

## Musikkfaget i grunnskolen –

fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring<sup>1</sup>

*Signe Kalsnes*

Musikkfaget i læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 (K06) tar utgangspunkt i at alle mennesker har et forhold til musikk, og at musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Fagets fremste formål er således musikkopplevelse og musikalsk refleksjon, og utvikling av elevenes skapende, utøvende og musikalske evner. Men musikkfaget har ifølge Kunnskapsløftet også andre siktemål, som å utvikle grunnleggende ferdigheter, styrke samvær og samhandling og å være kilde til utvikling av mellommenneskelig forståelse, kommunikasjon og identitet.

Musikkfaget, slik det er beskrevet i Kunnskapsløftet, skal altså tjene en rekke ulike formål, og befinner seg med det i et spenningsfelt hvor ulike legitimeringer og begrunnelser spiller inn. Dette er imidlertid ikke noe nytt. Musikk som fag i skolen har blitt legitimert på mange ulike måter gjennom historien. Jeg vil i denne artikkelen undersøke hvilke formål og funksjoner musikkfaget har hatt gjennom ulike læreplaner frem til og med slik det fremstår i Kunnskapsløftet. Jeg tar for meg læreplaner og andre styringsdokumenter som er viktige kilder til kunnskap om hvilke forestillinger man har hatt om skolen, opplæringen og de enkelte fagene. Til tross for at læreplaner sjelden realiseres fullt ut i praksis, forteller de oss noe om rådende ideer i samtiden og om hvordan man har villet forme fremtidens mennesker. Slik virker de også formende inn på skolefagenes utvikling.

*Undervisningsfaget* musikk kan fremstå på mange ulike måter alt etter hvilke aspekter man vektlegger: det vitenskapelige, det kunstneriske, det håndverksmessige, eller det som har med musikk som hverdagskultur å gjøre.<sup>2</sup> I musikkpedagogisk litteratur anvendes ulike betegnelser for å tydeliggjøre *hva slags musikkfag* vi har med å gjøre: «sangfag», «estetisk fag», «musisk fag», «sakfag», «samfunnsfag», «ferdighetsfag», «kunnskapsfag», «kritisk fag», og – i takt med den teknologiske utviklingen – også «mediefag».<sup>3</sup> Faglige vektlegginger kan også bære med seg ulike syn på dannelse, på musikalitet, og på hva som karakteriserer en musikalsk person.

Man vil imidlertid neppe finne en læreplan som plasserer musikkfaget i bare én slik kategori, og grensene mellom forskjellige fagsyn behøver ikke å være skarpe. Kategoriene kan likevel bidra til å kaste lys over likheter og forskjeller mellom læreplanene, og dermed over de ulike forestillingene man har hatt om musikk og om musikkfagets formål og funksjoner. Ikke minst er det tydelig at både den estetiske dimensjonen og opplevelsesdimensjonen blir mer og mer vektlagt utover i læreplanene, og disse er viktige også i dag, selv om de står i et ikke uproblematisk forhold til andre dimensjoner av mer instrumentell karakter. I fortsettelsen tar jeg derfor i bruk de ovenfor nevnte kategoriene fra faglitteraturen som analyseredskap, for bedre å skjelne mellom hvilke ulike typer musikkfag som har blitt beskrevet i de ulike læreplanene de siste hundre årene. Selv om utviklingen viser at ulike aspekter ved musikkfaget har vært viktig i forskjellige planer og til forskjellige tider, ønsker jeg her å undersøke spørsmålet: kan vi hevde at musikkfaget i Norge gjennom de siste hundre årene har tatt opp i seg stadig flere dimensjoner, og dermed blitt mer komplekst?<sup>4</sup>

## Sangfaget i norsk skole

Helt tilbake til midten av 1700-tallet, da man startet forsøk med obligatorisk folkeskole, har sang vært et undervisningsemne. Det var salmene som preget den tidligste skolesangen, og i 1739 – da skolene på landsbygda fikk den første lovfestede undervisningen – skulle hver skoledag starte og slutte med salmesang. Salmesangen sto også sterkt da *Loven om skolene på landsbygda* (1827) innførte «sang, efter Psalmebogen» som et fag på linje med religion, lesing, skriving og regning.<sup>5</sup> Både i *Loven om allmueskoler i byene* (1848) og i en tilsvarende ny lov for skolene på landet (1860) finner vi sang som et selvstendig fag – løsrevet fra religionsundervisningen. Det er imidlertid liten tvil om at sangen først og fremst hadde et religiøst siktemål og skulle bidra til elevenes kristne oppdragelse: «Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand Christelig Oplysning og herhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheter som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besidde».<sup>6</sup> At skolesangen også hadde til oppgave å berike kirkesangen ved at elevene måtte delta i gudstjenester, fremgår av skoleloven fra 1848: «Til Utførelse af den forefaldende Sangopvartning i Kirkens Tjeneste har ethvert Sogns Almueskole (...) til Kirkesangeren at afgive det fornødne Antal Skolebørn».<sup>7</sup>

Pedagogen Erling Lars Dale fremhever at skolen på 1700- og 1800-tallet verken tok utgangspunkt i humanitet eller estetisk dannelselse, men at utgangspunktet var patriarkalsk og pietistisk og tuftet på verdier som plikt og kallsarbeid. Det skulle medføre at ferdighetsfagene (deriblant sang, og senere musikk og forming) *ikke* hadde slektskap med den estetiske dannelsen som søker å foredle elevenes følelsesliv og innvie dem i kunstens skjønnhet, men derimot var tuftet på pietistisk disiplinering til arbeid.<sup>8</sup> I tråd med datidens rådende pedagogiske syn skulle barnets krefter temmes, og flid og lydighet ble dyder til etterfølgelse. Sangen i skolen handlet således mer om lydighet enn om lyd. Dale påpeker også at denne kallsetikken passer sammen med økonomisk rasjonalitet – der det nyttige og det å beherske verden står sentralt – og at disse ideene – sammen med sterke realistiske og nytteorienterte tendenser i den pedagogiske tenkningen – utgjør grunnlaget for et ensartet kunnskapsbegrep i skolen som vi også ser konturene av i dag, der kunnskap blir forstått som teoretisk, og ferdighet blir praktisk.<sup>9</sup>

I begynnelsen av det 20. århundre forandret pedagogikken seg som følge av nye reformpedagogiske idéer, noe som fikk konsekvenser for hva slags plass og funksjon musikken fikk i skolen. Denne såkalte reformpedagogiske bevegelsen kan beskrives med noen felles grunnverdier: barnets naturlige ressurser, interesser og aktivitet skulle være utgangspunkt for en pedagogisk virksomhet som søkte å utvikle *hele* mennesket og som hadde syn for individuelle forskjeller; læreren skulle ha rollen som veileder fremfor kunnskapsformidler og maktutøver, og utformingen av skolelivet – med et stimulerende sosialt miljø, gruppearbeid, løsning av felles oppgaver og bedre kontakt mellom skole og nærmiljø – sto sentralt.

Pedagogen og idéhistorikeren Reidar Myhre skisserer tre ulike hovedretninger eller bevegelser innenfor reformpedagogikken: den barnesentrerte, den sosialt orienterte og aktivitetssentrerte, og den politisk radikale.<sup>10</sup> Han understreker at disse ikke må oppfattes som gjensidig ekskluderende, men at de snarere legger vekt på ulike ting. Som vi skal se i fortsettelsen, har begge de to første retningene fått stor innvirkning på musikkfaget i norsk skole, mens den politisk radikale retningen – inspirert av marxisme og ønske om samfunnsforandring – ikke har hatt tilsvarende innflytelse.

Et av reformpedagogikkens viktige bidrag var å løfte frem synet på barnet som verdifullt i seg selv – her og nå – og med sine spesielle særtrekk. Den barnesentrerte pedagogikken – med pedagogene Ellen Key (1849–1926) og Alexander S. Neill (1883–1973) som sentrale representanter og den franske filosofen Rousseau som inspirasjonskilde – var særlig opptatt av dette perspektivet og av barnets rett til frihet og

selvutfoldelse.<sup>11</sup> Den sosialt orienterte og aktivitetssentrerte retningen anså også barnet som unikt, og betraktet personlig vekst som en vesentlig forutsetning for et rikt fellesskap, selv om fokuset var på aktiviseringen. Med toneangivende representanter som John Dewey (1859–1952), Maria Montessori (1870–1952) og Rudolf Steiner (1861–1925) fikk denne retningen et sterkt fokus på elevaktivitet som det sentrale i pedagogisk arbeid, og på betydningen av et stimulerende sosialt læringsmiljø, ledsaget av begreper som *learning by doing* og *arbeidsskolepedagogikk*.<sup>12</sup>

Selv om den aktivitetssentrerte retningen fikk tydelig gjennomslag i grunnskolen med *Normalplanen av 1939* (N39), var det ikke før senere at disse idéene skulle få skikkelig rotfeste i musikkfaget. Da Normalplanen ble innført, var fagbetegnelsen fortsatt *sang* og faget hadde følgende målformulering: «Målet for sangundervisningen er å oppdra elevene til å bli glade i god sang og til selv å synge de mest alminnelige sanger og salmer så vakkert og riktig som mulig.»<sup>13</sup> I følge minstekravene for det faglige innholdet, skulle hovedvekten ligge på enstemmig sang (2- og 3-stemmig fra 5. klasse), der de beste og mest brukte sangene skulle dominere: folketoner, sanger om hjem og fedreland og sanger som passer til årstidene og høgtidene, og som kan passe inn i undervisningsstoffet i andre fag. Det fremgår også av læreplanen at man så på skolesangen som betydningsfull for selve livet: «I folkesangen ligger en stor oppdragende og allmenndannende kraft. (...) En vakker og løftende sang hjelper til å gjøre en mottakelig for det som er skjønt og godt og tjener til å fremme samhörighet og godt kameratskap.»<sup>14</sup> Undervisningsplanen berører også fenomenet musikalitet ved å knytte det til *gehør*, og gir til kjenne en viss pedagogisk optimisme gjennom å foreskrive at flittig øving – i det minste til en viss grad – ville bidra til at elever med såkalt *musikalsk mangelfullt øre* også kunne utvikle sin musikalitet, og at de fremfor å utelukkes fra undervisningen heller skulle synge dempet med. Innholdsmessig var det på alle klassetrinn sangen som sto i fokus, og både stemmeøvelser og innføring i musikkteori og notelesning skulle anpasses slik at det støttet opp om sangen.<sup>15</sup> På 6. trinn kom det imidlertid inn et nytt moment, idet undervisningen også skulle omfatte de mest kjente (norske) komponistene og lytting til deres verker via kringkasting og grammofon. Vi ser en legitimering av sangfaget som ikke er instrumentell i samme grad som tidligere. Faget begrunnes nå i større grad ut fra sin egenverdi gjennom vektleggingen av musikkens estetiske kraft og elevenes sangglede, og fremstår med det som *estetisk fag*, støttet av planens formuleringer om at elevene skulle oppdras til å bli glade i «god» musikk. Musikk som estetisk fag kan bety flere ting, og i Normalplanen er det først og fremst oppfatningen om estetikk som læren om «det skjønne» som ligger til grunn. Sangfagets oppgave ble derfor også å lære elevene forskjell på god og dårlig musikk. Der

Normalplanen for øvrig var preget av reformpedagogiske idéer og bl.a. vektla elevaktive læringsmåter (arbeidsskolepedagogikk), var man i sangfaget mer opptatt av musikkens dannende verdi, der elevenes indre skulle formes i møte med kulturverdiene. Dette kommer til uttrykk gjennom foreskrivingen av et repertoar som skulle omfatte de «beste» sangene og utgjøre motvekten til det planen betegner som datidens verdiløse kling-klang. Det er altså ikke uvesentlig *hva* som synges, og planen gir uttrykk for at nettopp folkesangen bidrar til å fremme et ideelt ånds- og følelsesliv hos ungdommen. Vi ser med dette at sangfaget har det vi kan kalle et *materialt* danningssyn, der man anser innholdet i seg selv for å ha dannelsesverdi.<sup>16</sup> Den barnesentrerte reformpedagogikkens idé om det frie og skapende barnet har altså ikke fått særlig fotfeste i sangfaget ennå, og fokuset på skapende aktivitet er begrenset. Imidlertid har sangfaget fått en trivselsskapende rolle, og musikkens nytteverdi er fortsatt tydelig i denne planen, som tilskriver sangfaget såpass ulike funksjoner som pedagogisk virkemiddel i undervisning og læring i andre fag på den ene siden, og sosial byggestein i utvikling av kameratskap og skoleliv på den andre.

## Musikkfaget blir til

Da *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* kom i 1960, innebar den et brudd med en tradisjon helt tilbake til skoleloven fra 1827: faget skulle ikke lenger hete *sang* – det skulle hete *musikk*, og målet for undervisningen skulle først og fremst være å oppdra til varig musikkglede og aktiv musisering: «Målet for musikkundervisningen er å oppdra elevene til å bli glade i god musikk – vokal og instrumental – så den blir av varig verdi for dem. (...) Denne målsetting virkeliggjøres hovedsakelig på tre måter: ved sang, ved spill og ved å lytte til musikk.»<sup>17</sup> Planen understreket musikkens store oppdragende verdi, og at vakker musikk har dyptgående virkning på menneskenes sinn, idet den styrker mottakeligheten for det som er skjønt og godt, og tjener til å fremme samhørighet og kameratskap. Så langt representerer forsøksplanen altså i stor grad en videreføring av idéene fra forrige læreplan, og musikkfaget må fortsatt karakteriseres som et *estetisk fag*. Imidlertid tok musikkfaget opp i seg det faktum at folks tilgang til musikk var vesentlig styrket, og at skolen dermed måtte ha en utvidet oppgave med å legge grunnlaget for innlevelse i musikken som *kunstform*. Med begrepet *kunst* legges det til en ny dimensjon, og musikkfaget kan nå – samtidig som det fortsatt har karakter av estetisk fag – også betraktes som et *sakfag*. Det innebærer at musikk som kunstobjekt er i fokus, og at undervisningen vektlegger elementær høre lære, musikk lære og musikkhistorie som viktige disipliner og lytting

som sentral arbeidsmåte i faget.<sup>18</sup> Musikk som sakfag innebærer altså et fokus på kunnskap om musikk. Også i forsøksplanen preges musikkfaget av et *materiell danningssyn*, der musikken som objekt er i fokus, og der vekten ligger på det klassiske lærestoffet som har overlevd tidens tann, slik mye av kunstmusikken er eksempel på. Når forsøksplanen i tillegg la vekt på at musikkfaget skulle legge grunnlaget for elevenes aktive deltakelse i musikkmiljøet utenom skolen – gjennom utvikling av instrumentale og vokale ferdigheter – er det uttrykk for en styrking av *ferdighetsfaget* musikk, og for at reformpedagogikkens sterke fokus på elevaktivitet hadde fått gjennomslag i faget.<sup>19</sup>

Forsøksplanen ble gjenstand for utvikling og forandring hele veien fra 1960 og frem til utkastet til mønsterplan i 1971. For musikkfaget betydde dette både en stadig sterkere vektlegging av skapende og kunstnerisk utfoldelse, og av ungdommens trivsel og sosialisering. Opp gjennom hele 60-tallet ble legitimeringen av musikkfaget diskutert, og da *Normalplanutvalget av 1967* la frem sin innstilling, ble det understreket at musikk var et allmenndannende fag som skulle være obligatorisk, og at dette var forankret i musikkens betydning for personlighetsutviklingen, dens sosiale funksjon og i musikk som kulturell ytringsform.<sup>20</sup> Som vi kan se, har navneendringen fra «sang» til «musikk» medført en utvidelse av begrunnelsene for hvorfor man skal ha et slikt fag i skolen. Samtidig ser vi konturene av et fag som stadig får flere funksjoner.

## **Mønsterplanen av 1974: utløse og kultivere skapende krefter**

Etter Normalplanutvalgets innstilling fastsatte Kirke- og undervisningsdepartementet i 1974 *Mønsterplan for grunnskolen* (M74). Musikkfagets siktemål skulle nå være «å utvikle evnen til å oppleve og vurdere musikk, å fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse og utløse og kultivere skapende krefter, og å styrke interessen for vokal og instrumental musikk»<sup>21</sup>. Med denne målformuleringen videreføres fagsynet fra de to foregående læreplanreformene der musikkfaget fremsto som estetisk fag, og som sakfag og ferdighetsfag. I M74 tones imidlertid sakfaget ned ved at musikkklære og musikkhistorie ikke lenger er egne undervisningsemner, mens lytting får en klarere og litt annen funksjon enn tidligere: «Det vil være nødvendig å få barnet til å lytte seg inn i stillheten for å venne seg til å oppdage lyd og registrere lyd-kilder».<sup>22</sup> Dette må ses i sammenheng med at M74 inkluderer en ny dimensjon i

musikkfaget ved å vektlegge elevenes skapende aktiviteter, der nettopp arbeid med ulike lydilder står sentralt. I målformuleringen *utløse og kultivere skapende krefter* ser vi tydelig påvirkningen fra reformpedagogikken og synet på barnet som et skapende individ. Myhre beskriver *kunstpedagogikken og den tyske ungdomsbevegelsen* (Jugendbewegung) som sentrale deler av reformpedagogikken, og hevder at det neppe var tilfeldig at kunsten ble den kilde som pedagogikken først søkte tilknytning til i sin reaksjon mot en intellektualistisk, følelses- og fantasifattig skole.<sup>23</sup> Kunstpedagogikken og ungdomsbevegelsen hadde som mål å utvikle det frie, glade, levende menneske som både hadde evne til å oppleve og forstå kunst, og som utfoldet seg gjennom kunstneriske uttrykk. Troen på barnets iboende skapende krefter sto sentralt, likeså tanken om at eleven skulle utvikle seg mest mulig naturlig, fritt for påvirkning – eksempelvis gjennom selvkomponerte melodier. Ungdomsbevegelsen sto for et opprør mot den eldre generasjonen og det den representerte mht. borgerlighet og intellektualistisk skoleliv. Den vektla musikkens fellesskapsdannende kraft, kameratskap, folkelig kultur og en livsførsel fri fra konvensjoner, og bidro bl.a. til å gjøre skolen interessert i folkemusikk og folkedans.<sup>24</sup> At folkemusikken har fått innflytelse på musikkfaget ser vi tydelig i M74, der både folketoner, samiske joiker, og folkeviseleiker fikk en sentral plass.

Med utgangspunkt i aktiv musisering, der elevene ble kjent med musikkens ulike elementer og trente gehør og aktiv lytting, skulle musikkfaget i M74 i tillegg utvides med dramatisering og bevegelse til musikk. Med dette fremstår musikk også som et *musisk fag*, som favner om musikk, språk og dans som en helhet i utøvende og skapende virksomhet. Begrepet *musisk* har røtter i antikken der det omfattet musikk, dans, språk og diktning, og fra 1920-årene representerte det musiske en retning som bl.a. sprang ut fra reformpedagogiske, kunstfaglige og antropologiske strømninger.<sup>25</sup> I norsk sammenheng er begrepet velkjent gjennom musikkviteren Jon Roar Bjørkvolds beskrivelse av *det musiske menneske*<sup>26</sup> – i en form for økologisk helhetstenkning som forbinder lek, barnekultur, kommunikasjon og identitetsdanning og knytter an til en reformpedagogisk helhetstenkning. Vi aner også i M74 et mer optimistisk syn på barns musikalitet enn tidligere. Musikk er her et fag for alle, der «undervisningen må bygge på den forutsetning at alle har musikalske evner som kan utvikles».<sup>27</sup> I tråd med reformpedagogiske idéer løftet planen frem musikkens sosiale og fellesskapsfremmende betydning i kultur og samfunnsliv, og dens verdi for personlighetsutviklingen. Her blir både estetisk sans, oppmerksomhet og iaktakelsesevne, samt evne til samarbeid og toleranse nevnt. Læreplanen tok også til orde for *faglig integrering* og for at musikkaktiviteter og musikalsk innhold skulle anvendes dels i *tverrfaglig sammenheng*, dels *integrert i andre fag*. Elevene kunne

eksempelvis synge salmer i kristendomsfaget, engelske viser i engelsktimene, sanger om naturen og havet i naturfag, og i forming kunne de lage sine egne musikkinstrumenter. Dette – sammen med betoningen av musikk som kunstart, legitimeringen av musikkformer som jazz og pop på ungdomstrinnet, og tydeliggjøringen av musikkfagets rolle i den såkalte *samordna musikkopplæring*<sup>28</sup> – gir inntrykk av et fag med mange funksjoner av både instrumentell og eksistensiell karakter.<sup>29</sup> På slutten av 1970-tallet og starten av 1980-tallet hadde også ulike musikkfaglige grupperinger svært forskjellige syn både på musikkfagets obligatoriske status og på fagets identitet og funksjon. Dette ble tydelig i en debatt i tidsskriftet *Musikk i Skolen*<sup>30</sup> i 1980 og de påfølgende årene, der striden sto mellom dem som hevdet at musikk burde *opphøre* som eget fag i grunnskolen og isteden inngå som *aktivitet i alle skolens fag*, og dem som vektla *basisfaget musikk* og motsatte seg at musikk skulle være virkemiddel i andre fags tjeneste.<sup>31</sup> Musikkpedagogen Olav Selnes – som hadde vært med på å utvikle musikkplanen i M74 – representerte det første synet, og så på musikk som en «levemåte» som burde gjennomsyre skolen, og ikke som et isolert fag, mens Ketil Vea – aktiv debattant og pådriver for musikkundervisning i grunnskolen og i lærerutdanningen – representerte det andre synet, og mente at faget musikk måtte ta seg av arbeidet med musikkens grunnelementer og allmenne uttrykksformer, og at faget måtte få utvikle seg på egne premisser uten å måtte utgjøre noen nyttefunksjon.<sup>32</sup>

## **Mønsterplanen av 1987: musikk og identitet, kommunikasjon og kritisk bevissthet**

Da *Mønsterplanen for grunnskolen* (M87) kom i 1987, videreførte den målsettingene for musikkfaget fra M74, men med større fokus på elevenes trivsel og på at deres musikalske hverdag skulle være utgangspunkt for undervisningen. Musikkfaget skulle som i den forrige læreplanen utvikle elevenes evne til å oppleve, uttrykke og vurdere musikk, fremme personlig vekst og interesse for aktiv musikkutfoldelse, utløse og kultivere skapende krefter, og synliggjøre hvordan musikk kan formidle kontakt, trivsel og samhörighet. I tillegg fikk faget følgende målformuleringer – «å styrke elevenes opplevelse av sosial tilhörighet, kulturell og nasjonal identitet», og «å gi forståelse av og innsikt i hvordan musikk blir brukt i ulike sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger»<sup>33</sup>. Der tidligere læreplaner har vektlagt musikkens sosiale funksjon, ser vi nå at M87 tilfører musikkfaget ytterligere dimensjoner ved både å fremheve musikkens identitetsdannende funksjon, og ved å plassere musik-



ken i en samfunnsmessig kontekst og dermed tydeliggjøre et musikk sosiologisk perspektiv: «Ved å øke vår forståelse av musikkens bruk og funksjoner i ulike tider, samfunn og kulturer kan musikkfaget være med og legge grunnlaget for aktiv deltakelse i og utforming av miljø og samfunn.»<sup>34</sup>

I musikkpedagogisk litteratur er *musikk og identitet* et velkjent begrepspar og et tema som illustrerer at musikk kan fungere som en vesentlig identitetsmarkør. Kultursosiologiske studier viser at musikk utgjør et helt sentralt kulturelement i de forhandlinger mennesker i alle klasser og samfunnssjikt foretar for å forstå seg selv i relasjon både til eget liv (personlig identitet), til sosiale grupperinger (sosial identitet) og til verdisystemer og – hierarkier (kulturell identitet).<sup>35</sup> I norsk sammenheng har musikkpedagogen Even Ruud – som for øvrig var sekretær for fagplangruppen i M87 og i særlig grad ble identifisert med planens vektlegging av flerkulturelle, identitetsskapende og samfunnsmessige verdier – bidratt til å utdype sammenhengen mellom musikk og identitet, med utgangspunkt i at identitet er noe vi konstruerer gjennom hele livet ved å fortelle historier om oss selv. Ruud hevder at musikk kan ha betydning for så vel selvfølelse som tilhørighet til sosial klasse eller etnisk gruppe, at man gjennom musikk kommuniserer hvem man er og hva man ønsker å fremstå som, og at musikk dermed kan anses som et middel til å produsere virkeligheter, sosiale rom, tilhørigheter, grenser mellom oss og «de andre», kort sagt identiteter.<sup>36</sup> Med utgangspunkt i musikkens identitetsskapende funksjon, kan det hevdes at musikk får en særlig betydningsfull rolle i barn og unges liv – langt ut over det som dreier seg om uforpliktende underholdning og overflattisk atspredelse. I forlengelsen av et slikt perspektiv fremstår musikkfaget i M87 både samfunnsorientert og med et sterkt aktivitetspreg, i tillegg til at musikalitetssynet også har endret seg. Musikalitet relateres i denne planen til menneskers *uttrykksbehov*: «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».<sup>37</sup> Dette synet knytter musikalitet til vår evne til kommunikasjon – såkalt *kommunikativ musikalitet* som omfatter barnets medfødte sans for timing, puls, tone- og stemmekvaliteter, og dets behov for å inngå i sosiale samspill.<sup>38</sup> Musikkfagets sterke aktivitetspreg viser tydelig påvirkningen fra den sosialt orienterte og aktivitetssentrerte retningen innenfor reformpedagogikken, og kommer til uttrykk i beskrivelsen av lærestoffets hovedemner: 1) *sang og annen vokal aktivitet*, 2) *spill*, 3) *musikk, bevegelse og drama*, 4) *skolekonsert og 5) musikkorientering*, der de fire første beskriver elevaktiviteter i faget.<sup>39</sup> Læreplanen vektlegger her det tverrfaglige og helhetlige perspektivet som karakteriserer musikk som *musisk fag*, mens hovedemnet *musikkorientering* knytter an til musikk sosiologiske perspektiver og spørsmål om musikkens

bruk og funksjon: «I arbeidet med dagens musikkulturer er det viktig å betone de positive og identitetsskapende funksjoner musikk kan ha. Samtidig må elevene få hjelp til kritisk å vurdere kommersialiseringen som preger deler av ungdomskulturens musikk.»<sup>40</sup> Med fokus på historiske, sosiale og kulturelle forhold som musikken springer ut av, dens eksistens, vilkår og funksjon i samfunnet, fremstår musikkfaget her som *samfunnsfag* og som *kritisk fag* – påvirket av idéer fra politisk radikal pedagogikk. Musikkfaget er i M87 et kritisk fag som betoner musikkens samfunnsforandrende funksjon og preges av et kritisk orientert danningssyn der man legger vekt på at elevene skal utvikle kritisk bevissthet og handlingsberedskap for å frigjøre seg fra undertrykkende krefter i samfunnet.<sup>41</sup> Kunnskap om en kanon av klassiske verker anses ikke lenger som kjernen i den dannelsen elevene skal sitte igjen med, og i musikkundervisningen blir spørsmålet om hvilke verdier musikken skal tjene, og hvilke hensikter og mål som styrer musikkfaget, like viktig som hensynet til elevenes musikalske forutsetninger og spørsmål om kvalitet og virkemidler i oppdragelsen.<sup>42</sup>

## **L97: dannelsen gjennom musisering, komponering og lytting**

Skolereformen fra 1997 (L97) innlemmet 6-åringene i et 10-årig grunnskoleløp, og i læreplanens generelle del, som utgjør det pedagogiske og idémessige grunnlaget for opplæringen, beskrives *det skapende menneske* på måter som har bidratt til å legitimere og gi retning til musikkfaget både i L97 og senere i læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006. Her møter vi et syn på kunstens rolle som overskrider oppfatningen om estetikk som læren om «det skjønne», og som bærer med seg idéen om den sublime kunstopplevelsen: «I møtet med skapende kunst, kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former.»<sup>43</sup> Musikkfaget i L97 defineres gjennom aktivitetsformene *musisere*, *danse*, *komponere* og *lytte*, og erkjennelsesformene *oppleve* og *forstå*, og der tidligere læreplaner har omtalt skapende krefter, blir L97 den første læreplanen som tydeliggjør dette gjennom å vektlegge *komponering* som egen aktivitetsform, der elevene skulle improvisere og gi musikalsk uttrykk og form til egne idéer. Musikkpedagogen Magne Espeland som ledet planarbeidet, ga uttrykk for at musikkplanen kan synes som et kompromiss som favner flere ulike tradisjoner eller musikkpedagogiske grunnsyn,<sup>44</sup> noe musikkpedagogen Øivind Varkøy illustrerer ved å vise til utsagn i fagplanen som understreker delvis motstridende aspekter ved undervisningsfaget musikk: «dannelsen

og selvuttrykket, altså spenningen mellom musikk som møte med andres individualitet – og musikk som uttrykk for eget subjekt.»<sup>45</sup>

Med aktivitetsformen komponering fremstår musikkfaget i L97 som et *lydfag*, med vekt på lydforming og eksperimentering med ulike lydkilder – både egen stemme og lyd fra natur, utemiljø og instrumenter – gjerne i kombinasjon med grafisk notasjon. Også selve musikkbegrepet blir gjenstand for diskusjon når musikk defineres som lydfag, i og med at *alt* man kan lytte til enten kan være en form for musikk, eller brukes til å lage musikk av. I grunnlaget for denne faglige orienteringen ligger det et kritisk orientert syn på musikalsk danning, og i norsk sammenheng har det særlig vært lagt vekt på å utvide registeret for hva som kan lyttes til og som kan gi estetiske opplevelser.<sup>46</sup> Musikkfaget i L97 skiller seg altså vesentlig fra sangfaget som i Normalplanen fra 1939 hadde til hensikt å gjøre elevene i stand til å sette pris på «god» musikk til forskjell fra såkalt «kling-klang» uten verdi.

Forskjellene mellom M87 og L97 kan umiddelbart fremstå som store fordi M87 var en rammeplan som ga relativt stor frihet i utformingen av musikkfaget, mens L97 var et forpliktende juridisk dokument som i langt sterkere grad hadde til hensikt å detaljstyre skolens undervisning.<sup>47</sup> Begge planene fremhevet musikkens personlighetsdannende potensial og betydning for utvikling av identitet og sosialt liv. Planene skiller seg imidlertid ved at M87 i større grad fokuserte på musikkens nytteverdi for andre fag og på musikkfagets utenom- musikalske effekter, mens L97 fokuserte på kulturarvens betydning og erkjennelsesdimensjonen i faget.

I L97 er det likevel langt større vekt på lærestoffets (musikkens) betydning i dannelsesprosessen enn i M87, noe som kan tilskrives myndighetenes ønske om økt fokus på kunnskaper i skolen generelt, og føringen om at alle elever skulle få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag fastsatt gjennom et definert *fellesstoff* i alle fag.<sup>48</sup> Til tross for at man i L97 utvidet forståelsen av hva som kunne være musikk, var det altså fortsatt slik at man anså sentrale verker av betydelige komponister som et dannelsesgrunnlag, men man inkorporerte også andre kulturers musikk i dette samme dannelsesgrunnlaget. Som vi ser, har musikkfaget tatt opp i seg stadig flere og til dels motstridende dimensjoner etter hvert som det utviklet seg. I L97 kommer dette til uttrykk ved at musikkfaget ble preget både av et kritisk syn på danning, av et materialt danningssyn basert på vektleggingen av fellesstoffet og kulturverdiene (musikkens) dannelsesverdi, og av et formalt danningssyn som setter elevene i sentrum for den faglige virksomheten.<sup>49</sup>

## Læreplanverket for Kunnskapsløftet: musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* fra 2006 (K06) fremstår musikkfaget med en sterk utøvende og skapende profil, beskrevet gjennom hovedområdene *musisere, komponere og lytte*. Slik har læreplanen videreført de aktivitetsformene som faget hadde i L97, med dans som del av musisering og komponering. Læreplanen legger til grunn at alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk, og musikkfaget beskrives både som et *allmenndannende kunstfag* som skal gi elevene grunnlag for «å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk»<sup>50</sup>, og som et *skapende fag*, der elevene anvender stemme, musikkinstrumenter og digitale verktøy til bearbeiding av lyd og musikk til egne komposisjoner. Fokuset på digitale verktøy og digitale ferdigheter er betydelig sterkere her enn i tidligere planer, og bidrar til å gi musikkfaget en styrket profil som *mediefag*, der formålet er å utvikle en musikalsk kompetanse som gjør det mulig å delta i det kulturelle fellesskapet som mediene representerer, og å kunne bruke tilgjengelig teknologi til å uttrykke seg og kommunisere.<sup>51</sup> Faget spiller også barn og ungdoms ubegrensede tilgang på musikk, og i K06 er det derfor lagt stor vekt på at det innenfor alle hovedområdene og på alle trinn skal arbeides med musikalsk mangfold og sjangerbredde. Musikkfaget har som i tidligere læreplaner klare trekk som *musisk fag*, og i K06 fremstår det også som *samfunnsfag*, og som *kritisk fag* ved at læreplanen legger vekt på refleksjon, blant annet om hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur, og hvordan musikk både kan fremstå som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare.<sup>52</sup>

I likhet med øvrige fag i Kunnskapsløftet er musikkfaget påvirket av ulike sider ved samfunnsutviklingen, som den globaliserte utdanningspolitikken med innslag av nyliberalistisk tenkning og en stadig mer politisert skole der politiske føringer og detaljstyring i langt større grad enn tidligere har fått direkte påvirkning på fagene. Eksempelvis har OECDs anbefaling fra 1990-tallet av New Public Managements styringsprinsipper – deriblant mål- og resultatstyring – fått direkte innvirkning på skolereformen Kunnskapsløftet, ved at det er fastsatt *kompetansemål* som angir hva elevene skal kunne på ulike trinn i fagene. Mens det er relativt uproblematisk å definere kunnskaper og ferdigheter i kompetansemål, er dette i realiteten svært vanskelig, eller kanskje ikke mulig med de affektive sidene ved elevens utvikling og læring i musikk. Tar man utgangspunkt i kompetansemålene, fremstår musikkfaget derfor i sterkere grad enn tidligere både som et *kunnskapsfag* – der kunnskap om musikk er det sentrale – og som et *ferdighetsfag*, der målet er tilegnelse av musi-

kalske ferdigheter knyttet til stemme, øre, kropp og instrument. Det tiltagende fokuset på vurdering av elevens målbare kompetanse understreker dette ytterligere.<sup>53</sup>

I fagets formål og i beskrivelsen av hovedområdene fremstår imidlertid *evnen til musikkopplevelse* som den mest sentrale, men vanskelig målbare musikkkompetansen. Læreplanverket fremstår således som et motsetningsfylt rammeverk der den generelle delen (som er videreført fra L97) og musikkfagets formål og hovedområder er tuftet på et vidt kunnskapsbegrep der kunnskap ikke er atskilt fra ferdigheter og holdninger, mens kompetansemålene – med kravene til målbarehet – bidrar til en snevrere fag- og kunnskapsforståelse og til en overvekt på kognitive forhold og handlinger som lar seg telle og måle.<sup>54</sup>

Med Kunnskapsløftet innføres også de *grunnleggende ferdighetene* – å kunne lese, skrive og regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy – ferdigheter som forventes utviklet i alle fag, men som i musikkfaget lett kan oppfattes som fremmedelementer som dreier faget i instrumentell retning. I læreplanen er imidlertid ferdighetene definert på måter som utfordrer vår umiddelbare forståelse og tolkning av ordenes betydning, i bestrebelsen etter å ivareta musikkfagets egenart. Eksempelvis er det *å kunne lese* først og fremst ensbetydende med *å kunne tolke og forstå ulike musikalske uttrykk*, mens det *å kunne regne* handler om *å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk*, og *å oppdage og utvikle musikalske strukturer*. Slik er ferdighetene kroppsliggjort og erfaringsbaserte, og bidrar til å utvikle elevenes evne til musikalsk refleksjon, forestillingsevne og opplevelse. I retorikken rundt de grunnleggende ferdighetene og i skolepolitiske føringer ser det imidlertid ut til at det er den umiddelbare forståelsen av begrepene å kunne lese (tekst), skrive (bokstaver) og regne (med tall) som dominerer, med den følge at musikkfaget både står i fare for å teoretiseres og utsettes for et økende fokus på dets nytteverdi for andre fag – på bekostning av fagets egenverdi.<sup>55</sup>

Det er likevel og først og fremst musikk som *estetisk fag* jeg mener karakteriserer musikkfaget i K06.<sup>56</sup> Det skyldes det sterke fokuset på musikkopplevelse – forstått både som estetisk opplevelse og som *eksistensiell erfaring*. Faget er grunnet på en forståelse om at det å utvikle elevenes opplevelsessevne, følelseskunnskap og musikalske *stemthet* – en tilstand der man er åpent sansende og det oppstår kontakt mellom en selv og musikken – handler om å øve seg i å lytte, utøve og skape.<sup>57</sup> Denne utviklingen betinges imidlertid både av kontinuerlige og diskontinuerlige oppdrags- og undervisningsformer, der det diskontinuerlige – stikk i strid med mål-

styringsprinsippet – ikke lar seg planlegge eller forutse. Følgende sitat fra musikkfagets formål synliggjør dette:

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 både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring.<sup>58</sup>

Begrepet *eksistensiell erfaring* er nytt i læreplansammenheng og tilfører musikkfaget i K06 en ny dimensjon, mens flere tidligere læreplaner har vektlagt estetisk opplevelse – da gjerne i betydningen opplevelse og nytelse av «det skjønne». Med henvisning til sitatet ovenfor og til den tidligere omtalen av kunstens rolle i læreplanens generelle del, utfordres imidlertid denne oppfatningen, og den eksistensielle opplevelsen blir å forstå som en dyp og skjellsettende opplevelse som ryster, skaker og lutrer oss. Når musikkplanen definerer musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring ser vi påvirkningen fra flere strømninger: dels fra eksistenfilosofien og dens vektlegging av det eksistensielle *møtet* som f.eks. kan oppstå mellom et menneske og kunstverket;<sup>59</sup> dels fra reformbevegelsen og kunstpedagogikkens fokus på barnets evne til estetisk opplevelse og selvuttrykk. I tillegg forner vi også hvordan musikkfaget har tatt opp i seg kritikken mot kunstpedagogikkens sterke elevsentrerte fokus – en kritikk som bl.a. gikk ut på at uten alvorlig konsentrasjon om et fagområde er det umulig å trenge inn i fagets egenart og forstå betydningen av det.<sup>60</sup> Erling Lars Dale skriver at den kunstpedagogikken som satte barnet i sentrum, og som både representerte kritikk av datidens fagmenneske uten ånd og en lengsel mot det ekte, opprinnelige og naturlig, selv mistet forståelsen for hva kulturell dannelse innebærer, og dermed også forståelse for «den *trening* av smaken som er nødvendig for at en *foredlet ferdighet* oppstår»<sup>61</sup>. Læreplanens formulering om at «...i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres mot mestring på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg»<sup>62</sup> kan leses som et uttrykk for å ville foredle elevenes musikalske ferdigheter. Øvingen i seg selv blir viktig for dannelse, og musikkfaget i K06 legger til grunn at elevene dannes i møte med musikken, men også gjennom læringsaktivitetene – lyttingen, musiseringen, refleksjonen og øvingen. Vi kan dermed si at dannelse skjer i et vekselspill mellom lærestoffet og elevenes aktivitet – såkalt *kategorial dannelse*.<sup>63</sup>

## Konklusjon

I Kunnskapsløftet speiles de ulike og til dels motstridende funksjonene i musikkfaget tydeligere enn noen gang tidligere, og faget blir gjenstand for en kamp mellom instrumentelle og eksistensielle faglige legitimeringer og ulike kunnskaps- og danningssyn. Historisk har musikkfagets instrumentelle sider vært knyttet til såpass forskjellige formål som trivsel, sosialisering, samhold og kameratskap; personlighets-, kreativitets- og identitetsutvikling, og til utvikling av grunnleggende ferdigheter og læring i andre skolefag. De eksistensielle sidene ved faget er og har vært forankret i fagets egenverdi, i forholdet mellom musikken og menneskers følelser og opplevelse av mening, og i musikkens betydning for menneskelig utfoldelse og erkjennelse. Slik har fagets instrumentelle og eksistensielle funksjoner og faglige begrunnelser eksistert side om side, og utgjort et sterkere eller svakere spenningsforhold, alt etter hvilke vektlegginger faget har hatt opp gjennom historien.

Fra å være et sangfag hvor målet var å bibringe «Christelig opplysning» til elevene, har vi sett at vi i norsk skole har utviklet et musikkfag som har fått stadig flere begrunnelser og blitt utformet på stadig mer mangfoldig vis. Både Normalplanen av 1939 og Forsøksplanen fra 1960 hadde hovedfokus på oppdragelse til varig musikkglede og på musikkens oppdragende og dannende verdi, samtidig som de sosiale sidene ved musikken og dens nytteverdi også var tydelig understreket. Etter navneskiftet fra «sang» til «musikk» i 1960, har vi sett en utvikling der faget både skulle legge grunnlaget for elevenes innlevelse i musikken som *kunstform*, og for deres skapende og kunstnerisk utfoldelse. Samtidig har faget skullet bidra til trivsel og sosialisering, til at musikkaktiviteter og musikalsk innhold ble integrert i skolens øvrige fag, og til at ungdommen utviklet så gode musikalske ferdigheter at de også kunne delta i musisering utenfor skolen. I M74 så vi tydelig hvordan musikk fremsto som et musisk fag der dramatisering og bevegelse til musikk bidro til utvidelse av det faglige innholdet, og med M87 møter vi musikk som kritisk fag der musikken ses i en sosiologisk kontekst, og der den også tillegges en identitetsdannende funksjon. Diskusjonene på 80-tallet – om hvorvidt musikk burde opphøre som eget fag i grunnskolen og isteden inngå som aktivitet *i alle* skolens fag, eller beholde sin fagstatus og utvikle seg på musikkens egne premisser – forteller oss hvordan musikkfaget har utgjort et spenningsfelt mellom ulike legitimeringer og begrunnelser. Med L97 ble elevenes egen komponering et eget hovedområde i faget, og planen utvidet forståelsen av hva som kunne betraktes som musikk. I K06 knyttes både lyttingen, musiseringen og komponeringen tett opp til elevenes evne til musikkopplevelse. Til tross for musikkens mange og til dels motstridende funksjoner, er

musikkfaget i K06 tuftet på en forståelse om at det å utvikle elevenes opplevelsevne, følelseskunnskap og musikalske stemthet handler om å øve seg i å lytte, utøve og skape, og at målet for øvingen er musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring.

Det innledende spørsmålet for denne artikkelen var om det er grunnlag for å hevde at musikkfaget i Norge gjennom de siste hundre årene har tatt opp i seg stadig flere dimensjoner, og dermed blitt mer komplekst? Gjennomgangen av fagets utvikling, slik den manifesterer seg i de ulike læreplanene, har vist at nettopp så er tilfelle. Ikke bare har det faglige innholdet og fagets funksjon og rolle blitt utvidet. Også synet på musikalitet og hva som karakteriserer en musikalsk person har endret seg vesentlig – fra å betrakte musikalitet som en nedarvet evne (som noen har og andre ikke har) i de tidligste planene, vitner de senere læreplanene om en forståelse av musikalitet som et felles menneskelig trekk og et potensial for utvikling som alle mennesker er i besittelse av.



## Noter

- 1 En tidligere versjon av denne artikkelen er publisert i ARR – idéhistorisk tidsskrift nr. 1- 2015
- 2 Ingrid M. Hanken og Geir Johansen (2013): Musikkundervisningens didaktikk. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 174
- 3 Hanken og Johansen 2013; Frede V. Nielsen (1994): Almen Musikkdidaktik. Christian Ejlers' Forlag. København; Reidun Åslid Bjørlykke (1999): Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole. Tano Aschehoug; Petter Dyndahl (2004): Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), Musikkpedagogiske utfordringer. Oslo: Cappelen akademiske forlag. Se også Petter Dyndahl, Magne Espeland, Karen Marie Ganer, Geir Johansen og Hroar Klempé i Dyndahl og Varkøy (1994, red.): Musikkpedagogiske perspektiver. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- 4 Det foreligger mye musikkpedagogisk forskning som undersøker og reflekterer ulike sider ved grunnskolens musikkfag, – se for eksempel Øivind Varkøy (2001): Musikk for alt (og alle) – om musikk-syn i norsk grunnskole. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo; Geir Johansen (2003): Musikkfag, lærer, læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne. Ph.d-avhandling, NMH-publikasjoner 2003:3. Oslo: Norges musikkhøgskole; Gro Anita Kamsvåg (2011): Tredje time tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen. Ph.d.-avhandling, NMH-publikasjoner 2011:4. Oslo: Norges musikkhøgskole; Silje Valde Onsrud (2013): Kjønn på spill – kjønn i spill. En studie av ungdomsskole-elevens musisering. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen; John Vinge (2014): Vurdering i musikkfag: En deskriptiv analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen. Ph.d-avhandling, NMH-publikasjoner 2014:1. Oslo: Norges musikkhøgskole. Se også John Helge Sætre (2014): Preparing generalist student teachers to teach music. Ph.d-avhandling, NMH-publikasjoner 2014:11. Oslo: Norges musikkhøgskole
- 5 Lov angående allmue- skolevæsenet på landet, 1827. Christiania: Chr. Grøndahl. Se også Harald Jørgensen (2001): «Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000». Studia Musicologica Norvegica, vol. 27 2001, 103–131. Oslo: Universitetsforlaget, 103
- 6 Loven om allmueskoler i byene (1848). Christiania: Chr. Grøndahl, fra formålet.
- 7 Loven om allmueskoler i byene (1848), § 6
- 8 Erling Lars Dale (1990): Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet – om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn. Oslo: Gyldendal, 38
- 9 Dale, 46
- 10 Reidar Myhre (1996): Grunnlinjer i pedagogikkens historie. 2. utg. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 162
- 11 Myhre 1996
- 12 Myhre 1996, 170
- 13 Normalplan for byfolkeskolen, 176
- 14 Normalplan for byfolkeskolen, 177
- 15 At skolesangen fortsatt har stor betydning i folks bevissthet ble synliggjort av den store oppslutningen som Facebook-aksjonen Protestgruppe mot fjerning av sang i læreplanen fikk på kort tid etter at Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen ble fastsatt 1.9.2017 – uten at begrepet sang er nevnt (til forskjell fra generell del av læreplanen fra 1993) – se Kunnskapsdepartementet 2017. Protestgruppe mot fjerning av sang i læreplanen
- 16 Hanken og Johansen 2013; Bjørlykke 1999
- 17 Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøk og reform i skolen nr. 7. Oslo: Aschehoug, 1960, 248
- 18 Bjørlykke, 65
- 19 Varkøy 2001, 97 og 252 karakteriserer Forsøksplanens som klart praksis-fokusert, og nevner dette som et gjennomgående trekk også ved senere læreplaner.
- 20 Øivind Varkøy (1997): Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 116
- 21 M74: Mønsterplan for grunnskolen 1974, 215
- 22 M74, 225
- 23 Reidar Myhre (1985): Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag. Oslo: Gyldendal, 44
- 24 Myhre 1985, 47
- 25 Bjørlykke, 62

- 26 Jon Roar Bjørkvold (1989): *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig.
- 27 M74, 215
- 28 Samorda musikkopplæring handlet om at grunnskole og musikkskole samarbeidet om lærerkrefter og instrumentopplæring som valgfag i skoletiden
- 29 I diskusjonen om musikkfagets funksjon går hovedskillet mellom den instrumentelle funksjonen – der faget først og fremst skal være et middel til utenom-musikalske mål – og det jeg tidligere har valgt å kalle den eksistensielle funksjonen som betoner fagets egenverdi. Mens den instrumentelle funksjonen representerer nytte-tenkningen, betoner det eksistensielle musikkens betydning for menneskelig opplevelse, utfoldelse og erkjennelse. Se Kalsnes (2008): *Musikkdidaktikk*. I Halvorsen, E. M.: *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget, 236–261. Se også Varkøy (2012): «... nytt liv av daude gror» Om å blåse nytt liv i døde talemåter. I Varkøy (red.): *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag, 41–58
- 30 Tidsskriftet *Musikk i Skolen* ble utgitt i en årrekke av interesseorganisasjonen Landslaget *Musikk i Skolen* som ble opprettet i 1956.
- 31 Se for eksempel tidsskriftet *Musikk i Skolen* 1980 nr. 1, 3 og 4; se også Jørgensen 2001
- 32 Jørgensen, 117–118
- 33 M87, 252
- 34 M87, 252
- 35 Notat fra Nasjonalt fagråd for musikk til Ludvigsen-utvalget, datert 19.01.2015 med referanser til Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. New York: Routledge, og Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax. Se også Kamsvåg 2011, 231–233 om hvordan ungdomsskoleelever manifesterer mening og verdier i musikkaktiviteter i lys av den samfunnsmessige konteksten som omslutter dem.
- 36 Even Ruud (1997): *Musikk – identitetens lydspor*. I Time, S. (red.): *Om kulturell identitet, en essaysamling*. Bergen: Høgskolen i Bergen, 31; Even Ruud (1998): «... noe som ligger dypt inne i meg». Om musikalisk identitet. I NMH publikasjoner 1998:2. Oslo: Norges musikkhøgskole, 180. Se også Even Ruud (1996): *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget, 152–172, der Ruud utdyper mål og intensjoner bak musikkfaget i M87, og Ruud (2013): *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 37 M87: Mønsterplan for grunnskolen 1987, 252
- 38 Ulla Holck (2008): *Kommunikativ musikalitet. Kognition og Pedagogik*. 18(70), 68–77
- 39 M87, 257–261
- 40 M87, 261
- 41 Bjørlykke, 65; Hanken og Johansen, 183
- 42 Se for eks. Varkøy 2001, 135–136 som refererer en idéologisk /verdimessig debatt om musikk-synet i M87 mellom Even Ruud og Karen Marie Ganer, der sistnevnte påpekte musikkplanens nedtoning av musikkens egenverdi som kunstnerisk uttrykk til fordel for dens terapeutiske, trivsels- og identitetsskapende funksjoner.
- 43 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen L-97, generell del. I beskrivelsen av det skapende menneske legges det vekt på kreativitet, praktisk virke, logikk og vitenskapelig tenkemåte, samt formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og handverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans.
- 44 Magne Espeland (1995): «Frå musikk til Musikk?» *Musikk og Skole* nr. 5 – 1995
- 45 Varkøy 2001, 168
- 46 Bjørlykke, 67
- 47 Varkøy, 140
- 48 Hanken og Johansen, 211
- 49 Bjørlykke, 78
- 50 K06, formål for faget
- 51 Hanken og Johansen, 184. Se også John Vinge (2010): *Digitale verktøy og digital kompetanse i musikkfaget*. I Sætre og Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 264–281
- 52 K06, kompetansemål på 10. trinn
- 53 Se Vinge 2014, 45–54. Se også Jon Helge Sætre (2010): *Vurdering*. I Sætre og Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 73–86 og John Vinge (2011): *Analytiske og holistiske tilganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshand-*

- linger i musikkfaget. Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 13-2011. NMH-publikasjoner 2012:2. Oslo: Norges musikkhøgskole
- 54 Signe Kalsnes (2008): Musikkdidaktikk. I Halvorsen, Else Marie: Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold, 236–261. Bergen: Fagbokforlaget, 246.
- 55 Se Signe Kalsnes (2010): Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap. I Salvesen og Sætre (red.): Allmenn musikkundervisning – perspektiver på praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- 56 Og her må jeg opplyse om at jeg som leder for fagplangruppa for musikkfaget i grunnskolen i K06 er ansvarlig for utforming av fagplanteksten.
- 57 Torill Vist (2009): Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget? Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11 2009, NMH-publikasjoner 2009:8, Oslo: Norges musikkhøgskole, 185–206
- 58 Læreplanverket for Kunnskapsløftet, K06, formål for faget
- 59 Se f.eks. Otto Friedrich Bollnow (1976): Eksistensfilosofi og pedagogikk. København: Christian Eilers' Forlag; Even Ruud (1983): Musikken – vårt nye rusmiddel. Oslo: Norsk musikkforlag, 132–140; Signe Kalsnes (2004): Musikkformidling i musikkutdanningen – mellom kunst, pedagogikk og politikk. I Johansen, Kalsnes og Varkøy, red (2004): Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 92–110; Øivind Varkøy (2010): Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I Sætre og Salvesen (red.): Allmenn musikkundervisning. Oslo: Gyldendal Akademisk, 23–38;
- Øivind Varkøy (2017): *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 72–83
- 60 Myhre 1985, 81
- 61 Dale, 60
- 62 K06, fra musikkfagets formål
- 63 Hanken og Johansen, 213

## Litteratur

- Bjørlykke, R. Å. (1999): *Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Bollnow, O. F. (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk.* København: Christian Eilers' Forlag.
- Dale, E. L. (1990): *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet – om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn.* Oslo: Gyldendal.
- Dyndahl, P. (1994): *Musikk – teknologi – didaktikk. Fem teser om framtidens musikkundervisning.* I Dyndahl og Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske perspektiver*, s. 135–148. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dyndahl, P. (2004): *Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet.* I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer.* Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Espeland, M. (1994): *Lyttemetodikken – disiplinen som forsvann eller musikkpedagogikkens Fugl Fønix?* I Dyndahl og Varkøy (1994, red.): *Musikkpedagogiske perspektiver*, s. 77–97. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Espeland, M. (1995): «Frå musikk til Musikk?» *Musikk og Skole* nr. 5 – 1995.
- Ganer, K. M. (1994): *Allmennfaget musikk – frå praktisk-estetisk fag til kunstfag.* I Dyndahl og Varkøy (1994, red.): *Musikkpedagogiske perspektiver*, s. 63–75. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (2013): *Musikkundervisningens didaktikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holck, U. (2008): *Kommunikativ musikalitet. Kognition og Pedagogik.* 18(70), 68–77.
- Johansen, G. (1994): *Evaluering av musikkundervisning.* I Dyndahl og Varkøy (1994, red.): *Musikkpedagogiske perspektiver*, s. 49–61. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Johansen, G. (2003): *Musikkfag, lærer, læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne.* Ph.d.-avhandling, NMH-publikasjoner 2003:3. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Jørgensen, H. (2001): «Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000». *Studia musicologica norvegica*, vol. 27 2001, 103–131. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalsnes, S. (2004): *Musikkformidling i musikkutdanningen – mellom kunst, pedagogikk og politikk.* I Johansen, Kalsnes og Varkøy, red (2004): *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Kalsnes, S. (2008): Musikkdidaktikk. I Halvorsen, Else Marie: Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold, 236–261. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalsnes, S. (2010): Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap. I Salvesen og Sætre (red.): Allmenn musikkundervisning – perspektiver på praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kamsvåg, G. A. (2011): Tredje time tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen. Ph.d.-avhandling, NMH-publikasjoner 2011:4. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Klempe, H. (1994): Musikk som mediefag. I Dyndahl og Varkøy (1994, red.): Musikkpedagogiske perspektiver, s. 149–175. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet 2017: Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Lov angående allmue- skolevæsenet på landet, 1827. Christiania: Chr. Grøndahl.
- Loven om allmueskoler i byene (1848). Christiania: Chr. Grøndahl
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøk og reform i skolen nr. 7. Oslo: H. Aschehoug forlag 1960.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). KUF – Det kongelige Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo 1996.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet, K06. Kunnskapsdepartementet.
- Musikk i Skolen 1980 nr. 1, 3 og 4. Landslaget Musikk i Skolen.
- Myhre, R. (1985): Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag. Oslo: Gyldendal.
- Myhre, R. (1996): Grunnlinjer i pedagogikkens historie. 2. utg. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mønsterplan for grunnskolen, M74. Oslo: Aschehoug, 1974.
- Mønsterplan for grunnskolen, M87. Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug 1987.
- Nasjonalt fagråd for musikk: Notat fra til Ludvigsen-utvalget, datert 19.01.2015.
- Nielsen, F. V. (1994): Almen Musikdidaktik. Christian Ejlers' Forlag. København
- Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidd ved Normalplankomiteén oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. 3. opplag. Oslo: Aschehoug 1957 (1939).
- Onsrud, S. V. (2013): Kjønn på spill – kjønn i spill. En studie av ungdomsskoleelevers musisering. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Ruud, E. (1983): Musikken – vårt nye rusmiddel. Oslo: Norsk musikforlag
- Ruud, E. (1996): Musikk og verdier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997): Musikk – identitetens lydspor. I Time, S. (red.): Om kulturell identitet, en essaysamling. Bergen: Høgskolen i Bergen.

- Ruud, E. (1998): «... noe som ligger dypt inne i meg». Om musikalsk identitet. I NMH publikasjoner 1998:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2013): Musikk og identitet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætre, J. H. (2010): Vurdering. I Sætre og Salvesen (red.): Allmenn musikkundervisning, s. 73–86. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sætre, J. H. (2014): Preparing generalist student teachers to teach music. Ph.d.-avhandling, NMH-publikasjoner 2014:11. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. (1997): Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2001): Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Ø. (2010): Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I Sætre og Salvesen (red.): Allmenn musikkundervisning, s. 23–38. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2012): «... nytt liv av daude gror» Om å blåse nytt liv i døde talemåter. I Varkøy (red.): Om nytte og unytte, s. 41–58. Oslo: Abstrakt forlag.
- Varkøy, Ø. (2017): Musikk – dannelse og eksistens. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinge, J. (2010): Digitale verktøy og digital kompetanse i musikkfaget. I Sætre og Salvesen (red.): Allmenn musikkundervisning, s. 264–281. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vinge, J. (2011): Analytiske og holistiske tilganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget. Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 13-2011. NMH-publikasjoner 2012:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vinge, J. (2014): Vurdering i musikkfag: En deskriptiv analytisk studie av musikk-læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen. Ph.d.-avhandling, NMH-publikasjoner 2014:1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2009): Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget? Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11 2009, NMH-publikasjoner 2009:8, Oslo: Norges musikkhøgskole.