færøyene av dem som ville bruke det færøyske språket i skolen, men en større debatt på et mer akademisk nivå ble ført i Danmark. Debatten ble ledet av V. U. Hammershaimb, Svend Grundtvig (sønn til dikteren N.F.S. Grundtvig), og Frederik Barfod. Disse mennene var til stor inspirasjon for andre, og det kom flere etter dem som tok opp kampen.

Den økte bevisstheten om språket spredte seg til folket på Færøyene. Det ble stiftet en færøysk forening, "Føringafelagið", i 1889; en politisk selvstendighetsbevegelse som ville få det færøyske språket tilbake til "heder og ære" og gjøre færøyinger selvstendige. Startskuddet for "Føringafelagið" var et beryktet møte som ble holdt 2. juledag i 1888, kjent som "julemøtet". Til dette møtet var det seks punkter oppe til diskusjon. De tre første punktene omhandlet språk og skole, så allerede her ser vi tydelig at det var viktig for dem som kjempet for språket, å få det inn i skolen. Det første punktet var at kristendomsundervisningen skulle foregå på færøysk. Andre punktet var at færøysk skulle være et eget fag i skolen, og tredje punktet var at det skulle undervises i færøysk historie. Tiåret som fulgte var preget av heftig debatt om språket. Lederne i "Føringafelagið" var radikale og kompromissløse og mange mente at de gikk for langt i sine absolutte krav. Likevel var ikke myndighetene involvert i debatten disse årene. De ble først involvert i 1902 da det kom to konkrete søknader fra to prester om å få lov til å preke på færøysk. 1902 er også året hvor det for første gang ble holdt preken på færøysk og etter dette nådde språkkampen et nytt stadium; et politisk nivå.

### 2.3.4 Den politiske kampen

I 1903 kommer to forslag om endringer i lærerutdannelsen for lagtinget. Språklig sett går de i hver sin retning. Det ene vil ha undervisning i færøysk språk, historie m.m. og det andre foreslår bl.a. at alle lærerne skal ta minst et år av utdannelsen i Danmark. Dette førte til stor debatt uten at det kom noen store forandringer. I 1910 var skoleloven igjen oppe i lagtinget og to år med behandling førte til en lov som med sin kjente §7 slo fast at dansk skulle være hovedspråket i den færøyske skolen og færøysk hadde status som hjelpespråk.



Den politiske kampen fortsatte nesten i førti år til, med små steg mot å få færøysk som hovedspråk. I 1920 kom Færøysk rettskrivning inn i skolen og saken var oppe i lagtinget igjen i 1928-29 og til sist i 1935-38. I denne perioden går holdningen kun én vei; flere og flere vil ha færøysk inn i skolen. Det var allikevel hele tiden en tvekamp i lagtinget mellom "sambands"- og "selvstyre"-fløyen. I tillegg til dette er det verdt å merke seg at i siste ende hadde danske myndigheter det siste ordet, og det var ikke gitt at de ville føye seg etter lagtingets vilje. Da §7 i loven fra 1912 endelig ble forandret i 1938 var det danske myndigheter som gjorde det. Lagtinget skulle avslutte sin behandling av saken den 13. desember, men dagen før kom det et telegram fra undervisningsdepartementet om at §7 var forandret slik at det nå var fullt lovlig å undervise på færøysk i skolen. Dermed var en lang kamp vunnet for "Føringafelagið" og dem som ønsket færøysk som hovedspråk, nøyaktig 50 år etter at foreningen ble stiftet.

## 2.4 SKOLEHISTORIE

Hovedkildene til det jeg skriver om skolehistorie er "Skole på Færøerne i 1000 år – En skolehistorisk håndbog" av Ludvig Petersen (1994), "Føroya Lærarafelag 1898 – 1998" (Dahl red., 1998), som er en samling av taler og artikler som ble utgitt i forbindelse med at Lærerforeningen ble 100 år og "Sangen i den færøyske folkeskole ca. 1900-1950"; en hovedoppgave i musikkvitenskap skrevet på Aarhus universitet av Zacharias Sørensen (1984).

### 2.4.1 Frem til 1800-tallet

Fra midten av 1500-tallet var det Latinskole i Tórshavn. Der ble det for det meste undervist på latin, så formålet med skolen var heller å undervise noen få til kirkelig arbeid enn til bred folkeopplysning. I 1632 ble "Den danske skole" (Almueskolen) opprettet i Tórshavn. Denne gav nok et litt bredere tilbud enn Latinskolen, men det var som sagt bare i Tórshavn. Utenfor hovedstaden har det, bort sett fra noen enkelte forsøk, ikke vært noen organisert undervisning i årene fra reformasjonen frem til 1845, dvs. at det har vært hjemmeundervisning. I 1845 kom for første gang en lov om at alle skulle få skolegang. Dette ble ikke så godt mottatt, fordi folk mente at de selv kunne undervise barna sine og dessuten var omstendighetene heller ikke spesielt gode. Det

gikk ikke så bra med skolen og allerede 9 år senere, i 1854, ble loven opphevet og det ble igjen hjemmeundervisning de fleste stedene.

#### 2.4.2 Skole for alle

Fra 1872 kom en kommunelov som krevde av kommunene at de skulle sikre at alle barn over 7 år fikk undervisning. Med dette var det endelig slutt på hjemmeundervisning og fra da av har det vært skole for alle på Færøyene. Men forholdene var fortsatt langt ifra gode. Mange lærere hadde flere bygder å undervise i, så for mange barn var det langt mellom undervisningsdagene. Enkelte reiselærere hadde opp til 15 bygder å ta seg av, og mange barn hadde kanskje ikke mer enn 40 skoledager i året. I tillegg til det var det mange steder hvor det ikke var noen skole. I tiden 1880-1910 ble det bygget veldig mange skoler, så selv om loven kom i 1872, så kan man si at den ikke nådde helt ut til alle før på starten av 1900-tallet. I 1912 kom en ny anordning som på tross av §7, som sa at dansk var hovedspråk i skolen, betydde framskritt for skolen. Der står bl.a. at det er undervisningsplikt for alle barn fra de fyller 7 år til de fyller 14. Selv om situasjonen ble bedre etter 1912 var det fortsatt veldig mangelfullt og i 1931 kom en endring i anordningen som førte med seg at det ikke skulle være mere enn to skoler/bygder, som delte samme lærer. Dette medførte økt timetall for veldig mange.

Ut over 7 års grunnskolene kom mellom- og realskole i Tórshavn i 1861.

Præliminærskole kom i 1923 til Tvøroyri og i 1928 i Vági. I 1935 kom mellom- og realskole i Klaksvík og i 1937 kom præliminær- og videregående skole i Tórshavn.

I tiden mellom de to verdenskrigene var den økonomiske situasjonen ganske spent og derfor kom det veldig få nye skolebygg i disse årene. Kommunene skulle i mange år selv betale hele kostnaden ved å bygge skoler, men etter hvert ble det en deling mellom land og kommune. Det kom noen få nye skoler i mellomkrigstiden, men på starten av 1950 tallet kom det riktig fart i skolebyggingen og mange nye og større skoler ble bygget, samt store tilbygninger til gamle skoler. De nye skolene var bedre utstyrt med f.eks. lokaler til fysikk, kjemi, gymsal osv.

I årene etter krigen pågikk en debatt om hvorvidt skolene skulle sentraliseres til få, men store enheter, eller om man skulle bevare de små lokale skolene. Folk fra bygdene hadde stor interesse i å beholde deres unge hjemme til 17 års alder, så ideen om kostskoler møtte motstand. Resultatet av denne pågående debatten var at ute i de mellomstore

bygdene fikk man bygget mellomstore skoler, som innfridde mange av kravene som ble stilt og enkelte steder jobbet kommuner sammen om felles skole og skolebygg. På den måten skjedde det en regional sentralisering som gjorde at noen av de minste skolene ble nedlagt, men at avstanden til de nærmeste skolene likevel ikke ble altfor stor. I 1962 kom det en ny folkeskolelov som førte med seg en stor forandring i skolen på Færøyene. Den store endringen var at man innførte et enhetsskolesystem for de første 7 årene. Før hadde det vært deling etter 4. året, hvor det da var opptakskrav til mellomskolen. Denne delingen ble nå flyttet til etter 7. klasse. Etter 7. klasse var det mulighet for ta 3-årig realeksamen, men for dem som ikke klarte å komme inn på disse linjene kom det 8. og 9. klasse som var for alle. Noen år senere kom også 10. klasse.

Med dette var prosessen man startet på i slutten av 1800 tallet, med at man fikk en Lærerskole og en Lærerforening som ville jobbe for en færøysk skole, kommet i mål i og med at man i 1962 for første gang fikk en egen lov for skolen, sammen med et læreplanverk. Utviklingen var ikke ferdig, men dette var starten på den moderne enhetsskolen som vi fortsatt har i dag.

1. august 1979 markerte enda et stort steg for den færøyske skolen. I 1975 henvendte den færøyske regjeringen seg til den danske med ønske om å overta så mye som mulig av den administrative delen av den færøyske folkeskolen. Disse forhandlingene resulterte i at den færøyske administrasjonen i 1979 overtok det fulle ansvaret for folkeskolen og dermed var alle instanser ved den færøyske skolen på Færøyene.

### 2.4.3 Lærerforeningen

I "Skúlablaðið 1972 1.-2. hefti" har Johs. A. Næs (1972) i forbindelse med 50 årsdagen for den Færøyske Lærerforeningen en artikkel om jobben som Lærerforeningen har gjort. Han tar utgangspunkt i protokollene fra møtene i foreningen og det kan si oss noe om hvordan situasjonen har sett ut fra lærernes perspektiv og hva lærerne har tenkt om forskjellige aktuelle problemstillinger. I 1870 blir Lærerskolen i Tórshavn oppstartet. Året etter ble en lærer utdannet og etter hvert vokste den seg større. Den Færøyske Lærerforening kom noen år senere. Formelt sett kom de første vedtekter i 1898, men det er ført protokoller fra møter helt tilbake til 1877, hvor 13 lærere samles for å drøfte relevante utfordringer for lærerstanden. Formålet med Lærerforeningen var:

” - Saa vidt dens evner og midler strækker til – *at fremme* sammenhold i den færøske lærerstand, *at fremme* standens intellektuelle udvikling og derigennem folkeoplysningen, *at virke* for en forbedring af lærerstandens (eventuelt også læreres efterladte) økonomiske kaar.”(ibid.: 16)

I vedtektene står bl.a. også at foreningen ikke skal befatte seg med politikk. Ut ifra protokollene fra årsmøtene i Lærerforeningen ses at foreningens arbeid går for det meste til å drøfte lønn og ytre forhold i deres arbeid, men det ble også arbeidet med andre ting som er litt mer interessante for oss i dag.

En av de viktige sakene som har vært oppe til behandling flere ganger er språkproblematikken. Jeg har tidligere forklart utviklingen i den striden, men ut ifra Lærerforeningens protokoller ses at Lærerforeningen sannsynligvis har hatt litt politisk påvirkning, selv om det står i vedtektene at foreningen ikke skal være politisk engasjert. At det danske språket har vært veldig integrert kan bl.a. ses ved at protokollene ble skrevet på dansk fra 1877-1914 og deretter på Færøysk. Som jeg har skrevet så ble det slått fast i §7 i loven fra 1912 at dansk skulle være hovedspråk i den færøyske skolen. Selv om loven slo fast at det skulle undervises på dansk, var det lærere som ikke fulgte dette og samtidig kjempet for at loven skulle forandres. I 1928 satte Lærerforeningen frem et krav om å bruke det færøyske språket i skolen og samme år ble det tatt opp i lagtinget. Det færøyske skriftspråket var fortsatt ungt og alle grammatiske regler var ennå ikke fastsatt, så den jobben tok Lærerforeningen på seg. De vedtok bl.a. i 1933-34 noen grammatiske regler som skulle gjelde som rettskrivning i den færøyske skolen fremover. Kampen om å få innført færøysk som hovedspråk i skolen var, som jeg har vist, en tøff kamp som tok lang tid. I 1937 satte Lærerforeningen igjen frem et sterkt krav om å få skoleloven forandret, slik at færøysk skulle være hovedspråk. Saken var enda en gang oppe politisk og året etter endte det med at færøysk ble hovedspråk i skolen.

Et tilbakevendende tema på møtene til den Færøyske Lærerforeningen var å få utgitt et skoleblad, dvs. et blad av og for lærerne. Bladet, som helt enkelt heter skolebladet, ble første gang utgitt i oktober 1923. Det har ikke blitt utgitt regelmessig alle årene siden 1923, men det har hele tiden vært et sterkt ønske om det og det har aldri ligget dødt lenge. Det har i hovedsak vært skolebladet som har vært forum for diskusjoner og lærernes mål og ønsker. Lærerforeningen har i alle år vist interesse for å utgi bøker, og spesielt i 1950 kom det mange bøker ut på færøysk. I 1959 kom ”barnablaðið” ut for

første gang og det har kommet ut jevnlig siden da. Det er et blad som kommer noen ganger i året og blir delt ut til alle skolebarn.

Som en del av kampen for det færøyske språket begynte språkforkjemperne å skrive bøker, og en viktig del av disse bøkene var sangbøker. I år 1900 var det bare utgitt 22 bøker på færøysk til sammen, men det skulle snart bli mer. At sangen har vært et sterkt middel til at skape identitet og bevissthet om det færøyske språket er det ingen tvil om. Av utgavene som kom i stridsårene for det færøyske språket var det flere sangbøker og jeg vil her nevne de viktigste. I 1906 stod Jógvan Waagstein for utgaven "Sangbók Føroya skúla". I forordet skriver han:

*"Men er det et sted, hvor færøysk sang inntil nå for det meste har vært ukjent, er det i den færøyske skolen..."* (Sitert i: [www.skulasangbokin.fo](http://www.skulasangbokin.fo))

Året etter ble det utgitt en notebok til denne sangboken. I 1913 kom "Jólasálmar og morgun- og kvøldsálmar", som Jákup Dahl og Símun av Skarði stod for. Samme år kom Rasmus Rasmussen og Chr. Holm Isaksen med første utgave av "Songbók Føroya Fólks", som er blitt standardsangbok for den nasjonale sangskatt av fedrelandssanger. En stor klassiker i Færøysk skolehistorie kom i 1922, "Barnarímur", original diktede barnesanger av Hans Andrias Djurhuus, som fortsatt er i bruk på skolene. Så sent som i 1992 kom det en fjerde utgave.

#### 2.4.4 Oppsummering

Årsaken til at jeg bruker noen sider på dette bakgrunns materialet er, at jeg anser det som veldig relevant for å perspektivere fokuset for min oppgave. Kampen om språket er en så enorm og grunnleggende kamp, at den naturligvis overskygger mye annet som kunne vært debattert. Det samme kan sies om de politiske forholdene mellom Danmark og Færøyene. Det at man ikke har en egen lovgivning for skolen, og samtidig har kjempestore utfordringer med at omorganisere skolen fra mange veldig små bygdeskoler til noe som ligner moderne skoler, med gode fasiliteter til forskjellige fag osv., blir helt essensielle problemstillinger som må prioriteres først. Når Færøyene i tillegg er et veldig lite land og dermed har begrensede midler med hensyn til kvalifiserte folk til en slik jobb, skjønner man at andre debatter uteblir. I 1955 var det sammenlagt 157 lærere i folkeskolen. Det er interessant å se at i Lærerforeningen har det vært entusiasme for, og et ønske om, å jobbe med bl.a. læreplaner helt tilbake til 1903, men

det har bare aldri blitt til noe. Det finnes også spor av interessante fagdidaktiske debatter i skolebladet, men det virker ikke som at det er overskudd nok til å holde dem gående. Med den nye loven og læreplanen ble 1962 et av de historisk viktigste årene i færøysk skolehistorie. Det var begynnelsen på en moderne skole, som var veldig forskjellig fra det bilde av skolen som voksne og gamle på den tiden hadde. Det hadde "bare" gått 90 år fra at man ikke hadde noen skole i det hele tatt i tiden før 1872, til man hadde en lov, en læreplan, et språk, utdannede lærere og skolebygninger.

## 2.5 LÆREPLANER OG LOVER M.M.

### 2.5.1 Oversikt

Før 1962 er det ikke skrevet mye formelt om krav til sang i skolen. Zacharias Sørensen skriver i sin hovedoppgave:

"Den første altomfattende skolelovgivning er den førnævnte "Provisorisk regelment" af 1845. Den påbyder bl.a.:

"Læreren bør endvidere øve børnene i, med Rigtighed, Klarhed og Orden at fremsætte deres Tanker skriftligt, ligesom han og, forsaavidt han dertil er i stand, bør vejlede dem i ordentlig sang".

Denne lov fikk som nevnt kun negative konsekvenser og der skulle gå mange år inden den almindelige færing skulle få smag for "ordentlig sang".

I anordningen gældende for kommuneskolen i Tórshavn fra 1896 er sangfaget påbudt som fag. En lignende bestemmelse gjelder for bygderne i.flg. anordningen af 1912. Loven legger opp til de enkelte skolekommisioner sammen med lærerpersonalet at planlægge undervisningen. Loven har, hvad sangfaget angår, været uændret til 1962."(Sørensen, 1984: 23).

Fra 1960 har det blitt jobbet mer målrettet med læreplaner for den færøyske skolen og til sammen har det kommet 6 dokumenter som man kan kalle læreplaner. Årsaken til denne litt diffuse ordbruken er at det ikke er snakk om 6 fullstendige læreplaner, men at læreplanene er kommet i deler med noen års mellomrom og noen av dem har egentlig bare vært utkast til læreplaner. For å gruppere dem litt så kan man si at det er 3 runder med læreplaner som har kommet siden 1962. Den første og den siste runden klarte å produsere rimelig komplette læreplaner, mens den midterste absolutt ikke gjorde det.

### 2.5.2 1. runde

4. april 1960 bestemte Føroya Skúlastjórn (Færøysk Skolestyrelse) å sette et utvalg av 5 personer til å lage en veiledende læreplan. I utvalget valgte "Føroya Skúlastjórn" to medlemmer, Færøysk Lærerforening valgte to og Eksamensskolene valgte en. Utvalget bestod av tre lærere, skolerådgiveren og prost. Oppgaven utvalget hadde var å si hva formålet med fagene var, hvor mye elevene skulle lære hvert år, noe om hvordan behandlingen av fagene skulle foregå og lage forslag om time- og fagfordeling. Fra det første møtet 13. september 1960 hadde utvalget 23 møter og var ferdige våren 1962. Utover dem som var med i utvalget har 9 andre lærere, nevnt med navn i forordet, kommet med forslag og gode råd. Den første færøyske læreplanen blir til vanlig kalt "Brúna Bók" (BB62).

13 januar i 1966 blev det nedsatt et utvalg til å jobbe med en utvidelse av BB62. 2 år senere, i 1968, var "Leiðbeinandi lesiætlanir og krøv fyri 8. og 9. flokkarnar í Føroyum" ferdig. Denne utvidelsen var for 8. og 9. klasse, som var blitt innført på forsøksbasis i 1962. Den blir til vanlig kaldt "Gula Bók" (GB68) og skulle ikke forstås som en ny læreplan, men som en utvidelse av den gjeldende.

4 år senere, i 1972, kom "Uppískoyti til leiðbeinandi lesiætlanir og krøv fyri fólkaskúlan" (LL72), som var enda en utvidelse; denne gang for 10. klasse, som også var blitt innført på forsøksbasis på noen større skoler. Dermed forelå det læreplaner for alle skolens trinn og jeg har valgt å kalle dette "første runde".

### 2.5.3 2. runde

I 1970 ble det nedsatt et mer permanent utvalg (Læreplanutvalget fra 1970) som systematisk skulle jobbe med kontinuerlige oppdateringer av læreplanene. Dette Læreplanutvalget kom med en rekke dokumenter (álit) opp igjennom 1970 årene som ikke bare var læreplaner, men også behandling av andre utfordringer i skolen. På grunn av oljekrisen i 1974 skulle skolene spare olje og det førte med seg at man sluttet å undervise på lørdager. Timetallet ble dermed redusert og da lagde Læreplanutvalget en veiledende oversikt (Álit '74) over timefordelingen etter de nye forholdene. Álit nr. 5 fra 1976 (LL76) er nye veiledende læreplaner for 1.-3. Klasse og álit nr. 9 fra 1979 (LL79) er veiledende læreplaner for 8.-9. klasse. Noen læreplan for 4.-7. klasse kom ikke i disse årene.

I LL76, som er en veiledende læreplan for 1.-3. klasse står det at den er et forslag og en midlertidig utgave, men det kom ingen ny utgave til disse trinnene før i 1993, så derfor velger jeg å se på den som en reell læreplan og ikke bare et forslag. Det står i forordet at læreplanutvalget fra 1970 skulle oppdatere læreplanene med jevne mellomrom.

Læreplanutvalget gav ut 10 "álit" på 1970-tallet, så det er ikke fordi de har vært inaktive i disse årene at det bare kom et midlertidig forslag for læreplan for 1.-3. klasse, men heller at andre utfordringer som skolen har stått i har vært prioritert høyere. En årsak til at dette forslaget kun skulle være et forslag, var at det ble jobbet med en ny folkeskolelov som etter forventningene ikke var så langt unna. I 1979 kom den nye folkeskoleloven<sup>1</sup>, men der kom ingen læreplan umiddelbart i etterkant av denne; utover Álit nr. 9 som var for 8.-9. klasse. Disse forslag til læreplaner er omfattet i "andre runde".

#### 2.5.4 3. runde

I 1987 ble det nedsatt et utvalg som skulle skrive et komplett læreplanverk etter loven fra 1979. Dette læreplanverket kom i tre deler. Første del "Fólkaskúlin.

Undirvísingarleiðbeining – Almennur partur" (AP90) kom i 1990 og er en generell del som overordnet beskriver skolens oppbygning, funksjoner, ansvar, oppgaver, muligheter osv.. Denne er på 185 sider og tar grundig for seg alle aspekter ved skolens indre og ytre forhold. Året etter, i 1991, ble den faglige delen godkjent og siden utgitt i 1993 med tittelen "Fólkaskúlin. Leiðbeinandi lesiætlan – yrkisligur partur" (LL93).

Denne tar for seg de konkrete fagplanene for alle fag og alle trinn. I 1993 kom også den tredje delen om time- og fagfordeling "Fólkaskúlin. Tíma- og lærugreinabýti" (TL93).

Med disse tre utgavene var det største og mest komplette læreplanverket til dags dato utgitt, og for første gang hadde man et læreplanverk som omfattet alle klasser og alle fag i et og samme verk. Dette er den "tredje runden". Skolen på Færøyene var på 1980-tallet i den uheldige situasjonen at selv om det kom en ny lov i 1979, så ble den kun oppfulgt av læreplaner for 8.-10. klasse. Dette betyr at læreplanene for de lavere trinn var eldre enn loven. Situasjonen i 1993 var med andre ord den at den nyeste læreplanen for 8.-10. klasse var 14 år gammel, læreplanen for 1.-3. klasse var 17 år gammel og læreplanen for 4.-7. klasse var 31 år gammel. I en forandringstid som vår må det sies å være veldig lang

---

<sup>1</sup> lagtingslov nr. 21 fra 22.03.1979

<sup>2</sup> lagtingslov nr. 125 fra 20.06.1997

<sup>3</sup> [www.skulasangbokin.fo](http://www.skulasangbokin.fo)

<sup>4</sup> [www.dansksang.dk](http://www.dansksang.dk)

<sup>5</sup> [www.sanginorge.no](http://www.sanginorge.no)

<sup>6</sup> Et fritidstilbud på Færøyene om undervisningen i forskjellige ting deriblant musikk.

<sup>7</sup> Brødremenigheten er største frikirken på Færøyene. De har ikke medlemsregister, men det er anslagsvis



tid uten formelle forandringer. Samtidig betyr det sannsynligvis at der har vært mange forandringer som ikke har vært så formelt satt ut i livet. I innledningen til LL93 er Læreplanutvalget også kritisk til situasjonen som har vært og sier at den har vært uholdbar. På grunn av at de gamle læreplanene er laget stykkevis henger de ikke helt sammen, og til tider motsier de både hverandre og folkeskoleloven.

### 2.5.5 Etter 1993

Ny lov om folkeskolen kom i 1997<sup>2</sup> og med noen nyere oppdateringer gjelder den fortsatt i 2011. Læreplanutvalget hadde tidligere anbefalt at timetall og hvor mye det skal undervises i hvert fag ble presisert i loven. Det har blitt gjort i større grad enn før, men ikke så detaljert som i det har vært i læreplanene. For musikkfaget ble 1997 loven en markant endring. Det nye i loven er at fagene heimkunnskap, sløyd, formning, håndarbeid og musikk er samlet under fellesbegrepet "handaverk og list" (kunst og håndverk). Det blir gitt en fellespulje av timer/penger til disse fagene og så er det opp til hver enkelt skolen hvordan de fordeler midlene. Musikkfaget har med det delvis mistet sin status som eget fag og jeg skal senere drøfte hva det har å si for faget. Det har ikke kommet noen læreplan etter at den nye loven trådte i kraft og dermed er de nyeste læreplanene 18 år gamle og skrevet etter loven fra 1979. Det jobbes med nye læreplaner som etter planen skal tre i kraft ved skolestart i august 2011. Utkast av fagdelene på noen av fagene ligger på [www.vitanar.net](http://www.vitanar.net) og det skal være en høringsrunde på det i mai 2011. Musikkfagplanen ligger der ikke ennå; jeg har (april 2011) bare fått sett deler av et utkastet til musikkfagplanen, og ikke det endelige produktet. Planen med den nye læreplanen er at den skal omfatte både barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole, så at det blir kontinuitet i utdannelsene hele veien.

---

<sup>2</sup> lagtingslov nr. 125 fra 20.06.1997

	Ár	Tittel	Beskrivelse
1. runde	1962	lov nr 117 af 30 mars 1962	Ny lov for folkeskolen
	1962	Undervisningsvejledning for folkeskolen på Fæøerne	Læreplan for 1.-7. klasse
	1968	Leiðbeinandi lesiætlanir og krøv fyri 8. og 9. flokkarnar í Føroyum	Læreplan for 8.-9. klasse
2. runde	1972	Uppiskoyti til leiðbeinandi lesiætlanir og krøv fyri fólkaskúlan	Læreplan for 10. klasse
	1976	Leiðbeinandi lesiætlanir fyri 1.-3. árgang í fólkaskúlanum	Læreplan for 1.-3. klasse
	1979	Leiðbeinandi lesiætlanir fyri 8.-9. árgang í fólkaskúlanum	Læreplan for 8.-9. klasse
3. runde	1979	Løgtingslóg nr. 21 frá 22.03.1979	Ny lov for folkeskolen
	1990	Fólkaskúlin. Undirvísingarleidding. Almennur partur.	Undervisningsveiledning. Generel del
	1993	Fólkaskúlin. Leibeinandi lesiætlan. Yrkiligur partur.	Veiledende læreplaner for alle trinn
	1993	Fólkaskúlin. Tíma- og lærugreinabýti	time- og fagfordeling.
	1997	Løgtingslóg nr. 125 frá 20.06.1997	Ny lov for folkeskolen

Figur 1 Oversikt over lover og læreplaner for den færøyske skolen siden 1962

## 2.5.6 Sanglærerforeningen.

I nyere tid har det vært en Sanglærerforening. Det er ikke skrevet mye om Sanglærerforeningen, men det jeg skal skrive om den har jeg fra Sanglærerforeningens lover og fra en telefonsamtale med Zacharias Sørensen, som har vært aktiv i foreningen i mange år. Sanglærerforeningen har vært aktiv siden 1962, men ble formelt opprettet i 1965. Formålet med foreningen er å samle lærere som underviser i sang og musikk, å arrangere kurser, forelesninger og gi ut bøker. Opp gjennom årene har foreningen arrangert en del kurser, ofte med danskere som kursholdere, og to bøker er gitt ut. Foreningen har vært medlem i Nordisk Musikkpedagogisk Union (NMPU) frem til 2004 da NMPU ble lagt sammen med Nordisk musikkskolelederråd (NMR) og dannet Nordisk Union for Musikkutdannere (NUMU). Siden har Sanglærerforeningen vært medlem i NUMU og hadde for nylig presidentvervet i 2-3 år. I følge Zacharias Sørensen har foreningen hatt oppturer og nedturer og har for tiden en liten opptur. Siden 1999 har foreningen arrangert en årlig barnekorstevne, som har blitt tatt godt imot. De siste årene har foreningen jobbet målrettet med å gi ut en omfattende skolesangbok<sup>3</sup> for folkeskolen og videregående skole, som etter planen skal komme ut til skolestart 2012. Denne sangboken er inspirert av prosjektene "Dansk Sang"<sup>4</sup> og "Sang i Norge"<sup>5</sup>. Startskuddet til denne sangboken var brevet som daværende kulturministeren, Jógvan á Lakjuni, i 2007 sendte ut til alle skolene om bl.a. sang i skolen. Jeg skal både beskrive og drøfte brevet senere i oppgaven. Foreningen har rundt 50 betalende medlemmer, men

<sup>3</sup> [www.skulasangbokin.fo](http://www.skulasangbokin.fo)

<sup>4</sup> [www.dansksang.dk](http://www.dansksang.dk)

<sup>5</sup> [www.sanginorge.no](http://www.sanginorge.no)

er for tiden i en spennende oppbygningsfase i følge Zacharias Sørensen. De siste årene har det vært et mer direkte samarbeid mellom Sanglærerforeningen og musikklinjen på Lærerskolen. Det er bra for alle parter og noe som kan være med til å gi unge lærere en tilknytning til foreningen og bedre samhold mellom sang/musikklærere i folkeskolen. I 2012 er det 50 år siden foreningen aktivt begynte og det skal markeres med bl.a. et bestillingsverk til barnekorstevnen. I forbindelse med den nye læreplanen som skal komme til sommeren 2011, har Sanglærerforeningen vært med til å formulere forslag til musikkfagplanen.

### 2.5.7 Musikkskolen

I lagtingslov nr. 69 fra 7. juni 1984 om musikkskolen på Færøyene står det at musikkskolen skal "*i samarbeide med hjem, skole og andre musikkforeninger utvikle elevens evner og gaver*". I AP90 står det om musikkskolen og dens relasjon til folkeskolen, at grunnlaget for all musikkundervisning alltid er blitt lagt i folkeskolen. Men at man innså at det var svakheter med systemet som det var. Noen skoler drev orkestre og kor, men da elevene sluttet i skolen sluttet de også i disse gruppene. Det var også tilbud om musikkundervisning i kveldskolen<sup>6</sup>, men det manglede kontinuitet og derfor ble musikkskolen opprettet for at få god instrumentalundervisning både på et individuelt plan og i grupper. I mange år var musikkskolen drevet av enkelte ildsjeler, men etterhvert kom skolen i rimelig gode og faste rammer. Lov om musikkskolen kom som sagt i 1984 og musikkskolen er aktiv i hele landet. I Torshavn fungerer musikkskolen i egne lokaler etter at skolen er ferdig, men de fleste andre steder i landet foregår instrumentalundervisning i skolens lokaler i skoletid. Dvs. at elevene får lov til at forlate undervisningstimer for at få instrumentalundervisning.

### 2.5.8 Politisk debatt om skolen i 2007

I 2007 var det generaldebatt i lagtinget om den færøyske folkeskolen. Til behandlingen av Løgtingsmål nr. 101-3/2006 følger en forklaring som daværende kulturminister Jógvan á Lakjuni hadde skrevet. I innledningen til denne står det bl.a.:

"Det er vi politikere, som skal sette kursen, sette det overordnede innholdet og oppbygningen for *vår* folkeskole. Når jeg sier *vår* folkeskole, så er det fordi, at det er vi, som avgjør dette. Skolen er et avbilde av den politiske viljen. Ansvaret og

---

<sup>6</sup> Et fritidstilbud på Færøyene om undervisningen i forskjellige ting deriblant musikk.

avgjørelsene er våre. Den færøyske skolen bør ha en færøysk identitet. Identiteten, kulturen vår, bør være bekreftet i lov, læreplaner, lærerutdannelse og undervisningsmedier.” (www.logir.fo).

Denne generaldebatten var 6. februar 2007 og 14. september samme år sendte kulturministeren ut et brev til alle skolene i landet, med oppfordringer til skolene som følge av debatten. Selve brevet er litt over to sider og inneholder flere korte punkter som Jógvan á Lakjuni sier det bør strammes opp på. Det lengste avsnittet, som jeg skal gjengi her, er om musikk i skolen, eller mer korrekt om sang i skolen. Denne uttalelsen er selvsagt ikke på linje med en læreplan, men når man har en 15 år gammel læreplan, og kommer med et slikt offisielt brev, så er det interessant med tanke på hvilke signaler som kommer fra politisk side.

### ”Sang i skolen

En av hovedoppgavene i skolen vår er å bevare kulturarven. I folkeskoleloven står det at skolen i forståelse og samarbeide med foreldrene skal hjelpe til å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse. Den skal med utgangspunkt i hjemlig kultur utvikle elevenes kunnskap om færøysk kultur.

En del av kulturarven er sangskatten. Det er veldig viktig at det blir sunget med barna på skolen, slik at salmer og sanger kan bli lært grundig. Det er i mange tilfeller slik at det var i skolen du lærte barnesangene, fedrelandssangene, salmene og kvadene, som du kan utenat som voksen.

Det viser seg dessverre ofte, at unge nå til dags har vanskeligheter med f.eks. å synge vanlige færøyske fedrelandssanger, fordi de lærer lite utenat. Her er det skjedd en forandring til noe verre, og en årsak er uten tvil at for lite blir gjort med dette på skolene; på samme tid som det blir sunget mindre hjemme.

Alt bør bli gjort for å bevare denne viktige kulturarven vår, og derfor bør det bli pålagt skolene å lære barn og unge vanlige færøyske barnesanger, fedrelandssanger og salmer. Den muntlig overleverte poesien, kvedene, er også en del av dette. Noen skoler gjør uten tvil mye med dette, men timene til musikk strekker ikke til, for det er for mange fag samlet i gruppen kunst og håndverk, hvor musikk er ett av fagene.

Alle skoler blir oppfordret til å synge mer med barna og målrettet lære dem salmer, sanger og kvad, slik at kulturarven vår ikke går tapt. I tillegg til faget musikk og sang bør dette være en fast del av fagene kristendom og færøysk.

### Morgensang

Morgensang er en god tradisjon, som bør bli bevart i alle landets skoler. Det er av stor betydning for fellesskapet at det er tiltak som alle er felles om, både lærere og elever. Hver enkelt skole avgjør hvordan de organiserer denne morgenstunden, og hva innholdet er, som f.eks. salmesang, bønn og elevfremføringer, men målet bør være å ha et variert utvalg av salmer og sanger, og at elevene aktivt deltar. Salmesang og bønn samstemmer med folkeskolens formålsformulering der det står at skolen i forståelse og samarbeide med foreldrene skal hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse. Denne samlingen er også en god mulighet for ledelsen for å informere om forskjellige forhold som kommer, og å behandle saker, som alle er en del av. Alle skoler blir dermed oppfordret til å ordne det sånn, at felles morgensang er i skolen.” (www.mmr.fo).

Ikke overraskende, vil noen si, skapte dette brevet til dels kraftige reaksjoner. Páll Poulsen, som da var nestformann i Lærerforeningen, skrev en krass kommentar om brevet i skolebladet, hvor han bl.a. sarkastisk sier:

”Den eneste nytenkningen var at lærere skal legge mye større vekt på å få elevene til å lære salmer og sanger utenat. Ja, dette er det største pedagogiske steg frempå for denne ministeren...

... Jeg ble overrasket, sint og skamfull av å høre på nyhetene, at endelig hadde Jógvan á Lakjuni, kulturminister, kunngjort sin visjon på folkeskoleområdet.” (www.bfl.fo).

Kritikken fra Páll Poulsen henger seg mye opp i ordet utenatslære og er ganske personlig rettet mot kulturministeren. Jeg skal ikke gjøre noen vurdering av hvorvidt denne uttalelsen utelukkende representerer kulturministerens eget standpunkt eller en generell politisk holdning. Men jeg kan nevne at Jógvan á Lakjuni er aktiv i brødremenigheten<sup>7</sup> og er kjent for bl.a. å ha sunget mye med sine brødre i kristne sammenhenger. Jógvan á Lakjuni har også komponert melodien til en av de mest folkekjære av de nyere færøyske salmene; ”Gakk tú tryggur”. Jeg mener det er trygt å si at Jógvan á Lakjuni i alle fall personlig står for innholdet i brevet. Selv om dette ikke er noen læreplan, så mener jeg at denne uttalelsen bør tas med i diskusjonen, fordi den representerer et så konkret syn på musikk i skolen. Jeg skal senere i oppgaven, i forbindelse med mine intervjuer og diskusjoner, drøfte dette brevet nærmere.

---

<sup>7</sup> Brødremenigheten er største frikirken på Færøyene. De har ikke medlemsregister, men det er anslagsvis ca. 5000 som mer eller mindre har tilknytning til denne.

### 2.5.9 Status og perspektiv 2010

Det kan virke litt feilplassert å ta med en rapport som bare handler om danske forhold, men årsaken er følgende. Det er en tendens til at man på Færøyene følger dansk utvikling med noen års forsinkelse, og derfor kan rapporten være et barometer for hva som vil komme på Færøyene. Med så oppsiktsvekkende konklusjoner som rapporten serverer, er det grunn til å være på vakt, og jeg mener at den er et bra utgangspunkt for en aktuell debatt om musikken i den færøyske skolen.

I 2010 kom rapporten "Musikfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010" (Nielsen red., 2010 heretter SP10), som forsøker å gi et helhetsperspektiv over musikkundervisningen på alle ulike nivåer i det danske utdannelsessystemet og dens utvikling fra 1970-2010. Det som er interessant for denne oppgaven er spesielt utviklingen i folkeskolen og lærerutdannelsen. Kort sagt oppsummerer Frede V. Nielsen med at det generelt kan sies at utviklingen fra 1970 frem til århundreskiftet i store trekk var positiv, men at utviklingen de siste ti årene nesten ensidig har vært negativ. Det er det mange grunner til og jeg vil i hovedtrekk gjengi noen av dem.

Når det gjelder innholdet i musikkundervisningen, så er det i samfunnet et kulturelt mangfold som aldri før. Dette i seg selv kan sies å være positivt, men for undervisningen har det skapt forvirring, og noen av de problematiske forholdene som rapporten nevner er disse:

- Kulturindholdets, herunder musikkens mengde er vokset. Der er ved at være "overfylt" i det kulturelle rum og for meget potentielt indhold at beskæftige sig med
- Kulturindholdets forskelligartethed er også vokset. En subkulturel tendens har været tiltagende. Forestillingen om et kulturelt enhedspræg er trængt.
- Ungdomskulturer som særligt subkulturelt område er ekspanderet.
- På det didaktiske niveau er eleven blevet hovedredaktør og har overtaget initiativ og ansvar ("elevens ansvar for egen læring").
- Den holdning, at delkulturer har lige gyldighed, har været tiltagende. Tolerancehensyn er blevet trumf. Viljen til sortering efter værdimæssige

kriterier er blevet nedtonet, og en værdineutral eller polyvalent tendens har bredt sig.

- Den modsatrettede tendens har også gjort sig gældende. Delkulturelle værdikriterier har profileret sig på egne betingelser. Det har medført stigende intolerance i det "overfyldte" kulturelle rum – eller i stedet delkulturel isolation.
- Udviklingen af en "kritisk bevidsthed" som modstrategi over for ekspansionspres, pluralismetendens, værdinihilisme og polyvalens har tilsyneladende ikke været vellykket, men snarere i sig selv været en deltendens med yderligere kulturel fragmentering til følge. Det "myndige" og "kritiske" som målsætning slår over i det opportune: Politikeren er i vid udstrækning blevet dannelsesideal. (ibid.: 9-10).

Nielsen viser til at disse problemene har vært oppe å vende i Danmark, og i Undervisningsministeriets "Uddannelsesredegørelse 2000" var det en grunnleggende ide å fokusere på og få frem den faglige kjernen i de forskjellige fagene. Utfallet og oppfølgingen av denne prosessen førte likevel ikke til å styrke en faglig bredde, men derimot til at det ble satt økt fokus på kjernefag; nærmere bestemt dansk, matte, naturfag og fremmedspråk (engelsk), på bekostning av mindre fag, som musikk. Videre beskriver Nielsen at denne utviklingen blir støttet av en "erhvervsorienteret og markedsøkonomisk tenkning" som har preget skolen de siste årene.

"Uddannelse skal betale sig, og den skal efterfølgende kunne omveksles som betalingsmiddel." (ibid.: 11).

Samtidig med at det potensielle innholdet i undervisningen er økt, er det faglige innholdet også økt dramatisk fra i hovedsak å være et sangfag med sang som hovedaktivitet til å omfatte et bredt spekter av aktiviteter og vinkler til faget (se kap. om fagkonsepsjoner). Nielsen viser oss to mulige strategier som kan virke som mottrekk mot denne utviklingen. Den ene er en helhetsstrategi, den andre en valgfagsstrategi. Selv om disse umiddelbart ser ut som motsetninger, har begge strategiene blomstret side om side. Konsekvens av helhetsstrategien er at musikken mer har blitt en del tverrfaglige alternativer, som er bredere og mer overordnet. Dette er ikke bare en tendens i folkeskolen, men også i de høyere musikkutdannelsene og lærerutdannelsen. Konsekvensen av valgfagsstrategien er at musikken ikke blir et tilbud til alle og at man mister den bredden man har hatt tidligere. I praksis har det resultert i at man har tatt

vekk obligatorisk musikkundervisning fra lærerutdannelsene, og samtidig har antallet av lærerstudenter som har valgt musikk som linjefag sunket kraftig. Dvs. at om noen år vil man merke en betydelig mangel på musikk lærere i folkeskolen.

En annen utfordring for musikkfaget er utviklingen i hele utdannelsessystemet, med at mange praktiske utdannelser blir profesjonsbachelor utdannelser. Både lærer og pedagogutdannelsene i Danmark har gått over til dette, og det har ført med seg en akademisering av undervisningen, dvs. en teoretisk vitenskapelig tilnærming som kan ha uheldige konsekvenser for musikkfaget i og med at musikk i sin natur er en praktisk disiplin. På tross av de tingene som har blitt nevnt her, er det største problemet reduksjoner. For samtidig som faget har økt i omfang i flere dimensjoner, så er det reduksjoner på alle områder. Det har blitt redusert i:

- antall undervisningstimer i musikk,
- den tidsmessige utstrekningen over antall år,
- antall elever, som får musikkundervisning,
- antall utdannelsessteder, som tilbyr musikkundervisning,
- antall studerende på musikk lærerutdannelser,
- antall lærere, som ivaretar musikkundervisning og –utdanning. (ibid.: 19-20)

Man trenger ikke være professor i matematikk for å forstå at en stor ekspansjon i innhold samtidig med stor reduksjon i antall timer og antall lærere til å formidle dette innholdet, ikke lar seg realisere. Det er tydelig at rapporten fremstiller situasjonen som veldig alvorlig når det gjelder musikkundervisningens situasjon i Danmark anno 2010 og Nielsen bruker ganske sterke ord i konklusjonen:

”Uanset hvordan man tolker utviklingen, forekommer det at være evident, at musikkfaget i undervisningen og utdanning står ved en skillevej, hvis det skal bevare og utvikle sin faglige identitet på en for faget troværdig måde. I et videre perspektiv er det hele vores musikkultur, der er i spil.” (ibid.: 23)



## 3 TEORI

### 3.1 OM LÆREPLANER

Når jeg historisk skal se på musikkfaget i den færøyske skolen har jeg valgt å se på læreplanen. I læreplanene er det nedskrevet overordnede pedagogiske tanker om skolen og om hva det enkelte fag skal inneholde. Dermed skulle man tro at læreplanene er et begrenset og konkret objekt, som kan analyseres rimelig presist og si det meste om hvordan musikkfaget i den færøyske skolen har vært og er. Men en læreplan har mange ulike nivåer som man må være oppmerksom på. I en artikkel i boken "Musikkpedagogiske utfordringer" (Johansen, Varkøy, & Kalsnes, 2004) problematiserer Geir Johansen forholdet mellom læreplan og daglig pedagogisk praksis. Formålet med en læreplan er at den i en vis grad skal styre undervisningen, slik man fra sentralt hold ønsker. Men veien fra politisk debatt og sentral planlegging til en lærers dagligdag med de utfordringer den fører med seg er lang. For selv om man har en konkret læreplan i trykt form, er det ikke noen garanti for at leserne (lærere) tolker den likt eller at deres undervisning blir slik som den står beskrevet i læreplanen.

"Vi må skille mellom planen slik den er formulert og planen slik den blir realisert, altså mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Vi må også skille mellom planen slik den blir diskutert i debatten om skolen, slik den er nedskrevet i et dokument og slik den blir praktisert i klasserommet, med andre ord mellom debattnivå, dokumentnivå og klasseromsnivå" (ibid.: 112).

Sivesind og Hopmann har en veldig lik tredeling med andre begreper og setter det opp slik:

I Politisk nivå		Parlamentariske drøftinger og beslutninger
II Programmatisk nivå	a	Læreplanutvikling
(Administrasjon/ Forvaltning	b	Læreplanimplementering
III Praktisk nivå		Skole/ undervisningsplanlegging

Figur 2 Ulike nivåer i læreplanarbeidet

(Karseth, Gudmundsdottir, & Hopmann, 1997)

Goodlad, Klein og Tye (1979) beskriver en læreplan som en "dynamisk organisme" heller enn en "lukket organisme" og viser til enda flere nivåer som en læreplan kan ha. Det blir satt opp 5 ulike begreper som ytterligere belyser læreplanens forskjellige dimensjoner og nivåer:

*Den ideologiske læreplan.* Dette omfatter idégrunnlaget for en læreplan; hvor alt fra teoretisk funderte synspunkter, "common sense"-betraktninger og kulturelle tradisjoner; til planleggenes faglige og personlige ståsteder kan være reflektert. I dette ligger det at planen på dette nivået kan inneholde mange ulike intensjoner, forventninger og verdier

*Den formelle læreplan.* Dette rommer det formelt vedtatte læreplandokumentet. Imidlertid preges dette ofte av kompromisser mellom motstridende ideer og intensjoner, og får dermed nokså vage og generelle formuleringer, noe som gjør at det innebærer et visst tolkningsmonn på det neste nivået.

*Den oppfattede læreplan.* Planen tolkes av for eksempel forskere, skolepolitikere, pedagoger, foreldre og elever. Dette kan gi grunnlag for mange forskjellige oppfatninger av hva dens signaler og intensjoner innebærer.

*Den operasjonaliserte læreplan.* På dette nivået handler det om hvordan planen iverksettes i lærernes konkrete planlegging, undervisning og tilrettelegging. I tillegg til lærernes oppfatning av hva læreplanen innebærer, vil dermed også andre forhold og rammefaktorer spille inn, for eksempel skolens IT-messige utrustning og infrastruktur.

*Den erfarte læreplan.* Dette omfatter den dimensjonen ved læreplanen som elevene erfarer gjennom skolegangen. Denne henger rimeligvis sammen med hvordan lærerne tolker og iverksetter planen, men er også preget av elevenes (og foreldrenes) erfaringsbakgrunn og forventninger (Goodlad, 1979)

En læreplan er ofte resultatet av en kamp mellom ideologier (Kvale, 1997) på det *ideologiske* plan og kan gi et uttrykk av hvilke verdier som ønskes overført til skolens elever og hva som fra sentralt hold anses som viktig kunnskap. I hvor stor grad det er snakk om en tydelig ovenfra-ned styring varierer fra læreplan til læreplan, men det kan tenkes at hvis det er en sterk kamp mellom ideologier i et land, så er begge parter interessert i å få sine holdninger i skolens læreplaner. Situasjonen med språkproblematikken på Færøyene, er et godt eksempel på en slik kamp. Selv om det ikke var formelle læreplaner på den tiden, foregikk kampen veldig mye på skolens arena. Bjørg B. Gudem beskrev i 1990 situasjonen i Norge slik:

”Læreplanen for de ulike skoleslag og ulike fag er det siste tiår blitt stilt i sentrum for samfunnsmessig og skolepolitisk debatt på en måte vi ikke tidligere har sett i vårt land. Vi har opplevd at medlemmer av regjeringen så vel som ledere av de politiske partiene aktivt blander seg inn når det gjelder både kritikk og revisjon av læreplaner. Og i voksende grad ønsker representanter for næringslivets organisasjoner å påvirke skolens innhold.” (1990: 13)

Etter 1990 har den politiske styringen i Norge blitt enda tydeligere. Når NO97 kom reagerte musikkpedagoger f.eks. på målstyringsprinsippet og hevdet at den politiske styringen hadde gått foran den faglige og at dette brøt med vesentlige faglige prinsipper (Hanken & Johansen, 1998). Om situasjonen er den samme på Færøyene skal jeg drøfte senere i denne oppgaven, men når det i den færøyske skolen finnes læreplaner fra 1962 og fremover, må man anta at de har en viss funksjon. Gundem (1990) beskriver at i forhold til samfunnet har læreplanene tre forskjellige funksjoner. Den *avspeilende*, den *formidlende/informerende* og den *styrende* funksjonen. Den *avspeilende* funksjonen kan speile samfunnets verdier, holdninger eller annet som samfunnet ser på som ønskelig. Den *formidlende/informerende* funksjon strekker seg litt utover den speilende. Den informerer bl.a. om lærebøker og lignende, som gjør at et studium av læreplaner ikke bør skje isolert, men sammen med annen informasjon. Den *styrende* funksjonen er den myndigheten en læreplan har som styringsinstrument i undervisningen. Læreplanen er i større eller mindre grad ment til å styre og kontrollere det som skjer i klasserommet.

Selv om jeg kritisk skal analysere læreplanene, så har jeg ikke som mål med oppgaven å si hvordan en læreplan burde se ut eller hva jeg mener musikkfaget bør inneholde, for som Gundem sier det:

”For det teorien/analysen skal bidra til, er å avdekke implisitte forhold som betinger problemer i forbindelse med utvikling og implementering av en læreplan. Den skal i mindre grad kunne peke på hvordan slike problemer eventuelt best vil kunne bli løst. Teorien/analysen har en avdekkende og avslørende funksjon.” (ibid.: 141)

### 3.2 FAGKONSEPSJONER (Frede V. Nielsen)

I ”Almen Musikdidaktik” setter Frede V. Nielsen (1998) opp noen fagkonsepsjoner for musikkfaget. I praksis kan musikkfaget se likt ut, selv om tankene bak er forskjellige. Det som Nielsen gjør, er å ta utgangspunkt i selve faget og sette opp de fagdidaktiske posisjoner og konsepsjoner som forekommer i en praktisk virkelighet, systematisk. På

samme måte som med de mer teoretiske musikksynene, som Øivind Varkøy (2001) setter opp, fremstår disse sjelden rendyrket alene. Virkeligheten blir som regel en god blanding av flere av disse konsepsjoner, selv om noen dominerer og enkelte andre uteblir fra tid til annen. Utgangspunktet er utviklingen slik den har vært i Danmark. Rekkefølgen Nielsen presenterer fagkonsepsjonene i, er ikke tilfeldig. Den er kronologisk og viser hvilken vei musikkfaget har utviklet seg. Da utviklingen er kronologisk betyr det at selv om noen har kommet med nye ideer, så henger de gamle med videre og virkeligheten for musikkfaget blir mer og mer sammensatt. Jeg vil her belyse de seks konsepsjonene Nielsen presenterer og de tre som han i denne andre utgaven av "Almen Musikdidaktik" har lagt til. Jeg vil i min analyse av de Færøyske fagplanene også forsøke å plassere musikkfaget, som det har sett ut og ser ut på Færøyene, i lyset av disse.

### 3.2.1 Musikk som sangfag

Som Nielsen viser til, så har faget blitt kaldt "*sang*" i Danmark frem til 1958, når det ble forandret til "*Sang (musik)*", og senere til "*musik*" i 1975. Som navnet sier, så er det sangen som er i fokus, men selv om sangen er i fokus kan det bety forskjellige ting. Nielsen setter opp tre alternativer:

"(a) sange udgør indholdet,

(b) sange anvendes som middel for at lære noget andet eller mere end selve sangene, fx om musikalsk struktur i almindelighed,

(c) den sanglige aktivitet og problemer forbundet hermed udgør det indholdsmæssige centrum (hvilke sange, der synges, er mere sekundært)."  
(1998: 165)

I følge Nielsen har "(a) sange udgør indhold" stått ganske sterkt i lang tid i Danmark. Siden fagets begynnelse i starten av 1800-tallet frem til 1958, har sangaktiviteten så å si vært det eneste faget har inneholdt. Og selv om andre aspekter også har kommet inn i faget, har sangen også etter 1958 fylt mye. Tidlig var det salmene som fylte mest, men senere har også andre bevegelser fått sin plass i sangrepertoaret, som f.eks. høyskolebevegelsen. Målet med denne formen er at elevene skal bli kjent med en kulturarv, som man mener har stor verdi for samfunnet og som det er skolens oppgave å bevare. Det er ikke bare disse sangene i seg selv man ønsker å bevare, men det de i en

brede betydning representerer. Sangene representerte en samfunnsordning som både kulturelt og religiøst var veldig homogen med sterke synlige autoriteter i kirken og staten. Innholdet av sangene var langt opp på 1900-tallet udiskutabelt. Det har ikke blitt diskutert hvilke sjangere man skal synge og hvorfor eller om det i det hele tatt skal synges. De diskusjonene som har vært, har handlet om metodikk, dvs. om det skal synges enstemmig eller flerstemmig osv.. Ikke før i nyere tid er det satt spørsmålsteget ved autoritetene og blitt gjort store forandringer på dette området. Et godt eksempel på dette er forandringen i kristendommens status i den norske skolen. Samtidig som "Gud, Konge og Fedreland" ikke har samme autoritet som tidligere, har også kulturinnholdet ekspandert kraftig, spesielt pga. massemedia og nyere rytmisk musikk. Dette har gjort utvalget av mulig repertoar forvirrende stort, og ideen om en enhetskultur synes fjern og oppsplittet. Selv om "sange som innhold" i bred forstand peker ut over seg selv, så legger Nielsen i begrepet "(b) sange som middel" en mer bevisst bruk av sang til å lære om f.eks. *musikalsk struktur*. Det kan være form, oppbygging, satsteknikker osv. Musikkundervisning som fokuserer på struktur og å lære elevene et begrepsvokabular for musikk blir fort for teoretisk og passiv, og det er flere fordeler med å bruke sang til dette. For det første deltar elevene aktivt i sang, og så er sanger ofte kortere og enklere oppbygd enn f.eks. større orkesterstykker. Den tredje siden av sangfaget hvor "(c) syngaktiviteten er innhold" har et mer autonomt estetisk fokus. Her er fokuset først og fremst ikke på hvilke sanger som blir sunget eller hvordan de er bygd opp, men hvordan de blir sunget. Tidligere har det vært et formål at sang i skolen skulle være med til å forbedre sang i kirken og denne tanken har vært en del av sangfaget lenge. I nyere tid er det blitt fokusert mer på selve sangaktiviteten, men argumentene har ikke handlet så mye om god kirkesang, men om andre aspekter som jeg kort vil nevne: Det *fysiologiske* aspektet, hvor skolen påtar seg et ansvar for elevenes stemmepleie og stemmebruk igjennom bl.a. musikkfaget. Det *psykologiske* aspektet som fokuserer på at man med sin stemme kan gi uttrykk for sitt indre liv. De *sosiale og sosial-psykologiske* aspekter, der fellessang, korsang og annen felles sangaktivitet skaper samhold og fellesskapsfølelse. Det kan f.eks. være lettere å slippe hemninger når man synger i en større gruppe som et kor, i forhold til å skulle synge alene. Når det gjelder sangideal, så har utviklingen gjort at også på det området har det blitt et mangfold. Å synge "pent" og "riktig" blir i dag veldig subjektive uttrykk, fordi det spesielt den nyere rytmiske musikken og de tekniske mulighetene som finnes i dag, blir sunget på så utrolig mange måter. Sangkonsepsjonen

har fått en del kritikk. Flere har kritisert tidligere læreplaner for at ha en "skjult læring" i musikkfaget, med det valget av sanger som har vært, og fordi det har vært en realitetskonflikt mellom virkelighetsforståelsen i sangene og virkeligheten til elevene. Flere har (Bjørkvold, 1989) vært oppmerksomme på faren ved at sang skaper fellesskap kan dyrkes til det uforsvarlige, som f.eks. med Hitler-Jugend. Til sist kan det være en fare for at elever blir sortert etter hvor flinke de er til å synge og det kan spesielt være uheldig for dem som blir stemplet som "brummere".

### 3.2.2 Musikk som "musisk" fag

Betegnelsen "musisk" betegner en overordnet idé, som kom med reformpedagogikken i første halvdel av 20. århundre.

"hensigten var at skape en mere human og barnevenlig skole først og fremmes i opposition til en skole præget af, hvad der opfattedes som sort terperi og udenadslære." (ibid.: 180)

Denne ideen har dannelse som mål; musisk dannelse om du vil. Fra antikkens Hellas lar man seg inspirere av noen av tankene knyttet til begrepet "mousiké", som strekker seg ut over dagens vanlige forståelse av ordet musikk. Mousiké inkluderer ikke bare musikk, men også dans og diktning. Denne helhetstenkingen viser seg i synet på barnet, ved at barnet blir sett på som en helhet av intellekt, følelser og kropp. Den viser seg også i synet på skolen, som man mente var alt for oppstykket i fag og timeplaner. Det musiske skal ikke bare integreres i alle fag, men man skal ha en "musisk" for-forståelse, som naturlig viser seg i alle fag. Dette begrepet er bredere enn bare en fagkonsepsjon, men for musikkfaget får det selvfølgelig noen konkrete konsekvenser. Faget blir for det første et musikkfag, dvs. mye mer enn et sangfag, selv om sang naturligvis også blir en del av faget. Noen ting som det blir satt mer fokus på er bevegelse, produksjon i stedet for reproduksjon (kreativitet), tverrfaglighet o.l.. Når det handler om innholdet, så strider det litt i mot den "musiske" ånd å ha et strengt definert innhold ned i detaljer, så derfor kan den "musiske" idé være den samme selv om innholdet kan være forskjellig. I den danske læreplanen fra 1976 (DK76) er dette synet ganske godt representert. I Norge har disse tankene bl.a. blitt presentert av Jon-Roar Bjørkvold i boken "Det musiske menneske" (1989).

### 3.2.3 Musikk som "sak"-fag

Denne konsepsjonen kom som en reaksjon på det "musiske". I etterkrigstidens Tyskland var Th. W. Adorno kritisk til den irrasjonelle og ideologiske tilnæringsmåten det musiske representerte. Etter å ha sett bl.a. hva man i verste tilfelle kunne rettferdiggjøre med et slikt syn; Hitlerjugend; mente Adorno at rasjonalitet og saklighet måtte ligge til grunn for musikkfaget. Selv om Adorno får æren for mye av denne tenkningen, så var det andre musikktenkere som utviklet mer konkrete fagdidaktiske tanker rundt dette på seksti og syttitallet. Det skal legges til at strømninger og tendenser lenge før Adorno også kan kategoriseres som "sak"-fag, men de nyere tankene som jeg beskriver her, kom som en reaksjon på det "musiske" med først og fremst Adorno.

I forhold til det musiske, så innsnevres faget til å handle om musikk og ikke noe annet og i forhold til sang-fagskonsepsjonen, så utvides det til at omfatte musikk og ikke bare sang. Hvor bredt syn man har på begrepet musikk har vesentlig betydning i dette, for det kan være stor forskjell på ytterlighetene. Fra å se på musikk som "åndelig" til å se på musikk som bare "struktur". I praksis blir det siste av disse to vesentlig lettere å konkretisere i undervisningen. Når det gjelder selve innholdet i musikkundervisningen, så er det to viktige aspekter. Det ene er grunnleggende musikkteori, dvs. generell musikkklære og det andre er studien av konkrete mesterverker. Når det legges vekt på konkrete verker, viser det at musikken i hovedsak blir oppfattet som et kunstfenomen. En veldig viktig del av musikk som "sak"-fag er lytting. Elevene skal utdannes til å lytte, for å være i stand til å gjøre gode analyser. Ikke bare av musikkens umiddelbare form og struktur, men også for å få frem dypere dimensjoner av forståelse.

En slik saklig inngangsvinkel til musikkfaget kan fort gå over i en verbal begrepsvitenskap (scientia<sup>8</sup>), som gjør at musikkfaget kommer til å ligne andre fag i skolen mye mer enn det ellers ofte har gjort. Nielsen viser at i fagplanen fra 1976 finnes det tydelige spor av "sak"-fag posisjonen og ikke minst i "Dansk sang" fra 1983, som er et læreplansforslag fra Folkeskolens Musikk lærerforening. Denne posisjonen er nok likevel kommet tydeligst til syne i undervisningen på videregående skole og det er forståelig nok, da elevene er eldre og mer vant til analysearbeid. Den største faren med

---

<sup>8</sup> Begrepene ars og scientia blir ofte satt opp mot hverandre. Ars-dimensjonen omfatter musikkfagets praktiske, håndverksmessige og "kunstneriske" aspekter, mens scientia-dimensjonen omfatter fagets teoretiske og vitenskapelige aspekter (Nielsen, 1998).

musikk som "sak"-fag er at scientia delen av faget blir for dominerende og musikk som *ars* fenomen uteblir. Dvs. at analysene baseres på historiske fakta og ytre forhold som form og struktur uten noen form for innlevelse fra elevens side.

### 3.2.4 Musikk som samfunnsfag

At det er relasjoner mellom musikk og samfunn i musikkundervisningen er ikke et nytt fenomen, men fra studentopprøret i slutningen av 1960-tallet, gjennom 1970-tallet og opp på 1980-tallet har det vært en spesiell tendens til å fremheve alle fags samfunnsrelevante sider. Dette har også, ifølge Nielsen, vært gjeldende for kreative fag som musikkfaget. Et sentralt trekk ved denne samfunnsorienterte tenkningen er å se bredere på musikkulturer enn tidligere, og få frem andre sider av musikklivet. Synet på at det finnes en musikalsk enhetskultur, og at denne kulturen er den borgerlige klassiske musikken som ble spilt på fine konserthus, ble utfordret og de folkelige musikkstilene, som popmusikk og folkemusikk ble tatt mer seriøst. Så i stedet for å si at det finnes en musikalsk enhetskultur, kan man si at det finnes mange forskjellige del-kulturer i samfunnet. Argumentet for at man også skal ta hensyn til disse del-kulturene eller til og med prioritere disse foran kunstmusikken, gjør det vanskeligere å undervise i skolen, fordi omfanget av materialet blir mye større og derfor blir det også vanskeligere å velge.

Nielsen gjør forskjell på to forhold som kan gjøre seg gjeldende når vi snakker om musikk som samfunnsfag:

"Ved diskussion af forholdet mellem på den ene side målsætning for og indhold af musikundervisning og på den anden side samfundsmæssige faktorer og musik/samfunds-relationer er det vigtig at skelne mellem

- det forhold, at samfundsmæssige faktorer og musik/samfundsrelationer bliver *indhold*, d.v.s. den genstand eller det tema, der undervises i, og
- det forhold, at der ved valg af indhold *tages hensyn til* samfundsmæssige faktorer og musik/samfunds-relationer, men uden at det er selve disse, der er genstand for formidling." (1998: 215)

Det førstnevnte av disse to forhold, i ren form, gjør at musikkfaget nærmest blir et vitenskapsfag (scientia) i motsetning til et kunstnerisk (*ars*) fag og derfor ikke egner seg så godt i barneskolen, men heller på ungdomsskolen eller videregående skole.

Utviklingen av disse forhold i den danske skolen har i følge Nielsen vært en forskyvning fra førstnevnte til sistnevnte uten at den samfunnsmessige delen av faget er forsvunnet.



Med begreper som elevsentrert undervisning og å ta utgangspunkt i elevenes ståsted betyr det for musikkundervisningen at man sannsynligvis må forholde seg bredere til musikkstil enn man har gjort før. Spesielt i en tid hvor det finnes mange del-kulturer og det derfor i en og samme klasse kan finnes tjue elever med tjue ulike musikalske bakgrunner. En svakhet med å ta utgangspunkt i elevens aktuelle virkelighet er at innholdet i musikkundervisningen bare blir det elevene kjenner fra før og at det da "primært er *kommercielle markedskræfter*, som blir styrende for musikundervisningens indhold" (ibid.: 226).

### 3.2.5 Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse

Denne konsepsjonen knytter Nielsen til noen få teoretikere, som står for en ganske spesifikk retning. Retningen er en forgrening eller mer presist en variant av "estetisk oppdragelse", som er en mer generell pedagogisk retning, som spesielt Hartmut von Hentig ofte forbindes med. Utgangspunktet for ordet "estetisk" i denne sammenhengen er det greske ordet "aisthesis", som i sin opprinnelige betydning betyr sansbar persepsjon eller "den sansebaserte erkjennelse", som Nielsen uttrykker det (1998: 232). Polyestetisk oppdragelse finnes både i en "ren" form hos folk som W. Roscher, W. Thomas, C. Thomas, E. M. Kienhorst og H.-J. Feurich m.fl., men det finnes også spor av polyestetisk oppdragelse i nyere undervisning uten at den er knyttet direkte opp til denne fagdidaktiske posisjonen. Nielsen fremhever fem aspekter ved denne posisjonen. *Det multimediale aspekt*, som innebærer at man bruker flere av sansene. *Det interdisiplinære aspekt*, som forutsetter samarbeid mellom flere fag og disipliner. *Det tradisjonsintegrative aspekt*, som omfatter forskjellige tidsepoker. *Det interkulturelle aspekt*, som innholdsmessig går på tvers av kulturer. Og til sist *det sosialkommunikative aspekt*, har som mål å inndra alle grupper i et samfunn på tvers av sosial status.

### 3.2.6 Musikk som lydfag

Denne siste konsepsjonen fokuserer, som overskriften sier, mer på lyd-fenomenet enn det som vi vanligvis karakteriserer som musikk. Det skjer med andre ord en utvidelse av området faget omfatter på det auditive området, samtidig som musikk blir redusert til bare å omfatte lyd. Innenfor denne konsepsjonen er det ifølge Nielsen vanskelig å snakke om én retning, det er heller snakk om mange delretninger som alle beveger seg innenfor dette konseptet. En naturlig konsekvens av dette er at skillet mellom hva som er musikk og hva som ikke er musikk blir utvisket helt, eller at det blir en stor gråson.

På dette området er det forskjell på delretningene. De som velger å ta med musikalske verker har også en tendens til å fokusere på nyere avantgarde musikk, som nettopp utfordrer grensene mellom hva som er musikk og ikke. Andre tendenser innenfor denne konsepsjonen er at den fokuserer mer på prosess enn produkt og at den har en "*Samfunnskritisk grunnholdning og et kritisk orientert dannelsessyn*" (ibid.: 252). Denne konsepsjonen kom i ca. 1970 og har flere fellestrekk med de andre konsepsjonene fra den tiden.

### 3.2.7 Flere fagkonsepsjoner

Første utgave av "Almen Musikdidaktik" kom i 1994. Utgaven fra 1998 er en ny og revidert utgave med noen tillegg. Kapittel 8 i 1998 utgaven er et tilleggskapittel som nevner tre andre mulige fagkonsepsjoner for musikkfaget. Nielsen behandler ikke disse så omfattende som de andre seks, men drøfter kort hva som ligger i dem. Disse tre er "musikk som *spillefag*", "Musikk som *bevegelsesfag*" og "Musikk som *mediefag*".

I "Musikk som spillefag" er spill på instrumenter og samspill en viktig aktivitet. I skolens musikkundervisning har det tradisjonelt sett ikke vært så mye spill på instrumenter utenom blokkfløyte og Orff-instrumenter. Det som kjennetegner denne retningen sjangermessig er at hovedvekten ligger på rytmisk musikk og at instrumentene er elektronisk baserte instrumenter. Utgangspunktet for innholdet er den aktuelle ungdomskulturen og det legges vekt på samspillet muligheter til sosial identitetsdannelse.

Selv om *bevegelse* har plass i både det "musiske" fag og i "polyestetisk oppdragelse" mener Nielsen at den plassen bevegelse har fått, i den danske læreplanen fra 1995 og den norske læreplanen fra 1997, kvalifiserer til en egen fagkonsepsjon.

Til sist nevnes at musikkens relasjon til informasjonsteknologi og media kan få så stort fokus at man kan snakke om "musikk som *mediefag*". Nielsen viser til norske artikler med Dyndahl og Klempe. Klempe operer bl.a. nettopp med begrepet "musikk som *mediefag*". Begrepet "musikk som mediefag" blir også brukt "Musikkundervisningens didaktikk" (Hanken & Johansen, 1998)

### 3.3 TEORETISKE MODELLER (Øivind Varkøy)

Med doktoravhandlingen "Musikk for alt (og alle) – Om musikkens syn i norsk grunnskole –" (2001) analyserer Øivind Varkøy norske læreplaner fra 1960-1997 og redegjør hvilket eller hvilke musikkens syn ligger bak den norske grunnskolen musikkundervisning. Man kan si at han er mer opptatt av de ideologiske tankene bak læreplanene enn hvordan musikkfaget i praksis ser ut. Varkøys arbeid ligger tett opp til det som jeg har som mål med min oppgave, og derfor er de teoretiske distinksjonene han bruker veldig nyttige i min oppgave. Varkøy deler først og fremst musikkens synene opp i to hoved-distinksjoner, et autonomiestetisk og et heteronomiestetisk syn. Deretter bruker han fem andre, mer nyanserte, begreper som presiserer musikkens synene enda mer. Disse er formalisme, praksikalisme, referensialisme, kontekstualisme og ekspresjonisme. Varkøy vektlegger at virkeligheten sjelden uten videre lar seg plassere i predefinerte kategorier.

Kategoriene blir hverken enkle eller absolutte, sånn å forstå at man uten videre kan plassere en læreplan eller en teori i en enkelt av disse. Disse ideologiene er ikke alltid så åpenbare at det står tydelig frem hvilket musikkens syn som ligger bak. Derfor er det nødvendig å forstå at f.eks. bildebruk, retorikk o.l. kan være påvirket av et musikkens syn. I en analyse vil man ofte kunne se tendenser den ene eller andre veien eller flere veier samtidig. Spesielt med den type tekst som en læreplan er, med mange forfattere og med mange nivåer, kan det hende at f.eks. ideologier i den fagspesifikke delen ikke er helt på bølgelengde med den generelle delen, og dermed kan man se spor av flere ulike og kanskje enda motstridende ideologiske syn i en og samme tekst. Jeg skal kort redegjøre for disse begrepene slik Varkøy presenterer dem.

#### 3.3.1 Autonomi- og heteronomiestetikk

Til ulike tider har musikken hatt ulik plass i menneskers liv. Historisk sett er musikken oftest brukt som middel til et eller annet. F.eks. i urbefolkninger til å påkalle ånder, å fortelle historier eller å gire seg opp til krig. Å bruke musikk til å fortelle historier er gjort i de aller fleste kulturer, også helt opp i våre dager. Musikk har også hatt som funksjon at opphøye guder og konger, og den har blitt brukt til ren forlystelse. Det at musikken på denne måten refererer til noe utenfor seg selv blir karakterisert som heteronomiestetikk. Først i løpet av 1700-tallet skjedde det en forandring i kunstsynet som gjorde at "kunstverket" fikk en selvstendig status og fikk så å si "leve sitt eget liv". Varkøy viser til Herbert Marcuse, som sier at det autonomiestetiske synet på musikken,

som kom opp som et barn av en borgerlig ideologi, kan skape et skille i forholdet mellom "kunst" og "samfunn", som gir musikken et univers for seg selv, helt isolert fra hverdagens realiteter (ibid.: 65). Men selv om man gir musikken denne statusen som autonom, så forblir den et sosialt fenomen som har sin virkning i samfunnet og er på den måten både autonom og ikke på samme tid. Varkøy viser også til Felix Gatz som i boken "Musikästhetik in ihren Hauptrichtungen" (1929) redegjør for disse to begrepene. Gatz har videre flere underkategorier og det er tydelig at disse grenser tett opp til hverandre og også overlapper hverandre. At musikken og alt rundt musikken har fått større plass i livet til det moderne menneske og at dagens pluralistiske og multietniske samfunn har blitt så utrolig mangfoldig på det kulturelle plan, gjør at vi når det gjelder ideologiske musikk-syn, står overfor en uhyre kompleks situasjon. Man kan si at for det meste er det et heteronomiestetisk syn på musikk som har rådet, men på spørsmålet om det går an å ha et rendyrket autonomiestetisk syn konkluderer Varkøy:

"I dette perspektiv vil autonomiestetikken snarere fremstå som en form for "høyere" heteronomiestetikk, i den mening at den grunnleggende forskjell mellom disse tradisjonelle, noe tabloide motsetninger, primært kan synes å ligge i uenighetene rundt på *hvilket nivå* man kan si at musikkens mening befinner seg, eller diskusjonen omkring *hva* musikken fungerer som et *middel* til" (2001: 66)

Så å sette disse to begrepene opp som absolutte motsetninger blir meningsløst, men likevel er disse distinksjonene nyttige redskaper til å skille mellom to grunnleggende tanker om musikk.

### 3.3.2 Formalisme, referensialisme, ekspresjonisme, praksikalisme og kontekstualisme

Videre presenterer Varkøy fem underkategorier som presiserer og nyanserer hva som kan ligge i et musikk-syn. Varkøy bruker bl.a. Bennett Reimers (2003) og David Elliotts (1996) begrepsforståelser for disse begrepene. Det første av dem er *formalisme*; et musikk-syn som representerer en ytterliggående autonomiestetisk holdning, hvor det bare er musikkens struktur som gir musikken mening. Dvs. at det krever en intellektuell tilnærming med fokus på nettopp dette. Denne retningen fokuserer gjerne på undervisning av en elite og kan virke fjern og vanskelig for bredden i en pedagogisk sammenheng. Ytterst på den motsatte siden (heteronomiestetisk) er *referensialismen*. Dette musikk-synet presenterer musikken som et rent middel til f.eks. bedre innlæring,

oppdragelse, å skape fellesskap osv.. Musikken har dermed ikke så stor verdi i seg selv og om det skulle være nødvendig kan musikken fort skiftes ut med hvilken som helst annen aktivitet som man oppnår samme ønskelige mål med. I skolesammenheng kunne det f.eks. være at man skifter musikkundervisningen ut med sportslige aktiviteter for å skape fellesskap. Varkøy viser til at Reimer presenterer sitt eget ståsted som *absolutt ekspresjonisme*. Ekspresjonismen fokuserer spesielt på menneskers følelsesliv. På den måten kan det sies at den knytter seg til noe utenommusikalskt, men samtidig har musikken et eget potensiale til å skape innsikt i menneskers følelsesliv, som gir musikken status som unik og uerstattelig. Det som ligger i *absolutt* er at det er musikken som har dette spesielle potensialet. Reimer går så langt som å anta at det går an å komponere sine følelser inn i musikken. Varkøy kaller Reimers tenkning for en *verdsliggjøring av musikkens erkjennelsesfunksjon* (ibid.: 68), og med det mener han at fokuset er flyttet fra metafysisk erkjennelse til menneskelig psykologi. *Praksikalismen* har på samme måte som formalismen et sterkt fokus på selve musikken. Forskjellen mellom de to begrepene er at mens formalismen fokuserer på selve produktet retter praksikalismen oppmerksomheten mot prosessen, dvs. utøvelsen av musikk. I følge Elliotts praksikalistiske filosofi er musikalsk praksis en unik kilde til *selvutvikling, selvforståelse og optimal opplevelse (flow) og nytelse/fornøyelse (enjoyment)* (ibid.: 77) og at musikalsk praksis burde ligge til grunn for all musikkundervisning for alle elever. I et *Kontekstualistisk* musikk syn handler det både om prosess og produkt, samtidig som musikken kan referere til noe uten for seg selv. Musikk kan ses som et resultat av utenommusikalske påvirkninger i den menneskelige kontekst som musikk eksisterer innenfor. Det er altså musikkens sosiale og kulturelle funksjoner som anses som verdifulle. Musikken blir et middel til å bære, kommentere og sette spørsmålstegn ved tradisjoner og verdier i en kultur eller et samfunn. Kontekstualismen forbindes oftest med et *verdirelativistisk* syn på musikken i motsetning til et *verdihierarkisk* syn. Dvs. at forskjellig musikk har like stor verdi i motsetning til at noen bestemte musikkstiler anses å ha høyere verdi enn andre.

## 4 METODE

Jeg ønsker, som jeg skrev i innledningen, i denne oppgaven å se på musikken og spesielt musikkfaget i den færøyske folkeskolen. Jeg skal analysere læreplanene fra 1962-1993, belyse hva slags musikkfag som har vært og hvilke musikk-syn som ligger bak, sett i lyset av spesielt Frede V. Nielsens fagkonsepsjoner og Øivind Varkøys teoretiske modell om heteronomiestetikk og autonomiestetikk. Utover læreplanene har jeg tenkt å undersøke hvorvidt man har lyktes med å implementere læreplanene og hvordan musikkens plass i skolen og musikkfaget i praksis ser ut i 2011. Oppgaven er dermed basert på to ulike vitenskapelige metoder. Både teoretisk og empirisk, litteraturstudie og intervju. Jeg skal i dette kapitlet klargjøre disse metodene og hvilken vitenskapsteoretisk posisjon jeg har valgt.

### 4.1 EMPIRISK FORSKNING

I boken "*Tolkning och reflektion*" av Mats Alvesson og K. Sköldbberg (1994) forsøker forfatterne å gjøre rede for det de kaller *reflekterende forskning*. Det er to grunnelementer som kjennetegner den forskningen, nemlig tolkning og refleksjon. Det første innebærer at alle referanser til empirien er *tolkningsresultater*. Ideen om at målinger, observasjoner og utsagn fra intervjupersoner står i entydig relasjon til noe utenfor empirien blir forkastet. Et forskningsresultat blir med andre ord ikke et speil av "virkeligheten" eller "empiriske fakta". Tolkningen havner dermed i sentrum og det krever at man er bevisst om sin egen personlige, språklige, ideologiske og kulturelle forforståelse, som har en betydning for tolkningen. Det andre elementet er refleksjonen, som vender blikket inn mot forskeren selv. På grunn av at nøytralitet er umulig, må man gjennom systematisk refleksjon se på seg selv fra utsiden, tolke egne tolkninger og være kritisk mot seg selv som forsker og fortolker (ibid.: 12).

En av grunnene til at jeg valgte å skrive om dette er, som jeg sa litt om i innledningen, at jeg som lærer og musikk-lærer er litt frustrert over situasjonen angående musikkens status og plass i folkeskolen; både slik jeg selv har opplevd skolen som barn, og sånn som jeg har sett og tolket situasjonen som utenforstående fagperson. Inntrykket mitt og min erfaring er at musikkfaget fra sentralt hold er et lavstatusfag og at det har vært det lenge. Det å ha en slik holdning i begynnelsen av en masteroppgave er noe man må være bevisst på og forsiktig med, slik at min frustrasjon ikke overskygger min tolkning av

litteratur og empiri. Jeg har derfor forsøkt å gå grundig til verks med bevissthet om mitt utgangspunkt og igjennom intervjuer og samtaler har jeg prøvd å få så mange perspektiver som mulig.

## 4.2 HERMENEUTIKK

Begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, som har sin opprinnelse i den greske guden Hermes. Ordet kan oversettes med "å utlegge" eller "å forstå". Hermeneutikken har opprinnelse fra protestantisk bibeltolkning og humanistiske studier av antikkens klassikere i renessansen. Hovedpoenget for hermeneutikken er at *helheten bare kan forstås hvis den ses i lyset av delene og at delene bare kan forstås hvis de ses i lyset av helheten*. Dette er også kalt den "hermeneutiske sirkel" (ibid.: 115). Prosessen med den hermeneutiske sirkel kan virke meningsløs hvis man bare kjører rundt i samme sirkel. Sirkelen forstås bedre hvis vi tenker på den som en spiral. Skiftet mellom å fokusere på deler og helhet skaper en fremdrift i forståelsen av objektet man studerer. Hva som er del og hva som er helhet har forandret seg med tiden. Opprinnelig var bibelen helheten og skriftsteder delene, men dette ble senere utvidet. Skal man se på "hele" helheten, må man også se på forfatteren, for å forstå forfatteren må man se på forfatterens historiske og kulturelle bakgrunn, og for å forstå bakgrunnen må man se på landets historie og i siste ende blir hele verdenshistorien helheten. Dette er sirkelen som gjelder for den *objektiverende* hermeneutikken. En annen form for hermeneutikk, som kalles den *aletiske*, vokset frem på 1930-tallet og ble representert av filosofer som Heidegger og Gadamer. Denne hermeneutikken bruker en lignende sirkel, men skifter mellom forståelse og forforståelse eller det som skal forstås og den som skal forstå (Varkøy, 2001). For å forstå et fenomen må man ha en forforståelse. Forforståelsen kan sies å være summen av alle ideer og tanker en har. Forforståelsen er helt essensiell for å forstå noe, men samtidig kan den være et hinder for ny forståelse. Når man analyserer en tekst, gjør man det med den forforståelsen man har. Gjennom analysen (forståelsen) skapes en ny forforståelse, som så igjen kaster lys over en ny analyse (forståelse). Sånn sett kommer man aldri i mål med en forskning i og med at man alltid vil kunne fokusere på nye ting med ny forforståelse (Alvesson & Sköldberg, 1994). Mitt arbeid med læreplanene har i stor grad vært en slik prosess. Vekslingen mellom de kompakte setningene i læreplanene (deler) sett i lyset av musikkpedagogisk teori og historie, færøysk historie, færøysk skole- og språkhistorie og

forfatterens bakgrunn osv. (helhet) har hele tiden gitt meg dypere forståelse og dermed dypere forforståelse for å lese og analysere tekstene igjen og igjen. Innen den aletiske hermeneutikk nevner Alvesson og Sköldberg tre typer hermeneutikk. *Eksistensiell*, *poetisk* og *mistankens* hermeneutikk. De har det til felles at alle forsøker å få frem noe som er skjult, men fokuserer på ulike aspekter ved en tekst.

#### 4.2.1 Eksistensiell hermeneutikk

*Eksistensiell* hermeneutikk har først og fremst fokus på livsverdenen eller menneskers plass i denne verden. Mennesker er født inn i denne verden med muligheter og frihet til å velge. Det at mennesker har frihet til å velge medfører også et ansvar, nemlig ansvaret til å velge. Ikke å velge er også et valg og dermed er vi som mennesker "dømt til frihet". Den eksistensielle hermeneutikken tar tre ideer fra fenomenologien. For det første at kunnskap er av *intuitiv* karakter, for det andre at *opplevelse* er utgangspunktet for all kunnskap og for det tredje at verden er sammensatt av *meninger* (ibid.: 134-135). Et viktig begrep for å forstå en tekst i denne sammenhengen er forfatterens *intensjon*. Gjennom empati og innlevelse i forfatterens situasjon kan vi bedre forstå forfatterens intensjon med teksten og dermed forstå selve teksten bedre.

#### 4.2.2 Poetisk hermeneutikk

*Poetisk* hermeneutikk fokuserer mer på selve språket. Gadamer, som er sentral i den poetiske hermeneutikk, mente at språket dypest sett var *metaforisk-poetisk* og ikke *logisk-formelt* (ibid.: 139). Dvs. at selve retorikken i teksten anses som mer grunnleggende for tekstens betydning enn tekstens struktur. De poetiske aspektene man dermed skal forsøke å identifisere for å forstå tekstens egentlige mening er *metaforer*, *rotmetaforer* og *narrasjoner*. En annen sentral skikkelse i den poetiske hermeneutikk er Ricoeur.

#### 4.2.3 Mistankens hermeneutikk

*Mistankens* hermeneutikk fokuserer på det som ikke står i teksten eller det som kan leses mellom linjene. Et godt eksempel på mistankens hermeneutikk er Freuds psykoanalyse. I psykoanalysen er målet å trenge igjennom den umiddelbare selvforståelsen som er på overflaten og finne frem det skjulte, fortrenge og *egentlige*. Hverken denne metoden eller psykoanalysen kan godtas innen naturvitenskapen fordi man ikke operer med fakta, men i enda større grad enn i annen type hermeneutikk med



*tolkninger* (ibid.: 149). Man må altså se på en tekst som noe annet enn det den ved første inntrykk synes å være. Metodisk vil det si at leseren gjennom en slik kritisk tolkningsstrategi leter etter spørsmål som teksten ikke spør etter og river ned de ytre illusjonene og avslører tekstens *egentlige* mening.

Disse tre vinklene til analyse av læreplanene er veldig nyttige perspektiver, spesielt fordi at en læreplan i utgangspunktet er en type tekst med mange ulike nivåer på samme tid. Ettersom en læreplan er et dokument med mange forfattere er faren for indre motsetninger større enn i andre tekster. Da er skiftende fokus på del/helhet et veldig godt redskap for å avsløre slike indre motsetningene.

## 4.3 INTERVJUER

### 4.3.1 Intervjuanalyse

Utover analysene av læreplanene har jeg foretatt intervjuer og metoden jeg har brukt er den som Steinar Kvale i boken "*Det kvalitative forskningsintervju*" (1997) kaller et *halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju*. Kvale definerer det selv som:

"Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (ibid.: 21)

Med begrepet *halvstrukturert* menes at intervjuet ligger et sted mellom en ustrukturert samtale og et fast strukturert intervju, eller mellom det som Kvale kaller 'ingen-metode' basert tilnærming og 'bare-metode' basert tilnærming (ibid.: 27). Denne metoden har fått inspirasjon fra fenomenologisk filosofi, som er basert på et deskriptivt studie av menneskers bevissthet. Det som står i sentrum er intervjuobjektets oppfattelse og opplevelse av emnet, og spørsmålene har som mål at klargjøre disse.

Kvalitative intervju som forskningsmetode har ofte fått kritikk for å være for subjektive og lite generaliserbare og derfor en dårlig vitenskapelig metode. Men i følge Habermas (1969) trenger verdifull kunnskap ikke bare den objektive og nøytrale kunnskapen. Han gjør et skille mellom tre kunnskapsinteresser. Den *empirisk-analytiske* vitenskapen har en *teknisk* interesse, den *historisk-hermeneutiske* vitenskapen har en *praktisk* interesse og den *kritisk-orienterte* vitenskapen har en *frigjørende* interesse. Den *tekniske*

interessen ligger i å utvikle kunnskap som kan skape resurser som er viktige for menneskers overlevelse. Dvs. kunnskap som gjør det mulig å produsere mat, klær, transportmidler osv.. Dette forutsetter at naturen kan manipuleres på en forutsigbar måte. *Historisk-hermeneutisk* vitenskap handler om språk, kommunikasjon og kultur. Det handler om mellommenneskelig forståelse innenfor rammen av en kultur, mellom kulturer og enda mellom ulike historiske epoker. Den tredje kunnskapsinteressen, som Alvesson og Sköldbberg kaller det *emancipatoriske*, skiller seg fra det *historisk-hermeneutiske* på den måten at den forsøker å identifisere kilder til misforståelse og ideologiske forestillinger. Freuds psykoanalyse er et godt eksempel på denne. Gjennom selvrefleksjon og kritisk prøvelse av ideer, forestillinger, fantasier osv. kan psykiske forhold som begrenser menneskers muligheter motvirkes (1994: 193). Valget av intervjuetoden kan forsvares med at denne oppgaven ligger i det *historisk-hermeneutiske* interesseområde.

#### 4.3.2 Valg av intervjupersoner

Jeg har foretatt seks intervjuer med musikk lærere om forskjellige sider av musikkens plass i den færøyske skolen. Fire av dem representerer musikk lærere, Alex Sólstein representerer planmakere og Sunleif Rasmussen lærerutdannere. Når det gjelder utvelgelsen av intervju personer, så skal jeg prøve å begrunne dem. Jeg valgte å intervju fire lærere som har eller har hatt ansvar for undervisningen i musikk på de skolene de har jobbet på. Det jeg ønsket med intervjuene var ikke bare å finne lærere som underviste i musikk, men lærere med så gode kvalifikasjoner som mulig. Dvs. at de minst har hatt musikk som linjefag på lærerutdannelsen og at de har rykte på seg som gode seriøse musikk lærere. I tillegg ville jeg ha lærere som jobber på rimelig store skoler. Dette fordi at man på større skoler har bedre muligheter. Da jeg tidlig i prosessen med oppgaven fant ut av at musikken har lav prioritet mange steder var jeg redd for at mye av intervjuet ville handle om dårlige ramme forhold o.l. hvis jeg intervjuet lærere på mindre skoler. Så jeg vil beskrive de lærerne jeg intervjuet som liggende i det øvre sjikt når det gjelder personlige kvalifikasjoner og muligheter på skolene de jobber på.

Tre av musikk lærerne jeg valgte har utdannelse fra Lærerskolen i Tórshavn og har hatt musikk som linjefag der. Den fjerde har musikk pedagogisk bachelor utdannelse som instrumentallærer. Årsaken til at jeg valgte å ta med vedkommende er for det første at vedkommende har undervist i musikk på en folkeskole i mange år og for det andre at det

kunne være interessant at få høre om en med en annen utdanning tenker annerledes om disse tingene. Johansen nevner at det ofte er flere andre påvirkningsfaktorer utenom læreplanen som avgjør hvordan den musikkpedagogiske undervisningen blir i praksis. Han nevner spesielt yrkeserfaring og yrkesutdanning (Johansen, 2004) og som instrumentallærer med største delen av sin arbeidsdag på musikkskolen syntes jeg at det kunne være interessant. En av disse lærerne ønsket å være anonym, så derfor er alle disse fire fremstilt anonyme.

Alex Sólstein har vært med i jobben med samtlige læreplaner fra 1962-1993 og har derfor kanskje mer enn noen annen innsikt i hvordan de prosessene har vært. Og sist er det Sunleif Rasmussen som er musikk lærer på Lærerskolen i Tórshavn.

En utfordring som viste seg å være uunngåelig for meg og som muligvis kunne påvirke intervjuene, var at jeg kjenner alle intervjupersonene personlig fra før. Dette kan ikke unngås på Færøyene, da forholdene er så små at "alle kjenner alle" mer eller mindre. Jeg kunne ha fått en nøytral person til å utføre intervjuene, men det er mange ulemper ved det. Det hadde vært upraktisk fordi vedkommende måtte reise til Færøyene, intervjuene kunne ikke foregått på færøysk, det hadde helt sikkert vært hemmende for intervjupersonene og en utenforstående intervjuer hadde ikke vært like mye inne i emnene og hadde dermed ikke kunne kommet med oppfølgende spørsmål på samme måte som jeg.

### 4.3.3 Intervjupersonene

Alex Sólstein ble i 1952 utdannet som lærer på Lærerskolen i Tórshavn og brukte etter det 3 år på å spesialisere seg i fremmedspråk, dvs. dansk, engelsk og tysk, på Danmarks Lærerhøjskole. Han ble rektor i Klaksvík som bare 29 år gammel og satt i den stillingen til han ble pensjonert. Alex spiller fiolin og er et kjent ansikt i den mer klassiske delen av færøysk musikk. Han har bl.a. vært med i styret for Det Færøyske Symfoniorkester siden starten i 1983 og sitter fortsatt der.

I den første læreplanen (BB62) står Alex nevnt blant dem som har hjulpet til med forslag og gode råd. Da GB62 kom, var han med i læreplanutvalget og han satt i alle læreplanutvalg helt frem til 1989. Læreplanutvalget som skrev læreplanen fra 1993 ble satt 11. februar 1987 og da var Alex med, men han trakk seg fra utvalget 1. mars 1989.

Så Alex Sólstein har mer eller mindre vært med til å utforme alle læreplanene som har vært i den færøyske skolen.

*Sunleif Rasmusen* (f. 19. mars 1961) gikk som ung på musikklinje på en folkehøgskole i Norge. Etter at han kom tilbake til Færøyene jobbet han som musikk lærer og jazzpianist. I årene 1990-95 tok Sunleif utdanning i musikkteori og komposisjon på Det Kongelige Konservatoriet i København. Etter det har Sunleif komponert en del musikk med høydepunktet "Oceanic Days" som var hans første og hittil eneste symfoni. For symfonien vant han Nordisk Råds musikkpris i 2002. Utover å være komponist har Sunleif jobbet i musikk skolen i Tórshavn og han har de siste årene også jobbet som musikk lærer på Lærerskolen i Tórshavn. Lærerutdannelsen på Lærerskolen i Tórshavn ble i 2008 lagt om til en bachelor utdanning. Den nye fagplanen for musikkfaget på Lærerskolen har Sunleif utformet.

De fire musikk lærerne som jobber eller har jobbet med musikk i folkeskolen er anonyme i denne oppgaven, så jeg kaller dem A, B, C og D:

*A* er en mann, tidlig i 30 årene, som har lærerutdanning fra Lærerskolen i Tórshavn med musikk som linjefag. *A* jobber som lærer i en mellomstor skole og har ansvaret for musikkundervisningen.

*B* er en kvinne, som også er tidlig i 30 årene, som har lærerutdanning fra Lærerskolen i Tórshavn med musikk som linjefag. *B* jobber som lærer i en stor skole og underviser i musikk.

*C* er en mann midt i 30 årene og har lærerutdanning fra Lærerskolen i Tórshavn med musikk som linjefag. *C* jobber på en stor skole og underviser i musikk.

*D* er en mann i 50 årene, som har musikkpedagogisk bachelor fra Island som blåserlærer. Han har undervist i mange år i musikk i folkeskolen i en mellomstor skole.

#### 4.3.4 Spørsmålene

Jeg har valgt den formen som Kvale kaller *halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju*. Det innebærer at jeg som intervjuer har noen temaer som skal dekkes i løpet av intervjuet, men at intervju personenes svar også styrer retningen intervjuene tar. Til intervjuene med de fire lærerne var jeg interessert i å få noenlunde sammenlignbare

svar, så de intervjuene har fastere struktur enn de to andre. Jeg gjorde en intervjuguide med 5 hovedpunkter eller hovedspørsmål som jeg her kort vil presentere.

1. Jeg ba dem beskrive utviklingen i musikkfaget, slik de hadde opplevd den siden de selv gikk i skole og i de årene de hadde vært lærere.
2. Andre hovedpunktet var om læreplaner med en rekke underspørsmål. Jeg spurte bl.a.: hvor mye nåværende læreplan fyller i den daglige undervisningen, hva de personlig mente om læreplanen og om hvordan forholdet mellom krav i læreplanen og rammene i undervisningen er.
3. Jeg spurte om hvordan det er med musikk utenfor musikkfaget.
4. Jeg leste den delen av JL07 som jeg har gjengitt tidligere i oppgaven, og spurte hvordan de reagerte på det og hva de synes om innholdet.
5. Jeg leste min oppsummering av SP10 og spurte om de kjenner igjen noe av dette i den færøyske skolen.

Selv om jeg hadde skrevet en del konkrete del-spørsmål, så forløp intervjuene seg som litt frie samtaler innenfor disse emnene. I intervjuet med Sunleif Rasmussen brukte jeg spørsmål 4, 5 og deler av spørsmål 2. Utover det spurte jeg ham om utviklingen på musikklinjen på lærerutdannelsen og hans eget syn på hva musikkens plass i skolen burde være. Det sistnevnte spørsmålet fikk jeg også flettet inn i intervjuene med de fire lærerne. Intervjuet med Alex Sólstein fikk et litt overraskende forløp. Jeg hadde avtalt intervjuet over telefon og forklart hva jeg var interessert i. Jeg hadde en intervjuguide, men da intervjuet begynte satte han i gang med å forklare før jeg hadde spurt ham noe og han forklarte i 20-30 min uten at jeg avbrøt ham. Da hadde han svart på det meste av det som jeg hadde tenkt å spørre om og jeg spurte derfor litt nærmere om noen detaljer. Det passet meg veldig bra, for en av de tingene som jeg var spesielt interessert i var hva som hadde vært hovedfokus for læreplanutvalgene, og da ville konkrete spørsmål kanskje vært ledende eller avledende. Alex er 80 år gammel og sa at det var litt fjernt for ham, for han hadde ikke tenkt på dette i 15-20 år, så på den måten var han fri til å ta frem det som han husket som viktig. Det var tre temaer jeg hadde tenkt å spørre om og det var hvordan han så på utviklingen av musikkfaget, hans rolle i læreplanutvalget og hvor de fikk inspirasjon fra til læreplanene.

#### 4.3.5 Gjennomføring og transkripsjon av intervjuene

Jeg reiste til Færøyene og fikk gjennomført intervjuene på 2 uker i februar 2011.

Intervjuene foregikk i rolige omgivelser og jeg hadde med digital lydopptaker som jeg tok intervjuene opp på. Jeg tok ingen notater for at det ikke skulle distrahere samtalen. Jeg hadde intervjuguiden på en bærbar PC som jeg hadde med. Tre av personene intervjuet jeg hjemme hos dem, to på deres arbeidsplasser og en i en rolig kafe. Alle utenom et av intervjuene forløp som planlagt. I intervjuet med lærer D sloknet dataen pga. batteriet og jeg hadde glemt strømforsyning. Det gjorde at jeg måtte referere til JL07 og SP10 fra hukommelsen. Det klarte jeg rimelig presist, men det var ikke optimalt.

Intervjuene foregikk på færøysk, men jeg skal bruke dem på norsk. Når jeg da skulle transkribere dem er der en del utfordringer knyttet til det. For det første så oppdaget jeg hvor ustrukturerte våre samtaler var, sammenliknet med noe man vanligvis leser. Så uansett språk så måtte en justering gjøres på det som ble sagt for at det best skal gi mening. Oversettelsesprosessen i seg selv er ikke så vanskelig for meg, men det at det skal oversettes gjør prosessen litt mer tidskrevende. Det viktigste å få fram i disse intervjuene er intervjupersonenes meninger. Det jeg så valgte å gjøre var å gjøre både omarbeidelsen og oversettelsen i samme prosess. Jeg mener dette var beste måten, fordi forståelsen kommer best fram når jeg hører på opptakene og derfor blir oversettelsen best. Jeg skal vise et eksempel på hvordan min oversettelse og korrigeringsintervjuene ble gjort. Det første er en direkte transkribert færøysk versjon og det andre en ferdig justert oversettelse.

”Emmm.. Eg vil siga at tað er øøø.. Altso, lesiætlanin er øø.. áhugaverdur lesnaður, men hon er øgiliga ring at uppfylla í praksis. Emm.. Eitt sum.. eitt sum sjenerar meg, altso nú eri eg ikki útlærdur fólkaskúlalærari og eg havi ikki tónleikin sum linjufag frá læraraskúlanum, so tá eg komi inn sum.. sum vikar í tónleiki, so.. so skal eg knappliga fyrhalda meg til eina lesiætlan sum eg kanska ikki ordiliga klári at identifisera meg við.”

”Jeg vil si at læreplanen er interessant å lese, men den er veldig vanskelig å oppfylle i praksis. Nå er jeg ikke utdannet folkeskolelærer og har ikke musikk som linjefag fra lærerskolen, men en ting som sjenerer meg, er at når jeg kommer inn som vikar i musikk, så skal jeg plutselig forholde meg til en læreplan som jeg ikke helt klarer å identifisere meg med.”

Jeg har valgt å kutte bort alle øøø-ene og emmm-ene fordi meningen kommer bedre og tydeligere frem uten. En ting som noen av intervjupersonene gjorde var at komme med lange innskutte setninger. I dette tilfelle kommer en lang innskutt setning etter de første fire ordene i setningen "Eitt sum.." og intervjupersonen tenkte seg om mens han sa de og kom så med den innskutte setningen. Da har jeg valgt å flytte den innskutte setningen foran og skrive dem som to setninger etter hver andre fordi meningen er den samme, men det blir lettere å lese. Jeg har fjernet mange små ekstraord som ofte forekommer i muntlige formuleringer som f.eks. "altså", "at" og "kanskje".

#### 4.3.6 Andre samtaler

I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg i tillegg hatt samtaler med veldig mange andre mennesker. Når jeg har vært hjemme i ferie har jeg spurt veldig mange hva de husker fra musikkundervisningen fra folkeskolen. Med disse spørsmålene har jeg ikke vært ute etter å få noen utdypende svar, men å få en liten peiling på, for det første hvordan musikkfaget har vært og for det andre hvordan opplevelsen av det har vært for dem jeg spør. Et så enkelt svar som "det eneste vi gjorde var å synge" kan være veldig nyttig og informerende. Det er dermed ikke sikkert at sang/musikktimene vedkommende var med på bare inneholdt sang. Det kan være at det er det som sitter igjen eller at det har vært hovedaktiviteten, men ikke eneste aktiviteten. Jeg har notert meg noen av tingene folk har fortalt og forsøkt å se om det er noen tendenser som går igjen. Jeg bestemte meg også for å gjøre en oversikt over hvor mange timer blir gitt i musikkfaget på de færøyske skolene. I utgangspunktet hadde jeg bare tenkt å spørre om det og sendte ut en e-post med spørsmål om det til alle skolene på Færøyene med over 40 elever. Bare 7 av 36 skoler svarte på min e-post, så etter noen uker ringte jeg til samtlige skoler og spurte muntlig. Jeg fikk svar på det jeg hadde tenkt, men heldigvis også mye mer enn det, for de fleste jeg snakket med hadde et behov for å begrunne deres valg angående musikkundervisningen. Dette var ikke planlagt fra min side, men etter at jeg hadde snakket med noen og alle var ivrige etter å forklare og for det meste rettfærdiggjøre den prioriteringen musikkfaget hadde, så tenkte jeg at det de forklarte var veldig nyttig informasjon til min oppgave. Så jeg noterte alle kommentarene og etter hvert når noen ikke kom med noen kommentarer utover de fakta jeg i utgangspunktet spurte om, spurte jeg litt inn til det. Jeg er godt klar over at slik metodologisk spontanitet godt kan oppfattes som teoretisk naivitet, men som Alvesson og Sköldbberg sier, så er

diskusjonen om kvalitativ versus kvantitativ forskning ikke så polarisert som den har vært og fokus rettes heller mot forskningsprosjektets natur (1994: 10-11) og for min oppgave var disse samtalene med til å gi et godt innblikk i hvilken plass musikk og faget musikk i praksis har på færøyske skoler.



## 5 ANALYSE

Før jeg går igjennom de enkelte læreplanene, vil jeg forklare litt om situasjonen rundt læreplanutvalget og prosessene med å skrive læreplanene. I et så lite land som Færøyene, med en så liten befolkning, er det en del utfordringer som man ikke har på samme måte på større steder. Dette gjelder ikke bare for musikk lærere og skolen, men for så å si alle områder i landet. En utfordring er at man har veldig smale miljøer på det meste. Skal man f.eks. skrive en læreplan og legge den ut til høring blir det fort liten eller ingen diskusjon om den fordi majoriteten av fagpersonene på de forskjellige områdene allerede har vært involvert. Det er også så små forhold at man ofte ikke kan snakke om retninger eller grupper, men heller om individuelle meninger. Så det er en reell fare for at utviklingen i f.eks. et fag i en læreplan går den ene eller andre retningen på grunn av en enkelt person. I min samtale med Alex Sólstein om hvordan det var å være med i læreplanarbeidet kommer noe av dette frem:

H: Hva var din rolle i læreplanutvalget? Hadde du spesielt ansvar for musikken?

Alex: Nei, det var ikke spesielt musikken. Det jeg spesielt hadde ansvaret for, var fremmedspråk. Nå hadde jeg selv, så ung som jeg var, vært på Danmarks lærerhøjskole i tre år og tatt både engelsk, tysk og dansk, så det var mine fag... og derfor kom det til å være hovedarbeidet mitt... men som sagt så ble jeg rektor allerede i 1960 og da var jeg veldig ung og det var en stor skole, på opp til ca. 960 elever, så det var ikke det store arbeidet for meg å undervise. Det var mer det å holde styr på og administrere det som trengtes i forbindelse med skolen. Men det som er skrevet om språk i tysk og engelsk og delvis i dansk, det har jeg hatt det meste med å gjøre.

H: Hvem har da skrevet delen om musikk? Er det gjort felles?

Alex: Nei, jeg tror ikke det er noen annen som direkte hadde noe med musikken å gjøre. Det meste tror jeg at jeg kom til å henge på." (Alex Sólstein)

Så for å oppsummere, var Alex Sólstein i begynnelsen av 30 årene, rektor på en skole med ca. 960 elever, satt i Læreplanutvalget med spesielt ansvar for språkene dansk, engelsk og tysk, MEN musikkfaget kom også til å henge på ham og ikke nok med det; Alex hadde en liten ting å tilføye.

”Jeg vil også si det at dette var ulønnet arbeid. Jeg tror jeg husker at vi skulle få 10,- hver gang i starten, men det ble tatt bort og vi fikk ingenting, men selvsagt hadde vi alle jobb og vi fikk den lønnen vi skulle for det, men dette var ulønnet arbeid alle årene.” (ibid.)

Dette viser at forholdene læreplanutvalgene jobbet under ikke var optimale. En annen følge av de små forhold som kan ha uheldige konsekvenser er at flere av navnene i Læreplanutvalget går igjen over veldig lang tid. Johs. A. Næs og Alex Sólstein kom begge med i Læreplanutvalget i 1962 og Ludvig Petersen i 1966 og disse tre satt der helt opp til slutten av 1980-tallet. Petur J. Sigvardsen kom med i 1973 og satt til arbeidet med LL93 var ferdig. Når flere sentrale skikkelser sitter i så lang tid i samme utvalg er det en viss fare for stagnasjon eller ensrettet tenkning. På den andre siden kan det være gunstig for skolen at de best kvalifiserte folkene får sitte lenge.

Det å skrive læreplaner var helt nytt på Færøyene, så utvalgene brukte aktivt læreplanene fra de nærmeste nabolandene som inspirasjon. Læreplanutvalget fra 1962 og utvalget fra 1970 var på flere inspirasjonsturer. I sep. 1966 var Læreplanutvalget en tur i Danmark, Norge og Sverige. I nov.-des. 1974 var utvalget en tilsvarende tur, og i sept. 1979 var utvalget i England og Danmark. I følge Johs. A. Næs<sup>9</sup>, som var i læreplanarbeidet fra 1962 til 1989 og var med på alle reisene, fikk de ulike inntrykk på reisene sine. Det de fikk se og høre i England var så forskjellig og nytt for dem at utvalget ikke så det som spesielt relevant for dem i deres pågående arbeid å hente ideer og inspirasjon derfra. Det er nærliggende å tenke at den danske skolen er den som ligner mest, fordi det har vært så stor påvirkning fra Danmark i så lang tid, men slik Johs. A. Næs husker det, så ble de mest inspirert av det de så i Norge, fordi forholdene i Norge og på Færøyene er mer like enn danske forhold.

---

<sup>9</sup> Jeg hadde en uformell samtale med Johs. A. Næs i romjulen 2010 i forbindelse med at jeg lånte kildemateriale av ham.

## 5.1 LÆREPLANENE

### 5.1.1 1. runde

#### 5.1.1.1 BB62

Faget i BB62 heter "Sangur (tónleikur<sup>10</sup>)", men kunne like gjerne bare hetet sang, for faget er bare et sangfag. Sangfagplanen er 9 sider, hvorav 7 ½ side er lister med 229 sanger, delt på klassetrinn med 8.-9. Klasse og 1.-2. Real, som er egnet å synge i skolen. I tillegg står det at elevene skal lære et passende utvalg av viser og kvad som ikke er på listen. Teksten på 1 ½ side er i to deler; mål og kommentarer. Det er ingen klassesdelte krav eller delmål. Av de seks fagkonsepsjonene til Nielsen plasserer faget seg som rent sangfag. Av de tre underkategoriene for "musikk som sangfag" kommer to til uttrykk i fagplanen. Det er tydelig formulert at innholdet i selve sangene er viktig. I kommentarene står det at:

"I god folkesang er en oppdragende kraft. Å få frem folkesang med opplæring i skolene har veldig stor betydning for barnas ånds- og følelsesliv og dermed alt vårt folk" (BB62: 96)

Ser man på sangene på sanglisten, er det tydelig at innholdet (teksten) i disse sangene representerer noen verdier som ønskes nedlagt i elevene. Dette er en kulturarv som både er av religiøs og samfunnmessig art. Sammenhengen mellom melodi (musikk) og tekst (innhold) er vesentlig i denne sammenheng. Ved å legge stor vekt på innholdet, blir melodien representant for innholdet. Dvs. at elevene igjennom melodiene får sterke assosiasjoner om innholdet. Omtrent en tredjedel av listen, 94 av sangene, er salmer, så de har en betydelig plass. Ellers er resten av sangene barnesanger og fedrelandssanger med et tydelig preg av nasjonalromantikk. Det er verdt å legge merke til at samtlige sanger på sanglisten er på færøysk. Det er uten tvil et veldig bevisst valg som sier noe om hva sangfaget skal tjene som middel til. Det hadde bare gått litt over 20 år siden færøysk ble hovedspråk i skolen, og i kirken kom den første færøyske salmeboken i 1960. Hvis man ser nøye på sangrepertoaret, ser man at det er ganske få sanger av de eldre tradisjonelle sjangrene (Sørensen, 1984).

---

<sup>10</sup> Tónleikur = musikk

Selve sangaktiviteten blir det også fokusert på. Det står at det skal jobbes med tale-, lydskapende og pusteøvelser for at skape god "resonans", men det er ikke fordi at dette først og fremst har en verdi i seg selv. Hovedgrunnen er at hvis sangen blir sunget "vakkert" har den en sterkere effekt på barnet. Med subjektive "ladede" ord står det flere ganger, at sangen skal være: "Vakker", "god", "rett" og "kultivert" og at de "beste" sangene skal synges. Med det kan man si at læreplanen på en måte gir musikken en egen (autonom) høy verdi. Hanken og Johansen (1998) har satt opp syv kategorier med ulike syn på musikk som undervisningsfag. Kategoriene minner noe om Nielsens fagkonsepsjoner, men har mer fokus på musikkfagets funksjoner. Synet i BB62 plasserer seg i kategorien "musikk som estetisk fag". Noe av det som kjennetegner det "estetiske fag" er at elevene læres å skille mellom god og dårlig musikk og at det blir lagt vekt på "vakkert klangideal". Disse formuleringene kunne vært tatt ut av BB62, men det er de ikke. De er derimot tatt fra NO60, som har veldig mange likheter med BB62. Men den "gode" og "vakre" sangen er veldig tett knyttet til de bestemte sangene med det "gode" innhold og derfor kan musikkynet også beskrives som referensialistisk. Nielsen viser tre forskjellige grunnsyn angående forholdet mellom innhold og form, og det synet som kommer frem i BB62 mener jeg passer godt til det første alternativet.

"Musikkens form (struktur) og innhold (dvs. det musikken "handler om", for eksempel emosjoner) er to forskjellige ting. Formen er den påkledning, man gir innholdet" (1998: 136)

Det musikalske blir omtalt med sterke ord. Likevel har sangen i mange av formuleringene ikke en høyere status enn at den anses som et sterkt og bra middel, dvs. sangen har en helt egen evne til å formidle det "gode". I andre setninger blir det musikalske isolert sett omtalt som det gode og teksten knytter seg til et formalistisk musikkyn.

"Den vakre, kultiverte folkesangen, som er et sant bilde av lettfattelig og sann folkekunst, er også en passende åndsstrøm mot al den verdiløse sang og musikk, som alltid vil strømme inn over oss" (BB62: 96)

Teksten skifter litt mellom formalisme og referensialisme og tvedtydig på det området. Noen steder er begrunnelsen for å lære "god" sang er for å tjene innholdet. Det knyttes en klar forbindelse mellom det stilmessig musikalske og innholdet. Dvs. sangene med det gode innhold er musikalsk sett også de gode sangene. Andre steder er det den gode

musikken som autonomt er god. At "folkesangen" har stor betydning for elevenes "ånds" og "følelsesliv" viser at ekspresjonismen også er representert i BB62, men det er bare denne ene formuleringen som knytter seg til dette musikkynet.

Det står at elevene skal lære litt notelære. Noen konkrete musikkbegreper som p, f, andante, moderato, cresc. osv. står nevnt, men det står også tydelig at dette ikke er et mål i seg selv. Det er et middel til å skape bedre sang, for "hovedformålet med sangundervisningen må være å skape sangglede" (ibid.: 96).

BB62 ligner en del på både DK60 og NO60, men utelater noen aktiviteter så som sangleker, bevegelse til musikk og dramatisering. Så sangfaget BB62 er i større grad et rent "sangfag" sammenlignet med DK60 og NO60. Zacharis Sørensen, som i sin hovedoppgave skriver om sang i skolen fra ca. 1900-1950, reagerer på dette valget (1984: 60) fordi det på Færøyene har vært tradisjon for en forbindelse mellom sang og bevegelse i både sangleker og færøysk dans.

På slutten av kommentarene står det litt om ytre forhold og hva som er ønskelige rammer. Det står at det er ønskelig at skolen har noen instrumenter som fiolin, orgel eller piano, men det er da ment som hjelpemiddel til læreren, og så blir det foreslått at de elever som har evne og lyst kan få tilbud om blokkfløyteundervisning, som ikke skal foregå i skoletiden, men før eller etter skoletid.

#### *5.1.1.2 GB68*

GB68 er læreplan for 8.-9. klasse som er en forlengelse av BB62. I 8.-9. klasse er faget valgfag og omfatter en time i uken for dem der velger det. Faget heter fortsatt "Sangur (tónleikur)", men innholdet er utvidet. Faget har to formål som begge får like stor plass i læreplanen:

1. Å øve elevene til at bruke stemmen i sang
2. Å vekke deres interesse til å lytte til musikk (GB68: 154)

Første punkt er fortsatt sangfag, men fokus er flyttet litt over på at sangaktiviteten er innholdet. Hovedutfordringen, ifølge GB68, i forhold til sang med elever i denne alderen er at den spontane gleden ved å synge forsvinner og det gjelder spesielt for gutter som har store utfordringer med at stemmen går i overgang. Nesten hele avsnittet om første punkt handler om disse utfordringene. Blokkfløyte og Orff-instrumenter blir nevnt som

noe som kan være god hjelp i undervisningen, men ellers er det selve sangaktiviteten det handler om. Selv om det umiddelbart kan se ut som at det bare er selve sangaktiviteten det skal fokuseres på, så er det fortsatt tydelig hvilke sanger og hvilken musikk som anses for at være den "gode" musikken.

"Læringen skal få frem gleden ved å delta i sang og utvikle evnene til å glede seg og med forstand å velge av mengden med god musikk, så de ikke likeglade og ensidig lar seg forføre av lette melodier og pop." (ibid.: 154)

Som sagt går sanglisten i BB62 opp til 8.-9. klasse og i GB68 blir det vist til denne listen, og selv om det er litt mere skjult så er det tydelig at salmene og fedrelandsangene fortsatt er den "gode" og "vakre" musikken. Formålet er altså ikke nøytralt å lære elevene god stemmebruk, men å lære elevene god stemmebruk så de fortsatt kan synge de "gode" sangene. Så musikkynet har ikke forandret seg.

Det andre formålet med faget er å lytte og her er vi inne på "musikk som sak-fag". Formålet med lyttingen er gjennom analyse å bli bedre kjent med musikk og slik vekke interessen for god musikk. Det som først slår meg når jeg leser den delen er fraværet av fagtekniske termer. Teksten har en løs struktur og uformelt språk som er veldig forsiktig med å si noe bestemt. Vendinger som: "kanskje", "f.eks.", "man kan gjøre", "Det beste er" og "For at elevene ikke skal bli lei har læreren mulighet til" er i alle avsnitt og så å si alle setningene. Noen konkrete forslag til komponister, musikkstykker og strukturformer er i teksten, men forfatteren eller forfatterne virker usikre på denne delen og kommer bare med eksempler og forslag på hva som "kan" gjøres og ikke hva som "skal" gjøres.

Hovedvekten er analyse av klassisk musikk, men der er ikke formulert noen bestemte krav om hvor omfattende innholdet skal være. I GB68 er det samme verdihierakiske synet på musikken som i BB62, men i GB68 åpnes det litt for nyere rytmisk musikk i avsnittet om å lytte til musikk. Argumentet er likevel at det er en fin avveksling så de ikke blir lei av den klassiske (gode) musikken. Tilnærmingen til denne lytte-delen er en analytisk scientia-orientert tilnærming med litt flytende formål og det er en forskyvning mot det autonome.

Det som er viktig å huske på med disse læreplanene er at de er lagd for forskjellige trinn, så selv om ulike syn på musikkfaget kommer frem i dem, kan de ikke direkte settes opp mot hverandre. F.eks. er et av argumentene i GB68 for å utvide faget at i 8.-9. klasse er

elevene modne nok til det. Man kan si at den viser en tendens til hva Læreplanutvalget eller de som kommer med input til musikkfagplanen har fått inspirasjon fra i årene i mellom dem, men for det obligatoriske musikkfaget i 1.-7. klasse var BB62 læreplan frem til 1976. I tillegg er faget i 8.-10. klasse et valgfag, så et flertall av elevene i folkeskolen kommer uansett ikke til å ha det og de som velger det har sannsynligvis større interesse for det enn den gjennomsnittlige elev.

#### 5.1.1.3 LL72

LL72 er læreplan for bare 10. Klasse og det som står om musikk er veldig kort; bare en liten side med tekst. I hovedsak blir det lagt opp til å jobbe videre med det som har vært i 8. og 9. klasse. Det å synge de kjente sangene fra "Songbók Føroya Fólks" og salmene fra Salmeboken skal fortsatt fylle mye i undervisningen. Det legges opp til at musikkanalysedelen blir litt dypere både på det musikalske område og med å knytte musikkanalysen til kulturhistorie i en større sammenheng. Et tredje element kommer i tillegg i LL72. Det legges opp til at elevene kan få instrumentalundervisning, dersom det er muligheter for dette, og at dette hadde vært bra for amatørmusikken på Færøyene.

For å oppsummere disse tre læreplanene i første runde kan man si at det obligatoriske sangfaget er et heteronomiestetisk sangfag, som har som mål å oppdra elevene med den "gode" musikken med det "gode" innhold til å tjene "Gud, Konge og Fedreland" som "gode" samfunnsborgere. For de spesielt interesserte er det i 8.-10. klasse et musikkfag med utvidet innhold, som kan tjene som inspirasjon til en verdifull fritidsaktivitet som både elevene personlig og samfunnet kan ha stor glede av.

Før jeg går videre skal jeg skrive litt om den generelle diskusjonen om hva 8.-10. klasse skulle inneholde. Det var på den tiden bare 7 år obligatorisk skole. Etter det hadde elevene mulighet til å søke om å komme inn på real- eller praeliminærskole på de stedene det var mulig, men det var opptakskrav så det var ikke alle som kom inn på dem. Når 8. og 9. klasse kom var det først og fremst en diskusjon om den skulle være et praktisk orientert alternativ for dem som ikke hadde lyst til å gå mer i skole, eller om den skulle ligne mer på realskolen og det som 8. og 9. klasse var i Danmark. I intervjuet med Alex Sólstein husker han det som en kraftig debatt og at det kom litt nasjonalfølelse og politikk frem i debatten. Resultatet ble det andre alternativet, men med gode valgmuligheter for yrkesorienterte fag innenfor f.eks. fiskeri og håndverk. Hvis vi tar det i betraktning er det rimelig å anta at flertallet av dem som har gått i 8.-10. klasse har

vært barn av arbeidere og håndverkere, og at det sannsynligvis også betyr at musikkfaget på ungdomsskolen ikke har blitt så mye valgt. Jeg har ikke undersøkt dette nøye, men inntrykket fra alle som jeg har snakket med om hvordan situasjonen har vært rundt omkring støtter denne antagelsen.

## 5.1.2 2. runde

### 5.1.2.1 LL76

I mitt arbeid med de færøyske læreplanene har jeg lest mye om de norske og danske læreplanene og hvordan de har blitt behandlet. I Norge og i Danmark har det med jevne mellomrom kommet nye læreplaner som har vært for hele skolen. Arbeidet med disse læreplanene har fulgt en systematisk prosess med først et utkast, så høringsrunder og så til slutt et ferdig produkt. Som vi allerede har sett så har denne prosessen ikke blitt gjennomført på samme måte på Færøyene. Læreplanene har kommet stykkevis og noen har ikke vært igjennom en prosess med høring osv. Derfor har jeg vært litt usikker på hvilken status forslaget til veiledende læreplan for 1.-3. klasse fra 1976 skal ha. Den er "bare" et utkast, men når prosessen stoppet opp og den ble stående i 17 år, så må den på en måte få status som en gjeldende læreplan. I innledningen til LL93 står det f.eks. henvisning til LL76 som gjeldende læreplan for 1.-3. klasse. Så samtidig som jeg behandler denne som en læreplan må man huske på at den er skrevet som et utkast og teksten bærer tydelig preg av det. LL76 er som sagt for 1.-3. klasse. Det blir nevnt to årsaker til at den bare omfatter de første tre trinn og ikke hele barneskolen (1.-7. klasse). Den første er at det er naturlig å begynne på bunnen og det antyder at de ikke har hatt kapasitet til å gjøre læreplan til hele barneskolen, og at de mener at litt er bedre enn ingenting. Den andre er at det på den tiden ble jobbet med ny folkeskolelov som de forventet ville bli ferdig ikke så lenge etter dette forslaget, og at de forventet at innholdet i loven kom til å ha større påvirkning på 4.-7. klasse enn for de minste, og det dermed var bedre å vente på loven og så lage den delen av læreplanen etterpå og kanskje også fullføre denne delen, som ikke er en ferdig behandlet læreplan.

Det første som her skiller seg ut for musikkfaget er at faget har forandret navn fra "sang" til "musikk". Om begrunnelsen for å forandre på fagets tittel står det bl.a.:



”Dette gir faget et videre innhold så det mer anerkjenner at musikk, dans, poesi og bevegelse (drama) er sammenbundne ledd (integreerte deler) av det musikkpedagogiske arbeide.” (LL76: 83)

Denne brede forståelsen av ordet musikk har flere av elementene fra begrepet *mousiké*, som de antikke grekere brukte som fellesbetegnelse for flere kunstarter. Felles karakteristikk for kunstytringene de kalte for det musiske er at:

1. De utfolder seg i *tid*.
2. De har nær tilknytning til *bevegelse*.
3. De har karakter av aktivitetsform/handlingsforløp/prosess – De har *forløpskarakter*.
4. De etablerer seg gjerne som en *fellesskapsform* (Sundberg, 2000: 12)

Nielsen (1998) sin presentasjon av de seks fagkonsepsjonene er satt opp kronologisk sånn som utviklingen har vært i Danmark og vesteuropeisk musikkpedagogikk. I innledningen til LL76 står det at de forandringer som har skjedd er inspirert av ideene bak nyere vesteuropeisk musikkpedagogikk og det stemmer veldig godt overens med at musikkfaget går fra ”Musikk som sangfag” og over til noe jeg vil kategorisere som ”musikk som musisk fag”. Innholdet har med andre ord utvidet seg kraftig fra det det var i BB62. Formålet med faget er:

”å skape forutsetninger for personlig musikkopplevelse,  
å utvikle og styrke evnene og gleden ved at synge,  
å utvikle deres musikalske gaver,  
å fremme interessen for aktiv deltakelse i å skape musikk (musisere) og  
å fremavle og pleie elevens skapende krefter,  
å gi dem viten om folke- og salmesang,  
å berike elevens liv innenfor og utenfor skolen.” (LL76: 83)

Fokuset er flyttet fra innholdet til elevene. Elevenes opplevelse, evne, gaver, interesse, skapende krefter og liv er det som musikkfaget skal legge til rette for å utvikle. Bare det sjette punktet har fokus på innholdet.

Angående sangdelen av faget er fokus helt flyttet fra at sangene er innholdet til at sangene er middelet og sangaktiviteten er innholdet. Det står f.eks. at ”skjaldur” egner seg godt i de minste klassene fordi de har en enkel struktur som elevene kan forstå. Om

sangaktiviteten står det at den kanskje er den aktiviteten som mest av alt kan skape glede, *samhold* og *respekt* mellom elevene (sosialt aspekt), den kan hjelpe til å løse opp forskjellige *spenninger* (fysiologisk aspekt) og den kan få vekk *sjenerthet* (psykologisk aspekt) (Nielsen 1998: 174-175). Det før så viktige innholdet som salmer og fedrelandssanger blir ikke nevnt med et eneste ord. Det ligger fortsatt et heteronomiestetisk musikk-syn bak, men det som musikken eller den musiske aktiviteten er et middel til har forandret seg. Det er flere tilknytninger til elevens følelsesliv, som viser et *ekspresjonistisk* musikk-syn. Forbindelsen mellom musikken og det følelsesmessige knytter seg likevel ikke til konkrete musikkverker som i den absolutte ekspresjonisme, men musikkens overordnede "musiske" kvaliteter.

De tre sidene med tekst som står under overskriften "kommentarer" er nesten direkte oversatt fra delen "generelle synspunkter" i DK76. Den danske teksten er litt lenger, men det er deler av den som er oversatt og minimalt omformulert pga. noen færøyske forhold. I det siste avsnittet er LL76 uenig med den danske læreplanen. Det avsnittet handler om tverrfaglig samarbeid. I DK76 åpnes det opp for at musikken de første årene kan forekomme i tverrfaglig samarbeid, hvor det i LL76 blir anbefalt at musikkfaget fra 1. klasse er et selvstendig fag. Det er litt morsomt at i det avsnittet i LL76 blir holdningen i DK76 enda kommentert. Rett nedenfor blir det likevel oppfordret til å bruke musikk og sang i andre fag og sammenhenger. I sin presentasjon av fagkonsepsjonene bruker Nielsen DK76 som et godt eksempel på didaktiske konsekvenser av den "musiske" ide (ibis.: 185).

I LL76 står det også hva elevene skal gjøre år for år, dvs. for de første 3 årene. Her er det ikke oversatt fra den danske læreplanen som er mye mer omfattende på det område. Avsnittet for det første skoleåret har tre deler. Den første er en sangdel som fokuserer på å synge sanger som det går an å bevege seg til og å ha sang- og dansespill. Andre delen oppfordrer til at elevene skal få lov til å skape og improvisere enkle melodier og sette ord til melodier. Tredje avsnitt handler om å spille på instrumenter. Først elevenes kroppsinstrumenter og så enkle slagverksinstrumenter som klokkespill o.l.. Avsnittene om det andre og tredje året fokuserer på de samme områdene, men utvider dem litt etter hvert. En ting som er viktig i denne læreplanen er at elevene skal ha det gøy og at de gleder seg til de musiske aktivitetene. I avsnittet om innholdet i andre klasse står det at læreren skal begynne å lære elevene noen grunnleggende elementer som lyst og

mørkt, sterkt og svakt osv., men at læreren helst skal gjøre det uten at elevene vet om det. Det blir brukt et litt morsomt ord som ikke er så lett å oversette. Det står at læreren skal "lirka" dette i dem. Verbet å "lirka" betyr å åpne en lukket dør uten nøkkel, dvs. dirke låsen opp, eller å snike seg. Det at læreren må passe på at teorien ikke gjør at elevene mister gleden ved å musisere blir gjentatt i avsnittet om tredje klasse.

En siste ting som står i læreplanen er at skolen bør ha fritidsordninger for musikkundervisning. Det kan være kor, orkestre eller instrumentalundervisning som spesielt kan støtte de mest talentfulle elevene.

Det preger teksten at den er et midlertidig forslag til en læreplan og at den ikke er en ferdig tekst. I innledningen sier Læreplanutvalget at de anser ikke forslaget til læreplan som endelig, men som en del eller grunnlag for videre debatt om hva innholdet i skolen skal være. To konkrete eksempler på hvor uferdig den er, er at der står en liste med syv emner: rytmelære, hørelære, spill på instrumenter, å skape musikk, sang, stemmeøvelser og musikkopplysning, som bør behandles nærmere og så står det ikke mer om det. Læreplanen nevner også at skolen bør bruke musikk tverrfaglig i andre fag og spesielle begivenheter slik som morgensang, sammenkomster og avslutninger, men viser så til at mulighetene til å bruke musikk i andre fag er bedre beskrevet i den norske "planen". Med dette vises det nok til avsnittet "musikk i andre fag" i den norske Mønsterplanen fra 1974 (N074: 228). Et annet aspekt med enhver læreplan er at det er klart mest hensiktsmessig å ha rammene på plass før man setter opp innholdet. Det er ikke tilfellet med dette forslaget til læreplan. Læreplanutvalget slår fast at denne musikkfagplanen setter mye større krav til lokaler, undervisningsutstyr og lærerne. I tillegg står det at det kreves flere timer til faget. At det står skrevet på den måten viser at dette forslaget til læreplan også er ment som et bidrag til behandlingen av en ny folkeskolelov.

#### *5.1.2.2 LL79*

Jeg skal ikke si så mye om Veiledende læreplanen fra 1979, som er for musikk som valgfag i 8.-9. klasse. Grunnen til det er at her følger Læreplanutvalget trenden fra LL76, og hele musikkfagplanen er stort sett en oversettelse fra den samme læreplan, nemlig DK76. Igjen er noen elementer ikke tatt med, men det som er tatt med er ren oversettelse med noen få færøyske justeringer, som f.eks. når det står om dans, så står færøysk dans som et av punktene. Hovedtankene er fortsatt de samme, men på de

punktene som angår teoretisk kunnskap, må undervisningen naturligvis bli mer teoretisk fordi innholdet på de alderstrinnene blir for komplekst til at man bare kan lure det inn i musiske aktiviteter.

### 5.1.3 3. runde

LL93 er den hittil eneste læreplanen som har kommet som en helhetlig læreplan for alle klasser på samme tid. 3. runde omfatter altså bare den.

#### 5.1.3.1 *Om prosessen*

Før jeg kommer til selve analysen vil jeg si noe om prosessen som man bør ha i bakhodet. I Læreplanutvalget var det syv personer og i innledningen til LL93 beskriver de denne prosessen. Etter planen skulle det settes ned arbeidsgrupper (faggrupper) med faglærere som skulle lage forslag til de enkelte fag som Læreplanutvalget så skulle jobbe videre med og sette sammen til den endelige læreplanen. Disse arbeidsgruppene ble aldri til noe på grunn av at det ikke ble bevilget penger til dette. Det førte til at de syv personene som satt i Læreplanutvalget måtte skrive hele læreplanverket, inkludert fagplanene til de enkelte fag. Læreplanutvalget fikk naturligvis hjelp fra faglærere rundt omkring til denne jobben, men når det bare har vært på frivillig basis så begrenser det hvor mye krefter utenforstående kan ha lagt i en slik jobb. Da disse syv umulig kan være eksperter i alle fag, er det grunn til å tro at noen fag ikke har fått så omfattende behandling som alle fag bør få i en slik prosess.

Som før er det noen direkte oversettelser i denne. LL93 er ikke som LL76 oversatt fra en bestemt læreplan. Hvis man går gjennom teksten sammen med andre læreplaner ses det tydelig at en del setninger og avsnitt er oversatt rimelig direkte fra de to norske læreplanene N074 og N087 og DK76. Synet på fagene i disse læreplanene er litt forskjellig og det er sannsynligvis en av årsakene til at denne musikkfagplanen er den som oppleves som den mest rotete av de færøyske, i tillegg til at det er noen indre motsetninger i den.

#### 5.1.3.2 *Veiledende læreplan*

LL93 er skrevet etter lagtingslov nr. 21 fra 22.03.1979 (Løgtingslóg nr. 21 frá 22. mars 1979 um fólkaskúlan) hvor det står i §24 at det er opp til hver skole å lage sin egen konkrete lokale læreplan. Læreplanen er derfor en veiledende rammeplan som skal fungere som retningslinjer for dem som skal lage de lokale læreplanene. I LL93 står det

at det er viktig at innholdet i læreplanen er en "romslig ramme" (LL93: 7) for lærerne. Innholdet skal ikke forstås som et minimumskrav til elevene, men som veiledende retningslinjer med mange muligheter innenfor bestemte rammer.

#### 5.1.3.3 *Innhold*

Faget har igjen forandret navn fra "musikk" (i LL76) til "sang/musikk". Det skal likevel nevnes at faget også het "sang/musikk" i LL79. Det at navnet er forandret igjen kan være en hentydning til at fagets innhold er forandret mer i retning av sang. Innholdet i musikkfagplanen er delt inn i fire hovedpunkter.

1. Generelle synspunkter (Almenn sjónarmið)
2. Formål (Endamál)
3. Mål (Mið og mál)
4. Undervisningsinnhold (Undirvísingarinnihald)

I læreplanen er veiledningen delt i tre grupper: 1. undervisningsdel (1.-3. klasse), 2. undervisningsdel (4.-7. klasse) og 3. undervisningsdel (8.-10. klasse). I avsnittet om formålet med læreplanen står det:

"Dette er gjort for å skape større helhet i skolens arbeid, og er derfor i samklang med de skoletanker som er oppe i landene rundt oss." (LL93: 15).

Dette stemmer godt med det vi ser i begge de foregående norske læreplanene N074 og N087 og også i de danske læreplanene DK76 og DK88, selv om inndelingen ikke er identisk.

#### 5.1.3.4 *Formål*

Formålet er satt opp i tre punkter:

"Å bevare, beskytte og utvikle elevens skapende evner,

å gi dem innsikt i hvordan sang/musikk blir brukt i forskjellige samfunnsrelaterte, kulturelle og historiske sammenhenger og

å skape forutsetninger for sang-/musikkopplevelse og utvikle bevisstheten for de forskjellige sang- og musikkformene." (ibid.: 233).

Fra de veldig elevsentrerte målene i LL76 er fokuset igjen flyttet litt på det område. Bare det første punktet viser noe av den samme holdningen som i LL76, men det punktet blir ikke fulgt opp i resten av læreplanen. "Skapende evner" viser til noe kreativt og produserende i motsetning til reproduserende. Både under generelle synspunkter og undervisningsinnhold er få tanker eller forslag om kreative aktiviteter nevnt. Ordet "å skape" blir nevnt ytterligere to ganger, men begge gangene løst og overordnet. De andre to punktene er derimot godt representert og beskriver godt hva formålet med læreplanen egentlig er. Varkøy (2001) viser at det i de norske læreplanene NO60 og NO74 er et begrepsbruk som viser at man har tiltro til kunstens positive funksjoner i utviklingen av barn og unge i retning av gode og nyttige borgere. Noen av begrepene Varkøy fremhever fra NO74 som "modning", "utvikling", "fremme", "bevare" osv. er oversatt og blir brukt på samme måte i LL93 og er tett knyttet til et samfunnsnyttig perspektiv. F.eks. står det:

"Sang/musikk kan for elevene bli en *utviklende* fritidsaktivitet hvis lyst og evner er til det, slik som det også kan gi dem mulighet til å *øke ferdighetene* til aktiv *samfunnsdeltakelse*." (ibid.: 234, min kursivering)

Den heteronomiestetiske tanken som Varkøy sier er fremtredende i både FP60 og M74 med "at kunsten er oppdragelsens og pedagogikkens tjener" (2001: 139) er også veldig fremtredende i LL93 og jeg mener det kan karakteriseres som hovedformålet. Det tredje punktet med å skape forutsetninger og utvikle bevisstheten mener jeg skal ses i lyset av teksten i generelle synspunkter og mål delen, som har mye fokus på fellesskapet. Ord som "fellesaktivitet", "del av kulturen", "samfunnsdeltakelse", "kommunikasjonsmiddel", "fellesskap og trivsel" og "også utenfor skolen" kommer med jevne mellomrom og gjør at man gjennom hele teksten blir minnet på at musikken har en funksjon for samfunnet og fellesskapet. Selv om fagplanen har flere musikkstørrelser på samme tid, vil jeg vil si at kontekstualismen er mest fremtredende.

Som sagt tidligere er det noen indre motsetninger i læreplanen. Jeg nevnte at det ene av formålspunktene om elevens skapende evner ikke blir fulgt opp i læreplanen. En annen ting er at det i grunn for hele læreplanen ligger en ganske positivistisk tenkning om elevenes forutsetninger. I den generelle delen om formålet med læreplanen står det at

"Skolens arbeide må være forankret i den tro, at barn har lett for å lære,

*at de har lyst til å lære,*  
at de har rett til å lære, og  
at de lærer på forskjellige måter.” (LL93: 15, min kursivering)

I musikkfagplanen er et lengre og ikke så positivt avsnitt om hvordan mediautbredelse av musikk gjør at vi har blitt overforbrukere av musikk og hvordan det har gjort musikk til et lydfenomen som vi bruker til å overdøve stillhet, og at vi dermed ikke legger merke til musikken før den stopper. Konsekvensen av dette kan være at elever oppfatter musikk som et passivt forbruksfenomen. Samtidig vurderer elevene den musikken som er populærest i deres aldersgruppe som kvalitativt bedre enn den skolen har å tilby. I samme avsnitt kommer det frem en litt negativ påstand om at konsekvensen av det er at elevene sikkert ikke gidder å ha musikk når de kommer i de litt eldre klassene. Dette er en motsigelse mot nevnte påstanden om at skolen må være forankret i den tro at elever har *lyst* til å lære.

Selv om det ikke står noe konkret om hvilken musikk som skal være innholdet i undervisningen, så kommer det et verdihierarkisk syn på musikk til syne i LL93. Det nevnes som et mulig problem at elevene spesielt i de eldre klasser ensidig vurderer den musikken som er best likt i sin aldersgruppen som den kvalitativt beste musikken, og derfor kan det være at de ikke er så interesserte i den musikken som skolen har å tilby. Det står ikke konkret hvilke sjangere det henvises til, men jeg mener at det godt kan leses mellom linjene. På slutten av avsnittet står det at:

”arbeidsmåtene skal være lagd sånn til rette, at de er inspirerende og på samme tid *åpner* elevenes øyne og ører for *musikalsk kvalitet*” (ibid.: 232 min kursivering)

Med det blir det indirekte sagt at den musikken elevene har blitt ”utsatt” for gjennom media ikke er av samme kvalitet som den musikken skolen står for. Og det som skolen står for blir satt opp som en motsetning til det elevene har med seg. I avsnittet om lytting, som kommer på slutten av denne delen, kommer et hint om hvilken musikk som blir ansett som ”den gode”. Det står at elevene skal lære å lytte til musikk, for det har de bruk for når de skal til musikkarrangementer som f.eks. ”konsert, *opera* og *ballet*”. Med andre ord så ser det ut som en klassisk oppfattelse av rytmisk forbruksmusikk mot

klassisk musikk, hvor den klassiske, sammen med salmer og fedrelandssanger, har kvalitativt høyere verdi.

Selve undervisningsinnholdet er delt opp i seks hovedgrupper: dynamikk, klang (ljómlitur), rytme, melodi, samklang og form. Under disse overskriftene er det beskrevet litt mer detaljert for hvert punkt. I NO74 blir fem av de samme punktene presentert under overskriften "Spesielle gehørøvelser i forbindelse med aktiv musisering" (NO74: 216). Selv om disse punktene nesten er identiske, er det i LL93 ikke lagt like stor vekt på at de skal læres i forbindelse med aktiv musisering. Om "mål" for 1. undervisningsdel står det bl.a. at målet er å gi elevene "*grunnviten*" og "*kunnskap*", og at deres "*oppmerksomhet*" og "*vurderingsevne*" skal utvikles. Disse begrepene peker mot en begrepsmessig bevisstgjøring, som krever en mer scientia-orientert undervisning. I tillegg til disse seks hovedpunktene står en lang liste med 21 punkter med ting man kan gjøre delt i 5 kategorier. F.eks. ser det første punktet slik ut:

Barnesanger, skjaldur, rim  
Sanger/salmer i vår kultur  
Sanger om høytider, naturen, været osv.  
Sangleker, danseleker  
Stemmen, stemmeøvelser (lyde – ulyde, tydelig – utydelig, sterkt – svakt, lyst – mørkt osv. (LL93: 236)

Denne listen av forslag til undervisningsinnhold er veldig ukonkret, strekker seg veldig vidt og ser mest ut som et resultat av en brain-storm. Utover det som jeg har skrevet om undervisningsinnholdet, kan jeg tilføye at denne delen er noe rotete satt opp. Under undervisningsinnhold i første undervisningsdel står de seks hoveddelene nummerert 4.1-4.6, så kommer ytterligere fem punkter (4.7-4.11) med 3-5 underpunkter hver. Underpunktene står i punktform og det er utydelig hvilken plass disse skal ha eller hvorvidt de skal flettes inn under de seks hovedpunktene eller ikke. Når vi kommer til andre undervisningsdel er de seks hovedpunktene nummerert 6.1.1-6.1.6 og deretter kommer fire punkter (6.2-6.5), med 3-8 underpunkter som i den første delen. Under undervisningsinnhold i tredje undervisningsdel kommer først 5 punkter 8.1.1-8.1.5 under over skriften "8.1 lyd" og så kommer de seks hoveddelene etterpå nummerert 8.2.1-8.2.6.



Musikkfaget i LL93 er litt vanskelig å plassere entydig i en av fagkonsepsjonene til Nielsen fordi den er sammensatt av forskjellige ideer. Jeg vil si at den inneholder elementer av musikk som "sang-fag", "musisk-fag" og "sak-fag". Utover disse listene på slutten av innholdsdelen er det ikke skrevet så mye konkret om sang, men det er flere referanser til "vår kultur" og "vår kulturelle sammenheng" og i en færøysk kontekst betyr det sang (se kap. om færøysk musikkhistorie). Som jeg sa så opplever jeg denne læreplanen som rotete og ideologisk litt forvirrende. Som en av mine intervjupersoner sa oppleves den som et stort "ta-selv" bord, hvor man kan gjøre hva man vil og rettfærdiggjøre det med læreplanen. Årsaken til det kan være, som jeg sa i innledningen til analysen av LL93, at musikkfagplanen ikke har fått så omfattende behandling som den burde ha fått. For musikkdelen vil det si at det ser ut som at det ikke har vært noe *debattnivå* (Johansen, 2004), men at noen, ikke så reflektert, har skrevet den med "det beste" fra de danske og norske læreplanene.

Utover det som står i LL93 vil jeg nevne to områder i AP90 som omhandler musikk. For det første står det i §2, 3. stk. i folkeskoleloven fra 1979 at skolen skal hjelpe hjemmet med "å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse..." ([www.logir.fo](http://www.logir.fo)). Det blir i AP90 utdypet hva som ligger i de begrepene og hva det betyr i praksis, og en av de tingene som nevnes er at skolene skal ha morgensang, dvs. at skoledagen begynner med en bønn/andakt og en salme. Det andre er at det er en artikkel i AP90 om musikkskolene og bakgrunnen for at de kom. Musikkskoleloven kom i 1984 og musikkskolene er på mange steder rundt om i hele landet. Artikkelen informerer om musikkskolenes virksomhet, og det står ikke noe om at det skal være noen direkte tilknytning mellom musikkskolene og folkeskolen.

#### 5.1.4 Læreplan 2011

Etter planen skal det komme en ny læreplan for folkeskolen og videregående skole til sommeren 2011. Noen av fagplanene ligger på [www.vitanar.net](http://www.vitanar.net) og det skal være en høringsrunde i mai 2011. Musikkfagplanen ligger ikke der enda, men jeg har fått en del av et utkast fra kulturdepartementet som jeg kort vil beskrive og analysere. Hvordan den endelige læreplanen kommer til å se ut får tiden vise.

Den delen jeg har fått er om faglige kompetansekrav. I forhold til de tidligere læreplaner, spesielt 2. og 3. runde, ser det ut som at denne er skrevet fra bunnen av på Færøyene.

Den har et veldig avgrenset og bevisst fokus. Denne er ikke en rammeplan som LL93, men har konkrete minimumskrav som er overkommelige med et anstendig antall timer. Faget kan kategoriseres som en kombinasjon av "musikk som sangfag" og "musikk som spillefag", for hovedaktiviteten er først og fremst sang, men senere også samspill. Musikkteorien og musikkforståelsen som kreves skal formidles i forbindelse med og gjennom sang. Dette plasserer seg i underkategorien "sanger som middel" (Nielsen 1998). I følge en av lærerne jeg intervjuet er kompetansekravene gjort slik at lærerne kan bruke Kári Bæk's notelære<sup>11</sup> som teoribok. I de eldre klassene kommer samspill mer og mer inn og i 9. klasse er det delt jevnt på sang og samspill. I de eldre klassene blir det lagt opp til samspill på gitar, bass, trommer og tangenter, dvs. at aktivitetene retter seg mot den rytmiske musikken. Det er lidt uklart for meg hvordan prosessen med læreplanen har vært, men som jeg har skjønnet det satt et utvalg og jobbet med musikkfagplanen. Av en eller annen årsak ble Sanglærerforeningen kontaktet av kulturdepartementet og bedt om å gjøre et forslag også. Sanglærerforeningen inviterte sine medlemmer til et møte for å drøfte dette og lage forslag til musikkfagplan. Det jeg har beskrevet her stemmer, i følge Zacharias Sørensen og en av lærerne som jeg intervjuet, med de synspunkter som kom frem i Sanglærerforeningen. Det spesielle med denne læreplanen er at den strekker seg helt fra første klasse til tredje året på videregående. En ting som i den sammenhengen ikke henger helt sammen er at kompetansekravene er til alle klasser fra 1.-9. klasse og så videre derfra på videregående skole, samtidig som musikkfaget ikke har timer på alle trinn. I folkeskoleloven står det at musikk bare har 5 uketimer fra 1.-7. klasse og at det er valgfag etter det, dvs. at mange elever bare har musikk de første fem årene. Om det betyr at timetallet vil forandres eller om det bare ikke blir sammenheng mellom loven og læreplanen blir spennende å se.

## 5.2 INTERVJUER

### 5.2.1 Spørsmål I: Utvikling i musikkfaget

Til å besvare dette spørsmålet viste det seg at alle hadde omtrent samme utgangspunkt. Lærer A, B og C har alle gått i skole på 1980- og 1990-tallet og de husker bare at de sang i musikktimene eller sangtimene som det sikkert het. Lærer D, som er noe eldre, sa at

---

<sup>11</sup> Fire hefter med grunnleggende notelære på færøysk

han hadde en god musikk lærer i 1. klasse, men så byttet de lærer og fra da av hadde han ikke mer musikk i sin skoletid. Timene ble i stedet brukt til frilesing. Det som er interessant er at de tre førstnevnte har alle gått på mellomstore og store skoler da de var barn, og likevel har de hatt et sangfag som er veldig likt det som står beskrevet i BB62. På små skoler kan man tenke seg at det var vanskeligere å få resurssterke lærere og det derfor var mer sårbart for ekspertise på små fag, men det var ikke tilfellet med dem. De har med andre ord ikke opplevd noen av de nye tankene i LL76. Når det gjelder selve innholdet i faget mener de alle at det ikke har vært så mye å miste, da de anser det de hadde som et absolutt minimum, hvis man i det hele tatt skal ha et sang/musikkfag. Når det kommer til utvikling er alle enige om at den har vært både positiv og negativ. Fra offentlig side har utviklingen vært negativ fordi musikkfaget bestandig blir nedprioritert. Selv om det nå er flere og bedre musikk lærere, bedre muligheter og gode intensjoner, så er det bare ikke noen timer at gjøre de gode tingene i og det er det absolutte hovedproblemet. Legger de det til side og ser på situasjonen ellers har de flere positive ting å si om utviklingen. Alle beskriver faget, som de husker det fra deres barndom, som kjedelig og stivt og mener de selv gjør en bedre jobb på det område.

“Nå er det helt annerledes. Det hender ikke at vi sitter inne i et vanlig klasserom når vi har musikk. I hvert fall ikke her på skolen. I tilfellet vi bare synger, så sitter vi likevel i et rom med piano og hvis noen kan spille gitar, så får de lov å være med og spille. Så det er slik jeg kjenner det her og det er stor forskjell.” (Lærer B)

Når det kommer til både lærere og elever mener de at elevene er bedre utrustet i dag enn da de selv gikk i skolen. Dette skyldes forhold utenfor skolen som at musikk skolen mange steder fungerer bra og at folk ellers har bedre muligheter til å dyrke musikk som en hobby.

”I takt med at musikk skolen har gjort sitt arbeid ser man at råmaterialet man har å jobbe med er bedre, fordi mange går i musikk skolen der de lærer litt teori og får noen erfaringer. Så på en måte føles det lettere å få noe ut av undervisningen fordi man har noen ekstra resurser der.” (Lærer A)

Det er tydelig at for de tre yngre lærerne (Lærer A, B og C) har fokuset flyttet seg spesielt på to områder. Det ensidige fokuset på sang har blitt erstattet med mer samspill, og da er det samspill på rytmiske<sup>12</sup> instrumenter som gitar, bass og trommer. I tillegg er

---

<sup>12</sup> ”Rytmiske” her skal forstås som instrumenter man spiller rytmisk musikk, som pop, rock o.l. med

repertoaret oppdatert med mer nyere rytmisk musikk. På innholdssiden vil det si at det klassiske utvalget av fedrelandssanger og salmer, og de verdiene de representerer, ikke har den status de hadde i tidligere og muligvis også på den tiden lærerne gikk på skolen. Argumentene for å synge og spille går mer på personlig utvikling og sosiale aspekter. Lærer A, B og C representerer en *kontekstualistisk* tenkning med fokus på et musikalsk produkt, samtidig som de har utenommusikalske elementer med i deres tenkning. De representerer også en *verdirelativisme* som gjerne knytter seg til *kontekstualismen*. Deres didaktiske posisjon ligger nærmest "musikk som spillefag". Lærer D har et litt mer autonomt syn som jeg skal beskrive nærmere nedenfor. En siste ting som samtlige også la vekt på er at det er vanskelig å snakke om noen overordnet utvikling fordi det er veldig avhengig av enkeltpersoner om musikkfaget fungerer bra. Kommer en god musikk lærer til en skole er det selvfølgelig en god utvikling for den skolen, men ikke overordnet sett. Kan man derimot slå fast at man over hele landet har fått merkbart flere gode musikk lærere, kan man snakke om en generell utvikling og to av lærerne mente at det var flere og bedre musikk lærere i dag enn det var for 20 år siden og før det, men med så dårlige rammer som musikkfaget har på mange skoler har det ingenting å si. Ressursene blir ikke brukt.

### 5.2.2 Spørsmål II: Om læreplaner

LL93 er som sagt gjeldende læreplan. Den er en overordnet rammeplan og etter loven skal alle skoler ha sin egen lokale læreplan. På spørsmålet om skolene de jobbet på hadde det svarte alle omtrent slik, at skolene hadde gjort sine lokale læreplaner som virket litt som sånne "copy - paste" prosjekter. Dvs. noe skolene skulle gjøre, men ikke hadde lyst til, og hadde derfor brukt minst mulig energi på det. Ingen av mine intervjuobjekter hadde selv vært med på å lage en lokal læreplan, og da jeg snakket om læreplan med dem refererte de alle til den overordnede LL93. På spørsmålet om hvor mye læreplanen fyller i den daglige undervisningen svarte lærer B og C at de ikke forholdt seg til læreplanen i det hele tatt. De hadde lest den før og viste sånn sirka hva som står der, men brukte den ikke som veiledning. Lærer A og D hadde et litt mer bevist forhold til den, men sa også at den fylte veldig lite i praksis. De begrunnet det distanserte forhold til læreplanen på flere måter: Lærer A opplevde det slik at han hadde ingen levende sjanse å komme inn på alt det som står i læreplanen, så uansett hva han gjør, så blir innholdet det som han selv velger og synes er bra.

”Jeg kunne tenke meg at læreplanen var litt mer begrenset enn den er. Den virker som et stort ”ta-selv-bord” der du kan gjøre presis det du har lyst til og finne argumenter for det i læreplanen. Læreplanen forteller ikke hva man skal gjøre i undervisningen.” (Lærer A)

I tillegg mente han at f.eks. rytmisk samspill, som det ikke står noe direkte om i læreplanen<sup>13</sup>, burde vært med før 3. undervisningsdel (8.-10. klasse), og da han brukte litt tid på det så ble det enda mindre tid til det andre som står i læreplanen. Alle var enige om at den var utdatert og at man trengte en ny. Det er med andre ord et ganske stort gap mellom den *formelle* og den *operasjonaliserte* læreplan og følgelig også mellom den *formelle* og den *erfarte* læreplan. De hadde vanskelig med å identifisere seg med den og det mente de også gjorde at de ikke kunne legge den til grunn for deres undervisning.

”Det som man ikke brenner for tror jeg man har litt vanskelig for å formidle, så det er helt sikkert noen punkter i læreplanen som jeg ikke oppfyller godt nok.”(Lærer C)

Når det gjelder innholdet mente de for så vidt ikke at det var et dårlig innhold. Det bildet av musikkfaget som man får når man leser læreplanen og lærernes virkelighet var veldig langt fra hverandre. Når det gjelder innholdet kan man grovt dele det i tre grupper: Klassisk, rytmisk og folkemusikk. I læreplanene har den rytmiske musikken ikke hatt spesielt høy status, mens klassisk og folkemusikken har hatt det. På det område mente de at det er brukt for oppdatering eller et valg, spesielt når elevene kommer opp i 5.-7. klasse. Der er innholdet for langt fra den virkelighet elevene befinner seg i. Erfaringene til Lærer D er at det går veldig bra å synge og ha danseleker o.l. med elevene de første årene, men når elevene blir litt eldre vil de ha noe som gir mening for dem eller som de kan relatere til, og der er læreplanen langt fra elevenes virkelighet. De andre tre sier også at spesielt rytmisk samspill fanger barneskolens eldre elevers interesse mer enn noe annet. Når jeg spør hvilke forbedringer de kunne tenkt seg i musikkfaget er det forskjellige ting de tar frem. En overordnet ting som de er enige om er at det er helt meningsløst å ha et slikt urealistisk forhold mellom læreplan og timer. Selvfølgelig ønsker de seg mange flere timer, men når det ikke viser seg å være mulig hadde det nesten vært bedre å være ærlig og sagt at man kan gjøre hva man vil eller at skolen ikke

---

<sup>13</sup> Under 3. undervisningsdel i musikkfagplanen i LL93 står at elevene skal spille på instrumenter, men det er ikke spesifisert mer enn det (LL93, s. 241).

har noen mål for musikkfaget, i stedet for at late som om at man vil noe stort uten at det er mulig å gjennomføre det. Noe som man kunne fått plassert mye bedre er hvor i skolen den færøyske kulturarven skal inn. Alle er enige om at skolen skal være med til å bevare kvaddansen, skjaldur og salmer, men skal det skje i musikk-, færøysk-, historie- eller kristendomsfaget? Eller til morgensang eller i andre sammenhenger? Lærerne opplever det som en klar forhindring, spesielt fordi de opplever at de har alt for lite tid i forveien.

”Noe som spøker i færøyske læreplaner er at vi skal alltid ta hensyn til kulturarven. Selvfølgelig skal vi ikke ignorere færøysk dans, Kingo, salmer og alt det der, men det virker som noe som man alltid bare kaster opp i. Man snakker om et eller annet og så må vi ha med det også.” (Lærer D)

I tillegg til det mener de også at man bevist bør se på musikken i en større sammenheng, som f.eks. en del av språkundervisning, matte og daglig bevegelse osv.

”Ideelt sett ville jeg sagt at den skulle vært en del av mange andre fag. Altså man skal ikke tenke så mye faglig. For musikk og alle språkfagene er i min verden og burde vært en integrert del. For sang knytter seg til språket og vi har tre språk i skolen. Vi har færøysk, dansk og engelsk og lengre oppe har vi også tysk... Der burde musikk vært en naturlig del av det, og det burde stå i læreplanen... og hvorfor ikke i matematikk også? Grunnleggende er matematikk også det grunnleggende i musikk. Altså at dele større og mindre intervaller og slikt. Så det mener jeg burde vært tenkt mye mer inn i hvert enkelt fag, og det mener jeg også at kreativitet burde være.” (Sunleif Rasmussen)

Å se på musiske aktiviteter som stimulerende for andre fag er en tanke som det har blitt forsket på og skrevet mye om, og lærer D nevner også den tanken:

”Jeg kunne godt tenkt meg at elevene hadde en time musikk hver morgen, 5 dager i uken. 1 time musikk og 1 time idrett. Det hadde i mitt hode garantert alle barn en optimal motorisk og fysisk stimulering, som hadde gitt eleven en fred og et konsentrasjonsoverskudd til resten av dagen.” (Lærer D)

Overordnet kan jeg si at felles for alle lærerne er at de opplever at man bør stille seg selv de grunnleggende spørsmålene så som: Hva vil vi med musikk i skolen? Hvor høyt skal det prioriteres? Hvilken plass skal kulturarven ha i skolen? osv., før man lager en læreplan. Som det er i dag, er disse spørsmålene ikke besvart og lærerne er enige om at det til de grader mangler overordnede mål om musikkens plass i skolen. Derfor blir det helt tilfeldig hvordan undervisningen blir på de forskjellige skolene, noe som stemmer

godt overens med mine konklusjoner av undersøkelsen om musikkfagets plass i færøyske skoler skoleåret 2010/11, som jeg skal beskrive senere i oppgaven.

Utover dette spurte jeg også om hvordan det står til med lokaler, utstyr og materialer i forhold det som kreves av faget. De var sånn passe fornøyd med det, men det er tydelig at disse behovene faller litt i bakgrunnen i forhold til de andre problemene de har nevnt ovenfor om lav prioritering av faget.

### 5.2.3 Spørsmål III: Musikk utenfor musikkfaget

I læreplanen er det oppfordret til å bruke musikk i andre fag og andre sammenhenger. Det blir det også gjort på skolene hvor disse lærerne jobber, men ingen av dem hadde noe spesielt ansvar på det området. Alle skolene har morgensang, men den inneholder en bønn og en salme som i all enkelhet ble sunget. Ingen av dem opplevde noen satsing fra ledelsen på det området. Hva som ble gjort i andre fag er helt opp til lærerne, og på mange skoler finnes det lærere som gjør mye med sang og musikk, men som sagt så er det litt tilfeldig om skolene er heldige med det eller ikke. En tradisjon som er på mange skoler er at man danser mye færøysk dans i perioden fra juleferien til fastelavn. Skolen velger et kvad for det skoleåret og så jobber hele skolen med å lære seg det og har fellesøvinger på forskjellige tider av dagen, og det avsluttes med at man har en ordentlig dans fredag før fastelavn<sup>14</sup>. Lærerne jeg snakket med var enige om at det var en bra tradisjon og at det var bra at den var i den formen den er, sånn at man f.eks. ikke skulle bruke musikktime på å øve. Det er mer i færøyskfaget at det blir brukt tid på det. Ellers hadde Lærer A en plan om å spille inn akkompagnement til sanger som MIDI filer og legge dem ut på skolens server. Så hadde alle lærerne lett tilgang til dem og kunne bruke dem sånn at det var lettere å synge med elevene, men det var enda ikke blitt til noe, for hvis det skulle gjøres måtte det gjøres på fritiden.

### 5.2.4 Spørsmål IV: Jógvan á Lakjuni 2007

Jeg leste JL07 og noen av reaksjonene som kom i etterkant for mine informanter og bad om en kommentar på det. Alle husket brevet og de negative reaksjonene på brevet som fulgte etter. Kanskje litt overraskende var alle lærerne forholdsvis enige med Jógvan á Lakjuni i både det at det er en fare for å miste den sangskatten man har og at det bør

---

<sup>14</sup> Tradisjonelt danset man færøysk dans gjennom hele vinteren og avsluttet ved fastelavn. I fasten ble det ikke danset.

synges mer i skolene. Når jeg sier at det kanskje er overraskende så henger det sammen med de skarpe og negative reaksjonene som kom i form av leserbrev fra lærere som uttrykte seg med veldig sterke vendinger. Noen av reaksjonene fokuserte veldig på ordet "utenatslære" og oppfattet det som et fy-fy ord. Lærerne jeg intervjuet hadde alle et litt mer avslappet forhold til det ordet og så ikke for seg den gamle strenge skolen med slavisk terping, men mente at det å kunne noen sanger utenat er bare bra.

"Det som jeg synes er at det ikke skader å lære noen sanger utenat. Hjernen er ikke som et glas som du fyller opp og så blir det fullt en gang, for hjernen har uendelig potensiale. Det eneste som er med for mye utenatslære er at det blir for kjedelig." (Lærer A)

Denne ulike reaksjonen kan skyldes ulike syn på skolen, men reaksjonene skal nok også ses i en større sammenheng. Brevet kom etter en generaldebatt i lagtinget om hele folkeskolen og delen om sang i skolen fyller omtrent halve brevet. Páll Poulsens (se s.28) reaksjon ser like mye ut til å rette seg mot det som ikke står i brevet som mot det som står. For å belyse saken litt firkantet kan man si at det ikke hadde skjedd så mye i skolen på en stund og så kommer kulturministeren ut og sier at man i skolen skal lære flere sanger utenat, og det oppfattes som visjonsløst. Når jeg derimot intervjuer musikkfagere om musikkfaget og leser sangdelen i brevet for dem isolert, blir diskusjonen om innholdet ikke satt like mye i sammenheng med hele skolen. Noe av forklaringen på de forskjellige reaksjonene kan skyldes det.

Men som sagt før var ikke informantene enige i at det nødvendigvis skulle gjøres i musikkfaget. Noen mente at det var på sin plass at det var et formål med musikkfaget. Sunleif Rasmussen er veldig tydelig på hva han mener om denne problemstillingen. Å bevare den færøyske kulturarven bør være en oppgave for skolen som helhet og ikke for musikkfaget. Hvis man skal fokusere på dette i musikkfaget, så skal man fokusere på den musikalske siden av det, sånn at det de lærer om kvad og salmer er de musikalske elementene av tradisjonen, og ikke språk, religion og historie.

### 5.2.5 Spørsmål V: Musikkfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010

I SP10 er det veldig mange punkter som blir nevnt, og det er summen av disse som gjør at konklusjonene i rapporten er så dystre. Jeg leste en oppsummering av konklusjonene



rapporten kommer med når det gjelder folkeskolen, og spurte om det var noe av det de kjente igjen i den færøyske skolen. Alle informantene var enige om at noen av disse punktene også er realiteter på Færøyene mens andre ikke er det. Jeg skal nevne de punktene mine informanter spesielt reagerte på. Alle viste til at det er skåret ned i timetall og at det er hovedproblemet. De siste årene er budsjettet strammet inn i den færøyske folkeskolen, og erfaringene til mine informanter er at det er fagene i "handaverk og list" som først blir skåret ned når det blir spart, da de fagene anses som minst viktige. Det nevnes i rapporten at i musikkfaget i Danmark har innholdet ekspandert samtidig som timene er redusert. Lærer C og D ser litt av det samme, men mener at det er snakk om ekspansjon i alle fag, og også generelt har det som anses som skolens oppgaver ekspandert uten at det er flere timer eller flere lærere til å løse disse oppgavene. De skal bruke mer tid til å lage årsplaner o.l., ha mer foreldresamarbeid, ha flere prosjekter osv. uten at de skal gjøre mindre av noe annet.

"Hvis du skal fylle noe i et fullt glass, så må noe ut av det også. Hvis vi skal ha alt det nye inn så må noe av det gamle ut, og så er spørsmålet hva skal vi? Man må velge eller ha mindre porsjoner av alt. Dette er en typisk ting for skolen, ikke bare i musikkfaget, at man bare fyller på og fyller på, samtidig som prosjekter og alt annet bare tar av tiden." (Lærer C)

Mens musikkfaget i seg selv blir offer for ekspandert innhold mener lærerne likevel at det er den samlede ekspansjonen av innhold i folkeskolen som virkelig går ut over musikkfaget. De viser til at Færøyene "heldigvis" ikke har ekspandert på samme måte som Danmark med et kulturelt mangfold. Ikke det at noen av dem synes kulturelt mangfold er en dårlig ting, men i og med at Færøyene er et mer homogent samfunn, møter den færøyske kulturarven ikke de samme utfordringene som f.eks. den danske.

To aspekter som kan nevnes her er for det første at man ikke har innvandring på Færøyene, så når det kommer til fremmede kulturer, så er de så å si ikke eksisterende. Det andre er at med en så liten befolkning har man ikke så mange urbane undergrunnsmiljøer og færre interessegrupper innenfor det kulturelle område å ta hensyn til.

To av informantene reagerte på begrepene "ervertsorientert og markedsøkonomisk tenkning" med et smil. Det er kanskje ikke ord som de selv ville brukt, men de er treffende for noe av det som skjer i skolen mener de, spesielt etter at PISA

undersøkelsen kom og Færøyene fikk et veldig dårlig resultat<sup>15</sup>. Dette førte til at man på politisk nivå krevde at nå skulle det fokuseres mer på realfagene, dvs. språk og matte. Dette har bl.a. ført med seg at færøysk har fått flere timer og at det har blitt fokusert mye på leseferdigheter o.l. for å oppnå et bedre resultat neste gang. Dette er på bekostning av de kreative og praktiske fagene, og det mener lærerne ikke er den riktige veien å gå.

”Hovedproblemet hos oss vedrørende utviklingen av elevene er at du overordnet fortsetter med å sette inn på boklige resurser, fordi man hele tiden tenker på det fine økonomiske ”ordet” du brukte i sted. (Lærer D)

”Når man er så ’forhippet’ på denne PISA undersøkelsen som for nylig har vært og leseferdighetene hos færøyske elever er veldig dårlige, spesielt i færøysk, så gjør man det at man gir dem flere timer i færøysk i de første klassene. Jeg er veldig skeptisk til om det er godt nok. Man skulle heller gitt en sangtime i tillegg, der man synger færøyske sanger med dem og behandler språket ut fra de tekstene som var der, hvilke ord som ligger der og fonetikk og slikt.” (Sunleif Rasmussen)

Når det gjelder lærerutdannelsen er man på en måte i samme posisjon som i Danmark. På Færøyene har man også gjort lærerutdannelsen om til en profesjonsbachelor. I Danmark har den forandringen gjort at færre lærere med musikk som linjefag blir utdannet, og de som tar musikk på linje får en mer teoretisk vinkel på musikkfaget enn lærere fikk før. Når lærerutdannelsen på Færøyene begynte som bachelorutdanning var det langt fra avklart hva innholdet i utdannelsen skulle være, i følge Sunleif Rasmussen. Det er lagd en læreplan for musikklinjen på lærerskolen som Sunleif har lagd helt alene, og den ble lagd samtidig som det første linjeholdet hadde faget.

”I mai 2008 ble det vedtatt i lagtinget at det skulle være en ny utdanning. Den skulle legges under universitetet (Fróskaparsetur Føroya) og skulle begynne august 2008. Jóanis Hansen (rektor) pleier å si det sånn at vi har bygget flyet mens vi har fløyet. Det er i virkeligheten det som har skjedd... Vi er så utrolig privilegerte her, som jeg pleier at si til mine kolleger. Jeg tror at det er unikt at selve lærerne og faggruppene har kunnet skape sin egen virkelighet. Vi har rett og slett skapt utdannelsen her på stedet. Vi har ingen som helst innblanding fått fra kulturdepartementet.”. (Sunleif Rasmussen. Mine kommentarer i paranthes)

---

<sup>15</sup> Færøyene var med i PISA undersøkelsene i 2006 og 2009 og kom noe dårligere ut enn de andre nordiske land.

At prosessen har vært på den måten at faggruppene selv har hatt muligheten til å skape utdannelsen uten at der har vært lagt press på fra sentrale myndigheter, og at ledelsen på Lærerskolen har vært samarbeidsvillig, gjør at musikklinjen på Lærerskolen ikke er kommet i samme uheldige situasjon som den er i Danmark, og det er Sunleif glad for.

Selv om mange av de samme symptomene er å finne i den færøyske skolen, så mener ingen av informantene at det er umiddelbar fare for å miste den felles kulturarven som vi har nå som samfunn. Selv om rammene ikke er gode så er det fortsatt mange lærere i folkeskolen som gjør en god jobb, og utenfor skolen lever kulturarven mer enn den gjør i Danmark. Men som situasjonen er nå er det ikke godt å si hvordan det vil se ut om 15-20 år.

### 5.2.6 Ideelt musikkfag

Jeg spurte også informantene om hvordan de mener at musikkfaget i folkeskolen ideelt sett skal se ut. På det spørsmålet var svarene ganske ulike og viste forskjellige syn på hva musikkfaget kan inneholde. Både Lærer B og C mener at det er bra å synge mye, spesielt i de lavere klassene, og begrunner det med at det er utviklende på mange måter som f.eks. for musikalitet og språkutvikling, men samtidig mener de også at det skal synges mange færøyske sanger for å bevare den færøyske sangskatten og kulturarven. Når man kommer lenger opp mener de at man kan ha andre mer teoretiske elementer og samspill med. Lærer C mener at man i 5.-7. klasse godt kunne hatt det som valgfag, fordi noen da viser stor interesse og andre ikke i det hele tatt. Lærer B mener også at elever som vil velge musikklinje på videregående skal kunne være forberedte til det og at det bør være en linje mellom der, noe som er tanken i forslaget til den nye læreplanen som kommer. Lærer A mener at den nåværende læreplanen henvender seg mest til elever som har interesse for musikk fra før av og at faget skulle vært litt bredere og på en eller annen måte interesse-skapende på en måte som gav en større bredde av elever et innsyn i forskjellige aspekter ved musikken. Mye av det Lærer A, B og C er enige om er det samme som står i forslaget til den nye læreplanen, som er en kombinasjon av "musikk som sangfag" og "musikk som spillefag". Deres syn på innhold stilmessig er verdigrelativistisk, men de mener at færøysk sang og musikk skal ha en betydelig plass. Når det gjelder samspill trekker de også frem de sosiale sidene ved det.

Lærer D og Sunleif Rasmussen er begge veldig klare på at man bør først få klare linjer på de overordnede tingene. Lærer D mener ikke det gir mening å lage en læreplan hvis man ikke mener det seriøst og at det nå har blitt en realitetskonflikt på det området. Når det er sagt så hadde det også vært bra å bli bevist om noen forskjellige elementer av musikk som er bra på hver sin måte. Lærer D mener for det første at det hadde vært bra for alle å synge og røre seg 1 time hver morgen for at skoledagen ikke bare blir "boklig" og statisk. Dernest burde bevarelsen av den færøyske sangskatten og kulturarven ikke vært musikkfagets oppgave, men hele skolens. Og til sist skulle man hatt et musikkfag for alle, som tok for seg allmenne musikkunnskaper. Sunleif Rasmussen er langt på vei veldig enig og uttrykker seg enda tydeligere:

"Jeg mener at musikkundervisningen i folkeskolen er fantastisk viktig for da får du hele bredden med, men så må det være et fag som ikke er et underholdningsfag. Det må være et fag som er et læringsfag. Og alt godt om undervisningen som har vært i folkeskolen, men det har i stor grad vært et underholdningsfag. Nå skal vi ha det gøy og nå skal vi synge, aktivt. Eller nå skal vi spille noen Orffinstrumenter, ding ding ding. Altså det har vært liten eller ingen læring i det. Man har ikke lært om de objektive tingene i musikken så som harmonier, melodier, lydstyrke og de tingene som er felles.

Det er jo subjektivt å forholde seg til musikk, men et minimum av objektiv viten om musikk må elevene ha. Hvis hver enkelt elev som kom ut av folkeskolen hadde det, så tror jeg at vi hadde et helt annet landskap, både i media og også på platemarkedet." (Sunleif Rasmussen)

Vi kan si at Lærer D og Sunleif Rasmussen begge mener at musikken skal bli brukt på forskjellige måter i skolen, men at man mer bevisst må skille mellom de forskjellige funksjonene. Man må skille i mellom hva som skal skje i musikkfaget, hva som skal skje i andre og hva som skal skje i musikkskolene. Sunleif nevner musikkskolene fordi han opplever det som politikere noen ganger bruker musikkskolene som argument for at nedprioritere musikkfaget i folkeskolen. Faget de to ser for seg er litt mer teoretisk enn det de andre tre lærerne mente. De er opptatt at faget bør være et fag, som mer autonomt handler om musikk. De er ikke så opptatt av noen bestemt sjanger, men av allmenn musikkunnskap og det de kaller objektiv kunnskap om musikk. I tillegg mente Sunleif at skolen burde fokusere mer på kreativitet generelt. Skolen er styrt av hovedtanken i industrisamfunnet, som har som mål å optimere et produkt. Samtidig har

vår del av verden har flyttet seg inn i informasjonssamfunnet, som i mye større grad krever kreativitet og nytenkning. Her har skolen ikke fulgt med enda, men bør gjøre det.

### 5.2.7 Alex Sólstein

Formålet med intervjuet med Alex Sólstein var å belyse noen sider av saken fra vinkelen til en som har vært med i læreplanutvalget. Oppgavene læreplanutvalget har hatt har vært overveldende og de har måtte behandle mange sider av skolens oppgaver. Alex Sólstein har som sagt vært med i mange år og hatt mange saker å fokusere på, hvor musikkfaget har vært en av de sakene som ikke har hatt hovedfokus. I intervjuet lot jeg ham selv ta frem det han husker som viktig og han kom inn på mange andre emner enn musikkfaget. Hann hadde som sagt fremmedspråk som sine hovedfag og det har fylt mest i forhold til det faglige læreplanarbeid. Utover trekker han frem alle de store utfordringene som overordnet fantes i den færøyske skolen, spesielt på 1960 og 1970-tallet med innførelsen av 8.-10. klasse. Det var også en stor utfordring at det ikke fantes noen pedagogisk terminologi på færøysk og det var mye jobb i det. Selv om noen av læreplanene kanskje var ufullstendige, så mener Alex Sólstein at på det område har det vært veldig nyttig for den færøyske skolen at disse læreplanene har kommet. Man må huske på at Alex Sólstein ikke har noen musikkutdannelse, men vanlig lærerutdannelse og hadde spesialisert seg på fremmedspråk etter det. I noen av spørsmålene var jeg ute etter å se hvilke ideologiske tanker han har om musikk og musikkundervisning, men svarene tyder på at han ikke har reflektert så mye på nettopp det. Når jeg ba ham beskrive utviklingen i faget og da jeg spurte han om hvordan han synes musikkfaget ideelt sett skulle sett ut fokuserte han i svaret sitt mest på rammeforhold. Som for eksempel at det ideelle hadde vært å ha mange gode musikk lærere og at skolene var godt utstyrt. Når jeg spurte litt mer med tanke musikk syn og hva han mener innholdet i faget skal være kom det litt frem.

”Men hva er det ideelle? Ja, jeg tror det at vi på Færøyene bruker mye tid til sang og færøyinger er veldig glade for at synge, så det er ikke galt at bruke mye sang. Det mener jeg fordi det kan de fleste være med på. Det er ikke alle som er utrustet til at spille noe. Sangen er så grunnleggende i all musikk og ikke minst salmesang.” (Alex Sólstein)

Hans didaktiske posisjon ser med andre ord ut til å være ”musikk som sangfag”. I mitt intervju med han var det ingen spor av de musiske tankene i LL76, noe som kan tyde på

at læreplanen ble oversatt og tendensen i Danmark ble fulgt uten at de har tatt tankene til seg. Jeg leste noen av de grunnleggende tingene i LL76 for ham og spurte om det ble en forandring var han ganske tydelig i sitt svar.

”Nei, nei. Det der er mye mer ambisiøst enn resultatet ble”

I følge Alex Sólstein hadde de i læreplanutvalget den holdning at de ønsket flere timer til musikkfaget, med at det kom aldri. I tillegg har han opplevd det slik at det har ikke vært mange musikk lærere, som har vært kvalifisert til å mer enn å ha et sangfag. Selv har han som rektor opplevd at det har vært vanskelig å få noen lærere å ta musikktime, selv det jobbet 50-60 lærere på skolen. Når det gjelder innhold sier Alex Sólstein at han selv er glad i klassisk musikk, men at det er vanskelig å fange elevenes interesse med det, så derfor er det kanskje bra med denne nye rytmiske musikken som de viser seg å like veldig godt.

Hvis jeg skal oppsummere det Alex Sólstein sa og gå ut fra at det til en viss grad representerer det læreplanutvalgene har tenkt om musikkfaget, så kan jeg si at de har vært positive til musikkfaget og gjerne sett at det har en plass i skolen. Samtidig har det ikke blitt reflektert mye over innholdet og det de selv har representert er et ganske tradisjonelt ”sangfag” og et heteronomistetisk musikk syn som best kan kategoriseres som kontekstualistisk. Sannsynligvis har de ment at tankene i DK76 har sett spennende ut prøvd å importere dem gjennom læreplanen, men noe seriøst forsøk på å implementere disse ser ikke til å ha blitt gjort.

## 6 DISKUSJON

### 6.1 TIMETALL

Selv om man har en god læreplan og mange gode musikk lærere, så er et viktig element i hele denne saken hvor mange timer en lærer har tilgjengelig til faget. I mine intervjuer ble det av alle dem jeg snakket med nevnt som et problem at det ikke var nok timer til musikk. At det har blitt fokusert så mye på det, gjør at jeg har valgt å belyse og drøfte det litt grundig her. Subjektivt mener de fleste lærere sikkert at de burde hatt flere timer i sitt fag, men objektivt sett er det klart at lærere blir frustrerte hvis forholdet mellom det som kreves i læreplanen og de timene som er tilgjengelige ikke er realistisk. I forhold til f.eks. skolene i Danmark har den færøyske skolen en spesiell utfordring. Den færøyske skolen er en tospråklig skole med både færøysk og dansk som hovedspråk. Det betyr at hovedspråket i den færøyske skolen er et større fag enn i de danske skolene. Da må elevene enten gå mer i skole eller må timene tas fra andre fag. På Færøyene har begge deler blitt gjort. I BB62 skriver de om timetall at:

”Enda en gang skal det minnes om at vår timedeling mellom fag bare er veiledende. Det *timetall* som er satt opp er således ikke et krav og kan ikke være det, for som kjent tillater loven elevtimetall i 7 år som ikke overstiger 6.480 timer. Utvalget har likevel ikke ment det være riktig å gå etter minstekravet, men heller å vise til det vi mener er ønskelig. Verdt er kanskje å tenke på at tallet 6.480 timer er satt etter den danske loven som regner med et hovedfag mindre enn vi har, og at danske undervisningsplaner likevel i virkeligheten har 7.500-8.000 elevtimer.” (BB62: 16)

I det veiledende forslaget som er satt opp i BB62 er elevtimetallet i 7 år á 40 uker 8.480<sup>16</sup> timer for skoler som har 7 klasser. For mindre skoler som har elevene delt på færre klasser er det litt færre timer. At ekstrarfaget dansk går ut over mindre fag som musikk virker utvalget å være klare over og skriver i avsnittet om timedelingen at:

”Vedrørende *sang* og *tegning* mener utvalget at disse fagene *også bør brukes* uten for de registrerte timene... ..sangen alltid, når det passer: Morgensang, avslutningssanger, sang i begynnelsen av time eller et par vers midt i timen. De få minuttene som således blir brukt er ikke bortkastet.” (ibid.: 16)

---

<sup>16</sup> Hver undervisningstime var da 50 minutter.

Selv om forslagene i BB62 angående timetall kun var veiledende så forsøkte skolene å holde seg til den veiledningen (TL93: 7). I 1974 kom det en stor forandring på dette på grunn av oljekrisen. For å spare penger ble skoleuken satt ned fra 6 dager til 5 dager (lørdagen ble fridag) og Læreplanutvalget fra 1970 ble pålagt å undersøke konsekvensene av dette og også komme med et nytt forslag om timetall for grunnskolen. Timetallet ble da redusert med nesten en fjerdedel fra 8.480 til 6444. Dette forslaget (Álit 1974) skulle i utgangspunktet bare gjelde for skoleåret 1974/75, men forble den eneste timetallsveiledningen de neste 18 årene til TL93 kom, selv om den ble skrevet etter loven fra 1962. Det kom ny folkeskolelov i 1979 og da kom også to forslag om time- og fagfordeling, men det var bare for 8., 9. og 10. klasse. I 1992 kom en lovendring om minstekrav for undervisningstimer. Da ble det for alle trinn satt opp hvor mange timer en elev skulle ha hver uke:

**§ 22 a.2)** I årsdelt grunnskole skal elevens uketimetall være minst 182 undervisningstimer.

2. stk. Elevens undervisningstimetall i hver klasse skal være minst:

- 1) i 1. klasse 18 timer
- 2) i 2. klasse 20 timer
- 3) i 3. klasse 24 timer
- 4) i 4. klasse 28 timer
- 5) i 5. klasse 30 timer
- 6) i 6. klasse 31 timer
- 7) i 7. klasse 31 timer ([www.logir.fo](http://www.logir.fo))

Denne oversikten gir et samlet timetall på 7280<sup>17</sup> og det er dette timetall Læreplanutvalget forholder seg til i TL93. I loven fra 1997 var minstekravet om timetall fortsatt 182, men så er §19 om timetall blitt forandret, først i 2005 der timetallet går fra 182 til 185 i uken og så enda en gang i 2007 da timetallet først for skoleåret 2007/08 går opp til 193, for så å øke til 201 undervisningstimer fra skoleåret 2008/09 og fremover i omtrent samme fordeling mellom klassene som tidligere ([www.logir.fo](http://www.logir.fo)).

---

<sup>17</sup> I loven fra 1979 er timene satt til at være 45 minutter



år	1962	1974	1992	2005	2007	2008
timetall 1.-7. kl.	8480	6444	7280	7400	7720	8040
uketimetall	212	161	182	185	193	201

Figur 3 Oversikt over samlet timetall for 1.-7. klasse

Når det gjelder antall musikktimer har det ikke blitt spesifisert i loven hvor mange musikktimer det skal være, det har vært henvist til læreplanene. Da ny folkeskolelov kom i 1997 står det litt om hvor mye det skal undervises i musikk. Musikkfaget er samlet i gruppen "handverk og list" (kunst og håndverk) sammen med sløyd, formning, håndarbeide og heimkunnskap.

**§ 5.** Undervisningsinnholdet skal være valgt og ordnet slik at elevene får mulighet til å tilegne seg faglig fordypelse og helhetsforståelse. I undervisningen skal elevene ha mulighet til å tilegne seg kunnskap om de arbeidsmetoder, som særpreger hvert enkelt fag...

*Stk. 2.* I den 9 årige grunnskole skal alle elever bli undervist i:

...

- |    |           |               |
|----|-----------|---------------|
| 4) | "Kunst og | musikk        |
|    | håndverk  | formning      |
|    |           | håndarbeide   |
|    |           | sløyd         |
|    |           | heimkunnskap" |

i fem eller flere skoleår i 1.-7. skoleår." (ibid.)

Det står at eleven skal bli undervist i disse fagene i fem av deres første syv år, men det står ikke hvor mange timer hvert år. Jeg ringte og spurte en av de ansatte på kulturdepartementet som jobber med dette om hvordan loven skal praktiseres, og vedkommende forklarte det slik at "handverk og list" får fem timer i uken i 5 år, så kan skolene fordele det slik de mener er best. Blir timene fordelt jevnt mellom de fem fagene blir det 1 time i uken i 5 år med musikkundervisning. Ideen med å gjøre om på timene på den måten var å tenke mer helhetlig på de praktiske fagene, i følge kulturdepartementet. Likevel mente vedkommende som jeg snakket med at ordningen hadde gått mest ut over musikkfaget i forhold til ordningen som var før, hvor musikk/sang hadde status som eget fag og et fast antall anbefalte timer.

For å få innblikk i hvordan det i praksis står til med musikkfaget i dag, når det gjelder dette med timer, så har jeg hatt kontakt med alle skoler med over 40 elever og spurt hvor mange obligatoriske timer hver elev får i musikk gjennom sine år i folkeskolen. På Færøyene er det 55 aktive skoler med sammenlagt 7027 elever fordelt på alt fra 1 elev til 533 elever på hver skole (www.hagstovan.fo). 36 skoler har over 40 elever på deres skole og det er dem jeg har vært i kontakt med.

En oversikt over musikktimer som er planlagt i timetabellen for skoleåret 2010/11 i færøyske skoler ses nedenfor. På tabellen nedenfor har jeg valgt å holde navnene på skolene anonyme og ikke vise hvor mange elever som går på dem. Det er opplysninger som jeg har, men dette har jeg valgt å gjøre fordi poenget med dette er utelukkende å gi en oversikt og ikke å henge noen skoler ut som "dårlige skoler". Skolene er plassert i en stigende rekkefølge i antall musikktimer fra venstre mot høyre.

1. kl.	0	0	0	0	0	0	0	40	25	40	40	40	40	0	40	40	40	40	40	40	20	40	40	40	0	40	40	80	72	40
2. kl.	0	0	0	0	0	0	7	25	40	40	40	40	0	40	40	40	40	40	40	20	40	40	40	40	40	40	80	72	40	
3. kl.	0	0	0	0	0	0	7	25	40	26	40	40	0	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	80	40	107	80	72	40	
4. kl.	0	0	0	0	0	0	7	25	0	26	10	40	40	40	40	40	40	40	54	40	40	40	35	80	40	54	26	72	80	
5. kl.	0	0	0	0	0	0	7	0	0	26	10	0	40	0	40	40	40	40	40	14	30	40	40	35	26	40	27	26	72	80
6. kl.	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	10	0	40	0	0	0	0	0	14	30	40	40	35	26	40	27	26	32	80	
7. kl.	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	10	0	40	26	0	0	0	0	0	30	0	0	35	26	40	27	26	32	80	
Samlet	0	0	0	0	0	0	82	106	120	158	160	160	160	186	200	200	200	200	200	202	210	240	240	260	278	280	322	344	424	440

**Figur 4 Årlig timetall i musikk fordelt på skoler**

Jeg har valgt å sette timene opp som timer på årsbasis fordi musikkfaget på mange skoler er en del av en P-fags ordning, hvor elevene roterer mellom ulike fag gjennom året. Skoleåret er 40 uker så en ukentlig time gir 40 timer på tabellen. Årsaken til at det er litt færre skoler på tabellen enn det jeg nevnte ovenfor er fordi at jeg har slått noen sammen, hvor de samme elevene går på en skole 1.-3. klasse og fortsetter på en annen i 4.-7. klasse. Jeg har også tatt bort dem som bare har ungdomsskole. På tabellen ser vi en spredning fra 0 til 440 musikktimer, men et flertall ligger rundt 200 timer som tilsvarer 1 time i uken i 5 år. 6 skoler med sammenlagt 838 elever har ingen musikktimer på timeplanen og 16 skoler med sammenlagt 2848 elever hadde ikke musikk på timeplanen i 6. og 7. klasse. Dvs. at over 40% av elevene ikke har musikkundervisning i 6. og 7. klasse. I SP10 beskrives en negativ utvikling i timetall for musikkundervisningen i Danmark. Redusert timetall kombinert med økt mengde innhold har i følge rapporten hatt veldig negative konsekvenser for musikkundervisningen i danske skoler. Nedenfor er en tabell fra SP10 som viser utviklingen i uketimetall for musikkfaget fra 1958-2009.

	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	i alt
1958	2	1	1	2	2	1	1	1	2	-	13
1970	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	12
1975	1	2	2	2 (1)	1 (2)	-	-	-	-	-	8 (7-9)
1988	1	2	2	2	1	P-fag		Valgfag			8
1994	1	2	2	2	1	1	-				9
2002-09	1	2	2	2	1	1	-				9

Figur 5 Utvikling i timetall for musikkfaget 1958-2009 i Danmark

Ser utviklingen dytter ut i Danmark kan man si at den ser helsvart ut i den færøyske skolen. Som det ble nevnt i BB62 gjør utfordringen med to hovedspråk at det blir mindre plass til andre fag som musikk. Likevel har Læreplanutvalgene hele tiden hatt som mål å ha musikk minst en time i uken. At Læreplanutvalget har sett på dette som et minimum ser vi bl.a. med at selv om der i forslaget til timefordeling i 1974 ble redusert kraftig med samlet timetallet, så har sang/musikk faget beholdt sine timer. I forslaget til læreplan for 1.-3. klasse fra 1976 står det enda at for å få det til som står i musikkfagplanen trengs flere timer i musikk. Vi skal huske på at begge disse var midlertidige forslag, og på mange måter et uttrykk for hva Læreplanutvalget mente var ønskelig. Med 1997 loven kom likevel en reduisering i timetallet til musikkfaget og selv om det samlede timetall tre ganger har økt siden da er ingen av disse timene tenkt til musikkfaget eller de andre fagene i gruppen "handverk og list". Utviklingen i obligatoriske musikktimer i den færøyske folkeskolen ser altså slik ut:

	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	i alt
1962*	1	1	2 (1)	1	1	1	-	Valgfag			7 (6)
1974**	0,5	0,5x2	0,5x2	2	2	1	-				7,5
1993	1	1	2	1	2	1	-				8
1997***	1	1	1	1	1	-	-				5

\*I GB66 står sang som valgfag i 8.-9. klasse

\*\*I 1.-3. klasse deles timene mellom sang og formning.

\*\*\*Minstekrav, som ikke nødvendigvis skal fordelt slik

Figur 6 Utvikling i timetall for musikkfaget 1962-2011 på Færøyene

Min oversikt fra skoleåret 2010/11 viser en stor spredning, men et gjennomsnitt som ligger tett på de 5 timene som står foreslått i loven.

Så påstanden om at faget er blitt kraftig nedprioritert er ikke ubegrunnet. I kunnskapsløftet<sup>18</sup> er der gitt en ukentlig time i 9 år til musikkfaget (www.udir.no), så både den danske og norske skolen har musikkfaget 9 obligatoriske uketimer. På Færøyene har musikkfaget aldri hatt mer enn 8 timer og ligger nå bare på litt over halvparten av antall timer sammenlignet med de danske og norske skolene.

## 6.2 MUSIKKENS Plass I SKOLEN

Utover at de opplyste om timetall for musikkfaget kom rektorene som sagt med en del forklaringer på hvorfor de har organisert undervisningen sånn som de har. Etter mine samtaler med dem var det flere trekk som gikk igjen i det de forklarte meg.

I LL93 og AP90 er musikk i skolen omtalt i to sammenhenger. Først i musikkfagplanen, som handler om selve faget og hva som skal skje i det, og deretter blir det oppfordret til å bruke sang/musikk i andre sammenhenger som f.eks. til morgensang, i andre fag, til spesielle anledninger osv.. Det er ikke ment som enten det ene eller det andre, men som både/og. Etter å ha snakket med samtlige som ikke svaret e-posten mener jeg at musikken i skolene pr. 2011 i praksis kan plasseres i 5 kategorier:

1. Musikk som sang/musikkfag. Musikkfaget heter sang/musikk og har et anstendig antall timer og kvalifisert musikklærer.
2. Musikk som sangfag. Musikkfaget heter sang og inneholder utelukkende syngaktivitet.
3. Musikk som sang i andre fag eller andre sammenhenger.
4. Musikk som individualundervisning. Elever med interesse får tilbud om individualundervisning på et instrument gjennom musikkskolen i skoletiden.
5. Musikk som prosjekter. Musikk blir en del av intensive prosjekter som f.eks. teater oppsett, musikal eller lignende.

Samtlige av disse fem kategoriene hadde første plass på en eller flere av skolene når det gjelder prioritering av musikken. På de fleste skolene blir flere av disse kategoriene praktisert. Når jeg ringte, spurte jeg bevisst om situasjonen i *musikkfaget*, men likevel

---

<sup>18</sup> Den norske læreplanen fra 2006

svarte flere uten å tenke over det med å vise til musikk i disse andre sammenhengene i skolen deres.

Når det gjelder selve musikkfagplanen i LL93 er det bare på det første punktet at den muligvis blir oppfylt, i den grad musikkfagplanen i LL93 er mulig å oppfylle. Flere av rektorene nevnte i forbindelse med dette at de kunne ha et seriøst musikkfag fordi de hadde en eller flere kvalifiserte musikk lærere som tok seg av de timene og at det avgjorde om faget var på timeplanen eller ikke. På flere skoler kalte de faget sang og ikke musikk. Dette var spesielt i 1.-3. klasse, og det var enten et bevist valg fra ledelsen eller ønske fra lærerne. Jeg gikk ikke i dybden med spørsmål om dette, men fikk ikke inntrykk av at noen spesielle pedagogiske tanker eller metoder knyttet seg til disse timene, bare at det ble sunget mye. Punkt 3 kunne stått som to punkter, men selv om noe skilte seg litt fra annet har jeg plassert det i samme kategori. På noen av skolene hvor de hadde få eller ingen timer i musikk sa de at det som er av musikk er en salme til morgensangen hver morgen, og så det færøysklæreren eller andre lærere finner på i deres timer. Da er det opp til hver enkelt lærer om de bruker tid til å synge. Disse skolene brukte musikken *ubevisst* på den måten. Andre skoler hadde mer *bevisste* tanker om tverrfaglig eller utenomfaglig bruk av musikk. F.eks. friskolen i Tórshavn (privatskole) brukte minimum 30 minutter hver morgen med sang og musikk med alle elevene. Denne samling var mer enn bare morgensang i tradisjonell forstand. De sang et bredt utvalg av sanger som var bevist valgt etter årstid, de hadde utenlandske sanger som de knyttet til fremmedspråkundervisningen osv. Elevene bidro også med akkompagnering med instrumenter. Å spille instrumenter lærte de også på skolen av noen av skolens lærere. Kategori nummer 5 er egentlig ikke noe folkeskolen tilbyr fordi folkeskolen og musikkskolen er to separate enheter. Når jeg spurte hvor mange timer blir gitt til musikk i skolen deres svarte flere av rektorene umiddelbart med å vise til musikkskolens undervisning. Når det gjelder musikkskolene er det mange steder slik, som jeg har forklart tidligere, at undervisning foregår i skoletiden med at elevene går ut av timene til instrumentalundervisning. Noen av dem jeg snakket med uttrykte frustrasjon over dette og sa at det forstyrret mens andre så det som et bra tilbud. Felles for flere var likevel at de så det som en erstatning for musikkundervisning i folkeskolen, og en legalisering for å kutte ned på undervisningstimer i musikk. En rektor uttrykte det så konkret at de hadde musikkundervisning til musikkskolen kom. Og så sluttet de med det. Det var også skoler som ikke hadde noen musikk timer fast på timeplanen, men som

enten hadde årlige emneuker eller prosjekter hvor musikk aktivt inngikk som ga elevene en del intensive timer med musikk.

### 6.3 TILFELDIGHETER

Hvis jeg kort skal oppsummere det jeg har gjennomgått kan jeg si at det ikke finnes noe musikkfag i den færøyske skolen. Mange vil umiddelbart reagere på den påstanden og det skjønner jeg godt. Hvis jeg skal utdype det så mener jeg med det at det ikke finnes noe overordnet systematisk musikkfag i den forstand at en elev som har gått i en færøysk folkeskole garantert har fått den og den musikkundervisningen. Hvis en elev med alminnelige forutsetninger ikke kan lese eller regne blir dette sett på som forsømmelse av skole og foreldre. Det at mange elever ikke har en eneste musikktime i sine 10 år i folkeskolen skaper tilsynelatende ikke store bekymringer eller reaksjoner fra politisk side. Problemet er i alle fall ikke ukjent. I JL07 står:

”Noen skoler gjør uten tvil mye med dette, men timene til musikk strekker ikke til, for det er for mange fag samlet i gruppen kunst og håndverk, hvor musikk er ett av fagene.” (www.mmr.fo)

Når jeg ringte til kulturdepartementet og spurte om hvordan FL97 skulle tolkes, var en av de første kommentarene at den ordningen hadde mest gått ut over musikkfaget. Loven er nå 14 år gammel og det har kommet flere oppdateringer på nettopp timetall, men ingenting er blitt forandret på ”handaverk og list” eller musikkfaget, så situasjonen kan sies å representere den politiske viljen de siste 15 årene.

Når det er sagt så betyr det ikke at musikken er fraværende i den færøyske skolen. Heldigvis er det mange, både lærere og rektorer, som gjør en stor jobb for å gi musikken en plass i skolen og i elevenes utdanning, men for elevene er situasjonen *tilfeldig*. Skal man ha et musikkfag som det står i læreplanen, skal man bare synge, skal man bare ha musikkskole, skal musikkundervisning bare være for noen, skal den være for alle eller skal man ikke ha noen ting? En grunnleggende overordnet politikk om musikkens plass finnes ikke. Hverken i teori eller i praksis. Så kan det være at man for tiden er heldig med lærere og at det går bra likevel, men hvis man forsømmer et slikt område over lenger tid får det helt sikkert konsekvenser, som det har fått i Danmark. Man kan som Sunleif Rasmussen sa i intervjuet se på mulighetene i systemet og satse på et eller to av

fagene i "handaverk og list" gruppen og dermed kan man få flere musikktimer. Noen skoler har gjort det og også satset med noen prosjekter. I kommuneskolen i Tórshavn har man prøvd med to forskjellige prosjekter. Det ene kalles "Litir í leiki"<sup>19</sup> og det andre "Samtón"<sup>20</sup>. Det som kan være en uheldig konsekvens av å satse på musikk er at det blir på bekostning av noen av de andre fagene i gruppen.

Jeg skal nevne et godt eksempel på den tilfeldige situasjonen som er mange steder. Når jeg var på Færøyene, og var på vei inn til en av dem jeg skulle intervju, hørte jeg et innslag på radioen. Det var fra en skole hvor matematikklæreren sammen med elever i 2. klasse hadde lagd en sang til hver av gange-tabellene fra 1-10. Elevene fikk synge flere av dem på radioen og var kjempe entusiastiske og hadde en veldig flink lærer som spilte gitar. De elevene gikk på en av de skolene som ikke har en eneste musikktime på timeplanen. Muligvis har disse elevene fått like mye musikk som andre som har musikk på timeplanen, men i så fall er det tilfeldig, fordi de har vært "heldige" med læreren. Noen av elevene på samme skole er også "heldige" fordi en av klassene kjørte et "Musse-combo" prosjekt og enda noen har mulighet til å få instrumentalundervisning gjennom musikkskolen som har gode lokaler på den skolen. Det er påmelding til musikkskolen så det er ikke helt tilfeldig hvem som går der, men om elevene får en (musikalsk sett) god matematikk/færøysk lærer eller kommer i en prosjekt klasse er helt tilfeldig. Dvs. at på samme skole har flere elever fått mye musikkundervisning og andre ingenting.

Man kan godt argumentere for at uansett hvordan man gjør det, så vil det være læreravhengig og det kommer alltid til å være vanskelig å få nok musikk lærere. Som situasjonen f.eks. er i Danmark for tiden, hvor det i følge SP10 er og kommer til å være underskudd av musikk lærere i folkeskolen. Men slik situasjonen og loven er angående musikkfaget så vil jeg kalle det "planlagt tilfeldighet". Selv om musikkfaget hadde et eget krav til timer som var høyere enn nå, er det ikke sikkert at skolene hadde klart å innfri de kravene, og situasjonen kunne i praksis sett identisk ut. Jeg mener likevel det er stor

---

<sup>19</sup> Dette bygger på "Colourstrings" metoden til brødrene Géza og Csaba Szilvay. Dette er en metode som er videreutviklet fra Zoltán Kodály's musikkpedagogiske filosofi, som brødrene har fått stor internasjonal annerkjennelse for.

<sup>20</sup> Bygger på et Svensk konsept som heter Musse Combo. Musse Combo er ikke nytt på Færøyene. Bl.a. min kone gikk i en Musse Combo klasse i 1995 på en annen skole. To skoler kjører med prosjekt klasse etter Musse Combo systemet i skoleåret 2010/11.

forskjell på å ha et mål og en intensjon om at situasjon skal være så god som mulig, og å ha en lov som i praksis legger opp til denne "planlagte tilfeldigheten".

Samtidig som det ser ut som at det finnes mange gode og kvalifiserte musikk lærere, så har den kritiske situasjonen angående nedprioriteringene av musikkfaget en dobbel negativ effekt. Både dem jeg intervjuet og andre jeg har snakket med har nevnt det faktum at gode musikk lærere ikke lenger gidder å undervise i musikkfaget, fordi det er så få timer at det ikke gir mening. Både fordi at det er lite man får gjort i selve musikkfaget, men også fordi det samlede antall musikk timer for den enkelte lærer bare blir en liten prosentdel av lærerens samlede timer. Dvs. at få lærere anser seg som musikk lærere. Hovedfokus kommer til å ligge på andre større fag som de har flere timer i. Lærer A uttrykte det slik:

"A: Et problem er at når det er så få timer, så føler jeg meg ikke lenger som musikk lærer. Jeg underviser 6 timer i uken. Jeg var oppe i 15 timer i uken for to år siden.

Holgar: Så det er bare ca. 20% av din stilling?

A: Ja, det har bare blitt en bijobb. Og da bruker man selvfølgelig ikke den samme energien til det. Det har man ikke tid til." (Lærer A)

Det er verdt å huske på at denne læreren er eneste læreren som underviser i musikk på denne skolen, som har over 300 elever.

#### 6.4 HVORFOR ET SANG-/MUSIKKFAG?

Jeg er klar over at jeg i denne drøftingen har en ganske ladet og subjektiv retorikk. Mange musikk timer er "bra" og de elevene som har en lærer med musikalske ferdigheter er "heldige". Det er ikke så rart at jeg som musikk lærer mener det, men jeg tror likevel at et flertall av færøyinger egentlig også mener det. Som jeg skrev om i kapitlet om færøysk musikkhistorie, så har sang hatt en helt spesiell posisjon på Færøyene historisk sett og det har den fortsatt. Der hvor færøyinger samles blir det som regel også sunget og ofte sunget mye. Det gjelder både i åndelige og verdslige sammenhenger. På Færøyene har man klart å holde fast i og videreutvikle et felles sangrepertoar, som jevnlig blir brukt til festlige anledninger og som kan anses som en



felles sangkultur, som "alle" er en del av. Dette kommer blant annet til uttrykk i midnattsallsangen i Tórshavn på Olsok, som hvert år samler over 10.000 deltakere. Dvs. 20-30% av befolkningen. Så på spørsmål om skolen skal være med til å bevare denne arven tror jeg et stort flertall vil svare ja.

Dette med sangen er selvfølgelig bare en del av det. I tillegg kommer de generelle filosofiske og vitenskapelige argumentene om musikkens positive funksjoner og verdi, som jeg ikke har plass til å komme inn på. Varkøy begynner boken sin "Hvorfor musikk?" slik:

"Det er mitt inntrykk at mennesker som arbeider innenfor fagfeltet musikk som utøvende, skapende eller formidlende, ofte er frustrerte p.g.a. omgivelsenes manglende forståelse for verdien av dette arbeidet."(1993: 11)

Deretter behandler han dette omfattende spørsmålet. Kanskje er det alle innerst inne er enige om ikke blitt formidlet tydelig nokk av fagpersonene på feltet og derfor har musikkfaget bare fått lov til å skli ut i bakgrunnen. Eller blir musikken i en helhetlig vurdering ikke ansett som "viktig" nokk til å få en større plass i den Færøyske folkeskolen. Folk på alle sider av forhandlingsbordet har uttrykt overfor meg at musikkfaget bør prioriteres høyere. Spørsmålet er om dette er et uttrykk for politisk korrekthet eller oppriktige holdninger.

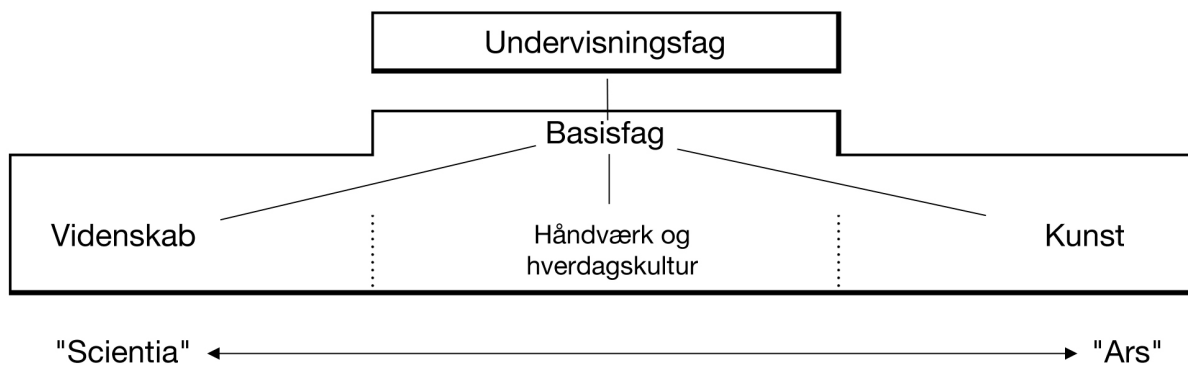
## 6.5 KONKLUSJON

Som utgangspunkt i 1962 ser det ut som sangfaget både i teori og praksis har samme status på Færøyene som det har i Danmark og Norge. Deretter ser vi en tydelig tendens til at de færøyske læreplanene på 1970-tallet følger den utviklingen som skjer i Danmark. På tross av det er det ikke mye som tyder på at tankene i for eksempel LL76 har nådd musikkfaget på Færøyene og blitt praktisert i noen grad i folkeskolen. Samtlige av dem jeg har spurt om hvordan de husker musikkfaget på 1970 og 1980-tallet, sier at de bare har hatt et sangfag og de fleste nevner at de har sunget de gode gamle fedrelandssangene. Det er også et interessant spørsmål om noen i Læreplanutvalget har stått for tankene i LL76 i noen spesiell grad. En overordnet tanke som blir nevnt hele veien oppover er at Læreplanutvalgene ser etter pedagogiske tanker som rører seg i landene rundt oss. Dette er naturlig og blir gjort i alle land, men når så å

si alle læreplanene har vært mer eller mindre uferdige er det fare for at det bare blir fine lånte tanker i et dokument og ikke så mye mer enn det. Det er ikke mye som tyder på at det har vært gjort noen seriøse forsøk på å implementere disse nye tankene i musikkfaget. Med seriøse forsøk mener jeg kurser og oppfølging på annen måte. Min samtale med Alex Sólstein støtter opp om disse konklusjonene. Selv om jeg sa at jeg skrev om musikkfaget, så nevnte han mer av de overordnede tingene som Læreplanutvalget hadde jobbet med og det med musikkfagplanene var litt fjernt for ham. Det at man nå i 2011, når man for første gang skriver en musikkfagplan "selv" fra bunnen, velger å gå "back to basic" og fokusere så mye på sang kan tyde på at det er de tankene som hele tiden har vært de dominerende hos musikk lærerne i folkeskolen.

I læreplanene har "musikk som sangfag", "musikk som "musisk" fag" og "musikk som sak-fag" blitt representert og utviklingen har fulgt den danske til en viss grad. Tankene i "musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse" og "musikk som lydfag" har ikke nådd Færøyene. Det er mye nevnt om samfunn i læreplanene, men "musikk som samfunnsfag" i den forstand Nielsen presenterer det har heller ikke blitt representert. I praksis er det "musikk som sangfag" som har dominert hele veien oppover. Den sangskatten som man har mistet eller gått fra i andre land har i større grad hengt ved på Færøyene. De yngre musikk lærerne jeg intervjuet representerte også "musikk som spillefag", og siden den didaktiske posisjonen har en så fremtredende plass i forslaget til den nye læreplanen i 2011 kan det bety at den er utbredt blant andre musikk lærere også.

Overordnet kan man si at i læreplanene har et heteronomiestetisk syn vært dominerende hele tiden. Musikken har hatt funksjon som middel, men hva den har tjent som middel til har forandret seg litt. Først som formidler for innholdet i salmer og fedrelandssanger, så som middel til personlig utvikling av elevene i det "musiske faget", for så å vende tilbake til det samfunnsnyttige i LL93. I skolens praksis ser det ut til at musikken har vært brukt som middel til det den tradisjonelt sett har vært på Færøyene. Til samfunnsnyttig oppdragelse, nasjonal identitetsdannelse, trivsel, samhold, åndelig oppbygging og underholdning. Nielsen (1998) har en illustrasjon som han kaller musikkundervisningens tredimensjonale basis. Historisk har man verken tradisjon for musikkvitenskap eller kunstmusikk på Færøyene, men musikken har vært del av en hverdagskultur. Denne tradisjonen ser også ut til å dominere musikkens plass i skolen. Dvs. at den færøyske skolen plasserer seg på midten i denne illustrasjonen:



Figur 7 illustrasjon av musikkundervisningens tredimensjonale basis

Det som beveger seg mest mot et autonomistetisk syn er musikk skolene. Disse er egentlig ikke en del av folkeskolen, men i praksis fungerer de flere steder som den eneste musikkundervisning elevene kan få.

På Færøyene har man hverken musikkonservatorie eller noe musikkvitenskapelig institutt. Det er ingen med Ph. d. Grad innen musikk og få som har mastergrad eller kandidatutdannelse. Det er med andre ord liten eller ingen diskusjon på et akademisk nivå om musikken i skolen. Færøyske musikktradisjoner bære preg av å være uskolerte og lavkulturelle, så i den sammenheng er det ikke overraskende at musikkfagplanene ikke har vært så gjennomarbeidet som man skulle ønske.

I mine analyser er jeg veldig kritisk til gjennomførelsen av læreplanene. Jeg beskriver dem bl.a. som kopierte og dårlig gjennomtenkt. Jeg mener likevel at offentlige dokumenter som læreplaner skal leses kritisk og tåle å bli gjennomgått grundig. Når det er sagt så føles det litt dårlig gjort overfor de folkene som har sittet i læreplanutvalgene. Oppgaven som noen få har fått å jobbe med har vært *enorm* og omstendighetene har vært *dårlige*. På mange måter har de som har vært med i læreplanutvalgene gjort en kjempejobb, fordi man med veldig begrensede midler måtte begynne fra null i 1962.

Angående de to påstandene eller hypotesene jeg nevnte i innledningen, så kan du som leser selv vurdere hvorvidt de stemmer eller ikke. Jeg klarte i alle fall å skrive noen sider om dette emne.

## LITTERATURLISTE

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Dahl, Á. (Red.). (1998). *Føroya Lærarafelag 1898-1998*. Tórshavn: Bókadeild Føroya Lærarafelags.
- Elliott, D. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education* .
- Gatz, F. (1929). *Musikästhetik in ihren Hauprichtungen*. Stuttgart.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Incuiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En inføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hentze, J. M. (2000). *Tórshavnar skúlasøga*. Tórshavn: Tórshavnar býráð.
- Johansen, G. (2004). Musikkfag, lærer og læreplan. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Karseth, B., Gudmundsdottir, S., & Hopmann, S. (Eds.). (1997). *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundem*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakjuni, J. (u.d.). *Skriv til allar fólkaskúlar. 14. september 2007*. Hentet fra [www.mmr.fo](http://www.mmr.fo): <http://www.mmr.fo/default.asp?leitiord=morgunsang&sida=432&TidindiID=343>
- Næs, J. A. (1972). *Føroya Lærarafelag 50 ár. Skúlablaðið* .

- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (Ed.). (2010). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik Institut for didaktik Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Aarhus Universitet.
- Petersen, L. (1994). *Skole på Færøerne i 1000 år. En skolehistorisk håndbog*. Tórshavn: Eget forlag i samarbejde med Selskabet for Dansk Skolehistorie og Føroya Læraraskúla.
- Sundberg, O. K. (2000). *Musikktenkningens historie*. Oslo: Solum.
- Sørensen, Z. (1984). *Sangen i den færøske folkeskole ca. 1900-1950*. Aarhus: Specialopgave ved musikvidenskabeligt institut Aarhus universitet.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Rasmussen, P. M. (1997). *Mangt er í brøgdum vunnid. Um politisku gongdina í málstríðnum*. Sprotin.
- Landsskúlaráðgevarin . (1979). *Um høvuðstætirnar í nýggju fólkaskúlalógini*. (L. Petersen, Ed.) Tórshavn: Skúlaráðgevaraskrivstovan.
- Poulsen, P. (u.d.). *Mentamálaráðharrin hevur vorpið eitt neyðaregg*. Hentet fra [www.bfl.fo](http://www.bfl.fo):  
<http://www.bfl.fo/Default.aspx?ID=610&Action=1&NewsId=1467&currentPage=230&M=NewsV2&PID=1962>
- Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk? - en musikkpedagogisk idehistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole*. Oslo: Unipub.
- [www.skulasangbokin.fo](http://www.skulasangbokin.fo). (u.d.).

## **Læreplaner og offentlige dokumenter:**

*Undervisningsvejledning for folkeskole på Færøerne.* (1962). Færøernes skolekireksjon.

*Leiðbeinandi lesiætlan og Krøv fyri 8. og 9. flokkarnar í Føroyum.* (1968). Tórshavn: Føroya skúlastjórn.

*Uppískoyti til leiðbeinandi lesiætlanir og krøv fyri fólkaskúlan.* (1972). Torshavn: Føroya skúlastjórn.

*Leiðbeinandi lesiætlanir fyri 1.-3. árgang í fólkaskúlanum (Álit nr.5).* (1976). Tórshavn: Føroya skúlastjórn.

*Løgtingslóg nr. 21 frá 22. mars 1979 um fólkaskúlan.*

*Leiðbeinandi lesiætlan fyri 8.-9. árgang í fólkaskúlanum (sjálvboðslærugreinar)* (Fyribils útgáva). (1979). Tórshavn: Landsskúlafyrisitingin.

*lagtingslov nr. 69 fra 7. juni 1984 o*

*Fólkaskúlin. Undirvísingarleiðbeining. Almennur partur.* (1990). Tórshavn: Føroya skúlabókagrunnur.

*Fólkasúlin Leiðbeinandi lesiætlan Yrkisligir partur.* (1993). Tórshavn: Føroya Skúlabókagrunnur.

*Fólkaskúlin tíma- og lærugreinabýti.* (1993). Tórshavn: Landsskúlafyrisitingin.

*Løgtingslóg nr. 125 frá 20. juni 1997 um fólkaskúlan.*

*Løgtingsmál nr. 101-3/2006 um stuðul til musikskúlar.*

*Undervisningsvejledning for folkeskolen.* (1960). Undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplanudvalg.

*Undervisningsvejledning for folkeskolen 10 - Musik.* (1976). Undervisningsministeriet.

*Musik - Undervisningsvejledning for Folkeskolen.* (1988). Undervisningsministeriet.

*Læreplan for 9-årig skole.* (1960). Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

*Mønsterplan for grunnskolen av 1974.* Oslo: Aschehoug.

*Mønsterplan for grunnskolen av 1987. Oslo: Aschehoug.*