

**Eit komparativt perspektiv på musikkpedagogiske
konsepsjonar og legitimeringsproblematikk i fagplanen for
musikklinja i L76 og R94**

Audhild O.J. Engeland

Masteroppgåve i musikkvitenskap

Institutt for musikkvitenskap

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

April 2007

Innhold

FØREORD	4
KAPITTEL 1	5
1.0 INNLEIING	5
<i>Bakgrunn for val av tema</i>	5
1.1 MÅL/INTENSJON MED OPPGÅVA	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	8
1.2.1 Avgrensing i forhold til læreplanteori	10
1.3 METODE	12
1.3.1 Diskursanalyse	12
1.3.2 Hermeneutisk tenking	14
1.4 VIDARE DISPONERING AV OPPGÅVA	16
KAPITTEL 2	17
2.0 INNLEIING	17
2.1 MUSIKKPEDAGOGISKE KONSEPSJONAR	18
2.1.1 Musikk som estetisk fag	18
2.1.2 Musikk som musisk fag	19
2.1.3 Musikk som kritisk fag	20
2.1.4 Musikk som kunnskapsfag	21
2.1.5 Musikk som ferdighetsfag	22
2.1.6 Musikk som mediefag	22
2.1.7 Musikk som trivselsfag	23
2.2 KUNNSKAPSBEGREPET I MUSIKKFAGET	23
2.3 DIDAKTISKE HOVDRETNINGAR	25
2.3.1 Danningsteoretisk didaktikk	25
2.3.2 Reformpedagogikk	27
2.3.2.1 Aktivitetspedagogikk	28
2.3.2.2 Reformpedagogikk med vekt på sjølvutfolding	28
2.3.3 Kritisk didaktikk	29
2.3.3.1 Samfunnsmessig frigjøring	29
2.3.3.2 Menneskeleg frigjøring	30
2.3.4 Basisfaget som utgangspunkt	31
2.3.5 Mål-middel didaktikken	31
2.4 GRUNNGJEVING AV MUSIKKPEDAGOGISK VERKSEMD	32
2.4.1 Legitimering med utgangspunkt i kulturarven	33
2.4.2 Legitimering med utgangspunkt i individet	33
2.4.3 Legitimering med utgangspunkt i samfunnet	35
2.5 AVSLUTNING	35
KAPITTEL 3	36
LÆREPLANEN AV 1976	36
3.0 INNLEIING	36
3.1 GENERELT OM LÆREPLANEN AV 1976	36
3.2 LÆREPLANEN AV 1976 GENERELL DEL	38
3.3 BESKRIVELSE AV FAGPLANEN FOR MUSIKKLINJA	41
3.3.1 Fagbeskrivelser	41
3.3.1.1 Musikkklære	41
3.3.1.2 Egenferdighet	43
3.3.1.3 Kor/ensembler	43
3.4 KVA SYN PÅ MUSIKK SOM UNDERVISNINGSFAG BLIR UTTRYKT I LÆREPLANEN FOR MUSIKKLINJA 1976?	44
3.4.1 Musikk som kunnskapsfag	44
3.4.2 Musikk som ferdighetsfag	47

3.4.3 Musikk som estetisk fag	50
3.5 KORLEIS BLIR MUSIKKLINJA LEGITIMERT?	53
3.5.1 Musikk som kunnskap/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i kulturarven	53
3.5.2 Musikk som kunnskap/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i samfunnet	56
3.5.3 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i individet	59
3.5.4 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i kulturarven	60
3.5.5 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i individet	63
3.6. AVSLUTNING	66
KAPITTEL 4	68
REFORM 94	68
4.0 INNLEIING	68
4.1 GENERELT OM REFORM 94	69
4.2 REFORM 94 – GENERELL DEL	71
4.3. BESKRIVELSE AV FAGPLANEN FOR MUSIKKLINJA	72
4.3.1 Utøvande fag	72
4.3.1.1 Hovud og biinstrument	73
4.3.1.2 Kor	74
4.3.1.3 Musikkformidling	74
4.3.1.4 Ensembleleiing	74
4.3.2 Teorifag	75
4.3.2.1 Musikk lære/høyrelære/lytting	76
4.3.2.2 Høyrelære	76
4.3.2.3 Satslære	76
4.3.2.4 Arrangering/komponering	77
4.3.2.5 Musikkorientering	77
4.3.2.6 Mål for både utøvande og teoretiske fag	77
4.4 KVA SYN PÅ MUSIKK SOM UNDERVISNINGSFAG KJEM TIL UTTRYKK I FAGPLANEN FOR MUSIKKLINJA I R 94 ?	78
4.4.1 Musikk som kunnskapsfag	78
4.4.2 Musikk som ferdighetsfag	82
4.4.3 Musikk som estetisk fag	85
4.5 KORLEIS BLIR MUSIKKLINJA LEGITIMERT?	88
4.5.1 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i kulturarven	89
4.5.2 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i samfunnet	92
4.5.3 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i individet	94
4.5.4 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i kulturarven	96
4.5.5 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i samfunnet	97
4.5.6 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i individet	99
4.6 AVSLUTNING	101
KAPITTEL 5	104
5.0 INNLEIING	104
5.1. BEGREP OG FORMULERINGAR	104
5.1.1. Oppleving	105
5.1.2 Innsikt og forståing	105
5.1.3 Trening, utvikling og øving	106
5.2. INNHALDSMESSIG UTVIKLING MELLOM DEI TO LÆREPLANANE	107
5.2.1 Musikkorienteringsfaget si utvikling i forhold til dei to fagplanane	107
5.3. GRUNNLEGGANDE DISTINKSJONAR MELLOM LÆREPLANANE I MØTE MED MUSIKKFAGET SIN LEGITIMERING	109
5.4 KONKLUSJON	111
5.5. PERSPEKTIVERINGER	116
5.5.1. Fram mot L76	117
5.5.2 Frå R94 og framover	118
LITTERATURLISTE	121

Føreord

I anledninga å gjennomføre prosjektet det er å skrive ei masteroppgåve er det 4 personar eg ønskjer å seia takk til :

Even Ruud – veileiaren min gjennom arbeidet med oppgåva

Anders Nordmo – for å ha lest alle bidrag undervegs til det endelege resultat

Sunniva Engeland – for å ha rydda opp i uklare moment og formuleringar

Liv Åse Skeide – for både å ha lest utdrag frå oppgåva og for å ha dratt meg ut av min eigen lille sfære for tidvis å være veldig useriøs.

Universitetet i Oslo

April 2007

Audhild O. J. Engeland

Kapittel 1

1.0 Innleiing

Bakgrunn for val av tema

Interessa og inspirasjonen for å skrive ei masteroppgåve om musikkssyn og legitimeringsproblematikk i læreplanar for musikklinja i vidaregåande skole har minst to sider.

Den eine sida er min eigen faglege bakgrunn frå Norges Musikkhøgskole, der eg tok bachelorstudiet i instrumentalpedagogikk. Der hadde eg blant anna Øivind Varkøy og Geir Johansen som lærarar i pedagogikk og musikkdidaktikk. Begge to har gjort viktige arbeid som tar utgangspunkt i læreplanar satt i samanheng med sentrale musikkdidaktiske og pedagogiske spørsmål (jf ”*Musikk for alt (og alle)*” (Varkøy 2001) og ”*Musikkfag, lærer og læreplan*” (Johansen 2003)). Dette er også mitt val av tema. Gjennom undervisninga deira var det spesielt emne som tok opp musikken sine ulike funksjonar gjennom historia, og begrunnelse av musikkpedagogisk verksemd som vekka interessa mi. Viktigheten av å legitimere musikken og musikkfaget sin betydning i dagens samfunn blir meir og meir framtrødande for å vinne interesse i møte med både andre fag og aktivitetar. Måten ein legitimerer sjølv musikkfaget på seier også noko om kva verdi faget og musikk som sådan får i møte med folk flest sin virkelighet, kor vidt musikk er ein signifikant verdibærer for menneske.

Det andre aspektet som har påverka meg til å gjennomføre prosjektet er ein meir generell fagleg bakgrunn. Øivind Varkøy tek opp problematikken om musikkssyn i læreplanar for grunnskolen i doktoravhandlinga si ”*Musikk for alt (og alle)*”(2001). Han knytter musikkssyna også an til legitimering av musikkfaget i eit større perspektiv – både i forhold til samfunn, individ og kulturarv. Varkøy tek utgangspunkt i kva teksten i læreplanane formidlar og uttrykker. I grunnskolen vert elevane sitt grunnlag for vidare læring og utvikling av kunnskap lagt, og korleis dette eventuelt kan bli forbetra. Grunnskolen si oppgåve, saman med foreldra til elevane, vert nettopp å utdanne elevar som kan ta del i samfunnslivet og på den måten også ta hand om framtida. Bjørg Gudem uttrykker at: ”*det er gjennom skole og undervisning at samfunnsutviklinga blir ledet i den ønskede retning*” (Gudem 1990 s.38). Sidan det har blitt skriva mest om dette temaet i forhold til grunnskolen, ville eg gå eit steg vidare opp i systemet – den vidaregåande skole og opplæring.

Ivar Bjørndal påpeiker at utviklinga av gymnas, og sidan den vidaregåande skolen, er eit komplisert bilete å framstille. Det er også ut frå dette argumentet han begrunnar at det ikkje har vore, eller er så mykje forskning og litteratur på dette feltet. I boka "Videregående opplæring gjennom 800 år"(2004), gir Bjørndal sjølv ei solid innføring i framveksten og utviklinga av gymnas og den vidaregåande skolen. Han peiker på korleis skoleslaget har blitt og blir organisert og strukturert får øverste hold i samfunnet. Bjørndal setter utviklinga i den vidaregåande skole inn i eit større perspektiv. Han viser spesielt til dei politiske situasjonane utviklinga i skolen har vore (og er) ein del av. Utviklinga av skolane, reformene og læreplanar utgjør ein viktig del utviklinga i møte med resten av samfunnsutviklinga. Bjørndal sin poengtering av generelt manglande forskning på vidaregåande opplæring og forholda der, gav meg som sagt motivasjon og ein god grunn til å gjøre ei oppgåve innan dette området. Utgangspunktet mitt vil vera arbeidet til Øivind Varkøy. Eg vil, som han, ta utgangpunkt i to læreplanar: Læreplanen frå 1976 studieretning for husflids og estetiske fag, musikklinja og Læreplanen frå 1994 GK musikk, dans, drama og VKI og VKII musikk. Eg avgrensar meg her frå å ta for meg læreplanen for den musikkteoretiske linja – allmennfagleg studieretning, sidan fokuset er tydelegare retta mot kunst og estetiske fag ved musikklinja under studieretning for husflids- og estetiske fag (Nygård 1998).

1.1. Mål/intensjon med oppgåva

I oppgåva ønskjer eg først og fremst å sette fokus på grunngjeving av musikkpedagogisk verksemd. I møte med den store musikkmarknaden i dagens samfunn, blir det viktigare og viktigare å kunne argumentere tydeleg for den musikkpedagogiske verksemda ein som lærar og pedagog er ein del av. Sidsel Karlsen skildrar: *"I en senmoderne verden som kan synes både omskiftelig og ustabil, søker mennesket fremdeles trygghet og tilhørighet, men er i stor grad overlatt til seg selv når det gjelder å ramme inn dagliglivet og å finne en basis for sin egen identitet og selvforståelse. For en musikkpedagog kan utfordringen for eksempel ligge i å definere sitt eget pedagogiske ståsted og sin identitet som lærer, tolke en rammeplan og bestemme kva som er de viktigste sidene ved det musikkfaget hun underviser i ("Musikk, identitet og modernitet" i Musikkpedagogiske utfordringer 2004 s.62).*

Amerikanaren Bennett Reimer framhevar viktigheten av å begrunne musikkpedagogisk verksemd. Han poengterar at ein som pedagog må kunne *"legitimere musikkens plass i oppdragelse og undervisning ut fra musikkens vesen"* (Varkøy 1997 s.88). Han trekker

spesielt fram at det er viktig å jobbe fram formuleringar som kan vera med på å ivareta og artikulere sentrale og samlande synspunkt for musikkpedagogar som profesjonsgruppe.

På den andre sida trekker Bennett Reimer også fram synspunkt som angår den individuelle pedagogen. Han påpeiker kor viktig det er å vera bevisst si eiga pedagogiske verksemd og yrkesutøving. Dette er noko kvar enkelt pedagog bør reflektere rundt, og verta bevisst på kva verdi den musikkpedagogiske verksemda har for ein sjølv og for elevane ein underviser. Bennett Reimer peiker på *"nødvendigheten av at en musikkpedagogisk filosofi må grunnes i en musikk-filosofi, en tenkning rundt hva musikk er. Et musikkpedagogisk syn avhenger alltid av et musikk-syn. En musikkpedagogisk filosofi må i sin tur være et uttrykk for musikkpedagogikkens vesen og verdi"* (Varkøy 1997 s.88).

I denne oppgåva ønskjer eg spesielt å belyse perspektivet i det første avsnittet. Læreplanane og fagplanane for musikklinja er indirekte med på å jobbe fram og begrunne den musikkpedagogiske verksemda. Det er dette perspektivet eg ønskjer å fokusere på i oppgåva. Eg ønskjer å fokusere på premissa og intensjonane som blir lagt for musikkfaget/musikk som aktivitet/musikklivet si legitimering frå nasjonalt hold. I andre omgang ønskjer eg at oppgåva kan bidra til den enkelte pedagog sin refleksjon om kva konsekvensar premissa frå nasjonalt hold får for deira individuelle legitimering av si eiga verksemd. Å fokusere på dette meiner eg er viktig for å sjå si eiga verksemd i lys av ein større heilskap, eit større historisk perspektiv. Forholdet mellom dei nasjonale intensjonane og den enkelte pedagog si legitimering, avgrensar eg meg frå å ikkje gå nærmare inn på i oppgåva.

På eit konkret plan blir målet for oppgåva å sjå på kva sjølve læreplanteksten uttrykker om ulike syn på musikk som undervisningsfag. Spørsmålet blir korleis ein skal forstå kva teksten i ein læreplan uttrykker i forhold til kva pedagogiske, og i denne samanhengen også musikkpedagogiske aspekt, som kjem både direkte og indirekte til uttrykk i læreplanteksten. Eg ønskjer å sette fokus på korleis formuleringar, bruk av bestemte ord og uttrykk er verdibærande i ein læreplantekst. Kva ord, uttrykk og formuleringar som vert brukt, legger også grobottn for korleis ein i sin tur kan forstå og tolke teksten. Tekst gir rom for tolking, som blir prega av den enkelte person som les teksten. I oppgåva fokuserer eg på kva intensjonar for skole, kultur og musikkfag formuleringane og teksten i læreplanen uttrykker, og som er godkjent av departement og regjering. Dette perspektivet belyser eg ved å sjå læreplanane opp mot dokument (t.d. Stortingsmeldingar, NOU-rapportar) som ligg til grunn for dei to

reformene. Slike dokument kan vera med å belyse og gje meining og innhald til begrepsbruk som kan bli tolka og tillagt ulik verdi og ulike intensjonar. Gudem påpeiker nettopp at: *”Den skrevne læreplan er et synlig og offentlig vitne når det gjelder begrunnelser og legitimering for innholdet i skolen til ulike tider”* (1990 s.46). Slik sett blir læreplanar viktige dokument for å få tak på det rådande legitimeringsgrunnlaget som dei som sit på ”toppen av systemet” forsøker å nå ut med. Læreplanen blir eit spegelbilde av kva verdiar osb. som blir sett på som viktige for å utvikle framtidens samfunn. Kva ord, uttrykk og formuleringar som vert brukt i læreplantekstane uttrykker i sin tur kva syn på musikk som undervisningsfag som er framtrede og som skal prege undervisninga. Dette perspektivet henger igjen saman med korleis musikkfaget som heilskap vert legitimert i læreplanane. Måten musikkfaget blir legitimert på uttrykker indirekte kva funksjon musikkfaget og musikk generelt er tenkt å ha i samfunnet, sett ut frå eit overordna perspektiv. Britt Ulstrup Engelsen uttrykker at: *”For å forstå læreplanen må man se forbindelselinjene mellom formuleringer i læreplanen og ideologiske og materielle betingelser i og utenfor skolen* (2003 s.241).

1.2 Problemstilling og avgrensing

Med utgangspunkt i intensjonane med oppgåva, som er beskrive i førre avsnitt, har eg formulert problemstillinga slik:

”Kva syn på musikk som undervisningsfag kjem til uttrykk i Læreplanen 1976 studieretning for husflids- og estetsike fag, musikklinja og Reform 94 GK musikk, dans, drama, VKI og VKII musikk? Korleis blir musikkfaget i sin heilskap legitimert i planane?”

Innan musikkvitenskapen er denne oppgåva klart musikkpedagogisk retta. Musikkpedagogisk tek oppgåva opp i seg teoriar knytte til ulike syn på musikk som undervisningsfag, som får konsekvensar for vektlegging av innhald i faget. Denne vektlegginga vil indirekte komme til uttrykk gjennom det skriftlege språket i lære- og fagplanane. I den første delen av analysane tek eg utgangspunkt i dei musikkpedagogiske konsepsjonane som vert presentert i Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen si bok *”Musikkundervisningens didaktikk”*(1998). Frede V. Nielsen presenterar i boka si *”Almen musikkdidaktik”*(1994) også konsepsjonar som tar utgangspunkt i dei musikkpedagogiske forholda i Danmark. Denne boka vil være eit viktig supplement i tillegg til Hanken og Johansen si bok. Konsepsjonane representerar ulike syn på

musikk som undervisningsfag, og vil gjennom dei ulike tilnærmingane til faget vera med å belyse kva forhold som blir uttrykt i læreplanteksten.

I samanheng med den første delen av problemstillinga er eg ute etter å belyse kva syn på musikk som undervisningsfag (musikkpedagogiske konsepsjonar) som kjem til uttrykk i fagplanane for musikklinja. Eg tar utgangspunkt i konsepsjonar som det kan vera ein viss semje om å tolke inn i lære- og fagplanane. Difor tar eg utgangspunkt i dei musikkpedagogiske konsepsjonane som berører heilt sentrale aspekt ved musikkfaget. I forlenginga av dette vil eg belyse kva dimensjonar ved kunnskapsbegrepet som er representativt i forhold til konsepsjonane som kjem til uttrykk. Eit tredje aspekt vil vera å knytte dei konsepsjonane det måtte gjelde opp mot relevante didaktiske hovudretningar for å sette musikkfaget i sin heilskap inn i eit større perspektiv.

Når det gjeld dei didaktiske hovudretningane har det vore stort rom for å fordjupe meg i sentrale skikkelsar innanfor dei ulike retningane: Dewey (aktivitetspedagogikk), Bollnow (danningsdiaktikk), Tyler (mål-middel-didaktikk) og Bruner (vitskapscentrert didaktikk). I forhold til omfanget og tidsbegrensing på oppgåva, avgrensar eg meg frå å gå i dybden på dei sentrale skikkelsane for dei ulike retningane. Eg tar utgangspunkt i litteratur som presenterar dei viktigaste trekka og personane innan dei ulike hovudretningane. I dette arbeidet har Frede V. Nielsen og Hanken og Johansen sine bøker også vore eit godt utgangspunkt. Eg vil heile tida sjå fagplanen for faga ved musikklinja i samanheng med den generelle delen av læreplanen, for å gje eit så logisk og heilskapleg bilete som mogleg. Dette overordna pedagogiske perspektivet vil vera nyttig i forhold til legitimeringsproblematikken som eg tar opp i andre del av analysane (kap 3.5 og 4.5).

I tillegg til eit musikkpedagogisk perspektiv, har det også vore andre fagfelt å hente viktig kunnskap og informasjon frå. Når eg også ønskjer å fokusere på legitimering av musikkfaget i oppgåva, har det vore naturleg å trekke inn eit samfunnsvitskapleg perspektiv. Skolehistorie har vore eit stort og viktig felt å sette seg inn i og anvende i forhold til tema og problemstilling. Eg har nytta meg av litteratur som peiker på den historiske utviklinga av skolen, og setter skolen si utvikling og legitimering i samanheng med generelle samfunnstendensar. Ove Skarpenes si doktoravhandling "Kunnskapens legitimering" (2004) og Alfred Oftedal Telhaug sine bidrag til framstilling av skolehistoria, har blant andre vore god litteratur å hente dei overnevnte perspektiva frå. På denne måten blir fagplanane for

musikklinjene satt inn i ein større samfunnsmessig kontekst. Ut frå generelle tendensar i skole og samfunn vil eg peike på kva relevans dei overnevnte perspektiva har for legitimeringa av musikklinja og musikkfaget.

Eg har også basert meg mykje på forskning og utlegningar gjort i forhold til grunnskole, for så å kunne trekke nokre klare og tydelige parallellar som også kan vera gyldige for legitimeringa av den vidaregåande opplæringa. Offentlige stortingsmeldingar frå dei gjeldande periodane har også vore nyttig og viktig materiale i denne prosessen. Her har eg fått ”direkte” innblikk i departementet sine intensjonar for skole, utdanning og kultur, som ein bakgrunn for dei prosessar og val som er gjennomgått forut for gjennomføringa av reformer i skolevesenet. Med denne tilnærminga er intensjonen min å sette musikklinja og musikkfaget i eit større samfunnsmessig og historisk perspektiv. Kva intensjonar for skole og kulturutvikling uttrykker forskinga og utlegninga om grunnskolen og aktuelle skole og kulturpolitiske stortingsmeldingar frå dei aktuelle periodane? Ut frå dette perspektivet vil eg implisitt få innblikk i på kva måte skole, opplæring, kultur og til sist musikk og musikkfaget blir legitimert i forhold til eit større samfunnsperspektiv.

I problemstillinga nemner eg dei to læreplanane eg skal analysere. Ein naturleg forlenging av analysane av dei to planane, vil vera å samanlikne dei for å sjå planane i samanheng med kvarandre. Eg vil spesielt rette merksemda mot skilnaden mellom dei konkrete læreplanane. Fokuset vil vera på kva ord og formuleringar som vert brukt i læreplanane, og kva betyding dei får i forhold til korleis musikkfaget blir legitimert. Får formuleringane den same meininga og betydinga i planane? For det andre vil eg fokusere på om det er nokon utvikling i forhold til kva undervisningsinnhald som vert vektlagt i planane. Kva kan eventuelt denne utviklinga skuldast? Perspektivet som eg har beskrive her meiner eg er viktig for å sette læreplanane i relasjon til kvarandre. I og med at eg ser kvar enkelt plan ut frå si eiga ”samtid”, ønskjer eg å spisse perspektivet ytterligare å belyse dei to læreplanane i forhold til kvarandre.

1.2.1. Avgrensing i forhold til læreplanteori

Oppgåva famnar også om temaet læreplanteori. I dette avsnittet vil eg avgrense læreplanteorien sin plass og relevans i tilknytning til ein musikkvitskapeleg oppgåve. Bjørg B. Gudem er ein av dei viktigaste pionerane innanfor læreplanteori. I boka ”Læreplanpraksis og læreplanteori” (1990), skriv ho om utviklinga av læreplanarbeid. Eit sentralt poeng for ho er at læreplanar er ”vitne” i ein pedagogisk-historisk samanheng fordi: ”1) den er en viktig del av

selve statsskolesystemet i vårt land, 2) den definerer intensjonelle utsagn samtidig som den fastsetter implisitte og eksplisitte krav til undervisning og læring, 3) den klargjør de spillereglene som skal gjelde for pedagoger og praktikere” (Gundem 1990 s.47). Dette setter søkelys på den rolla læreplanen har som bærer av bestemte verdiar, som også gjelder i tilfellet dei lære- og fagplanane eg skal analysere i denne oppgåva. Britt Ulstrup Engelsen definerer læreplanen som sjanger ”*som et styringsinstrument for lærere og et politisk manifest som formidler standpunkt i skolepolitiske spørsmål*” (2003 s.15). Stortingsmeldinga ”Om organisering og styring i utdanningssektoren” påpeiker også at læreplanar vil være det best eigna styringsinstrumentet. Læreplanane skal ivareta og uttrykke det nasjonale ansvaret for opplæringa sitt innhald (St.mld. nr.37 1991/92 s.24). Læreplanane uttrykker blant anna bestemmelser om timeplan, faginnhald, arbeidsmåtar, vurdering og kva verkemiddel som skal bli brukt for å oppnå måla som er satt for kriteria. Eit felles lære- og kunnskapsstoff blir slik viktig for å fremme utvikling av likskap, likeverd og demokrati (Telhaug og Aasen 1999 s.21). Læreplanar gir med andre ord uttrykk for kva dei nasjonale myndighetene meiner den oppveksande slekt skal lære. Dei uttrykker kva kunnskap, verdiar og interesser som blir definert som samfunnsmessig gyldige. Ut frå dette perspektivet uttrykker læreplanar indirekte både ein samfunnsmessig og individuell utvikling (Hovdenak 2000 s.25).

Ein læreplan kan bli forstått og lesast på ut frå ulike nivå. Halvor Bjørnsrud peiker på at læreplanar er utdanningspolitisk og pedagogisk naudsynete. Grunnlaget for den nasjonale læreplanutviklinga kjem i kjølvatnet av samfunnsmessige forhold og forandringar (1995 s.138). Eit forhold som både Gundem, Engelsen og Bjørnsrud tek opp er at det er ulike nivå å lese og forstå ein læreplan ut frå: Ideanes læreplan, den formelt vedtekne læreplan, den oppfatta læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan. I denne samanhengen er det viktig å vera klar over rommet teksten i læreplanen gir for tolking, og korleis denne tolkinga kan gje utslag i praksis. I oppgåva og skriver eg med utgangspunkt i dei to øvste nivåa – ideanes læreplan og den formelt vedtekne læreplan. Eg freistar å gje tolkingar av teksten som det kan herske semje om, det vil seia at intensjonen er å tolke tekstane med utgangspunkt i dei overordna intensjonane til departementet, og ikkje tillegge teksten tolkingar som det ikkje er belegg for. Dette gjer eg, som eg påpeikte ovafor, ved å ta utgangspunkt i musikkpedagogiske konsepsjonar som det kan herske ein viss semje om å lesa læreplantekstane ut frå.

Britt Ulstrup Engelsen uttrykker også at læreplanar gjerne kan bli karakterisert som ein tekst med ”*pluralistiske kompromissformuleringer*” (2003 s.25). Eit slikt uttrykk tek opp i seg dei mange ulike kompetanse- og verdispørsmål som må famne ulike grupper og interesser i samfunnet. For å famne dei ulike gruppene og interessene blir formuleringane i planane lett vide, og forsøker på den måten å skjule konflikter og debatttema gjennom dei formuleringane som blir valt (ibid. s.26-27). Bjørnsrud tar også dette problemet i møte med ein læreplantekst. Han skriv at ein må være klar over at dei som skriver læreplanar vel skrivemåtar ”*som kan gi inntrykk av enighet*” (1995 s.121). ”*Det blir i en del sammenhenger hevdet at språket i planen er for lite presist og konkret. Dermed kan utforminga bli preget av læreplanpoesi og honnørord*” (1995 s. 124). Formuleringane skal famne ulike ideologiar og diskursar om musikk og musikkundervisning, som skal prøve å komme fram til ein felles plattform.

1.3. Metode

1.3.1 Diskursanalyse

I denne oppgåva sin samanheng blir metodebegrepet nært knytta til korleis ein skal lesa ein læreplantekst. Teksten i læreplanen er regjering og departement sitt medium for å uttrykke vesentlege sider ved den felles nasjonale opplæringa. Gjennom tekst og språkbruk vert delar av den sosiale verda konstruert (Alvesson og Sköldberg 1994 s.283). Dette er eit av hovudpoenga i diskursanalyse. Diskursanalyse vil vera ”metoden” som eg nyttar meg av i denne oppgåva. Varkøy påpeiker nettopp at diskursanalyse er ein tilnærming til forskning, ikkje ein metode eller teknikk (2001 s.45).

Jørgensen og Phillips definerar diskursanalyse på denne måten: ”*Men oftest dækker ordet 'diskurs' dog over en eller anden ide om, at sproget er struktureret i forskellige mønstre, som vores udsagn følger, når vi agerer inden for forskellige sociale domæner – man taler for eksempel om 'medicinsk diskurs' eller 'politisk diskurs'. 'Diskursanalyse' er så tilsvarende analysen af disse mønstre.....diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*” (1999 s.9). Diskursanalysa tar opp spørsmål og problem ved å lese ein tekst knytta til den sosiale konteksten den har blitt utforma i. Den sosiale konteksten vil påverke kva meining og tyding teksten blir tillagt. Jørgensen og Phillips peiker på at å undersøke diskursar som ein sjølv er ein del av sosialt, og har ei meining som kan by på problem (1999 s.31). Virkeligheten vert konstruert og forstått gjennom språklige system. Ulike diskursar er difor med på å forme vår virkelighetsoppfatning, og diskursanalysa skal ut

frå eit slikt perspektiv nettopp bidra til å auke vår bevissthet rundt vår forståing av ulike diskursar (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2004 s.186).

Bevisstheten rundt forståing av ulike diskursar berører meg i prosessen med analysane av læreplanane. Faren er at min eigen bakgrunn og mine egne vurderingar kan overskygge meininga og betydninga i den "objektive" diskursen i læreplanane, som igjen gjør sitt utslag i analysane. Dette aspektet berører hermeneutisk tenking/forsking, som eg kjem tilbake til i avsnitt 1.3.2.

Betydinga av ein tekst kan aldri heilt bli fastslått. Den varierer med den sosiale konteksten teksten blir lest i. Teksten si tyding "*giver plads til konstante sociale kampe om definitioner af samfund og identitet – kampe hvis udfald får sociale konsekvenser. Diskursanalytikerens opgave er at følge kampene om at etablere entydighed i det sociale på alle niveauer*" (Jørgensen og Phillips 1999 s.34). Ved å forholde seg til diskuranalyse på denne måten, blir sjølve målet å kartlegge korleis ord og formuleringar og teikn i ein tekst skal bli forstått og få ei meir eller mindre fast tyding (ibid. s.36).

I arbeidet med oppgåva har eg lese tekstane mange gonger. Læreplanen er som tidligare nemnt, ein tekst som også står i ein politisk samanheng og teksten uttrykker difor også ein viss politisk diskurs i forhold til vektlegging av innhald i skolen. Skolen i sin tur er ein sosialt organisert institusjon i landet, som til sjuande og sist er eit resultat av politiske prosessar. På same måte er det med språket som blir brukt om skolen og skolen si rolle som kunnskapsformidlar. Språket gjenspeglar politiske prosessar som også får sosiale konsekvensar (Jørgensen og Phillips 1999 s.47 og 61). Det er også slike prosessar eg skal peike på i analysane av læreplanane. Tekstane eg analyserar står i samanheng med eit større politisk prosjekt, der målet med opplæringa i vidaregåande skole blir sett på i ein større politisk heilskap. Øivind Varkøy uttrykker at det er naudsynt å forstå ein tekst ut frå både ein personleg og politisk samanheng. Med andre ord handlar det om i kva hensikt teksten er tenkt (2001 s.46). "*Formålet er at finde ud af, hvordan omverdenen (eller dele af den) fremstilles, og hvilke sociale konsekvenser det får. Udgangspunktet er jo, at diskurserne ved at fremstille virkeligheden på en måde frem for på andre mulige måder,... skaber grænser mellem sandt og falsk, og gør visse typer af handlinger relevante og andre utænkelige*" (Jørgensen og Phillips 1999 s.150-151).

Øivind Varkøy tek også opp diskursanalyse og anvender den i forhold til musikkfaget og ulike diskursar om musikk. Han uttrykker at språket tar opp i seg førestillingar om musikk som fenomen (Varkøy 2001 s.25). Med Varkøy: *”Om man vurderer læreplaner som uttrykk for historisk betingede og sosialt konstruerte ideer og idekamper, fremstår det man kan kalle ”læreplanenes musikkpedagogiske arena” dvs musikkfagplanen og også de deler av læreplanens generelle deler, samt arbeidet med å skrive dette, som et felt hvor bl.a. ulike syn på musikk møtes og brytes”* (2001 s.23-24). På denne måten tar språket i læreplanane opp i seg departement og regjering sine intensjonar, verdiar og idear om kva musikkfaget skal bidra til i eit større samfunnsperspektiv. I denne oppgåva sin samanheng vil læreplanar vera ein naturleg stad der ulike diskursar om musikk møtes og brytast for sidan å få ei viktig tyding for den musikkpedagogiske praksis både i grunnskole og vidaregåande opplæring.

1.3.2 Hermeneutisk tenking

Hermeneutikken har idéhistoriske røter frå renessansen. Tolking av tekst er sjølve utgangspunktet for hermeneutikken, og blir på den måten naturleg å komme inn på i forhold til metode og forståing knytta til å lese læreplantekstar. Forståinga av ein tekst tar i denne samanhengen utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen. Dei enkelte delane av ein tekst må sjåast i lys av heilskapen, og omvendt – heilskapen må bli tolka ut frå dei enkelte delane (Alvesson og Sköldberg 1994 s.115). På denne måten oppstår det ein dialektisk prosess: *”man börjar altså på någon punkt, och borrar sig sedan successivt in genom att alternera mellan del och helhet, varvid man får en undan för undan fördjupnad förståelse av bådadera”* (ibid. s.116). Den hermeneutiske sirkelen er også med på å illustrere korleis fortolkingar må grunngjevast, og kva desse grunngjevnadene må bli fundert i og baserast på. Fortolkingar blir begrunna ut frå tidligare fortolkingar av den gitte teksten og slik oppstår også den evige hermeneutiske sirkelen, eller spiralen (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2004 s.313).

Alvesson og Sköldberg deler den hermeneutiske forståinga inn i fleire lag. Det første laget, den ”enkle hermeneutikken”, handlar om kvart enkelt individ si tolking av seg sjølv og sin eigen virkelighet. ”Dobbel hermeneutikk” handlar om kva den tolkande samfunnsvitaren engasjerer seg i, sidan det er nettopp samfunnet og virkeligheten ein prøver å forstå og utvikle kunnskap om. ”Trippelhermeneutikk” blir nært knytta til den kritiske teorien som framheld ei kritisk innstilling til den sosiale virkeligheten, og korleis denne/dette skal tolkast eller bli forstått (Alvesson og Sköldberg 1994 s.176). På denne måten kjem det fram at den kritiske

tolkinga tar utgangspunkt i dei ubevisste prosessane som blir knytta til kritisk tolking. Dei ubevisste prosessane påverkar nettopp forskarane og subjekta som blir undersøkt si eiga tolking av forskningstemaet, og også tolking og oppleving i ulike situasjonar knytta til eit bestemt forskingsprosjekt. Tyngdepunktet i den kritiske tolkinga blir forskyvd. Ideal knytta til det sjølvtsagte, naturlege og uproblematisk blir i møte med den kritiske teorien problematisert og gjenstand for vidare forskning. Dette peiker tilbake på at samfunnsvitskapen ikkje kan forholde seg nøytral og objektiv til dei sosiale fenomena. På denne måten må den sjølvtsagte tolkinga og oppfattinga problematiserast (Alvesson og Sköldbberg 1994 s.220-222).

Gjennom arbeidet med denne oppgåva har det gått føre seg ein hermeneutisk prosess, som nettopp startar med at ein stiller spørsmål til ein tekst, eller samansetninga av ulike tekstar (Alvesson og Sköldbberg 1994 s.162). Mi forståing av tekstane heng saman med min bakgrunn, som Heidegger kallar for forforståelse, som fargar den betydinga som eg tillegger teksten. Hirsch skiljer mellom teksten si meining, som er objektiv og stabil versus teksten sin betyding som blir forandra med kulturell og historisk samanheng (ibid. s.169). Teksten sin betyding blir dermed til ut frå kven og i kva historisk samanheng den gitte teksten vert tolka. Gadamer uttrykker nettopp at meininga i ein del av den hermeneutiske prosessen får sin meining og tolking ut frå perspektivet til den som tolkar (Warnke 1987 s.69).

Alvesson og Sköldbberg peiker vidare på at *"en viss tolkning är rimelig... den rimligaste med utgångspunkt i den tid vi lever i och de frågeställningar som vi har till förfogande. Tolkningen avslöjar då någon djupare och mer grundläggande sanning om texten än den som omedelbart faller i ögonen. Rimligheten i tolkningen kan bara avgöras genom öppen kritisk diskussion och dialog om de argument och resonemang på vilka den vilar"* (1994 s. 168). Det er nettopp ei slik tilnærming eg har hatt å forholde meg til i møte med læreplantekstane. Min forforståelse har blitt revidert mange gonger i møte med litteratur som har belyst problemstillinga mi frå nye perspektiv. Litteraturen har gitt meg meir kunnskap om korleis eg skal forstå betydinga av tekstane i læreplanane ut frå gitte historiske og kulturelle føresetnader. Å finne fram til kva som er objektive fakta i ein læreplantekst er problematisk. Det som blir framstilt som fakta i ein tekst, er allereie blitt tolka. Både teori og fakta veks fram gjennom ein interaktiv tolkingsprosess som tar utgangspunkt i den gitte teksten (Alvesson og Sköldbberg 1994 s.130). I dette perspektivet blir spørsmålet om kva som er sann/rett tolking av ein tekst om rimligheten i tolkinga. *"Rimligheten av resultatet kan enbart bedömas dynamiskt genom en kritisk genomlysning av, och dialog om, halten i de*

argument som lämnats under den hermeneutiska resans gång...” (ibid. s.167). Difor har det, som tidligare beskrive, vore viktig for meg å gå tilbake til dei grunnleggande utredningane som ligger til grunn for læreplanane og reformene, for å oppnå ei så rimelig tolking som mogleg av læreplantekstane. Den hermeneutiske forståinga er betinga ut frå konteksten og situasjonen teksten er ein del av (Warnke 1987 s.95). Tolkinga av læreplantekstane har oppstått på bakgrunn av fakta og premiss som dei offentlege utredningane har lagt, og mi eiga forståing og tolking av skole- og samfunnsutvikling.

1.4 Vidare disponering av oppgåva

I oppgåva brukar eg teoriar og perspektiv som er viktige reiskapar i arbeidet med dette emnet. Teoriane og perspektiva eg nyttar meg av i analysane gjer eg greie for i kapittel 2. Analysen av L76 og R94 er lagt til kapittel 3 og 4. I kapittel 5 samanliknar eg dei to læreplanane eg har analysert og setter dei inn i eit større perspektiv. Til slutt gjer eg opp ein konklusjon i forhold til problemstillinga som ligg til grunn for oppgåva.

Kapittel 2

2.0 Innleiing

I dette kapitlet skal eg presentere og gje ei oversikt over dei ulike teoriene og perspektiva eg kjem til å anvende i analysane av læreplanane, for å belyse problemstillinga eg presenterte i kapittel 1.2.

I problemstillinga nevner eg for det første at eg ønskjer og få fram kva syn på musikk som undervisningsfag som kjem fram i dei aktuelle lære- og fagplanane. I denne samanhengen kjem eg til å presentera 7 musikkpedagogiske konsepsjonar – musikk som estetisk fag, musikk som musisk fag, musikk som kunnskapsfag, musikk som ferdighetsfag, musikk som trivselsfag, musikk som kritisk fag og musikk som mediefag. Dei ulike konsepsjonane er uttrykk for ulik vektlegging av undervisningsinnhald, og tek på denne måten også implisitt opp i seg ulike tilnærmingar til kva kunnskap i musikk inneberer. Difor kjem eg også til å gjøre greie for dei viktigaste aspekta ved kunnskapsbegrepet i musikkfaget.

For det andre heng dei ulike musikkpedagogiske konsepsjonane saman med kva legitimeringsargument som vert lagt til grunn for musikkfaget (Hanken og Johansen 1998 s.169). Denne tilnærminga tek tak i eit større perspektiv som eg også ønskjer å berøre i oppgåva. For å lese konsepsjonane inn i ein større samheng vel eg å skildre 5 didaktiske hovudretningar som har gjort seg gjeldane frå byrjinga av 1900-talet: reformpedagogikken, dannelsdidaktikk, mål – middel didaktikken, didaktikk med basisfaget som utgangspunkt og den kritiske didaktikken. Først i kapittel 3 og 4 vil eg anvende og sette konsepsjonane opp mot dei didaktiske hovudretningane.

I dette kapitlet presenterar eg også tre ulike perspektiv å legitimere eit fag ut frå, i denne samanhengen i forhold til musikkfaget: legitimert med utgangspunkt i kulturarv, individ og samfunn. Som eg viste til i kapittel 1.1. er desse legitimeringsperspektiva med på å seia noko om, og bygge opp om musikken og musikkfaget sin plass i skole og utdanning. Dette perspektivet blir viktig å ta med seg i forhold til 2.del av analysane mine i kapittel 3.5 og 4.5

2.1 Musikkpedagogiske konsepsjonar

Musikkpedagogiske konsepsjonar oppstår på grunnlag av kva innhald som vert vektlagt i musikkundervisninga. Sagt på ein annan måte oppstår det ulike musikkfag eller ulike fagsyn ut frå vektlegging av innhald og fokus i undervisninga. Det kjem an på kva side av musikkfaget sin basis som vert vektlagt (det vitskaplege, det handverksmessige, det kunstnariske). Til saman vil vektlegginga av bestemte sider ved musikkfaget sin basis utgjøre ein musikkpedagogisk konsepsjon, eit fagsyn. Fagsyn kjem til uttrykk både hos den enkelte pedagog, men er også å finne i læreplanar, som er mitt fokus (sjå kap 1.1) Fagsynet som kjem til uttrykk har indirekte ein nær samanheng med kva legitimeringsargument som vert lagt til grunn for faget. Vidare vil eg presentere innhaldet i dei 7 musikkpedagogiske konsepsjonane.

2.1.1 Musikk som estetisk fag

Den mest tradisjonelle oppfatninga av estetikkbegrepet er: *”læren om det skjønne i kunsten”* (Hanken og Johansen 1998 s.170). Den danske pedagogen Frede V. Nielsen hevder at musikkfaget i sin natur er eit estetisk fag. Estetikk er oversatt frå det greske ordet *”aisthesis”* som tyder: *”den erkendelse som kommer i stand ved umiddelbar sansning og preception. Den sansbare erkendelse – i delvis modsætning til den intellektuelle - er i fokus”* (Frede V. Nielsen 1994 s.232). Dette bunnar også i eit syn på at kunsten sjølv er ein reiskap for å erkjenne verda og oss sjølv som menneske. Musikkfaget blir ein del av eit større perspektiv ved ikkje berre å vera eit intellektuelt erkjenningsfag.

Pedagogen Jean-Francois Lyotard har problematisert fokuset på *”det skjønne”*. Han framhever fokuset på estetiske uttrykk som er splitta og motsetningsfylt, og viser til, til dømes samtidsmusikk, jazz, rock. Slik forkastar han den greske og antikke oppfatninga om *”det skjønnes estetikk”*. På bakgrunn av dette kom han opp med uttrykket: *”det sublimes estetikk”*. Nordmannen Erling Lars Dale viser til at skjønnhetsoppfatning heng både saman med kva kultur ein tilhøyrer og med historieoppfatning. Som ein kommentar til Lyotard, meiner Dale at skjønneten ikkje er ein forelda ide. Han uttrykker at det er viktig å ta vare på skjønnetensbegrepet, estetikkbegrepet, for at den *”uskjønne”* kunsten skal ha noko å være uskjønt i forhold til. Her får Dale fram viktigheten av å operere med kontrasterande begrep, for å ha eit begrepspar å *”måle”* kunst opp i mot (Hanken og Johansen 1998 s.170). Oversatt til musikkfaget og undervisning i musikkfaget vil fokuset vera å legge til rette for å oppdra

elevane til ein god estetisk smak. Denne tilnærminga kan til dømes komme til uttrykk gjennom val av repertoar hos ein instrumentalpedagog.

Eit anna fokus innad i den estetiske konsepsjonen kan vera ulike oppfatningar om kva som er estetisk vakkert. Oppfatningane kan forandre seg frå kultur til kultur. Slike oppfatningar kan illustrerast ved til dømes å peike på at ” det skjønne” blir oppfatta og vektlagt annleis i til dømes India, enn i forhold til den europeiske klassiske musikken. I eit mindre perspektiv kan ”det skjønne” også oppfattast ulikt frå delkultur til delkultur innad i eit samfunn, men sjølvstapt med nokre mindre kontrastar i forhold til det førre eksemplet. *”En viktig oppgave for musikkfaget blir derfor å lære elevene å identifisere ulike estetikker og utvikle en forståelse av det estetiske som noe som forandrer seg fra kultur til kultur”* (Hanken og Johansen 1998 s. 171).

2.1.2. Musikk som musisk fag

Musikk som musisk fag viser tilbake til det gamle greske ordet mousike. Mousikebegrepet dekkar dei ulike formene for kunst – musikk, dans, teater og gymnastikk. Viktige stikkord i denne samanhengen er å få fram antikken sitt fokus på orden og harmoni. Idealet var å få fram balansen mellom uttrykk og formvilje. I det gamle Hellas blei Appollon sett på som ordenens og systematikkenes gud, og ein kan på bakgrunn av dette forstå antikken si musiske oppfatning som appolonisk.

Her i Noreg er det Jon-Roar Bjørkvold som tydelegast har profilert musikk som eit musisk fag. Bjørkvold hentar inspirasjon frå barnekulturen og før-industrielle samfunn, der han meiner å finne ein meir autentisk måte å forholde seg til musikk på. Han påpeiker viktigheten av at born opplever musikk, dans og song som ein heilskap, og at denne heilskapen skal kunne bli tatt vare på. Bjørkvold framhevar nettopp at ein skal ta vare på barna sine skapande evner. Målet til Bjørkvold er å framelske det ”muiske menneske”. Vidare bruker han også afrikanske stammekulturar som eksempel på korleis musikken og ulike musikalske element er til stades i kvardagsarbeidet. Han påpeiker korleis desse menneska i det han kallar eit før-industrielt samfunn, forholder seg til sin eigen musikalitet.

I ein musikalsk praksis er fokuset på oppleving og uttrykk, der ein som pedagog skal bygge vidare på kreativiteten. *”Ut fra dette blir det en viktig oppgave å hjelpe til å integrere ulike uttrykk i en uttrykksmessig helhet. Dette skal i sin tur være et bidrag til å utvikle hele*

mennesket, ikke først og fremst til å lære elevene å bli dyktige i musikk” (Hanken og Johansen 1998 s.173). Ein musisk tilnærming til musikkundervisning er ute etter å utvikle born til heile menneske *gjennom* musikk. Bjørkvold verdsetter det frie uttrykket hos barnet som det viktigaste, i motsetning til den antikke apolloninske oppfatninga av musikken. Bjørkvold sitt syn kan ein karakteriserast som dionysisk, etter guden Dionysos, som var vinen og ekstasens gud i det gamle Hellas.

Denne konsepsjonen gjør også eit poeng utav tverrfagleg undervisning. Dette kan ein finne legitimt ut frå antikkens oppfatning av det musiske, der ulike former for kunst blei ivaretatt og samla under betegnelsen mousike. På denne måten kan ein også begrunne fokuset denne konsepsjonen har på å ivareta utviklinga av det heile menneske gjennom musikk, dans og andre uttrykksmåtar som er naturlege for elevar og born.

Med ei oppfatning av musikk som eit musisk fag, får det også konsekvensar for korleis ein lærer den musikalske praksis. Fokuset i ein slik samanheng er nødvendigvis ikkje på noter, men heller på ein gehørbasert innlæring og tilnærming. *”På den måten kan musikk som musisk fag også oppfattes som en tradisjonsbærer, både når det gjelder undervisningstradisjoner og andre kulturelle tradisjoner*” (Hanken og Johansen 1998 s.175). Den viktigaste begrunnelsen for musikk som musisk fag er *”den betydning den har for individets totale personlighetsutvikling*” (ibid. s.174).

2.1.3. Musikk som kritisk fag

Med fokuset på musikkundervisning og musikk som eit kritisk fag, er fokuset på at faget og undervisninga skal ha ein samfunnsforandrande funksjon. Dagens samfunn er sterkt prega av ein kjøp og sal marknad. Denne marknaden er med på å styre barn og unge sine liv på ulike måtar. Gjennom musikkundervisninga kan ein som pedagog vera med på å påverke borna, korleis dei kan møte musikkmarknaden som stadig veks.

Kommersialismen i samfunnet kan til dømes vera med på å påverke val av repertoar til undervisninga. Dette handlar om kven som styrer i media, og korleis ulike sjangrar og ulik musikk enten blir framheva eller undertrykt, og på den måten er med på å bestemme borna og elevane sin musikksmak. Som musikkpedagog kan ein, med utgangspunkt i eit fokus på musikk som eit kritisk fag, hjelpe elevane til å utvikle ein kritisk bevissthet i forhold til medie

som trenger seg på. Hanken og Johansen poengterer også at ein skal hjelpe elevane til å utvikle ein *”handlingsberedskap, slik at de kan frigjøre seg fra undertrykkende krefter i samfunnet”* (1998 s.176). Fokuset her er også på at barn og unge kjem frå ulike miljø og identifiserar seg med ulike typar musikk. I møte med resten av verda er det ikkje all type musikk som er like mykje ”verdt”. Visse musikalske sjangrar blir undertrykt i dagens samfunn, og kjem lengre ned på ei rangeringsliste i forhold til andre musikk sjangrar. Denne måten å rangere musikk og musikalsk anerkjenning på kan vera med på undertrykke ulike typar elevgrupper. Hanken og Johansen tar spesielt opp dette i forhold til elevar med funksjonshemmingar: *”Undertrykkelsen vil også kunne ramme elever med funksjonshemninger, viss de blir bedømt ut fra sine begrensninger og ikke ut fra sine muligheter, slik at deres musikalske utvikling hemmes”* (1998 s.176-177).

Målet med å undervise i musikk ut frå musikk som eit kritisk fag, må vera at musikkfaget ikkje byggjer opp om undertrykkinga av visse elevgrupper og menneske som den kommersielle musikkbransjen gjør. Musikkfaget blir på den måten eg har beskrive det, med på å motvirke undertrykkinga *”gjennom å bevisstgjøre elevene og gi dem selvillit og mulighet til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger”* (Hanken og Johansen s.177). Frede V. Nielsen skriv i sin gjennomgang av musikk som samfunnsfag at eit overordna mål for faget nettopp er å: *”bevidstgjøre, problematisere og som tilsigter konsekvens skape forudsætning for kritiske og frie musikvalg for eleverne”* (1994 s.219).

2.1.4. Musikk som kunnskapsfag

Musikk som kunnskapsfag knytter seg til musikkfaget sin vitskapsbasis. Denne konsepsjonen vektlegger kunnskap om musikk. Fag som høyrrelære, satslære, musikkorientering er med på å bygge opp om kunnskap om musikk. Musikk som kunnskapsfag knytter seg også sterkt opp til vurderingsformene i skolen, som er målbar kunnskap. Det er kunnskapen om musikk som er lettast å vurdere og finne ut om elevane innehar gjennom tradisjonell prøving. Den andre sida ved kunnskapsbegrepet i musikkfaget (sjå 2.2.) er meir vag og ikkje like lett å vurdere om elevane har nådd. På den måten blir vurderinga med på å prege faget sin profil som kunnskapsfag (Hanken og Johansen 1998 s.172).

2.1.5 Musikk som ferdighetsfag

Musikk som ferdighetsfag legger vekt på musikk som eit utøvande fag. Dette peiker tilbake på musikkfaget sin handverksmessige basis. Allereie frå opprettinga av skole og undervisning her til lands, har musikkfaget blitt begrunna ut frå eit ferdighetsperspektiv. Musikkfaget, eller songfaget, skulle være med på å utvikle elevane sin stemme og lære å synge salmar og songar riktig, reint og vakkert. Utøving av musikk vert med andre ord knytta til ferdigheter som involverer stemme, øyre kropp og instrument. Er målet for undervisninga å utøve musikk på eit visst nivå, bidrar det til å fremme musikk som eit ferdighetsfag. Tileining av musikalske ferdigheter for å utøve musikk krev dessutan mykje arbeid. Dette perspektivet kan vera med på å fremme to ulike oppfatningar om musikalsk utvikling. På eine sida kan ferdighetslæringa stå i vegen for musikalsk innsikt og forståing, sidan det tekniske aspektet kjem foran. Andre sida av dette er at pedagogar som jobbar ut frå eit ferdighetsperspektiv, grunnjev arbeidsmetoden sin med at grunnleggande ferdigheter må vera på plass før elevane kan gå vidare for å lære om andre sider som gjeld musikkutøving (Hanken og Johansen 1998 s.171-172).

2.1.6. Musikk som mediefag

Hanken og Johansen peiker på kva det vil seia å sjå på musikk som eit mediefag : *”Musikk som mediefag vil si et musikkfag som bearbejder og kultiverer elevenes forutsetninger for å kunne være aktive deltakere i dagens musikalske fellesskap, nemlig massemediens fellesskap”* (1998 s.177). I dagens samfunn har ein både CD, internett, TV, radio, osv. Born og unge får massive inntrykk frå omverda. Difor blir det viktig å utvikle ein musikalsk kompetanse for dei, for å forstå kommunikasjonen mellom og innad i media. Blant musikkpedagogar er det eit sterkt behov for kompetanse på område som handlar om musikalske koder og forståing av det estetiske uttrykket i media. Hovudoppgåva for ein musikkpedagog vil slik bli å gjøre elevane bevisste på den intuitive kunnskapen dei får gjennom påverknad frå massemedia. Slik skal elevane kunne utvikle kompetanse til å handtere og stille seg kritiske til ulike sider ved samfunnet. Musikk som mediefag bidrar på denne måten til barn og unge sin sosialisering for at dei skal kunne fungere best mogleg. Eit anna aspekt ved musikk som mediefag, er å vera bevisst på at elevane brukar mediekommunikasjonen til å bekrefte sin eigen identitet og tilhørighet. Dette peiker igjen på eit viktig spørsmål angående undervisningssituasjon ut frå dette fagsynet : kva type musikk, kva type kultur som skal få lov til å prege innhaldet i skolen (Hanken og Johansen 1998 s.177-179).

2.1.7. Musikk som trivselsfag

Denne musikkpedagogiske konsepsjonen blir begrunna ut frå målsettingar om at til dømes den sosiale interaksjonen mellom elevane er like viktig, eller viktigare enn å tileigne seg kunnskap og ferdigheter i musikk. Spesielt vert tverrfaglege prosjekt knytta til trivselskonsepsjonen. Dei estetiske faga, deriblant musikk, vert sett på som viktige verkemiddel for å skape samkjensle og motivasjon for læring blant elevane i kombinasjon med fleire fag. Musikkundervisninga får på denne måten nytte for elevane sin personlege og sosiale tilpassing og utvikling. Prosjektarbeid og musikkundervisning begrunna ut frå dette perspektivet kjem tydelig til uttrykk til dømes gjennom prosjekt som "Positivt skolemiljø" på 1990-talet. Dette prosjektet galdt særlig grunnskolen. Musikk som eit trivselsfag kan og komme til uttrykk gjennom kor og korpsarbeid i kulturskolen, der det gjerne kan være vel så viktig å utvikle eit godt sosialt miljø, som eit høgt musikalsk nivå (Hanken og Johansen 1998 s.176).

2.2 Kunnskapsbegrepet i musikkfaget

Kunnskapsbegrepet i musikkfaget tek utgangspunkt i ei todeling av kunnskapsforståinga. Musikkfaget og kunnskapsbegrepet sin basis består av forholdet mellom ein ars-dimensjon versus ein scientia-dimensjon. Ars-dimensjonen utgjør musikkfaget sitt handverksmessige og kunstnariske aspekt. Det vert knytta til "*det musikalske kunstområde, den praktisk-musikalske virksomhed, sådan som den har manifesteret sig historisk, kulturelt og geografisk*" (Nielsen 1994 s.106). Scientia-dimensjonen ved musikkfaget sin basis, blir gjerne knytta til musikkvitskapen. Det handlar om å opparbeide seg og ha kunnskap om musikk. Denne sida av musikkunnskapsbegrepet vert knytta til den verbal-språklege og intellektuelle sida av musikkfaget. Desse begrepa blir viktige å vera klar over når eg vidare no vil koma inn på ulike måtar å oppfatte kunnskapsbegrepet i musikkfaget. Forholdet mellom ars- og scientia dimensjonen i musikk og kunnskapsbegrepet peiker nettopp på musikkfaget som noko meir enn eit intellektuelt fag, der kunnskap handlar om meir enn berre å tileigne seg faktakunnskap.

Geir Johansen framstiller kunnskapsbegrepet med utgangspunkt i Keith Swanwick sin forståing. Swanwick peiker på to sider av kunnskapsbegrepet. Han bruker begrepet førstehandskunnskap som i andre samanhenger blir omtalt som fortrolighetskunnskap, intuitiv/taus kunnskap. Denne tilnærminga til musikkfaget kan også karakteriserast ved

begrepet ferdighetskunnskap. Vidare viser Swanwick at ein kan forstå ferdighetskunnskapen ut frå ulike begrepsbruk for å dele inn ferdighetskunnskap i endå mindre einingar. Det første begrepet er "knowing how", som er med på å belyse korleis elevane handterer materialet til musikken. "Knowing this" er med på å belyse korleis elevane forholder seg til musikken sitt uttrykk og musikken sin form. "Knowing what is what" tek opp i seg måten elevane vurderar musikk på. Dette beskriver Swanwick som holdningskunnskap. Denne typen kunnskap kan ein opparbeide seg ved aktiv omgang med musikk, gjennom musikalsk aktivitet (Johansen 2003 s.43-44).

På andre sida bruker Swanwick begrepet andrehandskunnskap om musikkunnskap, som også blir karakterisert gjennom begrep som logisk-analytisk kunnskap, kunnskap om musikk. I framstillinga til Johansen inneber denne typen kunnskap at den tause førstehandskunnskapen blir artikulert. Swanwick bruker presiseringa "knowing that" om artikulert kunnskap. Andrehandskunnskap er påstandskunnskap som i sin natur er artikulert (Johansen 2003 s.44). Denne tilnærminga til kunnskapsbegrepet i musikkfaget står i nær forbindelse til den musikkfaglege vitenskapsbasis, der ein også kjem nærmare det tradisjonelle kunnskapsbegrepet som vektlegger viten og produkt. Den verkeleg gode kunnskapen peiker Swanwick på at vi får når både førstehandskunnskap og andrehandskunnskap får operere i fellesskap (Swanwick 1994 s.40).

Eit anna viktig skilje i musikkfaget går på å vite og å kunne. Ars-dimensjonen peiker på den handverksmessige sida ved musikken, det å kunne utføre musikk. Å vite er ikkje det same som å kunne gjøre. Ein kan vite reint teknisk korleis ein skal få lyd i eit instrument, men likevel ikkje kunne utføre til dømes ein trommevirvel. Det å gjøre kan i denne samanhengen bli oversatt til ein eigen kunnskapsform – kunnen, ferdighetskunnskap, som forutset øving. Ferdighetene blir både knytta til motorikk, kroppskontroll og mentale prosessar. Ein meir samlande betegnning kan difor vera psykomotoriske ferdigheter. Ved utføring av musikalske ferdigheter involverer ein både auditive, kinestetiske og taktile førestillingar, som er med på å koordinere bevegelsar ut frå lyd og rørsle. Geir Johansen peiker i doktoravhandlinga si på at forholdet mellom praktisk musisering versus musikkteori kan bli forstått ut frå forholdet mellom intuitiv og logisk-analytisk kunnskap (2003 s.353).

Monika Nerland tar også opp viktige aspekt ved kunnskapsbegrepet. Ho peiker på at påstandskunnskap er med på å representere eit tradisjonelt syn på kunnskapsbegrepet. Fokus

blir i den samanhengen retta mot produktaspektet ved kunnskapen. Eksempel kan vera teoretisk kunnskap om sjangrar og stiltrekk, om notasjon, om akkordprogresjonar eller satsteknikkar. Ferdighetskunnskap knytter Nerland til kunnskapen sitt aktivitetsaspekt. Fokuset vert retta mot praktisk kunnskap, som individet skal anvende og vidareutvikle. Ferdighetsaspektet ved musikkfaget blir knytta til å beherske instrument, lytting, notelesing, merksemd mot og evne til å kunne innordne seg i ein musikalsk samanheng. Vidare beskriver Nerland fortrolighetskunnskap. Denne dimensjonen inneberer at individa har bygd opp kunnskap over lengre tid gjennom praktiske erfaringar i konkrete situasjonar som har gitt fortrolighet med fenomenet. Eit eksempel på dette er å kunne fungere i ein samspelsituasjon, der det trengs at ein kan innrette seg i situasjonen og være sensitiv i forhold til kva initiativ som kjem frå andre i gruppa ("Kunnskap i musikkpedagogisk praksis" i *Musikkpedagogiske utfordringer*, 2004 s.47-50).

Til saman peiker alle desse aspekta ved kunnskapsbegrepet i musikkfaget på ein vid forståing av kunnskapsbegrepet, som tar opp i seg ferdighetskunnskap, holdningskunnskap, innforstått og artikulert kunnskap. Desse tilnærmingane til kunnskapsbegrepet i musikkfaget tek opp i seg store deler av breidda som musikkfaget innebærer.

2.3. Didaktiske hovudretningar

2.3.1. Danningsteoretisk didaktikk

Den danningsteoretiske didaktikken oppstod i Tyskland på 1900-talet. Hovudpoenget innan denne retninga er at menneske er ikkje noko ein er i utgangspunktet, men noko ein vert danna til å være. Dette skjer gjennom vårt møte med samfunn og kultur som vi veks opp i, og det samspillet som oppstår mellom kvar enkelt person og den samanhengen vi er ein del av. Dannelsdidaktikken meiner at mennesket må få innsikt i seg sjølv gjennom både den materielle og åndelege sida av virkeligheten, verda vi lever i. Frede V. Nielsen, peiker i framstillinga av eksistensdidaktikken (som er eit anna uttrykk for den danningsteoretiske didaktikken), på at ein prøvde å danne seg eit overordna og integrert menneskebilete. Dette menneskebiletet skulle bidra både til ein samhengande forståing til mennesket sitt vesen, og bidra til eit samlande syn på oppseding og allmenn undervisning (1994 s.46).

Frå eit pedagogisk perspektiv vert fokuset sett på undervisninga sitt innhald. Det er nettopp i møte med sjølve undervisningsstoffet at elevane vert danna som menneske. Eit viktig skilje å

få med seg er distinksjonen mellom om lærestoffet er dannande i seg sjølv (formal danning), eller om det er eleven sin aktivitet med stoffet som verkar dannande (formal danning). Frede V. Nielsen peiker på at dannelsingsdidaktikken kan bidra til eit samlande syn om oppseding og allmenn undervisning ved å finne fram til kva som er allmenne menneskelege eigenskapar (1994 s.46). Sentrale namn å merke seg innan denne didaktiske posisjonen er Otto Friedrich Bollnow og Wolfgang Klafki. Dei har på kvar sin måte fremma viktige synspunkt på korleis danninga av eleven skjer.

Martin Buber og Otto Friedrich Bollnow er viktige namn knytta til møtet som oppsedingssform. Buber (1878-1965) opererer med eit vidt møtebegrep. Eit møte, ut frå Buber sin bruk av begrepet, er ein sjeleleg berøring mellom eit *eg* og eit *du*. Eit *du* kan være eit møte med både menneske, natur, musikk og liknande. Dette forholdet mellom eit *eg* og eit *du* skal bli prega av "*nærhet, umiddelbarhet og gjensidighet*" (Hanken og Johansen 1998 s.200). Møtet kan ikkje bli forutsett, men gjennom undervisning kan det bli lagt til rette for slike diskontinuerlege møte. Det er gjennom slike einsidige positive møte at livet kan utfolde seg.

Otto Friedrich Bollnow (1903 – 1991) blir rekna til eksistensfilosofien. Innan denne retninga har det store spørsmålet vore om det i det heile teke er mogleg å danne mennesket sitt innarste vesen ved systematisk og kontinuerleg påverknad. Bollnow meiner at ein kan bygge opp ein varig forandring av mennesket sitt innarste vesen. Han viser til at ein slik påverknad kan skje gjennom bevisst påverknad. Bollnow forkastar den kontinuerlege påverknaden, og meiner at denne heller skjer diskontinuerlig. Dette begrunnar han ut frå at eit "møte" ikkje kan skje innanfor pedagogikken sin fastlagte og systematiske progresjon. I forhold til Buber, er møtebegrepet til Bollnow snevert. Eit møte er ikkje berre ein positiv hending. Eit møte er "*en eksistensiell berøring og konfrontasjon med et annet menneske eller virkeligheten. Det er noe som treffer oss og ryster oss i vårt innerste, noe vi ikke har kunnet beregne, som stiller krav til oss om å ta stilling og ta ansvar for våre valg. Mennesket blir derfor stilt på prøve i møtet og møtet blir opprivende og utfordrende*" (Hanken og Johansen 1998 s.200). Møtet blir slik ein form for oppseding. Som lærarar og pedagogar blir oppgåva å legge til rette for at eit slikt møte skal kunne oppstå, og bidra til elevane sin dannelsingsprosess.

Wolfgang Klafki (1927 -) prøver å forene skiljet mellom om det er eleven sin aktivitet eller lærestoffet som verkar dannande (jf formal og material danning). Han peiker på at desse to ulike syna på kva som verkar dannande heng saman. Det oppstår eit vekselspel mellom eleven

sin aktivitet og sjølve lærestoffet, med andre ord ein hermeneutisk erkjenningspiral. Denne teorien kallar Klafki for kategorial danning. Ut frå denne teorien blir Klafki sin definisjon av danningbegrepet formulert slik: ” *Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker*” (Børhaug, Fenner, Aase 2005 s.20).

Til saman peiker ein danningsteoretisk didaktikk på at faget, i denne samanhengen musikkfaget, er dannande både i forhold til innhald og elevaktivitet. Kontakten med sjølve musikken, har ein dannelsesverdi. Ei oppgåve i musikkundervisninga vil bli å hjelpe elevane til å ta opp i seg den etablerte musikkulturen og gjøre den meir til sin eigen. Musikken blir på denne måten ein viktig framstående kulturbærer. Musikk fremmer også med denne holdninga dannelsesidealet om eit sjølvstendig og ansvarlig menneske vidare (Hanken og Johansen 1998 s.198-206).

2.3.2 Reformpedagogikk

Reformpedagogikken oppstod som ein protest mot den intellektualiserte skolen. Pedagogikken var spesielt utbredt frå byrjinga av 1900-talet fram til 1950-talet. Hovudessensen ved reformpedagogikken er å ta utgangspunkt i den enkelte elev sine føresetnader og behov.

Reidar Myhre peiker på kva konsekvensar reformpedagogikken skulle få for undervisninga i skolen. Ein skjematisk klasseromsundervisning blei mjuka opp med nye arbeidsformer, som sikta mot å møte den enkelte elev sin individualitet. Utgangspunktet er den enkelte elev si interesse og naturlege eigenskapar. Aktivitet blir eit viktig metodisk prinsipp for å fremme ei allsidig utvikling. Slik skal det og verta naturleg å legge opp til tverrfagleg undervisning, som i sin tur vil fremme dei sosiale sidene ved opplæringa og oppretthalde ein god kontakt mellom skole og nærmiljø (Myhre 1996 s.161). Eit anna mål var å jamne ut skiljet mellom lærar og elev der over- og underordning ikkje skulle være like tydeleg. Med andre ord førte reformpedagogikken til at lærarane fekk auka forståing for elevane sine behov, og for elevane sin skaparkraft og fantasi i møte med lærestoffet (ibid. s.213). Frede V. Nielsen tek også med perspektivet om at alle elevane skal ha det same høvet til aktiv deltaking i undervisning, ut frå både individuelle og kulturelle føresetnader. Han peiker også på at undervisninga skal være mest mogleg heilskapleg og målretta (Nielsen 1994 s.39-40).

2.3.2.1 Aktivitetspedagogikk

Reformpedagogikken kan ein grovt skilje mellom to fløyer, med noko ulikt fokus. I dette avsnittet vil eg presentere den aktivitetssentrerte reformpedagogikken. Her vert eleven sin eigenaktivitet grunnlaget for all læring. Sjølve det sosiale læringsmiljøet eleven er ein del av, er ein viktig pedagogisk faktor. Den fremste talsmannen for den aktivitetssentrerte pedagogikken var John Dewey (1859 – 1952). Han meinte at læring skjedde best gjennom erfaring. Hovudideen til Dewey blir gjerne uttrykt gjennom slagordet ”learning by doing”. Elevane skulle både vera aktive og reflektere over det dei gjorde ut frå kva resultat dei satt igjen med. Først når dei gjorde det, hadde dei lært noko. Ut frå denne tankegangen kjem det og fram at aktiviteten elevane skulle gjøre skulle være målretta. Eit anna sentralt anliggende som Dewey var oppteken av, var å bryte ned skiljet mellom skole og samfunn. Skolen skulle fungere som ”et samfunn in spe”, der elevane skulle få øving i å fungere som aktive menneske i samhandling med kvarandre. Eleven til Dewey, William Heard Kilpatrick (1871 – 1965), er eit anna namn som er verd å merke seg. Han utvikla prosjektmetoden, som er nært knytta til dei same intensjonane som ligg til grunn for ein aktivitetssentrert reformpedagogikk. Prosjektmetoden legger opp til at elevane sjølv skal finne svar på spørsmål dei stiller seg, eller løyse ei konkret oppgåve. Dette skal innebere både teori og praksis noko som også gjerne kan gå på tvers av fag, med andre ord å jobbe tverrfagleg. Prosjektet skal munne ut i eit konkret produkt som elevane skal presentere (Hanken og Johansen 1998 s.83-84).

2.3.2.2 Reformpedagogikk med vekt på sjølvutfolding

Den andre retninga innan reformpedagogikken, er reformpedagogikk med vekt på sjølvutfolding. Denne retninga hentar inspirasjon og tankegods frå 1700-talet. På 1700-talet vart det uttrykt eit positivt menneskesyn, som tok utgangspunkt i Rousseau si tenking om at barnet må utfalde og utvikle evnene sine utan innblanding frå ytre forhold. Rousseau peiker også på ein samheng mellom begrep som natur og fornuft. Han seier at det naturlige mennesket er eit fornuftig menneske (Varkøy 1997 s.43). Det er på bakgrunn av eit slikt tankesett at ein skal sjå slagordet for denne reformpedagogiske retninga ”den frie oppdragelse”. Pedagogar og foreldre skulle støtte opp om utviklinga til bornet, ved å møte bornet og eleven sitt behov. Oppsedingsfilosofien som denne retninga representerar kan oppsummerast i 5 punkt :

1. *”en avgjort sekularistisk livsholdning*
2. *en viss mistro til krav fra moral, samfunn og kultur*
3. *en optimistisk menneskeoppfatning*

4. *forståelsen av barnet som en utviklingsbetinget, selvregulerende organisme*
5. *lykke som oppdragelsens overordnede mål*” (Myhre 1996 s.208).

Alexander S. Neill (1883 – 1973) er den fremste representanten for denne retninga. Han meiner at ufridom skapar problembarn, og difor skal bornet heller ikkje bli tvunge til å lære. Elevane si tileigning av kunnskap og ferdigheter skal ta utgangspunkt deira eiga lyst og interesse (Myhre 1996 s.167). Her i Noreg er det særleg Jon Roar Bjørkvold som har fremma eit slikt syn på barn og musikk som bygger opp om barna sine interesser og uttrykksbehov. Dette kjem spesielt til uttrykk gjennom boka ”Det musiske menneske”(Hanken og Johansen 1998 s.196).

2.3.3. Kritisk didaktikk

Det viktigaste for den kritiske didaktikken er at den pedagogiske verksemda skal forholde seg kritisk til noko – samfunnet. Målet for pedagogikken blir ut frå denne tankegangen å bidra til samfunnsforandring. Frede Nielsen beskriver i sin framstilling av ”utfordringenes didaktik”, at denne didaktiske retninga skal medvirke til endringar – i forståinga forbetringar – av verda, menneske, bevissthet og framtidsmuligheter (1994 s.42). Mennesket eller elevane skal forholde seg kritisk til samfunnet og på den måten frigjøre seg frå samfunnet sine styrande krefter, frigjøre seg frå undertrykkinga. I denne samanhengen er det og viktig å få med kva verdiar og liknande som styrer den pedagogiske verksemda. Den vil nødvendigvis alltid vera sterkt påverka av kva som er dei dominerande verdiane i samfunnet som blir rekna for viktig og relevant for born og unge i dagens samfunn.

2.3.3.1 Samfunnsmessig frigjøring

Den retninga av den kritiske didaktikken som retter søkelyset mot den samfunnsmessige frigjøringa, tek utgangspunkt i ein marxistisk forståing av samfunnet. Kva vi tenker, meiner og oppfattar er styrt av dei herskande ideologiane i samfunnet. Dette går særleg ut over arbeidarklassa. Slik sett vert det største målet innan denne retninga å frigjøre samfunnet frå dei rådande ideologiane og produksjonsforholda. Den pedagogiske verksemda skal med bakgrunn i dette tene arbeidarklassa sine interesser. For å frigjøre samfunnet må den pedagogiske verksemda fremme ei kritisk holdning til samfunnet blant elevane. Slik kan det vekse fram ei samfunnsmessig bevisstgjøring.

Ut frå dette perspektivet er det nokre viktige begrep lærarar og pedagogar bør ta med seg i undervisninga: solidaritet, fellesskap, deltakarstyring og handling. Prosjektarbeid blir trekt

fram som ein sær relevant arbeidsform for å ivareta desse begrepa i undervisninga og for å fremme elevane sine føresetnader, både læreføresetnader og sosiokulturelle føresetnader. Verdt å merke seg er det at ein som pedagog skal ta utgangspunkt i elevane sine subjektive interesser, og at ein også skal bevege seg mot elevane sine objektive interesser – det som vil tene elevane til deira beste. Alle desse forholda skal bli ivaretatt gjennom dialog mellom lærar og elev.

2.3.3.2 Menneskeleg frigjøring

Den andre retninga innanfor kritisk didaktikk rettar perspektivet mot menneskeleg frigjøring. Den menneskelege frigjøringa inneber at lærarar og pedagogar skal bevisstgjøre elevane på samfunnsforholda dei er ein del av. Slik skal elevane etterkvart kunne gjennomskue undertrykkinga samfunnet utførar, og ved ein slik bevissthet til marknaden kunne frigjøre seg. Elevane skal i ein læringssituasjon vera med på å bestemme kva som skal skje. Innhaldet i undervisninga må difor ta utgangspunkt i elevane sine føresetnader som dei bærer med seg og deira oppfatning av sjølve undervisningssituasjonen. Elev-lærer forholdet har sitt førebilete i eit subjekt-subjekt forhold mellom partane.

Også innan denne retninga vert det peikt på at det er dei herskande ideologiane og verdiane som styrer samfunn og marknad. I samheng med den menneskelige frigjøringa trekker Hanken og Johansen inn begrepet kulturell kapital som sterkt blir forbunde med den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1998 s.224). Kva som er den riktige kulturen blir sjølv sagt bestemt av dei herskande klassene i samfunnet. På den måten blir det viktige å vera oppvaks eller utstyrt med den ”riktige” kulturen. Det er her skolen kjem inn, som ein bidragsytar til å anerkjenne ulike kulturelle uttrykk. Bourdieu (1930-2002), meiner at dette perspektivet ikkje er det praktiske tilfellet i skolekvardagen. Han peiker på at elevar med ”feil” kulturell bakgrunn lærar å sjå ned på sin eigen kultur. Bourdieu ser på denne måten skole og undervisning ut frå eit maktperspektiv. Det er nødvendigvis ei slik haldning ein som musikkpedagog i dagens samfunn skal avkrefte. Som pedagog skal ein heller vera med å bygge opp om dei ulike typar kulturell kapital elevane ber med seg gjennom undervisninga. Musikkundervisninga kan vera med på å bevisstgjøre korleis musikken blir brukt og misbrukt i samfunnet og korleis musikken er med på å formidle bestemte verdiar (Hanken og Johansen 1998 s.228).

2.3.4 Basisfaget som utgangspunkt

Bakgrunnen for den didaktiske retninga som har basisfaget som utgangspunkt, eller ein vitskapsentrert didaktikk, er historisk betinga. På midten av 1950-talet fekk russarane vist sin kunnskap ved at dei sendte opp raketten Sputnik. I pedagogikken vert dette gjerne omtala som det store Sputnik-sjokket, sidan denne hendinga fekk USA til å få opp auga for det dårlige faglege nivået i skole og undervisning.

Jerome Bruner (1915 -) er den mest sentrale pedagogen innan den vitskapsentrerte didaktikken. Han peiker på at det viktigaste er vektlegginga av det faglege innhaldet. Innhaldet i sin tur skal konsentrerast om faget sin grunnleggande struktur. Grunnleggande struktur vil i denne samanhengen seia grunnleggande begrep, prinsipp og fenomen i faget, og korleis desse heng saman. Å fokusere nettopp på faget sin struktur ville hjelpe elevane sin læring, meinte Bruner (Hanken og Johansen 1998 s.215). Elevane skulle være små vitskapsmenn som skulle lære å tenke og nærme seg eit problem som ein forskar. Sentrale arbeidsmetodar vert då oppdagande læring og intuitiv tenking, men utgangspunkt i faglege problemstillingar.

Musikk som undervisningsfag kan ut frå denne didaktiske ståstaden definere seg som vitskapsorientert, ved at faget kan legge seg tett opp til musikkvitskapen. Andre sida av basisen for musikkfaget er kunstarten musikk. Frede Nielsen beskriver to ulike måtar å tenke struktur på i musikk som undervisningsfag, i framstillinga av vitskapsentrert didaktikk. Nielsen skiljer mellom ein substantivisk og syntaktisk struktur. Det faglege innhaldet i undervisninga skal bli valt ut på grunnlag av kva dei to begrepa tar opp i seg. Substantivisk struktur omfattar viktige begrep, prinsipp og grunnleggande teoriar i faget. Den syntaktiske strukturen blir i sin tur knytta til faget sine ulike framgangsmetodar (Nielsen 1994 s.37).

2.3.5.Mål-middel didaktikken

Mål – middel didaktikken er ein kritikk mot reformpedagogikken, der elevsentreringa gjekk på bekostning av uklar struktur og lite målretta arbeid i undervisninga. Som sjølve namnet på retninga seier, er det ei sterk sentrering om kva mål ein arbeidar mot i det pedagogiske arbeidet. Både planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk verksemd skal sjåast i lys av måla for faget.

Utgangspunktet for ei slik målstyring av den pedagogiske verksemda, kjem til uttrykk gjennom Ralph Tyler (1902 – 1994) sin mål-middelmodell. Denne modellen skulle hjelpe lærarar til å gjennomføre og vurdere arbeidet sitt så raskt og effektivt som mogleg. Mål-middelmodellen bygger difor på nokre grunnleggande spørsmål som burde ligge til grunn for utarbeiding av undervisningsplanar og læreplanar :

- *”Hvilke mål skal man forsøke å nå?*
- *Hvilke lærings erfaringer kan føre til disse målene?*
- *Hvordan kan lærings erfaringene organiseres mest mulig effektivt?*
- *Hvordan kan vi vurdere at de oppstilte målene er nådd?”* (Hanken og Johansen 1998 s.207).

Måla som blir formulert må være mest mogleg konkrete slik at resultatet av læringa kjem tydeleg fram, til dømes gjennom bestemt atferd eller bestemt kunnskap. Målstyringsprinsippa til Tyler blir viktige faktorar for å fremme fagkompetanse, metodekompetanse, læringskompetanse og sosialkompetanse. Desse ulike kompetanseområda blir ivaretatt gjennom målstyring som er fastsett i læreplanen og skal i sin tur styrke elevane sine føresetnader for teamarbeid, i tillegg til å påverke elevane sine personlege eigenskapar (Skarpenes 2004 s.310-311).

Robert F. Mager drar mål-middelmodellen nokre hakk lengre enn Tyler. Mager peiker på at måla som elevane skal nå, må komme til uttrykk gjennom den ytre observerbare atferden. Det blei også viktig å setje kriterium for om og når målet var nådd. Til saman peiker både Tyler sin mål-middelmodell og Mager sin vidareføring av den, i retning av eit naturvitskapleg syn på undervisninga. Undervisning og pedagogikk er styrt av lovmessigheter mellom mål, innhald, metode, læremiddel og vurdering. Til saman uttrykker dette eit syn på læring som kan og bør styrast av skole og pedagog. Læraren blir på den måten nesten overflødig sidan det er sjølve læremiddelet og ikkje læraren som styrer elevane sin veg for å nå dei enkelte måla i ulike fag.

2.4. Grunngeving av musikkpedagogisk verksemd

Det blir eit sentralt anliggende å kunne legitimere den musikkpedagogiske verksemda ein som fagperson held på med, i forhold til andre fag og andre kunst- og kulturuttrykk. Som eg peikte på i kapittel 1.1 blir det viktig å legitimere musikk som aktivitet og sjølve musikkfaget, for at

det skal bli ivaretatt i møte med konkurrerende fag og aktiviteter. Slik får musikkpedagogar og musikarar ei viktig oppgåve for å kunne legitimere for viktigheten av si eiga verksemd. Legitimeringsargument ein bruker er nært knytta til kva menneskesyn ein har, kva verdiar ein ønskjer å formidle til samfunnet. Det handlar om å uttale faget sin verdi og plass i samfunnet (Hanken og Johansen 1998 s.162). Ein kan peike på tre ulike legitimeringstradisjonar: legitimering med utgangspunkt i kulturarven, legitimering med utgangspunkt i samfunnet og legitimering med utgangspunkt i individet.

2.4.1. Legitimering med utgangspunkt i kulturarven

Det er fleire argument som peiker på viktige aspekt ved musikkundervisninga med utgangspunkt i kulturarven. Eit argument er at musikkundervisninga har til oppgåve å gjøre kulturarven tilgjengeleg for den komande generasjonen, for å ivareta tradisjonane den ber med seg. I denne samanhengen kan det vera snakk om å ivareta og vidareføre dei viktigaste klassiske komponistane og deira musikk frå den europeiske musikkhistoria. Eit anna argument kan vera at innsikta i kulturarven er med på å ivareta elevane sin allmenndanning og historiebevissthet. Med andre ord handlar legitimering ut frå dette perspektivet om kva innhald ein skal legge vekt på i undervisninga. Det kan både vera å formidle den nasjonale kulturarven og ”finkulturen” vidare til dei komande generasjonane. Hanken og Johansen peiker også på kulturarven som ein aktivitetsform (1998 s.163). Korpsbevegelsen kan vera eit godt eksempel på dette.

2.4.2. Legitimering med utgangspunkt i individet

Å skulle legitimere musikkundervisning ut frå individet peiker i første omgang på at musikk gjerne blir knytta til menneskelege følelsar. Eit argument som at musikkundervisning er viktig for å ivareta den menneskelege følelsesmessige utvikling, peiker på ein nær samheng mellom musikken sin oppbygging og våre følelsar. Slik blir musikkfaget viktig for å ivareta den følelsesmessige sida ved det å være menneske, som andre skolefag ikkje fangar opp. Susanne Langer peiker ut frå dette argumentet på at måten musikken er oppbygd på av form og forløp, gjenspeglar våre menneskelege følelsar slik at vi gjenkjennar dei ulike mønstra av spenning versus avspenning, stimulering, enighet versus uenighet, kontrasterande tema og liknande. Slik kan musikken vera eit middel til å gje oss innsikt i følelsane våre (Hanken og Johansen 1998 s.163).

Med utgangspunkt i førre avsnitt, kan ein snu på flisa, og peike på at gjennom eigen utøving av musikk kan vi gje uttrykk for våre eigne følelsar. Slik blir musikk og musikkundervisning

eit viktig middel for sjølvuttrykk. I forlenginga av dette kan ein argumentere for at musikken gir rom for å erkjenne seg sjølv. Dette argumentet har sin bakgrunn i å forstå musikk ut frå ein estetisk forståing. Musikken sine estetiske komponentar står i nær samanheng med all menneskeleg oppleving og erfaring. Møte med musikken kan på denne måte vera eit ledd i å erkjenne seg sjølv som menneske. Frede V. Nielsen peiker på den erkjenning ein kan få gjennom å oppleve musikk som non-verbal eller umiddelbar, i og med at ein ikkje treng å kople inn den intellektuelle delen av erkjenninga (1994 s.111).

På andre sida kan ein, med utgangspunkt i individet, legitimere for musikkundervisninga ut frå musikken sin nyttefunksjon. I denne samanhengen kan ein peike på at musikkundervisninga kan vera med på å ha innverknad på elevane sin framgang i andre fag på skolen. Dette kan med andre ord bidra til ein intellektuell utvikling hos den enkelte elev. Slik kan musikk og musikkfag bli redusert til eit nyttig middel for å nå utanommusikalske mål. Musikkundervisninga blir nyttig i andre samanhengar enn den opphavlege situasjonen, sidan musikkundervisninga sine kvalitetar er med på å påverke elevane i ulike sosiale kontekstar. Det vert peikt på at musikkundervisninga har innverknad på elevane sin kreativitet, og å kunne samhandle med andre i fleire samanhenger enn sjølve musikkundervisninga. Slik kan musikkundervisninga bidra til å hjelpe elevane i nye og ukjende situasjonar.

Legitimering med utgangspunkt i individet kan også begrunnast ut frå at elevane skal utvikle ein allsidig personlighet. I denne samanhengen vert det peikt på at estetiske erfaringar elevane gjør i møte med kunst og musikk er med på å forme dei som menneske. Verdien i den estetiske erfaringa framkallar innsikt, tilfredsstilling og glede. Musikken framkallar samansatte følelsesmessige reaksjonar. Intellektet rettar merksemda mot musikken sjølv, og held saman reaksjonar musikken framkallar med tidligare erfaringar. Til saman krev dette ein fokusering av merksemda mot musikken sjølv. Alle desse aspekta kan knytast til elevane sin utvikling av allsidig personlighet – i og med at dei ulike musikalske aktivitetane som er beskrive ovanfor uttrykker og binder saman følelse, tanke og ferdigheter. Estetisk erfaring blir slik knytta både til følelsar og intellekt.

Å legitimere musikkundervisninga ut frå eit individperspektiv, kan også settast i samanheng med elevane sin kulturelle identitet. Kva musikk vi omgir oss med er med på å seia noko om kva verdiar vi ønskjer å identifisere oss med og formidle ut til omgjevnadene. Den kulturelle identiteten til elevane kan også sjåast på som eit ledd i den totale identitetsbygginga.

2.4.3 Legitimering med utgangspunkt i samfunnet

Å legitimere musikkundervisning med utgangspunkt i samfunnet, forutset at musikk har ein sentral tyding for å binde saman og oppretthalde samfunnet som heilskap. I ein slik samanheng blir det viktig å utvikle musikkkompetanse hos barn og unge som ein del av sosialiseringa. Musikkkompetansen blir nyttig og naudsynt for å faktisk kunne fungere i samfunnet. Slik kan ein også legitimere den musikkpedagogiske verksemda, ved at den blir viktig for å utdanne profesjonelle musistarar og musikkpedagogar for å oppretthalde musikklivet i samfunnet. Musikkpedagogikken får ein samfunnsbevarande funksjon.

Eit anna argument kan vera å peike på musikk som ein samfunnsforandrande funksjon. I dette ligg det fleire aspekt som det er verdt å peike på. For det første vert det peikt på ulike kulturelle grupper i samfunnet, som bruker musikken til å markere seg og sine grenser og verdiar. Slik kan musikk vera med på å avgrense enkeltindivid, hjelpe til å signalisere kva verdiar og grupper ein ønskjer å tilhøyre. Å legge til rette for at elevane skal få ein betre forståing av ulike musikkulturelle uttrykk, kan vera med på å ha ein samfunnsforandrande funksjon. For det andre kan ein peike på korleis musikken blir brukt i massemedia i dagens samfunn. Musikken har som kulturuttrykk betyding for korleis samfunnet utviklar seg og dette er massemedia med på å formidle. Ved å gjøre elevane bevisste på korleis musikk blir brukt i massemedia kan musikkfaget vera med på å auke forståinga av korleis samfunnet blir utvikla og påverka, og på den måten legge til rette for ein samfunnsforandrande funksjon. For det tredje kan den musikkpedagogiske verksemda vera med på å bevisstgjøre elevane på kva musikk dei vert påverka av, slik at dei kan frigjøre seg frå dei styrande kreftene i musikkmarknaden. Slik kan dette aspektet også trekkast inn under argumentet om at musikkpedagogisk verksemd kan vera med på å ha ein viktig samfunnsforandrande funksjon.

2.5 Avslutning

I kapitla som kjem (kap 3 og 4) vil eg setja dei ulike analysereiskapane i samanheng med lære – og fagplanane for musikklinja. Nokre av aspekta kjem eksplisitt til uttrykk, medan andre, til dømes kunnskapsbegrepet, vil koma meir implisitt til uttrykk i planane. Samtidig vil eg påpeike at skilja mellom dei ulike kategoriane nødvendigvis vil gli noko over i kvarandre. Alle perspektiva eg har presentert i dette kapitlet heng meir eller mindre saman og utgjør til sjuande og sist ein heilskap.

Kapittel 3

LÆREPLANEN AV 1976

3.0 Innleiing

I dette kapitlet tek eg for meg Læreplanarbeidet av 1976. Først skriv eg generelt om arbeidet rundt utforminga av læreplanane. Eg presenterar dei tre komiteane som stod i spissen for utforminga: Forsøksrådet, Gjelsvikutvalget og Steenkomiteen og kva oppgåvene deira var i forhold til utforminga av reformen. Eg seier også noko om den sosiale konteksten læreplanen blei utforma i. Vidare kommenterar eg den generelle delen av læreplanen. Her tek eg opp korleis den vidaregåande opplæringa blei organisert og kommenterar kort dei overordna måla for den vidaregåande opplæringa. Eg kommenterar dei ut frå legitimeringstradisjonane: 1) med utgangspunkt i samfunnet, 2) med utgangspunkt i individet og 3) med utgangspunkt i kulturarven. I avsnitt 3.3 ønskjer eg å gje ei oversiktleg framstilling og skildring av innhaldet i fagplanen for musikklinja.

Under punkt 3.4 og 3.5 analyserar eg fagplanen for musikklinja. Kva musikkpedagogiske konsepsjonar kjem til uttrykk i fagplanen for musikklinja? Og kva didaktiske hovudretningar kan dei ulike konsepsjonane knyttast til? Eg ønskjer med andre ord å peike på kva musikkpedagogiske konsepsjonar og didaktiske hovudretningar formuleringane i læreplanen kan romme. Ut frå dette perspektivet spør eg meg: kva funksjon var musikkundervisninga tenkt å ha i den vidaregåande skolen anno 1976? Dette spørsmålet vil eg belyse ved å trekke inn den generelle delen av læreplanen i lesinga mi av fagplanen for musikklinja. Intensjonane for musikkundervisninga kjem til uttrykk gjennom generelle målformuleringar for den vidaregåande opplæringa, og gjennom overordna mål for musikklinja og dei enkelte musikkfag spesielt. Eg drøftar desse måla for å komme fram til kva musikkpedagogiske konsepsjonar måla kan romme, og for å peike på korleis musikkundervisninga og musikkfaget generelt blir legitimert i planen.

3.1. Generelt om Læreplanen av 1976

Reformarbeidet for den vidaregåande opplæringa starta allereie på 1950- talet. I kjølvatnet av at den andre verdskrigen var over, blei det sett med nye auge på å utvikle skolesystemet i Noreg. Tiåret 1950-60 vert i norsk samanheng rekna for å vera industrien si stordomstid med

blant anna stor økonomisk vekst og høg sysselsetting av folk flest (Bjørndal 2005 s.96). Ein slik framgang i nærings- og samfunnslivet gav også ny giv til å tenke nytt om skole og undervisning. Eit gjeldande syn var at å auke kunnskap og kompetanse hos barn og unge ville ha avgjerande betydning for framtida og for gjenoppbygginga av landet (ibid s.123). Gjennomføringa av reformene i den vidaregåande skolen var uttrykk for eit behov for oversikt, orden og system i skoletilbodet (Andersen 1999 s.83).

Arbeiderpartiet sat med regjeringsmakta frå 1945 og fram til 1965, med eit kort opphald i 1963. Innanfor dette tidsrommet blei det oppretta 3 komitear som skulle arbeide med oppgåver knytta til reformen i den vidaregåande skolen. Dette var første gong at det vart gjort ein einskapleg og planmessig oppbygging av den vidaregåande skolen (Andersen 1999 s. 103). Forsøksrådet vart oppretta i 1954. I arbeidet med reformen i den vidaregåande skolen, stod Forsøksrådet for arbeidet om å bygge opp læreplanen og fagplanane over ein felles mal: *”Hver plan skulle ha en innledning med generell informasjon om fagets egenart og muligheter. Deretter skulle den så presist som mulig beskrive målene for faget og arbeidet med det. Målene skulle beskrives som kunnskapsmål, mål av affektiv art og ferdighetsmål”* (Bjørndal 2005, s.146).

Gjelsvikutvalget blei oppretta i 1962. Dette utvalget skulle drøfte den framtidige organiseringa til den vidaregåande skolen, og vera med på å bestemme innhald i undervisninga. Ved å drøfte organisering og innhald i undervisninga fremma Gjelsvikutvalget ei generell vitskapleg tilnærming til undervisning med fokus på grunnleggande struktur og prinsipp i dei ulike faga (Telhaug 1979 s.186-187). I innstillinga si poengterte utvalget at elevane i den vidaregåande skolen trong å opparbeide og tileigne seg kunnskap i takt med samfunnsutviklinga som skaut fart på 1960-talet. Samfunnet var i kontinuerleg forandring. Difor vart ein av skolen sine oppgåver å øve opp både elevane sin fleksibilitet i ulike sosiale situasjonar, og å utvikle elevane si tileigning av ulike arbeidsmåtar når dei tileigna seg ny kunnskap. Ei slik holdning begrunna Gjelsvikutvalget ut frå at revisjon og utviding av kunnskap skaper ny innsikt, ny erkjenning og nye behov som utviklar seg i takt med samfunnslivet elles (Telhaug 1979 s.186, Skarpenes 2004 s.120). Hovudoppgåva for den vidaregåande utdanninga var å oppretthalde skolen sin allmenndannande funksjon (Myhre 1998 s.186).

I 1965 blei Steenkomiteen oppretta og fekk mandat til å gjøre eit heilskapsgrep på all utdanning tilknytta den vidaregåande skolen (Bjørndal 2005 s. 123). Steen-komiteen kom med tre innstillingar i rask rekkefølge: ” I 1967 : Om strukturen i gymnasskolen, II 1969 : Om forsøksplaner for ulike studieretningar, III 1970 : Om prinsipper og mål, forsøksplaner for flere studieretningar og integrering av funksjonshemmede” (Grankvist 2000 s.196). Komiteen kom fram til at det var behov for ei omlegging av den vidaregåande skolen. Skolen skulle vera med å auke kunnskap og ferdigheter for å drive sosial og politisk aktivitet (Bjørndal 2005 s.62). På denne måten er Steen-komiteen med på å utvikle ein skole som står i forhold til samfunnsutviklinga elles. Samfunnsutviklinga er ei naturlov som skolen må følgje. Steen-komiteen peiker blant anna på at skolen må vera med på å legge grobottn for ei global innstilling i samanheng med framveksten av stadig større krav til utdanning. Komiteen peikar også på at skolen skal bidra til å utvikle engasjement hos elevane, som igjen skal bidra til ei verdifull utnytting av elevane si fritid. Steen-komiteen peiker spesielt på idrett og friluftsliv, ulike formar for kunst og sosial verksemd. Slik gir komiteen uttrykk for at skolen si oppgåve ikkje berre skal være å fokusere på utvikling og innlæring av kunnskap og ferdigheter, men også introdusere aktivitetar for elevane som skal gjøre fritida og livet generelt rikare (Telhaug 1979 s.61). Steenkomiteen gir uttrykk for at ei god allmennutdanning ved alle linjer i ein ny skolestruktur dannar grunnlaget for ein mobilitet som er heilt naudsynt i eit industrisamfunn (Grankvist 2000 s.203).

Etter 2.verdskrig blei det auka fokus på skole og utdanning. Reformarbeidet knytta til den vidaregåande opplæringa blei eit viktig ledd i gjenoppbygginga av landet. Det blei oppretta fleire komitear og utval som skulle reformere det tidligare gymnaset. Utdanninga skulle bidra til gjenoppbygging av landet, og gjøre elevane i stand til å bidra aktivt i samfunns- og arbeidsliv for å fremme samfunnsutvikling.

3.2 Læreplanen av 1976 Generell del

Til forskjell frå det gamle gymnaset, som hadde tre linjevalg, blei det i samanheng med utforminga av den vidaregåande opplæringa oppretta mange nye studieretningar. Dei mange mulighetene som no meldte seg for utdanning blei begrunna ut frå at enkeltmennesket burde ha valfridom. Fokuset vart tydelegare retta mot det enkelte individ. Studieretningar som blei oppretta var: allmenne fag, estetiske fag, handel-og kontorlag, husholdningsfag, handverks- og industrifag. Innafor desse studieretningane var det mange ulike liner å velgje mellom (109

grunnkurs). Dei overnevnte forslaga til organisering av vidaregåande opplæring kom frå Steen-komiteen, som Kyrkje- og undervisningsdepartementet godkjente (Bjørndal 2005 s.156-157). Noko av det aller nyaste var studieretninga husflids- og estetiske fag der det blant andre studieretningar gjekk an å velje musikklinja. Organiseringa av fagstoffet innanfor dei ulike studieretningane blei organisert i tre grupper: obligatoriske fag, fordjupningsfag eller tilvalsfag og fritt valte fag (Bjørndal 2005 s.126).

Organiseringa og oppbygginga av den vidaregåande skolen var også ny. Opplæringa bestod av 1- og 2-årige grunnkurs med mulighet for eit 3. påbyggingsår. Den organisatoriske oppbygginga av musikklinja nevner Alfred Oftedal Telhaug spesielt : *”For elever som har fullført 2-årig grunnkurs med musikk som yrkesutdannende blokk, er det nå etablert et 3.år hvor lesetida deles mellom resten av de obligatoriske fag i reformgymnaset og musikkfaget. Elever som fullfører dette 3.året får en eksamen som tilsvarer 3-årig musikkfagskole. Og de vil kunne søke opptak ved Musikkhøgskolen, distriktshøgskolene og læreskolene”* (Telhaug 1979 s.107).

I 1.kapittel av den generelle delen av læreplanen vert hovudmåla for den vidaregåande opplæringa beskrive. Kapitlet er delt opp i underavsnitt som utgjør hovudmåla for opplæringa. Det står at den vidaregåande opplæringa skal gje: 1) forbreiding for yrke, 2) forbreiding for samfunnsliv, 3) grunnlag for vidare utdanning, 4) hjelp til elevane i deira personlege utvikling, 5) utviding av kjennskapet til og forståinga av dei kristne grunnverdiane, vår nasjonale kulturarv, dei demokratiske idear og vitskapleg tenke- og arbeidsmåte (Generell del 1983 s.8-12). Vidare i kapitlet vert likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar tatt med som viktige verdiar å formidle til elevane (ibid. s.12-13).

Ut frå dei generelle måla læreplanen formidlar, kjem det fram på kva måte den vidaregåande opplæringa i seg sjølv blir legitimert. For det første vert utdanninga legitimert med utgangspunkt i samfunnet.(1,2,3) Til grunn for ei slik tilnærming ligg skolen si oppgåve å opparbeide eit fagleg grunnlag for vidare opplæring, som igjen er med på å utvikle samfunnet vidare. I eit slikt perspektiv blir elevane si evne til omstilling og fleksibilitet viktige eigenskapar. Desse eigenskapane treng dei for å møte samfunnet sine krav på ein tilfredsstillande måte, både yrkesmessig og sosialt. Slik skal den vidaregåande opplæringa vera med på å oppretthalde og vidareutvikle samfunnet. For det andre vert opplæringa

legitimert med utgangspunkt i individet. Punkt (4) peiker på at skolen si oppgåve også skal være *”å hjelpe den enkelte til å vokse til en selvstendig personlighet som opplever og handler ut fra et personlig fond av følelser, forestillinger, tanker og idealer”* (Generell del 1983 s.10). Utviklinga av elevane som menneske skal skje gjennom *”opplevelse, engasjement, holdningsdannelse...”* (ibid. s.40). Slik uttrykker planen at lærarane skal legge til rette for elevane si aktive deltaking i undervisninga.

Punkt 5 ovanfor peiker på tradisjonar skolen skal vera med på å føre vidare. På denne måten kan den vidaregåande opplæringa også legitimerast med utgangspunkt i kulturarven. Skolen skal formidle eit felles kunnskapsstoff til elevane, som har forankring både i ein felles europeisk kulturarv (t.d. vitenskapleg tenke og arbeidsmåte, demokratiske idear) og i vår eigen nasjonale kulturarv. Desse aspekta ved opplæringa kjem også tydeleg fram i Formålsparagrafen som skildrar verdiane som skolen skal legge til grunn for opplæringa.

Generelt framstår den generelle delen av læreplanen som elevsentrert, der bl.a tilrettelegging for ulike elevgrupper og elevane sin trivsel og motivasjon skal være utgangspunkt for læring. Til saman utgjør dei overordna måla for opplæringa eit generelt grunnlag for dei verdiar skolen representerer og vidarefører. Øivind Varkøy kommenterar dette i doktoravhandlinga si: *”Den [skolen] er ikke kun et passivt speil av en samfunnsmessig realitet, men bidrar selv også aktivt til å forme og legitimere denne. Det blir da sentralt å spørre hvem som ”eier” de verdiene som skolen reproducerer”* (2001, s.27). Den generelle delen av læreplanen utgjør og legger eit visst grunnlag for korleis ein kan lese og forstå dei overordna måla for musikk som studieretningsfag. Den generelle delen framhevar viktige tendensar som ligg til grunn for utarbeiding av skolereformer. Endringar i utdanningssystemet er ofte eit resultat av andre samfunnsendringar (Skarpenes 2004 s.49).

Den generelle delen av læreplanen uttrykker sentrale intensjonar for den vidaregåande opplæringa. Intensjonane setter den vidaregåande skolen inn i eit større samfunnsmessig heile. Elevane sin tileigning av både generell og spesiell kunnskap og ferdigheter er med på å fremme opplæringa sine intensjonar og mål. Elevane si aktive deltaking i samfunn og arbeidsliv skal gjenspegle kunnskap om tradisjon og historie, tileigning av verdsett og personleg utvikling knytta til opplevingar og holdningar.

3.3 Beskrivelse av fagplanen for musikklinja

Musikklinja er i prinsippet open for alle elevar som er interessert i estetiske fag og musikk spesielt. Fagplanen anbefalar at elevane kan spele eit instrument, og at dei har føresetnader og interesse som gjør at dei vil ha spesielt utbytte av faget.

Fagplanen peiker på at musikklinja er med på å danne eit godt grunnlag for dei ungdommane som ønskjer å utdanne seg til musikarar, musikkpedagogar eller andre yrke der kunnskap og ferdigheter i musikk er nyttig å ha med seg. Samtidig som musikklinja er ei yrkesfagleg linje kombinert med allmennfag, påpeiker fagplanen at yrkeskompetansen er avhengig av kvar enkelt elev sine føresetnader for musikkfaget og ferdigheter på instrument. Difor kan ikkje utdanninga garantere og påvise ein konkret yrkeskompetanse ved endt utdanning. Det blir også uttrykt at arbeidet med musikkfaget skal gje elevane grunnlag til å berike miljøet i skolen, og i det lokale miljøet utanfor skolen.

Dei overordna måla for musikklinja er at *”Undervisningen i musikk som studieretningsfag skal hjelpe elevene til å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter slik at de kan :*

- *kjenne og bruke ulike musikalske medier*
- *uttrykke seg instrumentalt og vokalt*
- *forstå musikk som uttrykksform i kulturhistorisk og sosial sammenheng*
- *frigjøre og utvikle skapende evner og estetisk sans”* (Fagplanen 1979 s.12).

3.3.1. Fagbeskrivelser

Faga ved musikklinja er både av teoretisk og utøvande art. Hovudvekta ligg på utvikling av elevane sine ferdigheter og kunnskap, deriblant kunnskap om den vesteuropeiske kunstmusikkarven. Musikk som eit utøvande fag der elevane skal kunne formidle og utøve musikk, kjem i forlenginga av det teoretiske perspektivet.

3.3.1.1 Musikkklære

Først beskriver fagplanen faget musikkunnskap. Dette faget blir delt inn i tre delemne som er musikkklære/høyrelære, musikkorientering og satslære. Fagplanen presenterar følgjande mål :

”Undervisningen i musikk-kunnskap tar sikte på at elevene skal :

- *skaffe seg kunnskap i elementær musikkklære og utvikle fortrolighet med musikkens elementer (melodi, rytme, klang, dynamikk osv.), terminologi og symboler*

- *oppøve musikalsk lese og skriveferdighet*
- *utvikle sin evne til å lytte aktivt til musikk, både analytisk, kritisk og med tanke på estetisk opplevelse*
- *gjøre seg kjent med musikk fra ulike kulturer, stilperioder, miljøer og genrer*
- *kunne gi en faglig beskrivelse og presentasjon av musikkverk og komponister*
- *gjøre seg fortrolig med elementære prinsipper for bruk av harmonier*
- *utvikle evnen til å danne seg et klanglig bilde av nedtegnet musikk*
- *utvikle evnen til skapende virksomhet” (Fagplanen 1979 s.14).*

Dei to første måla uttrykker grunnleggande mål for musikkklære og høyrælæredelen av faget. Måla beskriver den viktigaste kunnskapen og ferdighetene som elevane skal tileigne seg i faget. Ferdighetene å kjenne til og beherske musikken sine grunnleggande element både skriftleg og munnleg i møte med klingande musikk, og å gjenkjenne musikken sin grunnleggande oppbygging, er nyttige å ha med seg. Dette gjeld både i forhold til musikkteorifaget og som eit grunnlag for elevane si eiga musikalske utøving.

Det tredje, fjerde og femte målet som er sitert ovanfor, uttrykker viktige aspekt ved musikkorienteringsdelen av faget. Musikkorienteringsfaget tar for seg både instrumentlære, musikalske former, musikalske stilartar og musikalske sjangrar. Elevane skal gjennom musikkorienteringsfaget få innføring i dei mest vanlege instrumenta og korleis dei fungerer. Dei skal og få innføring i dei mest vanlege musikalske formene, som til dømes kanon og fuge, rondo, sonatesatsform og liknande. Vidare skal dei lære om dei mest vanlege stilartane sine karakteristiske trekk og dei viktigaste komponistane som er representative for stilarten. Ved sida av den europeiske musikkhistoria, skal elevane også få ei oversikt over den norske musikkhistoria.

Dei tre siste måla uttrykker grunnleggande tilnærmingar til satslærefaget, der elevane skal vise at dei kan bruke dei elementære prinsippa for bruk av harmoniar. Elevane skal kunne harmonisere enkle melodiar og beherske bruk av ulike kadensavslutningar i satsane. Dette krev kunnskap og ferdigheter i harmonilære. Arbeidsmåtar fagplanen anbefaler i satslære og harmonilære er ein kombinasjon av både skriftleg og munnleg arbeid. Elevane skal både kunne utføre og skrive ned kunnskapen dei får gjennom undervisninga. Teksten i fagplanen

uttrykker også at arbeidet med satslærefaget skal hjelpe elevane til å sjå samanhengen mellom teori og praksis i musikkfaget (Fagplanen 1979 s.18).

3.3.1.2 Egenferdighet

Egenferdighetsfaget vektlegger elevane si utvikling på eit eller fleire instrument. Faget rommer både opplæring på eit hovedinstrument og eit biinstrument. I fagplanen kjem det tydeleg fram at undervisninga i dette faget skal ta utgangspunkt i elevane sine individuelle føresetnader. Faget tar opp i seg både tekniske og musikalske aspekt. Først og fremst kjem det fram at teknikk i første omgang vert knytta til kunnskap om teknikk i forhold til utøving av ulike instrument. I andre omgang blir perspektivet retta mot elevane sitt eige fysiske bevegelsesapparat i forhold til å beherske eit instrument. Det tredje målet for egenferdighetsfaget uttrykker på sin måte også ei slik tilnærming: *”elevane skal kunne fremføre en komposisjon på en rasjonell og naturlig måte”* (Fagplanen 1979 s.20). Vidare kjem det fram i fagplanen at elevane skal få repertoarkunnskap og øving i å innstudere musikkstykke på eiga hand. Dette er også ei side av ei teknisk tilnærming til musikkfaget med fokus på utvikling av ferdigheter og kunnskap. Kun eit mål for egenferdighetsfaget uttrykker eit utøvande og formidlande perspektiv på faget, og blir formulert på denne måten: *”elevane skal oppleve gleden ved musikalsk selvtfoldelse”* (ibid. s.20). Dei tilnærmingane til faget eg har beskrevet til no gjeld både hoved- og biinstrument. Det siste målet uttrykker eit konkret mål som undervisninga på biinstrument skal oppfylle: *”elevane skal kunne spille et enkelt akkompagnement til en besifret melodi”* (Fagplanen 1979 s.20).

Egenferdighetsfaget bygger på eit nært forhold mellom lærar og elev. Dette forholdet kan påverke korleis undervisninga forløper. Saman med eleven er lærar ansvarleg for å finne relevant repertoar å øve på for eleven. Det same gjeld den tekniske tilnærminga for utvikling av ferdigheter. Fagplanen beskriver også at eleven også har eit visst ansvar sjølv for den daglege og jamne øvinga på instrumentet. Ei god holdning til øving påverkar den faglege utviklinga, uttrykker fagplanen (Fagplanen 1979 s.22).

3.3.1.3 Kor/ensembler

Hovudmåla for kor/ensemble faget er: *”Undervisningen i kor/ensembler tar sikte på at elevene skal :*

- *få trening i samsang og samspill*
- *utvikle et musikalsk og sosialt fellesskap*
- *kunne instruere og dirigere vokale og instrumentale grupper*

- utvikle evnen til musikalsk forming
- få trening i å opptre” (Fagplanen 1979 s.24).

Alle disse måla tar opp i seg grunnleggande tilnærmingar til delemna: kor, ensemble og ensembleleiing. Treninga i samsong og samspel og det musikalske og sosiale fellesskapet, skal først og fremst bli gjennomført innafor sjølve klassa. Fagplanen uttrykker at etterkvart kan undervisninga organiserast på tvers av klasser og kull for at elevane skal få relevante samspelgrupper å delta i. I korfaget vert det musikalske og sosiale fellesskapet utvida når alle klassene ved musikklinja skal delta i korfaget. Når det gjeld både ensemble og kor, poengterar fagplanen at det skal bli bygd opp eit allsidig repertoar ved å både spele/syngje musikk frå ulike sjangrar og epokar i musikkhistoria, og ved å jobbe med både heile/store musikkverk og mindre deler av verk. I skildringa av ensemblefaget vert det også uttrykt at interpretasjon er ein viktig del av undervisninga. Vekta skal bli lagt på bl.a intonasjon, klanglig reinhet og balanse, frasering, dynamikk, klangeffektar og rytme.

Det tredje og fjerde målet ovanfor tar spesielt opp i seg sentrale aspekt ved ensembleledelsesfaget ved musikklinja. Fagplanen beskriver tre deldisiplinar: stemmeøving, instruksjon og dirigering. Elevane skal få innføring i dirigenten si rolle, dirigeringsteknikk, stemmeøving, stemmepleie i vokalgrupper, musikalske verkemiddel, gehørtrening og prima-vistasang. Sjølve klassekoret og dei stemmegrupper ein har der, er retningsgivande for kva fagstoff som blir relevant å presentere for elevane. Fagplanen beskriver to ulike måtar å nærme seg undervisninga på: demonstrasjonsundervisning og øvingsundervisning. Demonstrasjonsundervisning inneber at læraren presenterer og informerer om metodisk materiale knytta til den praktiske bruken av korrepertoaret. Øvingsundervisning legg til rette for ulike praktiske oppgåver for elevane. Dette kan vera grunnleggande taktering, innøving av stemmer, instruksjon, tonedanningsøvingar og stemmepleie. Fagplanen uttrykker at ein bør arbeide med desse to undervisningsformene parallelt (Fagplanen 1979 s.26-27).

3.4 Kva syn på musikk som undervisningsfag blir uttrykt i Læreplanen for musikklinja 1976?

3.4.1 Musikk som kunnskapsfag

Konsepsjonen musikk som kunnskapsfag uttrykker tydeleg at målet ved ei slik tilnærming til musikkfaget er at elevane skal få kunnskap om musikk.

I fagplanen for musikklinja kjem det fram at musikklinja skal vera eit alternativ og gje kompetanse og grunnleggande kunnskap til dei elevane som ønskjer å ta vidare utdanning innan musikk, for på sikt å utdanne seg til profesjonelle musikarar, musikkpedagogar og liknande. Eit hovudmål for musikklinja og for den vidaregåande opplæringa som heilskap er nettopp å *”forberede elevane for yrkes og arbeidsliv og legge et grunnlag for vidare utdanning”* (Generell del 1983 s.7). Den generelle delen av læreplanen peiker også på vitskapleg tenke- og arbeidsmåte og kunnskap om nasjonal og vestleg kulturarv som viktige verdiar som den vidaregåande opplæringa skal bygge på. Ei slik tilnærming til kunnskap generelt og musikkfag spesielt bygger opp om ein kunnskapsbasert tilnærming til undervisninga. Fokuset blir retta mot kunnskapsbegrepet i musikkfaget sin scientia-dimensjon, der ein verbal-språkleg og intellektuell tilnærming til musikken står sentralt (sjå kap. 2.2). Slik kjem det også fram at undervisninga i den vidaregåande opplæringa generelt skal stå i kunnskapen si teneste. Dette gjeld også musikklinja. For å konkretisere denne tilnærminga til musikkfaget, visar eg til grunnprinsippet i den vitskapscentrerte didaktikken. I følge denne didaktiske hovudretninga er prinsippet å bryte det enkelte fag ned til grunnleggande kunnskap og prinsipp for å få fram faget sin grunnleggande struktur. Slik oppstår det ulike ”emne” innan eit fag, som er med på å definere kva basiskunnskapen i faget er. Dette er kunnskap som elevane må tileigne seg og heile tida bygge vidare på i møte med ny kunnskap.

På andre sida er spørsmålet om og korleis eit syn på musikk som eit kunnskapsfag kjem konkret til uttrykk i fagplanen. Kunnskap om musikk tar opp i seg både kunnskap om musikken sine grunnleggande element og kunnskap knytta til musikkhistoriske fakta.

Fag ved musikklinja som høyrrelære, satslære, musikkorientering indikerar tre ulike hovudemne som er grunnleggande for å tileigne seg kunnskap om musikk. Denne oppdelinga i ulike fag indikerar, som vist, ei tilnærming til musikk som kunnskapsfag knytta opp mot ein vitskapsbasert didaktikk. Eit par av dei overordna måla for musikkfaget uttrykker at: *”elevane skal skaffe seg kunnskap i elementær musikkfag og utvikle fortrolighet med musikkens elementer (melodi, rytme, klang, dynamikk osv.) terminologi og symboler og ”elevane skal gjøre seg fortrolig med elementære prinsipper for bruk av harmonier”* (Fagplanen 1979 s.14). Som ein les ut av desse målformuleringane vert det poengtert at elevane skal ha kunnskap om nokre av dei mest elementære aspekta ved musikkfaget. Nokre

av desse aspekta vert nevnt i måla, men vert spesielt utdjupa og konkretisert i det enkelte fag som har dei ulike elementa i seg.

I høyrelærefaget skal elevane blant anna få kunnskap om: *”lyd, lydkilde og toner, notasjon, tempo, takt og rytme, artikulasjon, dynamikk og karakter, skalaer, tonearter, transponering og modulasjon, intervaller og akkorder, grunnleggjende formelementer og formprinsipper”* (Fagplanen 1979 s.15). Musikken si grunnleggjande oppbygging blir beskrive her. At elevane skal gjøre seg fortrolige med elementære prinsipp for bruk av harmoniar, vert meir utdjupa under skildringa av satslærefaget. Her vert det beskrive at elevane skal arbeide med: *”hovedtreklangene og deres omvendinger, dominantseptimakkorden og dens omvendinger, samt subdominant med tilføyd stedfortredene sekst, i øvinger opp til fire stemmer, autentiske og plagale kadenser, harmonisering av enkle melodier”* (Fagplanen 1979 s.17). Fagplanen beskriver også at elevane skal arbeide med ulike satstyper, blant anna: tolvtoneteknikk, satstyper frå renessansen, satstyper frå mellomalderen og å instrumentere enkle satsar for ulike besetningar (ibid s.17). Ut frå dei presiseringane som er beskrive under satslærefaget, kjem det fram at elevane skal kunne setje saman musikken sine grunnleggjande element (spesielt i denne samanhengen akkordar/harmonisering) og anvende dei i møte med ulike musikkstilar og musikalske uttrykk. Slik kjem det fram at musikken sine grunnleggjande element kan bli anvendt på ulike nivå i musikkundervisninga, som står i samsvar med spiralprogresjon som eit grunnleggjande undervisningsprinsipp innan den vitenskapssentrerte didaktikken.

Kunnskap om musikkhistoriske fakta er ei anna side av kunnskapskonsepsjonen og kunnskapsbegrepet i musikkfaget. Dei overordna måla for faget uttrykker ei fagleg og kunnskapsbasert tilnærming til undervisninga: *”elevane skal : (1) gjøre seg kjent med musikk fra ulike kulturer, stilperioder, miljøer og genrer, (2) kunne gi en faglig beskrivelse og presentasjon av musikkverk og komponister”* (Fagplanen 1979 s.14). Konkret tar faget musikkorientering for seg utviklinga av den vest-europeiske kunstmusikken. Elevane skal i møte med dette faget få innblikk i delar av vår vestlege kulturarv. Den generelle delen av læreplanen definerer kulturarv på denne måten: *”Med kulturarven forstår vi den sum av erfaringer og innsikt som tidligere generasjoner har lagt ned i tro, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap, teknikk og institusjoner”* (Generell del 1983 s.7-8). I musikkorienteringsfaget vert vekta spesielt lagt på den summen av erfaringar og innsikt som tidligare generasjonar har lagt ned i kunst og diktning. Kunst og diktning vert ofte assosiert i

forhold til estetikkbegrepet. I denne sammenhengen handlar det om å lese målformuleringane ut frå den kunnskap elevane faktisk skal tileigne seg innanfor eit fag. Beskrivelsen eg gir av musikkorienteringsfaget i avsnitt 3.3.1.1, uttrykker kva kunnskap elevane skal tileigne seg gjennom musikkhistorieundervisninga. Faktakunnskap om stilepokar, formtypar, stilhistoriske karakteristikkar og dei mest kjente komponistane er viktige ingrediensar i undervisning og tilnærming til lærestoffet. Kunnskapen elevane tar med seg frå undervisninga blir ein type påstandskunnskap, i følge Keith Swanwick. Faktakunnskap om kulturarven er ein del av ein tradisjon og bestemte verdiar som er blitt bevart opp gjennom historia, og som elevane ved musikklinja skal ta med seg vidare gjennom utdanning.

Kort oppsummert tar konsepsjonen musikk som kunnskapsfag i møte med fagplanen for musikklinja opp i seg desse aspekta: Gjennom dei teoretiske faga ved musikklinja skal elevane tileigne seg kunnskap om musikk. Faktakunnskap om musikkhistorie og kunnskap om musikken si oppbygging er viktige tilnærmingar som kjem fram i dei enkelte fag eg har beskrive ovanfor. Kunnskapskonsepsjonen knytter på denne måten tydelegast an til ein vitenskapsbasert didaktikk.

3.4.2 Musikk som ferdighetsfag

I kapittel 2.2 peikte eg på skilja innad i kunnskapsbegrepet i musikkfaget. Sett i forhold til forrige avsnitt (3.4.1), går eg i denne delen inn på kunnskap i musikk. Dette inneber ei grunnleggande forståing av kunnskap om musikk, som gjør seg utslag i å kunne utføre og utøve musikalske aktivitetar, altså kunnskap i musikk. Musikk som eit ferdighetsfag blir med andre ord nært knytta til ferdigheter i å utøve musikk. På bakgrunn av denne tilnærminga kan musikk som eit ferdighetsfag bli satt i samband med ars-dimensjonen ved musikkfaget sitt kunnskapsbegrep. Musikkfaget sin handverksmessige basis kjem fram med utgangspunkt i denne konsepsjonen. I sin ytterste konsekvens dannar handverket og ferdighetene i musikkfaget grunnlaget for musikk som kunstfag. Det viktigaste skiljet når det gjeld kunnskapsforståinga for konsepsjonen musikk som ferdighetsfag blir å kunne skilje mellom å vite korleis ein skal gjøre ein bevegelse eller liknande, og å faktisk kunne utføre ferdigheten (sjå kap 2.2).

I første omgang uttrykker skildringa av egenferdighetsfaget i fagplanen at elevane skal utvikle det fysiske og manuelle bevegelsesapparat (Fagplanen 1979 s.20). Dette kan i sin tur bli tatt til

inntekt for å utvikle grunnleggande tekniske ferdigheter på eit instrument. Dei tekniske ferdighetene skal vera med på å danne grunnlag for å utvikle fleire ferdigheter knytta til det å spele eit instrument. Både tekniske tonedanningsøvingar og andre tekniske øvingar knytta til å beherske enkelte instrument, blir i denne samanhengen ein viktig del av opplæringa (Fagplanen 1979 s.21) Fagplanen uttrykker på denne måten eit perspektiv på ferdigheter i musikkfaget, som handlar om å kunne utføre handlingar både gjennom motorisk kroppskontroll og mentale prosessar. Nokre av dei handlingane knytta til ferdigheter på eit instrument kan elevane utføre intuitivt. I kunnskapsfagleg samanheng uttrykker ein gjerne at elevane innehar taus kunnskap eller førstehandskunnskap. Andre ferdigheter knytta til teknisk utføring blir utvikla over lengre tid og krev trening og øving (sjå kap 2.2.)

Eit anna mål for egenferdighetsfaget uttrykker at elevane skal få trening i å innstudere verk på eiga hand. Særleg er formuleringa at "eleven skal få øvelse i" med på å understreke ei teknisk tilnærming til faget. Øving og trening inneber å kunne bruke ulike teknikkar for å nå fram til eit bestemt mål. I denne samanhengen kan det til dømes dreie seg om å beherske og spele eit bestemt musikkstykke på eit instrument. Fagstoffet blir tileigna gjennom ei teknisk tilnærming. På eine sida er det å kunne utføre dei handlingane som fører fram til at ein kan spele eit musikkstykke eit uttrykk for ein ferdighetstilnærming til musikkfaget. På andre sida tek utøving av musikk også opp i seg ein estetisk tilnærming til musikken. Om ein likevel isolerar dei ulike tekniske tilnærmingane for å kunne utøve musikk, vil ein ende opp med å fokusere på grunnleggande tekniske ferdigheter for å nå eit musikalsk mål.

I forhold til kor og ensemblefaga vert det uttrykt at elevene skal "(1) *få trening i samsang og samspill*, (2) *utvikle evnen til musikalsk forming*, (3) *få trening i å opptre*" (Fagplanen 1979 s.24). Desse tre måla kan i første omgang nært knyttast til konsepsjonen musikk som eit ferdighetsfag. Alle formuleringane uttrykker at elevane skal få trening i og utvikle evner knytta til musikalsk utfolding. Dei ferdighetene elevane skal øve opp og få trening i, er nært knytta opp mot utøvande aktivitetar i musikkfaget (samsong og samspel, framføring). Å utøve musikk blir i denne samanhengen ein ferdighet i seg sjølv. Sjølv om både samsong og samspel, musikalsk forming og framføring peiker i retning av ein estetisk dimensjon ved musikkfaget, bygger desse handlingane på bestemte ferdigheter som elevane må beherske og kunne anvende i nye og liknande situasjonar. Det estetiske aspektet vil først komme til uttrykk i forlenginga av å beherske dei grunnleggande ferdighetene. Ensembleleiingsfaget på si side er eit tydeleg og godt eksempel på musikk som eit ferdighetsfag. Mål for faget uttrykker blant

anna at elevane skal ”*kunne instruere og dirigere vokale og instrumentale grupper*” (Fagplanen 1979 s.24). Instruksjon og dirigering handlar om å beherske tekniske ferdigheter som blir utvikla over eit lengre tidsrom.

I andre omgang er teoretiske musikkfag også med på å belyse musikk som eit ferdighetsfag. Både høyrrelære, satslære og musikkhistorie er eksempel på fag der ein viktig del av tilnærminga til undervisningsinnhaldet er å anvende fagstoff som allereie er lært i nye kombinasjonar. Mål i musikkfaget som til dømes: Elevane skal ”(1) *skaffe seg kunnskap i elementær musikkfag og utvikle fortrolighet med musikkens elementer (melodi, rytme, klang, dynamikk osv.), terminologi og symboler, (2) oppøve musikalsk lese og skriveferdighet*” (Fagplanen 1979 s.14), indikerar ei tilnærming til musikk som eit ferdighetsfag. Sjølv om mål (2) er meir tydeleg i formuleringa om fokuset på musikalsk lese- og skriveferdighet, meiner eg det også er grunnlag for å lese og forstå mål (1) på den måten. Spesielt kjem det til uttrykk gjennom formuleringa om at elevane skal ”*utvikle fortrolighet med musikkens elementer*”. Å være fortrolig med musikken sine element veks fram ved å anvende dei i nye og ulike samanhengar. Elevane si utvikling av musikalske lese- og skriveferdigheter blir eit ledd i nettopp ein slik prosess. Slik blir også mål (1) eit ledd i å bygge opp om musikk som eit ferdighetsfag.

Ei målformulering som at elevane skal ”*utvikle sin evne til å lytte aktivt til musikk, både analytisk, kritisk og med tanke på estetisk opplevelse*” (Fagplanen 1979 s.14), tar også opp i seg ei tilnærming til musikk som eit ferdighetsfag. Målet peiker på ulike måtar elevane kan lytte aktivt til musikk på. Ferdigheter er eigenskapar som blir utvikla over tid, og formuleringa ”*utvikle sin evne*” kan bli forstått på ein slik basis. Evna til aktiv lytting skal utviklast gjennom både kritisk, analytisk og estetisk tilnærming til musikk som klingande fenomen.

Målformuleringar som: elevane skal ”*gjøre seg fortrolig med elementære prinsipper for bruk av harmonier, utvikle evnen til å danne seg et klanglig bilde av nedtegnet musikk*” (Fagplanen 1979 s.14), uttrykker behov for ferdigheter til å kunne anvende grunnleggande prinsipp for harmonibruk i møte med nedteikna musikk. Poenget her vert mykje av det same i forhold til fortrolighet med musikken sine element saman med elevane sine lese- og skriveferdigheter. Bruken av elementære musikalske element og prinsipp blir satt i samanheng med elevane si evne til å danne seg eit klangleg bilete av den nedteikna musikken. Elevane skal være såpass

fortrolige med musikk som sådan at dei, i tillegg til lese- og skriveferdigheter i musikkfaget, skal kunne danne seg ei klangleg førestilling av nedteikna musikk. Denne evna til klangleg førestilling (eller bilete) er ei evne som kan utviklast. Difor kan denne formuleringa også bli forstått som uttrykk for ein ferdighetskonsepsjon.

Musikk som eit ferdighetsfag kan knyttast nært til ein vitkapsbasert didaktikk. Som det kjem fram i avsnitta ovanfor, blir det å kunne anvende musikken sine grunnleggande element i nye samanhengar eit sentralt anliggende. Musikkfaget blir brutt ned til mindre delemne, til ulike ferdigheter som trengs for å beherske eit instrument, lytte til musikk, anvende kunnskap om musikk i nye samanhengar, utvikle evner som krever øving og trening osv. Fagplanen poengterer at undervisninga ved musikklinja skal hjelpe elevane til å sjå samanhengen mellom praktiske og teoretiske fag, for å få ei heilskapleg forståing av utdanninga. Denne samanhengen mellom teori og praksis kan i forhold til vitkapsbasert didaktikk bli forstått som at ferdigheter (praksis) må bli utvikla og bygge på allereie eksisterande ferdigheter og kunnskap. Eit slikt prinsipp står også sentralt for den vitkapscentrerte didaktikken (sjå kap 2.3.3).

Konsepsjonen musikk som ferdighetsfag vektlegger, som sagt, kunnskap i musikk. Både teoretiske og utøvande fag ved musikklinja er slik med på å fremme og bygge opp om denne konsepsjonen. Å kunne anvende kunnskapen som elevane skal tileigne seg i nye situasjonar og samanhengar viser til ei nedbryting av musikkfaget til faget sine grunnleggande element. Ulike ferdigheter bygger på kvarandre, slik at utvikling slik er både teoretiske og praktiske fag med på å knytte musikk som ferdighetsfag opp mot ein vitkapsbasert didaktikk. Dei enkelte ferdighetene både i teoretiske og praktiske fag forutset og står i samheng med kvarandre.

3.4.3 Musikk som estetisk fag

Fagplanen for musikklinja har også moment i seg som peiker i retning av ein estetisk konsepsjon. Ei estetisk tilnærming til musikkfaget peiker ut frå eit overordna perspektiv i retning av ein danningsteoretisk didaktikk. Denne tilnærminga til undervisning tar opp i seg om og korleis elevane blir danna som menneske gjennom val av undervisningsstoff og metode (sjå kap. 2.3.1). I ein musikkfagleg samheng vil fokuset bli retta mot korleis musikken appellerer til ulike sansar. I dette henseende blir val av både kva fagstoff som skal

presenterast og korleis det skal bli presentert for elevane eit sentralt anliggende. Begge delar kan i ein musikkfagleg samanheng vera med på å bygge opp om ein dannande estetisk tilnærming i musikkundervisninga. Perspektivet vert konkretisert i eit overordna mål for musikklinja som uttrykker at elevane skal *"frigjøre og utvikle skapende evner og estetisk sans"* (Fagplanen 1979 s.12). Samtidig som musikken skal bidra til ei slik utvikling ved at den appellerer sterkt til sansane våre, blir det også indirekte uttrykt at musikkundervisninga i eit større perspektiv blir eit ledd i elevane si menneskelege utvikling. Både skole og samfunn er tjent med elevar som har utvikla og frigjort evnene sine, slik at dei kan brukast til beste for fellesskapet både i skole og samfunn.

Den estetiske konsepsjonen uttrykker på eine sida at elevane skal bli fortrulege med ulike estetiskar. Til tross for at eit av dei overordna måla for faget uttrykker at elevane skal gjøre seg kjent med musikk frå ulike kulturar, stilperiodar, miljø og sjangrar, så er det berre ulike stilperiodar i den vestlege kunstmusikken si historie som kjem eksplisitt til uttrykk. Resten av emna elevane skal ha kjennskap til vert det berre gitt eksempel på. Difor vil det vera ulikt kva andre estetiskar, sjangrar og musikalske uttrykk elevane blir kjent og fortrolige med gjennom undervisninga. Slik sett er ikkje målet om at elevane skal bli fortrulege med ulike estetiskar heildekkande i fagplanen. Fokuset i fagplanen vert hovudsakleg lagt på den vestlege kunstmusikken. Andre typer sjangrar og musikkestetiske uttrykk vert berre nevnt som eksempel (Fagplanen 1979 s.16).

På andre sida er musikk som ein sansemessig oppleving og erfaring eit anna sentralt anliggende for den estetiske konsepsjonen. Fagplanen beskriver lytting som ein viktig aktivitet i møte med musikkfaget. Både analytisk og kritisk lytting vert nevnt i tillegg til aktiv lytting med tanke på estetisk oppleving, som er mest interessant i denne samanhengen. Elevane sin omgang med musikken i undervisninga skal vera med på å legge til rette for estetiske opplevingar hjå den enkelte. Dette er også noko den danningsteoretiske didaktikken vektlegger: eit møte mellom eleven og undervisningsstoffet. Når det gjeld musikkfaget kan ein ta i bruk ulike undervisningsmetodar for å fremme ikkje berre ein intellektuell tilnærming til faget, men også den sida av musikkfaget som vektlegg musikk som eit kunstnarisk og utøvande fag. Det er dette som er fokus når elevane blant anna skal utvikle evna si til å lytte til musikk med tanke på estetisk oppleving. Sett i lys av danningsteoretisk didaktikk, kan den estetiske opplevinga i musikkfaget vera eit eksempel på Bollnow si vektlegging av diskontinuerlege møte mellom elev og lærestoff (kap 2.3.1) Når fagplanen uttrykker at

elevane skal *”utvikle sin evne til å lytte aktivt til musikk, både analytisk, kritisk og med tanke på estetisk opplevelse”* (Fagplanen 1979 s.14) er det mogleg at det er ein slik tilnærming som ligg til grunn for spesielt lytting til musikk med tanke på estetisk oppleving.

Eit av måla for egenferdighetsfaget uttrykker at elevane skal *”oppleve gleden ved musikalsk selvutfoldelse”* (Fagplanen 1979 s.20). Vektlegginga i denne formuleringa vert lagt på utøving og formidling av musikk. Spesielt vert det fokusert på kva erfaring eleven skal ha med musikalsk utøving. I denne samanhengen uttrykker målformuleringa at utøving av musikk skal bidra til elevane sin musikalske sjølvutfolding. Den musikalske sjølvutfoldinga blir ein del av elevane si menneskelege danning. Keith Swanwick viser til ei tredje forståing ved kunnskapsbegrepet i musikk, som forstår elevane sin kunnskap ut frå korleis dei handterer musikken sitt materiale og korleis dei gir musikken uttrykk og form (sjå kap 2.2). Denne måten å anvende og forstå kunnskapsbegrepet i musikk på er med på å bygge opp ein estetisk tilnærming til kunnskapsbegrepet i musikk. Korleis elevane gir musikken uttrykk og form, vil implisitt vera med å peike tilbake på deira eigen musikalske oppleving og sjølvutfolding.

Under punkt 3.4 (musikk som ferdighetsfag) viste eg til nokre mål for kor/ensemblefaget ved musikklinja, og kommenterte at dei i tillegg til å uttrykke ei tilnærming til musikk som eit ferdighetsfag, også hadde ein estetisk dimensjon ved seg. Dette vil eg komme nærmere inn på no. Spesielt gjeld den estetiske konsepsjonen for målet som uttrykker at *”elevane skal utvikle evne til musikalsk forming”* (Fagplanen 1979 s.24). For elevane sin del vil den musikalske forminga implisitt uttrykke kva dei har fått ut av undervisninga i til dømes musikkhistorie, der dei skal få innblikk i ulike musikalske uttrykk gjennom historia. Samsong og samspel og trening i å opptre viser implisitt til elevane sine ferdigheter knytta til utvikling i musikalsk forming. Det viktigaste i denne samanhengen blir å få fram eit samla musikalsk uttrykk i elevane si felles utøving av musikk, noko fagplanen også poengterar.

Konsepsjonen musikk som estetisk fag peiker på musikkfaget som eit utøvande kunstfag. Merksemda blir retta mot det musikalske uttrykket. Møtet mellom elev og kunst- og musikkuttrykk oppstår, og musikkfaget blir eit ledd i elevane sin danning. Slik knyttar den estetiske konsepsjonen an til den danningsteoretiske didaktikken. Musikk blir sett på som dannande både i møte med faginnhald, og elevane sitt eige estetiske møte med musikkuttrykk.

3.5 Korleis blir musikklinja legitimert?

Med utgangspunkt i både fagplanen for musikklinja og den generelle delen av læreplanen vil eg i denne delen av kapitlet peike på korleis musikklinja og indirekte musikkfaget i sin heilskap vert legitimert. Øivind Varkøy kommenterar samanhengen mellom fagplan og læreplanen sin generelle del. Fagplanen skal oppfylle skolen sine generelle målformuleringar som vert uttrykt i læreplanen sin generelle del. Dei generelle målformuleringane er difor relevante for musikkfaget, og legg generelle føringar for utforminga av faget. Målformuleringane i den generelle delen av læreplanen blir dermed også overordna mål for musikkfaget (Varkøy 2001 s.215). På bakgrunn av dette meiner eg det er legitimt å trekke inn bakenforliggende dokument for reformen i den vidaregåande opplæringa, for å få fram kva argument som blir brukt om musikkfaget sin plass både i skolen og samfunnet generelt.

Erling Solerød skildrar at skolen på byrjinga av 1970-talet hadde tre hovudoppgåver. For det første skulle den legge til rette for ei allsidig forbredning til framtida. For det andre skulle skolen ivareta kulturarven ved å bygge opp om felles normer og verdiar. For det tredje skulle skolen bidra til å utvikle intellektuelle evner og anlegg, sosiale, etiske og estetiske sider hos elevane (1994 s.65).

3.5.1 Musikk som kunnskap/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i kulturarven

Å legitimere musikk som eit kunnskaps og ferdighetsfag ut frå kulturarven tar opp i seg, som Varkøy uttrykker det, at "den gode musikken" blir vurdert som ein verdifull kulturarv som skal bli vidareført og fornya. "Den eldre generasjonen ønsker å føre den unge inn i elementer som anses som uttrykk for det eksisterende samfunnet (Varkøy 2001 s.215). Kva kunnskap om musikk og kunnskap i musikk som vert vektlagt i fagplanen for musikklinja uttrykker kva innhald som vert sett på som verdifullt å vidareføre til seinare generasjonar. Som tidligare påpeikt, vert spesielt den vestlege kunstmusikken vektlagt. Kunnskap om kulturarven bidrar slik til elevane si innsikt og forståing.

Alfred Oftedal Telhaug refererer til den tyske pedagogikken i etterkrigstida. I den samanhengen blei elevane si kunnskapstileining viktig for å oppretthalde og vidareføre kulturarven. Kunnskap og kulturstoff i seg sjølv var dannande i møte med elevane (1979 s.185). Slik kjem ein danningsteoretisk didaktikk til uttrykk i fagplanen, legitimert ut frå musikk som eit kunnskaps- og ferdighetsfag med utgangspunkt i kulturarven. På eine sida vektlegger danningsteoretisk didaktikk korleis elevane møter fagstoffet. Dei ulike musikkfaga

i fagplanen for musikklinja uttrykker på si side kva innhald og dermed også kva verdiar fagstoffet elevane møter tar opp i seg, som her representerar ein material danningstenking. Elevane sin tileigning av kunnskap og fagstoff vert dannande i seg sjølv, og blir ein del av elevane sin danningssprosess. Denne tilnærminga til musikkundervisninga kjem indirekte til uttrykk i eit overordna mål for musikklinja som uttrykker at elevane skal *”forstå musikk som uttrykksform i kulturhistorisk og sosial sammenheng”* (Fagplanen s. 1979 s.12). Sjølve fagbeskrivelsene uttrykker i klartekst kva kulturhistoriske og sosiale samanhengar elevane skal ha forståing for musikk i.

Konkrete mål for musikkhistoriefaget er med på å eksemplifisere kva kunnskap om musikk elevane skal presenteras for: *”Elevene skal : gjøre seg kjent med musikk fra ulike kulturer, stilperioder, miljøer og genre, kunne gi en faglig beskrivelse og presentasjon av musikkverk og komponister”* (Fagplanen 1979 s.14). Samtidig som desse to måla peiker på kva kunnskap elevane skal opparbeide seg om musikk, vil det spesifikk innhaldet som blir presentert for elevane gjenspegle kva kunnskap som vert sett på som verdifull og får slik ein dannande funksjon i møte med elevane. I avsnitt 3.3.1.1. er dette utførleg beskrive. Kunnskap om andre musikkjangre enn den klassiske kunstmusikken, til dømes jazz, pop, viser, vert berre nevnt som eksempel på fordjupningsemne. Desse sjangertypane er ikkje ein del av den allereie eksisterande og tradisjonelle kulturarven, og får på den måten kanskje også mindre merksemd i fagplanen. Fagplanen har ikkje fastlagt bestemte komponistar osb elevane skal ha kunnskap om og kjennskap til. Denne tilnærminga gir den enkelte skole lokal fridom og ansvar i delar av utforminga av undervisninga (Telhaug og Aasen 1999 s.26 og 90). Ved at fagplanen slik ikkje fastlegg nokon form for kanon kan det være eit uttrykk for ein verdirelativistisk tilnærming til innhaldet i undervisninga. Varkøy peiker på at verdirelativisme kan vera med å auke respekt og forståing for ulike musikkformer, sjangrar og kulturar (2001 s.275). Generell kunnskap om og i musikk vil vera ein grunnleggande faktor for å fremme respekt for framveksten av ulike sjangre og uttrykk. Kunnskap skal som sagt, med utgangspunkt i kulturarven, bygge opp om elevane sin historiebevissthet. Bevissthet om historia bidrar til at allereie eksisterande kunnskap blir sentral for kunnskapsutvikling og på sikt også ein samfunnsutvikling. På dette grunnlaget kan ein til dømes lesa ein intensjon for den vidaregåande opplæringa i sin heilskap som uttrykker at skolen skal *”forberede elevene for yrke og for samfunnsliv og legge et grunnlag for videre utdanning. Den skal hjelpe elevene i deres vekst og utvikling og den skal formidle kulturarven”* (Generell del 1983 s.7).

Eit anna av dei overordna mål for musikklinja uttrykker at elevane skal *”kjenne og bruke musikalske medier”* (Fagplanen 1979 s.12). For det første uttrykker formuleringa at elevane skal *kjenne og bruke* musikalske medie (mine uthevingar). Ein slik ordbruk viser til at elevane skal ha kunnskap om og kunne anvende og bruke tileigna kunnskap. Musikkindustrien på 1970-talet var i rask frammarsj, noko formuleringa *”musikalske medier”* indikerar. Caplex nettleksikon definerer medium slik: *”I nyere språkbruk er især flertallsformen media el. medier benyttet om de organer som står til rådighet for massespredning av nyheter, informasjon og opplysning: aviser, radio og fjernsyn, i en viss utstrekning også tidsskrifter, bøker og andre publikasjoner som sirkuleres i stort antall”* (<http://www.caplex.net>). Denne forståinga av mediebegrepet gir meir innhald til kva kjennskap og bruk av musikalske medie inneber. Fagplanen for musikklinja poengterer at skolen skal ha eit mediatek med faglitteratur, musikkoppslagsverk, fagtidsskrift og notesamling for flest mogleg instrument tilgjengeleg. Slik kan skolen legge til rette for kjennskap og bruk av mange ulike musikalske medier for elevane. Via mediateket får elevane tilgang til materiale som lærerarar i dei ulike faga bruker i si eiga undervisning, og til materiale som dei er spesielt interesserte i. Fagplanen oppfordrar lærarane til å engasjere elevane til å oppsøke ulike type materiale i mediateket. På den måten blir mediateket også indirekte eit middel for å ivareta den historiske kulturarven.

For det andre, og jamfør målformuleringa i førre avsnitt, er eit mediatek ein stad der elevane gjennom mediene som er tilgjengelige blir kjent med kva som rører seg i samtidas musikkliv både lokalt og nasjonalt. På bakgrunn av dette kan ein peike på at det overordna målet om å *”kjenne og bruke musikalske medier”* (Fagplanen 1979 s.12) også rommer ei tilnærming til konsepsjonen musikk som mediefag (sjå kap 2.1.4), ved sida av kunnskapskonsepsjonen. Kunnskap elevane får gjennom dei ulike mediene i mediateket kan vera med på å auke bevisstheten om kulturarv, elevane si evne til sosialisering og utvikling av elevane sin musikalske kompetanse. Ei slik fokusering kan hjelpe elevane til å henge med i kommunikasjonen om musikk som blir formidla via dei ulike mediene. Ein generell kunnskap om musikk, med basis i den vestlege musikken sin kulturarv, kan vera med på å påverke og vidareutvikle mediekulturen. Slik veks det fram fleire musikkjangre og utvikling av mediakulturen vil bli ein viktig del av den komande kulturarven. Dette kjem spesielt fram i forhold til ein av skolen sine viktigaste oppgåver, som er å bidra til samfunnsutvikling. Elevane sin kjennskap til og bruk av ulike musikalske medier er med på å fornye og ivareta framtida sin kulturarv. Øivind Varkøy peiker på at elevane sin kunnskap om kulturarven skal setja dei i stand til å forholde seg konstruktivt fornyande til sitt eige samfunns- og kulturliv

(2001 s.216). Alle desse forholda kan også sjåast i lys av ein kritisk didaktikk, i følgje Even Ruud. Både mediene sin påverknad, utvikling av elevane sin kulturelle og personlege identitet er faktorar knytta til samfunnsendring som er eit viktig kriterie for den kritiske didaktikken (Ruud 1996 s.54). Musikkfaget får slik eit ansvar for å utvikle musikkmarknaden som veks fram, som må baserast på kunnskap, forståing og innsikt om og i musikk. Elevane blir bærarar av kunnskap og informasjon som er viktig i ein slik prosess. Kunnskap og ferdigheter i musikkfaget blir først eit ledd i elevane si allmenndanning som sidan skal komme samfunnet som fellesskap til gode.

Vektlegginga fagplanen for musikklinja gjør kan sjåast i samanheng med generelle argument som fremmer skolen si utvikling. Rolf Grankvist påpeiker nettopp at reformane i skole og vidaregåande opplæring er med på å bygge opp om og bekrefte ei bestemt samfunnsutvikling (2000 s.202). Fastlegging av innhald i lære- og fagplanar er med på å bygge opp om den utviklinga som blir sett på som ønskjeleg i samfunnet. Elevane skal lære å respektere sannhet, rett og saklighet, som dei skal bygge tenkinga og standpunkta sine på vidare (Generell del 1983 s.12). Kunnskap den eksisterande og tradisjonelle kulturarven formidlar blir grunnleggande i møte med utvikling av ny kunnskap, som i sin tur bidrar til å oppretthalde kulturarven og å vidareutvikle den.

Musikk som eit kunnskaps- og ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i kulturarven tar opp i seg elevane si utvikling av historiebevissthet som eit viktig anliggende. Elevane sin kjennskap, innsikt og forståing av historia vil indirekte kunne knyttast til den danningsteoretiske didaktikken. Kunnskap og ferdigheter i musikk vil også bidra til både å ivareta og vidareutvikle historisk kunnskap. Musikkmarknaden sin framvekst vil bidra til vidareutvikling av kunnskap, og elevane ved musikklinja vil bli bidragsytarar for å ivareta framtida sin kulturarv. Slik vil elevane sin kunnskap og ferdigheter på eit intensjonsplan vera med å bygge opp om den samfunnsutviklinga som lære- og fagplan skisserar.

3.5.2 Musikk som kunnskap/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i samfunnet

Den vidaregåande opplæringa skal forberede elevane til eit aktivt yrkes- og samfunnsliv (St.mld nr.44 1975 s. 84-85). Ut frå dette perspektivet er det først og fremst viktig å være klar over at skolen i løpet av 1960-talet generelt fekk ein større og meir dominerande rolle i samfunnet. Samspelet mellom skole og samfunn må byggje på felles mål, verdiar,

grunnverdiar, respekt og harmoni. Kunnskapen og ferdighetene elevane tileigner seg gjennom undervisninga ved musikklinja, skal ut frå eit samfunnsperspektiv vera med på å fremme samfunnsutvikling og hjelpe elevane til å kunne delta aktivt i ulike grupper innad i eit samfunn. Den generelle delen av læreplanen uttrykker at samfunnet er i rask endring, og difor er elevane si evne til å omstille seg ein viktig eigenskap å fremme. Som eg peikte på i innleiinga til avsnitt 3.5, uttrykker Varkøy at generelle mål, formuleringar og intensjonar fastsatt frå nasjonalt hold også vil vera gjeldane for dei ulike studieretningane. Både Steenkomiteen og Gjelsvik-utvalget framheva allmenndanning som ein viktig faktor som undervisninga skulle fremme. ”*Allmenndannende kunnskap ble forstått som elevens evne til å kunne omstille seg, ta til seg ny kunnskap, til å engasjere seg sosialt og til å kunne oppleve kultur og natur*” (Skarpenes 2004 s.132). Både Alfred Oftedal Telhaug (1979 s.95) og Stortingsmelding nr.44 1975 bygger opp om same forståinga av allmenndanninga til elevane som Skarpenes uttrykker. Allmenndanninga blir her satt i samband med elevane si evne til å tilpasse seg samfunnet. Kunnskap og ferdigheter i musikkfaget blir slik eit ledd både i elevane si utdanning og menneskelege danning. Begge deler er viktig å ha med seg i møte med samfunnsutviklinga.

I møte med samfunnet sine krav blir elevane si evne til utvikling og framgang, som sagt, eit sentralt anliggende. Fagplanen for musikklinja vektlegger nettopp eit utviklingsaspekt ved undervisninga. Dette blir særleg knytta til utvikling av elevane sine evner ut frå kvar enkelt sine føresetnader, og vert poengtert både i innleiinga i fagplanen og spesielt i tilknytning til egenferdighetsfaget. Det vert uttrykt at elevane blant anna skal utvikle tekniske ferdigheter, kjenne til repertoar og utøve og formidle musikk (Fagplanen 1979 s.20). I følgje den generelle delen av læreplanen er dette ferdigheter som elevane skal oppøve for å føre informasjon og kunnskap vidare i samfunnet (Generell del 1983 s. 39). Ove Skarpenes peiker på at begrepet allmenndanning tek opp i seg elevane sine ferdigheter og læringsevne. Dette er eigenskapar læreplanen poengterer elevane treng for fortsatt å drive utviklinga i samfunnet framover. Kunnskapen og ferdighetene som elevane får gjennom utdanninga ved musikklinja er spesielt med på å føre den musikkvitskaplege arven vidare i samfunnet. Som ein generell tendens peikte Gjelsvikutvalget på at samfunnet på midten av 1970-talet var eit utdanningssamfunn. Fokuset vart retta mot at folk flest skulle kunne tileigne seg den informasjonen dei trengte, og då måtte det også generelt bli lagt til rette for å utvikle evnene i befolkninga (Skarpenes 2004 s.120).

Utviklingsaspektet i fagplanen for musikklinja vert også nært knytta til at elevane skal få trening i og øving i ulike eigenskapar, for på sikt å fremme utvikling både som menneske og i forhold til samfunnet. Indirekte blir elevane sin trening i å spele saman med andre og øving i å innstudere verk på eiga hand, eit ledd i både ein generell og spesiell utvikling sett i forhold til samfunnet. Stortingsmelding nr.44 1975 uttrykker at elevane si erfaring med den spesifikke treninga og øvinga knytta til musikkfaget er ein viktig del av den vidaregåande opplæringa si oppgåve. Det er nettopp innsikt og ferdigheter i spesifikke fag den vidaregåande opplæringa skal øve opp hos elevane, samtidig som den spesifikke kompetansen også kan bli anvendt i meir generelle former (St.mld nr.44 1975 s.44). Ferdighetene og kunnskapen elevane skal sitje igjen med etter endt utdanning skal i det store og heile bidra til ein fortsatt vekst og utvikling av musikkmarknaden og i den generelle utviklinga av musikk- og kulturmiljøet i samfunnet.

Det overnevnte perspektivet kan sjåast i samanheng med at kulturbegrepet på 1970-talet tydelegare blei ein del av den allmenne samfunnsutviklinga. Øivind Varkøy påpeiker at *”tenkningen rundt musikkens funksjon i det kulturelle spillet er noe av det som best forklarer synet på musikkens vesen og verdi* (2001 s.16). Kulturen blei ein del av politikken, og sjølve kulturbegrepet blei utvida. Dag Østerberg uttrykker at utgangspunktet for kulturen er at den skal være allmenngyldig, den skal være for alle (1997 s.19).

Stortingsmelding nr.8 1973/74 og St.mld nr. 52 1973/74 er dei offentlige dokumenta som uttrykker intensjonen(e) med det utvida kulturbegrepet: Kulturen skal ut til folket. Skiljet mellom det profesjonelle kulturtilbodet og den kulturelle eigenaktiviteten i folket skal verta mindre (St.mld 8 1973/74 s.5). Kulturpolitikken si vektlegging av kulturelle og kunstnariske aktivitetar er med på å fremme den utviklinga og aktiviteten som blir sett på som ønskjeleg frå nasjonalt hold. Slik er kulturpolitikken med på å forme ein generell oppfatning av kultur og kunst i samfunnet (ibid s.13). Kultur og kulturpolitikk blir ein sentral del av den allmenne samfunnspolitikken (St.mld nr.8 1973/74 s.5). Øivind Varkøy påpeiker i denne samanhengen at *”kulturpolitikken blir et element i en allmenn dannelsesheving, et element i en generell utviklings og moderniseringsbølge”* (Varkøy 2003 s.126). Musikkfaget og musikklinja i den vidaregåande opplæringa bidrar på den måten til å danne utgangspunkt for ei meningsfull fritid for folk flest i samfunnet. Dette er ei utvikling som elevane som er utdanna frå musikklinjene skal vera med på å bygge opp om med utgangspunkt i den ”allmenne” trening og øvinga dei har frå musikklinja. Ove Skarpenes uttrykker at utvikling av kultur og

musikkmarknad bygger opp om ein generell økonomisk og teknologisk utvikling i samfunnet. Og sjølv om argument om økonomisk og teknologisk utvikling kan knyttast opp mot dei fleste fagområde, kan dei på same tid brukast som instrumentalistiske argument for spesielle fag (Skarpenes 2004 s.132).

Ved å legitimere musikk som eit kunnskaps- og ferdighets fag med utgangspunkt i samfunnet, blir kunnskap og ferdigheter sett på som ein samfunnsomveltande kraft. Musikklinja og musikkfaget er ein del av ein større samanheng. Ved musikklinja skal elevane utvikle spesifikke eigenskapar og evner gjennom trening og øving, som både skal kome elevane som enkeltpersonar til gode, og samfunnet. Kunnskap og ferdigheter skal fremme elevane sin allmenndanning som er eit sentralt anliggende for den vidaregåande opplæringa. Dette kjem også til uttrykk ved at kulturpolitikken og kulturbegrerpet uttrykker intensjonar om ei allmenn danningshøving i befolkinga generelt.

3.5.3 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i individet

Kunnskap og ferdigheter i musikkfaget kan også knyttast til dei utøvande faga. Ein grunnleggande ferdighet for musikkfaget generelt, som kjem tydeleg til uttrykk i fagplanen, er lytting (Fagplanen 1979 s.18). Formålet med lyttinga vil avhenge av kva konsepsjon og legitimeringsgrunnlag lytteaktiviteten og ferdigheten vert begrunna ut frå. Fagplanen uttrykker at undervisninga ved musikklinja bl.a skal legge til rette for estetisk oppleving som spesielt vert knytta til elevane sine lytteferdigheter (ibid.1979 s.14). Å skulle lytte til musikk med tanke på estetisk oppleving, som fagplanen uttrykker det, er også med på å danne grunnlag for utvikling av elevane sine individuelle ferdigheter når det gjeld utøving av musikk. Eit individuelt fokus var viktig for å fremme meir enn berre ein reint intellektuell tilnærming til elevane sin kunnskap og ferdigheter – med andre ord det Skarpenes kallar for elevane sin livsdyktighet.

Skarpenes peiker på at livsdyktighet, ved sida av evnen til intellektuell problemløysing, tek opp i seg elevane sin følelsemessige sikkerhet og sosiale innstilling. Desse eigenskapane er ein viktig del av elevane sine lærings- og arbeidsevner, som igjen var sentrale eigenskapar og mål for allmenndanninga den vidaregåande opplæringa skulle fremme. Elevane skulle på mange måtar kunne delta aktivt i samfunnet både på eit nasjonalt og internasjonalt nivå. Den vidaregåande opplæringa vil på denne måten være viktig og til nytte i eit større fellesskap. I

den samanhengen skal den vidaregåande opplæringa også ivareta elevane sin følelsesmessige og sosiale sikkerhet og innstilling (Skarpenes 2004 s.131).

Elevane sin livsdyktighet blir igjen satt i samanheng med og legitimert ut frå elevane si generelle allmenndanning. Det sentrale i den samanhengen ”*var å lære elevane problemorientering, læringsevne og kritisk sans, utvikle samfunnsengasjement og harmonisk personlighet*” (Skarpenes 2004 s.132). Musikklinja og musikkfaget som sådan står i eit avhengighetsforhold til dei generelle formuleringane om legitimering av skolen si undervisning. På denne måten skal eigenskapene som er siterte ovanfor påvirke undervisninga generelt ved musikklinja. Kunnskap om og kunnskap i musikk skal i sin tur hjelpe elevane til å utvikle læringsevne og kritisk sans både generelt og spesielt i forhold til musikkfaget. Dette blir sett på som ein del av allmenndanninga til elevane. Allmenndanninga igjen er viktig å fremme, då den er til beste for samfunnet og skal bidra til at elevane fungerer i eit større fellesskap. Reidar Myhre viser til Pestalozzi si forståing av danninga sitt mål: Danninga sitt mål er knytta til teneste i og for eit større fellesskap, og ikkje til eit sjølvsentrert danningssideal (1994 s.61). Ut frå denne vinklinga tek allmenndanningstanken i L76 utgangspunkt i eit pedagogisk humanistisk menneskesyn (ibid.). I møte med eit pluralistisk samfunn blir det viktig for skolen å orientere seg ut frå eit verdi grunnlag, og slik også eit menneskesyn, som store delar av samfunnet kan slutte opp om og akseptere (Telhaug 1979 s.81). Både Myhre og Telhaug gjenspeglar slik ein humanistisk menneskeoppfatning ved ei strek tru på demokratisering av skolen (Myhre 1994 s.87).

Med andre ord peiker musikk som kunnskap og ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i individet på følgjande moment: Kunnskap og ferdigheter i musikk dreier seg ikkje berre om ei intellektuell tilnærming. Kunnskap og ferdigheter skal også bidra til elevane si utvikling som menneske – elevane sin livsdyktighet. Følelsesmessig og sosial sikkerhet bidrar til at elevane får større utbytte av kunnskapstileigninga i dei enkelte fag. Kunnskap i faget skal igjen hjelpe elevane til å fungere i samfunn og fellesskap, og blir på den måten satt i samanheng med eleven si allmenndanning.

3.5.4 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i kulturarven

I forhold til dei teoretiske musikkfaga, er det eit par mål for musikkklærefaget som belyser ein estetisk konsepsjon med utgangspunkt i kulturarven. Det heiter at: Elevane skal ”*gjøre seg kjent med musikk fra ulike kulturer, stilperioder, miljøer og genrer,(2) kunne gi en faglig*

beskrivelse og presentasjon av musikkverk og komponister” (Fagplanen 1979 s.14). Gjennom undervisninga som skal fremme desse to måla vil val av undervisningsinnhald, som også er beskrive i fagplanen, vera med på å bygge opp om kva kunst og musikk som er legitim. Synet på kva som er god kunst og i dette tilfellet musikk, er eit produkt av kva som har blitt vektlagt opp gjennom historia. Dette synet blir fremma gjennom oppsedinga som skolen legger til rette for gjennom val av innhald i undervisninga (Bourdieu 1995 s.47). Dei to måla ovanfor uttrykker indirekte at elevane skal ha oppnådd innsikt og forståing for fagstoffet. I formuleringane ovanfor kjem det også indirekte fram at elevane i møte med ulike stilperiodar i den klassiske musikkhistoria og andre sjangre, skal opparbeide og få forståing for ulike typar estetikkar. Sjølv om denne innsikten og forståinga først og fremst skal bli oppnådd gjennom tileigning av faktakunnskap, gir musikkhistoriefaget også rom for andre tilnærmingar. Fagplanen beskriver lytting som ein viktig arbeidsmetode. Slik får elevane meir aktiv omgang med sjølve musikken, og får også opparbeida seg ei meir estetisk erfaring og oppleving med musikken som klingande fenomen.

Det andre perspektivet på musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i kulturaven, er knytta til dei utøvande faga ved musikklinja. Her vert elevane si eiga utøving og formidling av musikk vektlagt. Elevane skal kunne spele musikk frå ulike stilepokar i musikkhistoria. Ut frå innstillinga til musikk som eit estetisk undervisningsfag, blir det lagt meir til rette for å betrakte musikkverka i seg sjølv ut frå musikken sin form, og ikkje fokusere for mykje på musikken sin funksjon (Bourdieu 1995 s.47). Dette blir konsekvensen når fagplanen for musikklinja fokuserer på elevane si eiga utøving av musikk. Utøvinga blir slik eit mål i seg sjølv, der musikken sin form, oppbygging og stiltrekk kjem i fokus legitimert ut frå eit kulturarvperspektiv.

Øivind Varkøy peiker frå si side på at musikkundervisninga på midten av 1970-talet, ut frå eit kulturarveperspektiv, fokuserer på musikken sjølv for at elevane meir skal forstå og forholde seg fornyande til sitt eige samfunn og kulturliv (2001 s.216). Denne tilnærminga til musikkundervisninga er også eit poeng som den generelle delen av læreplanen og stortingsmeldingar som ligg til grunn for reformen uttrykker og bygger opp om. Den generelle delen av læreplanen påpeiker nettopp at utdanninga skal forberede elevane på å kunne ta del i samfunnet og dei krav som blir stilt der (1983 s.9). Stortingsmelding nr.8 1973/74 uttrykker at den kulturpolitiske målsetninga er at kulturpolitikken nettopp er ein del av den allmenne samfunns politikken (ibid. s.5). Slik kan kulturpolitikken også vera ein reiskap til å forme

samfunnet i den utviklinga som er ønskjeleg (ibid. s.13). Musikklinja bidrar til å utdanne musikarar og musikkpedagogar som vil vera med på å forme framtidens samfunn med utgangspunkt i eit engasjement for kultur og estetiske uttrykk.

Geir Johansen på si side uttrykker at ein viktig del av musikkfaget sin basis er skaping og gjensking av musikk. Det handlar med andre ord om musikk som uttrykk for kultur både i forhold til kvardagskultur og kultur som oppnår ein status som kunst (Johansen 2003 s.40). På same måte som Varkøy er poenget til Johansen at nettopp å uttrykke at kultur og musikk ivaretar ein essensiell formidling i forhold til fornying av samfunn og kulturliv. Musikkfaget er med på å både bevare og fornye tradisjon ut frå dei ulike kontekstane og samanhengane musikken som sådan vert satt i. Estetiske uttrykk kan verta tolka på nytt og satt inn i nye kulturelle samanhengar.

Både faktakunnskap om musikk og erfaringsbasert oppleving med musikk er med på å bygge opp om og legitimere musikk med utgangspunkt i kulturarven. Både det klingande materialet og teoretisk viten er ein viktig del av den vestlege kunstmusikken sin kulturarv. Fokuset fagplanen for musikklinja rettar mot elevane si oppleving av musikk og kunst, kan i sin tur peike tilbake på viktige intensjonar for den vidaregåande opplæringa som vert uttrykt i blant anna Stortingsmelding nr.8 1973/74. Denne meldinga uttrykker at utdanning i seg sjølv er med på å danne grunnlag for kulturarbeid. Musikklinja spesielt skal bidra til å fremme varig interesse for kulturarbeid og engasjement, for dei elevane det måtte gjelde (St.mld nr.8 1973/74 s.38) Kva type utdanningsnivå ein har eksamen frå kan i sin tur vera med på å auke føresetnadene for oppleving av ulike typar kunst – både eldre og nyare. På denne måten vert det implisitt uttrykt at ikkje alle menneske i eit samfunn har den same kulturelle kapitalen, samtidig som det også vert oppfordra til å utdanne seg for blant anna nettopp å auke forutsetninga for oppleving av kunst. Å legitimere musikkfaget ut frå kulturarven bidrar likevel til fokus på ulike musikalske uttrykk knytta til historie. Den kunnskap og innsikt elevane skal utvikle gjennom erfaring med ulike musikalske uttrykk, skal i sin tur bidra til allmenndanninga som, som sagt, generelt er ein viktig del av legitimeringa av den vidaregåande opplæringa.

Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i kulturarven tek med andre ord opp i seg elevane sin sansemessige erfaring og omgang med musikk. Dei skal utvikle forståing for ulike typar estetikkar. Frå eit utøvande perspektiv kjem sjølve musikken sin form og

oppbygging meir i fokus. Musikken blir til gjenstand for skaping og gjensking av musikk. Musikk som eit estetisk fag blir slik, blant anna, begrunna ut frå at ulike estetiske uttrykk blir fornya i møte med samfunn og kulturliv. Musikken sitt estetiske uttrykk blir i møte med elevane ved musikklinja eit ledd i elevane sin allmenndanning, som i sin tur skal komme samfunnet si utvikling til gode.

3.5.5 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i individet

Den generelle delen av læreplanen uttrykker at undervisninga i vidaregåande opplæring skal *”åpne for opplevelse, engasjement, holdningsdanning, og for utvikling av sosiale ferdigheter. Også i de mer teoretiske fagene må en være oppmerksom på det verdifulle i at elevene får ta del i praktiske aktiviteter av ulike slag og f.eks får mulighet for selvstendig opplevelse av estetiske verdier* (1983 s.33). Den estetiske erfaringa blir i fagplanen for musikklinja knytta konkret til elevane sin omgang med musikken. To overordna mål for musikklinja uttrykker at *”elevane skal frigjøre og utvikle skapende evner og estetisk sans”* (Fagplanen 1979 s.12) og *”elevane skal oppleve gleden ved musikalsk selvtutfoldelse”* (ibid. s.20). Dei skapande evnene til elevane vert ved musikklinja nært knytta til å spele og utøve eit instrument. Ut frå eit estetisk perspektiv tar musikk først og fremst opp i seg sansemessige inntrykk og uttrykk. Musikalsk sjølvutfolding, som målet ovanfor uttrykker, tar implisitt opp i seg elevane sin evne til å oppleve og erfare musikk, som igjen gir rom for utvikling av elevane sin estetiske sans. Elevane si musikalske utøving uttrykker og bidrar til å utvikle elevane sin estetiske sans for å fremme eit aktivt forhold til musikken sine ulike estetiske kriterier. Til saman peiker dei siterte måla ovanfor på viktige aspekt knytta til å legitimere musikkfaget som eit estetisk fag med fokus på individet.

Som eg peikte på i kapittel 2.4.2 blir musikkundervisning ut frå eit fokus på estetisk oppleving og erfaring viktig for å ivareta den følelsmessige utviklinga som menneske. Musikk blir eit middel for sjølvuttrykk. Som bakgrunn for å bruke musikk som eit middel for sjølvuttrykk, uttrykker fagplanen for musikklinja at undervisninga skal legge til rette for elevane si estetiske oppleving. Milena Adams peiker på at *”den estetiske sinnstemningen åpner for kreativitet”* (*”Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet” i Kunstfagene til besvær eller begjær* 1995 s.12). I denne samanhengen uttrykker fagplanen for musikklinja at elevane skal utvikle evna til å lytte aktivt til musikk med tanke på bl.a estetisk oppleving, og å oppleve glede ved musikalsk sjølvutfolding (Fagplanen 1979 s.20). Her kjem både eit passivt og eit aktivt forhold til oppleving av musikk fram. Stortingsmelding nr.41 1975/76 uttrykker

at aktiv oppleving av og innleving i god kunst ikkje på nokon måte er mindre verdig i forhold til kunstnerisk eigenaktivitet (s.5). Stortingsmelding nr.8 1973/74 understrekar også forholdet mellom desse to aktivtetsformane knytta til kunst og musikkfag. Den peiker på at undervisning i estetiske fag skal bidra til kunstnarleg utfolding og skapande aktivitet, ved sida av å gje elevane innføring i kunst som er skapt av andre (s.39). Fagplanen for musikklinja trekker også fram dette skiljet. Eigenaktivitet er like viktig som elevane sin utvikling av estetisk erfaring og oppleving i møte med allereie eksisterande kulturelle og musikalske tilbod. Jon Hellenes uttrykker: ”*Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis*” (”Ein utdana mann og eit dana menneske” i *Pedagogisk filosofi* 1992 s.88). På denne måten kjem tydeleg ein estetisk tilnærming til musikkfaget fram både i fagplanen og i dokument som har lagt grunnlaget for utforminga av læreplan og fagplan. Musikk som estetisk fag opnar for elevane sin kreativitet.

Milena Adam trekker i artikkelen sin ”Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet” inn begrepet estetisk oppseding. Adam tek opp dei same synspunkta som i stortingsmeldingane, berre sett ut frå ein kulturell og estetisk synsvinkel. Ho peiker på at verdien i den estetiske oppsedinga ligg i å bidra til at elevane skal utvikle ein meir heilskapleg oppfatning av seg sjølv som individ. Den estetiske oppsedinga rommer også at elevane skal oppfatte seg sjølv som deltakarar i eit samfunn som er under utvikling (i *Kunstfagene til besvær eller begjær* 1995 s.16). Ei slik tilnærming til musikk som eit estetisk fag vert uttrykt i den generelle delen av læreplanen. Det vert poengtert at utdanninga skal bidra til å utvikle heile personligheten til elevane: Skolen skal ”*hjelpa elevene i deres følelsesmessige, etiske, sosiale, estetiske og fysiske utvikling*” (Generell del 1983 s.10). Når ei slik tilnærming til undervisninga blir uttrykt i den generelle delen, får det også funksjon som eit overordna mål for musikklinja.

Fagplanen på si side peiker på ein annan dimensjon ved musikk som eit estetisk fag, der den estetiske opplevinga står sentralt. Eit hovudmål for musikklinja uttrykker at: ”*elevene skal frigjøre og utvikle skapende evner og estetisk sans*” (Fagplanen 1979 s.12). I denne omgangen vil eg fokusere på elevane sine skapande evner, i alle fall dei skapande evnene ein forventer at elevane skal ha. Dei skapande evnene vert ofte satt i samanheng med aktiviteten å kunne spele eit instrument. Det handlar om å utøve musikk gjennom eigen aktivitet. Utøvinga skal vere i samsvar med elevane sin estetiske sans. Berre eit av hovudmåla for faget setter aktiv utøving og estetisk sans i samanheng med kvarandre. Målet seier at: ”*elevene skal oppleve gleden ved*

musikalsk selvutfoldelse” (ibid. s.20). Her skal eleven sin eigen estetiske sans koma til uttrykk gjennom aktiv utøving. Eleven si aktive utøving vil i sin tur bli eit uttrykk for eleven sine estetiske opplevingar i møte med allereie eksisterande kunst og musikkuttrykk. I andre fag som kor og ensemble vert også den enkelte elev sin aktive utøving satt i samanheng med ulike estetikkar. Slik blir elevane sin omgang med musikk aktiv i forhold til dei ulike estetiske kriteriene. Denne tilnærminga forutsetter kunnskap om ulike måter å betrakte kva som er vakkert på.

Eit anna poeng Milena Adam trekker fram i forhold til musikk som eit estetisk fag peiker i retning av ein danningsteoretisk didaktikk. Ho uttrykker at kunsterfaringar ikkje er kontinuerlege undervisningsprosessar. Her kling Bollnow sin teori om diskontinuerlege møte med i formuleringa hennar. Adam poengterer dei spontane og umiddelbare hendingane som kan inntre i situasjonar knytta til estetiske opplevingar og uttrykk (”Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet” i *Kunstfagene til besvær eller begjær* 1995 s.22). Dette er eit aspekt undervisninga skal legge til rette for. Øivind Varkøy uttrykker også at estetisk erfaring er eit brudd med det kontinuerlege og planlagte (2001 s.280). Musikken blir knytta til elevane si vekst og utvikling (ibid s.211). Den estetiske opplevinga som oppstår i bruddet med det planlagte, tar opp i seg både oppleving og forståing frå eleven si side (ibid. s.278). Stortingsmelding nr.41 1975/76 uttrykker at kunst, deriblant musikk, kan vera med på å gje menneske djupare innsikt både i seg sjølv og i samfunnet (s.5). Bourdieu uttrykkar at menneske skil seg frå kvarandre ut frå korleis det enkelte individ skiljer mellom kva som er vakkert eller stygt, kva som er utsøkt eller alminneleg (1995 s.52). Det handlar med andre ord om ulike oppfatningar av estetiske uttrykk som uttrykker kva posisjonar og delkulturar den enkelte definerar seg i forhold til. Den danningsteoretiske didaktikken som er klangbunn for dei ulike perspektiva eg har vist til i dette avsnittet, tek opp i seg både ein forandring og personleg utvikling for den enkelte elevane og i forhold til samfunnet. Erfaringane og opplevingane elevane sit igjen med tar dei med seg ut i yrkes- og arbeidsliv, som kjem samfunnet til gode, som blant andre er eit sentralt mål for musikklinja.

Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i individet peiker ganske einsidig på musikk som eit utøvande kunstfag og det enkelte individ sitt møte med kunst og musikk. Både elevane sin eigen aktivitet med musikk og møte med allereie eksisterande tolkingar og uttrykk er med på å fremme eit sentralt mål for vidaregåande opplæring. Den vidaregåande opplæringa skal ved sida av elevane si kunnskapstileigning også ivareta den enkelte elev sin

vekst og utvikling som menneske. Denne utviklinga skal komme både den enkelte elev og samfunnet til gode.

3.6. Avslutning

Reformen i gymnaset som begynte allereie på 1950-talet skjedde var eit uttrykk for ei fornya interesse for forholdet mellom skole og samfunn. Reformen i gymnaset som blei gjennomført på 1970-talet uttrykte indirekte at forandringar i samfunnet også ville få innverknad på skoletenkninga. Målet for den vidaregåande opplæringa var å auke grunnleggande kunnskap og kompetanse i befolkninga. Ei slik vektlegging ville ha betydning for gjenoppbygginga av landet. Intensjonane for skole- og kulturpolitikken på 1970-talet blir i nokon grad gjenspegla i den generelle delen av læreplanen for den vidaregåande opplæringa, og legger slik indirekte grunnlag for korleis, i denne samanhengen, musikklinja og musikkfaget blir legitimert. Musikklinja, som blei oppretta som ei eiga linje innanfor studieretning for husflids- og estetiske fag, vil saman med heile den vidaregåande skole stå i forhold til dei gjeldande samfunnsforholda.

Første del av analysa peiker på kva musikkpedagogiske konsepsjonar som tydeleg gjør seg gjeldane i fagplanen for musikklinja. Konsepsjonene musikk som kunnskapsfag, ferdighetsfag og estetisk fag kjem til uttrykk i fagplanen, ut frå kva undervisningsinnhald og tilnærming til undervisning fagplanen skildrar. Dei ulike konsepsjonane bygger på kvar sin måte opp om det grunnleggande behovet for kunnskap og kompetanse i befolkninga generelt. Elevane si faglege utdanning kjem til uttrykk gjennom kunnskaps- og ferdighetskonsepsjonen, medan den estetiske konsepsjonen tydelegare peiker på elevane si danning som menneske som skal kunne fungere i eit større fellesskap. Ut frå konsepsjonane sin ulike vektlegging av musikkfaget sitt innhald knyttar musikkfaget ved musikklinja seg hovudsakleg opp mot vitenskapsbasert didaktikk og danningsteoretisk didaktikk.

I andre del av analysa har eg fokusert på korleis musikkfaget blir legitimert i læreplanen frå eit overordna nasjonalt perspektiv. Som ein gjennomgåande raud tråd, har eg freista å få fram at musikklinja og musikkfaget generelt er eit ledd i elevane sin allmenndanning. Dette kjem til uttrykk gjennom både den generelle delen av læreplanen, stortingsmeldingar som ligg til grunn for reformen, og skolehistorisk litteratur. Allmenndanninga er ikkje til for elevane si eiga skuld, men for å komme samfunnet og fellesskapet til gode. Dette vil med andre ord seia

at til dømes elevane sin personlege utvikling i musikkfaget – både når det gjeld ferdigheter, kunnskap og estetiske erfaringer – i sin tur skal brukast i møte med arbeids og samfunnsliv for i hovudsak å fremme ei felles samfunnsutvikling. Målet for den vidaregåande opplæringa er nettopp å forberede elevane på yrkes- og samfunnsliv, legge eit godt grunnlag for vidare utdanning og også hjelpe elevane i deira personlege utvikling. Som vist i avsnitta ovanfor er stortingsmeldingar frå denne tida med på å uttrykke at elevane sin evne til fleksibilitet og omstillingsevne er viktige eigenskapar å fremme og bygge opp om, for å bidra til ei ønska samfunnsutvikling. På denne måten kjem også intensjonen til skolepolitikken fram – å gje like muligheter til alle lag i befolkinga. Skolen generelt skulle bidra til å heve kunnskapsnivået, for i eit større perspektiv å bidra til sosial utjamning. Slik sett var skolen ein del av eit allmenndannande prosjekt som skulle komme fellesskapet til gode.

Kapittel 4

Reform 94

4.0 Innleiing

I dette kapitlet vil eg ta for meg læreplanane for studieretning Grunnkurs Musikk, Dans, Drama og Musikk VKI og VKII, som blei utarbeida i samanheng med Reform 94. Intensjonen min i møte med læreplantekstane, er å seia noko om kva musikkpedagogiske konsepsjonar og i sin tur didaktiske hovudretningar formuleringane i læreplanen rommar. Det same utgangspunktet gjeld når eg drøftar korleis musikk som undervisningsfag blir legitimert både musikkfagleg og i forhold til generelle samfunnstendensar.

Første del av kapitlet (4.1) gjev ei generell skildring av Reform 94 som heilskap. I denne delen vil eg peike på viktige begrep som ligg til grunn for utarbeidinga av Reform 94 og den generelle læreplanen. Begrepa eg tar med meiner eg har ein overføringsverdi frå den generelle delen av læreplanen til også å gjelde fagplanen for musikklinja. Den generelle delen av læreplanen er bygd opp av 6 kapittel, som skildrar den menneskelege utviklinga som skolen er forplikta på ut frå Formålsparagrafen. I denne samanhengen kjem eg spesielt å ta for meg det kapitlet som skildrar ”det skapende mennesket”. I dette kapitlet kjem det fram grunnleggande moment som angår estetiske fag spesielt, som er faggruppa som musikkfaget er ein del av.

Deretter følgjer ein del der eg beskriver fagplanen for musikklinja. Eg viser til dei overordna måla for musikklinja og knyttar dei an til delmål og arbeidsmål som utgjør fagbeskrivelsene for studieretningsfaga ved musikklinja. For å gjøre beskrivelsen av planen så oversiktleg som mogleg, kommenterar eg dei utøvande og teoretiske faga i kvart sitt avsnitt.

I tredje del av kapitlet vil eg beskrive og drøfte kva musikkpedagogiske konsepsjonar som kjem til uttrykk i fagplanen for musikklinja. Eg vil fokusere på å få fram dei konsepsjonane som kjem aller tydelegast til uttrykk, og som også tydeleg kan bli knytta opp mot overordna mål i og intensjonar for den generelle delen av læreplanen.

Vidare vil eg drøfte korleis dei ulike syna på musikk som undervisningsfag blir legitimert. Eg hentar perspektiv frå fagplanen, den generelle delen av læreplanen, litteratur skrive om

skolehistorie og utvikling og stortingsmeldingar som uttrykker nasjonale intensjonar for skole og kulturliv. Intensjonen min er å kunne seia noko om kva syn på musikkfaget fagplanane for musikklinja uttrykker og ikkje minst korleis dei ulike syna på musikk som undervisningsfag blir begrunna. Det sistnemnte perspektivet vil igjen vera med å gjenspegle kva funksjon musikkfaget fyller både i skole og samfunnet generelt.

4.1 Generelt om Reform 94

Utviklinga av og arbeidet med Reform 94 blei til medan Arbeidarpartiet (Ap) sat med regjeringsmakta på byrjinga av 1990-talet. Regjeringa satte ned ein komité – Blegnutvalget, som saman med Gudmund Hernes stod i spissen for utforminga av reformen. Reformen og læreplanen for den vidaregåande skolen skulle sikre all ungdom eit tilbod om opplæring som skulle gje dei studiekompetanse eller fagutdanning (Telhaug 1997 s.158). I følge Hernes var det overordna målet for skolen å gje den enkelte elev tilhørighet og slik også ein identitet i eit større sosiokulturelt fellesskap. Det faglege innhaldet i skolen skulle verke som ein samlande kraft (Telhaug og Aasen 1999 s.99).

Grunnlaget for kunnskapstileigninga i R94 blir lagt med det ”utvida kunnskapsbegrepet”. Dette begrepet inneber at kunnskap, i tillegg til å representere grunnleggande tileigning av basiskunnskap og ferdigheter, også tek opp i seg elevane si utvikling av personlege og menneskelege eigenskapar og holdningar. Blegnutvalget peiker nettopp på at utvikling av kunnskap i samanheng med R 94 inneber at lærarane meir enn før skal ta utgangspunkt i den enkelte elev. Slik skal undervisninga bidra til å utvikle verdiar, eigenskapar og holdningar som respekt, omsorg osv, hos den enkelte (Telhaug 1997 s. 162). Ove Skarpenes poengterar også denne dimensjonen ved kunnskapsbegrepet. Han peiker på at det blei gjort eit forsøk på å konstruere likskap mellom den kunnskapsintensive arbeidsmarknaden og elevane si sjølvrealisering. Skarpenes peiker i den samanhengen på språkbruken i utredningane rundt kunnskapsbegrepet: *”Retorikken formidlet at alle skulle få være unike, kreative, ekte. Gjennom denne mobiliseringen av argumenter og verdier ble kunnskapene forankret i de to nevnte verdisettingsformene”* (2004 s.322).

Vidare er det tre grunntrekk ved Reform 94 som er karakteristiske. For det første er Reform 94 ein rettighetsreform. Dette inneber at alle elevane som går ut frå grunnskolen har ein lovfesta rett til 3-årig vidaregåande opplæring. Denne retten må i sin heilskap bli tatt ut innan

4 år er gått etter fullført grunnskole. For det andre vert R94 peikt på som ein strukturreform. Slik freistar dei som utforma R94 å fange opp dei elevane som i samband med L76 ikkje klarte å gjennomføre ei heil utdanning, men hoppa frå grunnkurs til grunnkurs. Mengda av grunnkurs blei med R94 difor redusert frå 109 til 13. Grunnkursa fekk på den måten ein breiare fagleg profil, før elevane i VKI og VKII måtte velje kva fagleg retning dei ville studere vidare. For det tredje er R94 ein innhaldsreform. Den generelle delen av planen er felles for både grunnskole, vidaregåande skole og vaksenopplæring. På denne måten var det den kunnskap og dei holdningane og verdiane som blei sett på som felles, som skulle bli ivaretatt i dei ulike undervisningssituasjonane (Lyngsnes og Rismark 1999 s.150, Bjørndal 2005 s.299-300). Felles kunnskap, holdningar og verdiar var viktige og sentrale ledd i det utvida kunnskapsbegrepet. Dette poengterar også NOU-rapporten "Veien vidare til studie og yrkeskompetanse hos alle": Holdningsskapande arbeid blir eit viktig ledd i det utvida kunnskapsbegrepet. Dette arbeidet må allereie bli starta i skolen for å hjelpe elevane i møte med internasjonaliseringa av kunnskap, ferdigheter og holdningar (NOU 1991:4 s.2).

Den generelle delen av planen dannar også grunnlag for utforminga av fagplanane for dei enkelte studieretningane. Slik målstyrar R94 heile skolesystemet. *"Myndighetene har ønsket mer klare og presise mål fra opplæringssektoren på samme måte som for de andre sektorene i staten"* (Lyngsnes og Rismark 1999 s.152). Telhaug Oftedal poengterar at Hernes gjennom reformen ville skape og opprette eit felles grunnlag av kunnskap og kultur. Hovdenak peiker på at målstyringa av undervisningsinnhald blei viktig for å utvikle velferdssamfunnet og velferdsstaten Noreg ytterligare (Hovdenak 2000 s.48). Intensjonen med eit slikt felles grunnlag var å binde nordmenn saman som eitt folk for å sikre ein felles kommunikasjon og på den måten å oppretthalde demokratiet (Telhaug Oftedal 2005 s. 34- 35). På denne måten kan ein mål-middel-didaktisk tenkning bli sett på som eit styringsinstrument for myndighetene, som indirekte uttrykker intensjonane som skal ligge til grunn for elevane sin kunnskapstileigning (Engelsen 2003 s.240).

Intensjonen til Gudmund Hernes og Blegenutvalget var at Reform 94 skulle sikre all ungdom eit vidaregåande opplæringstilbod. Til grunn for opplæringstilbodet legg dei det utvida kunnskapsbegrepet. I tillegg til tileigning av faktakunnskap, tar det utvida kunnskapsbegrepet opp i seg elevane si utvikling av holdningar og verdiar. Elevane si sjølvrealisering går hand i hand med utviklinga av kunnskapsmarknaden.

4.2 Reform 94 – generell del.

Den generelle delen av R94 er eit grundig og gjennomarbeida dokument. Dokumentet uttrykker dei mest grunnleggande og bærande ideane som gjorde seg gjeldane i den utdanningspolitiske tenkinga på 1990-talet (meir om dette nedanfor). Den generelle delen av R94 var også historisk epokeskapande *”fordi det inneholdt en felles plan for grunnskolen og videregående opplæring som tidligere hadde hatt adskilte planer”* (Telhaug 1997 s.135). Den generelle delen av læreplanen er bygd opp av 6 kapitler. Kapitla skildrar sentrale forhold ved den menneskelege utviklinga som opplæringa er forplikta på ut frå Formålsparagrafen (Telhaug 1997 s.134): Det meiningssøkande menneske, det skapande menneske, det arbeidande menneske, det allmenndannande menneske, det samarbeidande menneske og det miljøbevisste menneske (L 97). Til slutt blir til dels motstridane formål satt i samanheng med kvarandre i kapitlet som vert kalla *”det integrerte menneske”*. Her vert det poengtert at *”sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling”* (L97 s.50). Med andre ord handlar undervisninga om å utvikle elevane til heilskaplege menneske. Utgangspunktet for å utvikle elevane til heile menneske, var å behandle elevane ulikt ut frå den enkelte sine føresetnader. Slik gir den generelle delen av læreplanen uttrykk for å forsøke å vinne mest mogleg kunnskap ut av skolen og befolkninga generelt (Telhaug og Aasen 1999 s.37). Det er også ut frå ein slik samanheng begrepet tilpassa opplæringa blir begrunna.

Dei sju kapitla som er nevnt ovanfor skildrar til saman det menneskelege dannelsidealet for både grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring (Telhaug 1997 s.157). Telhaug og Aasen peiker på at det viktigaste fokuset ved dannelsidealet var at elevane skulle bli merksame på seg sjølv og å lære seg sjølv å kjenne på nye måtar (1999 s.90). I eit slikt perspektiv fekk også val av innhald i undervisning betydning. Den viktigaste oppgåva for skolen var å formidle eit felles nasjonalt lærestoff samtidig som fokuseringa på internasjonalisering av kunnskap auka (Telhaug og Aasen 1999 s.90).

Kapitlet om det skapande menneske i den generelle delen av læreplanen er med på å vektlegge grunnleggande element og viktige argument knytta til kunstnarisk verksemd. Først av alt tek kapitlet opp at skapande evner kjem til uttrykk overalt i samfunnet, både gjennom forskning (nyvinning av kunnskap), i bygningar og også i *”malerkunst, musikk bevegelse og ord”* (L97 s.21). Slik uttrykker læreplanen undervisning ut frå eit kulturhistorisk perspektiv. Kulturarven er ein skapande prosess som både skole og dagens ungdommar skal vera med på

å ivareta. Ut frå dette perspektivet blir fokuset retta mot ungdommane sin innsats, og vidareføringa av dagens kulturarv blir deira oppgåve.

Vidare uttrykker kapitlet om det skapande menneske at vidareføring av skapande evner tek opp i seg tre tradisjonar: Praktisk virke og læring gjennom erfaring, teoretisk utvikling, og den tredje, som er mest relevant i denne samanhengen: vår kulturelle tradisjon. I forhold til den kulturelle tradisjonen, vert det uttrykt at: *”Elevane må utvikle gleden ved det vakre, både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter”* (L97 s.23). Til saman utgjør desse tre tradisjonane mennesket sine evner til å skape og oppleve. Slike evner vert legitimert ut frå at det *”av alle tre tradisjoner fremmes en harmonisk personlighetsutvikling”* (L97 s.24).

Sten Clod Poulsen argumenterer for at kunstnarisk verksemd og utvikling gir uttrykk for ei generell menneskeleg utvikling. Han peiker på at dei endringane som skjer i utviklinga av samfunnet er eit resultat av mennesket sitt behov for å utnytte naturen og dei kjelder ein rår over. Den kunstnariske verksemda blir også ein del av ei slik utvikling. Poulsen poengterar at den kunstnariske verksemda er ein *”forudsætning for udvikling af den alsidige personlighed, fordi sådanne aktivitetsformer både giver en forøget følsomhed overfor andre mennesker og giver mulighed for at udtrykke ens egen bevidsthed”* (1980 s.40). Slik kjem eit meir eller mindre instrumentelt syn på kunst og musikk fram, der musikken (eller andre kunstartar) blir eit middel for å utvikle elevane til heile menneske, tilpassa framtidens samfunn.

Kort oppsummert inneheld den generelle delen av læreplanen frå R94 til dels motstridane element. Det integrerte mennesket er eit sentralt mål for opplæringa og peiker på dannelsesidealet, som nettopp er å utvikle elevane til heile menneske. Det skapande mennesket er ein del av denne prosessen, og tek opp i seg både teoretisk utvikling, praktiske virke og vidareføring av den kulturelle tradisjonen.

4.3. Beskrivelse av fagplanen for musikklinja

4.3.1 Utøvande fag

”Elevane skal:

- *ha grunnlag for å bruke kunstneriske uttrykksformer som kilde til opplevelse*
- *ha utviklet fantasi og kreativitet i arbeidet med kunstneriske uttrykksformer*

- *ha utviklet sin evne til formidling innen kunstfagene*
- *kunne samarbeide og ta ansvar for sin egen og fellesskapets utvikling*” (Fagplanen GK MDD 1993 s.4).

”Elevene skal:

- *kunne bruke ulike musikalske uttrykksformer som kilde til opplevelse*
- *ha ferdigheter i å utøve musikk på høyest mulig nivå ut fra egne forutsetninger*
- *ha evne til å formidle musikk gjennom utøvende aktivitet*
- *vise kreativitet i arbeidet med musikk*
- *kunne bruke erfaringer og kunnskaper i musikk tverrfaglig*
- *ha utviklet sin evne til opplevelse av ulike kunstneriske uttrykk*
- *ha utviklet tro på egne evner gjennom et trygt læringsmiljø*” (Fagplanen VKI/VKII 1995 s.4).

Dei måla eg har sitert ovanfor er eit utdrag av måla i fagplanen både for Grunnkurs MDD og VKI/II Musikk. Alle desse måla tek opp i seg aspekt ved musikkfaget som angår den utøvande sida av musikkfaget. Dei konkrete faga som tek opp i seg dei aspekta som er nemnt i måla ovanfor er: hovudinstrument og bi-instrumentundervisning, kor, ensemble og musikkformidling. Dei tre første nemnte faga er felles for alle tre åra på musikklinja, medan musikkformidlingsfaget blir introdusert som eit eige fag på VKII.

4.3.1.1 Hovud og biinstrument

Først og fremst kjem det fram ved skildringa av hovudinstrument og biinstrument formuleringar som uttrykker musikk som eit utøvande fag, og som ut frå eit overordna perspektiv kan summerast opp i nokre av måla ovanfor. For det første uttrykker eit arbeidsmål for faget at elevane skal utvikle ferdigheter på instrumentet ut frå egne føresetnader. Denne tilnærminga viser til eit teknisk aspekt ved utøving av musikken, men i ein vidare forstand utgjør teknikk grunnlaget for det kunstnariske aspektet ved utøving av musikk. For det andre skal elevane *”ha fått trening og erfaring i å uttrykke ulike kunstneriske kvaliteter i ulike typer musikkstykker”* (Fagplanen VKI/II 1995 s.14). Ein viktig del av hovudinstrumentundervisninga er utøving og formidling av musikk. På VKI og VKII blir det å uttrykke kunstnariske kvalitetar på eit instrument og formidle dette til andre, eit viktig aspekt. Delmåla i fagplanen for VKII uttrykker endå tydelegare enn på grunnkurs at elevane skal gje musikkstykke eit sjølvstendig kunstnarisk uttrykk (Fagplanen VKI/II 1995 s.15). Eit tredje perspektiv er at elevane også skal delta aktivt i val av repertoar og må kunne planleggje, gjennomføre og vurdere sitt eige arbeid. Med andre ord skal elevane vurdere sitt eige spel

eller eigen song (ibid. s.16). Til slutt vert det uttrykt at hovudinstrumentundervisninga for både VKI og VKII skal bidra til å utvikle elevane si evne til oppleving av ulike musikksgjangerar (ibid. s.16). Alt i alt er det mest sentrale fagmålet for både hovudinstrument og biinstrument at elevane skal kunne bruke instrumentet som eit uttrykksmiddel i musikalsk samanheng.

4.3.1.2 Kor

Korfaget tar opp i seg både tekniske aspekt ved musikkutøving og utvikling av elevane sin musikalske uttrykksevne. Ferdigheter i å kunne utføre oppvarmingsøvingar, tonedanningsøvingar, tekstuttale, pusteøvingar, holdningsøvingar og avspenningsøvingar, uttrykker den tekniske sida av faget (Fagplanen GK MDD 1993 s.5). Frå eit utøvande perspektiv er utviklinga av elevane sin musikalske uttrykksevne og elevane sitt gehør i arbeidet med innstudering av diverse kor-repertoar ein sentral del av faget. Del- og arbeidsmåla uttrykker at det skal fokuserast på dynamikk, rytme, intonasjon, balanse, frasering og klang. Ut frå dette skal elevane også lære å innordne sitt eige musikalske uttrykk i ein større samanheng, til å utgjøre eit felles og samlande musikalsk uttrykk. Framføring av musikk i eit korfellesskap er også ein viktig del av faget. Her vert konsertar både internt og eksternt nemnt som ein viktig arena for utøving og formidling. Elevane skal oppnå og erfare overskudd og glede ved formidling av musikk. Dette kjem også fram i beskrivelsene for faget på VKI/II, der å beherske ein konsertsituasjonen blir framstilt som eit ledd i formidlinga av musikk (Fagplanen GK MDD 1993 s. 5-6).

4.3.1.3 Musikkformidling

Musikkformidlingsfaget skal vera med på å bevisstgjøre elevane: *"Elevane skal ha utviklet bevissthet omkring musikk som kommunikasjon"* (Fagplanen VKI/II 1995 s. 24). Arbeidsmåla for dette delmålet uttrykker at elevane skal ta stilling til kriterium for god versus dårlig musikk, vurdere musikalske tolkingar (til dømes ved å skrive konsertanmeldelser) og kva funksjon musikkformidling har i samfunnet. Bevisstgjøringa går også på musikk som eit utøvande fag: *"Elevane skal kunne formidle musikk til andre"* (ibid. s.24). Val av repertoar skal bli satt inn i ulike samanhengar, for å tilpasse og presentere repertoaret til ulike målgrupper. I dette arbeidet skal elevane også bruke og frigjøre dei skapande evnene sine.

4.3.1.4 Ensembleleiing

Ensembleleiing er eit fag der det først og fremst vert fokusert på ferdigheter. Elevane skal kunne dirigere og instruere klassekoret i songar frå korrepertoaret og gjennomføre enkle

tekniske øvingar. Dei skal meistre ulike slagteknikkar: *”elevane skal mestre taktfigurene 5-7-9-12 slag per takt, underdelinger og blandede taktarter”* (Fagplanen VKI/II 1995 s. 17). Oppvarmings-, puste-, holdnings- og avspenningsøvingar er gode eksempel på tekniske øvingar. I forlenginga av den tekniske tilnærminga til faget kjem den utøvande. Å instruere klassekor eller instrumentalensemble i musikalsk uttrykk er også ein viktig del av faget. Ut frå partituranalyse og informasjonen eit notebilete gir, skal elevane formidle og instruere eigne musikalske intensjonar til medelevar. Slik uttrykker planen at elevane skal skape og formidle eit sjølvstendig musikalsk uttrykk også i dette faget. I første omgang arbeidar elevane med klassekoret, før innhaldet i faget blir utvida til også å gjelde instrumentalensemble.

4.3.2 Teorifag

På andre sida tar musikkfaget opp i seg ein meir teoretisk og ”intellektuell” tilnærming til det klingande materialet. Fleire av dei overordna måla for musikklinja uttrykker nettopp ei slik tilnærming.

”Elevane skal:

- *ha kommet vidare i ferdighet og forståelse i minst ett av fagene musikk, dans eller drama*
- *ha noe innsikt i og forståelse for kunstfagenes bidrag til kulturarven og for deres særpreg og betydning i forhold til andre tradisjoner”* (Fagplanen GK MDD 1993 s.4)

”Elevane skal:

- *ha en god forståelse for og bred kunnskap om den teoretiske delen av musikkfaget*
- *ha et godt grunnlag for vidare studier i musikk*
- *inneha et musikkfaglig begrepsapparat og et godt grunnlag for å kunne kommunisere om musikk*
- *ha en musikkfaglig helhetstenkning og kunne knytte musikkdisiplinene til hverandre i meningsfylte sammenhenger*
- *ha respekt for ulike musikkjangrer*
- *ha god innsikt i og forståelse for kulturarvens betydning for det moderne mennesket”* (Fagplanen VKI/II Musikk 1995 s.4).

Ut frå eit teoretisk perspektiv er det fleire fag ved musikklinja som vektlegger kunnskap om musikk. Faga elevane skal ha som har ei teoretisk tilnærming er: høyrrelære, satslære,

arrangering/komponering, musikk lære/høyrelære/lytting og musikkorientering. Disse faga tek opp i seg fleire av dei ulike perspektiva som blir uttrykt gjennom måla som er siterte ovafor.

4.3.2.1 Musikk lære/høyrelære/lytting

Faget musikk lære/høyrelære/lytting er eit fag som tar opp i seg grunnleggande forhold knytta til musikken sine element. Elevane skal kjenne til dei vanlegaste skalatypane: dur- og moll skala, pentaton skala, heiltoneskala, kromatisk skala, blueskala og skalaer i norsk folkemusikk. I tillegg skal elevane også ha noko kjennskap til kyrkjetoneartene (modale skalaer). Vidare skal elevane også ha *kjennskap til nokre av musikken sine grunnleggande elementer og enkel formoppbygging* (Fagplanen GK MDD 1993 s.9). Musikk lære/høyrelære/lytting legger grunnlaget for undervisninga i høyrelære, satslære, arrangering/komponering og musikkorientering på VKI og VKII nivå.

4.3.2.2. Høyrelære

For høyrelærefaget vert det beskrive at *”elevane skal kunne oppfatte ulike melodiske, rytmiske, harmoniske og dynamiske strukturer i klingende musikk”* (Fagplanen VKI/II 1995 s.11 og 19). Dette målet tar opp i seg alle aspekta faget skal ivareta i følgje delmåla vidare i fagplanen. Elevane skal høyre og bestemme taktart og tonekjønn, høyre og beskrive grunnleggande musikalske element. Vidare skal dei kunne gje att ulike intervall, motiv og frasar i musikk, tostemmige melodiar, spelte rytmar og korrigere eit notebilete med noteskrift. Dei skal kunne syngje og bestemme intervall som er notert både i G-, C-, og F-nøkkel. Fagplanen uttrykker også at elevane skal kunne syngje tonale og atonale melodiar prima vista. I tillegg til dei vanlege taktartane skal elevane beherske og lese både skeive og vekslende taktartar og polyrytmikk (ibid. s. 11-12 og 19-20).

4.3.2.3 Satslære

I satslærefaget skal elevane først og fremst beherske noteskriving og notasjon. Akkordforståing er også ein viktig del av faget. Elevane skal kunne bestemme hovudtreklangane i grunnstilling og alle omvendingar i både dur- og molltoneartane. Akkordane skal elevane gjenkjenne når dei blir forespilt, til dømes på piano. Elevane skal også kunne syngje akkordane i dei ulike omvendingane. Ved at elevane skal kunne *”harmonisere tradisjonell 4-stemmig tonal korsats etter funksjonsprinsipp og kunne analysere enkel tonal sats”* (Fagplanen VKI/II 1995 s.13) skal dei vise god akkordforståing.

4.3.2.4 Arrangering/komponering

Arrangering/komponeringsfaget blir introdusert på VKII som ei forlenging av satslærefaget. I dette faget skal elevane ”videreutvikle kreativt arbeid med forskjellige satsteknikker og harmoniske stiler” (Fagplanen VKI/II 1995 s.20). Vidare skal elevane ”kunne lage enkle arrangementer for ulike besetninger og kunne bruke tilgjengelig teknologi i arbeidet” (ibid. s.21). Elevane skal arrangere komposisjonar både for instrumentale og vokale ensemble. I denne samanhengen uttrykker fagplanen at elevane må kjenne til mulighetene og grensene ulike instrument gir for utforming av musikk. Elevane må også kunne den vanlege notasjonspraksisen for ulike instrument. Ved å bruke tilgjengeleg teknologi i arbeidet skal elevane utvikle bevissthet om korleis teknologien kan vera eit hjelpemiddel i faget.

4.3.2.5 Musikkorientering

Musikkorienteringsfaget skal bidra til å gje elevane oversikt over den europeiske musikkhistoria frå renessansen til år 1900 (VKI) og frå år 1900 fram til vår tid (VKII) (Fagplanen VKI/II 1995 s.14 og 22). Planen uttrykker at elevane skal kjenne til dei viktigaste komponistane frå dei ulike stilhistoriske epokane, stilistiske verkemiddel, grunnleggande formprinsipp og komposisjonsteknikkar. Vidare skal musikkorienteringsfaget gje elevane kunnskap om både norsk og samisk folkemusikk. Jazzen og rocken si historie blir også viktige faglege fokus på VKII. For alle desse tre ulike sjangrane uttrykker fagplanen at elevane skal ha ei grunnleggande forståing for musikken sin kulturelle og funksjonelle forankring i samfunnet (ibid. s.22-23). Eit anna ledd i musikkorienteringsfaget er fagplanen sin formulering om at elevane skal kunne bruke musikken som ei kjelde til oppleving og uttrykk. Elevane skal kunne skildre musikken sin karakter, og si eiga oppleving av musikken. Musikken sin funksjon i samfunnet elevane sjølv er ein del av, vert også peikt på som eit viktig aspekt ved faget.

4.3.2.6 Mål for både utøvande og teoretiske fag

Det er fleire mål for musikklinja som uttrykker meir allmenne synspunkt som både angår utøvande og teoretiske fag. Dei vil eg kort siterte til slutt.

”Elevene skal:

- *ha noe innsikt i kunstfagenes plass og betydning i samfunnet*
 - *ha gjort erfaringer med og reflektert over kunstfagenes allmenndannende funksjon, bl.a. med hensyn til konsentrasjon, disiplin, utholdenhet, selvstendighet og vurderingsevne*
 - *ha syn for kunstfagenes bidrag til forståelse av andre mennesker og kulturer”*
- (Fagplanen GK MDD 1993 s.4).

”Elevane skal:

- *ha utviklet egenskaper som konsentrasjon, disiplin, utholdenhet, selvstendighet og vurderingsevne*
- *ha etiske holdninger til egen yrkesutøvelse*
- *gjennom samarbeid ha evne til å ta ansvar for egen og fellesskapets utvikling*
- *ha innsikt i musikkens plass og betydning i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt*
- *ha forståelse for bruk av musikk i miljøets tjeneste*
- *ha positive holdninger og forståelse for andre mennesker og kulturer”* (Fagplanen VKI/II 1995 s.4).

4.4 Kva syn på musikk som undervisningsfag kjem til uttrykk i fagplanen for musikklinja i R 94 ?

I denne første delen av analysen vil eg peike på kva syn på musikk som undervisningsfag fagplanen for musikklinja uttrykker. Dette inneber at eg tek utgangspunkt i dei ulike musikkpedagogiske konsepsjonane i møte med teksten i fagplanen. Dei musikkpedagogiske konsepsjonane vil eg i andre omgang knytte opp mot didaktiske hovudretningar som dei kan blir forstått og lesast på grunnlag av. Musikklinja og musikkfaget blir slik satt inn i ein større pedagogisk samanheng, og vektlegginga innad i faget vil kunne sjåast i lys av og bli knytta opp mot generelle pedagogiske tendensar. I siste del av kapitlet analyserar eg fagplanen med tanke på korleis musikkfaget i sin heilskap blir legitimert i både fagplanen og i den generelle delen av læreplanen. Implisitt i ein slik tilnærming ligg kimen til å få innblikk i kva funksjon musikken er tenkt å ha både i skole og samfunn, som eg har utdjupa nærmare i kapittel 1.

4.4.1 Musikk som kunnskapsfag

I kapittel 2.1.4 gjorde eg greie for kva musikk som kunnskapsfag inneber. Fokuset er at elevane skal tileigne seg kunnskap om musikk. Sjølv om ”det utvida kunnskapsbegrepet” er grunnlaget for kva som vert definert som kunnskap i samanheng med R 94, vil eg i dette avsnittet spesielt fokusere på faktaorientert kunnskap knytta til musikklinja og musikkfaget. Det er dette som er fokuset med utgangspunkt i konsepsjonen musikk som kunnskapsfag. I fagplanen for musikklinja vert teoretisk kunnskap nemnt før den praktiske utøvinga i musikk (Fjellstad 2004 s.1, Fagplanen for GK MDD 1993 s.3). Innleiinga til den generelle delen av

læreplanen knytter an til elevane sin generelle kunnskap om kulturarven, som igjen blir satt i samanheng med scientia-dimensjonen i kunnskapsbegrepet for musikkfaget (kap 2.2).

Mål som: ”*Elevane skal: (1) ha noe innsikt i og forståelse for kunstfagenes bidrag til kulturarven og for deres særpreg og betydning i forhold til andre tradisjoner*” (Fagplanen GK MDD 1993 s.4) og ”*Elevane skal: (2) ha en god forståelse for og bred kunnskap om den teoretiske delen av musikkfaget, (3) inneha et musikkfaglig begrepsapparat og et godt grunnlag for å kunne kommunisere om musikk, (4) ha god innsikt i og forståelse for kulturarvens betydning for det moderne mennesket, (5) ha innsikt i musikkens plass og betydning i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt*”(Fagplanen VKI/II 1995 s.4) tek opp i seg ulike moment knytta til musikk som kunnskapsfag, som eg går nærmare inn på i dei følgjande avsnitta.

Mål (2) og (3) knytter tydeleg an til ein teoretisk tilnærming til musikkfaget. Elevane skal få kunnskap om musikk. Musikkteoretisk vert musikkfaget delt opp i ulike teoretiske fag, som kjem tydeleg fram av beskrivelsen av fagplanen i førre avsnitt (4.3.2). I dei ulike faga vert grunnleggande element ved musikkfaget vektlagt. Dei ulike teoretiske perspektiva belyser musikken si oppbygging av ulike element på ulike måtar, som eg gir eksempel på i avsnitta nedanfor. Inndelinga i enkelte fag som høyrrelære, satslære osv, viser til ei nedbryting av musikkfaget sine element for å få fram faget sin grunnleggande struktur. Denne tilnærminga til faget kan sjåast i lys av den vitskapscentrerte didaktikken som nettopp vektlegger eit slikt fokus (sjå kap 2.3.4).

Musikklære, høyrrelære, satslære, musikkorientering, er alle fag som er med på fremme elevane si utvikling og tileigning av kunnskap om musikk. Samtidig som musikkfaget sin grunnleggande struktur kan sjåast i samanheng med ein vitskapsbasert didaktikk, gjør også mål-middeldidaktikken seg gjeldane i reguleringa av elevane sin kunnskapstileigning (sjå kap 2.3.5). Kunnskapen om musikk som elevane skal tileigne seg kjem til uttrykk gjennom dei overordna måla for musikklinja og dei konkrete delmål og arbeidsmål i dei enkelte fag. Alle desse måla blir regulert og fastsett av kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. Denne tilnærminga til val av innhald i undervisninga er med på styre undervisninga frå nasjonalt hold. Eksempel på fastlagte delmål og arbeidsmål finn ein til dømes i satslærefaget:

”Mål 3

Elevene skal kunne harmonisere tradisjonell, tonal 4-stemmig korsats etter funksjons-prinsipper og kunne analysere enkel tonal sats

Hovedmomenter

Elevene skal

- 3a beherske autentisk, plagal og frygisk kadens, samt halvslutning*
- 3b kjenne grunnleggende regler for stemmeføring, stemmeavstand, dobling og utelating av toner*
- 3c kunne harmonisere en oppgitt melodi for 4-stemmig blandet kor med bruk av T, S og D i grunnstilling og omvendinger, D7 i grunnstilling og omvendinger, D 6/4 og D 5/4, S 6/5 i grunnstilling og S6, D7, DD, bitreklange som over- og undermedianter*
- 3d kunne gjennomføre harmonisk analyse av en tonal sats med de samme akkorder som nevnt i mål 3c, med tillegg av bidominanter og med tonalt utsving eller modulasjon*
- 3e ha noe kjennskap til trimmanalyse” (Fagplanen for VKI/II 1995 s.13).*

Eksemplet ovafor beskriver godt korleis fagplanen som heilskap er bygd opp både når det gjeld innhald i teoretiske og praktiske musikkfag. Mål-middeldidaktikken legg føringar for kva kunnskap den spesifikke fagmarknaden treng og kva kunnskap samfunnet generelt treng. På denne måten blir mål-middeldidaktikken ein viktig reiskap frå nasjonalt hold for å styre og vurdere elevane si kunnskapstileigning (Skarpenes 2004 s.322). Utdanningspolitikken tar slik hovudsakleg utgangspunkt i elevane si intellektuelle utvikling og skolen si akademiske oppgåve (Telhaug og Mediås 2003 s.294). Musikklinja skal formidle vidare grunnleggjande kunnskap og ferdigheter i musikkfaget som spesielt skal komme dei elevane som ønskjer å satse på ein muskar eller musikkpedagogisk utdanning til gode. Dette kjem til uttrykk i fagplanen, og ved ei slik satsing formidlar musikklinja anno 1994 at kunnskap om musikk er ein viktig del av musikkfaget som heilskap. I NOU-rapporten frå 1988 ”Med viten og vilje” vert viktigheten av å legge vekt på elevane si læring av basisferdigheter og basiskunnskap understreka, for at også Noreg skal vera med på å halde ein internasjonal kunnskapsstandard (Telhaug og Aasen 1999 s.55). Elevane sine basisferdigheter og basiskunnskap vil også gjelde det nasjonale musikk- og kulturlivet, som elevane etterkvart vil vera ein viktig del av. Marknadskreftene er med på å styre utviklinga og legge premiss for tileigninga av kunnskap om musikk.

I framstillinga Hanken og Johansen (1998) gjør av konsepsjonen musikk som kunnskapsfag knytter dei også kunnskap an til kunnskap om historie. Ut frå fagplanen sine målsettingar berører dette aspektet den vestlege musikken sin kulturarv. Innleiinga til fagplanen for VKI/II uttrykker nettopp at det er i arbeidet med musikk elevane vil få innsikt i kulturarven og korleis

musikk har vært brukt og blir brukt i dag (1995 s.1). Gjennom kjennskap til historia får elevane kunnskap om musikk. Ei slik tilnærming kjem også konkret til uttrykk gjennom desse tre overordna måla for musikklinja: ”Elevene skal: (1) ha noe innsikt i og forståelse for kunstfagenes bidrag til kulturarven og for deres særpreg og betydning i forhold til andre tradisjoner” (Fagplanen GK MDD 1993 s.4), ”elevene skal: (4) ha god innsikt i og forståelse for kulturarvens betydning for det moderne mennesket, (5)ha innsikt i musikkens plass og betydning i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt”(Fagplanen VKI/II 1995 s.4), som er siterte nokre avsnitt lengre opp.

Ut frå eit musikkfagleg perspektiv kjem kunnskap om kulturarven tydlegast til uttrykk gjennom musikkorienteringsfaget som elevane har på VKI og VKII nivå. Eit eksempel kan vera med å illustrere kva fagplanen beskriver at elevane skal lære som spesielt er knytta til kunnskap om musikk:

”Mål 2

Elevene skal ha oversikt over hovedlinjer i europeisk musikkhistorie fra renessansen og fram til år 1900

Hovedmomenter

Elevene skal

- 2a *kjenne grunnleggende formprinsipper og komposisjonsteknikker*
- 2b *kjenne sentrale stilistiske virkemidler slik de ble brukt i de forskjellige stilepokene*
- 2c *ha kunnskaper om sentrale komponister og noen av deres verk*
- 2d *kjenne forskjellige komposisjonstyper og hvordan de har utviklet seg*
- 2e *ha noe innsikt i kunstsynet (estetikken) i ulike musikkhistoriske epoker” (Fagplanen VKI/II 1995 s. 14).*

Dei same delmåla og arbeidsmåla som er brukt i eksemplet ovanfor, er også brukt i presiseringa av faget på VKII nivå. Fagplanen uttrykker kva elevane skal få kjennskap til ved å nemne bestemte formprinsipp, stilistiske verkemiddel, komponistar, verk og komposisjonstypar elevane skal lære om (ibid. s.14). På denne måten kjem den faglege vektlegginga og kva kunnskap elevane skal tilegine seg fram. Samtidig som fagplanen fastset ei ramme for kva elevane skal tileigne seg og lære, gir den også ein viss fridom til læraren i forhold til kva spesifikt undervisningsstoff som kan bli tatt i bruk. Fagplanen har på den måten ikkje fastsett nokon bestemt kanon for til dømes bestemte komponistar o.l. som skal bli gjennomgått i undervisninga. Milena Adams uttrykker i artikkelen ”Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet” at det er gjennom innsikt og kunnskap om kunsten og utviklingslinjene gjennom tida at vi oppnår forståing for historia generelt, med andre ord ein

historieforståing (i *Kunstfagene til besvær eller begjær* 1995 s.13). Kulturarvperspektivet i musikkfaget generelt og musikkorienteringsfaget spesielt er med på å bygge opp om elevane si historieforståing i forhold til kunnskap om musikk.

Konsepsjonen musikk som kunnskapsfag blir i samanheng med R94 regulert av delmål og arbeidsmål for dei enkelte faga, som knyttar seg opp mot ein mål-middeldidaktikk. Elevane sin tileigning av kunnskap om musikk og utvikling av historiebevissthet blir regulert og vurdert i forhold til fastsette mål og innhald i fagplan.

4.4.2 Musikk som ferdighetsfag

Som beskrive i kapittel 2.2, er ferdigheter i musikk nært knytta opp mot kunnskapsbegrepet i musikk. Ferdigheter knytta til stemme, øyre, kropp og instrument viser tydeleg til musikkfaget sin handverksmessige basis, som igjen peiker på musikkfaget som eit utøvande kunstfag (Nielsen 1994, Hanken og Johansen 1998). Innleiinga i fagplanen uttrykker at kunstformene, i denne samanhengen musikk, krev mykje øving. Ferdigheter blir tileigna gjennom opplæring og trening: *”Elevane skal gjennom skoloringen nå økende beherskelse av teknikker og uttryksmåter, utvikle stilfølelse og formspråk, kultivere tolkning og karakterisering, og styrke den fysiske yteevne. Det legger grunnlag for skapende bidrag og oppfinnsomhet”* (Fagplanen for GK MDD 1993 s.1-2). Ferdigheter i musikk blir nært knytta til å ha kunnskap i musikk og å kunne utøve musikk. Musikk som ferdighetsfag knyttar slik an til ars-dimensjonen ved kunnskapsbegrepet i musikkfaget.

Fleire overordna mål frå både GK og VKI/II vektlegg elevane si utvikling av ferdigheter: *”Elevane skal: (1)ha kommet vidare i ferdighet og forståelse i minst ett av fagene musikk, dans eller drama, (2) ha utviklet elementær ferdighet i og forståelse for alle de 3 kunstfagene”* (Fagplanen GK MDD 1993 s.4) *”Elevane skal: (3)ha evne til å formidle musikk gjennom utøvende aktivitet, (4) ha et godt grunnlag for vidare studier i musikk, (5) kunne bruke ulike musikalske uttryksformer som kilde til opplevelse”* (Fagplanen VKI/II 1995 s.4).

I dei to første måla vert ordet ferdighet brukt i samanheng både med musikk, dans og drama. Slik kjem det tydeleg fram at musikk som eit ferdighetsfag spesielt kjem til uttrykk i fagplanen. Britt Kristin Fjellstad peiker på at mål (3) trekker inn den utøvande musikkformidlinga. Målet viser til dei utøvande ferdighetene og kunnskap som ligg til grunn for elevane sitt musikalske uttrykk. Mål (4) viser også ein sjølvstilt tilnærming til musikk som

eit ferdighetsfag. For å kunne studere musikk på høgare nivå, må elevane ha utvikla dei ferdighetene som trengs i både teoretiske og utøvande fag for å koma inn. Fjellstad kommenterer også mål (5). Ho uttrykker at dette målet peiker på elevane si utvikling av musikalske evner. Musikalsk evne er ein ferdighet som er viktig å utvikle sett ut frå eit utøvande og kunstnarisk perspektiv (Fjellstad 2005 s.23).

Gjennom formuleringane del- og arbeidsmåla i fagplanen uttrykker, får fleire fag ved musikklinja vektlagt nettopp eit ferdighetsperspektiv. Dei enkelte ferdighetene elevane skal oppnå i faga krev opplæring, øving og trening for å fremme utvikling. Fag som hovudinstrument og biinstrument, høyrelære, kor og ensemble, ensembleleiing og satslære, har alle delmål og arbeidsmål som uttrykker elevane si utvikling av ferdigheter. Faga som er nemnt ovanfor, blir slik satt i samanheng med den utøvande sida av musikkfaget. Elevane skal ha internalisert kunnskap som dei skal kunne anvende i praksis. Fagplanen for musikklinja uttrykker vidare at ”*Elevane skal ha: ferdigheter i å utøve musikk på høyst mulig nivå ut frå egne forutsetninger*” (Fagplanen for VKII/II 1995 s.4). På denne måten tar fagplanen høgde for at elevane har ulike utgangspunkt i utvikling av ferdigheter knytta til både teknikk og musikalsk evne. Delmål og arbeidsmål, slik dei vert presentert i fagplanen, vil vera grunnlaget for å vurdere elevane si utvikling av ferdigheter i lys av dei ulike måla. Sidan ferdighetene elevane skal utvikle og øve opp også vert regulert av arbeidsmål for dei ulike faga, blir også ferdighetskonspesjonen eit ledd i mål-middeldidaktikken.

Delmåla for hovudinstrumentundervisninga uttrykker både på GK og VKI/II nivå at elevane skal utvikle gode ferdigheter på instrumentet. Det gjeld både teknikk og notelesing. Eit anna delmål poengterar at elevane skal ta ansvar for si eiga utvikling på instrumentet. Dei skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere sitt eige arbeid. Elevane skal også vera bevisst på arbeidsformene og teknikkane dei bruker for å innstudere musikkstykk og lære dei utanat (Fagplanen VKI/II 1995 s.6). Ferdigheter innan egenferdighetsfaget går med andre ord på tekniske tilnærmingar og metodar for å utøve musikk på høgast mogleg nivå ut frå, som tidligare nemnt, elevane sine individuelle føresetnader.

Musikklære/høyrelære/lytting-faget på grunnkurs, uttrykker nye tilnærmingar for å utvikle elevane sine ferdigheter gjennom trening og øving. Ferdigheten å lytte er grunnleggande for musikkfaget. Fagplanen uttrykker at elevane skal øve opp lytteferdigheten ved å anvende ulike lytteteknikkar i møte med innspelningar av musikk (Fagplanen GK MDD 1993 s.8).

Høyrelærefaget på VKI/II trekk anvendinga av lytteteknikkar nokre ledd vidare. Å kunne lytte er ein ferdighet som er viktig å utvikle i kombinasjon med andre ferdigheter som å kunne syngje, høyre og skrive ned klingande materiale som notasjon. På denne måten skal lytteteknikk omsettast til praksis. Her er eksempel både frå GK og VKI/II som visar ein slik samanheng:

”Mål 4

Elevene skal kunne syngje, høre og skrive ned enkle melodier, intervaller og akkorder

Hovedmomenter

Elevene skal

- 4a *kunne syngje, høre og skrive ned enkle melodier i dur og moll*
- 4b *kunne syngje, identifisere, navngi og skrive ned intervaller fra prim og opp til oktav*
- 4c *kjenne oppbyggingen av dur- og mollakkorder*
- 4d *kjenne hovedtreklange i dur og moll og deres grunnleggende funksjoner, samt dominant septimakkorder” (Fagplanen GK MDD 1993 s.9).*

”Mål 2

Elevene skal vise evne til melodisk og rytmisk minne og skal kunne danne seg klanglige forestillinger av noterte, enkle melodier

Hovedmomenter

Elevene skal kunne

- 2a *syngje noterte og skrive ned forespilte melodiske intervaller fra prim til desim*
- 2b *syngje noterte og skrive ned enkle, forespilte motiver og fraser*
- 2c *syngje noterte og skrive ned enkle, forespilte melodier i dur som modulerer til dominant-tonearten og moll som modulerer til parallelltonearten*
- 2d *lese noterte og skrive ned enkle, forespilte rytmer” (Fagplanen for VKI/II 1995 s.11).*

Satslærefaget vektlegger at (1) ”*elevene skal beherske noteskriving og notasjon, (2) elevene skal ha god akkordforståelse, (3) elevene skal kunne harmonisere tradisjonell, tonal 4-stemmig korsats etter funksjons-prinsipper og kunne analysere enkel tonal sats*” (ibid. s.13). Dette er ferdigheter som tek opp i seg å kunne omsette kunnskap om musikk i praksis, der fokuset vert lagt på å skrive ned og anvende musikken sine element i eigne arbeid. Som eg har poengtert tidligare, vil å kunne anvende ferdigheter i nye samanhenger vise til at elevane har internalisert kunnskap om og i musikk. Ei slik tilnærming kjem spesielt fram i mål (3), der elevane både skal kunne harmonisere og analysere ein korsats. Slik vil elevane sin omgang med musikken implisitt uttrykke at dei meir eller mindre beherskar dei aktuelle ferdighetene som blir nemnt i delmål og arbeidsmål. På denne måten kjem musikk som eit ferdighetsfag til uttrykk gjennom satslærefaget.

Ensembleleiingsfaget tek også opp i seg tilnærmingar i delmål og arbeidsmål som bygger opp om ein ferdighetskonsepsjon. Faget vektlegg at elevane bl.a. skal beherske grunnleggande teknikk for å leie og dirigere til dømes klassekoret. Konkret vert det formulert at elevane skal beherske ledig og naturleg slagteknikk i ulike taktartar og av ulik karakter (Fagplanen VKI/II 1995 s.10 og 17). Elevane skal også instruere klassekoret i songar frå kor-repertoaret. Instruksjon blir slik ein ferdighet i ensembleleiingsfaget som tydelegast tek opp i seg ein kunstnarisk og musikalsk dimensjon ved sida av dei tekniske ferdighetene. Å kunne beherske ferdigheten å både dirigere og instruere klassekoret er med på å bygge opp om fleire av dei overordna måla for musikklinja, som uttrykker at elevane skal *”(1) ha evne til å formidle musikk gjennom utøvande aktivitet, (2) kunne bruke ulike musikalske uttrykksformer som kilde til opplevelse”* (Fagplanen VKI/II 1995 s.4). Til grunn for utøving av musikk ligg utvikling av ferdigheter både i spel og song, komponering av musikk, og å instruere og dirigere musikk. Ut frå dette perspektivet kjem musikk som eit ferdighetsfag implisitt fram i måla som er siterte ovanfor, som kan sjåast i samanheng med dei konkrete del- og arbeidsmåla for ensembleleiingsfaget.

Musikk som ferdighetsfag viser til musikkfaget sin handverksmessige basis. Som vist ovafor, kjem både tekniske øvingar og utøvande ferdigheter til uttrykk gjennom ulike fag ved musikklinja. På kvar sin måte viser faga til ulike sider ved musikk som eit ferdighetsfag. Det som felles kjem til uttrykk, er at ferdigheter blir gjerne øvd opp og utvikla over tid. Å vite korleis ein skal utføre bevegelsar eller liknande, er noko heilt anna enn å faktisk kunne utføre ferdighetene.

4.4.3 Musikk som estetisk fag

At *”elevane skal (1) ha utviklet sin evne til opplevelse av ulike kunstneriske uttrykk, (2) ha syn for kunstfagenes bidrag til forståelse av andre mennesker og kulturer”* (Fagplanen GK MDD 1993 s.4) og *”elevane skal: (3) kunne bruke ulike musikalske uttrykksformer som kilde til opplevelse, (4) ha respekt for ulike musikksgangr, (5) ha positive holdningar og forståelse for andre mennesker og kulturer”* (Fagplanen VKI/II 1995 s.4), indikerar på ulike måtar ei tilnærming til musikkfaget som estetisk.

Kunnskap i musikkfaget blir i denne samanhengen nært knytta til kunnskapsbegrepet sin arsdimensjon, som vektlegg kunnskap i musikk som kunstfag. Tilnærminga til musikkfaget som eit estetisk fag vektlegg, som beskrive i kapittel 2.1.1, ei oppseding og utvikling til den gode

smak. I møte med innhaldet i undervisninga skal elevane verta i stand til å kunne skilje mellom god og dårleg musikk og kriteria som ligg til grunn for eit slikt skilje. Ei estetisk tilnærming til musikk og musikkundervisning ligg også i å leggje til rette for ein sansemessig erfaring og omgang med musikken for elevane. Det er fleire eksempel på denne tilnærminga til musikkundervisning i fagplanen for musikklinja:

Mål (1) og (3) som er sitert ovanfor peiker på musikk som ei kjelde til oppleving. Opplevinga skal elevane få gjennom sansemessig erfaring og omgang med musikk. Eit delmål, for til dømes korfaget, uttrykker at *”elevane skal ha opplevd hvordan fri og naturlig klang, riktig intonasjon og godt engasjement får god kormusikk til å leve”* (Fagplanen for GK MDD 1993 s.5). I lyttedelen av faget musikk/lære/høyrelære/lytting på grunnkurs, blir det formulert at *”elevane skal ha utviklet evnen til opplevelse gjennom aktiv lytting til musikk”* (ibid. s.8). Som eit utøvande kunstfag blir musikken i desse to måla oppfatta som ein sansemessig erfaring. Hanken og Johansen peiker nettopp på viktigheten av å oppfatte musikk som klingande fenomen. Musikken kan ut frå ein estetisk konsepsjonen vera eit ledd i ein menneskeleg erkjenningssjans, i og med at sjølve begrepet estetikk har med erkjenning via sansane å gjere. Eit mål for hovudinstrumentundervisninga uttrykker på si side at *”elevane skal kunne uttrykke kunstneriske kvaliteter på instrumentet, og kunne formidle dette til andre”* (Fagplanen for VKI/II 1995 s.5). Kunstnariske kvalitetar peiker i denne samanhengen på musikk som eit utøvande kunstfag, som også er ein viktig dimensjon sett ut frå ein estetisk konsepsjon. Indirekte uttrykker målet at elevane må ha erfaringar og oppleving med musikk, for sjølv å kunne uttrykke og formidle musikk. Øivind Varkøy påpeikar eit skilje mellom oppleving og erfaring. Dette skiljet belyser musikkfaget som ein viktig del av elevane si erkjenning gjennom utøvande kunstnarisk aktivitet: *”La meg i denne sammenhengen påpeke at ”opplevelse” ikke alltid bør vurderes som et synonym for ”erfaring”. Tvert imot vil man kunne tenke seg at ”opplevelse” er noe som i sin tur gir erfaring, at erfaring funderes i opplevelse”* (2003 s.152).

Sitatet i førre avsnitt set musikk som eit estetisk fag i perspektiv. Ein viktig del av musikkformidlingsfaget på VKII er nettopp å øve opp elevane si evne til å formidle musikk til andre. Val av repertoar skal bli satt inn i ein større samanheng. Elevane viser og uttrykker på denne måten at dei kan tilpasse musikk til ulike grupper, både ut frå alder og sosial samanheng. Elevane skal vise at dei har utvikla si eiga evne til oppleving ved å legge til rette for andre menneske si oppleving og erfaring av kunstnariske uttrykk. På denne måten viser

elevane kunnskap om korleis dei handterer musikalsk materiale (knowing how), og korleis dei forholder seg til musikken sitt uttrykk og musikken sin form (knowing this). På denne måten tar faget implisitt opp i seg eit estetisk uttrykk. Keith Swanwick uttrykker at denne typen kunnskap opparbeidar elevane seg gjennom aktiv omgang med musikk og musikalsk eigenaktivitet (sjå kap 2.2). Det er nettopp ved å fokusere på elevane sin holdning og omgang med musikken som vert viktig i ein estetisk samanheng. Elevane si estetiske erfaring og oppleving med musikken heng saman korleis dei forholder seg til og omgås musikk generelt. Den estetiske erfaringa og opplevinga kjem i forlenginga av elevane sin omgang med ulike estetiske uttrykk, som er eit sentralt anliggende for den estetiske konsepsjonen.

Mål (2), (4) og (5), som er siterte innleiingsvis for dette avsnittet, tar også opp i seg ein viktig tilnærming til kva som vert lagt i konsepsjonen musikk som eit estetisk fag. Musikkorienteringsfaget kan spesielt vera med på å belyse og konkretisere dei overordna måla for musikklinja. Musikkorienteringsfaget skal blant anna gje elevane oversikt over hovudlinene i vestleg kunstmusikk frå renessansen og fram til det 21.århundret. Elevane skal kjenne til dei mest sentrale komponistane innan kvar stilepoke, stilistiske verkemiddel, grunnleggande formprinsipp og komposisjonsteknikkar. Slike presiseringar legger til rette for kva fagstoff pedagogane presenterar for elevane. Fagstoffet som blir presentert for elevane framhevar ulike kriterium for kva som er god versus dårleg musikk. Musikken blir også tillagt ulike verdiar ut frå si samtid. Faget er med på å forme elevane si estetiske forståing av musikken og kunsten sitt bidrag i dei ulike musikkhistoriske periodane og dei menneske og den kultur periodane representerte.

Musikkhistoriefaget skal også gjøre elevane kjent med både norsk og samisk folkemusikk, rocken og jazzen sin historie. Med andre ord skal fleire musikalske uttrykksmåtar bli fremma gjennom undervisninga. Konsepsjonen musikk som estetisk fag vektlegg også at kva som blir oppfatta som estetisk vakkert i forhold til kunst- og musikkuttrykk forandrar seg frå kultur til kultur. Dette gjeld både den vestlege kunstmusikktradisjonen og dei andre sjangrane som elevane ved musikklinja skal møte gjennom undervisninga. Som eg påpeikte i kapittel 2, blir det difor ei viktig oppgåve for musikkfaget å lære elevane å identifisere ulike estetikkar, for å få innblikk i at estetiske uttrykk kan forandre seg. Dette er eit perspektiv som også kjem fram i musikkorienteringsfaget. Dei overordna måla for musikklinja ((4) og (5))som er sitert i innleiinga av denne delen peiker slik på kva eigenskapar ei open haldning til ulike kunst og musikkuttrykk skal fremme.

Musikk som estetisk fag peiker med andre ord på musikk som eit kunstfag. Hovudvekta vert lagt på ein sansebasert omgang og oppleving av musikken. Musikkfaget blir slik ei kjelde til oppleving, som både skal bidra til erkjenning av seg sjølv som menneske, og som grunnlag for eiga utøving og formidling av musikk. Ulike oppfatningar av kva som er estetisk vakkert er ei anna side av konsepsjonen. Elevane ved musikklinja skal også ha auge for dette perspektivet, ved at dei vert presentert for ulike kriterium for estetikk i samband med til dømes norsk folkemusikk, samisk folkemusikk og andre sjantrar.

4.5 Korleis blir musikklinja legitimert?

Som påpeikt i kapittel 2, har kva syn på musikk som undervisningsfag som vert uttrykt samanheng med kva legitimeringsargument som vert lagt til grunn for faget. I denne delen av analysa vil eg fokusere på korleis musikkfaget og musikklinja i den vidaregåande skolen som heilskap vert legitimert.

Eivind Bråstad Jensen peiker i boka "Vegen inn i utdanningssamfunnet" på kva som var dei mest sentrale oppgåvene for den vidaregåande skulen anno 1994. Perspektiva han tek opp presenterar den generelle oppfatninga den vidaregåande opplæringa blei tillagt frå nasjonalt hold. Oppgåvene for den vidaregåande opplæringa var:

- *" å få mer ut av befolkningens talent*
- *å definere klarere hvilke basiskunnskaper og ferdigheter som skal danne fundamentet for spesialisering og videre læring*
- *å få til tettere koblinger mellom samfunns- og næringsliv og videregående opplæring*
- *å kombinere god internasjonal orientering med innsikt i og respekt for egen kultur og egne tradisjoner"* (1999, s. 149).

Dei fire punkta peiker på og tar opp i seg intensjonar for den vidaregåande opplæringa som er med på å legge grunnlaget for legitimeringa av opplæringa generelt. Slik får sitatet ovanfor også ei tyding for på kva grunnlag ein bør forstå dei overordna mål, delmål og arbeidsmål i fagplanen for GK Musikk, Dans, Drama og Musikk VKI og VKII.

I den første delen av analysen (4.4) har eg forsøkt å få fram kva syn på musikk som undervisningsfag som blir uttrykt i lære- og fagplanen. Vidare vil eg sette dei musikkpedagogiske konsepsjonane i samanheng med korleis musikkfaget blir legitimert ut frå

den generelle delen av læreplanen. Eg tar også utgangspunkt i Stortingsmeldingar som er med på å belyse viktige forhold ved den respektive reformen, og anna relevant forskningslitteratur på området. Den generelle delen av læreplanen og fagplanane for musikklinja må lesast inn i ein større samfunnsmessig heilskap for å få tak på kva argument som også vil vera gyldige i legitimeringsdebatten for musikkfaget.

4.5.1 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i kulturarven

Stortingsmeldinga "Om organisering og styring i utdanningssektoren" peiker på at den vidaregåande opplæringa er viktig for å sikre eit felles kunnskap og kulturgrunnlag i heile befolkninga (St.mld nr.37 1990/91 s.7). Læreplanen for den vidaregåande opplæringa skal vera med på definere "*enhetlig kunnskap, ferdighet og holdningsfundament som gir felles nasjonal identitet*" (ibid. s.30). Denne formuleringa peiker på at vidareføring av kunnskap ut frå eit allment grunnlag bygger opp om og ivaretar kulturarven, som det er eit ønskje om å vidareføre til seinare generasjonar. Generelt bidrar kunnskap til auka innsikt og forståing for historia. Elevane si rolle i møte med tileigninga av kunnskap blir å føre vidare allereie eksisterande kunnskap, eller fornye og vidareutvikle kunnskap.

Ovanfor kjem det fram generelle synspunkt som knytter kunnskap til kulturarv. Anvendt på musikkfaget spesielt, vil eg peike på ulike tilnærmingar til å legitimere musikk som eit kunnskaps og ferdighetsfag med utgangspunkt i kulturarven.

For det første tar legitimeringa av musikkfaget ut frå eit kulturarvperspektiv opp i seg følgjande argument: gjennom kunnskap om musikk utviklar elevane historiebevissthet. Ut frå konsepsjonen musikk som kunnskapsfag ivaretar legitimering med utgangspunkt i kulturarven nettopp sjølv kunnskapen om musikk. Kunnskap om musikk får elevane til dømes gjennom musikkorienteringsfaget. I fagplanen kjem det fram at elevane skal ha kunnskap om den vestlege kunstmusikken frå renessansen fram til vår tid. Karaktertrekk frå viktige stilhistoriske epokar, kunnskap om dei mest kjente komponistar og deira mest kjente verk, kunnskap om ulike komposisjonsteknikkar og formprinsipp. Dette er kunnskap som ut frå eit kulturarvperspektiv skal bidra til å utvikle historie- og tradisjonsbevissthet hjå elevane (Hellenes "Ein utdana mann og eit dana menneske" i *Pedagogisk filosofi* 1992 s.85). Ove Skarpenes påpeiker at i enkelte tilfelle uttrykker læreplanen som heilskap ei sterk sentrering

om kunnskapstileigning og kulturarv. Ei slik fokusering vil i sin tur bidra til ein sterk fagsentrering og fokusere på læraren som den viktigaste formidlaren av kunnskap og kulturarv (Skarpenes 2004 s.343).

For det andre er legitimering av musikkfaget som eit kunnskapsfag med utgangspunkt i kulturarven med på å bygge opp om elevane si allmenndanning. Kunnskap elevane tileigner seg gjennom undervisninga, er med på å forme deira oppfatning av verda rundt seg. I musikkorienteringsfaget er det ikkje berre den vestlege kunstmusikken si historie elevane skal få kunnskap om, men også fleire andre musikksgjangerar som har vakse fram gjennom tida. Sjangrane rock og jazz som blir skildra kvar for seg får fram kva spesifikk kunnskap elevane skal ha om begge sjangrane. Rock og jazz har blitt ein del av kulturarven for elevar ved musikklinja anno 1994. Kunnskap om samisk musikk, andre lands folkemusikk og ikkje minst vårt lands folkemusikk er også ein del av musikkhistorieundervisninga. Elevane si allmenndanning blir eit ledd i den vidaregåande opplæringa sitt formål om å heve kompetansen hos folk flest (Myhre 1998 s.220).

Perspektivet i førre avsnitt leier til eit tredje perspektiv som uttrykker at kulturarven er med på å ivareta og utvikle elevane sin kulturelle identitet. Spesielt gjennom undervisning om norsk tradisjons- og folkemusikk, er målet for undervisninga elevane si tileigning av og kunnskap om vår nasjonale kulturarv. Slik vil elevane også få kunnskap om og innblikk i kva musikalske kriterium som ligg til grunn for norsk folkemusikk. I første omgang vil denne kunnskapen hjelpe elevane til å definere norsk folkemusikk i forhold til andre land sin folkemusikk. Ut frå kunnskap og innsikt avgrensar også elevane sin eigen nasjonale kulturelle identitet til å være norsk. Å gjøre ei slik avgrensing kan også overførast til eit meir snevert perspektiv. Kunnskap om kriterium for ulike musikalske sjangerar og uttrykk blir i andre omgang eit ledd i elevane sin søken etter kulturell identitet innad i eit bestemt samfunn. Det blir viktig å kunne avgrense seg sjølv i forhold til dei mange musikalske sjangerar og uttrykk som florerar i musikkmarknaden i det eksisterande samfunnet. I forhold til samfunnet elles blir elevane sin kulturelle identitet og kunnskap om musikk eit ledd i elevane si musikalske allmenndanning som i sin tur vil bli eit ledd i den generelle allmenndanninga. Samfunnet er stadig i fornying og utvikling. For elevane handlar allmenndanninga også om å henge med i utviklinga både generelt og spesielt i forhold til musikkfaget, for sidan å kunne formidle vidare morgondagens kulturarv i framtida. Perspektivet som er beskrive viser også til ein kritisk didaktikk som vektlegger media sin påverknad i møte med elevane sin kulturelle og

personlege identitet (Ruud 1996 s.54). Elevane sin kunnskap om musikk kan bidra i deira menneskelege frigjøring (sjå kap 2.3.3.2).

Det utvida kunnskapsbegrepet uttrykker implisitt kva kunnskap som er viktig og som fremmer befolkninga sitt talent på best mogleg måte. Det gjelder både "vanleg" faktakunnskap, men også å utvikle holdningar, verdiar, og å vera bevisst dei val den enkelte elev gjør både i forhold til fag og som person. Kunnskapstileigninga berører på denne måten den danningsteoretiske didaktikken. Både sjølve fagstoffet elevane møtar og prosessen i tileigninga av kunnskap er sentralt i forhold til elevane si danning. Danninga gjeld både i forhold til fag og elevane si personlege utvikling. Det utvida kunnskapsbegrepet tar slik opp i seg eit danningperspektiv der kunnskap generelt skal bidra til elevane si menneskelege utvikling, for i sin tur å utvikle og utnytte befolkninga sitt talent. Samtidig blir også denne kunnskapen regulert av dei enkelte delmål og arbeidsmål i dei enkelte fag som blir satt i nær samanheng med ein mål-middeldidaktisk tenking. Samtidig vil eg påpeike dilemmaet med at målstyringsprinsippet også indirekte regulerer og vurderar elevane si utvikling som menneske i møte med kunnskap. Elevane si utvikling og danning er vanskeleg å måle og vurdere, og på denne måten er det også ein del av "læreplanpoesien" i fagplanen for musikklinja oppstår.

Elevane ved musikklinja treng kunnskap om og i musikk for å utvikle allereie gitt kunnskap og hevde seg sjølv i ein stadig større og krevjande musikkmarknad. Ein intensjon frå nasjonalt hold, er nettopp at elevane skal sitje igjen med grunnleggande kunnskap om og i musikk etter endt utdanning. Kunnskapen elevane innehar blir eit ledd i eit mål for Noreg som stat å holde ein generell internasjonal kunnskapsstandard. Som eit ledd i ei slik hevding blir det viktig å opparbeide kunnskap om kulturarv hos elevane. Bevissthet og kunnskap rundt vår eigen kulturelle identitet som nasjon og enkeltmenneske, blir viktig for å få mest mogleg ut av befolkninga sitt talent, som i sin tur uttrykker den enkelte elev sin kunnskapskompetanse.

Musikk som kunnskaps og ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i kulturarven peiker på desse forholda: Kunnskap om musikk blir nært knytta til å utvikle elevane sin historie bevissthet i møte med tradisjon og historie. Denne kunnskapen bidrar til elevane si allmenndanning både fagleg og som menneske. Kunnskap om musikk kan og settast i samanheng med elevane sin kulturelle identitet både i eit nasjonalt/internasjonalt perspektiv. Ein hovudbodskap frå nasjonalt hold er at elevane sin kunnskapstileigning skal vera eit ledd i

og oppretthalde ein internasjonal kunnskapsstandard. Samtidig blir elevane sin kunnskap om musikk også eit ledd i deira eigen avgrensing i forhold til ulike musikalske uttrykk i samtida.

4.5.2 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i samfunnet

Overordna mål for musikklinja som til dømes: ”*Elevane skal: (1) kunne bruke erfaringer og kunnskaper i musikk tverrfaglig, (2) gjennom samarbeid ha evne til å ta ansvar for egen og fellesskapets utvikling, (3) ha innsikt i musikkens plass og betydning i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt*” (Fagplanen VKI/II 1995 s.4), set kunnskap om musikk inn i eit større samfunnsmessig perspektiv.

Tar ein utgangspunkt i mål (1) skal musikkfaget kunne brukast i kombinasjon med andre fag ved utdanninga. I første omgang er nok dette målet tenkt innad i utdanninga ved musikklinja. Fagplanen uttrykker at elevane gjennom undervisninga skal sjå samanhengen mellom praktiske og teoretiske musikkfag. Eit anna synspunkt som knytta til ei tverrfagleg forståing, er at musikkfaget er med på å styrke elevane sine prestasjonar og utvikling i dei allmenne skolefaga. I andre omgang kan ein trekke mål (1) dit at kunnskap om musikk skal kunne brukast utad i arbeidslivet i kombinasjon med andre fag- og yrkesalternativ. Kunnskap elevane får om musikk ved musikklinja skal kunne brukst for å fremme utvikling i samfunnet generelt. Det same poenget peiker også eit overordna mål for musikklinja på, ved å uttrykke at elevane skal ha ”*innsikt i musikkens plass og betydning i samfunnet*” (Fagplanen GK MDD 1993 s.4). Innsikt elevane opparbeidar seg gjennom utdanninga ved musikklinja, skal vera med på å styrke utviklinga og kunnskapen om musikk elles i samfunnet. Uansett om elevane vel å utdanne seg vidare innan musikkfaget eller ikkje, får dei eit ansvar for å forvalte kunnskap om musikk på ein måte som kjem samfunnet til gode. På denne måten kan mål (2) ovanfor bli sett i forlenginga av mål (1) der elevane skal kunne bruke kunnskap og erfaring i musikk tverrfagleg. Mål (2) er fokuset i dei neste avsnitta.

Alfred Oftedal Telhaug påpeiker nettopp kva ferdigheter vidaregåande opplæring generelt skal vere med å bygge opp om: Vidaregåande opplæring skal bygge opp om praktiske ferdigheter knytta til arbeidsliv og samfunnsliv, teoretisk viten for overblikk og innsyn, innforliva holdningar til faglighet og ytingar, etiske verdiar for solidarisk yrkesutøving og normer for medansvar (Telhaug 1997 s.162). Telhaug peiker også på at i dei nye læreplanane (R94) blir det lagt større vekt enn før på å utvikle brei basiskunnskap som er av varig verdi. Brei

basiskunnskap skal i sin tur vera med på å styrke elevane sin endringskompetanse (Telhaug 1997 s.171). Ei slik tilnærming står i samsvar med det utvida kunnskapsbegrepet, der elevane sine holdningar også får ein sentral plass i tileigninga av ferdigheter og kunnskap.

Stortingsmeldinga "Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved vidaregåande opplæring" uttrykker at ny kunnskap er ein viktig samfunnsomveltande kraft. Kunnskap gir på sikt investeringar i forskning, utvikling og utdanning. Den vidaregåande skolen har eit tosidig samfunns mål: (1) å øve ferdigheter som elevane treng for spesialiserte oppgåver og (2) å utvikle generell kompetanse som er brei nok for omspesialisering seinare (St.mld nr.33 1991/92 s.5). Reidar Myhre peiker på at eit hovudmål for denne meldinga var å heve kunnskap og kompetansenivået hos den enkelte elev, for at kunnskap og kompetanse på sikt skulle komme samfunnet til gode (1998 s.217). Ut frå eit slik overordna fokus er musikkfaget også med på å ivareta og oppretthalde viktige samfunnsfunksjonar. Kunnskapspolitikken sitt mål er at individa skal utvikle og bruke evnene sine for at samfunnet skal vekse i humanitet og mangfald. I denne samanhengen kan ein også setja prinsippet om tilpassa opplæring ved at det gjeld å få mest mogleg ut av befolkninga og elevane sitt talent (Telhaug og Aasen 1999 s.37).

Stortingsmelding nr.43 1988/89 uttrykker at det alltid vil være naudsynt med kontinuerleg tilpassing av den vidaregåande skolen sine linjer og fagstruktur til den utviklinga som skjer i samfunnet elles (s.32). Slik gir vidaregåande opplæring rom for å gje elevane både generell kunnskap og ferdigheter, og for å legge til rette for spesialisering av kunnskap og ferdigheter gjennom ulike studieretningar. Faga ved musikklinja er nettopp med på å øve opp ferdigheter som er med på å ivareta spesialiserte oppgåver i samfunnet. Musikklinja skal vera med å legge eit godt grunnlag for elevar som ønskjer å utdanne seg til profesjonelle musikarar og musikkpedagogar. Musikarar og musikkpedagogar er med på å ivareta den spesielle oppgåva å vidareføre og oppretthalde musikklivet i samfunnet generelt. Her er kjem det fram at trening og øving innanfor eit spesialfelt (musikk) bidrar til utvikling både spesielt innad i faget, men også på eit meir generelt plan.

Perspektivet som er skissert ovafor peiker på at kunnskap om og interesse for musikk og kultur har fått ein større og viktigare plass i samfunnet. Perspektivet heng også saman med internasjonalisering som eit utviklingstrekk i samfunnet. Slik blir det viktig å oppretthalde vår eigen nasjonale og etniske eigenart og kultur i møte med ein internasjonal kunnskapsmarknad.

Samtidig blir det viktig at den allmenne kunnskap og ferdigheter elevane skal tileigne seg skal halde ein bestemt standard i møte med resten av verda (St.mld nr.33 1991/92 s.19-20). Den vidaregåande opplæringa skal bidra til ein god internasjonal orientering kopla opp mot innsikt i og respekt for eigen kultur og eigne tradisjonar (ibid. s.22, Telhaug og Mediås 2003 s.295). På denne måten er det mogleg at det er meir ”politisk korrekt” å legitimere musikkfaget med utgangspunkt i samfunnet. Skole og utdanning vert tydelegare regulert av Noreg som nasjon. Samanhengen mellom skole og samfunn blir tydeleg ut frå at både skole og utdanning skal bidra til samfunnsvekst. På denne måten blir interessa for musikk og musikkfag også tydelegare styrt av dei øvrige samfunnsforholda.

Musikk som kunnskaps og ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i samfunnet skal med andre ord bidra til ein auka vekst og utvikling generelt i samfunnet. I denne samanhengen trengs det både grunnleggande kunnskap, men også spesialisert kunnskap. Musikkfaget og musikklinja blir i begge desse tilfella eit ledd i å oppretthalde viktige samfunnsfunksjonar. Nokre av elevane ved musikklinja utdannar seg vidare til å bli profesjonelle musikarar og musikkpedagogar, og vil på sikt fylle viktige roller i samfunnet. Dette er nettopp eit viktig mål for musikklinja, og på denne måten bidrar musikklinja og musikkfaget til å oppretthalde og vidareutvikle musikklivet og musikkmarknaden i samfunnet generelt.

4.5.3 Musikk som kunnskaps/ferdighetsfag legitimert med utgangspunkt i individet

I skildringa eg gjer av konsepsjonane musikk som kunnskapsfag og ferdighetsfag i avsnitt 4.3.1 og 4.3.2 kjem det fram kva kunnskap og ferdigheter i musikk elevane faktisk skal opparbeide seg gjennom utdanninga ved musikklinja. Først og fremst er det viktig å få fram at kunnskap skal bidra til å oppretthalde ei viss utvikling. Utviklinga kan bli knytta an til både ein samfunnsmessig kontekst (4.5.1 og 4.5.2) og til elevane si individuelle utvikling, som vil være perspektivet i denne delen. Elevane si utvikling gjeld både ein fagleg og menneskeleg utvikling. Det utvida kunnskapsbegrepet legger grunnlaget for og uttrykker kva sider ved opplæringa som skal bli ivaretatt gjennom skolen som institusjon. Slik blir elevane si utvikling både fagleg og menneskeleg ei sentral oppgåve for den vidaregåande opplæringa sett i samheng med det utvida kunnskapsbegrepet.

Det er fleire overordna mål for musikklinja som konkret uttrykker synspunkt på kva relevans elevane si tileigning av kunnskap og ferdigheter skal få for deira eiga utvikling både fagleg og på den personlege planet. Eit mål som at ”*elevane skal ha etiske holdninger til egen yrkesutøvelse*” (Fagplanen VKI/II 1995 s.4) kommenterar Britt Kristin Fjellstad tek opp i seg to aspekt. Ho peiker på at målet knytter an både til elevane sin tileigning av den aktuelle kunnskap og ferdigheter, samtidig som målet også peiker på det individuelle ansvaret elevane får ved å anvende kunnskapen. Det handlar om å ta ansvar i eit framtidig arbeid og korleis anvende og bruke kunnskap og ferdigheter i møte med medmenneske, elevar og arbeidskollegaer (Fjellstad 2005 s.26). Slik skal opplæringa ved musikklinjene vera med på å gjøre elevane bevisste på sine evner og muligheter. Stortingsmeldinga ”Mer kunnskap til flere” påpeiker nettopp at opplæringa skal fokusere på den enkelte elev sine evner og muligheter, og på den måten styrke elevane sitt sjølvstende og kritiske tenking. Målet er å fremme aktive individ i møte med informasjonssamfunnet (St.mld. nr.43 1988/89 s.12). Å gjøre elevane bevisst på kunnskapen dei tileigner seg gjennom undervisning er med på å fremme elevane sitt sjølvstende ut frå deira individuelle evner og muligheter. Elevane sitt møte med undervisningsstoffet skal med andre ord vera med på å danne dei som menneske. Ovafor viste eg til Stortingsmelding 43 1988/89, som blant anna uttrykker at den vidaregåande opplæringa skal vera med å styrke elevane si kritiske tenking. Den didaktiske hovudretninga kritisk didaktikk, uttrykker slik implisitt eit forhold til den danningsteoretiske didaktikken, ved at kunnskapen elevane skal tileigne seg gjennom undervisning skal dei også stille seg kritisk til. Eit mål for den kritiske didaktikken er nettopp å fremme ei kritisk holdning og ein samfunnsmessig bevisstgjøring hos elevane (Hanken og Johansen 1998 s.222). Slik sett kjem ein kritisk didaktikk indirekte til uttrykk som ein intensjon for den vidaregåande opplæringa. Bevisstgjøringa som elevane då skal gjennom, blir eit ledd i deira individuelle utvikling både som menneske og som fagperson.

Vidare uttrykker eit anna overordna mål for musikklinja at: ”*Elevene skal: ha gjort erfaringer med og reflektert over kunstfagenes allmenndannende funksjon, bl.a. med hensyn til konsentrasjon, disiplin, utholdenhet, selvstendighet og vurderingsevne*” (Fagplanen for GK MDD 1993 s.4). Dette målet peiker eksplisitt på generelle allmenndannande eigenskapar elevane skal utvikle i møte med musikkfaget. Stortingsmelding nr.33 1991/92 uttrykker også at vidaregåande opplæring skal gje elevane: ”*faktiske kunnskaper, praktiske ferdigheter, teoretisk viten, etiske verdier, normer, estetiske standarder, personlig styrke for å gi den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv og ansvar for andres vel*”(s.5). Oftedal Telhaug peiker

på at ved sida av faglege prestasjonar skulle eigenskapar som innsatsvilje og sosial kompetanse danne grunnlag for ei systematisk vurdering i den vidaregåande opplæringa (1997 s.179). Eigenskapane som er nemnt i målet ovanfor, må bli forstått med utgangspunkt i det utvida kunnskapsbegrepet. Ut frå denne forståinga blir også faga ved musikklinja eit ledd i elevane sin generelle menneskelege utvikling. Opplæringa skal vera med å gjøre elevane bevisste på sine egne evner og muligheter. Den skal også styrke elevane sitt sjølvstende og elevane si kritiske tenking gjennom tileigninga av ny kunnskap og nye ferdigheter. Implisitt i denne tilnærminga ligg ei forståing av at dei menneskelege eigenskapane er sentrale for utviklinga av det framtidige samfunnet (St.mld nr.43 1988/89 s.12).

Utdanning skal bidra til utvikling og livskvalitet for den enkelte, som spesielt var eit sentralt anliggende på 1990-talet. På denne måten bli utdanning sett på som eit individuelt gode framfor eit felles gode (Telhaug og Aasen 1999 s.29). *”Det individuelle mål for vidaregåande opplæring er å vekke den enkelte elevs interesse for eget talent og la hver enkelt få sjansen til å komme ut i sitt grenseland”* (Oftedal Telhaug 1997 s.162). Alle desse forholda vil vera sentrale aspekt som ligg til grunn for å legitimere tileigninga av kunnskap og ferdigheter spesifikt for musikklinja med utgangspunkt i individet.

Kunnskaps- og ferdighetskonsepsjonen legitimert med utgangspunkt i individet uttrykker kva relevans og utvikling av kunnskap og ferdigheter skal ha for den enkelte elev. Kunnskap og ferdigheter skal bidra til elevane sitt sjølvstende og kritiske tenking både som fagpersonar og privatpersonar. Kunnskap og utdanning skulle først og fremst komme det enkelte individ til gode, før den skal komme samfunnet til gode. Dette gjeld og spesielt for musikklinja og musikkfaget.

4.5.4 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i kulturarven

Ut frå eit kulturarvperspektiv blir eit viktig moment i legitimeringa av den estetiske konsepsjonen at musikkfaget er med på å bygge opp om kva verdiar som vert vektlagt i ein bestemt kultur, og i denne samanhengen verdiar spesielt knytta til musikken. Stortingsmeldinga *”Kultur i tiden”* uttrykker at kulturbegrepet på 1980-90-talet tenderer til å ta opp i seg verdiorienterande aspekt (St.mld nr.61 1991/92 s.25). Tidligare har kulturbegrepet blitt knytta opp mot støttebegrep som trivsel og kvalitet som eit forsøk på å definere og gje kulturbegrepet eit innhald (Grothen 1996 s.109). Gruppene som står bak forvaltinga av kva

verdi ulike delkulturar innad i eit samfunn blir tillagt, er slik med på å demokratisere det kulturelle mangfaldet (St.mld nr.61 1991/92 s.27). Kulturdepartementet ser på det som ei hovudoppgåve å satse på kunst og kultur i kraft av eigenverdien desse uttrykka blir tillagt (ibid. s.29). Den same stortingsmeldinga uttrykker at kulturpolitikken må bli forma i spennet mellom tradisjon og nyskaping (ibid.s.25). Ut frå dette perspektivet blir vektlegginga i dei enkelte fag ved musikklinja eit ledd i å formidle av kva musikk- og kulturuttrykk som er av verdi å føre vidare til seinare generasjonar.

Formidlinga som vert gitt i undervisning generelt dannar grunnlaget for kva som vert formidla vidare av innsikt og forståing knytta til historie og tradisjon. Dette perspektivet er nært knytta til kunnskap om kulturarven. I avsnitt 4.3.2 vert det beskrive kva musikksgangrar elevane spesielt skal ha grunnleggande kunnskap om og oppleving med. Beskrivelsene i fagplanen er med på å bygge opp om kva verdi dei ulike musikksgangrane blir tillagt i samfunnet generelt. I fagplanen får sjangrane rock og jazz egne avsnitt ved sida av kunstmusikken, der det vert uttrykt kva artistar og musikalske uttrykk elevane skal kjenne til innanfor dei respektive sjangrane. Verdiane som kjem fram i ein læreplan på denne måten er med på å uttrykke "vårt forestillingsmessige fellesskap", som Stortingsmelding nr.61 1991/92 uttrykker det (s.27). Verdien som dei ulike kunstnariske uttrykka blir tillagt, seier noko om korleis uttrykka framstiller ulike estetiske ideal. Elevane sine ulike estetiske erfaringar vil vera med på å danne grunnlaget for vidare formidling av kva verdi ulike musikkuttrykk og musikksgangrar har blitt og blir tillagt. Elevane blir bærare av framtida sin kulturarv.

Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i kulturarven tek opp i seg framveksten av ulike estetiske uttrykk. Ulike estetikkar er med på å uttrykke ulike måtar å oppfatte kva som er vakkert på. Meir indirekte vert ulike verdier og førestillingar om musikk knytta opp mot estetiske uttrykk. Elevane ved musikklinja skal få innblikk i ulike estetiske uttrykk knytta til musikkfaget. Gjennom desse erfaringane får elevane innblikk i kva musikk som blir tillagt verdi for å formidle vidare til komande generasjon.

4.5.5 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i samfunnet

Fleire av dei overordna måla for musikklinja uttrykker ei tilnærming til musikk som estetisk fag som er med på å legitimere faget ut frå eit samfunnsperspektiv: *"Elevane skal: (1) ha respekt for ulike musikksgangrer, (2) ha innsikt i musikkens plass og betydning i samfunnet,*

nasjonalt og internasjonalt” (Fagplanen VKI/II 1995 s.4) og *”elevane skal: (3) ha noe innsikt i kunstfagenes plass og betydning i samfunnet*” (Fagplanen GK MDD 1993 s.4). Her kjem det fram at elevane skal ha innsikt i kunstfaga generelt og musikkfaget spesielt, som indirekte indikerar musikk som eit estetisk fag.

Kunsten og musikken sin plass i samfunnet kjem ettertrykkeleg fram i dei overnevnte måla. Sten Clod Poulsen uttrykker at: *”Kunsten kan virke som følsomt spejl for de ændringer, der er på vej til at ske i menneskers bevidsthedsliv, men som endnu ikke er alment erkendt og ikke samfundsmessigt realiseret*” (1980 s.32-33). Slik kan musikkfaget bli til gjenstand for ein kritisk didaktikk, der musikken blir ein kritisk stemme til si eiga samtid og på den måten heller peiker framover i tid (sjå kap 2.3.3.1). Fleire gonger opp gjennom musikkhistoria har det vore slik at musikkuttrykk har vore forut for si tid. Beethoven bevega seg frå eit klassisk uttrykk mot eit romantisk. Schönberg brøyt med tonaliteten, og utforska atonaliteten som blei vidareutvikla til tolvtoneteknikken. Sjostakovitsj, som komponerte under Lenin sitt velde, såg på musikken sin som ein kritisk stemme til si eiga samtid (Benestad 1976). Even Ruud peiker på at musikken er samfunnsmessig betydingsfull, sjølv om det i mange samanhenger ikkje verkar slik. Det er nettopp neglisjeringa av musikkuttrykk som implisitt er med på å uttrykke viktigheten av kunst og musikkuttrykk i eit samfunn (Ruud 1997 s.116). Dette perspektivet kan også overførast til skolen generelt, der musikkfaget si tyding lett druknar og blir utviska i kombinasjon med dei andre skolefaga. Med musikklinja blir behovet for kunst og musikk tydeleg uttalt, og musikklinja blir ein viktig ”stemme” i ein samfunnsmessig samanheng.

Måla for musikklinja som er siterte i avsnittet ovanfor, uttrykker på si side eksplisitt kunst og musikk sitt forhold til samfunnet. Ord som innsikt og respekt er med på å bygge opp om at musikkfaget skal bidra til å auke forståinga blant menneske innad i eit større samfunn. På denne måten blir det viktig å trekke inn synspunkt på forholdet mellom skole og samfunn frå pedagogisk side. Skole og samfunn påverkar kvarandre gjensidig. Dette uttrykker Stortingsmeldinga ”Mer kunnskap til flere” når det vert formulert at *”det er nødvendig med en kontinuerlig tilpasning av den videregående skoles linje og fagstruktur til den utviklingen som skjer ellers i samfunnet*” (St.mld nr.43 1988/89 s.32). At musikkfaget får plass i skolen og kor stor plass det tek, er med på å peike på at musikk er ein viktig del av samfunnsutviklinga: Når det i samanheng med Reform 94 vert oppretta ein eigen studieretning for estetiske/kunstnariske fag, er det ein indikator på at samfunnet som sådan

ønskjer å utruste ungdommane til å møte uttrykka som den kommersielle musikkmarknaden formidlar gjennom media.

Ein essensiell del av den estetiske konsepsjonen er elevane si oppleving og erfaring med musikk, som kan omsettast med at elevane sjølv skal uttrykke og formidle estetiske kvalitetar gjennom si eiga utøving av musikk. Den store musikkmarknaden som er tilgjengeleg for elevane blir eit ledd i elevane si erfaring og oppleving av ulike musikkuttrykk knytta til ulike verdier. Elevane sin personlege erfaring og oppleving kan i sin tur påverke deira eiga utøvande uttrykksmåte. Elevane tar opp i seg den generelle holdninga til kultur og estetikk slik den blir formidla elles i samfunnet. Dei må også forholde seg både til verdien samfunnskraftene legger til ulike musikksganrar og uttrykksmåtar, og til kva undervisninga ved musikklinja formidlar av ulike estetikkar og verdier knytta til musikk. Stortingsmelding nr.61 1991/92 uttrykker eit ønske om at dei at verdiane som blir skapt i dei ulike musikkmiljøa skal komme fleire til gode, ved auke satsinga på kunst og musikkformidling til born og unge (s.18). Slik skal kulturpolitikken i sin heilskap blant anna stimulere til kvalitet, styrke den nasjonale felleskulturen og koma flest mogleg borgarar til gode . Dei sosial skilja blir bestemt av den enkelte sin kulturelle kapital (St.mld. nr.61 1991/92 s.10 og 11).

Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i samfunnet, tek hovudsakleg opp i seg desse momenta: Skole og samfunn påverkar kvarandre gjensidig. I denne samanhengen står musikklinja og musikkfaget. Musikklinja og musikkfaget gir uttrykk for ei samfunnsmessig utvikling, der musikklivet og musikkmarknaden har vakse. Musikkfaget kan vera ein kritisk stemme til si eiga samtid, samtidig som musikken tek opp i seg og speglar dei gjeldande verdiane i samfunnet. Musikklivet og musikkfaget skal koma fleire menneske til gode, og i denne målsettinga blir opplæringa ved musikklinja eit viktig ledd.

4.5.6 Musikk som estetisk fag legitimert med utgangspunkt i individet

Når fagplanen uttrykker at dei fleste utøvande faga for musikklinja skal ivareta elevane sitt kunstnariske og musikalske sjølvuttrykk, er dette samtidig eit uttrykk for ein intensjon ved musikkundervisninga som nettopp er å ivareta elevane sin følelsemessige utvikling. Følelsemessig utvikling tar i denne samanhengen opp i seg ei tilnærming til musikkfaget som fagplanen kallar for estetisk erfaring og oppleving. Den estetiske erfaringa skal elevane hovudsakleg få gjennom dei utøvande faga ved musikklinja (sjå kap 4.3.1.) Ulike

arbeidsmåtar i dei teoretiske faga kan også knytast opp mot å ivareta elevane sin estetiske erfaring. Ved sida av ein teoretisk kunnskapsbasis tek mange av dei teoretiske faga (satslære, høyrelære, musikkorientering) også opp i seg eit perspektiv på musikk som klingande fenomen. Dette perspektivet tek implisitt også opp i seg eit estetisk perspektiv. Det estetiske uttrykket vil få to utgangspunkt for å legitimere ein estetisk konsepsjon med utgangspunkt i individet: Elevane skal ha estetiske erfaringar og opplevingar sjølv, samtidig som desse møta med musikk vil vera grunnlaget når dei sjølv skal utøve musikk for eit publikum. Dette er perspektiv som gjør seg gjeldande spesielt i hovudinstrumentfaget, korfaget og musikkformidling.

Det estetiske sjølvuttrykket kan vidare bli satt i samanheng med elevane sin personlighetsutvikling. Øivind Varkøy peiker nettopp på at musikken har eit personlighetsdannande potensiale (2001 s.218). Når fagplanen løftar fram musikkfaget som eit ledd i elevane sitt sjølvuttrykk og sin estetisk erfaring, peiker dette indirekte på at musikkundervisninga er meint å vera ein del av elevane sin dannelsingsprosess, som igjen tar opp i seg elevane si utvikling.

Ut frå perspektivet ovafor tar allereie eksisterande litteratur, som omhandlar utvikling og danning i skolesamanheng, opp fleire poeng knytta til elevane si danning og utvikling. På eit generelt plan beskriver Reidar Myhre at både holdningsdanning og verdiformidling er viktig både ut frå eit borgarleg og sosialdemokratisk perspektiv (1998 s.93). I og med at Reform 94 blei utforma med Arbeidarpartiet i regjeringssamt med Gudmund Hernes i utvalet for skolereformane, er det grunnlag for å forstå og lese holdningsdanning ut frå ein sosialdemokratisk samanheng. I den samanhengen blei det generelt peikt på at dannelsesidealet var å bli merksam på seg sjølv. Elevane må lære å kjenne seg sjølv på nye måtar. Sjølve danninga er først vellykka når elevane bruker utdanninga til det formålet den er tenkt (Telhaug og Aasen 1999 s.90). I musikalsk samanheng, blir danning og verdiformidling satt i samanheng med elevane sitt sjølvuttrykk, som eg skildra i avsnittet ovanfor. Det blei viktig å finne måtar å arbeide med sjølvuttrykk på, slik at den vidaregåande opplæringa ved musikklinja blei eit ledd i å utdanne kompetente utøvande musikarar (Børhaug, Fenner, Aase 2005 s.122).

Ved å legge til rette for musikkundervisning ut frå elevane sit musikalske uttrykk for å fremme ein heilskapleg personlighetsutvikling, blir det viktig å legge eit fleirdimensjonalt

menneskesyn til grunn for undervisninga. På denne måten kan sjølv verdigrunnlaget for musikkundervisninga bli utvida (Ruud 1996 s.116). Ut frå dette perspektivet blir elevane sitt sjølvuttrykk viktig å bygge opp om og begrunne ut frå både prinsippet om tilpassa opplæring og det utvida kunnskapsbegrepet som er grunnlaget for R94. Samtidig som formuleringane i både den generelle delen av planen og fagplanen gir rom for ei slik forståing av mennesket, oppstår det eit dilemma når elevane si heilskaplege personlighetsutvikling blir satt i samanheng med målstyringsmodellen. Målstyringsmodellen på si side gir uttrykk for forholdet mellom årsak og verknad. Delmål og arbeidsmål uttrykker kva verknad undervisninga skal ha på elevane og val av innhald og metode uttrykker årsak. Spørsmålet blir om elevane sin heilskaplege utvikling som menneske kan målast slik mål-middeldidaktikken og også eit meir naturalistisk syn på mennesket forutsetter (Myhre 1994 s.83). Motstridane syn og intensjonar for legitimering kjem på denne måten fram. Samtidig kan ein ut frå musikk som eit estetisk fag ikkje sjå bort frå at både teoretiske og utøvande emne bidrar til ei positiv innverknad på elevane. Spørsmålet eg siktar til ovanfor bør kanskje heller bli snudd. Er det hensiktsmessig å anvende mål-middelmodellen på eit fag som musikk, som i tillegg til målbar kunnskap tek opp i seg elevane si individuelle utvikling i møte med musikk. Kva menneskesyn som kjem til uttrykk i planen vel eg kun kort å kommentera for å vise til fleire grunnleggande spørsmål knytta til å lese ein læreplantekst.

Oppsummerande blir musikken som eit middel til erkjening og sjølvuttrykk ein viktig bidragsytar for å skape positiv effekt på individ og samfunn. Stortingsmelding nr.43 1988/89 og nr.61 1991/92 uttrykker at kulturelle aktivitetar og uttrykk er med på å auke den menneskelege trivsel og livskvalitet (s. 13 og s.28). Dette uttrykker ein viktig dimensjon på individnivå. Øivind Varkøy påpeiker at musikk og musikkundervisning sin verdi blir lagt i at det som er godt for individet også er godt for samfunnet (2001 s.218). Elevane sine egne opplevingar og si eiga utvikling blir på denne måten først og fremst begrunna ut frå at det er godt for dei sjølv, for sidan å koma samfunnet til gode.

4.6 Avslutning

Ved utforminga av Reform 94 var slagordet som stod i bresjen for reformen ”det utvida kunnskapsbegrepet”. Dette begrepet inneber at kunnskap ikkje berre er fagleg kunnskap, men også blir knytta til elevane sine ulike personlege føresetnader, som er utdjupa i kapittel 4.2. Musikklinja og musikkfaget kjem i forlenginga av denne intensjonen, som kjem til uttrykk

både i Stortingsmeldingar og NOU-rapportar som dannar eit grunnlag for utforminga av Reform 94. Ny kunnskap er, som Stortingsmelding nr.33 1991/92 uttrykker, ein samfunnsomveltande kraft. Velferdssamfunnet som har vakse fram kan sjåast på som eit produkt av ei slik tilnærming til kunnskap og utdanning. Tidlegare i kapitlet peikte eg på at eit sentralt anliggende for den vidaregåande opplæringa var å få meir ut av befolkninga sitt talent. Dette blei viktig i møte med det utvida kunnskapsbegrepet, der også elevane sine individuelle føresetnader både fagleg og personleg vert vektlagt. Musikklinja og musikkfaget blir også eit fag som skal vera med å oppfylle intensjonane som ligg bak det utvida kunnskapsbegrepet for å få meir ut av befolkninga sitt talent.

Kunnskap om musikk og kultur er blitt ein svært viktig og sentral del av samfunnet på 1990-talet. Musikkmarknaden har vakse, og ulike musikkuttrykk og sjangrar har gjennom media blitt meir tilgjengeleg for folk flest. I analysane av fagplanane har eg nettopp peikt på vektlegginga av kunnskap om fleire sjangrar og musikalske uttrykksmåtar. Dette peiker på ein estetisk konsepsjon i tilnærminga til musikkfaget. Fagplanen for musikklinja uttrykker også at elevane skal ha kunnskap både om musikken sine grunnleggande element og faktakunnskap om musikk (musikkhistorisk). Dette er allmenne prinsipp som ligg til grunn for all utforming, komposisjon og forståing av musikk. Elevane sine ferdigheter i utøving av musikk er også ein sentral del av opplæringa. Musikkfaget blir slik vektlagt både ut frå konsepsjonen musikk som kunnskapsfag og musikk som ferdighetsfag. Alle desse tre konsepsjonane (musikk som estetisk fag, musikk som kunnskapsfag, musikk som ferdighetsfag) bygger opp om at musikklinja skal bidra til å utvikle brei basiskunnskap i musikk hos elevane.

Alfred Oftedal Telhaug trekker fram elevane sin breie basiskunnskap som nettopp eit sentralt poeng i forhold til generelle og overordna intensjonar for den vidaregåande opplæringa. Basiskunnskap knytta til både generell og spesiell kunnskap er ein viktig ingrediens knytta til elevane sin evne og kompetanse til endring. Endringskompetanse blir eit viktig anliggende, om ein ser dette begrepet opp i mot det utvida kunnskapsbegrepet (Telhaug 1997 s.171). Musikk som kunstart kan, som tidligare påpeikt i kapitlet, gje uttrykk for endringar i samfunnet som ennå ikkje er erkjent (Clod Poulsen 1980) Musikkfaget bidrar ut frå eit slikt samfunnsperspektiv indirekte til elevane sin endringskompetanse. Endringane og utviklinga i samfunnet er eit resultat av den menneskelege verksemda der det gjeld å utnytte og omskape naturen. Ved å utnytte naturen sine muligheter, forsøker menneskeslekta å endre og utvikle seg sjølv som samfunn (Clod Poulsen 1980 s.42). I lys av desse betraktningane blir

musikkfaget og musikklinja satt i perspektiv. Musikk og kultur blir trekt inn i ein samfunnsmessig kontekst, der utvikling og endring er viktig. Dette er også stikkord for intensjonane som ligger bak R 94. Tilpassa opplæring, elevane sin personlege endringskompetanse og det utvida kunnskapsbegrepet tek opp i seg ei samfunnsutvikling som skal koma den enkelte borgar til gode.

Kapittel 5

5.0 Innleiing

I dette avslutningskapitlet vil eg samanlikne dei to læreplanane (L76 og R 94) som eg har analysert i dei to føregåande kapitla. Eg tar for meg både likskapen og skilnaden mellom dei spesifikke planane, med mest vekt på skilnadane. Skilnadane mellom dei spesifikke lære- og fagplanane er mest interessant å få fram med tanke på utviklinga som har skjedd i tidsrommet mellom L76 og R94. Endringar i skolepolitiske og kulturpolitiske intensjonar for vidareutvikling i samfunnet er med å peike på skilnadane mellom korleis dei spesifikke lære- og fagplanane legitimerar musikkfaget.

Først vil eg fokusere på grunnleggjande begrep og formuleringar som kjem fram i begge fagplanane. Deretter går eg meir inn på forståinga av begrepa i musikkfaget i kvar enkelt fagplan. Vidare tar eg for meg dei viktigaste skilja når det gjeld det faglege innhaldet i planane. Her går eg spesifikt inn på utviklinga i musikkhistoriefaget slik det kjem fram i dei to fagplanane. I avsnitt 5.3 trekker eg fram ein overordna distinksjon mellom læreplanane som belyser korleis dei legitimerer undervisning og utdanning i eit større samfunnsperspektiv. Dette perspektivet er indirekte med på å legitimere musikkfaget sin funksjon i skole og samfunn. Vidare presenterar eg konklusjonen på problemstillinga mi før eg heilt til slutt setter læreplanane inn i eit større pedagogisk perspektiv. Eg viser både til tendensar som gjorde seg gjeldane forut for L76 og i kva retning utviklinga tar etter R94.

5.1. Begrep og formuleringar

Dei musikkpedagogiske konsepsjonane som kjem til uttrykk i fagplanane og korleis dei blir legitimert, tek språkleg opp i seg bestemte ord og uttrykk. Dei ulike konsepsjonane uttrykker ulike syn på kva undervisningsinnhald og undervisningsmetodar som blir vektlagt i musikkundervisninga (sjå kap 2.1). Sagt på ein annan måte er dei ulike konsepsjonane med på å uttrykke ulike diskursar om musikkfaget i læreplanane. Øivind Varkøy poengterar at språk og begrep uttrykker ulike førestillingar om musikken sitt vesen og musikken sin verdi (2001 s.26), og slik har perspektivet hans også relevans i denne samanhengen.

På bakgrunn av perspektivet i førre avsnitt, har eg merka meg tre ulike begrep eller formuleringar som går igjen i både den generelle delen av læreplanane og i fagplanane for musikklinja. Desse kan eg til saman summere opp i tre grupper: (1) oppleving, (2) innsikt i/forståing for, og (3) trening i/øving i/utvikle. Ein del av formuleringane i planane er sjølvstøtt meir komplekse enn det dei tre kategoriane ovanfor gir uttrykk for. Min intensjon har vore å tolke "læreplanpoesien" om musikkfaget inn i ein av dei tre nemnte grupperingane. På den måten presenterar dei tre grupperingane ulike uttrykksmåtar for musikkfaget sin rolle og funksjon. Ved å redusere "læreplanpoesi" til ein av desse kategoriane freistar eg å få fram og oppsummere meininga og innhaldet i formuleringane.

5.1.1. Oppleving

Elevane si evne til oppleving er eit gjennomgåande tema i begge læreplanane. Opplevingsperspektivet knytter an til musikkfaget som eit kunstfag (ars-dimensjonen) og slik også ein estetisk konsepsjon. Oppleving kan bli satt i samanheng med ei generell haldning om å bygge opp om elevane si erfaring og omgang med ulike kunstuttrykk (L76). Samtidig knytter fagplanen frå 1994 an til elevane si eiga "evne til opplevelse". Fagplanen poengterar nettopp at den sansemessige erfaringa med musikken vil vera grunnlag for all oppleving. Elevane skal både ha erfaringar sjølv, samtidig som fagplanen også uttrykker at elevane skal kunne legge til rette for andre menneske si oppleving og erfaring med musikk. Oppsummerande peiker begge fagplanane på at opplevingsbegrepet representerar eit større fokus på musikken sine funksjonar i forhold til enkeltindividet. Musikalsk oppleving bidrar til: elevane sin erkjenningsprosess, å utvikle elevane sin kulturelle identitet i møte med ulike musikalske uttrykk og til å utvikle elevane sin personlighet. Opplevingsaspektet byggjer med andre ord opp om elevane sin dannelsingsprosess som menneske, som igjen bidrar til elevane si allmenne danning.

5.1.2 Innsikt og forståing

Mange av måla for musikklinja uttrykker at elevane skal "ha innsikt i" eller "forståelse for" kunnskapen dei blir presentert for i undervisninga. Innsikt og forståing inneber ei tilnærming til musikkfaget som tydelegast kjem til uttrykk i konsepsjonen musikk som kunnskapsfag. Elevane sin forståing vert i L76 knytta til kunnskap om musikk i kulturhistorisk og sosial samanheng. L76 brukar også formuleringa som uttrykker at elevane skal vera "fortrolig" med kunnskapsstoffet dei vert presentert for. Dette inneber at elevane skal vera kjent med undervisningsstoffet, slik også formuleringane "innsikt" og "forståelse" og inneber. I fagplanen blir det lagt opp til ei teoretisk tilnærming, og uttrykket "fortrolig" tek også opp i

seg elevane sin evne til å bruke musikken sine element i ulike samansetningar. Elevane sin fortrolighet med musikken sine element peiker implisitt på elevane sin fortrolighet med kulturarven i møte med nye musikalske uttrykk.

Innsikt og forståing vert i fagplanen for musikklinja frå R 94 også nært knytta til musikkfaget sin kulturarv. Både fortrolighet, innsikt og forståing vert nært knytta til kunnen, med andre ord kunnskap om musikk. På denne måten uttrykker læreplanen at fortrolighet, innsikt og forståing er viktige aspekt når ein skal fastlegge undervisningsinnhald. *”Elevane skal gjennom skoleringen nå økende beherskelse av teknikker og uttrykksmåter, utvikle stilfølelse og formspråk, kultivere tolkning og karaktersetning, og styrke den fysiske yteevne”* (Fagplanen for GK MDD 1993 s.1-2).

Ut frå analysane mine bidrar innsikt og forståing til elevane si kunnskapstileigning. Kunnskapstileigning bidrar i sin tur til samfunnsutvikling. Musikkfaget får sin funksjon ut frå at elevane skal ha kunnskap om korleis samfunnet og media blir utvikla og påverka med utgangspunkt i kulturarven. Utdanninga elevane har frå musikklinja skal bidra til å utvikle og påverke musikklivet og musikkmarknaden med haldbar kunnskap.

5.1.3 Trening, utvikling og øving

Formuleringar som uttrykker at elevane skal få ”trening i”, ”utvikle evnen til” og ”få øvelse i”, tek opp i seg musikk som eit prosessorientert fag, som igjen kan bli satt i samanheng med konsepsjonen musikk som ferdighetsfag. Utvikling står ofte i samband med å skulle fremme bestemte eigenskapar og ferdigheter. Dette gjeld både utøvande og teoretiske fag. Utviklingsaspektet kjem tydeleg fram i fagplanane frå både 1976 og 1994. Trening og øving vert nært knytta til å utvikle ferdigheter på instrument og for å utøve og formidle musikk på andre måtar (t.d. faga ensembleleiing og musikkformidling, sjå avsnitt 4.3.1.). Ferdigheter innan musikkfaget krev ofte mange år med trening og blir utvikla over tid. Utviklinga, treninga og øvinga knytta til teorifag blir å kunne anvende kunnskap som elevane tileigner seg i til dømes hørelære og satslære i nye teoretiske samanhenger. Anvendiga av dei teoretiske faga blir slik også satt i samanheng med ein praktisk tilnærming til musikkfaget. På denne måten kjem det fram at det teoretiske og praktiske aspektet ved musikkfaget heng nært saman. Intensjonane bak reformene peiker på at musikkfaget gjennom trening, øving og utvikling får sin funksjon ut frå elevane si utvikling. Musikkfaget sin funksjon blir knytta både til elevane sin personlege nytte (jf oppleving), og for å utdanne dei til kompetente musikarar og

pedagogar som treng spesifikk kunnskap og ferdigheter i musikkfaget for å bidra til å oppretthalde musikklivet i samfunnet.

Implisitt er bruk av dei begrep og formuleringar som eg har vist til ovanfor er med på å indikere kva syn på musikk som undervisningsfag som kjem fram i lære- og fagplanane. Som det også kjem fram av analysane i kap 3 og 4 er det kunnskaps-, ferdighets-, og estetisk konsepsjon som er dei dominerande i begge fagplanane. Konsepsjonane er også implisitt med på å danne grunnlaget for korleis musikkfaget vert begrunna frå øvste hold (jf kap 1.1).

5.2. Innholdsmessig utvikling mellom dei to læreplanane

5.2.1 Musikkorienteringsfaget si utvikling i forhold til dei to fagplanane.

Eit anna sentralt aspekt å ta opp er utviklinga i kva undervisningsinnhald som vert vektlagt i dei to fagplanane. Ei utvikling på dette området er med på å uttrykke kva verdier knytta til musikk som vert vektlagt, og kva samfunnsmessige forhold som ligg til grunn for ei eventuell utvikling i tidsrommet mellom L76 og R94. Eit eksempel er musikkorienteringsfaget som er eit fag som blir ivaretatt i begge fagplanane. Faget er implisitt verdiberande i forhold til kva musikalske uttrykk og sjangrar som vert vektlagt i dei aktuelle tidsromma reformene blei til i.

Begge fagplanane understrekar, som påpeikt i kap 3.3.1 og 4.3.2, at elevane skal lære om den europeiske kunstmusikken frå renessansen fram til det 20.århundre. Fokuset vert lagt på kjennskap til stilistiske verkemiddel, kjente komponistar og verk, ulike formtypar osb. Skilnadane mellom planane kjem i denne samanhengen fram gjennom korleis fagplanen beskriver og presenterar andre musikk sjangrar og musikkstilar. Om ein i denne samanhengen trekker fram den danningsteoretiske didaktikken, vil den i møte med musikkorienteringsfaget peike på ei estetisk tilnærming til undervisninga. Møtet med ulike musikalske sjangrar og stilartar vil ut frå dette perspektivet vera med å bidra til elevane si danning.

Fagplanen for musikklinja frå 1976 gir eksempel på kva typar musikalske sjangrar som lærarane kan arbeide med i tillegg til den klassiske musikkhistoria (sjå kap 3.3). Fagplanen set musikk i samheng med dans, religion, politikk, drama, lyrikk, underholdning. På den eine sida uttrykker tilnærmingane til musikk som er nemnt ovanfor ulike funksjonar musikk kan få i ulike kontekstar. Musikken er med på å bygge opp om eit uttrykk som allereie kjem fram ved hjelp av ein annan innfallsvinkel. Eit eksempel er kombinasjonen musikk og drama der

musikalske verkemiddel og uttrykk blir satt i samanheng med det dramatiske uttrykket. På andre sida nemner fagplanen for musikklinja frå 1976 også nokre eksempel som heilt tydeleg viser til ein samanheng med framveksten av nye sjangrar. Fagplanen nemner jazz, pop og viser. I desse tilfella står musikken tydelegare i sentrum. Musikalske verkemiddel er med på å forme musikken til å representere ein bestemt stil. Likevel vert jazz, pop, viser og andre musikalske uttrykk berre nemnt som eksempel i fagplanen og vert på den måten ikkje like mykje vektlagt som den europeiske kunstmusikken.

Fagplanen for musikklinja for 1994 uttrykker på si side ei større utvikling på sjangerområdet. I tillegg til ei god utgreiing om kva elevane skal kunne om den vestlege klassiske kunstmusikken, blir også rock og jazz framstilt som godt etablerte sjangrar, og får slik tillagt verdi i fagplanen. Dette er ei tydeleg og merkbar utvikling i forhold til fagplanen frå 1976. Rock og jazz som uttrykk har på 18 år (frå 1976 til 1994) etablert seg som sjangrar og som ein sentral del av kulturarven i tillegg til den klassiske kunstmusikken. Ei slik framstilling av ulike musikk sjangrar, uttrykker at verdissetingsrepertoaret har utvida seg sidan 1976. Vektlegginga og skildringa av dei ulike sjangrane i fagplanen, uttrykker implisitt at musikkmarknaden har vakse, og at ulike verdiar knytta til sjangrar og uttrykk har endra seg. I skildringa fagplanen gjør av sjangrane rock og jazz uttrykker den at elevane skal kjenne til dei mest kjente utøvarane (band og artistar) og dei ulike stiltrekka innad i sjangeren. På den måten indikerer fagplanen rammer for kva elevane bør kjenne til, samtidig som den ikkje fastlegger ein bestemt kanon knytta til utøvarar og band.

Utviklinga i musikkorienteringsfaget som beskrive ovanfor, kan lesast som eit uttrykk for ei utviding av kva for musikk som vert sett på som dannande og som er av kulturhistorisk verdi. Å kunne noko om musikk, å kunne utøve musikken sjølv og å ha erfaring med musikk (opplevingsbasert omgang med musikk) er med på å forme elevane si innstilling til kva musikk dei likar og omgås med. Denne omgangen og erfaringa med musikk er igjen med på å forme elevane sitt individuelle verdissetingsrepertoar. Perspektivet kan igjen setjast i samanheng med elevane sin kjennskap til og erfaring med ulike musikalske uttrykk og sjangrar, som er med på å forme deira kulturelle identitet. Kva musikk den enkelte elev verdsetter, er med på å uttrykke kven dei ønskjer å være og kva verdiar dei sluttar seg til (jf Ruud "Musikk og verdier"(1996) og "Musikk og identitet"(1997)). Elevane sine møte og erfaringar med ulike musikalske uttrykk og sjangrar ved musikklinja blir slik eit ledd i elevane sin danningprosess for å utvikle ein kulturell identitet. Når R 94 sidestiller rock og

jazz med den klassiske kunstmusikken, legger fagplanen implisitt opp til ein verdirelativistisk holdning til musikalske sjangrar. Varkøy kommenterar at generelt kan ei slik holdning vera med å skape auka forståing for ulike musikk- og verdsett (2001 s.275).

I forlenginga av det overnevnte perspektivet, er det verdt å kommentere framveksten av musikkmarknaden, der musikk har blitt ein forbruksvare. Mediekulturen har hatt ein sterk teknologisk utvikling, og er med på å gjøre ulike musikkshangrar og uttrykk meir tilgjengeleg for folk flest enn kva som var mogleg på 1970-talet. Ei slik utviding av mediekulturen står i samsvar med det utvida kulturbegrepet, der borgarane i samfunnet skal kunne fylle fritida si med meiningsfullt innhald. Musikken og musikkfaget sin plass i ein slik samanheng, blir at alle som ønskjer det skal ha mulighet til å realisere seg sjølv gjennom dei ulike kunst- og musikkuttrykk som er tilgjengeleg. Enten det er ved eiga utøving eller gjennom aktiv lytting til musikk. Musikkmarknaden blir slik eit ledd i elevane sin danningssprosess som menneske. Og slik får også den vidaregåande opplæringa ei viktig oppgåve ved å gjøre elevane bevisste på marknadskreftene og utviklinga av sin eigen kulturelle identitet i møte med mediekulturen (sjå kap 3.5.1.).

5.3. Grunnleggande distinksjonar mellom læreplanane i møte med musikkfaget sin legitimering

Vektlegginga av innhaldet i kulturbegrepet som vaks fram på 1970-talet, er også av betydning når det gjeld legitimeringa av musikk og musikkfaget i skolen som sådan. Kva verdier og uttrykk som det utvida kulturbegrepet vert tillagt, er implisitt med på å representere viktige og sentrale forhold ved musikk og musikkfaget sin funksjon i skole og samfunn. Både skole- og kulturpolitikk uttrykkar generelle formuleringar om formålet for både skole og kultur. Desse måla og formuleringane vil ha betydning for dei bestemte fag som inngår i skolen og for aktivitetar som inngår i kulturbegrepet. Musikk som fag og aktivitet er ein del av både skole og kultur. Dei overordna mål og formuleringar for skole og kulturpolitikk får slik også tyding for sjølve musikkfaget. Dei uttrykka og formuleringane eg har peikt på i lære- og fagplanane blir ein del av ei større tenking som ligg til grunn for heile skolereformene.

Kulturpolitikken ytrar seg om kva verdi ulike kunst- og musikkuttrykk blir tillagt og skal få frå eit nasjonalt perspektiv. Vektlegginga i kulturpolitikken bør få konsekvensar gjennom dyrking og foredling av kultur nedover i systemet - i samfunn og skole. Sjølve ordet kultur

kjem av ordet "cultura" som nettopp tyder å dyrke, foredle (Halvorsen 2004 s.25). Sett ut frå eit nasjonalt perspektiv er kulturen med på å uttrykke bestemte verdiar i dei to aktuelle tidsromma reformene er utforma i. Kva verdi kulturen vert tillagt er med på å påverke korleis musikkfaget og musikk som aktivitet generelt vert legitimert. Kultur blir meir og meir eit ledd av befolkninga si fritid. Begrepet får meininga si ut frå eit sosialt felt. Slik blir kultur, musikk og musikkfaget ein sentral del av folk flest sin velferd og skal vera med på å sikre dei eit meningsfylt liv (Grothen 1996 s.12). Else Marie Halvorsen setter uttrykket "skapende virksomhet" i samanheng med kultur- og skolepolitiske intensjonar. "Skapende virksomhet" blir slik satt i samanheng med kulturpolitikk og kulturbegrep som peiker på ein kulturell og individuell utvikling i befolkninga (Halvorsen 2004 s.69). I møtet med musikkfaget blir skapande verksemd knytta både til musikk som aktivitet og musikkfaget som eit utøvande og skapande fag. Til saman peiker både kulturpolitikk/kulturbegrep og musikkfaget på mennesket si utvikling i møte med utøving av kunst og musikk som har blitt ein viktig del av samfunn og fritid. Å ta utgangspunkt i kulturpolitikk og kulturbegrepet kan vera eit perspektiv å ta med seg i forhold til vidare forskning. Eit utgangspunkt kan være å ta utgangspunkt i musikkfaget slik det framstår i Kunnskapsløftet 06 og knytte faget opp mot innhaldet og utviklinga av kulturbegrepet og kulturpolitikken. Kva tyding har kulturbegrepet sitt innhald, i tilknytning til kunst og kultur, for musikkfaget?

Forskjellen mellom og utviklinga av dei to læreplanane eg har analysert ligg i måten musikkfaget vert legitimert med utgangspunkt i skole- og kulturpolitikk. Som peikt på i kapittel 3 vektlegger L 76 elevane si allmenndanning som ein overordna intensjon for den vidaregåande opplæringa. Allmenndanninga skulle i sin tur være til beste for fellesskapet. Det er med andre ord ein kollektiv bevissthet om at både elevane sin generelle og spesielle kunnskap og deira personlege utvikling skal vera med på å fremme fellesskapet og samfunnet sine interesser. Reidar Myhre peiker på Pestalozzi si forståing av danninga sitt mål ut frå ein pedagogisk humansime: "*Det primære mål var ikke en selvsentrert kultivering av ens egen personlighet, men i tjeneste i og for fellesskapet*" (Myhre 1994 s.61).

R 94 lar det utvida kunnskapsbegrepet stå som ein overordna intensjon for den vidaregåande opplæringa. Som eg viste til i kapittel 4, inneberer dette at skolen både skal ivareta elevane sin faglege og personlege utvikling. Individet sin eigenart, som framstår som ein viktig verdi i seg sjølv, skal bli ivaretatt både på eit fagleg og personleg plan. Musikklinja og musikkfaget blir i

denne samanhengen begrunna med utgangspunkt i det utvida kunnskapsbegrepet, som rommar både faktakunnskap i musikk og elevane si individuelle utvikling.

Legitimeringsendringa som skjer mellom L76 og R94 peiker på ei dreining frå ein meir kollektivistisk grunngeving for utdanning til ein meir individbasert legitimering. Utdanning er ikkje berre til nytte for samfunnet, men blir også eit ledd i elevane sin utviklingsprosess. Den same dreininga skjer også elles i samfunnet i forhold til kulturbegrepet. Frå at kulturen er eit uttrykk for eit fellesskap, blir kultur på 1990-talet ei kjelde til den enkelte sin livskvalitet, som Ove Skarpenes uttrykker det (2004 s.311). Musikken blir med andre ord eit ledd i tileigninga av kva verdiar, fellesskap, kunnskap og holdningar ein som menneske ønskjer å uttrykke ovafor samfunnet. Slik blir musikk og implisitt musikkfaget eit middel for å uttrykke tilhørighet og identitet. Fagplanen for musikklinja representerer på eit ideplan kva intensjonar som ligg til grunn for musikkfaget og korleis det blir legitimert. Musikkfaget sin legitimering må sjåast i lys av eit større heile. Korleis faget blir legitimert uttrykker sentrale aspekt ved musikken sin funksjon i skole og samfunn.

5.4 Konklusjon

Til grunn for denne oppgåva ligg problemstillinga slik eg presenterte den i kapittel 1:

”Kva syn på musikk som undervisningsfag kjem til uttrykk i Læreplanen 1976 studieretning for husflids- og estetiske fag, musikklinja og Reform 94 GK musikk, dans, drama, VKI og VKII musikk? Korleis blir musikkfaget i sin heilskap legitimert i planane?”

Ut frå måten problemstillinga er formulert på, har det vore naturleg med ei todeling av analysane av læreplanane. Eg vil summere opp hovudpoenga i kvar del av analysane, utviklinga i tidsrommet mellom planane, og i den grad det er mogleg få fram viktige poeng som angår musikkfaget sin overordna funksjon i samfunnet.

I kapittel 1.1 uttrykte eg at ein intensjon og eit mål i oppgåva var å fokusere på sjølve teksten i læreplanane for å få fram at tekst og ordval er bærarar av bestemte verdiar. Dei begrep, uttrykk og formuleringar som er brukt i læreplanane for å fremme både fagsyn og legitimering av sjølve musikkfaget, uttrykker samstundes bestemte verdiar som departement og regjering ønskjer å fremme gjennom skolesystemet. Læreplanane blir med andre ord ein arena for å

presentere intensjonar og mål for skole og opplæring. Slik sett blir læreplanane viktige dokument som også setter skole og opplæring inn i ein større samanheng (sjå kap 1). Verdiane som læreplanane tydelegast fremjar er ei sterk vektlegging av kulturarven som bærer av historie, samt vektlegging av mennesket sine opplevingar av kunst og kunstutøving. Desse verdiane blir satt i samanheng med både teoretiske og praktiske musikkfag ved musikklinja. Slik kjem verdiar spesifikt til uttrykk i fagplanane gjennom formuleringar som uttrykker kva elevane skal få: (1) innsikt i og forståing for (både gjennom praktiske og teoretiske fag), (2) trening, øving og utvikling i (i møte med både teoretiske og praktiske musikkfag ved musikklinja) og (3) opplevingar med, knytta til ulike kunst- og musikkuttrykk både som utøvar og som publikum. Gjennom dei ulike formuleringane knytta til desse tre fokusa i teksten, kjem nokre av dei musikkpedagogiske konsepsjonane eksplisitt til uttrykk.

I analysane har eg i første omgang peikt på kva syn på musikk som undervisningsfag som kjem fram i dei to ulike lære- og fagplanane for musikklinja ved den vidaregåande skolen. Det kjem fram at planane er nokså like på kva syn på musikk som undervisningsfag som vert uttrykt i fagplanane. Begge fagplanane uttrykker eit syn på musikk som eit kunnskapsfag, ferdighetsfag og estetisk fag. Desse perspektiva peiker i sin tur på dei mest grunnleggande forholda ved musikkfaget. Både den vitskapsorienterte tilnærminga til musikken og musikkfaget sin praktiske og kunstnariske dimensjon kjem til uttrykk gjennom henholdsvis ferdighetskonsepsjonen og den estetiske konsepsjonen.

Slik favnar begge fagplanane om musikkfaget si bredde knytta til kunnskapsbegrepet (jmf kunnskapsbegrepet *scientia* versus *ars* – dimensjon kap 2.2.). Den generelle delen av læreplanen frå 1994 handlar også spesielt om å utvikle elevane sin holdningskunnskap. Den generelle forståinga av kunnskapsbegrepet vert i møte med fagplanen for musikklinja utvida til også å gjelde elevane si personlege utvikling i møte med musikkfaget. Synet på kva kunnskap som blir vektlagt varierar frå konsepsjon til konsepsjon. Kunnskaps- og ferdighetskonsepsjonen vektlegger *scientia*-dimensjonen i kunnskapsbegrepet, samtidig som denne typen kunnskap indirekte også vil påverke elevane sine holdningar. Ferdighetskonsepsjonen peiker også på forskjellen på å vite korleis ein skal gjøre og utføre ein aktivitet, og å faktisk kunne utføre aktiviteten. Den estetiske konsepsjonen knyttar tydelegast an til musikk som eit utøvande kunstfag, samtidig som elevane sitt møte med musikk og kunstopplevingar opnar opp for elevane si holdningsdanning.

Ut frå vektlegginga av kunnskaps-, ferdighets- og estetisk konsepsjon vil det også vera ulikt kva didaktiske hovudretningar dei ulike konsepsjonane eksplisitt og implisitt knyttar seg opp mot. Kunnskapskonsepsjonen og ferdighetskonsepsjonen knyttar tydeligast an til ein vitskapsbasert didaktikk og mål-middeldidaktikken. Dette kjem av at fagplanane fokuserar på musikkfaget sin grunnleggande struktur og måten elevane skal opparbeide seg faktisk kunnskap innan dei teoretiske musikkfaga. Den estetiske konsepsjonen knyttar tydligast an til dannelsdidaktikken. Elevane si erfaring og oppleving av musikk og kunstuttrykk er med på å danne dei som enkelte individ og menneske. Kritisk didaktikk og reformpedagogikk vert perspektiv som kjem meir implisitt til uttrykk i læreplanane. Implisitt viser konsepsjonane til kva eigenskapar og funksjoner musikkfaget skal fylle både gjennom undervisning og i elevane sine liv, jmf 2.del av analysane.

I andre del av analysane mine (kap 3.5 og 4.5) har eg sett etter korleis musikkfaget blir legitimert i kvar enkelt læreplan. Målet har vore å sette musikkfaget inn i ein større samanheng, både i forhold til skole og samfunnsmessig utvikling. Dette har eg gjort ved å knytte mål for musikkfaget i fagplanen opp mot den generelle delen av læreplanane. Eg har argumentert for musikkfaget sin betydning for med skole og samfunn med utgangspunkt i den generelle delen av læreplanane og Stortingsmeldingar som tek opp spørsmål knytta til vidaregåande opplæring, kunst og kultur. Musikklinja står i samanheng med intensjonane som vert uttrykt i både den generelle delen av læreplanen og i stortingsmeldingar. Musikklinja skal vera med å gje elevane best mogleg utdanning som i sin tur bidrar til utvikling av samfunnet. Undervisningsinnhaldet i fagplanane uttrykker implisitt kva kunnskap om musikk, kva for ferdigheter i musikk og kva for erfaringar og opplevingar med musikk som er legitime i forhold til kva verdiar ein ønskjer å vektlegge og vidareføre i samfunnet. Ved å sette musikkfaget og musikklinja inn i eit slikt større perspektiv, kjem intensjonane for musikk og musikkfaget som er fastlagt frå eit nasjonalt perspektiv, fram. Dette perspektivet summerar eg opp i avsnitta nedanfor.

I følge Britt Ulstrup Engelsen er læreplanar dokument som er med på å uttrykke intensjonar for skoleutvikling. Dei må difor sjåast i ein større samfunnsmessig samanheng (2003 s.26). Musikkfaget sin status i grunnskolen med Forsøksplanen av 1960, var at musikkundervisninga skulle legge til rette for meir elevaktivitet. Samtidig var også innhaldet som blei vektlagt av betydning. Frå nasjonalt hold var det eit viktig anliggende at ein i skolen skulle kunne einast om eit felles nasjonalt kunnskapsstoff. Dette var viktig for å bygge opp

om ein felles nasjonal identitet i samfunnet generelt. Skole og utdanning skulle komme samfunnet som fellesskap til gode. Mange av dei same intensjonane gjeld og for L76 og musikkfaget ved musikklinja. Kunnskap og innsikt som elevane får gjennom vidaregåande opplæring skal bidra til utvikling i samfunnet og koma fellesskapet til gode. Den vidaregåande opplæringa skal være eit tilbod for alle samfunnslag. Kunnskap og holdningar som blei formidla gjennom opplæringa skulle bidra til ein sosial utjamning, slik at kunnskap, ferdigheter, eigenskapar og holdningar skulle fremme elevane sin allmenndanning (sjå kap 3.5.2). Denne samanhengen var også musikklinja og musikkfaget ein viktig del av.

På 1970-talet fekk folk flest auka fritid. Fritida blei eit sentralt aspekt også i forhold til kulturpolitikken. Politikarane skulle hjelpe befolkninga til å fylle fritida med meningsfulle aktivitetar. På denne måten fekk fleire samfunnslag tilgang til kulturelle aktivitetar. Musikk som aktivitet blei ein del av dei kulturelle aktivitetane. Interessa for kultur auka, og på den måten også interessa for musikk. Utdanninga musikklinja på 1970-talet tilbød, var ein del av ei gryande interesse for kultur generelt. Interessa for kva verdiar ulike kulturelle aktivitetar uttrykte auka også. Dette fokuset gjaldt også ulike oppfatningar om ulike musikalske uttrykk og sjangrar og kva verdi desse blei tillagt i ulike miljø i samfunnet. I løpet av 1970-talet vaks det fram fleire og andre musikkshangrar som meir og meir konkurrerte med legitimiteten til kunstmusikken. På denne måten blei det på 70-talet også eit spørsmål om ulike verdsett knytta til dei musikalske uttrykksformene og deira plass i samfunnet generelt. Fagplanen for musikklinja kommenterer også dette perspektivet (sjå kap 3.5.). Nye medium formidlar nye musikalske uttrykk. Dei nye musikalske uttrykksformene vil bli ein del av framtida sin kulturarv. Nye sjangrar og uttrykk blir viktig å formidle til elevane ved musikklinja for å fremme mangfaldet i samfunnet. Dei nye musikkformene må etterkvart meir eller mindre bli innlemma i det allereie eksisterande samfunnet/musikkmiljøet, for etterkvart å bli ein del av befolkninga si dannelsesheving som fremmer ein viss nasjonal standard og tilhørighet. Elevane som utdanna seg ved musikklinja skal i siste instans bidra til å fremme utvikling i samfunnet og formidle kunnskap, tradisjon og morgondagens kulturarv til den komande generasjonen. Ut frå både skolepolitiske og kulturpolitiske intensjonar blir musikklinja og musikkfaget generelt legitimert med utgangpunkt i å bidra til ein allmenn dannelsesheving i samfunnet. Slik skal musikklinja og musikkfaget som sådan bidra til kvar enkelt elev sin allmenndanning. Allmenndanninga som blei formidla gjennom kunnskapen, ferdighetene, eigenskapane og erfaringa med ulike musikalske uttrykk ved musikklinja, skulle til sjuande og sist koma samfunnet som fellesskap til gode.

Fagplanen for musikklinja anno 1994 setter elevane sin kunnskap i sentrum, med bakgrunn i Reform 94 sin vektlegging av det utvida kunnskapsbegrepet. Den ordinære betydninga av kunnskap, med andre ord elevane sin faglege tileigning er ei side av det utvida kunnskapsbegrepet. Samtidig uttrykker begrepet elevane sin dannelsings- og holdningsmessige utvikling som menneske. Med utgangspunkt i det utvida kunnskapsbegrepet kan musikkfaget og musikklinja si vektlegging, av blant anna elevane sin estetiske oppleving gjennom lytteaktivitetar og eiga utøving av musikk, legitimerast som ein viktig del av opplæringa. Den estetiske opplevinga og elevane si eiga musikalske utøving er implisitt med på å fremme elevane sin danning og holdning som menneske.

Målet for skole og vidaregåande opplæring på 1990-talet var å få meir ut av befolkninga sitt talent. I sin yttarste konsekvens innebar det å ta utgangspunkt i elevane sine individuelle føresetnader. Slik blir sjølve grunnlaget for undervisninga legitimert med utgangspunkt i individet. Å utvikle elevane til "heile menneske" blir eit mål for undervisninga. Kvar enkelt elev sin eigenart skal slik bli ivaretatt. Denne tilnærminga er spesielt musikkfaget med på å fremme. Musikklinja og musikkfaget blir i denne samanhengen eit middel for elevane sin faglege og kunstnariske erkjenning og utvikling. Musikklinja og musikkfaget sin funksjon blir dermed knytta til elevane si vekst og erkjenning.

Framveksten av musikalske sjangrar og ulike musikalske uttrykk bærer i seg ulike verdiar og tilnærmingar til musikk som fenomen. Elevane si orientering i denne marknaden er med på å uttrykke kva verdiar dei identifiserar seg med. Denne musikalske identifikasjonen blir også eit ledd læreplanen sitt mål om å utvikle elevane til "heile menneske". Stortingsmeldinga "Kultur i tiden" uttrykker nettopp at kultur generelt er med på å auke vår menneskelege livskvalitet, som i sin tur kan vera med på å fremme "det heile menneske". Det heile menneske er eit fleksibelt menneske, der endringskompetanse og evne til tilpassing er viktige eigenskapar. Musikklinja og musikkfaget får sine funksjonar i forhold til samfunnet sin endring og enkeltmennesket sin identitet, i møte med den endring som skjer. Den musikalske kompetansen og den individuelle utviklinga elevane ved musikklinja opparbeidar seg, blir implisitt ein del av samfunnets krav til endringskompetanse og tilpasningsdyktighet. I sin yttarste konsekvens bunnar legitimeringa av musikklinja og musikkfaget frå nasjonalt hold i samfunnet og kulturen sitt generelle behov for tilpasningsdyktige menneske.

Perspektivet i analysane har tatt utgangspunkt i læreplannivået den formelt vedtekne læreplan (sjå kap 1.2.1) Med dette utgangspunktet har eg kome fram til at synet på musikk som undervisningsfag og korleis musikkfaget i sin heilskap vert legitimert henger saman med dei øvrige samfunnsforholda. Musikkfaget som heilskap blir legitimert ut frå eit instrumentalistisk (nytte) perspektiv. Dette er i samsvar med Øivind Varkøy sine funn i doktoravhandlinga "Musikk for alt (og alle)" (2001), der han hovudsakleg tek utgangspunkt i ulike musikksyn. Slik tilfører ikkje mi oppgåva nye resultat til forskinga, men bygger opp om eit allereie eksisterande perspektiv, der eg har tatt utgangspunkt i dei musikkdidaktiske konsepsjonane. I sin yttarste konsekvens blir musikken eit middel for å fremme utvikling både personleg, kulturelt, og i samfunnet generelt. Læreplanane for musikklinja gjenspeglar generelle pedagogiske bestrebelser i samtida, kva syn på kunst og kultur som er framtrudane i samfunnet osv. Musikklinja og musikkfaget får sin funksjon ut frå ein større heilskap. Det er denne samanhengen og prosessen som må vera gjenstand for refleksjon for å auke merksemda om læreplanar som bærarar av bestemte mål og intensjonar for skole- og kulturutvikling.

5.5. Perspektivering

I dette avsluttande avsnittet vil eg setje dei læreplanane eg har analysert inn i ein større samheng. Eg ønskjer å fokusere på kva utvikling som gjer seg gjeldande både generelt i skolen og spesielt i forhold til musikkfaget og musikklinja sin plass og funksjon i den samanhengen. Av interesse er både kva generelle pedagogiske tendensar som var forut for L 76, og kva pedagogiske tendensar som står ved lag eller blir svekka etter R 94. I analysane av lære- og fagplanane i denne oppgåva har eg skrive om musikken sin betydning for elevane si evne til erkjenning og oppleving. Dette perspektivet berører grunnleggande musikkfilosofiske spørsmål om musikken sitt vesen, om kva musikk er og om når musikk oppstår. Problemstillingar som dette er og av betydning å ta opp i møte med læreplantekstar sin uttrykksmåtar om musikk. Tidlegare i oppgåva har eg ikkje gått inn på ein musikkfilosofisk diskusjon. Det kjem eg heller ikkje til å gjøre det i denne avsluttande delen, fordi dette spørsmålet ville sprengt rammene for problemstillinga mi. Det ville i seg sjølv blitt ei heilt anna masteroppgåve som ville belyst andre perspektiv enn dei eg freistar å få fram.

5.5.1. Fram mot L76

Allereie frå 1930-åra var nøkkelbegrep i skoletenkinga til regjeringa Nygaardsvold at utjamning av ulikskap fremmer like muligheter i adgangen til vidaregåande opplæring (Telhaug og Mediås 2003 s.112). Implisitt blei desse nøkkelbegrepa ein kritikk av kunnskapsskolen. Kunnskapsskolen, der kunnskapen skulle bli tileigna gjennom lekselesing, pugging og høyring av lekser, dreidde meir i retning av ein material danningstenking. Material danning inneber, som vist i kapittel 2.3.1., å fokusere meir på ulike arbeidsmåtar og metodar å jobbe med tileigning av kunnskap på. Arbeidsmåtene, og difor også elevane sitt sjølvstendige arbeid, blei betrakta som karakterdannande. (Telhaug og Mediås 2003 s.116-117). Ut frå denne dreinga, der det blir fokusert på elevane sitt møte med lærestoffet og prosessen i tileigninga av kunnskap, oppstår eit meir positivt syn på eleven og dei eigenskapar som ligg latent i barn. Det er ein klar reformpedagogisk tenking: eleven sine lyster og behov blir satt i sentrum. Spesielt kjem ein av retningane innan reformpedagogikken tydeleg fram her til lands, aktivitetspedagogikken (sjå kap 2.3.2.1). Harald Jørgensen peiker på aktivitetspedagogikken som arbeidsskoleprinsippet, som skulle bli innført i alle fag inkludert musikk (1982a s.10). Aktivitetspedagogikken i sin heilskap blei prøvd ut vidare når 2.verdskrig var over, ca rundt 1948.

I forhold til musikkfaget vart det med dei nye tilnærmingane til undervisning tatt i bruk ulike aktivitetsformar: song, bevegelse, spel på enkle instrument, lytting og skaping (Jørgensen 1982a s.11 og s.24). På denne måten blei fleire aktivitetar knytta an til det tidlegare song – faget, der hovudessensen var å øve opp elevane sin evne til å syngje salmar og songar riktig, reint og vakkert. Reformpedagogikken dreier fokuset i songfaget til å gjelde fleire aktivitetar. På denne måten kan aktivitetspedagogikken sjåast på som eit ledd i utviklinga i songfaget. Songfaget blir erstatta av fagbetegninga musikkfag i Forsøksplanen frå 1960. Sjølv om Forsøksplanen understrekar elevaktivitet i musikkundervisninga er det likevel ikkje utan betyding kva innhald som vert vektlagt. Innhaldet i musikkundervisninga skulle vera med på å bygge opp om elevane sin eigen bevissthet om seg sjølv i eit større fellesskap. Frå 1945 og framover vart det viktigare enn før å kunne samle seg om eit felles kunnskapsstoff og ivareta og bygge opp om ein nasjonal kulturarv. Val av songar og musikkstykke skulle etter 2.verdskrig vera med på å styrke den nasjonale identiteten hjå elevane i skolen. Kunnskap og ferdigheter i å syngje delar av ein felles nasjonal kanon skulle vera med på å styrke fellesskapet som nasjon og som samfunn (Varkøy 2001 s.109). Ein generell tendens var at elevane sin kunnskapstilegning skulle komme fellesskapet til gode. Dette er ein generell og

overordna legitimering av skolen som kunnskapsformidlar. Elevane sin kunnskapstileigning blei også anvendt som eit overordna legitimeringsargument for musikkfaget og musikklinja som heilskap. Den generelle delen av læreplanen frå L76 uttrykker nettopp at *"elevane må lære å lære"* (1983 s.32), og Varkøy poengterar at kultur og kulturpolitikk (som også omfattar musikk) på 1950-talet er *"et element i en allmenn dannelsesheving, et element i en generell utviklings – og moderniseringsbølge"* (2001 s.257). Denne tilnærminga understrekar aktivitetsaspektet knytta til både undervisning og kultur.

5.5.2 Frå R94 og framover

Med R94 og utover blei det formidla eit anna syn på måla og intensjonane for utdanning. Både grunnskole og vidaregåande skole, skulle være ein kunnskapsfremmande institusjon som i sin yttarste konsekvens skulle vera med å heve kvalifikasjonane til arbeidskrafta i samfunnet. Kunnskap blei på denne måten vurdert ut frå mål som befant seg utanfor skolen – ut frå samfunnet sine behov (Telhaug og Mediås 2003 s.321-322). Musikkfaget si utvikling utover 1990-talet viser til mange ulike oppfatningar av musikk og kultur generelt. Samfunnet har dei siste tiåra utvikla seg til eit postmoderne informasjonssamfunn. Ulike verdsett og musikalske uttrykk eksisterar side ved side. Bertil Sundin skildrar : *"För det första överkom postmodernismen den historiska uppdelningen mellan högkultur och populärkultur, den visade en kulturell pluralism och heterogenitet där dessa tidigare distinktioner blir osöletta. Postmoderniteten blir både avant-garde och populistisk, betonar både kontinuitet och åtskillnad"* (Sundin 1997 s.25).

Musikkfaget blir ut frå dette perspektivet generelt sterkare legitimert med utgangspunkt i det enkelte individ og kvart enkelt individ sin evne til å tenke, reflektere og handle sjølv. Ulike musikksgangar og musikkuttrykk har vakse fram ved sida av eller som ein motvekt til den klassiske kunstmusikken som elevane ved musikklinja må forholde seg til. Grensene for kva musikk som er "riktig" og verdifull blir på denne måten utvida. Elevane sin musikalske smak kjem til uttrykk gjennom den musikken dei vel og den tydinga musikken får for deira identitet og tilhørighet. Elevane sin musikalske kompetanse kjem i forlenginga av dette perspektivet. Utøving av kunst og musikk som vert drive på hobbybasis eller ved musikklinja på vidaregåande skole, blir ofte eit middel for elevane sin sjølvrealisering. Å uttrykke seg musikalsk ved å utøve musikk blir på den måten eit ledd i elevane sin heilskapelege personlighetsutvikling. I eit postmoderne perspektiv blir det viktigaste at alle skal ha

muligheten til å oppleve – ved å nyte kunst og musikk og gje uttrykk for sine estetiske opplevingar og kjensler. Skolen som institusjon er frå si side ein del av det moderne prosjektet som trur på framskritt, opplysning og utvikling. Dei overordna måla for musikklinja og delmål for ulike fag uttrykker elevane sin personlege utvikling i møte med estetiske uttrykk og oppfordrar elevane til å definere seg sjølv i forhold til dei mange inntrykk og uttrykk. Samtidig er også overføring av kunnskap og kulturarv ein viktig del av opplæringa som uttrykker tru på opplysning og utvikling. Slik sett kjem det fram at skolen i eit postmoderne samfunn framleis ønskjer å halde fast på og formidle nokre av dei moderne ideane (Engelsen 2003 s.70). Denne dualismen mellom modernitet og postmodernitet i opplæringa gjer seg utslag i at det vert utvikla og gjennomført prosjekt som ivaretar spesialisering av interesser og kompetanse. Samtidig blir eit allment kunnskapsgrunnlag formidla (Telhaug og Aasen 1999 s.59). Eg vil tru at fokuset likevel blir noko einsidig retta mot behovet den enkelte elev har i forhold til spesialiseringa. Den allmenne kunnskapen kjem slik i bakgrunnen til fordel for å realisere den enkelte elev.

Lyst og gledesperspektivet har vore framtrekande i læreplanen for musikkfaget i grunnskolen dei siste åra (Varkøy 2001 s.211). I forhold til vidaregåande opplæring blir elevane sin personlege utvikling vektlagt i både den generelle delen av planen og i fagplanen for musikklinja. Denne vektlegginga i læreplanane som vert gjort av departementet, uttrykker ei optimistisk tru på det heile og presterande enkeltindividet. Målet for kulturpolitikken på 1990-talet gjenspeglar seg i dette: *”kulturpolitikken er selvets realisering”* (Varkøy 2003 s.127). Ove Skarpenes uttrykker at det optimistiske og elevsentrerte kunnskapssynet som er gjennomgåande i læreplanen, uttrykker det han kallar ein *”frigjøring – til – ideologi”*. I dette legger han den enkelte elev si evne til å følgje og oppnå måla for undervisninga gjennom eigen arbeidsinnsats. Ved å nå måla gjennom arbeidsinnsats vil elevane verta i stand til å realisere både seg sjølv og evnene sine (Skarpenes 2004 s.350). Slik eg les teksten hans, kritiserar han vidare indirekte det overnevnte perspektivet. Skarpenes uttrykker at: *”Faren for å personifisere det saklige mener jeg ble ytterligere forsterket i R94, siden det ikke lenger bare var skoleelevens arbeider man skulle vurdere, men hele mennesket. Kritikk og evaluering blir problematisk og vanskelig når den skal rette seg mot personen og ikke saken”* (ibid. s.418).

Tendensane som Skarpenes peiker på kan eg nikke gjenkjennande til. Utviklinga i vidaregåande opplæring har gått så langt at elevane som menneske skal bli vurdert ut frå

talent og evne til kunstnarisk uttrykk i ein spesiell kunstart. Vekta vert lagt på elevane si personlege oppleving og erfaring med ei så sterk individfokusering. Kva dei faktisk skal lære av kunnskap og teori blir ikkje like godt begrunna som fokuset på den enkelte elev sine evner og anlegg.

Ser ein på utviklinga som har skjedd dei siste åra i forhold til læreplanrevisjonar, ser det ut til at Kunnskapsløftet som blei innført hausten 2006 vektlegger dei allmenne faga meir, for at den allmenne kunnskapen i skolen skal bli løfta nokre hakk. Stortingsmeldinga ”Kultur for læring” uttrykker at den faglege breidda i opplæringa treng å bli justert. Dette inneberer at forventninga til opplæringa generelt aukar i forhold til bruk av ulike læringsmetodar og tileigning av grunnleggande ferdigheter (St.mld nr.30 2003-2004). Spørsmålet i denne samanhengen er om vektlegginga av den allmenne og generelle kunnskapen går utover programfaga på musikklinja. Poenget, meiner eg, må vera at basiskunnskapen i musikkfaget (og i andre fag) må bli uttrykt klart i læreplanteksten og danne grunnlag for elevane sin kunnskap om kva ved musikken som gjør at dei har ein god oppleving, erfaring eller liknande. Lyttfaget i forbindelse med K06 vektlegger den enkelte elev sin evne til å reflektere over si eiga oppleving av musikk med utgangspunkt i lytteteknikkar (K06 – Felles programfag, Læreplan i lytting). Legitimeringa av faget blir i læreplanen fundert i eit syn på musikk som eit middel til erkjenning for den enkelte. I staden skulle eg likt å lese at opplevinga skal bli fundert i kunnskap og bevissthet om musikken sine element, slik at sjølve legitimeringa av musikken ikkje blir for individfokusert. Eit samlande og felles kunnskapsstoff er viktig ved sida av den estetiske dimensjonen ved musikkfaget, der det individuelle og kunstnariske uttrykket skal koma fram. Ut frå dette synspunktet meiner eg at lærarar og pedagogar på eit generelt plan tydelegare bør og kan utvikle meir kritisk bevissthet hos elevane ved musikklinja, om kvifor dei liker ein viss type musikk og kva musikalske element som bidrar til det henseende. Slik trur eg også at ein fornya interesse for musikk som sådan kan oppstå, når ikkje all omgang med musikk blir fundert i individuell erkjenning.

Litteraturliste

- Adam, Milena (1995): "Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet" i *Kunstfagene til besvær eller begjær*, Tell forlag i samarbeid med Fellesrådet for kunstfagene i skolen, Vollen
- Alvesson, Mats og Sköldberg Kaj (1994): *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ Metod*, Studentlitteratur, Lund
- Andersen, Kjell (1999): *Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge: hovedlinjer i utviklingen av videregående opplæring etter 1945*, Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Benestad, Finn (1976): *Musikk og tanke*, Aschehoug, Oslo
- Bjørndal, Ivar (2005): *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*, Forum Bok, Halden
- Bjørnsrud, Halvor (1995): *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*, Universitetsforlaget, Oslo
- Bourdieu P., Østerberg D. (1995): *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Pax, Oslo
- Børhaug, K., Fenner, A.B., Aase, L. (2005): *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*, Fagbokforlaget, Bergen
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole?: læreplanen som idebærer – et historisk perspektiv*, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Fjellstad, Britt Kristin (2005): *Musikklinja som intensjon og opplevd virkelighet*, Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Grankvist, Rolf (2000): *Utsyn over norsk skole gjennom 1000 år*, Tapir Akademisk forlag, Trondheim
- Grothen, Geir (1996): *Inn i saligheten – staten og kulturen i velferdens tidsalder*, Universitetsforlaget, Oslo

- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori - En innføring*, Universitetsforlaget, Oslo
- Halvorsen, Else Marie (2004): *Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*, Universitetsforlaget, Oslo
- Hanken I. M. og Johansen G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Hellesnes, Jon (1992): "Ein utdana mann og eit dana menneske, i Dale, L. E., *Pedagogisk filosofi*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000): *90-tallreformene: et instrumentalistisk mistak?*, Gyldendal Akademisk
- Jensen, Eivind Bråstad (1999): *Vegen inn i utdanningssamfunnet: vekst og samordning av norsk skole og høgre utdanning fra de første etterkrigsår mot år 2000*, Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Johannesen, A/Tufte P.A./ Kristoffersen L. (2004): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Abstrakt forlag, Oslo
- Johansen, Geir (2003): *Musikkfag, lærer og læreplan. En interjuvundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*, Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Jørgensen, Harald (1982a): *Sang og musikk – et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*, Aschehoug, Oslo
- Jørgensen, Marianne Winther og Louis Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg

- Karlsen, Sidsel (2004): "Musikk, identitet og modernitet. Musikkfestivalen som arena for iscenesettelse av det senmoderne selvet" i Johansen, Kalsnes og Varkøy *Musikkpedagogiske utfordringer*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Lyngsnes, K. M. og Rismark, M. (1999): *Didaktisk arbeid*, Universitetsforlaget, Oslo
- Myhre, Reidar (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Myhre, Reidar (1996): *Grunnlinjer i pedagogikken historie*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Myhre, Reidar (1998): *Den norske skoles utvikling*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Nerland, Monika (2004): "Kunnskap i musikkpedagogisk praksis" i Johansen, Kalsnes og Varkøy, *Musikkpedagogiske utfordringer*, Cappelen Akademisk forlag, Oslo
- Nielsen, Frede V. (1994): *Almen musikkdidaktik*, Christian Ejlers Forlag, København
- Nygård, Synnøve I. K. (1998): *Utviklingen av musikklinjer på gymnas/videregående skole*, S.I.K. Nygård, Trondheim
- Poulsen, Sten Clod (1980): *Utviklingsbetingelser for den alsidige personlighet: en problematisering af musiske fag og musisk virksomhed i skole- og uddannelsesforløb*, Scandinavian university books, København: Munksgaard
- Ruud, Even (1996): *Musikk og verdier, musikkpedagogiske essays*, Universitetsforlaget, Oslo
- Ruud, Even (1997): *Musikk og identitet, musikkpedagogiske essays*, Universitetsforlaget, Oslo
- Skarpenes, Ove (2004): *Kunnskapens legitimering: en studie av to reformer og tre fag i videregående skole*, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen
- Solerød, Erling (1994): *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*, Universitetsforlaget, Oslo

- Sundin, Bertil (1997): *En Postmodern musikkpedagogik?: ett bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*, Musikpedagogik: forskning och utveckling/Musikhögskolan i Malmö
- Swanwick, Keith (1994): *Musical knowledge: intuition, analysis, and music education*, Routledge, London
- Telhaug, Alfred Oftedal (1979): *Vår nye videregående skole*, Didakta Norsk Forlag, Oslo
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997): *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, Didakta norsk forlag, Oslo
- Telhaug, A.O., Aasen P. (1999): *Både – og : 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Telhaug, Alfred Oftedal/Mediås, Odd Asbjørn (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*, Abstrakt forlag, Oslo
- Telhaug, Alfred Oftedal (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?: beskrivelse og analyse av Kristin Clements reformer i grunnsopplæringen*, Cappelen Akademisk forlag, Oslo
- Varkøy, Øivind (1997): *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie*, Ad notam Gyldendal, Oslo
- Varkøy, Øivind (2001): *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Varkøy, Øivind (2003): *Musikk, strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*, Cappelen Akademisk forlag, Oslo
- Warnke, Georgia (1987): *Gadamer: hermeneutics, tradition and reason*, Cambridge Polity Press
- Østerberg, Dag (1997): *Fortolkende sosiologi II*, Universitetsforlaget, Oslo

Læreplanar og offentlige dokument:

Læreplan for den videregående skole – studieretning for husflids og estetiske fag, Grunnkurs og videregående kurs I – musikklinje, Kirke- og undervisningsdepartementet/Gyldendal, Oslo, 1979

Læreplan for den videregående skole – generell del, Gyldendal/Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo, 1983

Læreplan for videregående opplæring, studieretning for musikk, dans og drama, studieretningsfagene for Grunnkurs i musikk, dans og drama, Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, Oslo, 1993

Læreplan for videregående opplæring, studieretning for musikk, dans og drama, studieretningsfagene i videregående kurs I og II musikk, Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, Oslo, 1995

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997. Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet

Læreplan i musikk i perspektiv, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde musikk. Utdannings- og forskningsdepartementet 2006

Stortingsmelding nr.8 1973-74, Om organisering og finansiering av kulturarbeid

Stortingsmelding nr.52 1973-74, Ny kulturpolitikk

Stortingsmelding nr.44 1975, Om videregående opplæring

Stortingsmelding nr.41 1975-76, Kunstnere og samfunnet

NOU 1988: *Med viten og vilje*

Stortingsmelding nr.43 1988-89 *Mer kunnskap til flere*

Stortingsmelding nr.37 1990-91 *Om organisering og styring i utdanningssektoren*

NOU 1991: 4 *Veien videre til studie – og yrkes kompetanse*

Stortingsmelding nr.33 1991-92 *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*

Stortingsmelding nr.61 1991-92 *Kultur i tiden*

Stortingsmelding nr.30 2003-2004 *Kultur for læring*

<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9322701> (Lesedato: 03.04.07)