

# Kunnskapsformer og kunnskapssyn i læreplanene for musikkfaget i L97 og K06

Masteroppgave i musikkpedagogikk

---

**Silje Bræck Tøllefsen**

**NORGES MUSIKKHØGSKOLE**

**2013**



## FORORD

Da jeg var elev i grunnskolen var jeg så heldig å ha en musikk lærer som var oppriktig interessert i faget, som likte å undervise og som hadde gode kunnskaper. Dette var med på å forme min egen interesse for musikk, og danne grunnlag for at jeg selv utdannet meg til musikk lærer senere. Etter utdanning har jeg jobbet både i grunnskole og kulturskole, og med interesse fulgt utviklingen av musikkfaget i grunnskolen. Musikkundervisningen som gis i grunnskolen vil være med å forme elevenes forhold til musikk for resten av livet. Dette danner bakgrunnen for at jeg har valgt å fordype meg i musikkfagets to siste læreplaner, og sette et ekstra fokus på kunnskapssyn og kunnskapsformer i disse.

Dette har vært litt av en prosess. Spennende, givende, krevende og utrolig lærerik. Jeg vil sende en takk ut til alle forskere, filosofer, pedagoger, didaktikere, psykologer, musikere og musikk lærere som har skrevet ned så mye spennende og klokt som vi andre senere kan ha nytte av. En ekstra stor takk til Tor Kristian og Hilde.

Silje Bræck Tøllefsen

Tromsø 28.11.13

FORORD.....	3
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 TEMA.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 PROBLEMSTILLING OG OPPBYGGING .....</b>	<b>7</b>
1.2.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	7
<b>1.3. BEGREP.....</b>	<b>8</b>
1.3.1 KUNNSKAP OG ERKJENNELSE.....	8
1.3.2 KUNNSKAPSSYN OG KUNNSKAPSFORMER.....	10
1.3.3 LÆREPLANENE .....	10
<b>1.4 TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>11</b>
<b>KAPITTEL 2: KUNNSKAPSSYN .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 KUNNSKAPSSYN I FILOSOFIHISTORISK SAMMENHENG.....</b>	<b>14</b>
2.1.1 RASJONALISTISK KUNNSKAPSSYN .....	15
2.1.2 EMPIRISTISK KUNNSKAPSSYN .....	15
2.1.3 KONSTRUKTIVISME .....	18
<b>2.2 KUNNSKAPSSYN OG LÆRINGSSYN.....</b>	<b>19</b>
2.2.1 LÆRING.....	20
2.2.2 BEHAVORISME.....	20
2.2.3 KOGNITIVE LÆRINGSSYN.....	21
2.2.4 PRAKTISK KUNNSKAP OG SITUERT LÆRING.....	21
2.2.5 KOMPETANSE .....	22
<b>KAPITTEL 3: KUNNSKAPSFORMER OG KUNNSKAP I MUSIKK.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 KUNNSKAPSFORMER.....</b>	<b>24</b>
3.1.1 KNOWING HOW OG KNOWING THAT .....	24
3.1.2 EPISTEME, TECHNE OG FRONESIS.....	25
<b>3.2. KUNNSKAP I MUSIKK.....</b>	<b>26</b>
3.2.1 ERKJENNELSE GJENNOM MUSIKK.....	27
<b>3.3 KUNNSKAPSFORMER I MUSIKKFAGET .....</b>	<b>28</b>
3.3.1 ULIKE FAG – ULIKE KUNNSKAPSFORMER.....	28
3.3.2 MUSIKKFAGETS BASIS .....	29
3.3.3 INTUITIV OG LOGISK-ANALYTISK KUNNSKAP .....	29
3.3.4 KUNNSKAPER, FERDIGHETER OG HOLDNINGER.....	32
3.3.5 PÅSTANDSKUNNSKAP, FERDIGHETSKUNNSKAP OG FORTROLIGHETSKUNNSKAP ..	33
3.3.6 TAUS KUNNSKAP .....	34
<b>3.4 KUNNSKAPSFORMER OG MÅL .....</b>	<b>34</b>
<b>KAPITTEL 4: METODE OG ANALYSEVERKTØY.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 HERMENEUTIKK.....</b>	<b>38</b>
4.1.1 FORFORSTÅELSE OG DEN HERMENEUTISKE SIRKEL.....	38
<b>4.2 KVALITATIV METODE .....</b>	<b>39</b>
4.2.1 DESKRIPTIV ANALYSE .....	40
4.2.2 DOKUMENTANALYSE.....	41
4.2.3 OM TOLKNING OG KONKLUSJON .....	41
<b>4.3 ANALYSEVERKTØY .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 ANALYSEKATEGORIER – KUNNSKAPSFORMER .....	42
4.3.2 ANALYSEKATEGORIER - KUNNSKAPSSYN .....	46
<b>KAPITTEL 5: LÆREPLANER FOR MUSIKKFAGET .....</b>	<b>49</b>

<b>5.1 MUSIKKFAGET FØR L97</b> .....	<b>49</b>
5.1.1 MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN - M87 .....	50
<b>5.2 LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN -L97</b> .....	<b>52</b>
5.2.1 BAKGRUNN.....	52
5.2.2 GENERELL DEL.....	53
5.2.3 LÆREPLAN I MUSIKK - L97 .....	54
<b>5.3 KUNNSKAPSLØFTETS LÆREPLAN - K06</b> .....	<b>55</b>
5.3.1 BAKGRUNN.....	55
5.3.2 PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN.....	56
5.3.3 LÆREPLAN I MUSIKK - K06 .....	57
<b>KAPITTEL 6: ANALYSE AV L97 - LÆREPLAN I MUSIKK</b> .....	<b>59</b>
<b>6.1 KUNNSKAPSFORMER</b> .....	<b>59</b>
6.1.1 FERDIGHETSKUNNSKAP I MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97 .....	59
6.1.2 ARTIKULERT KUNNSKAP I MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97.....	63
6.1.3 HOLDNINGSKUNNSKAP I MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97.....	66
<b>6.2 KUNNSKAPSSYN I L97</b> .....	<b>68</b>
6.2.1 RASJONALISTISK KUNNSKAPSSYN i L97?.....	70
6.2.2 EMPIRISTISK/POSITIVISTISK KUNNSKAPSSYN i L97? .....	70
6.2.3 KONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN I L97?.....	72
6.2.4 KUNNSKAPSSYN MED BAKGRUNN I PRAKTISK KUNNSKAP OG SITUERT LÆRING I L97?.....	73
<b>KAPITTEL 7 - ANALYSE AV K06 -LÆREPLAN I MUSIKK</b> .....	<b>74</b>
<b>7.1 KUNNSKAPSFORMER</b> .....	<b>74</b>
7.1.1 FERDIGHETSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL FOR MUSIKKFAGET I K06 .....	74
7.1.2 ARTIKULERT KUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL FOR MUSIKKFAGET I K06.....	79
7.1.3 HOLDNINGSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL FOR MUSIKKFAGET I K06.....	82
<b>7.2 KUNNSKAPSSYN I K06</b> .....	<b>84</b>
7.2.1 RASJONALISTISK KUNNSKAPSSYN I K06?.....	86
7.2.2 EMPIRISTISK/POSITIVISTISK KUNNSKAPSSYN I K06? .....	86
7.2.3 KONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN I K06?.....	87
7.2.4 KUNNSKAPSSYN MED BAKGRUNN I PRAKTISK KUNNSKAP OG SITUERT LÆRING I K06? .....	87
<b>KAPITTEL 8: OPPSUMMERING OG DISKUSJON</b> .....	<b>89</b>
<b>8.1 KUNNSKAPSFORMER I L97</b> .....	<b>89</b>
<b>8.2 KUNNSKAPSFORMER I K06</b> .....	<b>90</b>
<b>8.3 KUNNSKAPSSYN I L97 OG K06</b> .....	<b>92</b>
<b>8.4 VIDERE FORSKNING</b> .....	<b>93</b>
<b>8.5 AVSLUTTENDE KOMMENTAR</b> .....	<b>93</b>
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>95</b>

# KAPITTEL 1: INNLEDNING

## 1.1 TEMA

Tema for denne oppgaven er læreplaner for musikkfaget i grunnskolen, med et særlig fokus på kunnskapsformer og kunnskapssyn. Dette er valgt fordi jeg er opptatt av hva som konstituerer kunnskap i musikkfaget i grunnskolen, og hvilken form denne kunnskapen har. Jeg har jobbet som musikkpedagog i flere ulike skoleslag, som alle er interessante på hver sin måte. Musikkfaget i grunnskolen er interessant fordi man her når alle barn. For mange er musikkfaget første møte med en intensjonal musikkopplæring, og faget kan være med å forme elevenes forhold til musikk for resten av livet. Det er også interessant å se på hvordan musikkfagets egenart kommer til uttrykk når det skal inn i rammer som en læreplan.

Det har vært et stort fokus på *kunnskap* de siste årene, særlig i og med innføringen av *Kunnskapsløftet*. Dette har gjort meg nysgjerrig på kunnskapsbegrepet i forhold til musikkundervisning. Hva er kunnskap i musikk? Hvordan oppnår man kunnskap i musikk? Hvilken form har kunnskapen? Hvordan måles kunnskapen?

Temaet kan være interessant for alle musikkpedagoger, de som utdanner musikkpedagoger og i tillegg fagpersoner som jobber med utvikling av læreplaner. Jeg håper å kunne komme nærmere læreplanenes "kjerne", ved å analysere deres mål (og implisitt i målene også delvis innhold og aktivitet), og slik identifisere kunnskapsformer og kunnskapssyn. Selv om jeg begrenser meg til grunnskolens læreplaner, vil man kunne nyttiggjøre seg av mine funn i eventuelle analyser av læreplaner i andre musikkpedagogiske virksomheter. En bevisst refleksjon rundt temaet kunnskap i musikk er viktig for alle som jobber med faget og jeg håper at jeg med denne oppgaven kan bidra til en slik bevisstgjøring.

Thorolf Krüger (1994) sier på en god måte noe om begrunnelse for å forske på kunnskap og kunnskapsformer i musikkfaget, og jeg vil forsøke å berøre noen av disse temaene i denne studien:

*"Å være en kompetent og profesjonell musikk lærer inkluderer derfor å kunne forholde seg til kunnskapsproblematikk. Det gjelder for det første å kunne reflektere over teoretiske spørsmål som for eksempel hva man legger i begrepet kunnskap når man bruker det i sammenheng med musikk og musikkundervisning, hva det vil si å kunne musikk, hvilke kunnskapstyper og – former som finnes i faget, hvilke sammenhenger det kan eller bør være mellom oppfatninger om kunnskap og hvordan man evaluerer i musikkfaget"* (ibid. s. 48).

## 1.2 PROBLEMSTILLING OG OPPBYGGING

Oppgavens problemstilling er :

### ***Hvilke kunnskapsformer og hvilke(t) kunnskapssyn finner vi læreplanene for grunnskolefaget musikk i L97 og K06?***

Problemstillingen er todelt, med fokus på både kunnskapssyn og kunnskapsformer. Den vil besvares ved en analyse av "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen"<sup>1</sup> (Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement 1996) og "Kunnskapsløftets læreplan"<sup>2</sup> <sup>3</sup> Det er i all hovedsak læreplanene for *musikkfaget* som skal analyseres. Analysen gjøres med utgangspunkt i teorien som presenteres i del 1. Denne hentes fra vitenskapsområdene kunnskapsfilosofi, psykologi, pedagogikk, generell didaktikk og musikkdidaktikk, og består av ulike teorier om hvordan kunnskap utvikles og ulike inndelinger av kunnskapsformer. Beslektede emner og begreper som læring, danning og kompetanse vil også berøres. Teorien som presenteres er ment å gi et *bredt* grunnlag for analysen.

I del 2 presenteres og analyseres de to læreplanene. Presentasjonen og analysen vil i stor grad skje parallelt, for å unngå unødvendige gjentakelser ved bruk av eksempler i analysene. Når det gjelder kunnskapsformer er det kun fagplanen for musikkfaget som analyseres, mens når det gjelder kunnskapssyn vil jeg også se noe på læreplanenes generelle del og prinsipper for opplæringen. Forskningsmetoden som er valgt vil bli beskrevet i kapittel 4. Læreplanene analyseres hver for seg, før jeg i kapittel 8 oppsummerer og diskuterer analysens funn.

### 1.2.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL

Problemstillingen forsøkes besvart med følgende forskningsspørsmål, delt inn i problemområdene *kunnskapsformer* og *kunnskapssyn*:

#### **Kunnskapsformer**

*Hvordan plasseres læreplanenes mål og hovedmomenter seg innenfor ulike kunnskapsformer, og hvilke kunnskapsformer synes å være dominerende i læreplanene?*

---

<sup>1</sup> Heretter referert til som L97

<sup>2</sup> Kunnskapsløftets læreplaner. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Lareplaner/> [28.11.13]

<sup>3</sup> Heretter referert til som K06

Teorien som presenteres i kapittel 3 vil utgjøre bakteppe for analysen av kunnskapsformer i læreplanene. Jeg vil trekke ut kjennetegn ved ulike kunnskapsformer og sammenfatte disse i et rammeverk basert på Hanken og Johansens forslag til inndeling (1998:185). Dette rammeverket vil brukes som utgangspunkt for oppsett av analysekategorier som læreplanene skal analyseres i forhold til. Det er problemområdet *kunnskapsformer* som vil få størst plass og fokus i analysen.

## **Kunnskapssyn**

*Hvilke(t) kunnskapssyn finner jeg i læreplanene?*

Jeg tar utgangspunkt i det aspektet ved begrepet kunnskapssyn som omhandler kunnskapens *opprinnelse* – hvordan man oppnår og utvikler kunnskap. Spørsmålet kan derfor også stilles slik:

*Hvilke(t) syn på hvordan kunnskap oppnås og utvikles finner jeg i læreplanene?*

Med bakgrunn i teorien som presenteres i kapittel 2 vil jeg utarbeide kategorier som læreplanenes kunnskapssyn analyseres ut fra. Kategoriene presenteres i kapittel 4.

## **1.3. BEGREP**

Jeg skal her redegjøre for sentrale begreper knyttet til temaet og problemstillingen.

### **1.3.1 KUNNSKAP OG ERKJENNELSE**

*Kunnskap* er et begrep som ser ut til å brukes i økende grad, og som vi stadig finner i nye sammenhenger og sammensetninger. Norge er en *kunnskapsnasjon*, vi har egen *kunnskapsminister* og et fag kalt *kunnskapsledelse*. Innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 har ytterlig økt fokus på kunnskapsbegrepet. Begrepet står sentralt i denne studien, og teoriene som presenteres om kunnskapssyn er sentrale teorier innen filosofi- og vitenskapshistorien. Jeg har derfor valgt å se nærmere på kunnskapsbegrepets opprinnelse og mulige ulike betydninger.

“Den klassiske teorien om kunnskap” kommer fra Platons dialog *Theatetus*:

*Hvis «A» står for en person og «p» for en påstand kan vi si at A vet at p hvis og bare hvis de følgende tre betingelser er oppfylt: 1) p er sann, 2) A tror at p, og 3) A har gode grunner for å tro at p.<sup>4</sup>*

Som vi ser i dette sitatet er kunnskapsbegrepet her knyttet til sannhet og betingelser for

---

<sup>4</sup> Kunnskap. I: *Store norske leksikon*. <http://snl.no/kunnskap> [11.05.13]



sannhet. Denne teorien var rådende helt til 1960 tallet, hvor den ble utfordret av de såkalte *Gettier – moteksempler* (ibid.). Edmund Gettier argumenterte mot den tradisjonelle oppfatningen av kunnskap som *en sann, begrunnet oppfatning* om noe. For eksempel: Per *vet* at snøen er hvit *hvis* han har en sann begrunnet oppfatning av at den er hvit. Gettier mente at det kunne finnes tilfeller hvor alle tre betingelser var til stede (jmf. Platons klassiske teori), men hvor det likevel ikke er riktig å si at en person har kunnskap om det det dreier seg om. Han mente at selv om en person har en sann, begrunnet *oppfatning* av at noe er riktig, trenger ikke dette bety at dette er korrekt (ibid.).

I ordbøker og leksikon defineres kunnskap gjerne som "*kjennskap*" eller "*innsikt, viten, lærdom*"<sup>5</sup> Også i disse definisjonene er det kunnskap som sannhet og viten som vektlegges.

Når vi skal se på begrepet kunnskap må vi også se nærmere på begrepet *erkjennelse* som til en viss grad kan synes som et synonym. Mens definisjoner av kunnskap gjerne er *vitene, lærdom* og lignende, defineres *erkjennelse* som "*den virksomhet hvorved vi vinner kunnskap; også brukt om selve kunnskapen eller innsikten*".<sup>6</sup> eller "*det å erverve innsikt, kunnskap; resultat av tankemessig bearbeiding av erfaringer*".<sup>7</sup> Kunnskap sees oftest som et objekt; noe man kan oppnå, utvikle, jobbe mot og noe som kan formidles, mens *å erkjenne* er et verb, *erkjennelse* er subjektets opptak av kunnskap.

På samme måte som med kunnskap og *erkjennelse*, brukes begrepene *kunnskapsteorier* og *teorier om erkjennelse* også om hverandre. Dette viser for eksempel den britiske filosofen Gilbert Ryle (1949:314) som sier "*A part of philosophy is traditionally called theory of knowledge*" or "*epistemology*". Også D.W. Hamlyn (1970:3) betegner epistemologien<sup>8</sup> som "*the theory of knowledge*".

Som vi kan se av definisjonene i de forrige avsnittene kan epistemologien betegnes både som læren om kunnskap og læren om *erkjennelse*, og *erkjennelse* kan brukes om både prosessen ved å oppnå kunnskap (*å erkjenne* som et verb), og som synonym til kunnskap (*erkjennelse* som substantiv, objekt). En slik bruk av begrepet finner vi også hos Øivind Varkøy (1994:33): "*Jeg velger å bruke begrepet slik at det dekker både 'den virksomhet hvorved vi vinner kunnskap' og selve kunnskapen eller innsikten*" (definisjonene er hentet fra Gyldendals store konversasjonsleksikon 1972 I: Varkøy 1994).

---

<sup>5</sup> Kunnskap. I: *Bokmålsordboka* <http://www.nob-ordbok.uio.no/kunnskap> [11.05.13]

<sup>6</sup> *Erkjennelse*. I: *Store norske leksikon* <http://snl.no/erkjennelse> [11.05.13]

<sup>7</sup> *Erkjennelse*. I: *Bokmålsordboka* <http://www.nob-ordbok.uio.no/Erkjennelse> [11.05.13]

<sup>8</sup> *Erkjennelsesteorien*



## 1.4 TIDLIGERE FORSKNING

Det er mange som har forsket på kunnskap i musikk, kunnskapssyn og kunnskapsformer. Endel av denne forskningen vil presenteres i de neste kapitlene, og derfor ikke omtales nærmere her. Jeg har funnet to forskningsprosjekt hvor kunnskapsformer og kunnskapssyn i læreplaner er hovedtema, som jeg kort vil presentere her. Jeg begrenser meg til å vise til norsk forskning, da det er analyse av norske læreplaner som er mitt tema.

Tom Eide Osa skrev i 2000 hovedfagsoppgaven *Kunnskap i musikkutøving*. Denne har senere blitt omarbeidet, og utgitt som bok i 2005. (Osa 2005). Hans hovedproblemstilling er "*Hva er kunnskap i musikkutøving?*" (ibid:12), og han presiserer denne nærmere i formuleringen; "*Hvordan verbalspråklig artikulere kunnskap i musikkutøving?*" (ibid.). Osa bruker de filosofiske skriftene til Ludwig Wittgenstein og Michael Polanyi, og de musikkpedagogiske skriftene til Frede V. Nielsen og Keith Swanwick som teoretisk bakgrunn for avhandlingen. Osa er, som tittelen viser, opptatt av musikkutøving, og i denne sammenhengen ikke andre aspekter av et musikkfag. Særlig interessant i forhold til mitt tema er hans drøfting av kunnskapsformer. Osas grupperinger av kunnskapsformer sammenfaller til en viss grad med min oppstilling, men fordi Osas fokus er på musikkutøving blir hans kategorisering en noe annen enn min.

Mari Ann Lervåg Pettersen har skrevet en masteroppgaven med tittelen *Om kunnskap og musikk i Kunnskapsløftet* (2008). Hun har en todelt problemstilling, hvor særlig den andre delen er relevant i forhold til mitt tema: "*Hva kjennetegner synet på musikk og kunnskap i musikkfagenes læreplaner?*" (ibid:14). Pettersen ønsker å besvare dette og resten av problemstillingen ved analyse av tre offentlige dokumenter, hvorav ett er kunnskapsløftets læreplan for musikk. Hun bruker noe av den samme teoribakgrunnen som i min studie; Swanwicks inndeling i kunnskapsformer og Frede V. Nielsens syn på basisfag. I Pettersens studie er kunnskapsformer et av mange aspekter ved læreplanen som omtales, og den skiller seg på den måten fra min ved at den ikke trenger like grundig inn i området.

# **DEL 1**

## **TEORIGRUNNLAG**

## KAPITTEL 2: KUNNSKAPSSYN

Kunnskapsbegrepet står sentralt i problemstillingen, og jeg vil i dette kapitlet gå nærmere inn på kunnskapsbegrepet i en filosofi- og vitenskapshistorisk sammenheng. Hiim og Hippe (1993) valgte i sin studiebok i didaktikk å ta med et kunnskapsfilosofisk perspektiv for å *"(...)trekke opp sammenhengen mellom kunnskapsfilosofi og didaktikk"* (s.17), og det kan sies å være dekkende for hva jeg søker å oppnå her.

Hanken og Johansen (1998) trekker frem *kunnskapssynet* som en del av musikkpedagogens *grunnsyn*. Er kunnskap noe læreren overfører til elevene? Er kunnskap noe som konstrueres av den enkelte elev eller er det maktforhold i samfunnet som avgjøre hva som regnes som kunnskap? Hanken og Johansen mener at meninger knyttet til disse spørsmålene vil ha betydning for hvordan en mener læring bør foregå; som en overføringsprosess, aktiv konstruksjonsprosess eller kritisk bevisstgjøringsprosess (ibid).

Svein Sjøberg (2001) viser til diskusjoner rundt begrepet kunnskapssyn hvor han har fått et inntrykk at det hersker en viss forvirring. I følge Sjøberg handler kunnskapssyn om kunnskapens natur, hvilke kilder kunnskapen har, hvor sikker den er og hva slags ambisjoner den har. Læringssyn derimot handler, i følge Sjøberg, om elever og deres læring, om elevenes utvikling av kunnskap, om bevisste valg av metoder og lignende. Sjøberg mener kunnskapssynet kan variere fra fag til fag selv om en lærer har et ganske likt syn på læring og undervisning. Dette nettopp fordi fagene er ulike og har sin egenart. Jeg vil komme nærmere inn på kunnskap i musikk i kapittel 3.

Jeg skal nå vise til noen av de mest sentrale teoriene om kunnskap og kunnskapssyn innenfor filosofi- og vitenskapshistorien. Fordi kunnskapssyn og læringssyn til en viss grad brukes om hverandre, vil jeg også ta med noen syn på læring hentet fra sentral pedagogisk teori. Jeg vil også redegjøre kort for begrepet kompetanse, da det knyttes nært opp mot kunnskapsbegrepet, spesielt i K06 hvor læringsutbyttet vurderes med kompetansemål.

For en best mulig flyt i språket og unngå blanding av målformer, har jeg selv oversatt sitater fra engelsk eller nynorsk til norsk bokmål. I enkelte tilfeller har det vært nødvendig å beholde engelske ord, der hvor jeg ikke har følt at den norske oversettelsen gir et fullgodt bilde.

## 2.1 KUNNSKAPSSYN I FILOSOFIHISTORISK SAMMENHENG

Det er to sentrale problemstillinger innen erkjennelsesteoriens historie:

- 1) Spørsmål om erkjennelsens opprinnelse
- 2) Problemet om kunnskapens mulighet/om det er mulig å oppnå viten<sup>10</sup>

Det er disse to punktene som til sammen utgjør det jeg definerer som *kunnskapssyn*.

I denne studien er det punkt én, som handler om erkjennelsens opprinnelse; hvor kunnskapen kommer fra og hvordan den oppnås og utvikles, som står i fokus. Når jeg i dette kapitlet skal gjøre rede for noen av de mest sentrale kunnskapsteoriene, er det deres syn på dette første punktet jeg skal legge vekt på. Det andre punktet som dreier seg om kunnskapens mulighet og gyldighet kommer utenfor interesseområdet i denne sammenheng.

Hvor kunnskapen kommer fra og hvordan den utvikles, har vært et spørsmål filosofer har vært opptatt av i all tid. Platon mente at mennesket hadde *idéene* (her: kunnskapene) i seg ved fødsel (fra *preeksistensen*, da sjelen levde i idéverden) og at all læring i løpet av livet handlet om å hente disse idéene frem, en *gjenkjennelsesprosess*. Læring var *gjenoppdaging* (Skibrekke og Gilje 1995). Platon mente at det trengtes gode evner og hardt arbeid for å oppnå denne innsikten i idéene. og at "sannheten" derfor bare var tilgjengelig for en elite.

Frem til renessansen var den vitenskapelige metoden *deduksjon* dominerende innenfor vitenskapen. Deduksjon betyr at en trekker en slutning fra det allmenne (generelle) til det enkelte (spesielle). Et eksempel på en slik slutning kan være "steiner kan ikke fly, granitt er en stein, altså kan granitt ikke fly". Filosofen Francis Bacon sies å være en av de som innførte *induksjonen* som vitenskapelig metode. *Induksjon* er det motsatte av deduksjon, og betyr at en trekker slutning fra det spesielle til det allmenne. Induksjon som metode kom til å prege de kommende kunnskapsteoriene (ibid.).

Filosofen John Lockes essay *Concerning Human Understanding* satte i gang en erkjennelsesteoretisk debatt på 1700-tallet (ibid.), og ut fra dette utkrystalliserte det seg to hovedretninger innen kunnskapsteorien. De to motsatte syn som kom til uttrykk under denne debatten var det empiristiske kunnskapssynet og det rasjonalistiske kunnskapssynet. Det empiristiske synet la vekt på at det påvirkende subjektet som passivt og kunnskap som et resultat kun av påvirkning av subjektet, mens det rasjonalistiske synet la vekt på det erkjennende subjektet som aktivt og at kunnskap i

---

<sup>10</sup> Erkjennelsesteori. I: *Store norske leksikon* <http://snl.no/erkjennelsesteori> [11.05.13]

hovedsak er et resultat av tenkning. Både empiristene og rasjonalistene var opptatt av spørsmålet om "sannheten", men de hadde forskjellig syn på hvordan den finnes. (Hamlyn 1970). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på disse to motstridende kunnskapssynene.

### 2.1.1 RASJONALISTISK KUNNSKAPSSYN

Innenfor rasjonalismen mente man at kunnskapens kilde er *tenkingen*. I oppslagsverk er definisjonen av et rasjonalistisk kunnskapssyn: "*Det syn at fornuften og tenkingen, ikke sansene, er de virkelige kunnskapskilder*".<sup>11</sup> Rasjonalistene la stor vekt på indre prosesser og mente at vår fornuft og våre idéer kommer foran erfaringen (sanseinntrykk). Synet tok utgangspunkt i at det erkjennende subjektet er aktivt og at kunnskap i hovedsak er et resultat av tenkning. Rasjonalistene hevdet at vi ved "*rasjonell intuisjon får kunnskap om allmenne vesenstrekk*" (Skibrekke og Gilje 1995: 366), altså at vi oppnår kunnskap gjennom tenkning.

Den franske filosofen Rene Descartes (1596-1650) mente det eneste sikre metode innen filosofien var den deduktive metode. Han tvilte på sansing som den beste kilden til erkjennelse og viste til eksempler på situasjoner hvor man ikke kunne stole på sine sanser; man kan hallusinere og sansene våre kan ta feil. Et tårn kan se rundt ut, men når man kommer nærmere ser man at det er firkantet. Han viste også til andre tilfeller hvor det kan være *tvil* i forhold til våre sanseinntrykk. Han brukte sin *metodiske tvil* til kritisk prøving av sine sanseerfaringer og all sin erkjennelse, og kom frem til at det eneste man ikke kan tvile på er sin egen eksistens og sin egen bevissthet. Herfra stammer hans velkjente setning: "*Cogito, ergo sum*" som betyr "*Jeg tenker, altså er jeg*" (Skibrekke og Gilje 1995:362).

Jon Skjeseth (1989) sier om rasjonalismen at den i pedagogisk sammenheng vil legges stor vekt på indre prosesser. Rasjonalistene betrakter det å oppnå kunnskap som en prosess fra det indre mot det ytre. Skjeseth påpeker at en didaktisk konsekvens av et slik syn kan være at elevens refleksjon får størst betydning, og at lærerens rolle blir nokså begrenset ved at han/hun kun kan legge til rette for kunnskapstilegnelse.

### 2.1.2 EMPIRISTISK KUNNSKAPSSYN

Innenfor et empiristisk kunnskapssyn blir det påvirkende subjektet ansett for å være passivt, og kunnskap et resultat kun av påvirkning av subjektet. Spor av empirisme finnes allerede fra 1200-tallet og den engelske filosofen Roger Bacon som ville bruke

---

<sup>11</sup> Rasjonalisme. I: Store norske leksikon <http://snl.no/rasjonalisme/filosofi> [11.05.13]

matematikk og eksperimenter som vitenskapelig metode (Skibrekke og Gilje 1995). I noe nyere tid var det John Locke som ble den virkelig store talsmannen for et empirisk kunnskapssyn. Locke (1632-1704) hevdet at mennesket ikke har noen medfødte ideer, men fødes som et *tabula rasa* (et ubeskrevet blad). Han mente at sansing er den primære kilden til våre erfaringer, og at "*materialet til tenkning og kunnskap kommer fra erfaringen*" (ibid.:409). Locke så på refleksjon som en slags introspeksjon; "*den indre observasjon av sjelens virksomhet når denne er opptatt av sine ideer*"<sup>12</sup>. Siden all erfaring stammer fra sansing, mente Locke at alle komplekse begreper og ideer skal være mulig å spore tilbake til deres opphav i sansingen. Dette kan sies å være kjernen i empirismen. I tillegg til Locke er Berkely og Hume andre klassiske empirister som forfektet dette samme synet.

I følge Skjeseth (1989) er det empirismen som har dannet grunnlaget for vårt utdanningssystemets kunnskapsideologi. Skjeseth viser til at det empiristiske kunnskapssynet, og det han kaller for "dens avlegger" *positivismen*, har vært det dominerende synet i flere hundre år. Han bruker som eksempler følgende påstander om didaktiske konsekvenser av et empiristisk kunnskapssyn (ibid.:16, delvis forkortet av forfatteren):

- Kunnskapstilegnelse er en enveisprosess som kontrolleres utenfra
- Elevens kunnskaper stammer fra kilder utenfor eleven. Barnet er et ubeskrevet blad.
- Stimulering og spesielt sansetrening er viktig.
- Begrepslæring er viktig. Ved å lære barnet ordet vil det også mer eller mindre automatisk forstå det. Verbale ferdigheter er derfor av sentral betydning.
- Undervisning og læring er egentlig samme sak
- Direkte metoder har forrang for de indirekte

Et empiristisk kunnskapssyn i skolen vil, i følge Skjeseth, gjøre læreren til en særdeles betydningsfull person. Læreren styrer og kontrollerer kunnskapen, og overfører den til elevene. Skjeseth legger ikke skjul på sin kritikk av denne retningen, og påpeker at læringssituasjonen som springer ut av et slikt syn fører til at pedagogikken utarmes ved at den reduseres fra et kommunikativt til et strategisk problemområde.

## POSITIVISME

Mens det jeg nettopp har beskrevet er et empiristisk kunnskapssyn/en tradisjon

---

<sup>12</sup> John Locke. I: *Store norske leksikon* [http://snl.no/John\\_Locke](http://snl.no/John_Locke) [11.05.13]



innenfor epistemologien, kan positivismen mer betraktes som en retning innenfor filosofi- /vitenskapshistorien. Disse henger likevel nært sammen og har de samme grunnleggende ideene om hvor kunnskapen finnes og hvordan den utvikles. Positivismen defineres i oppslagsverk som "*Betegnelse for vitenskapelig tilnæringsmåte som fremhever den menneskelige erkjennelsens sansbare, empiriske (erfaringsmessige) grunnlag og avviser all metafysikk*"<sup>13</sup>. Positivismen som vitenskapsfilosofisk betegnelse ble innført av Auguste Comte med hans hovedverk *Cours de philosophie positive* på 1830-tallet (ibid.). Ifølge Comte skulle vitenskapen være nøytral og fremme "det positive" i betydningen det virkelige, det nyttige, det sikre, det presise og nødvendige. Positivistisk tilnæringsmåte fikk stor betydning utover på 1800-tallet i sammenheng med naturvitenskapens fremvekst.

Erling Lars Dale (1992) sier om positivismen at "*(...)fakta [er] kunnskapens grunnelement, og vitenskapelig forskning blir å søke etter lover forstått som relasjoner mellom fakta*" (ibid:36). Han omtaler retningen hovedsakelig ut fra et vitenskapsmetodisk perspektiv, og fremhever blant annet datainnsamling ved spørreskjemaer og klassifisering i hierarkiske systemer som kjennetegn ved en positivistiske metoder. Positivismens syn på kunnskap er at kunnskapen finnes utenfor eleven og kan formidles til, for deretter å bli tatt opp i, eleven. Denne retningen og dette synet har hatt stor dominans nesten helt frem til vår tid.

Det er ingen tvil når en leser Dales tekster at han stiller seg svært kritisk til positivismen og det tilhørende kunnskapssynet. Han hevder at *kunnskapens instrumentelle funksjon* er det underliggende prinsippet i positivismens kunnskapssyn, og at det skilles mellom kunnskap på den ene siden og holdninger, verdier, normer og så videre på den andre siden. I positivismen er utvikling av kunnskap å innhente data og teknisk organisere dem. Dale mener at positivismens kunnskapssyn har gjennomsyret utdanningen i Norge det siste århundre, og bruker som et eksempel noe så sent som Hernes-utvalgets innstilling "Med viten og vilje" fra 1988 som eksempel på at dette synet fortsatt hersker i norsk utdanningspolitikk. Dale påpeker at det i denne innstillingen brukes begrep som "kunnskap som en mengde informasjon", "kunnskapsmasse" og lignende, og dette er begrep han mener vitner om et positivistisk kunnskapssyn. Behaviorismen er en retning som sees på som en avlegger av positivismen. Den som har hatt stor betydning innenfor pedagogikk og psykologi, og jeg vil redegjøre for denne litt senere i kapittelet når jeg skriver om læring.

---

<sup>13</sup> Positivismen. I: Store norske leksikon <http://snl.no/positivisme/vitenskapsfilosofi> [11.05.13]

### 2.1.3 KONSTRUKTIVISME

I følge Hanken og Johansen (1998) har det vært en vanlig oppfatning at kunnskap er noe som formidles elevene, og som elevene tar opp i seg. Dette synet om at kunnskap er noe som finnes utenfor eleven stammer fra empirismen. Denne oppfatningen har blitt utfordret av flere som mener at kunnskap er noe som *konstrueres* i den enkelte elev. Kunnskapen finnes ikke utenfor eleven, men konstrueres i eleven når denne møter informasjon, erfaringer osv. Dette kalles et *konstruktivistisk* kunnskapssyn (Imsen 1998).

Jon Skjeseth (1989) presenterer en samlebetegnelse som han kaller *dialektiske* eller *relasjonistiske* kunnskapsteorier, og konstruktivisme er en slik type kunnskapsteori. Skjeseth trekker frem Hegels tese om at kunnskap er en enhet mellom noe som er konstruert og noe som er gitt, som en grunnleggende premiss i disse teoriene. Kunnskapsspørsmålet blir et spørsmål om relasjoner og vekselvirkninger, både mellom subjekt og subjekt, og mellom subjekt og objekt. Skjeseth trekker særlig frem pedagogen Piaget og hans kunnskapssyn som et eksempel på dette. Jeg vil komme nærmere inn på Piaget litt senere.

Det skiller ofte mellom to former for konstruktivisme (Imsen 1998). Innenfor den *kognitive konstruktivismen* legges det vekt på det som skjer i personens *indre* under opplæringen og fokuseres på læring som et individuelt anliggende, mens innenfor *sosial konstruktivisme* legges det vekt på at kunnskap er noe som skapes *sosialt* og at læring primært er et sosialt anliggende (ibid.). I følge Stieg Mellin-Olsen (1993) går den moderne konstruktivismens røtter tilbake til George Herbert Mead. Hans teori går ut på at individer konstruerer sin egen psykologi (bevissthet, selvbilde og lignende) gjennom interaksjon med andre mennesker. Dette kaller han *symbolsk interaksjonisme*, og Meads teori er forløperen for den sosiale konstruktivismen. Lev Vygotsky er en av de viktigste talspersonene for denne retningen, mens Piaget befinner seg innenfor den kognitive konstruktivismen.

Skjestad (1989) karakteriserer konstruktivismen som et kunnskapsfilosofisk tankesett, som fagdidaktikere har grepet tak i og brukt som grunnlag for sine egne teorier. Han mener dette er fordi konstruktivismen innebærer mer aktive elever med større ansvar for å lære, og at det er et frigjørende og demokratisk prinsipp som ikke tillater at kunnskaper autoriseres. Stieg Mellin-Olsen (1993) gir eksempler på hvordan et konstruktivistisk kunnskapssyn og didaktiske retninger med dette som utgangspunkt, kan utarte seg i praksis. Dette kan være for eksempel:

- Problemløsning som metode
- Diskusjon som metode. Denne metoden fremmes av to årsaker:

\*elevene lærer å kommunisere kunnskaper seg i mellom og man får fremmet klassen som gruppe

\* elevene skjerper tenkningen sin når de skal presenteres den for andre og få tilbakemeldinger på det. Mellin-Olsen viser her til Meads utsagn "*en lærer å kjenne seg selv gjennom andre*".

Hanken og Johansen (1998) påpeker at konstruktivismen kan ha problematiske konsekvenser for undervisningen. Fagene har en grunnleggende struktur som det er viktig at elevene har den samme forståelsen av, og at det kan være svært vanskelig å planlegge og gjennomføre en undervisning hvor man skal ta utgangspunkt i hver enkelt elev og hvordan denne konstruerer sin kunnskap.

## JEAN PIAGET

Piaget er en fremtredende filosof og psykolog innenfor den kognitive konstruktivismen. Han er blant annet kjent for sin teori om at mennesket konstruerer sin egen subjektive kunnskap gjennom vekselvirkning mellom selve påvirkningen og det vi *gjør* med påvirkningen (interaksjonisme). For Piaget var den aktive, personlige konstruksjonsprosessen det vesentligste (Imsen, 1998). Han mente at kunnskap ikke kan mottas utenfra, men erobres gjennom egne erfaringer. I følge Piaget blir all stimulering tolket gjennom våre tidligere erfaringer og kunnskaper, slik at alt vi erfarer og lærer aldri kan sees på som et speilbilde av en ytre verden.

## LEV VYGOSTKY

Den russiske psykologen Lev Vygotskys teori har i det senere blitt svært mye brukt i pedagogisk sammenheng (Imsen 1998). Vygotsky var opptatt av at kunnskap er noe som skapes sosialt, og tas derfor til inntekt for den sosiale konstruktivismen. Han mente at først og fremst språket er med på å forme vår måte å forstå verden på, og er særlig kjent for uttrykket "den proksimale utviklingssonen" som beskriver gapet mellom hva et barn klarer å gjøre med hjelp og støtte og hva barnet klarer helt alene. Vygotsky mener at undervisningen/aktivitetene som foregår innenfor denne sonen gir best resultater (ibid.). Dette peker mot at Vygotsky var opptatt av at elevene lærer gjennom å få utfordringer.

## 2.2 KUNNSKAPSSYN OG LÆRINGSSYN

Syn på kunnskap og syn på læring henger tett sammen. En måte å se det på kan være at *læring* beskriver *oppnåelse av kunnskap*. Jeg vil dvele noe med begrepet læring og vise til

noen teorier rundt dette.

### 2.2.1 LÆRING

Gunn Imsen (1998) behandler temaet læring, og viser til en svensk undersøkelse hvor vanlige mennesker blir spurt om hva de mener med læring. Svarene er gruppert i følgende fem oppfatninger om hva læring går ut på: økning i kunnskap, gjenkalling av informasjon, tilegnelse av fakta, abstraksjon av mening og tolkningsprosess med sikte på forståelse av virkeligheten (Säljö, 1979 I: Imsen, 1998). Disse oppfatningene sier også noe om hvordan man betrakter kunnskap og hvordan den oppstår:

-Læring som økning i kunnskap; kunnskap er noe som kan bringes inn i eleven (eksemplifisert med "flaskepåfyllingsmetoden" – kunnskap fylles på elevene på samme måte som man fyller vann på en flaske).

-Læring som gjenkalling av informasjon; kunnskap er noe som lagres og som reproduseres når man har bruk for den.

-Læring som tilegnelse av fakta; kunnskap er noe som er nyttig og også noe som kan overføres til bruk i det virkelige livet

-Læring som abstraksjon av mening; kunnskap er noe som konstrueres av eleven og får sin egen (unike) form.

-Læring som en tolkningsprosess med sikte på forståelse av virkeligheten og kunnskap som et ledd i å forstå verden og virkeligheten rundt deg.

Imsen (ibid.) viser til to viktige motstående teorier innen psykologien angående læring: behaviorisme og kognitiv læringssyn. Jeg vil redegjøre kort for begge disse, da de har hatt stor betydning for didaktikken og undervisningspraksis i Norge, og de henger nært sammen med teorier om kunnskap og ulike kunnskapsformer.

### 2.2.2 BEHAVORISME

Behaviorismen er en retning innen psykologien som ble utviklet på begynnelsen av 1900-tallet. Retningen deler positivismen/empirismens vitenskapssyn, hvor "*sann vitenskap kan bare forholde seg til det som kan observeres, telles og måles*" (Imsen 1998:29). Behavioristene mente at man ikke kunne studere menneskers tanker og følelser, men bare deres ytre adferd, som kan observeres. På samme måte kan man studere *hva* (ytre stimuli) som påvirker adferden. Denne måten å tenke på har betydning for behaviorismen læringssyn. I følge behaviorismen er det i teorien mulig at alle kan lære hva som helst. Mennesket er født som "en ubeskrevet blad", og alt det tilegner seg i løpet av livet *læres* (ibid.). Læringen foregår gjennom påvirkning (stimulus), belønning og straff. Ideen bygger på at mennesket alltid ønsker å oppnå noe

behagelig (belønning) og vil unngå det ubehagelige (straff). Denne metoden for læring var i utgangspunktet rettet mot enkle former for læring, som for eksempel å lære å assosiere to ting med hverandre.

### 2.2.3 KOGNITIVE LÆRINGSSYN

I kognitiv teori er en opptatt av det som skjer *inni hodene* til de som lærer (Imsen 1998:54). Her er språk, tenking og problemløsning viktig, og det er menneskenes aktivitetstrang og vitebegjær som er drivkraft og ikke belønning, som innfor et behavioristisk kunnskapssyn. Ønske om å lære kommer altså fra mennesket selv, dets indre. Innfor de kognitive læringsteoriene har man ikke vært opptatt av ferdigheter og kunnskapsformer som omhandler følelser, men kunnskapsformer som har med symboler, språk, begreper og lignende. Det finnes en rekke undergrupper av kognitive læringssyn. Piagets teori og den kognitive konstruktivismen, som ble omtalt tidligere i kapitlet, er en av disse.

### 2.2.4 PRAKTISK KUNNSKAP OG SITUERT LÆRING

Flere filosofer har kritisert erkjennelsesteorien for å bare fokusere på teoretisk kunnskap. De mener det bør legges mer vekt på praktisk kunnskap og hevder at praktisk kunnskap ofte er basis for teoretisk kunnskap. Noen av disse er Martin Heidegger, Gilbert Ryle og Polanyi.<sup>14</sup> Heidegger beskriver mennesket som noe annet enn et "fornuftig dyr"<sup>15</sup>, som realiserer seg selv ("sitt egentlige vesen") gjennom både handling og tenkning. Michael Polanyi (1966, norsk utgave 2000) har blant annet har skrevet om *taus kunnskap*. Taus kunnskap handler om intuitiv kunnskap som er vanskelig å formulere eller beskrive med ord. Dette er en kunnskapsform som passer inn i begrepet praktisk kunnskap. Jeg skal komme nærmere inn på taus kunnskap i neste kapittel som omhandler kunnskapsformer.

John Deweys aktivitetssentrerte reformpedagogikk handler også i stor grad om praktisk kunnskap (Hanken og Johansen 1998). Deweys hovedidé oppsummeres med hans velkjente slagord *learning by doing*. I følge Dewey skjer læring best gjennom erfaring og ikke overføring av kunnskap, og derfor må elevene være aktive og eksperimenterende i læringen. Refleksjonen i etterkant av en aktivitet er også et viktig ledd i læringen. Først når det er gjort en refleksjon over hva som er gjort og hva resultatet ble, har eleven gjort en erfaring (ibid).

---

<sup>14</sup> Erkjennelsesteori. I: *Store norske leksikon* <http://snl.no/erkjennelsesteori> [11.05.13]

<sup>15</sup> Martin Heidegger. *Store norske leksikon* [http://snl.no/Martin\\_Heidegger](http://snl.no/Martin_Heidegger) [11.05.13]

Situert læring er et begrep innført av teoretikerne Jane Lave og Etienne Wenger (2003, oversatt til dansk av Bjørn Nake). Situert læring peker mot læring i en spesiell kontekst, læring er *"integrert og uadskillelig aspekt av sosial praksis"* (ibid.:33). Det mest sentrale kjennetegnet ved situert læring er en prosess Lave og Wenger kaller *legitim perifer deltakelse*. Dette forutsetter at de "lærende" deltar i et praksisfelleskap. Situert læring har en del fellestrekk med mesterlære-metoden, som ikke minst innenfor kunstfeltet har vært mye brukt.

### 2.2.5 KOMPETANSE

I K06 innføres begrepet basisferdigheter som skal implementeres i alle fag. Signe Kalsnes (2010) hevder at dagens fokus på basisferdigheter og *basiskompetanse* er gjennomgående i hele Europa, så vel som i Norge. Hva er så kompetanse i forhold til kunnskap? I oppslagsverk defineres kompetanse som: *"(...)evne eller kvalifikasjoner, f.eks. til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning.*<sup>16</sup>

Kompetanseberetningen<sup>17</sup> beskriver kompetanse som *"(...)evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves"*.

ASEM-rapport<sup>18</sup> definerer basiskompetanse som *"Kunnskaper og/eller ferdigheter som kommer til uttrykk gjennom praktisk bruk, dvs. vår evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i varierte menneskelige situasjoner – sosialt, yrkesmessig og fagspesifikt."* (Kalsnes 2010:55)

Vi ser at kompetanse skiller seg fra kunnskap ved at det i kompetansebegrepet legges vekt på at å ha kompetanse betyr at vi er i stand til å gjøre noe, utføre noe, løse visse oppgaver. Kunnskapsbegrepet har tradisjonelt sett i større grad handlet om å vite noe og i mindre grad *gjøre* noe. Et slikt syn på kunnskap gir et snevert kunnskapsbegrep, noe jeg vil komme nærmere inn på senere. I Norge ble begrepet *basiskompetanse* lansert av Kvalitetsutvalget<sup>19</sup> som et av tiltakene for forbedring av læreplanene. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5 som omhandler læreplanene jeg skal analysere.

---

<sup>16</sup> Kompetanse. I: *Store norske leksikon* <http://snl.no/kompetanse> [11.05.13]

<sup>17</sup> Kompetanseberetningen for Norge gir opplysninger om kvaliteten på utdanninger. Første gang utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003.

<sup>18</sup> ASEM (Asia-Europe Meeting) er et samarbeid mellom 10 asiatiske land og 15 EU-land angående ulike temaer. ASEM utarbeidet en rapport om *Basic learning*, hvor blant annet kompetansebegrepet diskuteres. (Kalsnes 2010: 55)

<sup>19</sup> Kvalitetsutvalget var et regjeringsoppnevnt utvalg som virket fra 2001-2003. De hadde som oppdrag å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen, og leverte utredningen "I første rekke" NOU 2003:16.

## KAPITTEL 3: KUNNSKAPSFORMER OG KUNNSKAP I MUSIKK

Vi har nå sett på teorier om kunnskap og læring, med særlig blick på hvordan kunnskapen oppnås og utvikles. I det følgende kapittelet vil jeg bevege meg nærmere didaktikken, ved å se på ulike *former* for kunnskap og teoriene rundt disse. Jeg skal først vise til noen generelle teorier om kunnskapsformer, før jeg går inn på kunnskap i musikk og kunnskapsformer i musikkfaget.

Som jeg kort gjorde rede for i innledningen mener jeg med *kunnskapsform* på hvilken måte kunnskapen *kommer til uttrykk*. Er kunnskapen å *vite* noe? Å kunne *gjøre* noe? Å kunne *fortelle* om noe? Å *forstå* noe? Å *oppleve* noe? Hanken og Johansen (1998) bruker fagene heimkunnskap og historie som eksempel. Det er ikke bare det faglige *innholdet* som skiller disse, men også hvilken *form* kunnskapen har. "*I det ene tilfellet er kunnskap i stor grad forankret og kommer til uttrykk i praktisk handling – man kan gjøre noe. I det andre tilfellet er kunnskapen forankret i intellektuelle prosesser og kommer til uttrykk gjennom språket – man vet noe*" (ibid.:180, forfatterens understreking).

Det er mange begrep og benevnelser på kunnskapsformer som brukes. Enkelte teoretikere har tatt utgangspunkt i andres tidligere benevninger og enkelte har laget sine egne begrep. Flere av teoriene og inndelingene i ulike kunnskapsformer som presenteres her har mange fellestrekk. Jeg ønsker å presentere et *bredt* utvalg for at disse kan utfylle og utdype hverandre, og har valgt å ta med de teoriene som synes mest relevant for temaet. Jeg starter med en skjematisk oppstilling for å forsøke å gi et visst overblikk. I denne tabellen vises det både til kunnskapsformer i generell pedagogikk/didaktikk og musikkpedagogikk/musikkdidaktikk. Det må presiseres at denne på ingen måte kan stå for seg selv, men må sees i sammenheng med teksten som følger.

TEORETIKER(E)	SKILLER MELLOM:		
Ryle	Knowing how		Knowing that
Croce	Intuitiv		Logisk
Swanwick	Intuitiv (førstehånds kunnskap) ↓		Logisk-analytisk (andrehands kunnskap)
Swanwick	Knowing by acquaintance ↙                      ↓                      ↘ Knowing              Knowledge              Knowing how                      of                      whats what ↓                              ↓                              ↓ Musikkens              * Uttrykk              *Verdi materialer              * Form              *Holdninger ↓ * Auditiv diskriminering * Motorisk kontroll * Notasjons-ferdigheter		
Gustavsson	Techne		Fronesis Episteme
Tradisjonell inndeling i kunnskapsformer i nyere norsk didaktikk	Ferdigheter		Holdninger Kunnskaper
Nerland (m.fl.)	Ferdighets-kunnskap	Fortrolighets-kunnskap	Påstandskunnskap
Tradisjonelle måltyper	Psykomotoriske mål		Affektive mål Kognitive mål
Hanken og Johansens inndeling	Ferdighets-kunnskap	Innforstått kunnskap	Holdningskunnskap Artikulert kunnskap

(Tabell 1: Oversikt over kunnskapsformer)

### 3.1 KUNNSKAPSFORMER

Jeg skal først presentere noen teorier om kunnskapsformer hentet fra generell pedagogisk- og didaktisk teori.

#### 3.1.1 KNOWING HOW OG KNOWING THAT

Filosofen Gilbert Ryle lanserte i sin bok *The concept of mind* (1949) begrepene *knowing how* og *knowing that*. Ryle hevder at vi i dagliglivet er mye mer opptatt av hva mennesker *kan* enn hvor intelligente de er. Han påpeker at kunnskapsteoretikere har vært alt for opptatt av å undersøke teoriens egenart, kilden til og legitimeringen av teoriene, og ikke hva det betyr å kunne utføre oppgaver (ibid.). Ryle understreker at det er forskjell på å være intelligent og å inneha kunnskaper. De fleste filosofer, og også vanlige mennesker, tenker på intelligens som "kjernen" av all *mental gjennomføring*



(ibid.:26). Alle *mental gjennomførings*-begreper defineres i forhold til kognisjon. Når vi snakker om intellekt eller intellektuell aktivitet tenker vi hovedsakelig på operasjoner som inneholder teoretisering. Målet for disse intellektuelle aktivitetene er å oppnå *prepositional* kunnskap (faktakunnskap). Matematikk og naturvitenskap er dominerende vitenskaper i denne sammenhengen. Innenfor disse har man vært opptatt av å finne "sannhet" og dette kunnskapssynet har vært dominerende de siste århundrene.

Ryle skiller altså mellom *knowing how* og *knowing that*. *Knowing how* handler om å kunne *gjøre* noe, mens *knowing that* er å vite noe. I følge Ryle er man i det daglige mer opptatt av menneskers praktiske kompetanse/ hva de kan *gjøre*, enn deres kognitive repertoar og hvilke sannheter de har lært (ibid.:28). Han sier at det både er likheter og forskjeller mellom *knowing how* og *knowing that*. Man kan både *lære* å spille et instrument (*gjøre* noe) og *lære* at noe er slik eller slik (vite noe). Man kan både *finne ut* hvordan man skal trimme en hekk (*gjøre* noe) og *finne ut* at romerne hadde leir en spesiell plass (vite noe) Vi kan undre oss over *hvordan*, men også *om*. På den andre side kan vi ikke snakke om *hvordan* man tror eller mener noe, og man kan heller ikke spørre *årsaken til en persons ferdigheter* på samme måte som årsaken til en persons aksept av et gitt faktum. Hva er det da som kjennetegner *knowing how*? Det er, i følge Ryle, evnen til å utføre noe godt og riktig, men også evnen til å kunne tilpasse deg til omstendighetene og endre strategier underveis. Dette skiller mennesker fra dyr og maskiner. Man tenker på hva man gjør samtidig med at man gjør det. På denne måten kan man også si at *knowing how* og *knowing that* henger nært sammen. Man trenger faktakunnskaper, kunnskaper om regler og så videre for å kunne utøve en ferdighet. Man kombinerer teori med praksis (ibid.:29).

D. W. Hamlyn (1970) skiller mellom *knowing how to do something* og *merely being able to do it* (ibid.:103). Han mener at *knowing how* impliserer forståelse og kunnskaper om prinsippene for den gitte aktiviteten. For eksempel kan et dyr gjøre ting instinktivt uten at man kan si at de "vet hvordan de gjør det". På samme måte blir det feil å si at man vet *hvordan* man strekker muskelen når man rekker ut armen, selv om man kan rekke ut armen og således strekke muskelen. For Hamlyn er *knowing how* å kunne en teknikk, noe du har lært.

### 3.1.2 EPISTEME, TECHNE OG FRONESIS

Bernt Gustavsson (2000) beskriver tre former for kunnskap hvor han tar utgangspunkt i begreper som stammer helt tilbake til antikken. Spesielt Aristoteles og hans bok om etikk; *Den Nikomakiske etikken* hvor han skiller mellom *viten*, *kunnen* og *klokskap* kan

sees som utgangspunkt for Gustavssons kunnskapsformer (ibid.:33). To av Aristoteles former var praktisk kunnskap og én var teoretisk. De praktiske kunnskapsformene handlet om produksjon og skapning. Gustavssons former er:

**Episteme**, som står for viten, og handler om teoretisk-vitenskapelig kunnskap. Denne var lenge den eneste gyldige. Uttrykket Episteme stammer fra Platon som brukte det om sikker teoretisk-vitenskapelig kunnskap. Motsatsen var doxa, som betydde mening – å ha en mening om noe. Platons definisjon på kunnskap som vi så på i kapittel 2 er "sann, berettiget tro". Det holdt altså ikke å ha en mening om noe. For å kunne kalle det kunnskap måtte det være gode argumenter for det.

**Techne**, som betegner ferdigheter, og står for den praktisk-produktive kunnskapen, kunnskap i handling. Ordet techne kommer av teknikk, men å kalle det teknisk kunnskap kan misforstås. Teknisk betyr i denne forbindelse at kunnskapen er et middel eller instrument. Noen kaller det også derfor instrumentell kunnskap. Formen har røtter tilbake i pragmatismens kunnskapstradisjon. Innenfor denne tradisjonen er selve utgangspunktet for kunnskap menneskets handlinger og refleksjonen over disse:

*"Kunnskap utgår fra praksis som reflekteres og leder til en fornyet praksis"* (Gustavsson 2000:101). Denne måten å tenke på vokste frem på slutten av 1800-tallet, men det var først i etterkrigstiden filosofer begynte å jobbe med den praktiske kunnskapens innhold og dens forhold til teoretisk kunnskap. Kunnskapsformen techne viser til Aristoteles form *poiésis*, som var den ene av de praktiske kunnskapsformene. Den andre kaltes *praxis*, og er i Gustavssons inndeling kalt *fronesis*.

**Fronesis** står for praktisk klokhet eller politisk-etisk kunnskap. Mens Aristoteles kunnskapsform *poiésis* dreide om handling hvor målet er *utenfor* selve handlingen (målet er et produkt), var det i den andre praktiske formen *praxis* handlingen *i seg selv* som var målet (ibid.:159).

### 3.2. KUNNSKAP I MUSIKK

Vi har nå sett eksempler på inndelinger i kunnskapsformer hentet fra generell pedagogikk og didaktikk. I den følgende delen av kapittelet skal jeg gå nærmere inn på temaet kunnskap i musikk og kunnskapsformer i musikkfaget.

Swanwick (1994:13) mener at å finne ut av *"the nature of musical knowledge"* er en form for analyse hvor man prøver å finne mønstre i en helhet. Han hevder at enkelte mener musikk ikke kan beskrives med annet en poetiske ord. Til dette sier Swanwick at hvis musikk både er privat og forgjengelig, kan det ikke være noe man oppnår kunnskap ved. Han sier *"some kind of change is implicit in any concept of knowledge"* (ibid.).

Kunnskap i musikk er ikke bare vedvarende erfaring med musikk, men erfaringen må også føre til noe slags forandring. Ellers ville det, i følge Swanwick, vært meningsløst med undervisning i musikk. Swanwick mener musikkunnskap har mange ulike lag. Den konkrete musikkopplevelsen fremstår som en helhet, men den kan brytes ned til mindre bestanddeler ved analyse.

Geir Johansen peker i sin artikkel *Hva er kunnskap i musikk?* (1996) på *persepsjonen* som avgjørende for all omgang med musikk. Han taler for en utvidelse av den tradisjonelle måten å tenke på kunnskaper i musikk, som for eksempel i Mønsterplanen for Grunnskolen 1987, hvor kunnskapsbegrepet ble brukt bare om det vi kan kalle teoretisk kunnskap. Johansen peker på at kunnskap i musikkfaget også må omfatte oppfatning og opplevelse av klingende musikk. Han viser blant annet til Harald Jørgensens tredeling av persepsjonsprosessen: mottaking, utvelging og ordning av sanseinntrykk, hvor ordningen av sanseinntrykkene er det som er avgjørende for hvordan vi oppfatter det vi hører. Johansen viser også til Piagets begrep *auditive representasjoner* som beskriver prosessen som foregår ved at vi omdanner våre ordnede sanseinntrykk til mening, i form av for eksempel en melodi eller rytme. Han mener våre evner til å auditive representasjoner eller forestillinger må ligge til grunn for læring av begrep, noter og lignende som er det som tradisjonelt blir sett på som kunnskap i musikk. Johansen ønsker derfor en utvidelse av kunnskapsbegrepet i musikkfaget, og mener det også bør omfatte det vi tradisjonelt betegner for ferdigheter og holdninger, i tillegg til den dimensjonen som kalles taus kunnskap.

### 3.2.1 ERKJENNELSE GJENNOM MUSIKK

I kapittel 1.3.1 så vi på bruken av begrepene kunnskap og erkjennelse. Øyvind Varkøy gir i artikkelen *Musikk og erkjennelse* (1994) en rekke eksempler på filosofer, musikkpsykologer- og pedagoger og komponister som har ment at musikken har en erkjennende funksjon/betydning for erkjennelsen. Platon og Pytagoras mente at man gjennom musikken *erkjente tilværelsens dypeste mening*. I vår tid tenker vi at man gjennom musikken kan *erkjenne seg selv*. I antikken mente man at med matematisk-filosofiske studier av musikk kunne erkjenne tilværelsens grunnleggende og styrende prinsipper. Ved hjelp av musikken kunne en altså oppnå kunnskap om noe annet. Sanses- og opplevelsesaspektet ved musikken hadde også betydning i antikken. Det greske mousike-begrepet rommet både det sanses- og opplevelsesmessige og det fornuftsmessige. Man så altså musikk både som noe med estetisk verdi i seg selv og som noe nyttig. Denne måten å tenke på strakte seg videre over i både middelalderen og

renessansen, og helt til 1700-tallet hvor mange tenkere begynte å stille seg kritisk til fornuftens hegemoni (Kjerschow 1993 I: Varkøy 1994). Varkøy trekker frem som eksempel uenigheten mellom de to franske komponistene Rameau og Rousseau, hvor Rameau ønsket å vektlegge det nære forholdet mellom musikk og vitenskap (særlig matematikk), mens Rousseau ønsket å markere skille mellom disse. Han mente musikken hadde en mening i seg selv som ikke har sammenheng med naturvitenskapene. Dette ble det rådende synet i lang tid fremover og typisk for den romantiske musikktenkningen på 1800-tallet. Romantikerne anså fantasien og intuisjonen for å være menneskets høyeste erkjennelsesevne – det eneste som kunne gripe *det absolutte*. "*Musikken åpenbarer tilværelsens dypeste vesen, og gir innsikt i en visdom fornuften ikke kan gripe*", skrev filosofen Schopenhauer (sitert etter Varkøy 1994), og dette sitatet virker dekkende for synet som hersket i romantikken.

### 3.3 KUNNSKAPSFORMER I MUSIKKFAGET

#### 3.3.1 ULIKE FAG – ULIKE KUNNSKAPSFORMER

Svein Sjøberg skriver i sin bok *Fagdebatikk* (2001) om ulike fag og deres didaktikk. Om begrepet "fag" sier han: "*Det kan for eksempel dreie seg om en vitenskap, en kunst, et yrke, profesjon eller arbeidsområde. I skolen bruker vi ordet fag som en betegnelse på noe som har et eget navn på timeplanen*" (ibid.: 21). Et skolefags innhold er ikke nødvendigvis det Sjøberg kaller en "miniversjon" av samme fag på universitetet, men et skolefag henter alltid sin basis fra noe. Litt senere skal jeg komme inn på hva som kan være musikkfagets basis.

Sjøberg sier også noe om hvordan ulike former for kunnskap kan knyttes sammen med de ulike fagene. *Kumulative* fag er fag hvor kunnskapen og læringen er logisk, hierarkisk oppbygget. De kjennetegnes ved at man hele tiden bygger på den kunnskapen eleven har – stein for stein. Vitenskapen matematikk og delvis naturvitenskapene er bygget opp på denne måten. Andre fag, som for eksempel språk og kunst, har en annen struktur. Sjøberg viser også til hvordan ulike fag har ulike mål. I enkelte fag er målet å komme frem til generelle lovmessigheter, mens man i andre fag søker det spesielle og unike. I et fag som for eksempel matematikk må man kunne *bevise* et utsagn, mens slike krav aldri kan stilles i forhold til et kunstverk eller en roman.

### 3.3.2 MUSIKKFAGETS BASIS

Spørsmålet om "hva slags fag" musikk er, henger sammen med hva man velger som undervisningsfagets basis. Et undervisningsfag henter sin basis fra noe annet. For eksempel henter undervisningsfaget fysikk sin basis fra vitenskapen fysikk. Hva med musikk? Vi oppdager fort at det er unaturlig å mene at musikkfaget har sin base i musikkvitenskapen. Musikk er i utgangspunktet ikke en vitenskap, men en kunstart. Musikk er et klingende fenomen og musikkvitenskapen har *dette* som base.

Frede V. Nielsen (1998) deler musikkfagets basis inn i ars-dimensjonen som handler om kunstaspektene ved faget, og scienta-dimensjonen som handler om de vitenskapelige sidene ved faget. I mellom disse plasserer han den håndverksmessige dimensjonen. Hvilken dimensjon en legger mest vekt på vil avgjøre hvilken type fag man får. Vi kan tenke oss at en overvekt av scienta-dimensjonen vil gi oss et fag hvor hovedfokus ligger på de logisk-analytiske og verbale aspektet av faget, en overvekt av håndverksdimensjonen vil gi oss et musikkfag som fokuserer mest på de psykomotoriske ferdighetene, mens en overvekt av ars-dimensjonen vil gi oss et musikkfag som fokuserer på estetiske opplevelser. Vi ser altså at hvilken del av fagets basis man legger vekt på, vil ha betydning for hvilken kunnskapsform faget får.

### 3.3.3 INTUITIV OG LOGISK-ANALYTISK KUNNSKAP

Den engelske musikkpedagogen Keith Swanwick (1994) deler kunnskap inn i intuitiv ("førstehånds kunnskap") og logisk-analytisk ("andrehånds kunnskap"). Hans inndeling er basert på den italienske filosofen Benedetto Croces tanker om kunnskap. Croce (1992, overs.: Lyas, C. ) deler kunnskap inn i to former: Intuitiv kunnskap og logisk kunnskap. Den intuitive kunnskapen er tatt opp gjennom vår evne til å skape mentale representasjoner, mens den logiske kunnskapen tas opp gjennom intellektet. I følge Swanwick er intuitiv kunnskap den selvopplevde, erfaringsbaserte kunnskapen, mens logisk-analytisk kunnskap er informativ faktakunnskap. I forhold til musikk skiller man ofte mellom kunnskap *i* musikk og kunnskap *om* musikk.

#### 3.3.3.1 FØRSTEHÅNDS KUNNSKAP/INTUITIV KUNNSKAP

Swanwick (ibid.) mener at den intuitive kunnskapen må være basis for den logisk-analytiske. Hvis man ikke opplever musikk som klingende fenomen er det ikke noe å ha kunnskaper om. Intuitiv kunnskap er derfor i følge Swanwick *knowing by acquaintance*, kunnskaper som bare kan oppnås gjennom direkte kontakt/møte med det du skal oppnå kunnskap om.

Førstehånds kunnskaper i Swanwicks definisjon kan også være det vi ofte er vant med å tenke på som ferdigheter. Han kaller det også selv for *musical skills* som direkte oversatt blir musikalske ferdigheter. Han bruker som eksempler følgende:

#### Evne til auditiv diskriminering

Med dette mener Swanwick evne til å sortere, gruppere, identifisere og klassifisere lyder/klanger som er musikkens bestanddeler. Han trekker også frem evnen til å auditivt vurdere om det du spiller eller hører stemmer overens med et notebilde.

#### Motorisk kontroll, evne til å styre muskler

For mange er dette kanskje den mest åpenbare musikalske ferdigheten; å kunne beherske et instrument. Denne ferdigheten handler om kontroll over musklene, motorikk og finmotorikk.

#### Notasjons-ferdigheter

Dette siste punktet handler om evne til å lese notasjon. Dette er en musikalsk ferdighet Swanwick trekker frem som viktig innenfor enkelte musikktradisjoner. Swanwick mener evne til auditiv diskriminering er den viktigste musikalske ferdigheten, etterfulgt av motorisk kontroll (Swanwick kaller det i denne sammenhengen *manipulative control*) og notasjonsferdigheter som den minst viktige ferdigheten. Til sammen utgjør disse *knowing how*, å kunne beherske musikkens materialer/byggesteiner. I motsetning til logisk-analytisk kunnskap kan denne kunnskapsformen ikke læres verbalt, eller komme til uttrykk verbalt.

#### **3.3.3.2 ANDREHÅNSKUNNSKAP/LOGISK-ANALYTISK KUNNSKAP**

Denne kunnskapsformen tilsvarende på mange måter Gilbert Ryles (1949) *knowing that*. Andrehånds kunnskap er såkalt faktakunnskap, *prepositional* kunnskap eller kunnskaper *om* noe (Swanwick 1994). Kunnskap *om* musikk kan være for eksempel kunnskaper innen musikkhistorie (hvor mange symfonier skrev Beethoven?) eller kunnskaper om musikkuttrykk (hva betyr *andante*?) Andrehånds kunnskap kan oppnås uten nærmere kjennskap til selve musikken, det kan være noe enhver kan lese seg til i en bok. Som eksempel bruker Swanwick at du kan lære deg hva en sarabande er ved å lese om det i en bok uten å noensinne ha spilt eller hørt en. Swanwick påpeker også at det er stor forskjell mellom andrehånds kunnskap som er oppnådd gjennom *beskrivelse* og samme kunnskap som oppnås gjennom egen musikalsk *erfaring*.

I følge Swanwick (ibid.) inneholder all analyse av musikk en eller flere av følgende kategorier: (musikkens) materialer, uttrykk, form og verdi. Disse dimensjonene er sentral i all analyse av musikk, og derfor også i utdanning/undervisning i musikk.

Han mener at basis for den logisk-analytiske kunnskapen er den intuitive kunnskapen. Også her viser Swanwick til Croce og hans kunnskapshierarki; Croce mener den logiske kunnskapen bygger på den intuitive kunnskapen som igjen bygger på sensoriske inntrykk/persepsjon (Swanwick 1994).

### 3.3.3.3 KNOWLEDGE BY ACQUAINTANCE

Den intuitive førstehånds kunnskapen kaller Swanwick altså for *knowing by acquaintance*. Dette viser til at en har kunnskap om noe (person/ting) ut fra direkte møte/konfrontasjon med personen/tingen. Det dreier seg om å *kjenne* noe, ikke bare kunne beskrive. Man må ha kontakt med musikk og bli kjent med gjennom personlig erfaring med musikk, for å oppnå kunnskap i musikk.

Som vi ser av den skjematiske oppstilling (tabell 1, side 25) deler Swanwick kategorien *knowing by acquaintance* inn i 3 deler:

*Knowing how* som handler om musikkens materialer, beskrevet ovenfor under avsnittet om førstehånds kunnskap.

*Knowledge of* som handler om sans for uttrykk og form. Dette kan dreie seg om å ha sans for hvordan uttrykk kan varieres innfor ulike stiler, men også bevissthet overfor strukturene i musikken og evne til å oppfatte forhold mellom ulike deler i et musikkstykke.

*Knowing whats what* som handler om musikkens *verdi* og verdsetting av denne, holdninger, engasjement og preferanser overfor musikken. Engasjementet kan gå fra totalt likegyldig eller hat til at musikken har en dyptgående betydning for hele livet. Hvilken verdi man setter på musikken vil avhenge av en rekke faktorer som kjønn, alder, sosial kontekst osv., men aller mest betydning vil de tidligere musikalske erfaringene ha. Swanwick mener at det som berører oss ved musikken er "*the shadows of many previous experiences*" (1994:20), og at en grunnleggende sans for vurdering av musikk bygger på sensitivitet for og ferdigheter i musikalsk materiale, evne til å identifisere uttrykk og oppfatte form i musikken.

Hamlyn (1970) bruker også uttrykket *knowledge of* og beskriver dette som en konfrontasjon eller et møte (med noen eller noe) med *awareness*. Awareness kan oversettes med bevissthet, og møte med noe/noen med bevissthet sees i denne sammenhengen som noe mer spesielt enn å ha kunnskap om noe. Denne typen *awareness* kan ligne på det greske uttrykket *gnosis* som beskriver den direkte intuisjonen av et objekt. *Gnosis* ble av Platon og Aristoteles delvis sett på som "*the paradigm of knowledge*" (sitert etter Hamlyn 1970:105). Hamlyn påpeker at innhold i



denne typen *awareness* bare kan uttrykkes gjennom hva subjektet vet om objektet, og at det derfor da blir *knowledge that*. I følge Hamlyn har flere filosofer opphøyet dette synet som den ypperste kunnskapsformen nettopp på grunn av ideen om denne direkte formen for bevissthet. Hamlyn viser til filosofen Bertrand Russells skille mellom *knowing by acquaintance* og *knowing by description*<sup>20</sup> som et eksempel på dette.

## KJENNSKAP

I den tidligere omtalte rapporten om basiskompetanse fra ASEM (s. 23) brukes begrepet *awareness* under kategorien "kunnskap". For eksempel: "*Awareness of Europe's cultural and linguistic diversity*". Slik jeg ser det har *awareness* i dette tilfellet en annen betydning enn hos Hamlyn (jmf. forrige avsnitt). *Awareness* kan oversettes med bevissthet, oppmerksomhet og *having knowledge*, men jeg tenker at den mest presise oversettelsen i dette tilfelle er *kjennskap*/å ha kjennskap til. Som vi skal se er *å ha kjennskap til* er en mye brukt formulering i læreplanene. Jeg oppfatter det da i betydningen *vite om* eller *kjenne til*. Slik defineres også ordet i ulike ordbøker. Med en slik definisjon av ordet er *å ha kjennskap til noe* logisk-analytisk kunnskap hvor man legger vekt på *prepositional* kunnskap (faktakunnskap).

### 3.3.4 KUNNSKAPER, FERDIGHETER OG HOLDNINGER

Hanken og Johansen (1998) viser til at den vanlige inndelingen av kunnskapsformer i norsk pedagogikk og didaktikk er inndeling i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Som vi har sett kan denne inndelingen sies å stamme helt tilbake til Aristoteles og hans inndeling i viten, kunnen og klokhet. Denne måten å skille på gir det som kalles et *snevert* kunnskapsbegrep. Kunnskap er her skilt fra ferdigheter og holdninger. Dette er den tradisjonelle inndelingen i kunnskapsformer, og kanskje slik de fleste av oss fortsatt er vant til å tenke.

Med denne tradisjonelle inndelingen tenker man på kunnskap i musikkfaget som for eksempel å kunne musikkteoretiske begrep og notasjon, musikkhistoriske fakta og lignende. Ferdigheter er det vi normalt sett tenker på som å kunne utføre noe (ibid.). Dette gjelder ikke bare motorikk og kroppskontroll (fysiske ferdigheter), men kan også være psykomotoriske ferdigheter. De psykomotoriske ferdighetene deles i: *Auditive forestillinger*, som handler om evnen til å "høre noe for sitt indre øre"

---

<sup>20</sup> Bertrand Arthur William Russel. I: *Store norske leksikon*  
[http://snl.no/Bertrand\\_Arthur\\_William\\_Russell](http://snl.no/Bertrand_Arthur_William_Russell) [12.05.13]



*Kinestetiske forestillinger*, som handler om evnen til å "kjenne for seg" hvilken posisjon kroppen eller deler av kroppen skal ha. Det kan være for eksempel at en pianist kan kjenne i hånda si hvor utstrakt den må være for å rekke en gitt intervall.

*Taktile forestillinger*, som handler om berøringssansen. Det kan være for eksempel at en fiolinist kjenner i fingeren sin hvor hardt han skal trykke med fingertuppen for å få en flageolett.<sup>21</sup>

Innenfor den tradisjonelle bruken av begrepet ferdigheter ligger også intellektuelle ferdigheter som for eksempel notesligningsferdigheter og gehørferdigheter (ibid.). Hanken og Johansen påpeker at dette kan være problematisk da intellektuelle ferdigheter vil sortere sammen med psykomotoriske ferdigheter i kategorien *ferdigheter* når man deler inn i kunnskapsformer, mens de vil defineres inn under *kognitive mål*, i den tradisjonelle inndelingen av ulike typer mål. Ulike typer mål vil jeg komme nærmere inn på senere i kapitlet.

Holdninger er den siste kategorien innenfor denne tradisjonelle inndelingen i kunnskapsformer. Holdninger handler om opplevelser og følelser i forhold til musikken, men også samfunnsmessige og politiske aspekter.

Hanken og Johansen (1998) mener at denne inndelingen i kunnskaper, ferdigheter og holdninger som har vært mye brukt i norsk pedagogikk og didaktikk ikke er tilstrekkelig. De begrunner det med at det oppstår et unaturlig skille ved å holde kunnskaper utenom ferdigheter og holdninger, da alle tre områdene griper inn i hverandre. Som eksempel bruker de en klarinettist som øver brutte dominantseptimakkorder i alle tonearter (ferdighet). Innbakt i denne aktiviteten vil også ligge utvikling av musikkteoretiske kunnskaper (kunnskap) og også utholdenhet, vilje og lignende (holdninger). De mener kunnskapsbegrepet må brukes *vidt*, og omfatte ferdighetskunnskap, holdningskunnskap, innforstått og artikulert kunnskap. Det er dette forslaget til inndeling jeg vil bruke som rammeverk når jeg utarbeider kategorier som analysen av læreplanene gjøres ut fra.

### **3.3.5 PÅSTANDSKUNNSKAP, FERDIGHETSKUNNSKAP OG FORTROLIGHETSKUNNSKAP**

En annen inndeling i kunnskapsformer som har mange likhetstrekk med den tradisjonelle inndelingen Hanken og Johansen (1998) viser til, er den Monika Nerland presenterer i hennes artikkel *Kunnskap i musikkpedagogisk praksis* (2004). Hennes inndelingen er basert på tekster av Lauvås & Handal (1995 I: Nerland 2004) og

---

<sup>21</sup> Flageolett er overtoner som frembringes på strengeinstrumenter

Molander(1990 I: Nerland 2004). Nerland bruker begrepene påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Påstandskunnskap tilsvare den tradisjonelle bruken av begrepet kunnskaper. Den har en teoretisk karakter og kunnskapen kan oftest uttrykkes verbalt. Ferdighetskunnskap handler, slik vi kjenner den fra den tradisjonelle inndelingen, om praktisk kunnskap og anvendelse av kunnskapen. I denne kunnskapsformen betones aktivitetsaspektet. Når det gjelder fortrolighetskunnskap legges det vekt på kunnskap som ikke så lett kan beskrives med ord. Kunnskapen er bygd opp gjennom erfaringer som har gitt personen fortrolighet med det aktuelle fenomenet det er snakk om. Denne formen kan sies å tilsvare både kunnskapsformen *holdninger* i den tradisjonelle inndelingen av kunnskapsformer, og *innforstått kunnskap* fra Hanken og Johansens (1998) forslag til inndeling i kunnskapsformer.

### 3.3.6 TAUS KUNNSKAP

Hanken og Johansen (ibid.) mener det er viktige sider ved musikalsk erkjennelse og kompetanse som ikke kan uttrykkes verbalt, men som likevel må anses som kunnskap. Dette kan kalles taus kunnskap, eller innforstått kunnskap, som Hanken og Johansen mener er et bedre begrep. Michael Polanyi sier det slik: *"Vi kan vite mer enn vi kan si"* (Polanyi 1966, norsk utgave 2000:16). Han bruker som eksempel på taus kunnskap at vi kan kjenne igjen et ansikt blant kanskje millioner andre, men vi har problemer med å beskrive og formulere hvordan vi klarer å kjenne igjen dette ansiktet.

Hvis man tar utgangspunkt i at det er viktige sider ved kunnskap i et fag som ikke kan uttrykkes verbalt, vil dette ha konsekvenser for hvilke metoder man velger for undervisningen. Hanken og Johansen (1998) nevner demonstrasjon, observasjon, imitasjon og fysisk veiledning som undervisningsmetoder som vil gi elevene egne sansemessige erfaringer.

## 3.4 KUNNSKAPSFORMER OG MÅL

Hvilke mål som settes for undervisningen vil naturligvis ha en direkte betydning for hvilke kunnskapsformer som vektlegges, og det er derfor naturlig å vise til den vanligste inndelingen i ulike typer mål i norsk pedagogikk og didaktikk.

Det har i norsk utdanningshistorie vært vanlig å dele mål inn i følgende typer mål: Kognitive, psykomotoriske og affektive. (Hanken og Johansen 1998).

*Kognitive mål* dreier seg om læringsresultater som forutsetter mentale aktiviteter som forståelse, innsikt, hukommelse, tolking av sanseinntrykk og så videre. Slike mål kan

være for eksempel *"bli kjent med latin-amerikanske rytmer/stilarter og instrumenter(...)"* og *"kjenne de vanligste notasjonssymbolene(...)"* (ibid.:58).

*Psykomotoriske mål* er mål som har med viljestyrte, kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre. Dette kan for eksempel være *"(...)utføre ulike rytmemønstre(...)"* eller *"(...)redusere antall feilslag på klaveret"* (ibid.).

*Affektive mål* er fellesbetegnelse på mål som har med følelser, holdninger og verdier å gjøre. Eksempler på slike mål kan være *"(...)bli trygg på sin egen sang- og talestemme(...)"* og *"(...)gjøre elevene fortrolig med å opptre for hverandre(...)"* (ibid.).

## OPPSUMMERING KUNNSKAPSFORMER

I figuren som følger har jeg hentet ut kjennetegn fra de ulike kunnskapsformene og måtene å dele inn kunnskapsformer, som er presentert i dette kapitlet. Her er det både kunnskapsformer omtalt i forhold til generell pedagogikk og kunnskapsformer i musikkfaget. Jeg har satt de inn i en ramme basert på Hanken og Johansens forslag til bruk av et vidt kunnskapsbegrep bestående av kunnskapsformene; innforstått kunnskap, ferdighetskunnskap, artikulert kunnskap og holdningskunnskap. Jeg har valgt å bruke denne inndelingen som utgangspunkt, da jeg synes den på en god måte favner over de fleste aspektene ved de teoriene jeg har presentert. Hanken og Johansens forslag til inndeling er også den jeg finner mest tilpasset forhold i norsk musikkopplæring, og også den som harmonerer mest med det som er min personlige oppfatning av relevante kunnskapsformer for musikkfaget. Oppstillingen viser samsvar og likheter mellom de ulike teoriene og oppstillingene i kunnskapsformer, og er ment å være et utgangspunkt for utarbeidelse av analysekategorier.

<b>Innforstått kunnskap</b>	<b>Ferdighetskunnskap</b>	<b>Artikulert kunnskap</b>	<b>Holdningskunnskap</b>
- Intuitiv kunnskap /førstehånds kunnskap (Croce/Swanwick) -knowing by acquaintance – knowledge of... (Swanwick) - Knowing this (Russel) - Taus kunnskap (Polanyi) -Fortrolighets- kunnskap (Nerland)	-Knowing how (Ryle) -Knowing by acquaintance – knowing how (Swanwick) - Techne (Gustavsson) - Ferdigheter (trad. inndeling) -Ferdighetskunnskap (Nerland) -Psykomotoriske mål (trad. typer mål)	- Knowing that (Ryle) -Logisk- analytisk/andrehånds kunnskap (Croce/Swanwick) - Episteme (Gustavsson) - Kunnskaper (trad. inndeling) - Påstandskunnskap (Nerland) - Kognitive mål (trad. typer mål)	-Knowing whats what /Swanwick) - Fronesis -Holdninger (trad. inndeling) - Fortrolighets kunnskap (Nerland) -Affektive mål (trad. typer mål)

(Tabell 2: Oppstilling av kunnskapsformene innforstått kunnskap, ferdighetskunnskap, artikulert kunnskap og holdningskunnskap)

DEL 2  
METODE  
OG ANALYSE

## KAPITTEL 4: METODE OG ANALYSEVERKTØY

I begynnelsen av dette kapitelet skal jeg si noe om forskningsmetoden jeg har valgt for å svare på min problemstilling: *Hvilke kunnskapsformer og hvilke(t) kunnskapssyn finner vi læreplanene for grunnskolefaget musikk i L97 og K06?*

Deretter vil jeg gjøre rede for konkrete forskningsspørsmål og analyseverktøy som skal brukes.

### 4.1 HERMENEUTIKK

Hermeneutikk er *fortolkningslære* (Thuren 1993), og er et sett med teorier som omhandler prosessen å fortolke en tekst og skape mening av denne. I hermeneutisk forskning er det viktig at fortolkeren er bevisst sin egen rolle, og den konteksten forskningen finner sted i. Dette kalles hermeneutisk selvrefleksjon (ibid.). Thuren hevder at hermeneutisk tolkning bygger på at *mennesker forstår andre mennesker*. Mennesket kan se seg selv og forstå seg selv (*introspeksjon*) og på den måten forstå andre menneskers tanker og følelser. Dette gir, i følge Thuren, oss en viktig og vesentlig kilde til kunnskap som vi mister ved positivistiske forskningsmetoder. Innvendinger mot hermeneutikken kan være at den ikke gir noen klare svar eller sannheter, da det alltid vil være en subjektiv fremstilling farget av forskeren selv. Thuren fremhever derfor at hermeneutikk i noen tilfeller vil bære preg av relativisme. Problemstillingen i denne studien legger opp til en hermeneutisk analyse av teksten i læreplaner for grunnskolefaget musikk. I analysen vil jeg drøfte ulike muligheter for inndeling i kunnskapsformer og kunnskapssyn. Studien er hermeneutisk da den søker å tolke læreplanenes tekster og forsøke å skape mening ut dra denne. Studien vil kanskje ikke kunne gi klare svar, men den vil utforske et felt og drøfte mulige resultater av analysen.

#### 4.1.1 FORFORSTÅELSE OG DEN HERMENEUTISKE SIRKEL

En vesentlig kjennetegn ved hermeneutisk forskning er at forskeren innehar en *forforståelse* som vil påvirke forskningsprosessen (Thuren 1993). Forforståelsen er erfaringer, tidligere kunnskap, meninger og tanker som forskeren har med seg inn i forskningsarbeidet. Forforståelsen vil også endre seg i løpet av forskningsprosessen hvor forskeren oppnår ny innsikt. Dette kalles *den hermeneutiske sirkel* (ibid.).

Begrepet den hermeneutiske sirkel brukes om det vekselspillet mellom forforståelse og erfaring som pågår kontinuerlig i en forskningsprosess. Vi *vet noe* med vår forforståelse inntil vi erfarer noe nytt eller noe annet, og vår forforståelse endres. Slik fortsetter prosessen. Thuren argumenterer derfor for at Per-Johan Ödmans begrep; den

hermeneutiske *spiral*, er mer dekkende. Bruk av begrepet spiral betegner ikke bare at det er et stadig kretsløp av gjensidig forutsetting mellom forforståelse og erfaring, men viser også at vi oppnår finere nyanser av kunnskap etter hvert som erfaringen blir større og større. Thuren bemerker også at vi ikke oppfatter virkeligheten bare gjennom våre sanser, men at det ligger implisitt en god del tolkning. Nesten alt vi ser, hører, opplever og så videre bygger på vår forforståelse. Dette *kan* tale for kunnskapsrelativisme, men gjør ikke nødvendigvis det, blant annet på grunn av prinsippet om den hermeneutiske sirkel.

Min forforståelse er preget av alle mine erfaringer som menneske. Spesielt relevant i denne sammenhengen er min erfaring som lærer i grunnskole og kulturskole. Også mine egne erfaringer og minner fra tiden som elev i barneskolen vil også være med å sette preg på min forforståelse. Min utdanningsbakgrunn, mitt musikk-syn og mitt menneskesyn er eksempler på deler av min forforståelse som også vil være med å farge denne forskningen. Postholm (2010) påpeker at til tross for at forskerens forforståelse alltid vil påvirke forskningen innen for kvalitative metoder, må det likevel være et mål at forskeren møter materialet med et åpent sinn og forsøker å legge til side sine tidligere perspektiver. Denne problemstillingen er aktuell i forhold til min analyse. Jeg går inn i analysen med en forforståelse preget av et negativt *inntrykk* av kunnskapsløftets læreplan i musikk. Dette inntrykket stammer fra samtaler med musikk-lærere og de som utdanner musikk-lærere, og henger også sammen med fordommer mot politikken som lå til grunn for reformen. Jeg er klar over at denne forforståelsen kan komme til å prege min analyse og fremstilling, og mener derfor det er viktig å bringe den opp.

## 4.2 KVALITATIV METODE

"Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv" sier May Britt Postholm (2010:17) i sin bok *Kvalitativ metode*. Noe av som skiller kvalitativ metode fra kvantitativ metode er at man innenfor den kvalitative ofte bruker et snevrere informasjonsgrunnlag, men mer fokus på å belyse helhet og større innslag av drøftinger. Dataene presenteres for eksempel med sitater, og i resultatene er man opptatt av fullstendighet og forståelse. I en kvantitativ studie er en avhengig av få opplysninger om mange undersøkelsesenheter, informasjonen presenteres gjerne ved opptelling og resultatene kan vise for eksempel representativitet, gjerne med statistikk. (Holme og Solvang, Winter m.fl. I: Bøe 1995).

Innenfor kvalitativ metode påvirkes forskningen av forskerens forforståelse. Postholm (2010) argumenterer derfor med at langt på vei all kvalitativ forskning er

konstruktivistisk. Vi kan hevde at kunnskap skapes eller utvikles innenfor kvalitativ forskning ved at forskeren konstruerer kunnskapen i møte mellom sin egen forforståelse og ny erfaring.

I følge Thagaard (1998) benytter man i kvalitative studier oftest en induktiv tilnærming, ved at studiens teoretiske perspektiv utkommer av analyseresultatene. Kvalitative studier *kan* også ha en deduktiv tilnærming, ved at forskningen tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier, og Thagaard påpeker at det i de fleste tilfellene vil være en veksling mellom induktive og deduktive faser. Denne studien bygger på allerede eksisterende teori som informasjonen analyseres ut fra.

#### 4.2.1 DESKRIPTIV ANALYSE

I kvalitativ forskning vil analyseprosessen foregå gjennom hele forskningsprosessen; under innsamling av data og under selve arbeidet med analysen (Postholm 2010). Et kvalitativt analysearbeid er ikke en lineær, avgrenset prosess, men noe som foregår kontinuerlig. Fra jeg startet å lese teori om kunnskapsfilosofi og ulike kunnskapsformer, og kontinuerlig under arbeidet med skriving av teorikapitlene har forskningsprosessen pågått. Når all informasjonen er innsamlet starter selve analysen av dataene, selv om denne prosessen også har pågått *underveis* i løpet av innsamlingen. Slik kan selve forskningsprosessen sies å være en hermeneutisk spiral. Jeg startet arbeidet med en viss idé om hvilke kunnskapsformer og kunnskapssyn jeg ville finne. Etter hvert som jeg får innsikt i teorien endrer forforståelse seg, og slik vil den kontinuerlig endre seg i arbeidet med læreplanens tekster og analysen av disse. Begrepet spiral handler også om at det er en prosess som ikke har en klar ende. Om jeg fortsetter å jobbe videre med samme tema vil jeg stadig få nye erfaringer og endret forforståelse.

Postholm (ibid.) skiller mellom deskriptive og teoretiske analyser. Hun definerer deskriptive analyser som "*analyseprosesser som strukturerer datamaterialet*" (ibid.:86) og som har til mål å gjøre dataen oversiktlig. Teoretiske analyser innebærer, i følge Postholm, at forskeren tar i bruk "*substantiv teori for å analysere deler av et materiale*" (ibid). Med utgangspunkt i Postholm beskrivelse av deskriptiv og teoretisk analyse, finner jeg at min forskningsmetode vil ha elementer av begge disse. Jeg skal strukturere datamaterialet for å gjøre det oversiktlig (deskriptiv analyse), samtidig med at jeg bruker teori som grunnlag for struktureringen (teoretisk analyse). Til forskjell fra Postholms definisjon av teoretisk analyse, bruker jeg ikke *substantiv teori*, men *teoretiske modeller* som jeg har strukturert. Når det gjelder analyse av læreplanene med



tanke på kunnskapssyn, bruker jeg *omfattende teorier/paradigmer* (ibid.) og teoretiske modeller som utgangspunkt.

#### 4.2.2 DOKUMENTANALYSE

Dokumentanalyse kan, i følge Duedahl og Jacobsen (2010), være analyser av både intervjuer, tekster, bilder og annet. I denne studien er det læreplanenes tekst som analyseres. Tekst- og innholdsanalyser kan framstå i flere ulike former, alt fra kvantitative varianter hvor man for eksempel teller antall forekomster av et begrep i en tekst, til analyser av skjønnlitteratur hvor forskeren tolker innholdet og budskapet ved hjelp av langt mer frie kriterier. Thagaard (1998) mener dokumentanalyse skiller seg fra annen empirisk forskning ved at dataen som brukes ikke er samlet inn av forskeren ved for eksempel intervju eller spørreundersøkelser, men er dokumenter som er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke de til. Dokumentanalyse kan brukes om analyser av alle skriftlige kilder, selv om begrepet dokument ofte assosieres med offentlige skrifter (ibid).

Analysen av tekstinnholdet vil gi en rekke mer eller mindre eksplisitte kategorier. Disse oppstår gjerne underveis gjennom datainnsamlingen og analysen. Reduseringen av datamengden kan foregå ved bruk av ulike metoder; kondensering, kategorisering, narrativ metode og ad hoc – metode. Dette er Steinar Kvaales metoder for meningsanalyse (Kvale 1997). Min analyse vil utføres med *kategorisering* som hovedmetode for meningsanalysen. Kategorier kan utarbeides på forhånd (deduktivt) eller underveis i informasjonsinnsamlingen og analysen (induktivt). I dette tilfelle fastlegges kategoriene på grunnlag av teorien som presenteres, altså deduktivt.

#### 4.2.3 OM TOLKNING OG KONKLUSJON

*Tolkning av undersøkelsesresultatene er en vesentlig del av undersøkelsen, og tolkningen bør alltid stå i forhold til problemstillingen*, sier Olav Bø (1995). Han viser også hvordan oppgavens problemstilling vil være avgjørende for hvilken form konklusjonen får. En *problemsøkende* problemstilling bør få en konklusjon hvor vesentlige ting innenfor problemområdet kommer frem, men bør også vise noe om interessante videre veier å gå. En *deskriptiv* problemstilling bør få en konklusjon hvor resultat sammenfattes og hvor resultatene i større eller mindre grad forklares. En *hypoteseprøvende* problemstilling bør føre til en bekreftelse eller avkreftelse av hypotesen, og en forklaring på dette. Denne studiens problemstilling kan defineres som *deskriptiv*, og jeg

vil derfor i oppsummeringen sammenfatte og forklare de mest vesentlige funn i analysen.

### 4.3 ANALYSEVERKTØY

Som jeg gjorde rede for i innledningen søkes problemstillingen besvart med to forskningsspørsmål. For å kunne svare på forskningsspørsmålene har jeg valgt analysekategorier å plassere informasjonen i. Problemstillingens todeling gir ulike analysekategorier for kunnskapsformer og kunnskapssyn

#### 4.3.1 ANALYSEKATEGORIER – KUNNSKAPSFORMER

Jeg skal analysere læreplanene ved hjelp av kategorier av kunnskapsformer i musikkfaget som er utledet fra teorien presentert i kapittel 3. Teorien gir et bredt grunnlag for oppstilling av ulike kunnskapsformer, og jeg har ut fra dette satt opp kjennetegn for tre kunnskapsformer. Læreplanenes mål og hovedmomenter (L97) og kompetansemål (K06) plasseres inn i disse kategoriene ut fra hvordan de samsvarer med kjennetegnene.

I prosessen med å kategorisere læreplanenes mål og hovedmomenter er det mer enn selve teksten i læreplanen som påvirker kategoriseringen. Implisitt i målene, hovedmomentene og kompetansemålene ligger en mengde informasjon om mer eller mindre fastlagt innhold og metoder, som er avgjørende for hvilken kunnskapsform vil kan finne. Mål, innhold og metoder er alle didaktiske kategorier som ofte betraktes å stå i et avhengighetsforhold til hverandre<sup>22</sup>. Jeg skal ikke gå nærmere inn på dette annet enn å minne om at hvilket innholdet og hvilke metodene som legges opp til gjennom målene, i høyeste grad også gir utslag for kunnskapsform.

I arbeidet med å definere analysekategorier valgte jeg først å ta utgangspunkt i Hanken og Johansens (1998) inndeling i følgende kunnskapsformer: innforstått kunnskap, artikulert kunnskap, ferdighetskunnskap og holdningskunnskap. Viser her til kapittel 3 (avsnitt: oppsummering av kunnskapsformer), hvor jeg begrunner valg av denne inndelingen. Jeg plasserte så kunnskapsformene presentert i kapittel 3 inn i en ramme basert på denne inndelingen, og satt da igjen med følgende oppstilling av de fire kunnskapsformene:

---

<sup>22</sup> Jmf. Den didaktiske relasjonsmodell som viser hvordan didaktiske kategorier forholder seg til hverandre. Utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978 I: Hanken og Johansen 1998)

## INNFORSTÅTT KUNNSKAP

MED UTGANGSPUNKT I:		KJENNETEGN
Croce, Swanwick	Intuitiv kunnskap	- selvopplevd, erfaringsbasert kunnskap - kunnskap gjennom direkte kontakt med det en skal oppnå kunnskap om
Hamlyn	Knowledge of...	- møte med noe med awareness (bevissthet). I slekt med det greske uttrykket Gnosis som beskriver "direkte intuisjon med et objekt"
Swanwick	Knowledge of (som del av knowing by acquaintance"	- direkte møte, <i>kjenne</i> noe/noen uten nødvendigvis være i stand til å beskrive - uttrykk - form
Polaniy	Taus kunnskap	- det vi kan, men ikke så lett kan beskrive
Nerland	Fortrolighetskunnskap	- kunnskap som er bygd opp gjennom erfaringer som har gitt personer fortrolighet med det aktuelle fenomenet

(Tabell 3: Innforstått kunnskap)

## ARTIKULERT KUNNSKAP

MED UTGANGSPUNKT I:		KJENNETEGN
Ryle	Knowing that	-faktakunnskap/prepositional kunnskap - å vite noe
Croce/Swanwick	Logisk/ logisk-analytisk kunnskap	- tillært faktakunnskap - kunnskap <i>om</i> noe - kunnskapen kan oppnås uten nær kjennskap - kunnskapen kan oppnås ved å lese i en bok - avhengig av intuitiv kunnskap som basis
Egen	Kjennskap	- å kjenne til, ha bevissthet om, være oppmerksom på
Gustavsson	Episteme	- viten - teoretisk-vitenskapelig kunnskap - sikker kunnskap (fra Platon: "sann, berettiget tro")
Tradisjonell inndeling	Kunnskaper	-fakta
Nerland	Påstandskunnskap	- teoretisk karakter - kan uttrykkes verbalt
Tradisjonelle måltyper	Kognitive mål	- læringsresultater som forutsetter mentale aktiviteter som for eksempel forståelse, innsikt, hukommelse og tolkning av sanseintrykk

(Tabell 4: Artikulert kunnskap)

## FERDIGHETSKUNNSKAP

MED UTGANGSPUNKT I:		KJENNETEGN
Ryle	Knowing how	- å kunne gjøre/utføre noe - evne til å tilpasse seg omstillinger, endre strategi underveis
Hamlyn	Knowing how	- impliserer forståelse og kunnskaper om prinsippene for den gitte aktiviteten - å kunne en teknikk, noe du har lært
Swanwick	Knowing how (som del av knowing by acquaintance	- musikkens materialer: * evne til auditiv diskriminering * notasjonsferdigheter * motorisk kontroll
Gustavsson	Techne	- praktisk-produktiv kunnskap - kunnskap utgår fra praksis som reflekteres
Tradisjonell inndeling	Ferdigheter	- motoriske ferdigheter - psykomotoriske ferdigheter: * auditive forestillinger * kinestetiske forestillinger * taktile forestillinger
Nerland (med bakgrunn i andre)	Ferdighetskunnskap	- praktisk kunnskap - anvendelse av kunnskap - aktivitetsaspekt -kunnskapen kan ikke lett beskrives med ord
Tradisjonelle måltyper	Psykomotoriske mål	- viljestyrte, kontrollerte, fysiske bevegelser og aktiviteter

(Tabell 5: Ferdighetskunnskap)

## HOLDNINGSKUNNSKAP

MED UTGANGSPUNKT I:		KJENNETEGN
Swanwick	Knowing whats what	- hvilken verdi man setter på musikken ( <i>valueing</i> ) - preferanser og engasjement
Gustavsson	Fronesis	- praktisk klokhet - politisk-etisk kunnskap
Tradisjonell (begrepsbruk)	Holdninger	- samarbeid, samhandling, - kritisk sans, bevissthet om musikkens påvirkningskraft, samfunnsmessig betydning - følelses-aspekt -opplevelse
Tradisjonelle måltyper	Affektive mål	-følelser, holdninger og verdier

(Tabell 6: Holdningskunnskap)

Disse tabellene har så fungert som utgangspunkt for utarbeidelsen av analysekategorier. Jeg har tatt utgangspunkt i de kjennetegnene ved kunnskapsformer som kun lar seg plassere i én av kunnskapsformene, og også valgt ut kjennetegn jeg mener er særlig sentrale innenfor den enkelte kunnskapsformen. I dette arbeidet har jeg funnet at ingen av kjennetegnene for kunnskapsformen innforstått kunnskap (tabell 3) kan sies å kun plasseres i denne kunnskapsformen. Alle kjennetegn som kan høre inn i kunnskapsformen innforstått kunnskap, har også krysningspunkter med en eller flere av de øvrige kunnskapsformene. Det ligger også i kunnskapsformen innforstått kunnskaps natur at den er vanskelig å utlede avgrensede analysekriterier av. I kapittel 8 vil jeg diskutere dette aspektet. Med bakgrunn i dette ha jeg valgt å se bort fra kategorien innforstått kunnskap som analysekategori.

Jeg sitter da igjen med følgende analysekategorier og tilhørende kjennetegn som jeg skal analysere læreplanenes mål ut fra:

KUNNSKAPSFORMER (KATEGORIER)	KJENNETEGN
Ferdighetskunnskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- å kunne gjøre/utføre noe</li> <li>- å kunne en teknikk, noe du har lært, for eksempel ferdigheter i musikkens materialer: <ul style="list-style-type: none"> <li>* evne til auditiv diskriminering</li> <li>* notasjonsferdigheter</li> <li>* motorisk kontroll</li> </ul> </li> <li>- psykomotoriske ferdigheter som for eksempel <ul style="list-style-type: none"> <li>* auditive forestillinger</li> <li>* kinestetiske forestillinger</li> <li>* taktile forestillinger</li> </ul> </li> </ul>
Artikulert kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tillært faktakunnskap</li> <li>- kunnskap <i>om</i> noe</li> <li>- kunnskapen som kan oppnås uten nær kjennskap</li> <li>- kunnskap som kan oppnås ved å lese i en bok</li> <li>- teoretisk-vitenskapelig kunnskap</li> <li>- kunnskap som kan uttrykkes verbalt</li> <li>- kunnskapsform hvor læringsresultater forutsetter mentale aktiviteter som for eksempel forståelse, innsikt, hukommelse og tolkning av sanseinntrykk</li> </ul>
Holdningskunnskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bevissthet om preferanser</li> <li>- engasjement</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samarbeid og samhandling,</li> <li>- kritisk sans</li> <li>-bevissthet om musikkens påvirkningskraft og samfunnsmessig betydning</li> <li>- følelses-aspekt</li> <li>-opplevelse</li> </ul>
--	--

(Tabell 7: Analysekategorier – kunnskapsformer)

#### 4.3.2 ANALYSEKATEGORIER - KUNNSKAPSSYN

Med bakgrunn i teorien som presentertes i kapittel 2 har jeg utarbeidet kategorier som læreplanenes kunnskapssyn analyseres ut fra. Som analyseverktøy vil jeg bruke kategorier av kunnskapssyn med trekk ved de ulike kunnskapsteoriene og læringsteoriene, og deres syn på hvordan kunnskap oppnås og utvikles. Disse kategoriene vil være utgangspunkt for analysen:

KUNNSKAPSSYN	TREKK VED KUNNSKAPSSYNET
Rasjonalistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskapens kilde er tenkingen</li> <li>- Stor vekt på indre prosesser</li> <li>- Den deduktive metoden er eneste sikre metode til å oppnå kunnskap</li> <li>- Det erkjennende subjektet er aktivt</li> <li>- "Fra det indre til det ytre"</li> <li>- Elevens refleksjon har størst betydning</li> <li>- Læreren kan kun legge til rette for kunnskapstilegnelse</li> </ul>
Empiristisk/positivistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det påvirkende subjektet er passivt.</li> <li>- Kunnskap er et resultat av påvirkning av subjektet</li> <li>- Sansing (erfaring) er den primære kilden til kunnskap</li> <li>- Eleven sees på som "tabula rasa"</li> <li>- Kunnskapstilegnelse er en enveisprosess</li> <li>- Undervisning og læring er samme sak</li> <li>- Kunnskaper stammer fra kilder utenfor elevene.</li> <li>- Læreren har en svært vesentlig rolle</li> <li>- Undervisningen er en enveisprosess</li> <li>- Begrepslæring er viktig</li> <li>- Direkte metoder har forrang</li> </ul>

Konstruktivistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskapen konstrueres i hver enkelt elev</li> <li>- Fokus på det som skjer i personens indre under opplæringen (kognitiv konstruktivisme)</li> <li>- Kunnskap er noe som skapes sosialt (sosial konstruktivisme)</li> <li>- Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky)</li> <li>- Aktive elever</li> <li>- problemløsning som metode</li> <li>- diskusjon som metode.</li> </ul>
Kunnskapssyn basert på teorier om praktisk kunnskap og situert læring	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktisk kunnskap er basis for teoretisk kunnskap</li> <li>- Mennesket realiserer seg selv gjennom både handling og tenkning</li> <li>- "Learning by doing" (Dewey)</li> <li>- Elevene må være aktive og eksperimenterende</li> <li>- Læring i sosial kontekst/praksisfellesskap</li> </ul>

(Tabell 8: Analysekategorier – kunnskapssyn)

Når det gjelder det empiristiske/positivistiske kunnskapssynet er en del av disse trekkene jeg har satt opp Skjeseths (1989) eksempler på påstander som han mener er typiske innenfor et empiristisk kunnskapssyn. Det må bemerkes at Skjeseth åpenbart er kritisk til empirismen, og at hans påstander nok er påvirket av dette. Jeg ønsker likevel å bruke de da jeg vurderer det slik at de gir et realistisk bilde av mulige konkrete didaktiske konsekvenser ved kunnskapssynet.

Det er også viktig å gjøre oppmerksom på at et konstruktivistisk kunnskapssyn og et kunnskapssyn basert på teorier om praktisk kunnskap og situert læring har visse fellestrekk og at kategoriene delvis overlapper. Trekket "aktive elever" finnes i begge kategoriene. Jeg vil i analysen komme tilbake til dette og gjøre rede for likheter og ulikheter mellom disse kategoriene.

#### ANALYSESTRATEGI

Det jeg konkret har gjort er at jeg har tatt for meg trekkene ved de ulike kunnskapssynene, og lest læreplanens generelle del med disse trekkene i fokus, for å se om jeg finner noen samsvar. Jeg har analysert kapittel for kapittel i læreplanens generelle del, og trinn for trinn i fagplan for musikk.

I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av musikkfaget i norsk grunnskole før L97, før jeg presenterer læreplanene L97 og K06 som er gjenstand for analysen i denne studien.



## KAPITTEL 5: LÆREPLANER FOR MUSIKKFAGET

Hanken og Johansen (1998:134) sier det er nærliggende å tenke på læreplaner som *et skrevet dokument som angir retningslinjer for mål, innhold og organisering av undervisning*. De viser til Gudem (1990) som sier dette er den vanlige definisjonen av læreplaner i norsk og tysk tradisjon, mens man for eksempel i USA bruker begrepet "curriculum", som ofte også brukes om det som i virkeligheten skjer av innhold eller læring i undervisningen, og ikke bare det skrevne dokumentet.

Selv om læreplaners hovedoppgave er å gi retningslinjer for hva som skal foregå i skolen, er det forskjell på hvor styrende ulike typer læreplaner er. Rammeplaner legger noen *rammer* for virksomheten, men er mindre styrende enn læreplaner. Gudem påpeker også at læreplaner ikke bare er styringsdokument, men også viktige kilder for å avspeile rådende ideologier (ibid). L97 og K06 er læreplaner, og ikke rammeplaner. Det betyr at de skal være styrende overfor den virksomhet som skal foregå i grunnskolen. Læreplanenes tekst kan si oss mye om rådende ideologier, kunnskapssyn, fagsyn og annet. Hvordan læreplanene blir iverksatt (*den operasjonaliserte læreplan*) og hvordan den oppleves av elevene (*den erfarte læreplanen*) kan ikke leses ut fra læreplanenes tekst, og vil ikke bli behandlet i denne studien.<sup>23</sup>

I dette kapitlet vil jeg først ta et kort tilbakeblikk på musikkfaget før L97, for å kunne plassere faget i en historisk kontekst. Jeg vil så gi en kort redegjørelse for hovedtrekkene i de to siste læreplanene for grunnskolen. Her skal jeg i hovedsak gå inn på de grunnleggende prinsippene i innledning og generell del, før jeg så går mer detaljert inn i fagplanene for musikkfaget i de neste kapitlene. Dette vil foregå parallelt med analysen, for å unngå unødvendige gjentakelser ved bruk av eksempler fra mål, hovedmomenter og kompetansemål.

### 5.1 MUSIKKFAGET FØR L97

Kunstfagene har historisk sett generelt blitt vurdert som nyttige i sammenheng med mer allmenne pedagogiske bestrebelser (Varkøy 1994). Varkøy mener særlig at den erkjennelsesmessige dimensjonen av faget har kommet i skyggen av kunst som *bruksgjenstand og skjønnhetsopplevelser* (Klausen 1970 I: Varkøy 1994). I tillegg ble det på 60-70 tallet langt mer fokus på musikkens funksjon i samfunnet og som

---

<sup>23</sup> Begrepene den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan er Goodlads m.fl. 5 ulike måter å forstå læreplanbegrepet på (Gudem 1990 I: Hanken og Johansen 1998).

identitetsskapende faktor. Dette som en reaksjon på tidligere tiders romantiske musikkforståelse.

I følge Eiliv Olsens (1989) noe humoristiske gjennomgang av musikkfagets historie, handlet det inntil 1960 kun om én ting: *"elevene skulle bli glad i god musikk og lære seg det mest nødvendige som noter og skalaer"* (ibid.:142). På 60- og 70 tallet inntok reformpedagogikken og det Olsen kaller for "den progressive" lærer den norske skolen, og musikkfaget handlet om lydforming og improvisasjon, og var ment å ta utgangspunkt i barnet. Olsen nevner spill på Orff- instrumentarium og sang av "68-viser" som et typisk innhold i musikktimene på den tiden. I 1974 kom ny mønsterplan for grunnskolen. I den var uttrykket "god sang og musikk" fjernet, og et nytt mål var at elevene skulle utvikle evne til å vurdere musikk. Olsen mener at man som en reaksjon på trussel om å redusere fagets timetall og lignende, ble opptatt av å innføre "kunnskaper" i faget. Harald Jørgensen(1982 I: Olsen 1989) tilkjenner en holdning om at faget ble gitt et innhold som måtte være mulig å vurdere, og at dette gikk på bekostning av innhold og aktiviteter som vanskelig lar seg måle. Dette kan være for eksempel "å oppleve", "å interessere seg for" og lignende. I 1987 kom en ny mønsterplan, og denne skal jeg gå litt nærmere inn på fordi det er interessant og vesentlig å vite noe om forløperen til L97.

### 5.1.1 MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN - M87

#### GENERELL DEL

Mønsterplanen for grunnskolen(1987, heretter referert til som M87) bygger på Grunnskoleloven. I den generelle delen står det noe om hvilke verdier skolen skal bygge på. Eksempler på dette er: grunnleggende kristne og humanistiske verdier som det legges forholdsvis stor vekt på, respekt for menneskeverd og likeverd, grunnleggende demokratiske og menneskerettslige verdier, åndsfrihet og toleranse. Særlig interessant i denne forbindelse er det som står om estetiske verdier: *"Skolen må føre elevene inn i kulturell tradisjon, og engasjere dem i gjenskapende og skapende virksomhet"* (M87:15). Det understrekes at dette er viktig for trivsel og læring i skolemiljøet, men også i forhold til bygging av identitet og forståelse av oppbygging av kulturer og samfunn. Andre momenter i den generelle delen av mønsterplanen som har særlig relevans for musikkfaget er at skolen skal fremme en allsidig utvikling av elevens evner og bidra til en oppvurdering av praktiske evner og anlegg. Det understrekes også at estetiske verdier er en viktig del av kulturarven og det legges vekt på viktigheten av å utvikle evne til å uttrykke følelser. Nytt i M87 var det særlige fokuset på samisk historie og kultur.

## FAGPLANDEL - MUSIKK

I innledningen til musikkdelen heter det: *Undervisningen i musikk tar utgangspunkt i at alle mennesker er musikalske og har behov for musikk til å gi uttrykk for følelser, tanker og fantasier* (M87:252). Å uttrykke følelser går igjen i innledningen og målene for musikkfaget, og det er tydelig at det legges stor vekt på dette. Musikkfagets trivselsfunksjon og muligheter for samhandling og utvikling av kulturell tilhørighet, legges også vekt på i målformuleringen.

Når det gjelder lærestoff og progresjon heter det at undervisningen skal ta utgangspunkt i *elevens personlige og musikkulturelle forutsetninger* (ibid.:253), og at *arbeidet i faget skal bygge på det klingende musikalske materialet* (ibid.). Sentrale arbeidsmåter i faget er musikalsk aktivitet, innhenting av erfaring, bevisstgjøring av erfaring og bruk av denne erfaringen i nye situasjoner. Planen gir inntrykk av et solid fokus på utøvende og skapende aktivitet.

Lærestoffet er delt inn i 5 hovedemner: sang og annen vokal aktivitet, spill, musikk, bevegelse og drama, skolekonsert og musikkorientering.

**Hovedemne sang:** Det legges til grunn at stemmen er vårt nærmeste og mest naturlige uttryksmiddel, og at sang er den erfaringsbakgrunn alle barn har når de starter på skolen. Det påpekes at læreren står noe fritt til å velge sanger ut fra egne og elevenes preferanser, men at det kan være lurt å bygge opp et sangrepertoar for klassen ved å ofte gjenta sangene. Sanger fra lokal og nasjonal sangtradisjon bør være grunnstammen i sangutvalget.

**Hovedemne spill:** Innenfor hovedemnet spill legges det vekt på at *utvikling av spilleferdigheter skal skje ut fra instrumenter og lærestoff som er tilpasset elevens forutsetninger og interesser* (ibid.:258), og at utvikling av slike ferdigheter i stor grad kan skje i samarbeid med for eksempel musikkskole og lokalt musikkliv. Spilletrening og samspill går igjen i alle klassetrinnene, men det legges også mye vekt på lek med instrumenter i småskolen og eksperimentering, improvisasjon og komponering også i de høyere klassetrinnene. Gjennomgående er det stor fokus på at elevene skal spille mye sammen både på gehør og med noter, og med mange ulike instrumenttyper, gjerne også elevenes egne instrumenter for de som er aktive med musikk også på fritiden.

**Hovedemne musikk, bevegelse og drama:** Her hevdes det at bevegelse til musikk kan intensivere musikkopplevelsen ved at konsentrasjonen og engasjementet til musikken forsterkes når en tar i bruk kropp og sanser på en annen måte. Drama-aktiviteter kan være med å skape trygghet og legge grunnlag for større frigjøring og spontanitet.

**Hovedemne musikkorientering:** Her legges det vekt på aktiv lytting og at elevene skal kunne formulere seg om musikk. Elevene skal lære om musikalske forløp og lignende, men det synes å være et særlig fokus på kobling mellom musikk og samfunn, kommersialisering og hvilken rolle musikken spiller i elevenes egen hverdag.

I Eiliv Olsens (1989) betraktninger om musikkfaget i M87 trekker han frem at det legges relativt stor vekt på det sosiale aspektet ved faget; sosial tilhørighet, identitet og lignende. Olsen vurderer det slik at musikkfaget fra 1939 har dreid seg fra *oppdragelse til musikk via kunnskap om musikk* og til *musikk som middel i sosialiseringssprosess* (*ibid.:149*).

## 5.2 LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN -L97

### 5.2.1 BAKGRUNN

Læreplanverket for den 10 –årige grunnskolen fra 1997 (L97) ble til etter en omfattende reform i utdannings-Norge. Bakgrunn for dette var en rekke endringer i menneskers hverdagsliv, arbeidsliv, samfunn og media. Vi var på den tiden kommet dit at de fleste voksne var ute i arbeidslivet. Samfunnet hadde endret seg med flere kulturer og et langt bredere mediebilde. Konsekvenser av disse endringer ble blant annet at man nå innførte SFO (skole-fritidsordning) for de minste elevene i barneskolen. Den aller største endringen må kunne sies å være innføringen av 10-årig grunnskole.

L97 består av 3 hoveddeler:

- Generell del
- Prinsipp og retningslinjer for opplæring i grunnskolen
- Læreplaner for fagene (grunnskolen)

Noe av det som var nytt med L97 var at den var en forpliktende læreplan og ikke en veiledende mønsterplan som M87: *Læreplanverket er et forpliktende styringsdokument for opplæringa i grunnskolen* (Kirke, utdanning og forskningsdepartementet, L97, forord<sup>24</sup>).

---

<sup>24</sup> Sidetall ikke oppgitt

## 5.2.2 GENERELL DEL

*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (L97:15).*

Slik åpner innledningen av den generelle delen i L 97. Det legges videre i innledningen stor vekt på utdanningens ansvar i forhold til arbeidslivet. For eksempel *kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, utvikle evner som trengs for spesialiserte oppgaver og gi kyndighet til å mestre omskiftninger i arbeidslivet* (ibid.). Det legges også vekt på opplæringens ansvar for å lære elevene å samarbeide og forstå viktigheten av det, så vel som den skal bygge identitet og fremme demokratiet. Elevenes skapende trang er også et av hovedmomentene i innledningen. Dette kommer særlig frem gjennom følgende visjon hentet fra innledningen i den generelle delen:

*Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede over andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst. (ibid.).*

Når det gjelder strategi for hvordan dette skal oppnås, legges det vekt på at opplæringen skal tilpasses den enkelte, og ta utgangspunkt i elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Det presiseres at man vil oppnå likere resultater gjennom ulikhet i innsatsen overfor hver enkelt elev. Opplæringens mål oppsummeres på følgende måte: *"(...)å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse* (ibid).

Videre i den generelle delen av læreplanen går det dypere inn i hvilket verdigrunnlag og menneskesyn som ligger til grunn for målene. Det snakkes her om mennesket og dets forskjellige roller: det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmendannede, samarbeidende og miljøbevisste. Relevant for tema i denne studien er vektlegging av kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner, og kunnskap om andre kulturer og toleranse for andre kulturer, som kommer frem under overskriften "Det meningssøkende mennesket". I kapitlet "Det skapende mennesket" fokuseres det på viktigheten ved å ta utgangspunkt i barns naturlige nysgjerrighet og åpenhet for å utvikle det skapende mennesket. Med *skapende* mens her i form av nyskaping, tenkning og forskning, men også kunst og kreativitet.

I kapittelet ”Prinsipper og retningslinjer for opplæring i grunnskolen” heter det at alle elevene skal ta del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, og at opplæringa skal stimulere elevene til å ta alle sanser og evner i bruk, ikke bare fokusere på teoretisk forståelse. Det overordna utgangspunktet er at opplæringa skal stimulere utviklinga av hele mennesket – det integrerte mennesket. I underkapittel om skapende evner og kreativitet, legges det vekt på at det i opplæringen skal fokuseres på skapende virksomhet, refleksjon, opplevelser og uttrykk. Kulturaktiviteter og kulturformidling skal stå sentralt i skolen.

### 5.2.3 LÆREPLAN I MUSIKK - L97

Alle fagplanene innledes med avsnittene ”Fagets plass i skolen”, ”Arbeidsmåter i faget” og ”Strukturen i faget”.<sup>25</sup>

#### FAGETS Plass I SKOLEN

Skolefaget musikk skal være den arenaen hvor alle barn og unge får ta del i musikkvirksomhet. Skapende og mottakende aktivitet er viktig, og musikkfaget skal preges av samhandling og trivsel. Det understrekes at dette er like viktig som kvalitet og mestring. Musikkfaget skal preges av spontane og lekpregede aktiviteter, og av uttrykksformer som gir elevene mulighet til å oppleve og forstå andre livsområder gjennom kunstuttrykkene. Det er viktig at elevene blir kjent med egen og andres kultur, og utvikler sitt musikalske skjønn og musikalsk vurderingsevne som de kan ha nytte av senere i livet.

#### ARBEIDSMÅTER

Musikkfaget skal preges av aktivitetsformer der man legger stor vekt på utforsking, skapning og formidling. Spesielt på småtrinnet må det skapes et trygt læringsmiljø, der lek og læring står sentralt. Det må legges til rette for fremføringer, også av egen musikk elevene er aktiv med på fritiden. Det skal også legges til rette for at elevene får lytte til og oppleve musikk og andre kunstformer. På ungdomstrinnet er det spesielt viktig at elevene får ta i bruk egne interesser, og medvirke i forhold til innhold og arbeidsmåter i faget. Skolen bør i stor utstrekning samarbeide med lokalt musikk- og kulturmiljø, så vel som institusjoner som musikkskoler og rikskonsertene med flere. Ved behov bør klassen

---

<sup>25</sup> Disse avsnittene er i læreplanen skrevet i presensform. Jeg har valgt å delvis omskrive til presens futurm-form da det i denne sammenhengen gir en bedre språklig flyt.

deles i mindre grupper, eller slås sammen med andre klasser til store grupper, som for eksempel i skolekor.

## STRUKTUREN I FAGET

Mål og hovedmoment for faget bygger på aktivitetsformene *musisere, danse, komponere og lytte*, og på erkjennelsesformene *oppleve og forstå*.

Det er ikke et klart skille mellom aktivitetsformer og erkjennelsesformer. Det presiseres at erkjennelsesformene *oppleve og forstå* viser at musikk omfatter hele mennesket. I faget skal praktiske, teoretiske, vitenskapelige og kunstneriske sider være likeverdige.

## FELLES MÅL FOR FAGET

At elevene:

- Utvikler evner til å kunne uttrykke seg musikalsk
- Opplever glede ved å delta i musikalsk felleskap
- Opplever at deres egne musikalske uttrykk har verdi, og at musikk og dans kan gi grunnlag for forståelse og toleranse
- Utvikler musikalsk skjønn og kan reflektere over møte med musikk
- Får kjennskap til musikktradisjoner og musikkhistorie gjennom aktiv musisering

Videre er fagplanen delt i mål for småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet og hovedmoment for hvert klassetrinn. Hovedmomentene er inndelt i aktivitetsformene *musisere og danse, komponere og lytte*. I analysen i neste kapittel vil jeg gå mer detaljert til verks i forhold til mål og hovedmoment i faget.

## 5.3 KUNNSKAPSLØFTETS LÆREPLAN – K06

### 5.3.1 BAKGRUNN

Læreplanen i Kunnskapsløftet (K06) er en del av reformen "Kunnskapsløftet" som ble iverksatt i 2006. Bakgrunnen for denne reformen kan man lese på Utdanningsdirektoratets nettsider.<sup>26</sup> Her finner man at mange av endringene i læreplanene kom på bakgrunn av evalueringer av L97 og R94 hvor det blant annet ble påpekt at disse læreplanene var for omfattende og detaljerte på innholds- og metodenivå. Det ble også bemerket at det kunne være utydelig i planene hva som var nasjonale føringer og hva som kunne utvikles på lokalt nivå. I tillegg var det enighet om

---

<sup>26</sup>Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet/> [12.05.13]

å innføre begrepet *basiskompetanse* for å prioritere visse sider av innholdet. På bakgrunn av dette ble det besluttet at det skulle innføres nye, forenklete læreplaner.

Kvalitetsutvalget<sup>27</sup> innførte begrepet basiskompetanse, og ønsket å definere dette som en del av en helhetlig kompetanse. Dette blant annet på bakgrunn av de internasjonale rapportene bestilt av EU og ASEM (se kap. 2.3). Basiskompetanser kunne for eksempel være lese- og skriveferdigheter, tallforståelse, motivasjon, sosial kompetanse med mer. Departementet mente det ble vanskelig å avgrense basiskompetansene, så de ønsket heller å definere hvilke *grunnleggende ferdighetene* som skulle sees på som sentrale redskaper for læring og utvikling. De grunnleggende ferdigheter de kom frem til var:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Det ble i stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*<sup>28</sup> bestemt at det elevene skal lære skal fastsettes som mål for elevens kompetanse. Begrepet kompetanse brukes her som evne til å møte komplekse utfordringer (se definisjon av kompetanse, kap. 2.3). Den generelle delen av læreplan var den samme som L97 og omtales derfor ikke her, mens prinsipper for opplæring og faglæreplanene var nye.

### 5.3.2 PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN

Prinsipper for opplæringen<sup>29</sup> innledes med *Læringsplakaten* som sammenfatter mål for skolen (og lærebedriften) som er hentet fra opplæringsloven og læreplanverkets generelle del. Videre følger avsnitt som omhandler sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, lærernes og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet. Jeg vil si noe om avsnittet sosial og kulturell kompetanse, da dette har størst interesse i denne sammenhengen.

---

<sup>27</sup> Regjeringsoppnevnt utvalg som virket mellom 2001-2003

<sup>28</sup> Kultur for læring. I: *Kunnskapsdepartementet 2003-2004*. <http://www.regjeringen.no> [12.05.13]

<sup>29</sup> Prinsipper for opplæringen. I: *Kunnskapsdepartementet* <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> [12.05.13]



## SOSIAL OG KULTURELL KOMPETANSE

Betydningen av et godt læringsmiljø vektlegges, og dette kan oppnås blant annet ved et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse. Ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering vil utvikle elevenes sosiale kompetanse. Når det gjelder kulturell kompetanse legges det spesielt vekt på at elevene skal få kunnskaper om andre kulturer, for å best kunne delta i et multikulturelt samfunn. Elevenes kreative og nyskapende evner skal også stimuleres, både gjennom møte med kunst og kulturformer og som eget uttrykk gjennom aktivitetsformer.

### 5.3.3 LÆREPLAN I MUSIKK – K06

#### FORMÅL MED FAGET

Musikk sees i læreplanen som en kilde til både selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse. Faget skal gi elevene grunnlag for å reflektere over, forstå, og ta del i musikalske uttrykk. På den måten er faget et allmenndannende kunstfag. Som skapende fag skal det gi grunnlag for kreativitet og skapende evner. Det legges til grunn at kjennskap til og kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk, danner grunnlag for musikkopplevelse. Samvær og samhandling anses som viktig, og det påpekes at disse faktorene skal balanseres mot mestring. Musikkfaget kan bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse, og det skal arbeides med sjangerbredde og musikalsk mangfold, slik at elevene utvikler åpenhet og nysgjerrighet overfor ulike musikalske uttrykk. Gjennom samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere muliggjøres møter med kunstuttrykk av høy kvalitet.

#### HOVEDOMRÅDER I FAGET

Faget er delt inn i 3 hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor:

##### **Musisere**

Fokuset her ligger på musikkopplevelsen, både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. Innhold er sang, spill og dans. Sentralt står øving, samspill, samhandling og formidling.

##### **Komponere**

Fokus ligger på musikkopplevelse og musikalsk skaping. Innhold kan være å utforske, eksperimentere og sette sammen. Musikkorientering og refleksjon om musikk inngår også her.

## Lytte

Fokus er musikkopplevelse og refleksjon. Inneholder utvikling av følsomhet for og kunnskaper om musikkens grunnelementer og ulike former for musikk.

Musikkorientering inngår også i kunnskapsgrunnlaget i dette hovedområdet.

### GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I FAGET

De grunnleggende ferdighetene forstås i musikkfaget slik:

*Å kunne uttrykke seg muntlig* betyr å synge, eksperimentere med stemmen, delta i samspill og vokal framføring, sette ord på og formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner.

*Å kunne uttrykke seg skriftlig* handler blant annet om notasjon, men også om å skrive rim og å formidle opplevelser skriftlig og reflektere over kunnskaper i faget.

*Å kunne lese* dreier seg blant annet om å tolke notasjon. Musikk bidrar til konsentrasjon for lesing. Lesing av tekster kan også være kilde til refleksjon.

*Å kunne regne* i musikk er å bli kjent med musikkens grunnelementer.

*Å kunne bruke digitale verktøy* dreier seg om musikkteknologisk kompetanse knyttet til lytting, musisering og komponering.

### KOMPETANSEMÅL

Det settes opp kompetansemål etter 2.,4.,7. og 10. trinn. Kompetansemålene settes innenfor hvert av hovedområdene musisere, komponere og lytte. "*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*" er overskrift for alle kompetansemålene.

Jeg vil ellers gå detaljert inn på alle kompetansemålene i analysen i kapittel 6.

## KAPITTEL 6: ANALYSE AV L97 – LÆREPLAN I MUSIKK

### 6.1 KUNNSKAPSFORMER

Jeg skal først ta utgangspunkt i målene for musikkfaget, og plassere disse i de tre kategoriene ferdighetskunnskap, artikulert kunnskap og holdningskunnskap ut fra kjennetegnene presentert i tabell 7. L97s læreplan i musikk er delt inn i mål for småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Jeg bruker denne inndelingen som utgangspunkt når jeg plasserer målene i de ulike kategoriene, og senere drøfter plasseringen jeg har gjort. Dette er gjort for å få datamaterialet i håndterlige størrelser. Jeg gjengir alle målene, men forkorter og bryter de opp for å få med det jeg anser som relevant informasjonen i forhold til plassering i kategoriene. Flere av målene splittes i delmål som settes inn i ulike kategorier av kunnskapsformer. Mål som synes vanskelig å plassere, vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen som følger etter tabellene.

Kategoriseringen brukes som et hjelpemiddel for å få oversikt (jmf. deskriptiv analyse). Den kan ikke stå for seg selv, men må sees i sammenheng med teksten som følger. I drøftingen vil jeg bruke kategoriene som overskrift, og oppsummere hva jeg finner i målene for hver enkelt av disse. Jeg vil så gå nærmere inn på eksempler fra hovedmomentene for hvert klassetrinn for å utdype og nyansere fremstillingen. Dette må nødvendigvis bli et utvalg fra hovedmomentene, da de er alt for omfattende for å gjengi i si helhet.

All tekst i kursiv med anførselstegn er sitater fra L97s mål for de trinn som omtales i avsnittet. Ved sitering fra annen litteratur eller andre deler av L97s læreplan, oppgis kilde.

#### 6.1.1 FERDIGHETSKUNNSKAP I MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97

<b>KJENNETEGN VED FERDIGHETSKUNNSKAP:</b>	<b>MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97 SOM PLASSERES I KATEGORIEN FERDIGHETSKUNNSKAP:</b>
- å kunne gjøre/utføre noe - å kunne en teknikk, noe du har lært, for eksempel ferdigheter i musikkens materialer: * evne til auditiv diskriminering * notasjonsferdigheter * motorisk kontroll - psykomotoriske	<b>MÅL FOR SMÅSKOLETRINNET:</b> - Lære sanger og danser - Øve opp evne til å synge og spille - Komponere i enkle former
	<b>MÅL FOR MELLOMTRINNET:</b> -Lære seg å synge, spille, danse - Utvikle og kultivere evnen til å musisere og danse alene og sammen med andre - Bli kjent med hvordan utvikle musikalske ideer i enkle

ferdigheter som for eksempel * auditive forestillinger * kinestetiske forestillinger * taktile forestillinger	strukturer - Øve seg på å kommunisere til andre - Lage musikk og danser - Utvikle evne til å skille mellom musikkelement og bli kjent med musikalske virkemiddel
	MÅL FOR UNGDOMSTRINNET: - Tilegne seg sang, danse- og musikkrepertoar - Gjennomføre fremføringer og konserter med sang, samspill og dans - Utvikle evne til å arbeide med musikalske ideer innenfor ulike former, sjangre og stilarter - Skal kunne skille med økende nyansering mellom ulike elementer i musikk - Øve opp evne til å vurdere og korrigere egne komposisjoner - Formidle egne komposisjoner til andre

(Tabell 9: Ferdighetskunnskap i mål for musikkfaget i L97)

Jeg finner i L97s mål for musikkfaget ferdighetskunnskaper som grovt kan deles i:

- Utøvende aktiviteter (sang, spill og dans)
- Skapende aktiviteter (komponere, lage danser)
- Ferdigheter i musikkens grunnelementer
- Fremføring og formidling.

Vi ser at det på mellomtrinnet og ungdomstrinnet er forholdsvis jevnt fordelt med mål som peker mot kunnskapsformen ferdighetskunnskap, mens det for småskoletrinnet er forholdsvis få mål som hører til i denne kategorien.

*Å lære sanger og å synge* går igjen i både mål og hovedmomenter. Å lære en sang handler om evne til å oppfatte melodi (auditiv diskriminering,) og huske melodien (musikalsk hukommelse), og også i de fleste tilfeller evne til å lære og huske tekst. I tillegg kommer det fysiologiske og gehørmessige aspekter i forhold til selve *å synge* –handlingen. Jeg vil ikke komme nærmere inn på dette da det vil være på siden av tema.

Å spille instrumenter går også igjen både i målene og hovedmomentene for alle klassetrinn. Eksempel fra hovedmoment for 4. klasse: "*Øve seg på å spille en selvstendig stemme, rytmisk og melodisk*" og fra hovedmoment for 9. Klasse: "*Øve seg på å synge og spille innenfor populære sjangre og stilarter*". Det er ikke antydnet noe sted i læreplanen hvilke instrumenter elevene skal spille, men det vil uansett være snakk om motoriske ferdigheter og også kinestetiske og taktile (psykomotoriske ferdigheter).

Ferdigheter i musikkens grunnelementer er også vektlagt i L97s læreplan i musikk. For eksempel i hovedmoment for 9. klasse: *"Arbeide med å skille med økende nyansering innenfor musikkelementer som melodi, rytme, klang, dynamikk og harmonikk"*. Det som er særlig interessant i forhold til slike ferdigheter er at det implisitt i målene også ligger at elevene for å kunne demonstrere sine ferdigheter trenger artikulert kunnskap (begreper). For eksempel trenger du å kunne navnene på ulike instrumenter for å kunne gjengi hvilket instrument du hører. Det hjelper ikke å kunne skille mellom ulike instrumenters klang (auditiv diskriminering), hvis du ikke kjenner begrepene som brukes for å navngi det du hører. Jeg har likevel valgt å sortere slike mål under ferdigheter, da de først og fremst handler om evne til å ta inn og sortere sanseinntrykk.

I målene for musikkfaget legges det også stor vekt på skapende aktiviteter i form av å komponere og å lage danser. I hovedmomentene finner vi eksempler som utvider dette til å omfatte skriving av tekst og improvisasjon. Eksempel fra hovedmoment for 3. klasse: *"dikte videre på tekster"* og *"få øving i å improvisere"*.

Å fremføre og å formidle er andre aktiviteter jeg finner i hovedmomentene som kan kategoriseres under ferdighetskunnskaper. Eksempel fra hovedmomenter for 5. klasse: *"få gjennomføre fremføringer og sang-og danseinnslag på egen skole"*. Det å fremføre kan for så vidt sees på som en ferdighet i seg selv, selv om jeg vil karakterisere det mer som et middel i denne sammenhengen. Fremføringen *forutsetter* i tillegg ferdigheter i sang og spill.

I det følgende vil jeg se nærmere på ferdighetskunnskap i småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, og bruke konkrete eksempler fra både mål og hovedmomenter i læreplanen. Her vil jeg også drøfte enkelte målformuleringer som kan oppleves noe uklare i forhold til plassering i kunnskapsform.

#### FERDIGHETSKUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR SMÅSKOLETRINNET

Vi ser at ferdighetskunnskap for småskoletrinnet kommer til uttrykk gjennom mål som dreier seg om utøving av sang og spill og enkel komponering. Det er også en del av målene for småskoletrinnet som inneholder *elementer* av ferdighetskunnskap. Ett av disse er *"Elevene skal kunne utforske og leke med lyd, tekst og bevegelse"*. Hva vil det si å kunne utforske? Å kunne leke? Å utforske og å leke er eksempler på det jeg kaller *åpne aktiviteter*. Andre åpne aktiviteter kan være improvisere, eksperimentere, utforske og lignende. Disse er problematisk å definere som ferdigheter da de ikke definerer en gitt ferdighet, mens de likevel er utøvende i form. Jeg vil diskutere slike åpne aktiviteter nærmere i kapittel 8.

En viss uklarhet finner jeg også i forhold til formuleringen ”*oppleve at musikk lages på ulike måter*”. Kan det menes å være tilstede i en komposisjonsprosess? Komponere selv? Her vil kategoriseringen avhenge av hvilken metode som benyttes for å oppnå dette målet. Hvis det menes opplevelse gjennom egen deltakelse, vil det kunne karakteriseres som ferdighetskunnskap. Det samme gjelder i forhold til målet ”*Gjennom aktiviserende uttrykksformer skal de i økende grad vise at de opplever og forstår*”. Det fremkommer ikke *hva* elevene skal forstå, og det gjør at det er noe vanskelig å plassere denne målformuleringen i en av kunnskapsformene. Å vise at man *opplever* noe gjennom aktiviserende uttrykksformer gir mening. Det kan være å uttrykke en følelse gjennom sang, spill, dans, visuell kunst eller andre uttrykksformer. Å vise at du *forstår* noe gjennom aktiviserende uttrykksformer kan kategoriseres som artikulert kunnskap, men det er vanskelig å si når det ikke kommer frem *hva* som skal forstås. Formuleringen ”*vise at de forstår gjennom aktiviserende uttrykksformer*” finnes flere steder i mål for musikkfaget. Jeg vil diskutere denne formuleringen i oppsummeringen i kapittel 8.

#### FERDIGHETSKUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR MELLOMTRINNET

Blant mål for mellomtrinnet er det betraktelig flere som sorterer under ferdighetskunnskap enn *hva* som er tilfellet for mål for småskoletrinnet. Aktivitetene sang, spill og dans videreføres fra småskoletrinnet, men nå skal elevene også skille mellom elementer i musikken og bruke ulike musikalske strukturer. I læreplanen for mellomtrinnet ser vi også større fokus på elevens egen skaping i form av å lage egne sanger og danser. Ferdigheter i musikkens elementer og bestanddeler er det Swanwick (1994) kaller for *knowing how* og som også Geir Johansen (1996) setter som forutsetning for å oppnå alle former for kunnskap i musikk.

Evne til å musisere og danse sammen med andre er en del av et av målene for mellomtrinnet. Jeg har sortert dette under ferdighetskunnskap, selv om det også kan sies å inneholde elementer av holdningskunnskap, da denne kunnskapsformens blant annet kjennetegnes ved mål som fokuserer på samarbeid og samhandling.

#### FERDIGHETSKUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR UNGDOMSTRINNET

I mål for ungdomstrinnet finner vi mange målformuleringer som sorterer under ferdighetskunnskaper. I målet ”*Tilegne seg sang, danse- og musikkrepertoar*” kan vi ta for gitt at å *utøve* sang, dans og spill ligger implisitt. Dette målet handler altså både om å *lære* sanger, danser og musikkstykker, men også selve *aktivitetene* synge, danse og spille

som krever ferdigheter. I mål for ungdomstrinnet ser vi også at det legges større vekt på nyanser i ferdighetene i musikkens grunnelementer.

Målet *”Elevene skal utvikle evne til å arbeide med musikalske ideer innenfor de ulike musikalske former, sjangre og stilarter”* peker mot Swanwicks (1994) kunnskapsform *knowing by acquaintance*, hvor det forutsettes direkte kontakt med musikken. Målet er også en form for artikulert kunnskap, da det kreves et begrepsapparat for å kunne analysere musikken. På denne måten henger den intuitive og den logisk-analytiske kunnskapen sammen i et gjensidig avhengighetsforhold i dette målet.

Når det gjelder målet *”Oppøve evne til å vurdere og korrigere egne komposisjoner”*, vil dette sortere under ferdighetskunnskap, da det kreves visse ferdigheter (auditive) for å kunne vurdere komposisjonen og andre ferdigheter for gjennomføre andre del av målet: *”og korrigere egne komposisjoner”*. Man kan tenke seg at det også kan være snakk om en *kvalitetsmessig* vurdering av komposisjonene. Det vil i så fall peke mot det Swanwick kaller *”knowing whats what”* som handler om verdi eller i hvor stor grad man setter pris på musikken, og som kategoriseres som holdningskunnskap. Jeg har valgt å plassere målet under ferdighetskunnskap, da grunnleggende ferdigheter i musikkens elementer og virkemidler er en *forutsetning* for å kunne oppnå dette målet.

### 6.1.2 ARTIKULERT KUNNSKAP I MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97

KJENNETEGN VED ARTIKULERT KUNNSKAP	MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97 SOM Plasseres I KATEGORIEN ARTIKULERT KUNNSKAP
<ul style="list-style-type: none"> <li>- tillært faktakunnskap</li> <li>- kunnskap om noe</li> <li>- kunnskapen som kan oppnås uten nær kjennskap</li> <li>- kunnskap som kan oppnås ved å lese i en bok</li> <li>- teoretisk-vitenskapelig kunnskap</li> <li>- kunnskap som kan uttrykkes verbalt</li> <li>- kunnskapsform hvor læringsresultater forutsetter mentale aktiviteter som for eksempel forståelse, innsikt, hukommelse og tolkning av sanseinntrykk</li> </ul>	<b>MÅL FOR SMÅSKOLETRINNET:</b> - Forstå at musikk kan lages på ulike måter
	<b>MÅL FOR MELLOMTRINNET:</b> - Vise kunnskap om musikk
	<b>MÅL FOR UNGDOMSTRINNET:</b> - Bli kjent med og vise kunnskap om utvikling og mangfold i musikkformer, sjangre, tradisjoner og kulturer

(Tabell 10: Ferdighetskunnskap i mål for musikkfaget i L97

Jeg finner i målene for musikkfaget artikulert kunnskap som kan deles i:

- Kunnskaper av musikkteoretisk karakter
- Kunnskaper av musikkhistorisk og musikkanalytisk karakter.

Som vi ser er det få målformuleringer i læreplanen som sorterer under denne kategorien. Det er imidlertid viktig å påpeke at kunnskapsformen kan utgjøre en stor del av musikkfaget, selv om det er få mål under denne kategorien. Én målformulering kan romme flere aktiviteter og et omfattende innhold, selv om det er formulert i ett mål. Kunnskapsformens dominans i læreplanen, kan derfor ikke vurderes ut fra antall mål alene. Jeg vil nå se nærmere på læreplanens hovedmomenter for musikkfaget for å finne eksempler som konkretiserer hvordan målene passer i kunnskapsformen artikulert kunnskap.

Det legges til en viss grad vekt på kunnskaper *om* musikk i form av kjennskap til musikalske virkemidler, da ofte sett i sammenheng med elevenes egen skapende aktivitet. Eksempel fra hovedmoment for 2. klasse: *"øve seg på å lage små komposisjoner(...)ut fra enkle formomgrep som for eksempel lang/kort, sterk/svak og tung/lett"*. Det samme gjelder kunnskaper om musikk i mer musikkhistorisk forstand; *"øve seg i å komponere med utgangspunkt i stiltrekk fra historisk musikk"* (7. klasse) og *"få øving i å komponere med utgangspunkt i stiltrekk fra samtidsmusikk"* (8. klasse). I disse eksemplene ser vi altså at kunnskapsformene artikulert kunnskap og ferdighetskunnskap kombineres. Elevene skal drive skapende aktivitet *på bakgrunn av* den artikulerte kunnskapen de har opparbeidet seg. Dette er en dimensjon jeg omtalte også i avsnitt om ferdighetskunnskap og som i tillegg til Johansen (1996) og Swanwick (1994) også omtales av Gilbert Ryle (1949). Han hevdet at man trenger faktakunnskaper, som for eksempel kunnskaper om regler, for å kunne utføre en ferdighet.

#### ARTIKULERT KUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR SMÅSKOLETRINNET

Det eneste av mål får småskoletrinnet som sorteres under artikulert kunnskap er formuleringen *"forstå at musikk kan lages på ulike måter"*. Dette er en del av målet *"de skal få oppleve og forstå at musikk kan lages på ulike måter, og få tiltro til sine egne skapende evner"*. Den delen av målet som handler om *å forstå* har jeg altså valgt å plassere i kategorien artikulert kunnskap, da læringsmål som forutsetter mentale aktiviteter som for eksempel forståelse, sorterer under denne kategorien. Dette



kjennetegnet er hentet fra den tradisjonelle inndelingen i mål, hvor kognitive mål som dette står i relasjon med kunnskapsformen artikulert kunnskap.

#### ARTIKULERT KUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR MELLOMTRINNET

Å vise kunnskap *om* musikk er en målformulering som kjennetegner artikulert kunnskap. Vi finner den hos Ryle(1949) med benevnelsen *knowing that* og hos Swanwick (1994) med betegnelsen andrehånds kunnskap eller logisk-analytisk kunnskap. Swanwick legger i dette faktakunnskap som kan oppnås uten direkte kontakt med musikken. I noen av hovedmomentene på mellomtrinnet er målet å lære om hvilke instrumenter som hører til i ulike besetninger. Dette er de eneste av målene hvor kunnskap om musikk kan oppnås uten kontakt med musikk som klingende fenomen. I de aller fleste lignende mål er oppnåelsen av artikulert kunnskap avhengig av direkte kontakt med musikken.

#### ARTIKULERT KUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR UNGDOMSTRINNET

*"Bli kjent med og vise kunnskap om utvikling og mangfold i musikkformer, sjangre, tradisjoner og kulturer"* er det eneste målet for ungdomstrinnet som sorterer inn under kategorien artikulert kunnskap. Eksempel på et slikt mål fra hovedmomentene kan være: *"Lære om grunnleggende trekk ved utviklinga av ulike musikkformer gjennom tidene i sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger"* (10. klasse). Dette er kunnskap *om* musikk, som kan oppnås uten nærmere direkte kontakt med musikken. Ellers er det svært få mål fra hovedmomentene som peker mot en kunnskapsform hvor det ikke forutsettes direkte kontakt med fenomenet det skal oppnås kunnskap i. Eksempel på det motsatte er følgende mål for 7. klasse: *"Undersøke sammensetning og oppbygging av de vanligste orkester og grupper innen historisk musikk, slik at de kan skille disse fra hverandre ved lytting"*. Dette målet viser hvordan oppnåelse av artikulert kunnskap er knyttet mot direkte kontakt med musikken (lytting). Tilsvarende eksempler finnes det forholdsvis mange av.

### 6.1.3 HOLDNINGSKUNNSKAP I MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97

<b>KJENNETEGN VED HOLDNINGSKUNNSKAP</b>	<b>MÅL FOR MUSIKKFAGET I L97 SOM Plasseres i KATEGORIEN HOLDNINGSKUNNSKAP</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- bevissthet om preferanser</li> <li>- engasjement</li> <li>- samarbeid og samhandling,</li> <li>- kritisk sans</li> <li>-bevissthet om musikkens påvirkningskraft og samfunnsmessig betydning</li> <li>- følelses-aspekt</li> <li>-opplevelse</li> </ul>	<b>MÅL FOR SMÅTRINNET:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bli trygg på egen stemme</li> <li>- Bli trygg på å bruke stemme, spill og dans i sosiale samhandling</li> <li>- Lære seg å delta aktivt i ulike lyttesituasjoner</li> <li>- Lytte med interesse og undring</li> <li>- Vise at de forstår at musikk kan påvirke oss på ulike måter</li> <li>- Oppleve at musikk kan lages på ulike måter</li> <li>- Få tiltro til egne skapende evner</li> </ul>
	<b>MÅL FOR MELLOMTRINNET:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-(Synge og spille og danse) med glede og innleving</li> <li>- Bli trygge på å stå frem med det de har laget</li> <li>- Utvikle evne til å lytte med innleving og konsentrasjon</li> <li>- Utforske sine egne og andres opplevelser og meninger om ulike musikalske uttrykk</li> </ul>
	<b>MÅL FOR UNGDOMSTRINNET:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Utvikle evne til å ta ansvar for planlegging, øving og gjennomføring av fremføringer og konserter</li> <li>- Utvikle evne til å lytte med åpent sinn</li> <li>- Øve seg på å bruke kritisk sans og musikalsk skjønn</li> <li>- få innsikt om samtida og oppleving av en flerkulturell verden (gjennom sang, danse- og musikkrepertoar)</li> </ul>

(Tabell 11: Holdningskunnskap i læreplan i musikk i L97)

Jeg finner i målene for musikkfaget holdningskunnskap som grovt kan deles i temaene:

- Trygghet, sosialt fellesskap og samhandling
- Innstilling og engasjement overfor musikken
- Samfunnsmessige aspekter
- Opplevelser og følelser

Ut fra hovedmomentene ser det ut til at det legges stor vekt på *trygghet* for elevene i musikkfaget. I målene nevnes både *"bli trygg på egen stemme"* (småtrinnet), *"bli trygg på å bruke stemme og spill i sosiale sammenhenger"* (ibid.), og *"bli trygg på å stå frem med det du har laget"* (mellomtrinnet). Dette er også noe som nevnes i musikkplanens innledning under arbeidsmåter: *"På småskoletrinnet må en legge særlig vekt på å skape et trygt og godt miljø for musikalsk læring, oppleving og samhandling"* (L97:236). Sosial 66

samhandling, felleskap og trivsel er viktige momenter i læreplanen som jeg også velger å sette inn under holdningskunnskaper. Eksempler på dette er *"Delta i musikalsk samhandling"* (3. klasse), og *"få oppleve hvordan musikk (...) kan være med på å skape et positivt skolemiljø"* (4. klasse). Disse hovedmomentene kan sees på som uttrykk for vektlegging av musikkens utenom-musikalske funksjoner. I denne sammenheng handler det om å skape trygghet og utvikle et godt læringsmiljø.

Andre momenter som peker mot holdningskunnskap er det som handler om innstilling og engasjement overfor musikken, jmf. Swanwicks *knowing whats what* (Swanwick 1994). Eksempler på det er fra mål for ungdomstrinnet: *"Utvikle evne til å lytte med et åpent sinn"* og eksempel fra hovedmomentene: *"øve seg i å argumentere for og grunngi musikkvalg"* (10. klasse). Det legges også vekt på holdningskunnskap som å ta ansvar.

Holdningskunnskap kan også handle om aspekter ved musikkfaget hvor en ser på musikk i forhold til samfunn, kulturer, musikk som kommersiell vare og lignende. Eksempel på dette finner vi i mål for ungdomstrinnet: *"Elevene skal tilegne seg et sang, dans og musikkrepertoar som gir innsikt i samtida og oppleving av en flerkulturell verden"*.

Aktiviteter og innhold som dreier seg om følelsene våre har tradisjonelt blitt sett på som en del av affektive mål, og plasseres derfor under kategorien holdningskunnskap. Vi finner ett eksempel hvor begrepet følelser er nevnt direkte: *"Få oppleve (...) at musikk kan påvirke følelsene våre"* (2. klasse).

#### HOLDNINGSKUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR SMÅSKOLETRINNET:

Som vi ser når vi sammenligner tabell 9, 10 og 11 ser vi at det i læreplan i musikk for småskoletrinnet en klart overvekt av mål som synes å legge vekt på holdningskunnskap. De fleste av målene gir aktiviteter som dreier seg om samhandling og legger vekt på at eleven skal bli trygg på sin egen stemme og at eleven skal bli trygg på å spille, synge og danse i samhandling med andre. Dette harmonerer godt med den tradisjonelle bruken av holdningsbegrepet i norsk grunnskole den senere tid. Det samme gjelder mål som fokuserer på musikkens betydning både for individ og samfunn.

#### HOLDNINGSKUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR MELLOMTRINNET

De fleste målene for mellomtrinnet som tilhører kategorien holdningskunnskap fokuserer på elevenes innstilling og engasjement overfor musikken. Dette gjelder både målet *"Utvikle evne til å lytte med innleving og konsentrasjon"* og *"Utforske sine egne og andres opplevelser og meninger om ulike musikalske uttrykk"*. Et eksempel fra

hovedmomentene er: *"Drøfte og sammenligne musikk og hvordan medelever tolker, opplever og forstår musikk"* (5. klasse).

*"Lære seg å synge, spille og danse"* er ferdighetskunnskap, mens å utføre det *"med glede og innleving"* vil jeg kalle for holdningskunnskap, ved at det handler om å vise engasjement og å uttrykke følelser. Dette er derfor et mål jeg har valgt å splitte i disse to kategoriene.

## HOLDNINGSKUNNSKAP I MÅL OG HOVEDMOMENTER FOR UNGDOMSTRINNET

Vi ser at holdningskunnskap også er sterkt vektlagt i målene for musikkfaget på ungdomsskolen. Dette ser vi for eksempel ved at det legges vekt på elevenes kritiske sans, vurderingsevne og bevissthet rundt samtiden og den flerkulturelle verden. Også mål som handler om elevenes evne til å *ta ansvar* for planlegging, øving og gjennomføringer er tydelig holdningskunnskap. Dette ser vi tydelig i følgende hovedmoment: *"planlegge og gjennomføre konserter og fremføringer på sin egen skole og i nærmiljøet"* (8. klasse) og *"øve seg i å lede musikk- og dansefremføring i/med en gruppe"* (10. klasse).

## 6.2 KUNNSKAPSSYN I L97

Når jeg nå skal analysere L97 med fokus på kunnskapssyn, vil jeg ta utgangspunkt i læreplanens generelle del, prinsipper for opplæringen og til en viss grad læreplanen for musikkfaget. Når det gjelder læreplanen for musikk, vil jeg i hovedsak se på innledningene og målene, men også vise til konkrete eksempler fra hovedområdene og delmålene.

Læreplanens kunnskapssyn analyseres ut fra trekk ved de ulike kunnskapssynene som vist i kapittel 4. Analysestrategien er beskrevet i kapittel 4.

KUNNSKAPSSYN	TREKK	TREKK VED L97S KUNNSKAPSSYN
Rasjonalistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskapens kilde er tenkingen</li> <li>- Stor vekt på indre prosesser</li> <li>- Den deduktive metoden er eneste sikre metode til å oppnå kunnskap</li> <li>- Det erkjennende subjektet er aktivt</li> </ul>	- Refleksjon benyttes som metode til en viss grad

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Fra det indre til det ytre"</li> <li>- Elevens refleksjon har størst betydning</li> <li>- Læreren kan kun legge til rette for kunnskapstilegnelse</li> </ul>	
Empiristisk/positivistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det påvirkende subjektet er passivt.</li> <li>- Kunnskap er et resultat av påvirkning av subjektet</li> <li>- Sansing (erfaring) er den primære kilden til kunnskap</li> <li>- Eleven sees på som "tabula rasa"</li> <li>- Kunnskapstilegnelse er en enveisprosess</li> <li>- Undervisning og læring er samme sak</li> <li>- Kunnskaper stammer fra kilder utenfor elevene.</li> <li>- Læreren har en svært vesentlig rolle</li> <li>- Undervisningen er en enveisprosess</li> <li>- Begrepslæring er viktig</li> <li>- Direkte metoder har forrang</li> </ul>	
Konstruktivistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskapen konstrueres i hver enkelt elev</li> <li>- Fokus på det som skjer i personens indre under opplæringen (kognitiv konstruktivisme)</li> <li>- Kunnskap er noe som skapes sosialt (sosial konstruktivisme)</li> <li>- Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky)</li> <li>- Aktive elever</li> <li>- problemløsning som metode</li> <li>- diskusjon som metode.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktive elever</li> <li>- Kunnskapen konstrueres i elevene</li> <li>- Kunnskap konstrueres i samspill med andre</li> </ul>
Kunnskapssyn basert på teorier om praktisk kunnskap og situert læring	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktisk kunnskap er basis for teoretisk kunnskap</li> <li>- Mennesket realiserer seg selv gjennom både handling og tenkning</li> <li>- "Learning by doing" (Dewey)</li> <li>- Elevene må være aktive og eksperimenterende</li> <li>- Læring i sosial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Læring i fellesskap</li> <li>- Aktive elever</li> </ul>

	kontekst/praksisfellesskap	
--	----------------------------	--

(Tabell 12: Kunnskapssyn i læreplan i musikk i L97)

### 6.2.1 RASJONALISTISK KUNNSKAPSSYN I L97?

I "Prinsipper for opplæringen" (L97:65) nevnes blant annet refleksjon som noe det ønskes lagt vekt på i grunnskolen. Å oppnå kunnskap ved refleksjon er et trekk ved rasjonalismen. Også i hovedmomentene finner vi indirekte refleksjon som metode flere steder. Dette gjelder aktiviteter som drøfting, samtale om og lignende. Innenfor det rasjonalistiske kunnskapssynet sees refleksjon som kilde til kunnskapstilegnelse. Refleksjon som metode i L97 oppfatter jeg i større grad i konstruktivistisk forstand, og det vil jeg komme tilbake til i avsnitt om konstruktivistisk kunnskapssyn i L97.

Det synes ellers vanskelig å finne klare spor av et rasjonalistisk kunnskapssyn i L97. Jon Skjeseth (1989:20) skriver at rasjonalismen med *"sin påstand om at verden er et produkt av våre ideer, og sin tvil om at det eksisterer en objektiv verden utenfor våre hoder"* har tatt et standpunkt som *"strid mot den sunne fornuft"* (*ibid.*), og som derfor har gitt tankegangen liten gjennomslagskraft. Skjeseth påpeker at det ville være vanskelig å bygge opp en didaktikk ut fra denne tankegangen. Jeg er enig med Skjeseth og ser at det er lite i L97 som kan trekkes direkte ut fra et rasjonalistisk kunnskapssyn.

### 6.2.2 EMPIRISTISK/POSITIVISTISK KUNNSKAPSSYN I L97?

Som vi så i kapittel 2 hevdes det at det empiristiske/positivistiske synet på kunnskapens opprinnelse vært det dominerende i flere århundrer. Ut fra et naturvitenskapelig ideal har man sett på kunnskap som *gitte sannheter*, og ment at disse kan overføres fra lærer til elev. Det meste tyder på at vi de siste tiårene har vi gått radikalt bort fra dette synet på elever som "tabula rasa" (tom tavle) som kan fylles med kunnskap. Finner vi likevel "rester" av dette synet i dagens læreplaner?

Slik jeg ser det vil det i stor grad være spørsmål om *undervisningsmetode* som avslører et empiristisk kunnskapssyn. Dette jamfør Skjeseths påstand om *"kunnskapstilegnelse er en enveisprosess"* innenfor empirismen, hvor man kan tenke seg at dette peker mot en tradisjonell undervisningsmetode hvor læreren foreleser pensumet for elevene. På den andre siden er det kanskje viktigste prinsippet innenfor empirismen at det er sansingen/erfaringen som er kilden til kunnskap. Hvis vi holder oss til Skjeseths påstand, kan vi si at L97 med sitt sterke fokus på elevaktivitet står langt fra empirismen, mens hvis vi fokuserer på at sansing og erfaring er kilde til kunnskap

kan man si at elevaktivitet vil kunne være en kilde for nettopp slik erfaring. Jeg tror likevel ikke elevaktivitet i den form vi finner i L97, kan sies å ha noe med empiristisk kunnskapssyn å gjøre. Tvert i mot har vi sett at et av de mest sentrale kjennetegn ved et empiristisk/positivistisk kunnskapssyn er at det påvirkede subjektet er passivt og at kunnskap er et resultat av påvirkning av subjektet. Det fremkommer i L97 et syn på elevene som aktive i kunnskapstilegnelsen, og dette gjør at vi fjerner oss fundamentalt fra det typiske empiristiske/positivistiske kunnskapssynet.

I L97s læreplan for musikkfaget finner vi mange hovedmomenter som starter med *lære seg sanger...* med ulikt innhold, fra forskjellige sjangre, epoker og lignende. Slike formuleringer er gode eksempler på at det i stor grad er metoden som sier mest om hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn. Det å lære en sang kan skje på mange måter, og *måten* et innhold presenteres for elevene sier noe om hvilket syn på kunnskap vi har. Når det gjelder å lære seg en allerede eksisterende sang synes det selvsagt at dette er "kunnskap som befinner seg utenfor eleven" som er et av kjennetegnene ved empirismen/positivismen. Om det viser et empiristisk/positivistisk kunnskapssyn avhenger av *hvordan* denne kunnskapen tas opp i eleven. Hvis læreren leser og synger teksten og sangen tilstrekkelig mange ganger er det kunnskap som læreren "påfører" eleven utenfra. Hvis eleven gjennom å imitere og /eller "syng med" er eleven selv aktiv i kunnskapstilegnelsen og da vil ikke dette karakterisere som uttrykk for empiristisk/positivistisk kunnskapssyn. I L97 er det lite som peker mot at eleven sees på som "tabula rasa" og at undervisningen er en enveisprosess. Tvert i mot finner vi i læreplanens generelle del at læreren skal ta hensyn og utnytte elevenes ulikheter. Dette viser for eksempel følgende sitat: *"Læreren må bruke variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for alles utvikling(...)"* (L97:29).

Generelt kan man si at alle hovedmomenter som defineres innenfor kategorien ferdighetskunnskaper (for eksempel å synge, å spille, å gjenkjenne visse særtrekk i musikken og lignende) i utgangspunktet vanskelig kan sies å ha trekk fra et empiristisk/positivistisk kunnskapssyn. Å lære seg en ferdighet kan vanskelig *påføres utenfra* av en lærer. Om læreren aldri så mye forteller hvordan du skal spille fiolin, hjelper ikke det hvis du ikke får holde instrumentet og spille selv. Mange av ferdighetene som går på utøving av musikk fordrer motoriske ferdigheter, og disse krever *øving*. Øving er en aktivitetsform som krever at eleven er aktiv og hvor eleven selv konstruerer sine ferdighetskunnskap. Som vi så i avsnittet om kunnskapsformer i L97, er det et

relativt stort innslag av mål og hovedmomenter som viser til ferdighetskunnskaper, og der er derfor lite som gir L97 preg av et empiristisk/positivistisk kunnskapssyn.

### 6.2.3 KONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN I L97?

I L97 sees elevene i høyeste grad på som aktive i prosessen med kunnskapstilegnelse, hvor kunnskapen blant annet oppnås og utvikles gjennom utforsking. For eksempel ser vi dette tydelig i følgende sitat fra læreplanens generelle del:

*”Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål. Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen” (L97:28).*

Konkrete eksempler på mål, innhold og metoder som gjenspeiler et konstruktivistisk kunnskapssyn finner vi flere av. I hovedmomentet for 2. klasse i læreplanen i musikk finner vi følgende: *”Eksperimentere med hvordan lyd lages på ulike måter” (L97:241)* eller fra hovedmoment for 6. klasse: *”undersøke hvordan element fra folkemusikken har nedfelt seg i andre sjangre” (L97: 245)* og eksempel fra innledning til fagplan for musikk: *”Musikkfaget skal preges av aktivitetsformer der man legger stor vekt på utforsking, skapning og formidling” (L97:236).* Også i læreplanen for musikkfagets mål for mellomtrinnet finner vi eksempel på metoder hvor eleven er aktiv i egen kunnskapstilegnelse: *”(…)utforske sine egne og andres opplevelser og meninger om ulike musikalske uttrykk” (L97:244).*

Følgende sitat er hentet fra innledningen til L97s generelle del: *”Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte” (L97, sidetall ikke oppgitt).* Dette viser et kunnskapssyn hvor man tar for gitt at eleven har *ulike personlige forutsetninger*. Altså et fundamentalt motsatt syn enn det empiristiske/positivistiske hvor eleven blir beskrevet som *”tabula rasa”*, og et syn som passer inn i konstruktivismen med dens prinsipp om at kunnskapen konstrueres av den enkelte ut fra dens forutsetninger.

*”Å vokse opp vil si å vokse inn i felleskulturen, samtidig som en utvikler særpreg og egenart” (L97:55).* Dette sitatet fra *”Prinsipper for opplæringen”* viser at L97 har trekk fra det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet som sier at kunnskapen dannes i



felleskapet/møte med andre mennesker. Vi finner også samme sted følgende sitat: *"Identitet og tilhørighet blir blant annet utviklet når en blir fortrolig med væremåter, normer og uttrykksformer i fellesskapet – når en tar opp i seg og videreutvikler kunnskap, verdier og holdninger"* (ibid.). Her ser vi også tydeligere sosialkonstruktivistiske trekk.

#### **6.2.4 KUNNSKAPSSYN MED BAKGRUNN I PRAKTISK KUNNSKAP OG SITUERT LÆRING I L97?**

I prinsipper for opplæringen legges det vekt på at skolen skal utvikle elevens praktiske evner slik at de kan mestre ulike situasjoner. Vi ser også at skolen defineres som en felles arbeids- og møteplass hvor elever lærer av og lever med ulikheter. Dette kan sees i sammenheng med situert læring hvor læring i et fellesskap er et viktig prinsipp.

I L97s læreplanen for musikk finner vi mange eksempler på at praktisk kunnskap i form av utøving og skaping settes høyere enn den verbalspråklige faktakunnskapen. Eksempler på dette er formuleringen *"Gjennom aktiviserende uttrykksformer skal (elevene) vise at de opplever og forstår"* (s. 240, s. 244 m.fl.), som går igjen i målene til læreplanen i musikk, og som jeg har omtalt flere ganger i kapitlene om kunnskapsformer.

Som nevnt i kapittel 4.3.2 er aktive elever og læring gjennom aktivitet et trekk som er felles for kategoriene konstruktivistisk kunnskapssyn og kunnskapssyn med bakgrunn i praktisk kunnskap og situert læring. Jeg viser derfor til forrige avsnitt hvor eksempler fra L97 viser et utbredt fokus på at elevene skal være aktive i sin egen kunnskapstilegnelse. Jeg vil for øvrig komme nærmere inn på likheter mellom disse kunnskapssynene i oppsummeringen i kapittel 9.

## KAPITTEL 7 – ANALYSE AV K06 –LÆREPLAN I MUSIKK

Selv om det kom nye planer for alle fag og nye prinsipper for opplæringen i 2006, gjelder fortsatt den generelle delen av læreplanen som ble vedtatt i 1997. Det vil si at kunnskapssyn vi kan lese ut fra læreplanenes generelle del vil være det samme for både L97 og K06.

### 7.1 KUNNSKAPSFORMER

Kunnskapsløftets læreplan i musikk er oppbygd på en helt annen måte enn L97. Her er det satt opp kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn.

Jeg skal i dette kapitlet plassere kompetansemålene i de tre kategoriene på samme måte som med målene i L97. Også her er det viktig å presisere at denne oppstillingen ikke kan stå alene, men må leses i sammenheng med teksten som følger. Læreplanen for musikk i K06 er langt kortere enn i L97. Til forskjell fra L97 er ikke K06 delt i mål og hovedområder, men består bare av kompetansemål. Samtlige kompetansemål tas derfor med i oppstillingene under, men jeg har ved noen tilfeller forkortet og splittet opp kompetansemålene med den hensikt å få frem den informasjonen som er relevant for plassering i kunnskapsform. Jeg bruker en mengde eksempler i teksten som følger etter figurene. Når ikke annen referanse er oppgitt er sitatene hentet fra K06s kompetansemål for det trinn som omtales. Disse er satt i kursiv med anførselstegn. Ved sitering fra annen litteratur eller andre deler av K06s læreplan, oppgis kilde. Overskrift for alle kompetansemålene er: *"Mål for opplæringen er at eleven skal kunne(...)"*

#### 7.1.1 FERDIGHETSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL FOR MUSIKKFAGET I K06

KJENNETEGN VED FERDIGHETSKUNNSKAP	KOMPETANSEMÅL I LÆREPLAN I MUSIKK I K06 Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:
- å kunne gjøre/utføre noe - å kunne en teknikk, noe du har lært, for eksempel ferdigheter i musikkens materialer: * evne til auditiv diskriminering * notasjonsferdigheter	ETTER 2. TRINN - bruke stemmen variert og i ulike styrkegrader og tonehøyder - imitere rytmer og korte melodier - kunne et variert repertoar av sanger, rim, regler, sangleker og danser - sette sammen musikalske grunnelementer til små komposisjoner - Gjenkjenne lyden av noen instrumenter

* motorisk kontroll - psykomotoriske ferdigheter som for eksempel * auditive forestillinger * kinestetiske forestillinger * taktile forestillinger	ETTER 4. TRINN: - Holde jevn puls i ulike tempo - imitere enkle rytmer og klanger - Spille enkle ostinat og melodier etter gehør - Beherske et sangrepertoar fra ulikesjangre - Synge med fokus på intonasjon - Danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser - fremføre sang, dans og spill - Komponere til tekster og lage tekst til musikk - Gjenkjenne klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form - gjenkjenne norsk og samisk folkemusikk og folkemusikk fra andre kulturer - Gjenkjenne lyden av sentrale instrumenter
	ETTER 7. TRINN: - oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering - synge unisont og flerstemt med vekt på intonasjon, klang og uttrykk - beherske enkelt melodispill etter gehør og enkle harmoniske og rytmiske akkompagnement - beherske noen norske danser og danser fra andre land - Lage egne komposisjoner med utgangspunkt i enkle musikalske former og motiver - komponere og gjøre lydopptak ved hjelp av digitale verktøy - gjenkjenne musikk fra ulike epoker - gjenkjenne klangen til de ulike instrumentgruppene - bruke grafisk notasjon
	ETTER 10. TRINN: - bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjon i spill på instrumenter - øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk - skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter - notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon - bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner

(Tabell 13: Ferdighetskunnskap i læreplan i musikk i K06)

Jeg finner i kompetansemålene ferdighetskunnskap som grovt kan deles i:

- Utøving (sang, dans og spill) som forutsetter motoriske ferdigheter

- Auditiv ferdigheter som auditiv diskriminering
- Skapende ferdigheter som å komponere, skrive tekst
- Tekniske ferdigheter som å bruke lydopptakerutstyr, digitalt lydopptak utstyr og musikkprogrammer.

Å lære sanger og å synge er aktivitetsformer som faller inn under kunnskapsformen ferdighetskunnskap. I tillegg finner vi kompetansemål som sier noe om *kvaliteten* på sang-aktiviteten, for eksempel *"og synge med fokus på intonasjon"* (4.trinn) og *"synge unisont og flerstemt i gruppe med fokus på intonasjon"* (7. trinn). Å synge med fokus på intonasjon gir inntrykk av at å beherske å synge med god intonasjon er en ferdighet man ønsker. De fysiologiske/sangtekniske og gehørmessige aspektene ved dette målet er forholdsvis omfattende og vil ikke bli omtalt nærmere.

Å beherske spill og dans er andre kompetansemål som klart faller inn under kunnskapsformen ferdighetskunnskap. Herunder faller også aktiviteten *imitere* som vi for eksempel finne under kompetansemål etter 2. trinn: *"imitere rytmer og korte melodier i ulike tempi, takt- og tonearter"*. Å imitere må klart sees på som en ferdighet. Å kunne imitere forutsetter evne til å *oppfatte* disse ulike tempi og taktarter (auditiv diskriminering) som også regnes som en ferdighet.

Andre kompetansemål som krever auditive ferdigheter er for eksempel *"gjenkjenne klangen til (...) de ulike instrumentgruppene"* (7. trinn) og *"gjenkjenne (...)klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form"* (4. trinn). Dette er alle ferdigheter som passer inn i Swanwicks (1994) kunnskapsform *knowing how* med underkategorien *musikkens materialer*. Når det gjelder å gjenkjenne form tilsvare det Swanwicks kunnskapsform *knowledge of*. Andre kompetansemål med ferdigheten å *gjenkjenne* handler om sjanger, epoke, stil og lignende som for eksempel *"gjenkjenne norsk og samisk folkemusikk og folkemusikk fra andre kulturer"* (4. trinn).

Å notere musikk regnes også som en ferdighet, i følge Swanwick (1994). *"Notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon"* (10. trinn) er et eksempel på et kompetansemål med notasjon som innhold og aktivitetsform. *Notasjon* er en aktivitet som peker på flere kunnskapsformer. Selve utførelsen; å *notere musikk*, er en ferdighet, men det ligger også til grunn opplæring i det vi kan karakterisere som artikulert kunnskap. En må *lære* forskjell på åttendedeler og fjerdedeler, hvordan disse tegnes, hvor noten c ligger i notesystemet og så videre. Dette er faktakunnskap som kan læres uavhengig av øvrig kjennskap til, eller ferdigheter i, musikk. Å *bruke disse kunnskapene i praksis* krever derimot ferdigheter som evne til å auditiv forestilling.

I kompetansemålene finner jeg også ferdighetskunnskap av teknisk karakter som for eksempel *"bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner"* (10. trinn). Slike ferdigheter er ikke omtalt i noe av teorien som er beskrevet, og det henger naturligvis sammen med at dette er forholdsvis nye aktivitetsformer.

#### FERDIGHETSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅLENE ETTER 2. TRINN

Det er forholdsvis mange kompetansemål etter 2. trinn som plasseres under ferdighetskunnskaper. I kompetansemål i denne kategorien legges det både vekt på å *lære* sanger, sangleker, rim, regler og danser, men også selve de utøvende sangferdighetene, som *"bruke stemmen variert og i ulike styrkegrader og tonehøyder"*.

Enkelte av kompetansemålene kan splittes opp i flere kunnskapsformer. Et eksempel på det er *"gjenkjenne lyden av og kunne navnet på noen instrumenter"*. Å kunne gjenkjenne lyden av instrumenter forutsetter at eleven har hørt lyden av instrumentene tidligere. Det er en ferdighetskunnskap som tilsvarende Swanwicks (1994) kunnskapsform *knowing by acquaintance*. Det forutsetter også at eleven har lært hva instrumentet heter, og det kan sees på som ren faktakunnskap eller logisk-analytisk kunnskap (ibid.). Å kunne gjenkjenne og *huske* lyden av instrumentet er det Swanwick kaller auditiv hukommelse, og er en ferdighet som kan trenes opp. Dette kompetansemålet består altså av flere kunnskapsformer.

#### FERDIGHETSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 4. TRINN

Også av kompetansemålene etter 4. trinn er en stor andel målformuleringer som peker mot kategorien ferdighetskunnskap. Aktivitetene synge, spille og danse videreføres her, men målene med aktivitetene spesifiseres med formuleringer som *"synge med fokus på intonasjon"* og *"holde jevn puls i ulike tempo"*.

Kompetansemålet *"Gjenkjenne og beskrive klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form"* innehar elementer fra flere kunnskapsformer, og jeg har derfor valgt å splitte dette målet. Å *gjenkjenne* en klang eller en melodi handler om selve persepsjonen, oppfattelsen av lydene og ordningen av denne (jmf. Johansen 1996, Swanwick 1994). Om du har hørt en melodi én gang og så hører den én gang til, kan man si at du gjenkjenner melodien. Dette kan være taus kunnskap – intuitiv kunnskap. Men så kan man argumentere for at det krever ferdighetskunnskap i form av evne til auditiv diskriminering, for å oppfatte nyanser i klang, endringer i dynamikk og tempo og så videre. Skal du også *beskrive* disse elementene er du avhengig av et begrepsapparat som

du må ha tilegnet deg. Å bruke et slikt begrepsapparat for beskrivelse av bestanddeler i musikken er en artikulert kunnskapsform. I dette ene kompetansemålet ligger som vi ser tre ulike kunnskapsformer.

#### FERDIGHETSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 7. TRINN

Tendensen med stor andel av kompetansemål som peker mot ferdighetskunnskap videreføres i kompetansemålene etter 7. trinn. Blant kompetansemålene plassert i kategorien ferdighetskunnskaper finner vi for eksempel følgende knyttet til utøving: *"Synge unisont og flerstemt med vekt på intonasjon, klang og uttrykk"* og når det gjelder spill; *"beherske enkelt melodispill etter gehør og enkle harmoniske og rytmiske akkompagnement"*. Vi ser at de samme ferdighetene som vi fant i kompetansemål etter 2. og 4. trinn videreføres, men med større grad av kompleksitet og nyanser.

Også kompetansemål som dreier seg om å kjenne og gjengi musikkens bestanddeler har fått ganske stor plass. Det gjelder både i forhold til lytting, utøving, komponering. Kompetansemål som handler om bruk av notasjon finner vi for første gang her blant målene etter 7. trinn. I følge Swanwick (1994) er notasjonsferdigheter en av komponentene i det han kaller evne til auditiv diskriminering.

#### FERDIGHETSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 10. TRINN

Kompetansemålene etter 10. trinn finner vi nokså jevnt fordelt i de tre kategoriene kunnskapsformer. Av mål som plasseres i kategorien ferdighetskunnskap er det, i forhold til kompetansemålene for tidligere trinn, er et større fokus på elevenes egen skaping. Eksempler på dette er *"Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter"* og *"bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner"*. Av kompetansemål som gir utøvende aktivitetsformer finner vi for eksempel *"Øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk"*. Sang som innhold og aktivitet er ikke nevnt spesifikt blant disse kompetansemålene, i motsetning til målene for de tidligere trinnene.

## 7.1.2 ARTIKULERT KUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL FOR MUSIKKFAGET I K06

KJENNETEGN VED ARTIKULERT KUNNSKAP	KOMPETANSEMÅL I LÆREPLAN I MUSIKK I K06 Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:
<p>- tillært faktakunnskap</p> <p>- kunnskap om noe</p> <p>- kunnskapen som kan oppnås uten nær kjennskap</p> <p>- kunnskap som kan oppnås ved å lese i en bok</p> <p>- teoretisk-vitenskapelig kunnskap</p> <p>- kunnskap som kan uttrykkes verbalt</p> <p>- kunnskapsform hvor læringsresultater forutsetter mentale aktiviteter som for eksempel forståelse, innsikt, hukommelse og tolkning av sanseinntrykk</p>	<p>ETTER 2. TRINN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- samtale om hva som er særegent ved et musikkstykke</li> <li>- samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo</li> <li>- Kunne navn på noen instrumenter</li> <li>- Samtale om bruk av musikk...</li> </ul>
	<p>ETTER 4. TRINN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp</li> <li>-(Gjenkjenne og) beskrive klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form</li> <li>- delta i samtaler om hva som er særegne trekk ved enkelte musikkjangre</li> <li>- navngi sentrale instrumenter</li> <li>- gjøre rede for (...) ulike bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha.</li> <li>-(lytte til) og fortelle om lyder i dagliglivet</li> </ul>
	<p>ETTER 7. TRINN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjenkjenne musikk fra historiske hovedepoker i kunstmusikken</li> <li>- diskutere særtrekk ved ulike musikkformer</li> <li>- gi uttrykk for opplevelser i møte med verker av sentrale komponister fra kunstmusikken</li> <li>- benevne de ulike instrumentgruppene</li> </ul>
	<p>ETTER 10. TRINN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk</li> <li>- gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk</li> <li>- gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk...</li> <li>- diskutere særtrekk ved (ulike musikkformer)</li> </ul>

(Tabell 14: Artikulert kunnskap i læreplan i musikk i K06)

Jeg finner i kompetansemålene artikulert kunnskap som grovt kan deles inn i følgende:

- Musikkteoretiske emner
- Musikkhistoriske emner

Mange av kompetansemålene som handler om artikulert kunnskap formuleres med *samtale om* eller *diskuter*. Dette både når det gjelder musikkteoretiske emner som for eksempel "*samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo*" (2. trinn), musikkanalytiske/musikkhistoriske emner som "*samtale hva som er særegent ved et musikkstykke*" (2. trinn) eller "*diskutere særtrekk ved kunstmusikk, norsk og samisk folkemusikk, folkemusikk fra andre land og rytmisk musikk*" (7. trinn).

*Samtale om* er også formulering som brukes på kompetansemål hvor musikkens funksjon; samfunnsmessig og individmessig står i fokus. Disse kompetansemålene får et preg av artikulert kunnskap på grunn av overskriften til alle kompetansemålene: "*Målet for opplæringen er at eleven skal kunne...*" for eksempel "*samtale om hvordan musikk både er et kunstnerisk uttrykk og en kommersiell vare*" (10. trinn). Jeg velger likevel å plassere alle lignende kompetansemål under holdningskunnskap og, som tidligere nevnt, komme tilbake til denne problemstillingen i oppsummeringen.

Mens *samtale om* og *diskutere* er åpne aktivitetsformer som ikke stiller konkrete krav, stiller kompetansemålene som starter med *navngi, beskrive* og *gjøre rede for* opp et klart definert *innhold* som elevene skal *kunne*. Eksempler på slike kompetansemål er "*(gjenkjenne lyden av og) navngi sentrale blåse-, strenge og slagverkinstrumenter*" (4. trinn), "*(gjenkjenne og) beskrive klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form*" (4. trinn), og "*gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk*" (10. trinn).

## ARTIKULERT KUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 2. TRINN

I kompetansemålene etter 2. trinn som hører inn under artikulert kunnskap, finner vi nettopp slike mål som formuleres med *samtale om*. Et eksempel er "*samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo*". I dette målet ligger et innhold som peker mot ferdighetskunnskap ved at det omhandler musikkens grunnelementer og forutsetter ferdigheter i disse, mens den overordna målformuleringen gir målet et preg av artikulert kunnskap.

Kompetansemålet "*kunne navn på noen instrumenter*" er et godt eksempel på et mål som tydelig plasseres i kategorien artikulert kunnskap. Dette er teoretisk kunnskap som kan oppnås ved å lese i en bok, og disse kjennetegnene karakteristisk ved denne kunnskapsformen.

Det er nokså likt antall av kompetansemålene etter 2. trinn som sortere under artikulert kunnskap, som det var under kategorien ferdighetskunnskap.



#### ARTIKULERT KUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 4. TRINN

Vi ser at en ganske stor andel av kompetansemål etter 4. trinn hører inn under kunnskapsformen artikulert kunnskap. Også blant disse finner vi formuleringen *samtale om*. For eksempel "*samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp*". Andre formuleringer som benyttes for å vise hvordan eleven skal uttrykke sin kunnskap er *navngi* og *gjør rede for*. Begge disse harmonerer med kjennetegn for artikulert kunnskap som omfatter kunnskap *om* noe, og kunnskap som kan uttrykkes verbalt.

Et av kompetansemålene som har en noe uklar tilknytning til kunnskapsform er "*lytte til og fortelle om lyder i dagliglivet*". Jeg går ut fra at det er å kunne *beskrive* lyder (fortelle om) som er hovedpoenget i dette kompetansemålet, og velger å sortere det under artikulert kunnskap, da det dreier seg om å uttrykke noe verbalt.

#### ARTIKULERT KUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 7. TRINN

Også i kompetansemålene etter 7. trinn finner vi en forholdsvis stor andel som sorterer under artikulert kunnskap. Blant disse finner vi dette målet med tema innen musikkhistorie: "*gjenkjenne musikk fra historiske hovedepoker i kunstmusikken*". Målet kategoriseres under artikulert kunnskap, da det fordrer teoretisk kunnskap av musikkhistorisk karakter. På den andre side kan vi også argumentere for at det trengs ferdigheter for å kunne auditivt gjenkjenne og identifisere musikken, og at dette aspektet peker mot plassering innenfor ferdighetskunnskap. Dette fører oss igjen tilbake til flere sentrale teoretikers syn om at ferdighetskunnskap i musikk er en forutsetning for den artikulerte kunnskapen (Johansen 1996, Swanwick 1994 m.fl.)

"*Gi uttrykk for opplevelser i møte med verker av sentrale komponister fra kunstmusikken*" er et annet kompetansemål i kategorien artikulert kunnskap. Dette målet kunne sies å tilhøre holdningskunnskap, da det dreier seg om opplevelser. Også her ser jeg at måten målet formuleres med overskriften "*målet for opplæringen er at eleven skal kunne*" gjør at det plasseres i kategorien artikulert kunnskap.

#### ARTIKULERT KUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 10. TRINN

Det er en middels stor andel av kompetansemålene etter 10. trinn som plasseres i kategorien artikulert kunnskap. De fleste av disse har en tydelig tilhørighet i denne kategorien. For eksempel målene "*diskutere særtrekk ved ulike musikkformer*" og "*gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk*", er tydelige eksempler på kompetansemål som kategoriseres under artikulert kunnskap.

### 7.1.3 HOLDNINGSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL FOR MUSIKKFAGET I K06

KJENNETEGN VED HOLDNINGSKUNNSKAP	KOMPETANSEMÅL I LÆREPLAN I MUSIKK I K06 Målet for opplæringen er at elevene skal kunne:
- bevissthet om preferanser - engasjement - samarbeid og samhandling, - kritisk sans - bevissthet om musikkens påvirkningskraft og samfunnsmessig betydning - følelses-aspekt - opplevelse	ETTER 2. TRINN: - delta i leker - delta i fremføringer - Gi uttrykk for opplevelser... - Samtale om (...) egen musikksmak
	ETTER 4. TRINN: - fremføre (...) i samhandling med andre - gjøre rede for egne musikkopplevelser
	ETTER 7. TRINN: - samtale om hvordan musikk både er et kunstnerisk uttrykk og en kommersiell vare - uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans - gi uttrykk for egne vurderinger om hvordan musikkens bruk og funksjon ha endret seg gjennom tidene
	ETTER 10. TRINN: - uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare - gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur, og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for musikk  - velge og grunngi uttrykk og formidlingsform i egen musisering - gjøre rede for egne musikkpreferanser

(Tabell 15: Holdningskunnskap i læreplan i musikk i K06)

Jeg finner i kompetansemålene holdningskunnskap som grovt kan deles inn i følgende grupper:

- Samhandling/samarbeid
- Opplevelser/følelser
- Samfunn, kultur, identitet

Eksempler på kompetansemål hvor sosiale og trivselsmessige aspekter står i hovedsetet er "delta i leker" (2.trinn) og "framføre(...) i samhandling med andre" (4. trinn). "Å delta i fremføringer" er et kompetansemål som går igjen etter alle trinn.

Kompetansemål som knyttes til opplevelser og følelser er for eksempel *"gjøre rede for egne musikkopplevelser"* (4. trinn) og *"uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans"* (7. trinn). Jeg karakteriserer dette som holdningskunnskap, men som vi har sett har de også elementer av andre kunnskapsformer i seg. *Å gjøre rede for musikkopplevelser* kan sees som en form for artikulert kunnskap, og *å uttrykke(...)* *gjennom bevegelser og dans* kan sees på som ferdighetskunnskap.

*"Samtale om egen musikksmak"* (2. trinn) kan være eksempel på kompetansemål hvor musikkens betydning for identitet spiller inn. Vi finner også flere kompetansemål hvor samfunnsmessige og kommersielle sider ved musikken behandles: *"Uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare"* (10. trinn) og *"gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur"* (10. trinn).

#### HOLDNINGSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 2. TRINN

Vi ser at av de fire kompetansemålene etter 2. trinn som sorterer under holdningskunnskap er to av disse mål hvor aktiviteten er *deltakelse* i leker og fremføringer. Disse er sortert under holdningskunnskap da de omhandler aspekter ved faget som går på trivsel og samhandling. Fremføringer kan også sies å forutsette ferdighetskunnskap. *Å delta* er en av de åpne aktivitetene, som jeg skal diskutere i oppsummeringen.

*"Gi uttrykk for opplevelser"* er et kompetansemål som splittes i flere kunnskapsformer. Her er det snakk om å *"gi uttrykk gjennom språk* (som tilsvarer artikulert kunnskap), *dramatisering, dans og bevegelse"*. *Å gi uttrykk for opplevelser gjennom dramatisering, dans og bevegelse* fordrer ferdigheter, og målet hører derfor også inn under ferdighetskunnskap.

#### HOLDNINGSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 4. TRINN

Av kompetansemålene etter 4. trinn er det få som sorteres under holdningskunnskap. Kompetansemålet *"Gjøre rede for (...) ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha"* er plassert her, da *bevissthet rundt musikkens funksjon* er et av kjennetegnene for denne formen. Kompetansemålet kan også kategoriseres under artikulert kunnskap, da det handler om *å gjøre rede for* (forutsetter at det menes verbalt). Diskusjon rundt denne problemstillingen og lignende, vil jeg komme tilbake til i oppsummeringen i kapittel 9.

## HOLDNINGSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 7. TRINN

Også blant kompetansemålene etter 7. trinn er det relativt få som knyttes til holdningskunnskap. Kompetansemålet *”Uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans”* tilhører disse, men kan inneholde flere kunnskapsformer. Å uttrykke ideer, tanker og følelser plasseres under holdningskunnskap fordi dette er et såkalt affektivt mål som omhandler våre følelser. Å *uttrykke* disse følelsene gjennom bevegelser og dans *kan* tenkes å kreve visse ferdigheter, dog ikke nødvendigvis. Jeg har likevel vurdert det slik at hovedpoenget med målet handler om elevens egne ideer, tanker og følelser, og har derfor valgt å plassere formuleringen under holdningskunnskap.

Kompetansemålet *”Gi uttrykk for egne vurderinger om hvordan musikkens bruk og funksjon har endret seg gjennom tidene”* har jeg valgt å splitte i to kunnskapsformer. Målet kategoriseres som holdningskunnskap, fordi det handler om musikkens bruk og funksjoner, som hører inn under temaet musikk og samfunn. For å kunne vurdere hvordan musikkens bruk og funksjon har endret seg forutsettes det kunnskap *om* musikkens bruk og funksjoner og evne til å sette ord på disse, altså artikulert kunnskap.

## HOLDNINGSKUNNSKAP I KOMPETANSEMÅL ETTER 10. TRINN

Vi ser at det er langt flere kompetansemål tilhørende kunnskapsformen holdningskunnskaper blant målene etter 10. trinn, enn blant målene for tidligere trinn. Flere av disse dreier seg om å ha en bevisst eller kritisk refleksjon rundt musikkens funksjoner og samfunnsmessige betydninger. Ved at refleksjonene skal *uttrykkes, formidles og gjøres rede for* inntreer et element av artikulert kunnskap også innenfor disse kompetansemålene. Som jeg tidligere har vært inne på, mener jeg dette har sammenheng med måten kompetansemålene er formulert, og skal komme nærmere inn på dette i oppsummeringen i neste kapittel.

## 7.2 KUNNSKAPSSYN I K06

Jeg vil gå frem her på samme måten som i analysen av kunnskapssyn i L97. Jeg vil i hovedsak ta utgangspunkt i læreplanen i musikk, men vi også se på læreplanens generelle del og prinsipper for opplæringen. Den generelle delen av læreplanen er den samme for K06 som L97.

Også her er det viktig å minne om at oppstillingen under er ment som et hjelpemiddel til å lage en viss oversikt, men at den må sees i sammenheng med teksten som følger.

Alle eksempler som hentes fra K06 kompetansemål skrives i kursiv med anførselstegn. Sitater fra øvrig litteratur refereres på vanlig måte. Ved sitater fra øvrige deler av K06s læreplan oppgis hvor i planen sitat er hentet fra, da jeg bruker elektronisk kilde uten sidetall.

KUNNSKAPSSYN	TREKK VED KUNNSKAPSSYNET	TREKK VED K06s KUNNSKAPSSYN
Rasjonalistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskapens kilde er tenkingen</li> <li>- Stor vekt på indre prosesser</li> <li>- Den deduktive metoden er eneste sikre metode til å oppnå kunnskap</li> <li>- Det erkjennende subjektet er aktivt</li> <li>- "Fra det indre til det ytre"</li> <li>- Elevens refleksjon har størst betydning</li> <li>- Læreren kan kun legge til rette for kunnskapstilegnelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refleksjon benyttes som metode</li> </ul>
Empiristisk/positivistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det påvirkende subjektet er passivt.</li> <li>- Kunnskap er et resultat av påvirkning av subjektet</li> <li>- Sansing (erfaring) er den primære kilden til kunnskap</li> <li>- Eleven sees på som "tabula rasa"</li> <li>- Kunnskapstilegnelse er en enveisprosess</li> <li>- Undervisning og læring er samme sak</li> <li>- Kunnskaper stammer fra kilder utenfor elevene.</li> <li>- Læreren har en svært vesentlig rolle</li> <li>- Undervisningen er en enveisprosess</li> <li>- Begrepslæring er viktig</li> <li>- Direkte metoder har forrang</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viktig å lære begreper</li> </ul>
Konstruktivistisk kunnskapssyn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskapen konstrueres i hver enkelt elev</li> <li>- Fokus på det som skjer i personens indre under opplæringen (kognitiv konstruktivisme)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktive elever og elevmedvirkning</li> <li>- Lærer som veileder</li> <li>- Eleven konstruerer kunnskapen</li> <li>- Elevenes oppgaver skal</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskap er noe som skapes sosialt (sosial konstruktivisme)</li> <li>- Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky)</li> <li>- Aktive elever</li> <li>- problemløsning som metode</li> <li>- diskusjon som metode.</li> </ul>	utfordre, men også gi følelse av mestring
Kunnskapssyn basert på teorier om praktisk kunnskap og situert læring	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktisk kunnskap er basis for teoretisk kunnskap</li> <li>- Mennesket realiserer seg selv gjennom både handling og tenkning</li> <li>- "Learning by doing" (Dewey)</li> <li>- Elevene må være aktive og eksperimenterende</li> <li>- Læring i sosial kontekst/praksisfellesskap</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deltakelse i praksisfellesskap som demokratiske organer, nærings- og arbeidsliv</li> <li>- Aktive elever, aktiv deltakelse</li> </ul>

(Tabell 16: Kunnskapssyn i læreplan i musikk i K06)

### 7.2.1 RASJONALISTISK KUNNSKAPSSYN I K06?

Å oppnå og utvikle kunnskap gjennom tenkning/refleksjon er et av trekkene ved et rasjonalistisk kunnskapssyn. I Kunnskapsløftets læreplan i musikk nevnes refleksjon flere steder. For eksempel under "Formål for faget": "*Faget skal gi elevene grunnlag for å reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk*" og "*Det legges til grunn at (...) og refleksjon om musikk danner grunnlag for musikkopplevelse*". Også i "Hovedområder i faget" heter det under "Lytt": "*Fokus er musikkopplevelse og refleksjon*". Bortsett fra dette finnes det lite spor av et rasjonalistisk kunnskapssyn i Kunnskapsløftets læreplan. Som påpekt under analysen av rasjonalistisk kunnskapssyn i L97, er det lite nærliggende å anse *refleksjon* i den form vi finner i dagens læreplaner som tegn på tilknytning til et rasjonalistisk kunnskapssyn.

### 7.2.2 EMPIRISTISK/POSITIVISTISK KUNNSKAPSSYN I K06?

Det kan synes som at *begrepslæring* er en forholdsvis vesentlig viktig område i Kunnskapsløftets læreplan. Eksempler på kompetansemål som legger vekt på dette er "*navngi sentrale blåse- strenge og slagverkinstrumenter*" (4. trinn) og "*diskutere særtrekk ved kunstmusikk*" (10. trinn) som også forutsetter begrepslæring. Som vi så i kapittel 2 hevdet Skjeseth at man innenfor det empiristiske kunnskapssynet mente at hvis barnet

lærte riktige begrep ville de mer eller mindre forstå innholdet. Det finnes for øvrig ingenting som tyder på at dette er hensikten med begrepslæring i K06s læreplan. Utover dette finner jeg ingen trekk ved K06s læreplan som kan peke mot et empiristisk/positivistisk kunnskapssyn.

### 7.2.3 KONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN I K06?

I både generell del, prinsipper for opplæringen og læreplan i musikk legges det vekt på at skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger. Dette er et trekk som passer godt inn i et konstruktivistiske kunnskapssyn. I K06s prinsipper for opplæring heter det at *"Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring"*. Dette vitner om et konstruktivistisk kunnskapssyn hvor hovedfokuset er at elevene konstruerer sin egen kunnskap og at dette gjøres på forskjellig måte fra elev til elev.

Det legges i læreplanen vekt på å gi elevene utfordringer og også mulighet til opplevelser av mestring. For eksempel står det i prinsipper for opplæringen: *"Elevene skal få, men også kunne velge oppgaver, som både utfordrer og gir muligheter til utforsking, alene eller sammen med andre"*. En slik metodisk tilnærming til kunnskapstilegnelse kan for eksempel sees i sammenheng med sosial konstruktivisme og Vygotsky og hans teori om den proksimale utviklingssonen.

*Aktive elever* er en annen av karakteristikkene ved det konstruktivistiske kunnskapssynet som jeg også finner i K06s læreplan. I alle delene av planen fremheves det at elevene skal være aktive. Eksempel er formuleringer som delta i leker, delta i fremføringer, samspill, og aktiviteter som synge, spille, danse. Også i prinsipper for opplæringen finner vi vektlegging av elevens medvirkning og aktive rolle: *"Eleven skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen"*. Det understrekes at læreren har en viktig rolle både som formidler og veileder. *Læreren som veileder* er et annet av trekkene ved konstruktivistiske kunnskapssyn.

### 7.2.4 KUNNSKAPSSYN MED BAKGRUNN I PRAKTISK KUNNSKAP OG SITUERT LÆRING I K06?

I K06s Prinsipper for opplæringen heter det at det skal legges til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse i demokratiske prosesser som for eksempel i ulike organer. Dette kan sees på som en form for situert læring hvor eleven vil oppnå kunnskap ved å være delaktig i en sosial kontekst, et praksisfellesskap. Samme gjelder det vi finner videre i prinsipper for opplæringen under overskriften "Samarbeid med

lokalsamfunnet": *Tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elever (...) praktisk arbeidserfaring.*" Når det gjelder kunstfeltet vektlegges det samarbeid med for eksempel kulturskole og lokalt musikkliv som kan gi elevene "*mulighet til å videreutvikle sine evner og talent gjennom aktiv deltakelse*".



## KAPITTEL 8: OPPSUMMERING OG DISKUSJON

I dette kapitlet vil jeg kort oppsummere og diskutere oppgavens funn med utgangspunkt i problemstillingen som er:

*Hvilke kunnskapsformer og hvilke(t) kunnskapssyn finner vi i læreplanene for grunnskolefaget musikk i L97 og K06.*

Jeg vil deretter antyde mulige problemsstillinger og utgangspunkt for videre forskning innenfor temaet, før en avsluttende kommentar.

### 8.1 KUNNSKAPSFORMER I L97

Jeg finner i analysen en klar overvekt av kunnskapsformene ferdighetskunnskap og holdningskunnskap i L97s læreplan i musikk. Det finnes noen mål og hovedmomenter som peker mot artikulert kunnskap, men disse er i mindretall. Som påpekt i analysen er det ikke nødvendigvis slik at antall mål bestemmer kunnskapsformens dominans i faget. Et totalinntrykk ved L97s læreplan i musikkfaget er likevel at det er et større fokus på ferdighetskunnskap og holdningskunnskap enn artikulert kunnskap.

Mål og hovedmomenter som kategoriseres som ferdighetskunnskap handler i stor grad om utøving, til en viss grad om skaping og til en viss grad om identifisering av grunnelementer og virkemidler i musikk. Holdningskunnskap i L97s læreplan i musikk kommer til uttrykk gjennom mål og hovedmomenter som handler blant annet om at eleven skal være trygg på sin egen utøving, deltakelse og fremføring. Det legges også vekt på å ha en åpen, utforskende innstilling til musikken og å være bevisst på musikken betydning for samfunn og kulturer. De få målene som peker mot artikulert kunnskap er kunnskap om musikk i form av temaene musikkteori og musikkhistorie.

Som eksemplene i analysen viser, er de fleste mål og hovedmomenter tilhørende kategorien artikulert kunnskap også knyttet opp mot både ferdighetskunnskap og holdningskunnskap. Dette vises for eksempel gjennom formuleringen "*vise at de forstår gjennom aktiviserende uttrykksformer*". Denne formuleringen og tilsvarende finner vi flere steder i L97s læreplan i musikk. Kanskje kan dette tenkes å være et bevisst forsøk på å fjerne seg fra tradisjonell tankegang om at kunnskap formuleres og kommer til uttrykk verbalt.

En del av aktivitetene og innholdet som framtrer gjennom mål og hovedmomenter, synes noe vanskelig å plassere i kategori av kunnskapsform. Dette

gjelder særlig mål som handler om å *oppleve* og mål som peker mot "åpne" aktivitetsformer som delta, utforske, leke og så videre. Disse aktivitetsformene gir ikke en klar pekepinn på hvilken form kunnskapen skal framtre i. Det kan tenkes at slike "åpne" aktiviteter tilhører den kunnskapsformen Hanken og Johansen (1998) navngir innforstått kunnskap, fordi aktivitetene i stor grad vil gi kunnskap som vanskelig kan beskrives med ord, men som likevel er reell kunnskap. Du *lærer noe* ved å leke med instrumenter og oppleve at du kan uttrykke deg selv med sang og musikk, men det er vanskelig å sette ord på *hva* denne kunnskapen består i. På grunn av dette problemet med å definere kunnskapsformen besluttet jeg at det var vanskelig å ta med kunnskapsformen innforstått kunnskap blant analysekategoriene i denne studien. Slik sett *bekrefter formen seg selv* ved å vise at den inneholder nettopp kunnskap som er vanskelig å beskrive, måle og sette inn i kategorier. Kanskje viser dette oss at noe av innhold og aktiviteter i musikkfaget ikke passer inn i definerte former av kunnskap.

## 8.2 KUNNSKAPSFORMER I K06

Oppgavens funn viser en betydelig overvekt av kompetansemål som hører inn under kunnskapsformene ferdighetskunnskap og artikulert kunnskap. Det er et fåtall av kompetansemålene etter 2., 4. og 7. trinn som kategoriseres som holdningskunnskap, mens det er litt flere av kompetansemålene etter 10. trinn som tilhører denne kunnskapsformen.

Det har vært noe vanskeligere å plassere K06s kompetansemål i kategorier, enn hva som var tilfelle med L97s mål og hovedmomenter. Jeg mener dette skyldes at alle mål i K06 er formulert som kompetansemål med formuleringen "*Målet for opplæringen er at eleven skal kunne...*". Vi får med denne formuleringen en rekke kunstige mål som "eleven skal kunne leke", "eleven skal kunne samtale om", "eleven skal kunne lytte til", "eleven skal kunne delta i" og så videre. At alle mål skal formuleres som kompetansemål gjør også at hvilke aktiviteter og hvilket innhold som skal inngå i musikkfaget velges ut fra om de lar seg formulere i denne formelen. Det fører til at alt som skal inngå i musikkfaget må være målbart. I de tilfeller det ikke naturlig faller slik, får vi disse kunstige formuleringene.

Dette gjelder også i stor grad det jeg har kalt for åpne aktiviteter som beskrevet i kap. 8.1. Blant K06s kompetansemål finner vi mange som viser til slike åpne aktiviteter: improvisere, eksperimentere, utforske, delta i osv. I møte med formuleringen "*Målet for opplæringen ...*" blir disse aktivitetene også noe elevene *skal kunne*. Dette finner jeg

problematisk i flere tilfeller, for eksempel når det gjelder aktiviteten å improvisere. I kompetansemål etter 2. trinn heter det *"improvisere enkle stemmer og rytmer etter gehør"*. Satt sammen med den faste målformuleringen blir setningen: *"Målet for opplæringen er at eleven skal kunne improvisere enkle stemmer og rytmer etter gehør"*. Å improvisere betyr å lage, frembringe noe på stående fot<sup>30</sup>, og kan sies å ha samme betydning når det kommer til utøvelse av musikk. Selv om det uten tvil er mulig å øve på improvisasjon i form av ulike teknikker og lignende, er selve grunnideen at dette er musikk som oppstår der og da. Kan det da være en målbar ferdighet i denne sammenhengen? Spesielt da dette er et kompetansemål etter 2. trinn, finner jeg det usannsynlig at det menes ferdigheter i improvisasjon forstått som å kunne teknikker, ulike skalaer og virkemidler. Aktivitetsformen *eksperimentere* er også eksempel på aktivitet det synes kunstig å plassere i målformuleringen *"eleven skal kunne..."*. Hva vil det si å kunne eksperimentere? Eksperimentering kan være en metode for å oppnå kunnskap, men etter mitt syn vanskelig å se på som kunnskap i seg selv. Følgende sitat er hentet fra innledningen til K06s læreplan i musikk under "Formål med faget":

*"Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring"*

Dette sitatet sier meg at intensjonen bak planen er å bygge opp kjennskap til og kunnskap og ferdigheter i musikk, som sees på som forutsetning for musikkopplevelse. Dette synet harmonerer godt overens med det Johansen (1996), Swanwick (1994) og flere har påpekt om at musikalske ferdigheter og direkte møte med musikken er viktig for å oppnå det vi tradisjonelt forbinder med kunnskaper i faget. På det andre siden snus dette synet på hodet i sitatet, ved at det er *musikkopplevelsen* som forutsetter kjennskap, kunnskap, ferdigheter og refleksjon. Musikkopplevelsen kan berikes med disse aspektene, men at de er *forutsetninger* for å ha opplevelser knyttet til musikk er diskuterbart.

---

<sup>30</sup> Improvisere. I: *Bokmålsordboka* <http://www.nob-ordbok.uio.no> [28.11.13]

### 8.3 KUNNSKAPSSYN I L97 OG K06

Forskningsspørsmålet jeg har benyttet til å besvare problemstillingen i forhold til kunnskapssyn er som følger: *Hvilke(t) kunnskapssyn finner jeg i læreplanene?* Jeg tar utgangspunkt i det aspektet ved begrepet kunnskapssyn som omhandler kunnskapens *oppriinnelse* – hvordan man oppnår og utvikler kunnskap. Spørsmålet kan derfor også stilles slik: *Hvilke(t) syn på hvordan kunnskap oppnås og utvikles finner jeg i læreplanenes tekst?*

Analysen viser at det er forholdvis liten forskjell mellom det som identifiseres som kunnskapssyn i L97 og i K06. Dette skyldes i stor grad at læreplanens generelle del er den samme i L97 og K06. I generell del av læreplanen finner vi visjoner og tanker rundt opplæringen som kan si mye om kunnskapssynet som framtrer i planen. Konkrete mål og (antydninger) til innhold og metoder (som leses av målene) er også med på å definere planenes kunnskapssyn.

Det er utvilsomt det konstruktivistiske synet på hvordan kunnskap oppnås som dominerer både L97 og K06. I L97 vises dette blant annet ved læreplanens tydelige fokus på aktive elever som konstruerer sin egen kunnskap ved for eksempel utforskning og eksperimentering. At opplæringa tilpasses den enkelte og tar hensyn til at elevene har ulike forutsetninger er også et konstruktivistisk trekk. Innfor den sosiale konstruktivismen legges det vekt på at kunnskap utvikles i et fellesskap, og det er også noe vi finner igjen i L97. Dette trekket peker også mot et kunnskapssyn basert på teorien om situert læring.

I K06 er det for eksempel prinsipper som tilpassa opplæring, elevenes læringsstrategier, læring i sosial kontekst og med aktive elever, som taler for et konstruktivistisk kunnskapssyn. Vi kan også se noen trekk som passer med kunnskapssyn basert på praktisk kunnskap og situert læring, men ikke nok til at disse teoriene dominerer læreplanen i særlig grad.

Som vi ser kan vi finne noenlunde det samme kunnskapssynet i begge læreplanene, selv om kunnskapsformene som kommer til uttrykk viser at planene har et ganske forskjellig fokus. Begge planene mener kunnskapen konstrueres av den enkelte elev, men kunnskapsformene som kommer til uttrykk gjennom læreplanenes tekst er forskjellige fra de to planene.

En forenklet fremstilling basert på figur 1 (s. 10) kan derfor bli slik:

KONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN (hvordan oppstår)	→ L97	→ HOLDNINGSKUNNSKAP OG FERDIGHETSKUNNSKAP (hvordan utarter den seg)
--	-------	---

KONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN (hvordan oppstår)	→ K06	→ FERDIGHETSKUNNSKAP OG ARTIKULERT KUNNSKAP (hvordan utarter den seg)
--	-------	---

## 8.4 VIDERE FORSKNING

Analysen i denne studien har konsentrert seg om læreplanen som et skrevet dokument, noe Goodlad (1979 I: Hanken og Johansen 1998) betegner som den *formelle* læreplanen. I forlengelse av denne, kunne det vært interessant å studere kunnskapssyn og kunnskapsformer også ut fra andre måter å forstå læreplanbegrepet på, som den *operasjonaliserte* læreplan, som handler om hvordan planen er satt ut i live, og ikke minst den *erfarte* læreplanen, som handler om hvordan elevene oppfatter læreplanen. Å studere andre sider ved den gjeldene læreplanen synes også relevant og interessant for videre forskning. Temaer som fagsyn, musikkfagsyn, elevsyn kan være av stor betydning for hvordan musikkfaget utarter seg. Også disse temaene kan undersøkes i flere lag og dimensjoner, og fra flere synsvinkler.

Når det gjelder musikkfaget i grunnskolen er det en rekke aktuelle problemstillinger som med fordel kan undersøkes nærmere. Musikkfaget i grunnskolen, utdanning, interesse og kompetanse kan være avgjørende for faget, og det kunne være veldig interessant med en karlegging av dette. Også musikkfagets betydning for elevenes utvikling og interesse for videre omgang med musikk kunne vært spennende å finne mer ut om. Ikke minst av legitimeringsformål er det viktig å få frem fagets verdi og viktighet.

## 8.5 AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Kunnskapsformene som uttrykkes gjennom læreplanene har gjort meg mer bevisst på musikkfagets egenart og hvilke muligheter som ligger i dette faget. L97s læreplan legger opp til et fag med mye aktivitet, fokus på holdninger og samhandling, men samtidig et ferdighetspreget fag med stort innslag av norsk kulturarv. Fra denne planen har vi gått

til et musikkfag i Kunnskapsløftets læreplan som viser adskillig større fokus på artikulert kunnskap, og ferdigheter som kan måles og vurderes. Dette får meg til å reflektere over hva slags fag jeg ønsker at musikk skal være. I den refleksjon ligger fagets basis som grunnlag. Hva er musikk – og hva skjer med *musikken* i møtet med undervisningsfaget? Jeg opplever at kunnskapsformene som kommer til uttrykk i dagens læreplan viser at noe av musikken har blitt borte, til fordel for de delene av musikken som passer inn i læreplanens mal. Kunnskapsbegrepet i musikk er vanskelig, og vi utfordres stadig ved at kunnskapsbegrepet har sin historie i vitenskapen og ikke i kunsten. Kanskje må vi utforme et *nytt* kunnskapsbegrep, som også på en tilfredsstillende måte kan favne de fag i skolen som har sin basis fra noe annet enn et vitenskapsfag. Jeg opplever at musikkpedagogikken og musikkdidaktikken er godt i gang, mens det gjenstår å få beslutningstakere også med på samme tankesett.

Vi har mange flinke musikk lærere i landet, og aktive, interesserte elever. Alt ligger til rette for et godt musikkfag som elevene kan berikes av, utvikles av og få sterke opplevelser gjennom. Jeg mener det er viktig og riktig å ta utgangspunkt i hva musikk *egentlig* er; en kunstform, en kilde til erkjennelse og estetiske opplevelser samtidig som det er en viktig del av kulturen, identitetsskapende og sammenbindende. Kunnskap i musikk vil da være å bruke musikk på en måte som setter disse aspektene i fokus.

## LITTERATUR

- Bøe, O. (1995): *FOU metodikk*. Tano.
- Croce, B. (1992): *The Aesthetic as the Science of Expression and of the Linguistic in General*. (Lyas, C. overs.) Cambridge University press, USA
- Gustavsson, B. (2000): *Kunnskapsfilosofi*. Wahlström & Widstrand.
- Dale, E.L. (1992): *Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk*. I: Dale, E.L. (red.): Pedagogisk filosofi. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Duedahl, P. og Jacobsen, M.H. (2010): *Introduksjon til dokumentanalyse*. Syddansk universitetsforlag, Odense, Danmark
- Hamlyn, D.W. (1970): *The theory of knowledge*. Macmillian Press LTD.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen akademiske forlag, Oslo.
- Hiim, H. og Hippe, E.(1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Universitetsforlaget, Oslo
- Imsen, G. (1998): *Elevenes verden*. Universitetsforlaget, Oslo
- Johansen, G. (1996): *Hva er kunnskap i musikk?* Del 1. Artikkel i Musikk i skole nr. 3 - 1996
- Johansen, G. (1996): *Hva er kunnskap i musikk?* Del 2. Artikkel i Musikk i skole nr. 4 - 1996
- Kalsnes, S.(2010): *Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene*. I: Sætre, J.H. og Salvesen, G. (red.): Allmenn musikkundervisning. Gyldendal norsk forlag, Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo.
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo
- Krüger, T. (1994): *Musikklærerutdanningen som et sosialt felt*. I: Dyhndahl, P. og Varkøy, Ø. (red.): Musikkpedagogiske perspektiver. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk forlag, Oslo
- Lave, J. og Wenger, E.: (2003): *Situert læring og andre tekster*. (Nake, B. overs.), Hans Reitzels forlag, København.
- Nerland, M. (2004): *Kunnskap i musikkpedagogisk praksis*. I: Johansen, G., Kalsnes, S. og Varkøy, Ø. (red.): Musikkpedagogiske utfordringer. Cappelen forlag, Oslo
- Nielsen, F. V. (1998): *Almen Musikdidaktik*. Akademisk forlag, København

- Mellin-Olsen, S. (1993): *Kunnskapsformidling*. Caspar forlag, Nordås
- Olsen, E. (1989): *Musikk som kunnskap, identitet og subjektiv virkelighet*. I: Mellin-Olsen, S. (red.): Om Kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver, Bergen lærerhøgskole
- Osa, T. E. (2005): *Kunnskap i musikkutøving*. Skriftserie fra Griegakademiet – institutt for musikk, Bergen.
- Pettersen, M.A.L. (2008): *Om kunnskap og musikk i Kunnskapsløftet*. Masteroppgave i musikkvitenskap, Institutt for musikk, NTNU, Trondheim.
- Polyanyi, M.(2000): *Den tause dimensjonen. En innføring i taus kunnskap*. (Ra, E. overs.) Spartacus, Oslo
- Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget, Oslo
- Ryle, Gilbert (1949): *The concept of mind*. Hutchinson & co., London
- Skibrekk, G. og Gilje, N. (1995): *Filosofihistorie 1*. Universitetsforlaget, Oslo
- Skjeseth, J. (1989): *Hvor er kunnskapen?* I: Mellin-Olsen, S. (red.): *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen lærerhøgskole, Landås
- Sjøberg, S.(2001): *Skole, kunnskap og fag*. I: Sjøberg, S. (red.): Fagdebatikk, Gyldendal, Oslo
- Swanwick, Keith (1994): *Musical Knowledge*. Routledge, London
- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen
- Thuren, T. (1996): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Universitetsforlaget, Oslo
- Varkøy, Ø. (1994): *Musikk og erkjennelse*. I: Dyhndahl, P. og Varkøy, Ø. (red.): Musikkpedagogiske perspektiver. Ad Notam Gyldendal, Oslo

Elektroniske kilder er referert i fotnoter.