

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i musikk

Mai 2023

Musikkfaget i grunnskolen og fremtidens kompetansebehov:

- *En studie av spenningen mellom nytte- og dannelsesaspekter i Kunnskapsløftet 2020*

The music subject in primary school and the need of future competency:

- *A study of the tension between utility and educational aspects in Kunnskapsløftet 2020*

Sigurd Håvard Monsen Kristoffersen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgavens problemstilling stiller spørsmålet: «Hvordan kan musikkfaget bidra til å utruste elevene i grunnskolen til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov?». I dette spørsmålet ligger det en ladning i ordene «kan» og «bidra». For kan egentlig musikkfaget utruste elevene med fremtidens kompetanser? Og hvordan skal musikkfaget i så fall bidra til det? Bakgrunnen for oppgaven er undersøkelser av de bakenforliggende utredningene til Ludvigsen-utvalget og Meld. St. 28 (2015 – 2016) som førte til fagfornyelsen og læreplanverket LK20. NOU2014:7 og NOU2015:8 viser tydelig påvirkning fra OECD og andre internasjonale aktører. Et samfunnsøkonomisk perspektiv for utformingen av LK20 står sentralt i denne oppgaven. I møte med den norske stats grunnskoles verdier oppstår det en spenning mellom nytte- og dannelsesaspekter. Øivind Varkøy m.fl. har stilt spørsmålet om musikkfaget kun er et middel som et samfunnsnyttig mål, og slik sett et offer for instrumentell tenkning. Hvordan dette gjenspeiler seg i LK20 vil hjelpe meg å svare på denne oppgavens problemstilling.

Ved å gjøre en litteraturstudie har denne teoretiske oppgaven blitt utformet ved at jeg har prøvd å følge teorier tilbake til sin opprinnelse og tatt utgangspunkt i funn gjort i litteraturen. Teorigrunnlaget for oppgaven er i hovedsak OECDs forskning, dannelseteorier med Klafki i spissen, og Varkøy sitt syn på musikkfaget. Ved å diskutere problemstillingen i lys av disse teoriene, forsøker oppgaven å vise et bredt og helhetlig perspektiv på emnet. I tillegg diskuteres dette kontinuerlig opp mot LK20. På denne måten forsøker denne teoretiske oppgaven å bidra til ny innsikt og kunnskap om musikkfagets rolle i utdanning og danning, i et fremtidsperspektiv.

Oppgaven har ingen endelig konklusjon, men avsluttes med antydninger om at musikkfaget kan bidra til utrustelse av fremtidens kompetanser ved å være et instrumentelt middel. 21st century skills drar stor nytte av musikkfagets egenart og verdi. Kompetanser som samarbeid og kreativitet er sentralt her. Videre påpeker oppgaven at danning, slik det er beskrevet i overordnet del av LK20 og av dannelseteorikerne, ikke lar seg gjennomføre innenfor de rammene som er satt. Det kan derfor være behov for en redefinering av skolens formål for danning og hvordan dette kan integreres i grunnopplæringen, skolefagene, og i musikkfaget spesielt.

Abstract

This master's thesis poses the question: "How can music education contribute to equipping primary school students to meet future competency needs?". Within this question lies a charge in the words "can" and "contribute". Can music education actually equip students with future competencies? And how should music education contribute to that? The background for this thesis is research into the formation of Ludvigsen committee and Meld. St. 28 (2015-2016), which led to the curriculum renewal of LK20. NOU2014:7 and NOU2015:8 clearly show influence from the OECD and other international actors. A socio-economic perspective for the design of LK20 is central to this thesis. In meeting the values of the Norwegian state's primary school system, there is a tension between utility and formation aspects. Øivind Varkøy and others have questioned whether music education is merely a means to a socially useful end, and thus a victim of instrumental thinking. How this is reflected in LK20 will help me answer this thesis question.

Through a literature review, this theoretical thesis has been formulated by attempting to trace theories back to their origins and drawing on findings from the literature. The theoretical foundation for the thesis is primarily OECD research, formation theories with Klafki at the forefront, and Varkøy's view on music education. By discussing the question in light of these theories, the thesis attempts to present a broad and comprehensive perspective on the topic. In addition, this is continuously discussed in relation to LK20. In this way, this theoretical thesis attempts to contribute new insight and knowledge about the role of music education in education and formation, in a future perspective.

The thesis has no final conclusion but ends with suggestions that music education can contribute to equipping future competencies by being an instrumental means. 21st-century skills benefit greatly from the uniqueness and value of music education. Competencies such as collaboration and creativity are central here. Furthermore, the thesis notes that formation, as described in the overarching principles of LK20 and by formation theorists, cannot be realized within the set frameworks. Therefore, there may be a need to redefine the school's goals for formation and how this can be integrated into primary education, school subjects, and music education in particular.

Forord

Min studietid har kommet til veis ende. Det er både vemodig og tilfredsstillende. Hvis noen hadde sagt til meg da jeg begynte på lærerstudiet tilbake i 2015 at jeg ikke kom til å fullføre før i 2023, hadde jeg nok kasta inn håndkleet for lenge siden. Heldigvis har en ikke alltid godt av å vite hva fremtiden bringer. Det har ironisk nok for denne oppgavens tema vært en personlig dannelsesreise. Reisen startet med en forelesning av professor Øivind Varkøy en kald og grå høstdag i 2017. Temaet var dannelses. Navn som Nietzsche og Adorno ble presentert, og den norske grunnskoles grunnopplæring ble kritisert for manglende dannelses.

Dette perspektivet på samfunnet og individet som dannelses presenterte ga i god Klafki ånd en dobbelt åpenbaring for meg. I løpet av forelesningen hadde jeg sett min egen skolegang og oppvekst i retrospekt, og en ny forståelse av verden åpenbarte seg. Det at professor Varkøy trakk linjer i tankegodset helt tilbake til idéene fra antikkens grekere, via opplysningstid, frem til industriell revolusjon og helt frem til læreplanen i musikk var både fasinende og inspirerende.

Samtidig som min dannelsesreise begynte, leverte Ludvigsen – utvalget sin hovedutredning; NOU2015:8. Neglisjeringen av musikkfaget så ut til å skulle fortsette den i arbeidet med den nye læreplanen og. Musikkfaget så ut til å tilegne seg en nyttefunksjon. Der jeg tidligere hadde tenkt at musikkfagets smitteeffekter var legitimering for mer musikkundervisning i skolen, ble nå musikkfagets smitteeffekter brukt som eksempler for tilegnelse av fremtidens kompetanser i NOU2015:8. Dette minte meg om den kalde høstdagen med professor Varkøy og et glimt av Adornos syn på dannelses etter Auschwitz. Dannelses er ikke sann, hvis ikke individet er fritt. Dannelses i grunnopplæringa i den norske skole er lovfestet, formålsbasert og får Adorno og de gamle grekerne til å snu seg i grava. Disse erfaringene har ført til denne oppgaven, god fornøyelse!

Jeg vil rette en stor takk til Riddersand skole og alle støttende kollegaer. Anne Grete som nektet meg et år til som kontaktlærer uten utdanning i 2017. Kjære alle favorittelevne mine, og dere to andre, nå skal dere endelig få voksen-Sigurd på heltid. Spesielt takk til verdens beste mor Monsen. Takk til mine fine søstre. Takk pappa for du har støttet meg i å drive med musikk, studier og læreryrket samtidig. Takk til bestemorsnuppa mi for fine pauser i innspurten på Åråsen, nå skal vi feire med å ta cupen hjem! Takk til Sondre og Greatfruit for tålmodighet. Takk til mine samboere, Kjetil for «ta deg sammen» og klemmer, Jesper for

isbiter og Greger for stille frokoster og god skrivestol. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Marisa som har stått sammen med meg i denne prosessen. Nå har vi endelig levert masteren baby. GGPC!

Sigurd Kristoffersen

Oslo, 15.mai 2023

Det første pedagogiske spørsmålet vil ikke være hvilken kunnskap er mest verdifull, men heller hvilke typer mennesker ønsker vi å utvikle?

- Dewey, 1916

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	10
1.1 METODISK TILNÆRMING	11
1.2 PROBLEMSTILLING	12
2. METODE	13
2.1 BEGRUNNELSE AV METODE.....	13
2.2 BEGRUNNELSE AV TEMA OG FREMGANGSMÅTE	13
2.3 MINE VURDERINGER	14
2.1 SØKESTRATEGI.....	14
2.1.2 Søkeord	15
3. LÆREPLANTEORI	16
3.1 LÆREPLAN VS. CURRICULUM	16
3.2 JOHN GOODLADS LÆREPLANTEORI	17
3.2.1 Goodlads 5 nivåer.....	19
3.2.2 Goodlad Triviabonus	20
3.3 LÆREPLAN I LYS AV ET NYTTEASPEKT	21
3.4 LÆREPLAN I LYS AV ET DANNELESASPEKT	22
3.5 ANNEN RELEVANT LÆREPLANFORSKNING	22
4. UTREDNINGER OG STORTINGSMELDINGER FREM MOT KUNNSKAPSLØFTET 2020	24
4.1 NOU2014:7 – ELEVENES LÆRING I FREMTIDENS SKOLE.....	24
4.1.1 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring	25
4.1.2 Kompetansebegrepet.....	25
4.1.3 Fagovergripende kompetanser	26
4.1.4 21st Century Skills	27
4.1.5 Kunnskapsløftet 2006.....	28
4.1.6 Musikkfaget i LK06.....	29
4.2 NOU2015:8 – FREMTIDENS SKOLE.....	30
4.2.1 Definisjon av kompetanse	31
4.2.2 Nye kompetanseområder.....	31
4.2.3 Dybdelæring.....	32
4.2.4 Dybdelæring i musikkfaget	32
4.3 FAGFORNYELSE.....	33
4.3.1 Fremtidens kompetansebehov.....	33
4.3.2 Fremtidskompetanser i musikkfaget	34
4.4 DANNELESASPEKTET	35
4.5 NYTTEASPEKTET	35
4.6 OPPSUMMERING AV NOU2014:7 OG NOU2015:8	36
4.7 MELD. ST. 28 (2015-2016).....	37
4.7.1 Kompetansebegrepet.....	38
4.7.2 Musikkfaget.....	40

5. KUNNSKAPSLØFTET 2020	41
5.1 OVERORDNET DEL.....	41
5.1.1 <i>Nytteaspektet i overordnet del</i>	41
5.1.2 <i>Dannelsesaspektet i overordnet del</i>	42
5.2 LÆREPLAN I MUSIKK	43
5.2.1 <i>Nytteaspektet</i>	43
5.2.2 <i>Dannelsesaspektet</i>	44
5.3 LÆREPLANEN OPPSUMMERT.....	44
6. NYTTEASPEKTET	46
6.1 21ST CENTURY SKILLS – OPPHAV	46
6.2 P21	47
6.2.1 <i>P21 i NOU2015:8</i>	48
6.2.2 <i>P21 i LK20</i>	49
6.2.3 <i>21CS og OECD</i>	49
6.3 OECD	50
6.3.1 <i>PISA – undersøkelsene</i>	50
6.3.2 <i>Education 2030</i>	51
6.4 ATC21S.....	52
6.4.1 <i>KSAVE</i>	52
6.5 21ST CENTURY SKILLS DEFINISJONER.....	53
6.6 21 ST CENTURY SKILLS I LÆREPLANEN I MUSIKK.....	54
6.7 21ST CENTURY SKILLS I KOMPETANSEMÅLENE TIL MUSIKKFAGET.....	54
7. DANNESESASPEKTET	55
7.1 DANNESESBEGREPET.....	55
7.2 KLAFKIS DANNESESTEORIER.....	56
7.2.1 <i>Kategorial dannelse</i>	58
7.2.2 <i>Det eksemplariske prinsipp</i>	58
7.2.3 <i>Klafki om skolen</i>	59
7.3 NYHUMANISMENS DANNESESPERSPEKTIV.....	60
7.4 MODERNISMENS DANNESESPERSPEKTIV VED JOHN DEWEY.....	62
7.5 DANNESE I KOMPETANSEBEGREPET	64
7.6 DANNESESTEORIER I OVERORDNET DEL AV LK20	65
7.6.1 <i>Kategorial dannelsesteori</i>	65
7.6.2 <i>Progressiv dannelsesteori</i>	65
7.6.3 <i>Klassisk dannelsesteori</i>	67
7.7 OPPSUMMERING	68
7.8 DANNESE SOM MIDDEL.....	69
7.8.1 <i>Nietzsches oppgjør</i>	69
7.8.2 <i>Adornos halvdannelse</i>	70
8. DYBDELÆRING	71
8.1 PELLEGRINO OG HILTON	71
8.1.1 <i>21st century skills vs. 21st century competencies</i>	72
8.1.2 <i>4 nivåer - dybdelæring</i>	72
8.2 FULLAN M.FL.	73
8.2.1 <i>Seks globale kompetanser i dybdelæring</i>	74
8.2.2 <i>Rammeverk for dybdelæring</i>	76
8.2.3 <i>Fire elementer i dybdelæring</i>	77

8.2.3 Dybdel�ring vs. Læreplan.....	79
8.3 DYBDEL�RING DEFINERT.....	79
9. MUSIKKFAGET	80
9.1 MUSIKKFAGETS ERKJENNELSE.....	80
9.1.1 Musikkentrert målsetting.....	81
9.1.2 Elevsentrert målsetting	82
9.1.3 Samfunnssentrert målsetting.....	82
9.2 MUSIKKFAGETS EGENVERDI.....	84
10. AVSLUTTENDE DISKUSJON.....	85
10.1 KOMPETANSEBEGREPET.....	86
10.1.1 Utviklingen av kompetansebegrepet	86
10.1.1 21st century skills.....	89
10.2 SPENNINGEN MELLOM NYTTE- OG DANNESESASPEKTET	89
10.3 DYBDEL�RING SOM DANNESESPROSESS OG GJENSTAND KOMPETANSEUTVIKLING?.....	92
10.3.1 Dybdel�ring i musikkfaget	93
10.5 L�REPLANTEORI	94
10.5.1 Musikkfaget i læreplanen.....	96
10.5 SVAR P� PROBLEMSTILLING	97
12. AVSLUTTENDE NOTAT OM PRIVATE AKTØRER.	98
8.1 PEARSON	98
8.1.1 Pearson Education.....	99
8.2 HEWLETT	99
8.4 PEARSON OG OECD	100
14. AVSLUTNING	101
BIBLIOGRAFI	102

1. Innledning

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvilke idéer som ligger til grunn for hva som er musikkfagets formål i grunnskolen slik det er formulert i læreplanen Kunnskapsløftet 2020, heretter LK20. Studien er forankret i Goodlads læreplanteori (1979). Denne studien har hovedvekt på den ideologiske læreplanen, samt rommet mellom den formelle og den oppfattede læreplanen. Oppgaven starter med redegjørelser for hvilke bakenforliggende idéer som har bidratt til å utforme LK20. Rommet mellom formell- og oppfattet læreplan vil komme til uttrykk gjennom drøftelse og diskusjon.

For å forstå det idémessige grunnlaget til LK20 vil jeg sette søkelys på Ludvigsen-utvalgets utredninger. Jeg har ønsket å se hvilke bakenforliggende idéer som kan ha påvirket utformingen av læreplanen. I min studie av Ludvigsen-utvalgets utredninger, St.meld 28 og LK20, kan en tolke det dit hen at læreplanen er preget av instrumentell tenkning, altså at skolefagene og kunnskap er midler til å nå samfunnsnyttige mål (Varkøy, 2017, s. 36). Det faktum at Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) med sin samfunnsmessige og økonomiske nyttetenkning har hatt en sterk påvirkning på ideer og teoretisk grunnlag for læreplanen, kan gi grunnlag for en slik antakelse. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan det samfunnsøkonomiske nytteaspektet kommer til uttrykk i LK20.

Samtidig er tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling innført i den nye læreplanen. Da disse temaene omhandler dannelsesaspekter, vil det være hensiktsmessig å undersøke hvilke dannelsesteorier og dannelsesaspekter som ligger til grunn for LK20. Meld. St. 28 fra 2016 utdyper det slik:

Opplæringen skal gi den enkelte elev, lærling og lære kandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet.

(Meld.St.28, 2015-2016, s. 6)

Verdier og holdninger kan knyttes til dannelselse, og med Varkøys (2017) tanker om spenningen mellom instrumentell tenkning og dannelsesbegrepet i musikkfaget, vil jeg særlig lene meg til Varkøys tenkning for å problematisere og diskutere spenningen mellom disse ulike og motstridende idéstrømningene i læreplanen. Gustavsson (2012) stiller spørsmålet om dannelselse blir brukt som en motsats til økonomisk nyttetenkning. Dette spørsmålet er sentralt i denne oppgaven.

Lærere skal ifølge LK20 utruste elevene i grunnskolen til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov, men hva er disse behovene, og hvordan gjør vi det? Hovedfokuset i denne oppgaven vil altså ligge på hvilke ideer og hvilken forskning som ligger til grunn for Ludvigsen-utvalgets anbefalinger.

Andre sentrale spørsmål i oppgaven er: Hva er fremtidens kompetansebehov? Hvordan ser spenningsfeltet mellom instrumentell tenkning og dannelsesstenkning ut i læreplanen? Hvordan kommer disse aspektene og denne spenningen til uttrykk i læreplanen i musikk, både i den formelle og den oppfattede læreplanen? Slik ønsker jeg å drøfte musikkfagets rolle i grunnskolen og i tilegnelsen av kompetanser for fremtiden.

For meg har dette relevant da jeg jobber som lærer på mellomtrinnet og underviser i musikkfaget. Min opplevelse er at musikkfaget er et neglisjert og undervurdert fag. Etter min mening er det alt for lavt timeantall som er viet musikkfaget, og det burde vært en økning av øremerkede midler til praktisk- og estetiske fag. Gjennom mitt studieløp på OsloMet har jeg fått innsikt iblant annet musikkpedagogisk idéhistorie, musikkens effekter i kognitiv utvikling og fått oppleve gleden av musikalsk utøvelse i samspill og som estetisk erfaring. En studietur til Ole Bull akademiet ga meg en av de fineste musikalske erfaringene i mitt liv. Jeg hadde aldri trodd at et trekkspill skulle være gjenstand for at majoriteten av en klasse på tredve studenter skulle bli rørt til tårer. Min tid på OsloMet har vært starten på en dannelsesprosess som vil vare livet ut. De erfaringer og kunnskap jeg har tilegnet meg har formet meg som menneske og nå lærer.

Min fasinasjon for dannelselse er grunnlaget til denne oppgaven. Jeg ønsker å se på hvilken rolle dannelselse har fått i læreplanverket LK20 og hva formålet til musikkfaget er.

1.1 Metodisk tilnærming

Gjennom en litteraturstudie ønsker jeg å undersøke hvilke idéer og hvilken forskning som ligger til grunn for de avgjørelser som er tatt i prosessen mot introduksjonen av LK20. Samtidig er formålet med denne oppgaven å undersøke hvordan LK20 implementeres i musikkfaget. I denne prosessen vil jeg undersøke følgende spørsmål:

- Hvilke idéer og teoretiske aspekter har vært førende i Ludvigsen-utvalgets arbeid?
- Inneholder Ludvigsen-utvalgets rapport noen idéer om dannelselse, og hvilke er disse i så fall?
- Hvordan kan disse idéene komme til uttrykk i musikkfaget i praksis?

Ved en gjennomgang av NOU2014:7 og NOU2015:8 ønsker jeg å finne ut hva grunnlaget for og formålet med den nye læreplanen er, og sette søkelys på de valgene og vurderingene som ble tatt i arbeidet med utredningene.

Med dette som utgangspunkt, vil jeg rette fokus mot det bakenforliggende teori- og idégrunnlaget og knytte det mot overordnet del i LK20 og kompetansemålene i musikkfaget. I lys av dannelsesaspektet, og andre idéer og teoretiske aspekter som ligger til grunn, ønsker jeg å drøfte mulig omsetting av disse idéene i praksis for musikk lærere i grunnskolen.

1.2 Problemstilling

Slik håper jeg å kunne svare på følgende problemstilling:

Hvordan kan musikkfaget i grunnskolen bidra til at elevene utrustes til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov?

I prosessen med å undersøke problemstillingen vil jeg undersøke hva som ligger i kompetansebegrepet i læreplanen og hva som kjennetegner fremtidens kompetanser. For hvordan kan en utrustning til fremtidens kompetansebehov se ut i musikkfaget, og hvilke konsekvenser får det for implementeringen av musikkfaget i praksis?

Jeg vil videre se på hvilke spenninger som finnes mellom instrumentell tenkning og dannelsesstenkning i det ideologiske grunnlaget for planen, og undersøke hvilken innvirkning disse har på den vedtatte og oppfattede læreplanen for musikkfaget i grunnskolen.

2. Metode

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke en kvalitativ tradisjonell litteraturstudie som metode. Jeg har ønsket å skrive en teoretisk oppgave som viser et ståsted i spenningen mellom instrumentell tenkning og dannelse i læreplanverket LK20. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for begrunnelsen for valg av metode, tema, fremgangsmåte og mine vurderinger.

2.1 Begrunnelse av metode

Jeg har ønsket å finne ut hva som er bakenforliggende for at LK20 ble utformet slik den er i dag. Da var Ludvigsen-utvalgets offentlige utredninger «Elevenes læring i fremtidens skole» og «Fremtidens skole» et godt sted å starte. Jeg ville vite hvilke spørsmål som har vært oppe til diskusjon, og hvor definisjonene av fremtidens kompetanser stammer fra. En kvalitativ metode som litteraturstudie gir mulighet til å fange opp meninger eller forståelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017, s. 52). Fokuset ligger på å få fram en samfunnsrelatert oversikt fremfor en systematisk litteraturstudie da hensikten er å presentere en bred forståelse til hvordan problemstillingen kan besvares. Metoden har gitt meg frihet til å følge trådene fra NOU'ene til bakenforliggende teori og forskning. I gjennomgangen av NOU'ene var OECD mye representert, og deres idéer og forskning blir sentral i denne oppgaven. Med Varkøys tenkning i bakhodet blir musikkfaget en protagonist for dannelse, og OECD en protagonist for samfunnsnyttige økonomiske mål.

2.2 Begrunnelse av tema og fremgangsmåte

Påstanden om at musikkfaget er et middel for instrumentell tenkning fanget interessen min. Jeg ble interessert i å undersøke til hvilken grad NOU'ene gjenspeilet dette, og om det var mulig å spore dette til LK20. I LK20s overordnede del møtte jeg en vegg av oppfordringer til dannelse. Opplæringslovens formålsparagraf inneholder lovfestet rett til dannelse i den norske grunnopplæringa. Hvordan skal musikkfaget opptre for å være gjenstand for både dannelse og et middel til et samfunnsnyttig mål? Denne spenningen mellom nytte- og dannelsesaspekter gjenspeiler seg i problemstillingen for oppgaven.

- Hvordan kan musikkfaget utruste elevene i grunnskolen til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov?

Valget av ordet *kan* gir assosiasjoner til å ikke være helt sikkert. *Skal* hadde lagt et annet premiss for denne oppgaven. For *kan* i det hele tatt musikkfaget med et sparsommelig timeantall gi elevene den kompetansen de trenger? I dette ligger også spørsmålet om hvem det

er som har definert hva fremtidens kompetanser er. Dette har sammenheng med å *utruste*, som i følge LK20 sin overordnede del er at vi skal utruste elevene til å bli dannede samfunnsborgere. Spørsmålet da igjen er om dannede samfunnsborgere er et middel for et samfunnsøkonomisk mål. Jeg har delt sidene inn i nytte- og dannelsesaspektet, da jeg ønsker å fremheve spenningen på denne måten. Oppgaven vil bli skrevet drøftende og hele tiden være henvisende og reflekterende i henhold til LK20.

2.3 Mine vurderinger

Jeg har ønsket å bygge opp oppgaven på hovedsakelig kildene til NOU'ene. Dannelseteorier har jeg måttet søke opp. Her ble det raskt tydelig at Klafki var ledende ved å samle idéer og forskning fra flere og tankegods fra flere tusen år. Derfor er hans teorier vektlagt mest.

Oppgaven er strukturert gjennom Goodlads læreplanteori om læreplanens fem nivåer, eller «ansikter», for å tydeliggjøre hvilket ståsted jeg skriver fra. Kapitlet om hans teorier og andre læreplanteorier er ment til å legge et fundament for å forstå læreplanverket LK20.

I tillegg til å fokusere på kildene til NOU'ene, har jeg gjennomført en litteraturstudie for å få en bred oversikt over eksisterende kunnskap. Denne eksisterende kunnskapen vil jeg presentere underveis i oppgaven. I tillegg har kildekritikk blitt anvendt som et viktig metodisk redskap, i tråd med Dallands beskrivelse av litteraturstudier (2012). Når det gjelder musikkfaget og dannelse, har jeg søkt etter relevante kilder innenfor dannelse, musikkpedagogikk og musikkdidaktikk. I tillegg har jeg sett på tidligere forskning som berører sammenhengen mellom kunst og dannelse, og hvordan musikk kan bidra til dannelse. Sentrale verk i denne sammenhengen er Klafkis «Dannelseteorier og didaktikk – nye studier» som drøfter dannelsens plass i skolen. Videre har jeg også tatt utgangspunkt i utviklingen fra LK06 til LK20 for å se hvordan fokuset og definisjonen av dannelse og kompetanse utfolder seg i møtet med musikkfaget.

I en teoretisk oppgave er også argumentasjon og drøfting sentralt. Oppgaven vil bestå av drøfting og argumentasjon underveis i oppgaven. Her er det viktig å nevne at jeg vil drøfte funnene mine underveis i de ulike kapitlene. Oppgaven vil avsluttes med en avsluttende diskusjon, der jeg sammenfatter trådene for å besvare problemstillingen.

2.1 Søkestrategi

Utgangspunktet for denne oppgaven er de offentlige utredningene til Ludvigsen – utvalget. Utredningene vil gi meg innsikt i hvilke idéer, forskning og teori som utvalget baserer sine anbefalinger i. NOU'ene kan på den måten gi et godt bilde av det ideologiske bakteppet for

LK20 og belyse min problemstilling og spenningsfeltet; nytte – dannelse. I tillegg til å undersøke kildene til Ludvigsen – utvalget vil jeg søke etter relevant litteratur i databasene til Oria, Idunn, Internet Archive, Universitetsbiblioteket ved OsloMet og Nasjonalbiblioteket. Begrunnelsen for dette er tilgjengeligheten både fysisk og digitalt.

2.1.2 Søkord

Her vil jeg søke bredt med søkeordene: Musikkfaget, 21st Century Skills, kompetanse, dannelse, læreplanteori og dybdelæring. For å spisse søket vil jeg også benytte søkeordene: 21cs, p21, fremtidskompetanse, 21st century competence, 21st century learning, deep learning, curriculum og education.

3. Læreplanteori

Som nevnt i oppgavens innledning forankrer jeg min studie i Goodlads læreplanteori fra boka «Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice» (1979). Goodlad deler læreplaner inn i fem nivåer, som er henholdsvis den ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen. Denne innledningen vil jeg forholde meg til for å tydeliggjøre hvilket perspektiv jeg skriver fra til enhver tid. For å kunne svare på hvordan musikkfaget kan utruste elevene i grunnskolen til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov, vil jeg se på den ideologiske og den formelle læreplanen og undersøke hvilke spenninger som kan oppstå i møte med den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Disse nivåene vil jeg redegjøre for senere i dette kapitlet. Jeg har valgt å ikke redegjøre for de tre læreplanfenomenene Goodlad presenterer som omfatter teori, erfaring og praksis eksplisitt, da disse faller utenfor oppgavens fokus.

1984 ga Goodlad ut boka «A Place Called School – prospects for the future» som viderefører arbeidet fra fem år tidligere. I Curriculum Inquiry er fokuset på læreplanutvikling, mens A Place Called School baserer seg på et forskningsprosjekt som så på den amerikanske grunnskolens innvirkning på elever, foreldre og lærere, og hvor Goodlad argumenterer for en læreplanreform. Begge disse bøkene anser jeg som relevante for denne oppgavens tematikk. Jeg vil også redegjøre for annen relevant læreplanteori for å danne en strukturerende innramming av denne oppgavens tematikk. Først vil jeg foreta en begrepsavklaring mellom læreplan og curriculum.

3.1 Læreplan vs. curriculum

Det er noen forskjeller som jeg vil redegjøre for før jeg presenterer Goodlads læreplanteorier. Dette gjør jeg på bakgrunn av at Goodlad omtaler læreplanen som curriculum. Curriculum brukes i engelskspråklige land og har en bredere betydning enn læreplan, da curriculum også inneholder det som skjer i praksis (Karseth & Sivesind, 2009). Videre knyttes curriculum til angloamerikansk og anglosaksisk kontekst og har en lang tradisjon for produktkontroller av for eksempel lærebøker og vektlegging av elevers prøveresultater (Dale E. L., 2009, s. 13). Curriculum kan oversettes direkte til pensum. I nord-europeisk tradisjon har læreplanen vært et nasjonalt dokument for lokal praksis (Andreassen & Tiller, 2021). Felles for læreplan og curriculum er at de begge legger styring på skolens innhold (Karseth & Sivesind, 2009). Forskjellen er at curriculum også sier noe om studieforløpet. Dette har sammenheng med ordets opprinnelse *cursus*, som viste til et visst innhold som skulle læres, senere til latinske curriculum som viser til et forløp (Karseth & Sivesind, 2009, s. 29). I denne oppgaven vil jeg

bruke begrepet læreplan i en vid betydning orientert mot slik ordet curriculum forstås i angloamerikansk sammenheng, og slik begrepet brukes av Goodlad.

3.2 John Goodlads læreplanteori

Goodlads læreplanteorier legger vekt på en helhetlig utvikling av individer som kan håndtere en stadig mer kompleks verden (Goodlad, 1979). Dette begrunner han blant annet med innføringen av ny teknologi som TV, og at dette har en innvirkning på elevene som skolen må ta på alvor og innlemme i sine læreplaner (Goodlad, 1984, s.342). Sentralt i hans teorier står idéen om en samordnet læreplan som tar hensyn til ulike fag og temaer og som setter elevenes læring i en bredere sammenheng. I en studie av 38 skoler i 12 stater i USA på 1970-tallet fikk han øynene opp for de didaktiske ulikhetene i amerikanske elevers skolehverdag (Goodlad, 1984). Han intervjuet lærere, elever og foreldre ved flere skoler og observerte undervisningen. Studien viste blant annet at det var en stor variasjon i undervisningspraksis og organisering på tvers av skolene. Goodlad konkluderer med at det er behov for en mer samordnet læreplan som samsvarer med de statlige mål som er satt (Goodlad, 1984, s.319).

Goodlad foreslår å fokusere på fem kjernefagsområder: matematikk og naturvitenskap, samfunnsfag, språk og kommunikasjon, kunst og estetikk, og kroppsøving (1984, s.286). Disse fagområdene representerer en bredde av fag og ferdigheter som Goodlad mener er nødvendig for å danne et felles grunnlag for læreplanens oppbygning. Dette ville også være med på å redusere de lokale forskjellene mellom hva som ble undervist i klasserommene. Ved å ha fokus på disse fagområdene vil det da også føre til en mer samordnet og helhetlig læreplan på tvers av statene i USA. Med dette argumenterer han for at en mer helhetlig tilnærming til læreplanen er nødvendig for å møte de samfunnsutfordringer USA stod ovenfor (Goodlad, 1984, s. 289).

Goodlad argumenterer for å dele inn læreplanen inn i ulike domener, og dedikere ett domene til valgfag som inkluderer forberedelse for arbeidsmarkedet. Her skal elevenes egeninteresser og evner ligge til grunn for valgfrihet. For å få til dette må skolene samarbeide med både lokalsamfunnet og hjemmet. På denne måten kan skolen dra nytte av de lokale forankringene, og samtidig forberede elevene på deres fremtidige arbeidsliv (Goodlad, 1984, s.287). Dette knytter han mest opp mot de eldre elevene, og spesielt på High School nivå, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på det her. Videre mener Goodlad (1984, s.344) at skolene burde sikre et mål om teknologisk kompetanse, spesielt med tanke på bruk av datamaskiner, og øke elevenes bevissthet om hvordan økonomier fungerer. Han mener at med en viss forståelse av

økonomiske prinsipper som kostnadseffektivitet og med en bred eksponering for muligheter innenfor karriereveier og arbeidsliv, vil det utruste elevene til arbeidsmarkedet. Goodlad skriver at: «spørsmålet er snarere hva slags utdanning som bidrar mest til økonomisk kompetanse og trivsel i arbeid og livet» (1984, s.148).

Boka *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (1979) er en samling artikler med 12 andre forfattere i tillegg til Goodlad. I denne oppgaven vil jeg kun forholde meg til det første, andre og det avsluttende kapitlet. Disse kapitlene er forfattet av Goodlad med et ønske om å se på hvordan de forskjellige fagene og temaene kunne henge sammen på en helhetlig måte i læreplanen. Goodlad argumenterer for at en mer integrert tilnærming til læring kan føre til en mer meningsfull og dypere læring for elevene (Goodlad, 1979). Det er i det andre kapitlet av denne boken at Goodlad sammen med Frances Klein og Kenneth A. Tye presenterer teorien om læreplanenes fem nivåer. Formålet med de 5 nivåene for læreplanen i Goodlads modell er å gi en strukturert tilnærming til utvikling og evaluering av læreplanen på en helhetlig måte (1979). Hver av de fem nivåene representerer et bestemt aspekt av læreplanen, og sammen gir de en helhetlig forståelse av læreplanen og dens mål. Goodlad mener at en helhetlig tilnærming til læreplanen ville føre til en bedre integrering av fagområdene og en mer meningsfull læring for elevene (1979). Nivåene i Goodlads modell kan hjelpe til med å identifisere områder for forbedring og evaluering av eksisterende læreplaner, noe denne oppgaven ønsker å bidra til.

I boka «*A Place Called School*» (1984) bygger Goodlad videre på ideen om en samordnet læreplan. Her argumenterer han for at skolene må være mer helhetlige institusjoner som tar hensyn til elevenes fysiske, mentale og sosiale velvære i tillegg til deres faglige prestasjoner, ikke ulikt intensjonen bak de tverrfaglige temaene som har blitt introdusert i LK20. Det må påpekes at konteksten var annerledes for Goodlad enn den er i norsk sammenheng, da skoler i Amerika hadde forskjellige stedsbetingede læreplaner. Grunnlaget for denne boka er den nevnte studien han gjorde med andre forskere på 70-tallet. Han etterlyser en opprettelse av nasjonale institusjoner som skal arbeide med utforming av læreplaner. Goodlad argumenterer for at det trengs kontinuerlig, vedvarende oppmerksomhet mot måter å kreativt organisere læreplaner på for å sikre balanse for hver elev i hans progresjon gjennom skolenivåene (Goodlad, 1984, s.294). Han understreker også betydningen av å ha dyktige og engasjerte lærere som kunne tilby elevene veiledning og støtte (Goodlad, 1984).

Samlet sett kan en si at Goodlad utvikler sitt arbeid fra å fokusere på en samordnet læreplan til å se på skolen som en helhetlig institusjon som tar hensyn til elevenes velvære og prestasjoner. Han mener at begge disse aspektene er nødvendig for å kunne tilby en utdanning som kunne forberede elevene på å møte utfordringene i en stadig mer kompleks og teknologisk verden. Goodlad (1984) argumenterer også for at en samordnet læreplan kan bidra til å redusere fragmenteringen av læring, der ulike fag og temaer blir undervist i isolasjon og uten noen sammenheng. Ved å dele læreplanen inn i fem kjernefagsområder kan lærere og skoleledere se på hvordan de ulike delene av læreplanen hang sammen og arbeide sammen for å skape en helhetlig og felles koordinert tilnærming til læring.

3.2.1 Goodlads 5 nivåer

Goodlad, Klein og Tye (1979, s.61-64) velger å dele læreplanen inn i fem nivåer for å skape en strukturert tilnærming til læring som kunne bidra til å fremme en helhetlig utdanning for elevene. Jeg vil kort redegjøre for de fem nivåene og relatere de til denne masteroppgaven.

1. nivå – Ideenes læreplan

Det første nivået av en læreplan er de forslagene fra diverse interessegruppers ideologier som ligger forut for reformer (Goodlad m.fl.,1979). Forslagene kan også komme fra politisk hold eller andre organisasjoner (Andreassen & Tiller, 2021). Ved å bruke Ludvigsen-utvalgets utredninger, samt meld. St. 28 (2015-2016) som bakgrunn for denne oppgaven, ønsker jeg å se på hvilke bakenforliggende ideer og ideologier som preger læreplanen. Imsen (2009, s.195) påpeker at det imidlertid er vanskelig å få rede på hva som egentlig er det ideologiske utgangspunktet for en læreplan. Dette begrunner hun med at vi vanligvis bare vil kjenne til læreplanen slik den er etter at den er ferdig utformet. Ved å gå tilbake til kunnskapsgrunnlaget som lå til grunn for fagfornyelsen, håper jeg å kunne gi innsikt i spenningen mellom nytteaspektet og dannelsesaspektet i dette grunnlaget, som introdusert innledningsvis i oppgaven. Tankene om hva fremtidens kompetansebehov er, kan tilordnes dette nivået. Dermed anser jeg det som relevant å innlemme et kapittel om Ludvigsen-utvalgets rapporter som bakgrunn i denne oppgaven, samt teori knyttet til nytteaspektet og dannelsesaspektet, i Goodlads første nivå.

2. nivå – den vedtatte læreplanen

Læreplanen LK20 er en formell og vedtatt læreplan. I Norge er det flere dokumenter som inngår her (Andreassen & Tiller, 2021). Forskriften til opplæringsloven, og selve opplæringsloven, legger føringer for hvordan læreplanen må leses, og er derfor relevant å

innlemme i dette nivået. Overordnet del av læreplanen og læreplanen for musikkfaget er andre eksempler. Nasjonale prøver er også en del av nivået, da de er obligatoriske (Andreassen & Tiller, 2021). Da den vedtatte læreplanen kan inneholde elementer som sier noe om de bakenforliggende ideene (Imsen, 2009), vil jeg i min studie drøfte spenningen mellom nytteaspektet og dannelsesaspektet i overordnet del og i læreplanen i musikk.

3. nivå – den oppfattede læreplanen

På det tredje nivået kommer lærernes tolkning av læreplanen frem (Goodlad m.fl., 1979). I mitt tilfelle vil det være min egen tolkning som ligger til grunn, da jeg vil drøfte implementering av musikkfaget i denne oppgaven. Teori om dybdelæring vil være relevant å bruke for å belyse aktuelle problemstillinger på dette nivået. I Andreassen og Tillers bok Rom for læring (2021), viser de eksempler på hvordan den oppfattede læreplanen kan fremstå kunnskapsorientert. Her oppstår en spenning som er relevant for denne oppgaven da den vedtatte læreplanen er kompetanseorientert (Andreassen & Tiller, 2021, s. 29). Dette skal jeg komme tilbake til i avslutningen av oppgaven.

4. nivå – den operasjonaliserte læreplanen

Goodlad (m.fl., 1979) definerer det fjerde nivået som der den faktiske undervisningen foregår. Jeg vil i denne oppgaven bevege meg på dette nivået når jeg avslutningsvis drøfter mulig praktisk implementering av musikkfaget i lys av teori om dybdelæring.

5. nivå – den erfarte læreplanen

På det femte nivået er fokus i retrospekt på elevenes erfaringer og læring fra skolen (Goodlad m.fl., 1979). Dette nivået anser jeg dermed som ikke relevant for denne oppgaven.

3.2.2 Goodlad Triviabonus

Goodlad var elev hos Ralph W. Tyler ved universitetet i Chicago, og Tyler hadde tidligere vært elev av John Dewey. I bøkene jeg har redegjort for her kommer Tylers tidligere arbeid ofte til syne i referansebruken. Deres tankegodt kan se ut til å bygge på hverandre. Dewey har fokus på utdanning og pedagogikk, Tyler la til følelser med psykologien og fokus på læreplan, mens Goodlad hovedsakelig har fokus på utdanning og læreplan og vektlegger pedagogikken noe mindre. Kan disse tre sies å være vår tids Sokrates, Platon og Aristoteles med tanke på hvordan de har formet utdanningsinstitusjoner det siste århundret?

3.3 Læreplan i lys av et nytteaspekt

Læreplaner er del av et større utdanningspolitisk og ideologisk system (Andreassen & Tiller, 2021, s. 21). Fra et samfunnsøkonomisk perspektiv kan læreplanteori sees som en investering i utdanningssystemet og samfunnet som helhet. Å investere i utdanning kan gi store avkastninger i form av økt produktivitet, høyere arbeidsinntekter og bedre helse og livskvalitet (OECD, 2019). Ifølge en rapport fra Statistisk Sentralbyrå, SSB (2018, s.32), tjente personer med universitets- og høyskoleutdanning i gjennomsnitt 59 % mer enn personer med grunnskoleutdanning i 2017. OECD-rapporten Education at a Glance 2019 viser at Norge investerer en relativt høy andel av bruttonasjonalproduktet til utdanning. 6,6 % av Norges BNP gikk til utdanningsformål i 2016 (OECD, 2019). OECD (2018) understreker at investering i utdanning kan bidra til å løse sosiale og økonomiske utfordringer, og at effektive læringsstrategier og metoder er avgjørende for å nå målene om inkluderende utdanning av god kvalitet for alle.

OECD har gjort en omfattende analyse av læreplaner fra ulike land som en del av deres Education 2030-prosjekt (2018). Her er Norge representert ved Elisabeth Buk-Berge fra Kunnskapsdepartementet og Bente Heian fra Utdanningsdirektoratet (OECD, 2018, s. 8). Analysen tar utgangspunkt i en bred forståelse av læreplaner som inkluderer både formelle og uformelle læreplaner, og tar hensyn til samfunnsøkonomiske perspektiver (OECD, 2018). OECD har i sin analyse identifisert at læreplaner har stor betydning for utviklingen av elevenes kompetanser og ferdigheter, som igjen påvirker landets økonomi og samfunnsutvikling. I en samfunnsøkonomisk forståelse kan derfor en effektiv og relevant læreplan være med på å øke produktiviteten og velferden i et samfunn.

OECDs læreplananalyse fokuserer på ulike faktorer som bidrar til en god læreplan, som for eksempel at læreplanene må være fleksible nok til å kunne tilpasses endringer i samfunnet og arbeidsmarkedet, og at de må ta hensyn til det kulturelle og språklige mangfoldet i samfunnet (OECD, 2018). Videre peker OECD på betydningen av at læreplanene gir elevene en bred og helhetlig forståelse av fagområdet, og at de også inkluderer viktige sosiale og emosjonelle ferdigheter. Samlet sett mener OECD at en god læreplan vil bidra til å styrke økonomien og samfunnsutviklingen, og derfor er det viktig å ha en helhetlig forståelse av læreplaner og deres betydning for samfunnet.

3.4 Læreplan i lys av et dannelsesaspekt

Læreplanteoretikere som Ralph W. Tyler og John Dewey legger vekt på viktigheten av målrettede og strukturerte læreplaner, samt inkludering av elevenes erfaringer og interesser i læringsprosessen (Dale E. L., 2009). Tyler (2011) understreker viktigheten av å definere både konkrete læringsmål og formål med undervisningen i utformingen av en læreplan. Han mener at en læreplan må være organisert og strukturert i tråd med disse målene. Dewey (2011) fokuserer på betydningen av erfaring og praksis i læringsprosessen. Han fremmer ideen om at læring oppstår når elevene kobler det de lærer til sine egne erfaringer og interesser (Dewey, 2011). Videre hevder Dewey (2011) at læring skjer gjennom en aktiv og sosial prosess hvor elevene konstruerer sin egen kunnskap. Han argumenterer for at en læreplan bør være strukturert i tråd med elevenes evner og interesser for å oppmuntre til engasjement og læring. Tyler og Dewey synes å ha en felles forståelse av at læring ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men at den også innebærer en personlig dannelsesprosess ((Tyler, 2011) Dewey, 2011). At læreplanen er strukturert i tråd med elevenes evner og interesser kan gjøre at læringen oppleves mer meningsfull og relevant for elevene og kan bidra til deres personlige dannelsesprosess (Tyler, 2011). Bruner mener at skolefagenes læreplaner bør bygges opp rundt de store spørsmålene, prinsippene og verdiene som samfunnet finner verdige til stadig oppmerksomhet (Dale E. L., 2011, s. 11).

Læreplanteorier er avgjørende for ivaretagelse av dannelsesaspektet i utdanningssystemet fordi læreplanen er det sentrale verktøyet som gir retning og formål for undervisningen (Klafki, 2001). En læreplan bestemmer hva elevene skal lære og hvordan denne læringen skal organiseres og vurderes (Andreassen & Tiller, 2021). Hvis læreplanen er utformet i tråd med en dannelsesorientert tilnærming, vil den bidra til å utvikle elevenes personlighet, evner og ferdigheter i tillegg til å gi dem kunnskap.

3.5 Annen relevant læreplanforskning

Til slutt i dette kapitlet vil jeg trekke frem norsk læreplanforskning. Med dette vil jeg vise til hvilke bakenforliggende forståelser det er for læreplanfeltet og definere hva en læreplan er sett fra norsk ståsted. Karseth og Sivesind (2009, s.25) skriver at læreplanen i et kontinentalt og nordisk perspektiv uttrykker det samfunnsmandatet som skolen har og viser forpliktelser i forhold til bestemte mål og retningslinjer som medfølger det gitte samfunnsmandatet. I LK20 er det kompetansemålene og overordnet del med prinsipper for opplæringen som gir uttrykk for dette.

Selv om læreplaner også i andre europeiske land uttrykker et lignende samfunnsmandat, er veien dit forskjellig fra land til land. For eksempel blir den formelle læreplanen i Norge utformet av embetsverket gjennom et samarbeid mellom fagekspert, lærere og representanter fra næringslivet og andre samfunnsfelt (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Dette skiller seg fra land som Sveits og Tyskland som delegerer arbeidet til uavhengige fagråd som har liten eller ingen kontakt med politisk ledelse og departement.

Nyere læreplanforskning viser at det har skjedd endringer i den norske læreplanen som følge av store internasjonale studier, som for eksempel via det OECD-regisserte PISA-prosjektet (Dale E. L., 2009, s. 14 og 15). Et kjennetegn ved de internasjonale studiene er at de retter fokuset mot bestemte kunnskaper og ferdigheter som det er vanskelig å garantere for ved nasjonale læreplaner (Karseth & Sivesind, 2009, s. 24). Det trengs med andre ord lokale planer også. Videre skriver Karseth og Sivesind (2009, s.24) at forskningen synes å spille en sterkere rolle enn før, både i politikktutforming og i forhold til skolens praksis. Et eksempel på dette er hvordan Erna Solberg gikk til valg i 2009 med lovnad om at Norge skulle levere bedre på PISA-testene (Sjøberg, 2014). Jens Stoltenberg var ikke noe mindre påvirket da han valgte å trekke frem PISA-resultatene fra 2006 i sin nyttårstale i 2008 (Sjøberg, 2014). En slik dreining hvor politikk, forvaltning og forskning integreres, har konsekvenser for læreplanens innhold (Karseth & Sivesind, 2009, s. 24).

4. Utredninger og stortingsmeldinger frem mot Kunnskapsløftet 2020

Bakgrunnen for denne oppgaven er utredningene NOU2014:7 og NOU2015:8 med sine definisjoner og anbefalinger om fornyelse av fagene og kompetanseområder i den norske grunnskolen som resulterte i fagfornyelsen og ny læreplan; LK20. Som nevnt innledningsvis er min oppgave forankret i Goodlads (1979) fem nivåer av læreplanen. Dette kapitlet forankres i det første nivået, da jeg ønsker å se nærmere på de idéer og forslag som lå forut for reformen LK20. Jeg vil nå redegjøre for NOU'ene, med søkelys på forståelsen av begrepet kompetanse og hva fremtidskompetanser er.

4.1 NOU2014:7 – elevenes læring i fremtidens skole

21.juni 2013 ble et utvalg nedsatt av Stoltenberg II-regjeringen ved kongelig resolusjon med mandat i «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU2015:8, s. 14). Leder for utvalget var Sten Ludvigsen, derav Ludvigsen-utvalget. Før den endelige rapporten ble det publisert en delutredning; NOU2014:7. Innledningsvis i utredningen skriver utvalget at tempoet for utviklingen av kunnskap og endringene i samfunnet skjer i et såpass høyt tempo at det stiller økte krav til endring av kompetanser (NOU2014:7, s. 7). Utvalget skriver at det kreves en klar definisjon av hva kompetanse som begrep er for å vite hvilke og hva slags type kompetanser vi skal utruste elevene i grunnskolen med.

I en kort analyse av overgangen fra reform 97 til en kompetanseorientert læreplan i og med LK06, settes det fokus på at begrepet kompetanse er bredere beskrevet i den generelle delen av LK06, enn i kompetansemålene for de spesifikke fagene. Den definisjonen av kompetanse som lå til grunn i LK06 stammet fra kompetansedefinisjonen til OECDs DeSeCo-prosjekt (NOU2014:7, s. 56). Dette prosjektet ble startet i 1997, og leverte en rapport i 2001 som også navnga prosjektet: Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo). DeSeCo sitt formål var å vurdere hvilke kompetanser som bidrar til at enkeltmennesker kan lykkes i livet, og samtidig skape et godt samfunn (NOU2014:7, s. 117). Rapporten til DeSeCo argumenterer for at sosiale og emosjonelle ferdigheter er forutsetninger for å utvikle kompetanse (NOU2014:7, s. 55). Det er med andre ord ikke kun fagkompetanser som trengs.

Et annet lignende initiativ til DeSeCo, er Bolognaprosessen som har som formål å øke samarbeid mellom land innen utdanning og arbeidsliv (Sjøberg, 2023). Bolognaprosessen er

et samarbeid som ble startet i 1999 da tjuei utdanningsministre signerte en felles erklæring på verdens eldste universitet i Bologna, Italia, om å samordne og utvikle felles tiltak og politikk innen høyere utdanning. Et resultat av dette i Norge ser en i det høyere utdanningssystemet ved gradssystemet A – F, endringen fra vektall til studiepoeng og et felles gradssystem med bachelor, master og ph.d som bygger på hverandre (Sjøberg, 2023). En videreføring av dette arbeidet er et felles kvalifikasjonsrammeverk, European Qualification Framework (EQF), som i 2009 ble utarbeidet i samarbeid med EU. Formålet med rammeverket er å kunne sammenlikne utdanningskvalifikasjoner på tvers av ulike land (Sjøberg, 2023). Et annet mål er et ønske om økt mobilitet for Europas felles arbeidsmarked (Sund, 2021). I Norge førte EØS forbindelsen til utformingen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.

4.1.1 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

I 2011 fastsatte Kunnskapsdepartementet Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) etter en bred høringsrunde med parter fra arbeidslivet, utdanningssektoren og andre organisasjoner (Sund, 2021). Formålet var å skape et felles rammeverk for kompetanse og er et bidrag for å stimulere til livslang læring og legge til rette for mobilitet for arbeidsmarkedet på tvers av landegrensene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Rammeverket har sin egen forskrift og er hjemlet i norsk lov (Sund, 2021). Relevansen NKR har for denne oppgaven er at deres definisjon av kompetanse legges til grunn i NOU2014:7 (s.57). NKR definerer kompetanse som «evnen til å anvende kunnskap og ferdigheter selvstendig i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng» (NOU2014:7, s. 57). Dette er sammen med kompetansedefinisjonen i LK06 de offisielle definisjonene av kompetanse for grunnopplæringa i Norge som lå til grunn for NOU2014:7 (s.58). Definisjonen av kompetanse i LK06 er ikke presentert direkte i NOU2014:7. Denne vil jeg presentere i kapittel 3.1.4.

4.1.2 Kompetansebegrepet

Kompetanse som begrep ble innført i den norske grunnskolen ved Reform 94 hvor et bredt kunnskapssyn og kompetansebegrep skulle vektlegges i opplæringen (NOU2014:7, s. 56). Det var først i LK06 at kompetanse ble et gjennomgående begrep for hva elevene skal lære. Kompetansebegrepet ble brukt for å fremheve at elevene skal bruke kunnskapen og ferdighetene de tilegner seg senere i livet (NOU2014:7, s. 56). En kompetanseorientert læreplan passet og med prinsippet om målstyring av offentlig sektor som ble startet av Gro

Harlem Brundtland tilbake på 1980-tallet. Jeg vil ikke gå nærmere inn på hvordan prinsippet om målstyring har påvirket grunnopplæringa her, da det faller utenfor oppgavens fokus.

I sin første delutredning velger Ludvigsen-utvalget å revidere hvilken definisjon av kompetanse som skal danne grunnlag for arbeidet med hovedutredningen og senere fagfornyelsen. Dette begrunner utvalget blant annet med at begrepene ferdighet og kompetanse ofte brukes overlappende fordi begge begrepene omhandler det å utføre oppgaver eller løse problemer. Utvalget anser i denne sammenheng ferdighetsbegrepet som mer avgrenset sammenlignet med kompetansebegrepet som også inneholder bruk av både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (NOU2014:7, s. 54). I oppsummeringen av delutredningen introduseres en definisjon av et bredt kompetansebegrep:

Et bredt kompetansebegrep handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring (NOU2014:7, s. 8).

Videre i NOU2014:7 redegjøres det for ulike kompetansedefinisjoner fra Asia-Europe meeting (ASEM), Det europeiske senter for utvikling av yrkesrettet opplæring (CEDEFOP) og OECD. Den europeiske union (EU), sitt prosjekt Key Competence Network on School Education (KeyCoNet) nevnes, men ikke med en definisjon av begrepet kompetanse, men med en redegjørelse for hvilke kompetanser som er viktig for livslang læring. DeSeCo-initiativet til OECD påpeker at begrepene kompetanse og ferdigheter ikke er synonyme, og at kompetanse må sees på som et helhetlig begrep (NOU2014:7, s. 55). Alle definisjonene som blir presentert er samstemte i at begrepet kompetanse omhandler mer enn kun kognitiv kunnskap og ferdigheter. Slik vil en også kunne forstå kompetansebegrepet utfra LK06 hvor det vektlegges at kompetanse kommer til syne gjennom handlinger i konkrete situasjoner og sammenhenger (NOU2014:7, s. 57). I delutredningen er kompetansedefinisjonene som blir presentert samstemte i at kompetanse også omfatter tekniske og praktiske ferdigheter, sosiale og emosjonelle aspekter, og etiske og moralske verdier og holdninger (NOU2014:7, s. 55). Utvalget kommer med en anbefaling om at en slik bred forståelse av kompetanse bør innlemmes i hele læreplanen og slik tydeliggjøre skolens mandat (NOU2014:7, s. 9 og 10).

4.1.3 Fagovergripende kompetanser

I definisjonen av det brede kompetansebegrepet innlemmer Ludvigsen-utvalget også fagovergripende kompetanser. Utvalget trekker linjer til de grunnleggende ferdighetene i

LK06 som det tydeligste eksemplet på fagovergripende kompetanser (NOU2014:7, s. 18). De grunnleggende ferdighetene er muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter (LK06, s. 2). Andre eksempler på fagovergripende kompetanser er kreativitet og sosial og kulturell kompetanse (NOU2014:7, s. 12), og problemløsning og samarbeidsevne (NOU2014:7, s. 55). Et sentralt spørsmål som stilles er i hvilken grad fagovergripende kompetanser bør synliggjøres og vektlegges i læreplanverket (NOU2014:7, s. 12). Det poengteres i NOU2014:7 (s.12) at mange av kompetansene som anbefales for en ny læreplan, er fagovergripende kompetanser. I dette ligger det en forståelse av kompetanse i fag og fagovergripende kompetanser anses som to ulike kompetanser som griper inn i hverandre og utvikles parallelt (NOU2014:7, s. 56). Ludvigsen-utvalget skriver at det vil være hensiktsmessig i en læreplansammenheng å skille mellom de kompetanser som knyttes direkte til bestemte fag og de kompetanser som utvikles på tvers av fagene (NOU2014:7, s. 56).

4.1.4 21st Century Skills

Begrepet 21st Century Skills blir introdusert i NOU2014:7 (s.13). Ludvigsen-utvalget skriver videre i utredningen om 21st Century Skills i sammenheng med at de har ønsket å få fram et godt nasjonalt kunnskapsgrunnlag knyttet til fremtidige behov i samfunns- og arbeidsliv (NOU2014:7, s. 20). 21st Century skills begrepet blir definert følgende:

21st Century Skills er samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg som kompetanser og ferdigheter som vil være viktige for å kunne tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger (NOU2014:7, s. 13).

21st Century Skills, representert via OECD, var altså en bakenforliggende idé i Kunnskapsdepartementets vurdering om behovet for å nedsette et offentlig utvalg. Begrepet 21st century skills innebærer en klar linje til arbeidslivets nye krav og forventninger ifølge Ludvigsen-utvalget. Utvalget valgte å bruke begrepet fagovergripende kompetanser for å inkludere kompetanser i arbeids- og livskontekst (NOU2014:7, s. 55). De fagovergripende kompetansene er som nevnt de grunnleggende ferdighetene, kreativitet og sosial og kulturell kompetanse (NOU2014:7, s. 12), og problemløsning og samarbeidsevne (NOU2014:7, s. 55). Slik sett kan en si at Ludvigsen-utvalget oversetter definisjonen av 21st Century Skills til fagovergripende kompetanser i sin delutredning. Da de grunnleggende ferdighetene i LK06 er eksempler på fagovergripende kompetanser, vil jeg nå redegjøre for LK06 med søkelys på

kompetansebegrepet for å skape en forståelse av hvorfor Ludvigsen-utvalget kommer med en anbefaling om et bredt kompetansebegrep (NOU2014:7, s. 8).

4.1.5 Kunnskapsløftet 2006

Som nevnt i 3.1.1 er LK06 og NKR sine kompetansedefinisjoner utgangspunktet for NOU2014:7 og anbefalingen om et bredt kompetansebegrep. Ironisk nok er det ingen direkte definisjon av kompetansebegrepet i LK06. St.meld. nr.30 (2003-2004) derimot er med på å legge grunnlaget for kompetansebegrepet i LK06. Her står det beskrevet at kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer (St.meld.nr.30, 2003-2004, s. 31). Videre blir kompetanse tilknyttet krav og oppgaver som samfunnet står ovenfor. Det presenteres en forståelse av at kompetanse er hva man gjør og får til i møte med komplekse utfordringer (St.meld.nr.30, 2003-2004, s. 31). Dette er en definisjon som det presiseres har støtte i DeSeCo – prosjektet til OECD, som nevnt innledningsvis i dette kapitlet.

Påvirkningen fra OECD – prosjektet DeSeCo sier at også sosiale og emosjonelle ferdigheter er forutsetninger for å utvikle kompetanse. Resultatet av dette er at kompetansebegrepet blir bredere beskrevet i læreplanverket, enn i kompetansemålene til fagene (NOU2014:7, s. 56). I NOU2014:7 (s.43) problematiserer Ludvigsen-utvalget at skolens mål for elevene er bredere enn det som lar seg måle. Eksempler på dette er at kompetansebegrepet i LK06 også inneholder kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU2014:7, s. 43). Dette ses i sammenheng med at nasjonale og internasjonale undersøkelser av norske skoleelever ikke måler disse kompetansene. Det poengteres at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for elevenes læring og utvikling, men at forskning foreløpig sier lite om den konkrete sammenhengen (NOU2014:7, s. 43). Dermed konkluderer Ludvigsen-utvalget med at resultatene fra nasjonale kartleggingsprøver og internasjonale tester som PISA og PISA, TIMSS, ICCS og PIRLS (NOU2014:7, s. 47) av norske skoleelever gir et begrenset bilde av den faktiske kompetansen elevene tilegner seg. Jeg vil ikke gå nærmere inn på de internasjonale kartleggingsprøvene her, men redegjøre for PISA i kapittel fem i sammenheng med OECD.

Den offisielle definisjonen av kompetanse som brukes i LK06 presenteres i strategidokumentet «Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringa 2005–2008»:

Kompetanse kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete

situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 6).

Kompetanse defineres her som evne til å anvende kunnskapsressurser til kompleks problemløsning. Ved at det står skrevet at «kompetanse kan defineres», så kan denne definisjonen oppleves som noe vag. Den hadde vært sterkere uttrykt ved at det hadde stått «kompetanse er». Sosial og emosjonell kompetanse nevnes ikke direkte, men kan forstås via at kompetanse knyttes til samhandling i fellesskap og individuelt.

De grunnleggende ferdighetene trekkes og frem i definisjonen av kompetanse i LK06. Ved at de grunnleggende ferdighetene brukes til å løse komplekse oppgaver og utfordringer i fagene, blir de grunnleggende ferdighetene en forutsetning for å være kompetent (NOU2014:7, s. 61). I St.Meld.nr.30 (2003-2004, s.31) blir de grunnleggende ferdighetene definert som basiskompetanse og en del av en helhetlig kompetanse. Stortingsmeldingen foreslår at basiskompetanse skal uttrykkes både via egne kompetansemål og tverrfaglig. Dette poengteres å være nøkkelen til elevenes tilegnelse av kunnskap og dannelse av egen identitet. Målet er at elevene skal bli individer som kan ta del i kunnskapssamfunnet. Basiskompetanser som de grunnleggende ferdighetene skal hjelpe elevene til allmenndannelse og gi de ferdigheter for senere deltagelse i samfunns- og arbeidsliv (St.meld.nr.30, 2003-2004, s. 31). Allmenndannelse og ferdigheter konkluderes med å være avgjørende elementer for en demokratisk samfunnsutvikling (St.meld.nr.30, 2003-2004, s. 32).

En endring fra tidligere læreplaner til LK06 er et skifte fra en innholdsorientert læreplan til en målorientert læreplan. Fokuset retter seg mot elevenes utbytte av opplæringen og hva de skal kunne etter endt opplæringsløp (NOU2014:7, s. 71). Kompetanse innføres som et gjennomgående begrep og kompetansemålene uttrykker det ønskede læringsutbyttet til elevene. Læreplanverket LK06 omtales allikevel som at det er innholdsorientert i en viss forstand ved at kompetansemålene er plassert innenfor rammen av skolefag som strukturerer innholdet i faget, og siden det er et faglig innhold i kompetansemålene (NOU2014:7, s. 71).

4.1.6 Musikkfaget i LK06

Som nevnt innledningsvis i kapitlet kan en forstå kompetansedefinisjonen i LK06 som at kunnskap og ferdigheter til sammen utgjør kompetanse. Et eksempel på dette er syntaksen i

kompetansemålene. I musikkfagets læreplan i LK06 er et kompetansemål at eleven kan «samtale om hvordan musikk både er et kunstnerisk uttrykk og en kommersiell vare» (LK06, s. 84). Her må eleven ha kunnskap om musikk som et kunstnerisk uttrykk og kommersiell vare og samtidig utøve ferdighet i å samtale. Kunnskap og ferdighet utgjør da til sammen kompetanse.

I formålet for musikkfaget står det at musikk er et allmenndannende kunstfag som skal gi innsikt i seg selv og andre (LK06, s. 80). Dette fremheves og i NOU2014:7 (s.87) hvor utvalget skiller dette fra kunnskapsfaget musikk også er. De skriver at musikkfaget i LK06 har tre dimensjoner; en kunnskaps-, en opplevelses og en kreativitetsdimensjon (NOU2014:7, s. 89). Det endelige målet for musikkfaget i LK06 er å skape kreative musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger (NOU2014:7, s. 87). Dermed konkluderer Ludvigsen-utvalget implisitt med at musikkfagets utøvende deler skal dominere over opplevelses- og kunnskapsdimensjonen av faget (NOU2014:7, s. 89). Kompetanse i musikkfaget i LK06 kan da sies å skulle tilegnes via kunnskap, opplevelser og kreativitet.

4.2 NOU2015:8 – Fremtidens skole

15.juni 2015 leverte Ludvigsen-utvalget sin hovedutredning til regjeringen. Med NOU2014:7 som kunnskapsgrunnlag peker hovedutredningen på hvordan nye strømninger i samfunnet skaper endringer i kompetansebehovet. Arbeidslivet har blitt mer globalisert, teknologiutviklingen har vært raskere enn antatt, og vi lever ifølge utvalget i et informasjons- og kunnskapssamfunn som krever en utvidet og fornyet kompetanse i forhold til den kompetansen som den norske grunnskolen klarer å utruste elever til i dag. Innledningsvis i rapporten står dette: «Grunnoppfølgingen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn» (NOU2015:8, s. 7). Her har utvalget skilt begrepene kunnskap og kompetanse, i motsetning til det brede kompetansebegrepet de innførte i delutredningen som inkluderte begge. I et delkapittel om kompetansebegrepet i skolen utdypes det at kunnskap er avgjørende for en skole som skal utvikle elevenes kompetanse, og at kompetansebegrepet slik det ble definert i delutredningen, også innebærer elevenes evne til å ta kunnskap og ferdigheter i bruk (NOU2015:8, s. 18). Det kan tolkes som at grunnskolen og lærere skal ha fokus på elevenes kunnskap også utenfor den kunnskap som ligger i elevenes kompetanseutvikling. Dette kan oppfattes selvmotsigende da de skriver at «Kompetanse knyttes til skolens brede dannings- og

kvalifiseringsoppdrag [...] Det innebærer at kompetansebegrepet omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter» (NOU2015:8, s. 15).

4.2.1 Definisjon av kompetanse

Senere i hovedutredningen kommer utvalget med følgende definisjon av kompetansebegrepet:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU2015:8, s. 19).

Kompetanse er altså å mestre. Eksemplet utvalget kommer med er i form av problemløsning. Her går de også et steg videre fra kompetansedefinisjonen til LK06 hvor kunnskap og ferdigheter til sammen utgjorde kompetanse. Kompetanse defineres her som bruk av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. Holdninger er altså tillagt begrepet kompetanse. Kompetanse skal utvikles gjennom fagene og fremtidens fag vil ha kompetansemål som inneholder både fagspesifikke og fagovergripende kompetanser (NOU2015:8, s. 22).

4.2.2 Nye kompetanseområder

Med denne brede forståelsen av kompetansebegrepet anbefaler utvalget på bakgrunn av utviklingstrekkene i samfunnet at skolens innhold fornyes til nye kompetanseområder (NOU2015:8, s. 8). De trekker frem ulike aspekter som har gitt grunnlag for de ulike områdene. For eksempel krever teknologiutviklingen og den tilhørende endringen av informasjonstilgang, at vi utdanner elever med evne til kritisk tenkning og kompetanse i håndtering av informasjon. Utvalget kategoriserer det som kompetanse i selvstendighet og evne til refleksjon. Det medfører også at det vil behøves kompetanse i å løse komplekse problemer og til samhandling og kommunikasjon med andre.

Med den nevnte samfunnsutviklingen la Ludvigsen-utvalget frem fire kompetanseområder som de anbefalte ble prioritert i en fagfornyelse:

- Fagspesifikk kompetanse
- Å kunne lære

- Å kunne kommunisere, samhandle og delta
- Å kunne utforske og skape

(NOU2015:8, s. 8)

De fire kompetanseområdene er viktige hver for seg, men også sammenhengende, og er ment å skulle utvikles i samspill med hverandre. Disse kompetansene gjenspeiler det brede kompetansebegrepet som blir introdusert i NOU2014:7 og begrunnes med kompleksiteten i oppgaver og utfordringer elevene vil møte i skolehverdagen og senere i arbeidslivet. Utvalget anbefaler å se sin utredning i et 20-30 år langt perspektiv, og med fremtidsperspektivet til grunn for kompetanseutredningen, vil jeg omtale de fire kompetanseområdene som fremtidskompetanser i denne masteroppgaven. De tre siste kompetanseområdene kategoriseres som fagovergripende kompetanser (NOU2015:8, s. 22).

4.2.3 Dybdelæring

Tilegnelsen av fremtidskompetansene krever ifølge utvalget at elevene evner å overføre læring fra ett fag til et annet, og til andre sammenhenger. Måten elevene i grunnskolen skal få til det, er via dybdelæring (NOU2015:8, s. 11). Utvalget definerer begrepet dybdelæring slik: «Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse (NOU2015:8, s. 14). Ved at elevene lærer å konstruere sin egen forståelse, kan de fortsette med det, og slik vil det gi livslang læring. Skolen og lærere må da gi elevene muligheter til å jobbe i varierte arbeidsformer, og tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov. Utvalget påpeker at når elevene utvikler kompetanse som kan tas i bruk, har det like stor betydning for både teoretiske kunnskapsområder og praktiske ferdighetsområder (NOU2015:8, s. 10). Dybdelæring påpekes som en nødvendig læringsform for at elevene skal utvikle sine fremtidskompetanser. Evnen til å overføre læring til andre fag og sammenhenger, påpekes av utvalget som en viktig kompetanse for fremtiden (NOU2015:8, s. 41).

4.2.4 Dybdelæring i musikkfaget

Utvalget nevner ulike utfordringer knyttet til dybdelæring i musikkfaget. En utfordring er at det utøvende aspektet ved musikkfaget ser ut til å dominere over opplevelsese- og kunnskapsdimensjonen (NOU2015:8, s. 53). En annen utfordring er omfanget til musikkfaget som dekker mye. Uten at det nevnes eksplisitt kan det tenkes at det sparsomme antall timer musikkfaget er tildelt i læreplanen går ut over muligheten til fordypning. Løsningen til utvalget her er en anbefaling om økt fleksibilitet i timefordelingen mellom fagene, slik at det

kan tilrettelegges for dybdeløring (NOU2015:8, s. 71). De påpeker samtidig at dette ikke sikrer tverrfaglig samarbeid, og utvalget anbefaler at læreplanene er kompetanseorienterte, slik at det sikrer mulighet for arbeid på tvers av fagene. For å sikre dybdeløring og tilegnelse av fremtidskompetansene mener utvalget at «intensjoner om flerfaglighet må knyttes opp mot overordnede mål» (NOU2015:8, s. 70). For at dette skal skje mener utvalget at det må skje en fagfornyelse hvor de praktisk estetiske fagene enes om hvordan de samlet skal ta ansvar for de fire kompetanseområdene og fremtidskompetansene (NOU2015:8, s. 53).

4.3 Fagfornyelse

En fagfornyelse av hele læreplanen i alle fag påpekes som en nødvendighet på bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget som ble presentert i NOU2014:7 (NOU2015:8, s. 42). Utvalget trekker frem at dybdeløring og fagovergripende kompetanser må vektlegges slik at fremtidens kompetansebehov imøtekommes. I det ligger det også at hvordan fagene fornyes må begrunnes i samfunnets kompetansebehov, og at fagfornyelsen må bidra til å realisere skolens samfunnsoppdrag (NOU2015:8, s. 39). Så hva er fremtidens kompetansebehov?

4.3.1 Fremtidens kompetansebehov

Mye av kunnskapsgrunnlaget som blir presentert om fremtidens kompetansebehov, kommer fra en utredning Ola Erstad m.fl. gjorde for Ludvigsen-utvalget, kalt Om fremtidens kompetansebehov – En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ (Erstad, Andam, Arnseth, & Silseth, 2014).

Fremtidens kompetansebehov ble også aktualisert i forrige læreplan, Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Som nevnt var OECDs rapport DeSeCo en viktig del av diskusjonsgrunnlaget da. I LK06 resulterte dette i innføringen av digital kompetanse som én av de grunnleggende ferdighetene. I tillegg ble samarbeid med regjeringens kulturpolitiske satsing Den kulturelle skolesekken og den ideelle organisasjonen Ungt entreprenørskap innlemmet i planen, med den hensikt å bidra til oppløring i fremtidskompetanse i grunnskolen. Fremtidskompetanser har altså vært aktualisert tidligere. Det nye i fagfornyelsen og LK20 er konkretiseringen av fire nye kompetanseområder, fremtidskompetansene, og en anbefaling om å bevege seg bort fra brede fagkompetansemål til færre og mer likt utformede kompetansemål med et bredere kompetansebegrep. Slik sett er arbeidet med fagfornyelsen og LK20 en forlengelse av LK06.

En fagfornyelse blir, som allerede nevnt, påpekt som en nødvendighet ved at endringene i samfunnet skjer i et høyere tempo enn forventet. Utviklingen har ført til at det forventes at det vil stilles større krav og gis ansvar til den enkelte i det fremtidige arbeidsmarkedet: «Dagens

arbeidsliv stiller høye krav til kompetanse, utdanning, omstillingsevne og samarbeid på tvers av fagfelt» (NOU2015:8, s. 20). Fagovergripende kompetanser som ligger i det brede kompetansebegrepet, vil være avgjørende faktorer for å oppnå dette. Så hvordan ser dette ut for musikkfaget?

4.3.2 Fremtidskompetanser i musikkfaget

Innenfor musikkfaget sier Ludvigsen-utvalget at det å utøve musikk, oppleve musikk og analysere musikk vil være arbeidsmåter for å oppnå fremtidskompetanse (NOU2015:8, s. 58). I hovedutredningen blir musikkfaget brukt som eksempel på hvordan elever kan tilegne seg emosjonell kompetanse ved å oppleve musikk og reflektere over opplevelsene i ettertid. Elevene skal gjennom å oppleve ulike kunstformer og uttrykksformer selv lære å uttrykke seg. Utvalget mener at refleksjon over egne opplevelser vil gi avkastning i form av økt metakognisjon og identitetsutvikling. Gjenstanden for refleksjon kan også være hva slags kultur vi lever i, og forståelsen av den, spesielt med verdensutviklingen og den nevnte globaliseringen. Det forventes som nevnt tidligere at Norge i løpet av de neste 20-30 årene vil bli et enda mer flerkulturelt samfunn enn i dag, og at urbaniseringstrenden fortsetter. Utvalget ser på den flerkulturelle utviklingen som en berikelse og ressurs for samfunnet. Musikkfaget skal bidra til å utvikle forståelsen av denne utviklingen. Hovedutredningen lister opp hva som er fagspesifikt for musikk og praktisk-estetiske fag:

- Estetiske fag bidrar til at elevene får oppleve og kommunisere gjennom ulike kunstneriske uttrykksformer
- Mulighet til å eksperimentere uten å måtte ende opp med et fasitsvar

(NOU2015:8, s. 25)

Ludvigsen-utvalget mener at med et mer individualisert samfunn, får det økt betydning for elevene å lære seg hvordan de tar vare på eget liv, psykisk og fysisk helse, livsstil, økonomi og forbruk. Det trekkes frem at det praktisk-estetiske fagområdet kan bidra til kompetansebygging i livsmestring (NOU2015:8, s. 53). De fagovergripende kompetansene skal danne grunnlag for dette i musikkfaget. Det tverrfaglige temaet livsmestring fører bort fra den instrumentelle tenkningen, og peker mot et dannelsesaspekt. Så hvilke dannelsesaspekter kan vi se spor av i arbeidet med Ludvigsen-utvalget sine utredelser?

4.4 Dannelsesaspektet

I NOU2015:8 nevnes ikke begrepet dannelse. I stedet brukes begrepet danning. Det er nevnt via begrepet allmenndanning, og defineres som prosessen av tilegnelsen av et minstemål av allmennkunnskaper, kulturell forståelse og kulturelle tenkemåter (NOU2015:8, s. 40). Jeg vil komme tilbake med en nærmere begrepsavklaring senere i oppgaven.

Via de fagspesifikke kompetanseområdene trekker utvalget frem at utvikling av kompetanse innenfor de ulike fagområdene vil bidra til allmenndanning gjennom økt kunnskap, forståelse og muligheter for samfunnsdeltakelse (NOU2015:8, s. 24). Fokuset ligger på prosessen og dekker dermed ikke hele betydningen av begrepet dannelse. I stedet knyttes allmenndanningen opp mot nytteaspektet for fagene. Utvalget kommer med en anbefaling om at «nytteaspektet, så vel som allmenndanningsaspektet, må gjøres relevant i et individ-, arbeidslivs- og samfunnsperspektiv» (NOU2015:8, s. 41).

For å finne et dannelsesperspektiv må en lese hovedutredningen mellom linjene. Da dannelse for eksempel omhandler utvikling av identitet, etiske verdier og moralske holdninger, kan en knytte det opp mot det brede kompetansebegrepet som ble introdusert i NOU2014:7. Definisjonen av kompetanse som blir presentert i NOU2015:8, nevnt tidligere i denne oppgaven ved 2.2.1, innebærer nettopp at kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. Dannelsesaspektet i Ludvigsen-utvalgets utredninger kan altså sees i sammenheng med forståelsen av kompetansebegrepet. Mer om dette senere i oppgaven.

4.5 Nytteaspektet

I motsetning til dannelsesstenkningen ligger instrumentell tenkning og nytteaspektet, hvor kunnskap er et middel for å nå målet, som er av samfunnsøkonomisk nytte (Varkøy, 2017, s.36). Økonomiske konsekvenser av opplæringen i grunnskolen vies oppmerksomhet i kapittel 7 av NOU2015:8. Her skriver utvalget at bedre kvalitet i opplæringen vil gi mindre behov for spesialundervisning, og dermed bedre økonomien ved grunnskolene. De skriver også at økt lærerkvalitet vil gi mindre frafall i skolen, og slik vil en fagfornyelse kunne gi «samfunnsøkonomiske besparelser blant annet gjennom reduserte behov for helse-, sosial- og trygdeytelser» (NOU2015:8, s. 98).

I NOU2015:8 kommer altså samfunnsøkonomisk nyttetenkning til syne: «For samfunnet er fagområdene viktige for å skape velferd og et godt samfunn å leve i og for å sikre innovasjonsevne og konkurransekraft i norsk næringsliv» (NOU2015:8, s. 21). Det blir lagt til

grunn et samfunnsøkonomisk perspektiv i behovet for fremtidskompetanser. Det er arbeidslivet som er det endelige målet for opplæringen av elevene våre i grunnskolen. Ludvigsen – utvalget spesifiserer at «Nytteperspektivet for fagene går ut på at det elevene skal lære i skolen, først og fremst har sin verdi for å nå en rekke mål, for eksempel knyttet til arbeidsliv, økonomi, næringslivsinteresser eller forskningsinteresser i vitenskapsfagene (NOU2015:8, s. 40 – 41) Som nevnt i denne oppgavens innledning, kan det altså virke som at skolefag og kunnskap er midlene, og at økonomisk vekst i Norge er målet. Her oppstår det et spenningsfelt mellom den instrumentelle tenkningen ved nytteaspektet og dannelsesaspektet ved grunnopplæringen.

Dette spenningsfeltet gjenspeiles i min problemstilling: Hvordan kan musikkfaget bidra til at elevene i grunnskolen utrustes til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov? Er musikkfaget kun en representant for dannelse, og en legitimering av å ha dekket skolens dannelsesmål? Er musikkfaget nødvendig for å utvikle kognitiv kunnskap tilknyttet kreativitet og innovasjonsevne? Eller kan det være slik at musikkfaget kan bidra til elevenes personlighets- og kompetanseutvikling fra både et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv? Dette er spørsmål jeg ta for meg i diskusjonsdelen av oppgaven.

4.6 Oppsummering av NOU2014:7 og NOU2015:8

Behovet for fremtidskompetanser blir presentert og begrunnes hyppig med OECDs henvisninger til forskning og idéstrømninger i samtiden. Kompetansebegrepet blir definert bredt og inneholder både nytteaspekter og dannelsesaspekter. I Ludvigsen-utvalgets rapporter fremstår OECD som den største bidragsyteren av teori og forskning. ASEM og CEDEFOP nevnes kun i den første delutredningen, og er ikke nevnt i hovedutredningen. Dermed anser jeg det som viktig å omtale OECD som organisasjon. OECD er en organisasjon med 38 medlemsland med formål å jobbe for økonomisk vekst i medlemslandene. Dermed kan en argumentere for at det ligger en instrumentell tenkning bak utformingen av LK20. OECD sin introduksjon av begrepet 21st Century Skills, og dets tilknytning av kompetansebegrepet til arbeidslivet, danner en stor del av grunnlaget til de anbefalinger Ludvigsen-utvalget kommer med for fremtidens kompetanser. Dette ligger til grunn i Meld. St. 28 fra Kunnskapsdepartementet om en fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld.St.28, 2015-2016). Jeg vil derfor i kapittel fem redegjøre for opphavet til 21st Century Skills – begrepet og koblingen til NOU'ene, og knytte det til LK20 og læreplanen for musikkfaget. Dette kapitlet vil jeg kalle for nytteaspektet og også redegjøre for OECD som organisasjon.

Med dette som bakgrunn ønsker jeg å undersøke hvilke dannelseteorier vi kan finne spor av i læreplanen og knytte disse opp mot kompetansebegrepet i LK20. Jeg ønsker å skape et diskusjonsgrunnlag med 21st Century Skills som representant for nytteaspektet, og dannelse i kompetansebegrepet som representant for dannelsesaspektet. Etter en analyse av mine redegjørelser vil jeg drøfte mine funn i lys av problemstillingen: Hvordan kan musikkfaget i grunnskolen bidra til at elevene utrustes til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov?

Før jeg går videre til kapittel fem om nytteaspektet vil jeg redegjøre for Meld. St. 28 (2015-2016) og i kapittel fire redegjøre for hvordan både nytteaspektet og dannelsesaspektet kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet 2020.

4.7 Meld. St. 28 (2015-2016)

Etter Ludvigsen-utvalgets utredninger la Kunnskapsdepartementet frem en tilråding for regjeringen og Erna Solberg den 16.april 2016 for hva som skulle fornyes i den neste læreplanen. Meld. St. 28 (2015-2016) er den siste føringen som ligger til grunn for arbeidet med utformingen av læreplanen Kunnskapsløftet 2020. Det poengteres innledningsvis i meldingen at utdanning er nøkkelen til å skape et inkluderende kunnskapssamfunn (Meld.St.28, 2015-2016, s. 5). Videre skrives det at utdanning anses som det viktigste virkemidlet for sosial utjevning. Et mål for læreplanverket til grunnopplæringen i Norge er altså å fremme et kunnskapssamfunn som visker ut sosiale forskjeller gjennom tilegnelse av kunnskap. Slik sett kan det sies at det er en sosialdemokratisk ideologi som ligger til grunn for LK20. Et annet formål som kommer til uttrykk er hvordan utviklingen i arbeidslivet avhenger av å ha evne til kunne å utnytte ny teknologi (Meld.St.28, 2015-2016, s. 5).

Kunnskapsdepartementet mener da at grunnskolen i Norge må drive en grunnopplæring som fører til kompetanse innenfor teknologifeltet. Fokuset skal i grunnopplæringen være på tilegnelse av kunnskap og evne til å anvende kunnskap, da det presiseres at dette det norske samfunnets viktigste konkurransekraft (Meld.St.28, 2015-2016, s. 5)

Veien dit mener Kunnskapsdepartementet er ved at læreplanene må være konsentrert rundt det viktigste elevene skal lære (Meld.St.28, 2015-2016, s. 7). Slik følger de opp analysen av LK06 og anbefalingen i NOU2015:8 om at læreplanen i den norske grunnskolen har hatt et for stort faglig innhold med for mange kompetansemål. Derfor skal skolefagene videreutvikles slik at det bedre kan tilrettelegges for dybdelæring og elevenes tilegnelse av de grunnleggende kompetansene i fagene (Meld.St.28, 2015-2016, s. 7). Dybdelæring blir i likhet med anbefalingen fra Ludvigsen-utvalget trukket frem som den formen for læring den

norske grunnskolen skal utøve. Dette begrunnes senere i meldingen med at en rekke nyere forskningsbidrag fremhever betydningen av dybdeløring for elevens utvikling og senere deltagelse i arbeidslivet (Meld.St.28, 2015-2016, s. 14). Disse forskningsbidragene er fra OECDs forskningsprosjekter med blant annet Education 2030 og en forskningsrapport laget på bestilling fra United States Department of Education ved Pellegrino og Hilton (2012). Jeg vil redegjøre for OECD senere i oppgaven i kapittel fem og Pellegrino og Hiltons arbeid i kapittel syv om dybdeløring.

For å få til en mer konsentrert læreplan som legger til rette for dybdeløring skriver Kunnskapsdepartementet at kjerneelementene i det enkelte fag skal bli tydeligere (Meld.St.28, 2015-2016, s. 7). Videre skriver de at i fagfornyelsen skal fagene ses i sammenheng for å bidra til mindre overlapping og en bedre sammenheng mellom fagene. Omfanget av læreplanen skal altså reduseres med den målsettingen om at læreplanverket skal henge bedre sammen (Meld.St.28, 2015-2016, s. 7). Dette ligner på Goodlad (1984) sin teori om en mer samordnet og helhetlig læreplan. Departementet mener at et slikt læreplanverk vil gi skolens verdigrunnlag og formål en større betydning i skolens praksis (Meld.St.28, 2015-2016, s. 7).

4.7.1 Kompetansebegrepet

Innledningsvis i Meld. St. 28 presiseres det at kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer (2015-2016, s.5). I denne setningen likestilles begrepene kunnskap og kompetanse, noe som kan gi tyde på at de forstås som to likestilte begreper. Allikevel kommer sammenhengen mellom begrepene tydeligere frem senere i meldingen. Til forskjell fra Ludvigsen-utvalget som ønsket et bredt kompetansebegrep, velger Kunnskapsdepartementet å snevre inn definisjonen av kompetanse. I Meld. St. 28 defineres kompetanse på følgende måte: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (2015-2016, s.28). Det er likhetstrekk mellom denne definisjonen og NOU2015:8 sin definisjon hvor det heter at kompetanse er det å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som skal anvendes i ulike situasjoner. Forskjellen er at de har valgt å fjerne fra definisjonen sosiale og emosjonelle evner, som jeg tidligere i denne oppgaven har knyttet til et dannelsesaspekt. Denne utelatelsen kan være uheldig, da betydningen av sosiale og emosjonelle ferdigheter for læring dermed underkommuniseres (Furnes, 2022, s. 26).

Det kommer frem i meldingen at det har vært diskusjoner rundt dette under høringen av NOU2015:8. Høringsinstansene presiseres å i stor grad ha gitt sin støtte til det brede kompetansebegrepet (Meld.St.28, 2015-2016, s. 28). De mente at et bredt kompetansebegrep er en forutsetning for skolens brede kvalifiserings- og dannelsesoppdrag. Slik sett støtter høringsinstansene definisjonen til Ludvigsen-utvalget. En sterk instans som ikke ble lyttet til her, var Utdanningsforbundet. De mente at sosiale og emosjonelle kompetanser bør innlemmes i fagene, og at disse kompetansene er en forutsetning for læring (Meld.St.28, 2015-2016, s. 28). Motargumentet til Kunnskapsdepartementet er at skolen skal innta en målrettet og instrumentell tilnærming til elevenes emosjonelle og sosiale utvikling. Dermed mener de at et bredt kompetansebegrep vil underkommunisere viktigheten av elevenes tilegnelse av faglige kunnskaper (Meld.St.28, 2015-2016, s. 28).

Et annet argument som trekkes frem av departementet knyttes til vurdering. Det å skulle vurdere elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter påpekes som vanskelig (Meld.St.28, 2015-2016, s. 28). Til tross for utelatelsen i kompetansedefinisjonen poengteres det at sosiale og emosjonelle ferdigheter er viktige for faglig læring og for å lykkes i arbeidslivet (Meld.St.28, 2015-2016, s. 29). Her støtter Kunnskapsdepartementet seg igjen til OECDs forskningsprosjekt Education 2030. Sammenlignet med Ludvigsen-utvalget som tar utgangspunkt i ideer og forskning fra OECD og videreutvikler dem i tråd med annen forskning, går Kunnskapsdepartementet tilbake til OECD sin opprinnelige forskning. Slik sett overkjører de anbefalingene som NOU2015:8 la frem.

En annen uenighet fra NOU2015:8 sine anbefalinger er bruken av begrepet fagovergripende. Departementet mener dette begrepet sender et signal om noe som ligger utenfor eller over fagene, og de ønsker dermed ikke å videreføre begrepet (Meld.St.28, 2015-2016, s. 42). De tar dermed ikke i betraktning Ludvigsen-utvalgets definisjon av dette som et begrep som beskriver fremtidskompetanser som kreativitet, kommunikasjon, samarbeid, digital kompetanse sin plass i læreplanen, og som utvalget mener må integreres i alle fag. I NOU2015:8 (s.14) skriver utvalget at fagspesifikke og fagovergripende kompetanser til sammen utgjør kompetansen i et skolefag. Dette er ikke Kunnskapsdepartementet enige i, da de mener at flere av elementene som utvalget kaller fagovergripende kompetanser kommer til å være sentralt innhold i skolefagene (Meld.St.28, 2015-2016, s. 42). Så hva sier Meld. St. 28 (2015-2016) om musikkfagets rolle i den nye læreplanen?

4.7.2 Musikkfaget

I Meld. St. 28 kommer det frem at Kunnskapsdepartementet ønsker å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen (2015-2016, s.49). Dette er i tråd med anbefalingene fra NOU2015:8. Begrunnelsen fra Ludvigsen-utvalget viser til at arbeidslivet har behov for de kompetansene som dette fagområdet inneholder (Meld.St.28, 2015-2016, s. 49). Av departementet begrunnes det med at elevene i musikkfaget får prøve ulike instrumenter, får utforske hvordan musikk produseres og formidles, og at mange yrker og kompetanser som arbeidslivet etterspør, har sin opprinnelse fra arbeid med instrumenter i skolen (Meld.St.28, 2015-2016, s. 48). Løsningen departementet legger frem for å styrke musikkfaget, er å innføre muntlig eksamen i faget etter endt 10.trinn (Meld.St.28, 2015-2016, s. 49). De mener at vurderingsordningen i faget vil ha en effekt på opplæringen, da deres erfaring er at ved at det avlegges eksamen i et fag, vil faget prioriteres.

Som nevnt skal ikke sosiale og emosjonelle ferdigheter innlemmes under kompetansedefinisjonen, men integreres i skolefagene. I musikkfaget mener Kunnskapsdepartementet at et eksempel på dette vil være at elevene skal lære å formidle følelser gjennom estetiske uttrykksformer (Meld.St.28, 2015-2016, s. 29). Musikkfagets praktiske karakter mener de kan bidra til at arbeidsmetodene og innlæringen skiller seg fra andre fag. Da poengteres det at musikkfaget ikke skal reduseres til å bare være et pustehull som fører til at skolen blir mindre teoretisk for elevene (Meld.St.28, 2015-2016, s. 48). Videre ilegges musikkfaget en viktighet i form av opplæring i praktiske ferdigheter som departementet anser som en viktig del av allmenndannelsen (Meld.St.28, 2015-2016, s. 49).

5. Kunnskapsløftet 2020

Jeg har til nå i oppgaven sett på det ideologiske bakteppet for LK20 med NOU'ene til Ludvigsen-utvalget og Meld. St. 28 (2015-2016), som la grunnlaget for arbeidet med fagfornyelsen. Dette forankret jeg i Goodlads (1979) første nivå. Nå beveger vi oss videre til det endelige produktet læreplanverket LK20. Følgende kapittel forankres i Goodlads (1979) andre nivå, den vedtatte læreplanen. Jeg vil først redegjøre for læreplanens overordnede del med søkelys på det som er oppgavens tema, spenningen mellom nytte- og dannelsesaspektet. Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan denne spenningen kommer til uttrykk i læreplanen i musikk.

5.1 Overordnet del

Formålet med den overordnede delen av læreplanen er å tydeliggjøre skolens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen (LK20, s. 6). Det gjøres ved en gjengivelse av formålsparagrafen og en redegjørelse av tre kapitler. Disse er opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, og prinsipper for skolens praksis. I kapittel to presiseres det at skolens oppdrag knyttes til både danning og utdanning (LK20, s. 13). Dette er gjensidige begreper som avhenger av hverandre og som jeg vil se nærmere på hvordan kommer til uttrykk i planen. Her vil jeg lene meg mot Varkøys (2017, s.36) tenkning om at skolefagene og kunnskap er midler til å nå samfunnsnyttige mål og slik sett representerer instrumentell tenkning og et nytteaspekt.

5.1.2 Nytteaspektet i overordnet del

I opplæringsloven §1-1 står følgende: «Elevene [...] skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (LK20, s. 7). Det er altså lovfestet at grunnskolens oppdrag er å utvikle elever som skal delta i arbeid. Veien dit er via tilegnelse av kunnskap og holdninger. En kan da spørre seg om også elevenes holdninger, som kan knyttes til et dannelsesaspekt, også ses som et middel for å nå samfunnsnyttige mål og således representerer en form for instrumentell tenkning. Et annet begrep som kan knyttes til dannelse er kreativitet. I LK20 (s.11) kommer det frem at kreative og skapende evner skal bidra til å berike samfunnet. Kreativitet presenteres dermed som et middel for å nå målet om å berike samfunnet. Ordvalget som blir brukt er å berike, det kunne ha stått skrevet forbedret eller utviklet, men målet er altså å berike, noe som kan gi assosiasjoner til økonomisk nyttetenkning. Videre omtales samarbeid som veien til entreprenørskap og nytenkning (LK20, s. 11).

I tråd med NOU2015:8 og Meld. St. 28 (2015-2016) kommer behovet for kunnskap og teknologisk innovasjon frem i overordnet del (LK20, s. 11). Dette begrunnes blant annet med at vi i fellesskap må finne løsninger for å endre levesettet vårt for å ta vare på jordkloden. Det er nemlig ifølge LK20 (s.11) barn og unge sitt ansvar å håndtere morgendagens utfordringer fordi vår felles framtid avhenger av det. Det krever da at elevene i grunnskolen i fremtiden må kunne evne å omsette idéer til handling (LK20, s. 11).

For å få til dette må grunnopplæringen i Norge gi elevene et godt utgangspunkt slik at de kan delta i arbeids- og samfunnslivet (LK20, s. 13). Det ser med andre ord ut til ikke å være noen tvil om at formålet for grunnskolen i Norge er å utruste elevene med kunnskap og kompetanser slik at de kan være til nytte for samfunnet. Her fremheves de grunnleggende ferdighetene som viktige for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (LK20, s. 15). Gjennom de tverrfaglige temaene skal elevene tilegne seg kunnskap om personlig økonomi og forbruk og demokratiets spilleregler, og dermed få dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (LK20, s. 16).

5.1.3 Dannelsesaspektet i overordnet del

Som nevnt har skolen både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag (LK20, s. 13). I den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020 er det kapittel to om prinsippene for arbeid med læring, utvikling og dannelse som skal fortelle skolen hvordan den skal løse dette doble oppdraget (LK20, s. 13). Her presiseres det at opplæringen i grunnskolen skal ha som mål å danne hele mennesket, slik at hver og en får mulighet til å utvikle sine evner. Måten det skal skje på er ved at elevene tilegner seg kunnskap og innsikt. En vei til dannelse er altså via kunnskap og innsikt, i følge LK20 (s.13). Kunnskapen og innsikten de skal få handler om natur og miljø, samfunn og arbeidsliv, språk og historie, religion og livssyn, og kunst og kultur. Her skiller særlig kunst og kultur seg ut som temaer som innebærer et dannelsesaspekt. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 7.6. Det poengteres innledningsvis i kapittel to at målet med grunnopplæringen er en livslang dannelsesprosess (LK20, s. 13).

En annen vei til dannelse som presenteres i overordnet del, er via opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen (LK20, s. 13). Ved at elevene får delta i et bredt spekter av aktiviteter, vil det gi dem en erfaringsrikdom. Denne erfaringsrikdommen skal bestå av opplevelser med spontan lek hvor elevene dannes i møte med andre. Gjennom at elevene får utfolde seg fysisk og estetisk vil det fremme bevegelsesglede og mestring, noe som i følge LK20 (s.13) vil føre til at elevene dannes.

Den siste veien til dannelse som presenteres er ved faglig læring. Det poengteres som en sentral del av danningsoppdraget til grunnopplæringen (LK20, s. 14). Her vil dannelse oppstå når elevene arbeider på egen hånd og i samarbeid med andre (LK20, s. 13). Samarbeid er med andre ord et nøkkelord når det gjelder å nå både samfunnsnyttige mål og et dannelsesmål. Ved at elevene får bryne seg på teoretiske utfordringer fra fagstoff og tar i bruk redskaper for å løse praktiske oppgaver, skal de dannes (LK20, s.13). Dannelsen vil oppstå når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (LK20, s. 13). Skolen må da møte elevene med utfordringer som fremmer danning og lærelyst (LK20, s. 17). Så hvordan gjenspeiles dette i læreplanen i musikk?

5.2 Læreplan i musikk

I innledningen om fagets relevans står det at musikk skal være et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling (LK20, s. 80). Som nevnt tidligere i denne oppgaven ble skaperkraft og kreativitet knyttet til 21st Century Skills i NOU2014:7 (s.14). For musikkfaget vil dette bety at den instrumentelle tenkningen er sentral i fagets relevans. Musikkfaget skal sørge for at elevene utvikler sine kreative og skapende evner (LK20, s. 80). Dette er et eksempel på at musikkfaget er et middel mot et samfunnsnyttig mål (Varkøy, Musikk, dannelse og ekstistens, 2017, s. 36). Samtidig kan en argumentere for at nettopp utvikling av kreativitet og skaperkraft kan være en del av en dannelsesprosess. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan nytteaspektet og dannelsesaspektet kommer til syne i læreplanen for musikkfaget.

5.2.1 Nytteaspektet

Videre i innledningen om fagets relevans presiseres det at musikkfaget skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling (LK20, s. 80). Legger en Meld. St. 28 sine vurderinger til grunn, vil kompetansemål som handler om det å spille på instrumenter kunne knyttes til arbeidslivets behov for kompetanser som har sin opprinnelse fra arbeid med instrumenter i skolen (2015-2016, s.48). Det er allerede et kompetansemål etter endt andre trinn (LK20, s. 83), her skal en altså tidlig krøkes for arbeidslivet. Ved endt tiende trinn er spill på instrumenter eksplisitt nevnt i samarbeid med andre (LK20, s. 84). Samarbeid nevnes i NOU2014:7 som en fagovergripende kompetanse og i definisjonen av 21st Century Skills hvor det blir knyttet til arbeidslivets nye krav og forventninger.

5.2.2 Dannelsesaspektet

Kulturforståelse og identitetsutvikling kan være elementer i en dannelsesprosess. I kompetansemålene gjenspeiles det for eksempel etter endt syvende trinn i kompetansemålet «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier» (LK20, s. 84). Dette kompetansemålet gir uttrykk for både kulturforståelse og identitetsutvikling. Et kompetansemål som spisser seg inn mot identitetsutvikling etter endt syvende trinn lyder som følger: «Reflektere over hvordan musikk kan spille ulike roller for utviklingen av individer og gruppers identitet» (LK20, s. 84). Her skal ikke kun egen identitet utvikles, men elevene skal kunne reflektere over musikkens rolle for andre individers og gruppers identitet og utvikling av den.

Videre skal elevene i musikkfaget få møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk. De kunstneriske uttrykkene skal gi mulighet for elevene til å forstå både sitt eget og andres følelsesliv bedre, og dermed gi et grunnlag for god psykisk helse (LK20, s. 81). Det påpekes og at historiske og samfunnsmessige forhold har påvirket spill, sang og dans. Disse historiske og samfunnsmessige forholdene skal elevene utforske. Eksempelvis er et kompetansemål å «utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden» (LK20, s.84) etter endt tiende trinn. I musikkfaget skal elevene lære seg å formidle egne meninger om samfunnsmessige utfordringer (LK20, s. 84). Slik skal musikkfaget være en demokratisk ressurs (LK20, s. 81). Ved å arbeide med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap vil det gi elevene forståelse av hvordan musikk som uttrykksform kan bidra i demokratiske prosesser. Dette skal skje ved at elevene i musikkfaget får øve på å håndtere andres meninger og respektere uenigheter. I følge LK20 (s.81) vil dette også bidra til å utvikle bevissthet om ytringsfrihet og dens grenser.

5.3 Læreplanen oppsummert

Det kommer tydelig frem i LK20 at grunnskolens oppdrag er knyttet til både danning og utdanning (LK20, s. 13). Dette utdypes i opplæringsloven §1-1 med at: «Elevene [...] skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (LK20, s. 7). Her presiseres det og at grunnskolens oppdrag og mål er at elevene skal delta i arbeids- og samfunnsliv. Veien til det målet er ved at grunnopplæringa fokuserer på elevenes evne til kreativitet og samarbeid. Kreative og skapende evner skal berike samfunnet (LK20, s.11). Samarbeid er veien til entreprenørskap

og nytenkning (LK20, s.11). Dette kan tolkes som midler til et samfunnsnyttig mål (Varkøy, 2017, s.36). Samtidig poengterer LK20 (s.13) at grunnopplæringa har som mål å iverksette en livslang dannelsesprosess. Her kommer spenningen mellom nytte og dannelse frem.

Ferdighetene kreativitet og samarbeid knyttes i utredningene til Ludvigsen-utvalget til 21st Century Skills og arbeidslivets nye krav. Samtidig er de sentrale ferdigheter i musikkfaget. Videre står det at en vei til dannelse er tilegnelse av kunnskap (LK20, s.13). Faglig læring presenteres som en sentral del av dannelsesoppdraget. Det skal skje både individuelt og i samarbeid med andre. Opplevelser og praktiske utfordringer skal også bidra til å føre elevene inn mot sin livslange dannelsesprosess. Avkastningen er erfaringsrikdom. Dette vil jeg diskutere mer inngående senere i denne oppgaven.

Her er det mange spørsmål. Nytteaspektet og dannelsesaspektet ser ut til å gli inn i hverandre i LK20s overordnede del og i læreplanen i musikk. Samarbeid, kreativitet, kommunikasjon og kritisk tenkning er både definert som 21st Century Skills, veien til nytte for arbeidslivet og som sentrale elementer i elevenes livslange dannelsesprosess. Jeg vil derfor gå i dybden på nytteaspektet med søkelys på teori tilknyttet 21st Century Skills og dannelsesaspektet med musikkfaget i fokus. Videre vil jeg redegjøre for sentrale dannelses teorier og knytte disse opp mot LK20. Slik ønsker jeg å skape en bredere forståelse av hvordan spenningen mellom disse idéene og aspektene kommer til uttrykk i LK20 og påvirker hvordan musikkfaget tenkes å skulle utruste elevene til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov.

6. Nytteaspektet

Gjennom redegjørelsene av Ludvigsen-utvalgets utredninger, LK06, Meld. St. 28 (2015-2016) og Kunnskapsløftet 2020 er det tydelig at jeg må i dybden på hvor nytteaspektet i læreplanen har sin opprinnelse. Som nevnt i kapittel tre har OECDs definisjon påvirket Ludvigsen-utvalget sin definisjon via idéer og forskning rundt 21st Century Skills. Dette kapitlet forankrer jeg i Goodlads (1979) første nivå for læreplanen – ideenes læreplan. Her vil jeg se nærmere på hvordan ulike interessegruppers ideologier kommer til uttrykk i LK20. Jeg ønsker derfor å redegjøre for begrepet 21st Century Skills som blir presentert i NOU2014:7, og undersøke hvordan det kan knyttes til kompetansemålene i musikkfaget. For å forstå og forklare hva begrepet 21st Century Skills er, heretter omtalt som 21CS, må vi tilbake i tid.

6.1 21st century skills – opphav

Et av de første forsøkene på å definere hva 21CS er, kom i en rapport fra United States Department of Labor tilbake i 1991 (Marzano, 2012). Departementet satte sammen et utvalg som skulle se på hva arbeidslivet krevde, og om elevene i den amerikanske skolen lærte seg de ferdigheter og kompetanser som krevdes til å møte kravene. Utvalget ble kalt for SCAN, og stod for Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. Her er det verdt å merke seg at begrepet som blir brukt er skills. Kort sagt kan begrepene skills og kompetanse bety forskjellige ting avhengig av sammenhengen de brukes i, men generelt sett kan en si at skills refererer til spesifikke ferdigheter og evner som en person har lært eller utviklet gjennom læring eller erfaring, mens kompetanse kan beskrive en persons samlede evne til å utføre en jobb eller en oppgave.

Rapporten SCAN ga ut het «What work requires of school», og funnene i rapporten fortalte at den amerikanske skolen ikke hang med i tiden. Verden rundt skolen hadde endret seg raskere enn hva skolen hadde klart å omstille seg til. Utvalget mente at det ikke lenger var en rød tråd mellom hva som ble undervist til elever i klasserommene og hva slags kompetanse arbeidslivet ville kreve av elevene senere. Det var med andre ord behov for en tilegnelse av nye kompetanseområder for elevene, som var i tråd med samtiden, og som sto til tjeneste for arbeidsmarkedet (Marzano, 2012). 21CS ble definert av SCAN som fem kompetanser og tre grunnleggende ferdigheter (the foundation) som er avgjørende for suksess på arbeidsplassen (SCAN, 1991). De fem kompetansene er (min egen oversettelse):

- Ressursbruk: Evnen til å identifisere, organisere, planlegge og fordele ressurser effektivt

- Mellommenneskelige ferdigheter: Evnen til å arbeide effektivt med andre, inkludert kommunikasjon, samarbeid og konfliktløsning
- Informasjonsbruk: Evnen til å finne, evaluere og bruke informasjon effektivt.
- Systemforståelse: Evnen til å forstå komplekse systemer, inkludert teknologiske og sosiale systemer, og til å designe og forbedre dem
- Teknologiforståelse: Evnen til å bruke teknologi effektivt og ansvarlig

(SCAN, 1991, s. 11)

De tre grunnleggende ferdighetene som ble identifisert i rapporten er:

- Basisferdigheter: Lesing, skriving, regning og matematikk
- Tenkeferdigheter: Kreativ tenkning, beslutningstaking, problemløsning, visualisering, evnen til å lære og resonere
- Personlige egenskaper: Ansvarlighet, selvtillit, sosial kompetanse, selvledelse og integritet

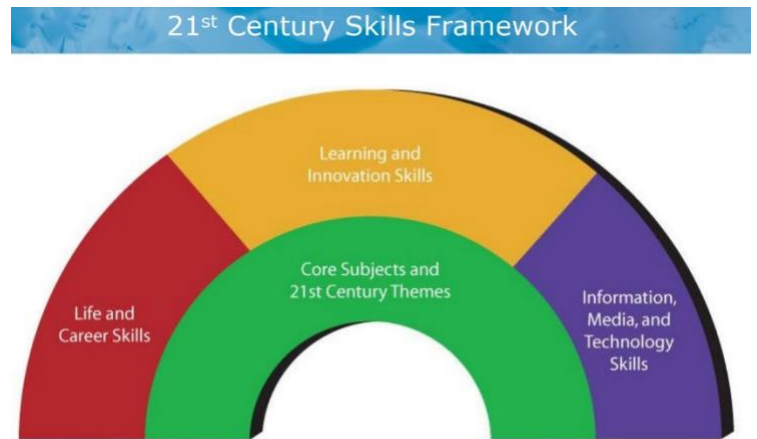
(SCAN, 1991, s. 13)

SCAN-rapporten viser hvordan de grunnleggende ferdighetene må ligge til grunn for at de fem kompetansene skal utvikles, samtidig som de kommer til uttrykk i hver av kompetansene. Ved tilegnelsen av kompetansene utvikles også de grunnleggende ferdighetene, og SCAN-utvalget mener at med dette vil unge være klare for morgendagens arbeidsplass (SCAN, 1991, s. 15).

6.2 P21

Rapporten fra SCAN-utvalget ble forløperen til dannelsen av organisasjonen Partnership for 21st Century Skills, heretter P21. P21 ble satt sammen av private aktører som Apple, Cisco og Lego, og United States Departement of Education. Målet her var å definere det rapporten fra SCAN fortalte, og få tilbake en rød tråd mellom utdanning og arbeidsliv (Marzano, 2012). Fra 2002 til 2003, ble det utarbeidet hva kjerneelementene i begrepet 21CS ville være og innebære. Dette førte til et rammeverk for 21CS som ble publisert i 2007, og senere revidert i 2009. Rammeverket la frem 4 vide kompetanseområder som det ble antatt ville være viktige for det fremtidige arbeidsliv:

- Kjernefag og temaer for det tjuetførste århundret
 - Tilegnelse av læring og innovasjonsferdigheter
 - Informasjons- og teknologiferdigheter
 - Livsferdigheter
- (Marzano, 2012).



Figur 1: 21st century skills Framework – P21, også på s.119 i NOU2015:8

Grunnleggeren og president i P21, Ken Kay, la i 2010 frem to fundamentale grunner til at 21CS vil være viktige i morgendagens skole:

1. Samfunnet er i stor endring, og kommer til å fortsette med å endre seg i stor fart
2. Skolen henger ikke med i de samfunnsmessige endringene

(Marzano, 2012).

Dette støttes av Harvard-pedagog Tony Wagner (2008). Han skriver at det ikke lenger er nok med basiskompetanse i lesing, skriving og regning. Det neste århundrets jobber krever disse basisferdighetene i tillegg til kompetanse i å løse et bredt spekter av tekniske og intellektuelle oppgaver (Wagner, 2008). Et eksempel på disse nye arbeidsområdene er teknogiganten Google, som ble startet fra en garasje i 1998. To år senere var det den største søkemotoren på internett og hadde 40 ansatte. I 2011 hadde Google 200 000 ansatte globalt. Dette er da 200 000 jobber som ikke fantes 13 år tidligere (Marzano, 2012).

6.2.1 P21 i NOU2015:8

Begreper fra rammeverket til P21 som det brede kompetansebegrepet, overskridende kompetanser og selvstendig tilegnelse av læring, er utformet og tilpasset til en norsk kontekst (NOU2014:7, s. 119). Slik kan en se mye av arbeidet til P21 i NOU2015:8. Disse begrepene ble først presentert i NOU2014:7 og ligger som kunnskapsgrunnlag for de anbefalingene som blir presentert i NOU2015:8. Det påpekes i likhet med P21 sin rapport, at samfunnet er i endring, og det i en fart som ikke har vært sett tidligere. Vi må ta høyde for at de samfunnsmessige endringene kommer til å fortsette å eskalere, hevdes det. Ludvigsen-

utvalget mener at rammeverket til P21 vil bidra til å gi elevene et fundament som gjør at de står bredt og evner å tilegne seg nye kompetanseområder og kunnskap om overskridende fagfelt på tvers av fagene (NOU2015:8).

6.2.2 P21 i LK20

Vi finner sammenhenger mellom P21 sitt arbeid og den overordnede delen av LK20 i de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse er nå innlemmet i alle fag i den norske grunnskolen som tverrfaglige temaer, noe også P21 hadde som formål i sitt arbeid med rammeverket (Marzano, 2012). Andre likheter mellom P21 og den overordnede delen av LK20 er punkt. 1.3 om kritisk tenkning og punkt. 1.4 om skaperglede, engasjement og utforskertrang (LK20, s. 10 – 11).

6.2.3 21CS og OECD

I 2009 overrakte P21 sitt rammeverk for 21CS til OECD (Binkley, et al., 2012). Dette ble starten på prosjektet The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) som hadde som formål å fremme utviklingen av 21CS over hele verden. Prosjektet ble startet av de private aktørene Cisco, Intel og Microsoft med formål om å endre sine pedagogiske forpliktelser og hvordan teknologi kan ha innvirkning på læring (Erstad, 2009). Under lanseringen av prosjektet, på Learning and Technology World Forum i London i 2009, ga de private aktørene følgende uttalelse: «Det som læres, hvordan det undervises og hvordan skolene er organisert, må transformeres for å svare på de sosiale og økonomiske behovene til studenter og samfunnet i møte med utfordringene i det 21. århundre» (Erstad, 2009, s. 205, egen oversettelse). ATC21S hadde som formål at «skolemyndigheter og globale vurderingsorganisasjoner som OECD og IEA vil kunne bruke disse vurderingsmetodene for å evaluere hvor godt skolene underviser 21. århundrets ferdigheter (Erstad, 2009, s. 205, egen oversettelse).

IEA står for Det internasjonale energibyrået (International Energy Agency). Her hadde Anne Berit Kavli som jobber i Utdanningsdirektorat formannskapet fra 2012 – 2018 (Sjøberg, 2014). Lesestudien PIRLS arrangeres av IEA. Jeg vil ikke gå nærmere inn på IEA i denne oppgaven.

OECD har siden den gang brukt deler av rammeverket til P21 som grunnlag i utformingen av sine PISA-tester. For eksempel inkluderer PISA-testene oppgaver som krever kritisk tenkning, problemløsning og samarbeid. Testene vurderer også elevenes evne til å anvende

kunnskaper og ferdigheter på tvers av fagområder. På bakgrunn av dette vil jeg nå redegjøre for OECD og PISA. Jeg vil redegjøre for ATC21S i kapittel 6.4.

6.3 OECD

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) ble etablert i 1961 og består av 38 medlemsland (OECD, 2023). Norge er et av disse medlemslandene og fra 1998 til 2001 var Thorvald Moe generalsekretær i OECD (Knudsen, Lundbo, & Johannessen, 2023). OECDs hovedformål er å fremme økonomisk vekst, velstand og bærekraftig utvikling gjennom samarbeid og kunnskapsdeling. OECD har også en viktig rolle i utviklingen av 21CS og definisjonen av hva som er fremtidens kompetansebehov. I denne oppgaven vil OECDs fokus på læring og innovasjonsferdigheter og påvirkning være mest sentral. OECD definerer 21CS innenfor disse ferdighetene som kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon, og kommunikasjon og samarbeid (Fadel, 2008). OECD sitt fokus på 21CS og PISA – testene har gjort organisasjonen til en innflytelsesrik aktør i utdanningssektoren. Ved å analysere og sammenligne data fra medlemslandene, kan OECD bidra til å identifisere beste praksis og forbedringsområder, samt stimulere til debatt og samarbeid om utdanningspolitikk på tvers av landegrensene. De analyser og råd som OECD kommer med oppfattes som objektive, nøytrale og faglig udiskutable (Sjøberg, 2014, s.213). Dette medfører at OECD har en helt særegen status som internasjonal organisasjon. Som nevnt tidligere i denne oppgaven påvirket DeSeCo – prosjektet til OECD kompetansedefinisjonen i LK06.

En annen påvirkning er gjennom økonomiske råd de har gitt til Norge. Da de i 2008 la frem rapporten «Economic survey – Norway» var noen av de generelle økonomiske rådene de kom med at Norge bør øke lønnsforskjeller og minske offentlige utgifter (Sjøberg, 2014, s.214). For den norske skolen kom rapporten med forslag om å legge ned små skoler, gjøre klassene større og ha mer test av elevene. Dette ville ifølge OECD gjøre skolene mer kostnadseffektive (Sjøberg, 2014, s.214). En bedre skole ble definert utfra hvor mange PISA – poeng den norske skolen skåret i forhold til per krone brukt.

6.3.1 PISA – undersøkelsene

Et av OECDs mest kjente initiativer er Programme for International Student Assessment (PISA). Det ble startet i 1997 og ble gjennomført for første gang i år 2000. PISA er et program som drives og finansieres av OECD og medlemslandene (Sjøberg, 2014, s.203). I 2018 deltok elever fra 79 land (Schleicher, 2019). PISA - testen er en omfattende undersøkelse som måler 15-åringers kunnskaper og ferdigheter i lesing, matematikk og

naturfag, samt deres evne til å bruke disse ferdighetene i ulike sammenhenger. Valget av disse fagområdene er ikke tilfeldig, da OECDs formål er å fremme økonomisk utvikling (Sjøberg, 2014, s. 210). En kritikk av PISA – testene er at det ikke måler fagkompetanser i for eksempel samfunnsfag, kunst, musikk eller etikk og filosofi. I undersøkelser gjort av Sveriges største dagsavis Dagens Nyheter i 2014 kom det frem at svenske elever nedprioriterte PISA – testen da de hadde andre tellende eksamener, i motsetning til PISA – testen som er en to og en halv times test som ikke har noe å si for elevenes karakterer. En da argumentere for at testvilligheten ikke står like sterkt i Sverige og Norge, enn for eksempel Hong Kong og Singapore, som skårer høyt på PISA – testene (Sjøberg, 2014). Oppgavene som elevene møter er ifølge PISA hentet fra «real life challenges». Noe som kan være problematisk når livssituasjonene til elever er ulike fra land som Kina, Saudi-Arabia og Norge. Kina toppet for øvrig resultatene i alle tre kategorier (Schleicher, 2019). Veien fra testresultat til PISA-skår kan og sies å være kontroversiell (Sjøberg, 2014, s. 212). En dansk professor ved navn Svend Kreiner fant i 2013 ut at han kunne flytte Danmark fra andre- til førtiandre plass ved bruk statistikken og PISA-dataen (Sjøberg, 2014, s.212). Testvillighet, utfordringen med like utformede oppgaver, og analyse av PISA-data vil jeg drøfte nærmere i en avsluttende diskusjon.

Sjøberg (2014, s. 208) mener at det er åpenbart at PISA og OECD er de sentrale premissleverandørene for norsk skolepolitikk. Resultatene fra PISA blir og brukt av land over hele verden for å evaluere og forbedre sitt utdanningssystem. OECD har også utviklet en rekke andre prøver og undersøkelser som fokuserer på ulike aspekter ved utdanningssystemene i medlemslandene.

6.3.2 Education 2030

Et annet initiativ fra OECD er det pågående Education 2030 – prosjektet. Målet med dette internasjonale prosjektet er å utvikle et rammeverk for hva slags kompetanser elever i OECD – landene vil ha behov for i et fremtidsperspektiv mot 2030 (Meld.St.28, 2015-2016, s. 14). Dette prosjektet bygger videre på DeSeCo – prosjektet og reviderer rammeverket for kompetanser som ble presentert i 2003. Samfunnsutviklingens kompleksitet og usikkerhet trekkes frem som sentralt for kompetanseutviklingen. I det pågående utviklingsarbeidet er følgende hovedkomponenter lagt til grunn: kunnskap, kognitive kompetanser som kreativitet og problemløsning, sosiale kompetanser som samarbeidsevner og kommunikasjon, og metakompetanser som selvrefleksjon (Meld.St.28, 2015-2016, s. 14). Sentrale spørsmål er hvordan vi kan forberede elever på jobber som ennå ikke finnes, samfunnsutfordringer vi ikke

kan forestille oss, og bruk av teknologi som ikke er oppfunnet (OECD, 2023). Prosjektet stiller og verdispørsmål som kobles til en globalisert verden hvor vi trenger å forstå og verdsette ulike perspektiver og verdenssyn, og hvordan kan vi utruste elevene til å behandle hverandre med respekt og ta ansvar for en bærekraftig utvikling (OECD, 2023). OECD har delt prosjektet inn i to faser. Første fase av prosjektet har fokus på læreplaner og dens utforming. Andre fase retter seg mot implementeringen av læreplanene og opprettelse av en ramme for undervisning i 2030 (OECD, 2023).

6.4 ATC21S

ATC21S var et prosjekt og et navn på pedagogisk tilnærming som hadde fokus på vurdering og undervisning av 21CS, som de påpekte som avgjørende for å lykkes i dagens samfunn og arbeidsmarked (Binkley, m.fl., 2012). Prosjektet ble avsluttet i 2016. Det er verdt å nevne at det i oppstarten av ATC21S prosjektet var en diskusjon om det skulle kalles «The Assessment and Teaching of 21st Century *Skills*» eller «The Assessment and Teaching of 21st Century *Competencies*». Erstad (2009, s.204) sier dette:

Ordet "skills" ble brukt i de første initiativene i prosjektet. Imidlertid argumenterte mange for å bruke begrepet "kompetanser" i stedet, da dette begrepet inkluderer bredere forståelser på mange språk av hva som trengs i fremtiden. Likevel ble det besluttet å beholde "skills" som begrep, men tydelig fastslå at "skills" i denne betydningen omfatter bredere kulturelle "kompetanser".

AT21CS tilnærmingen til undervisning ble prøvd ut først i Australia, Finland, Portugal, Singapore og England (Griffin, Care, & McGaw, 2012, s. 5). Ved universitet ved Melbourne, Australia, ble det opprettet et akademisk partnerskap. I tillegg til at det ble opprettet samarbeidende grupper i forsøkslandene, ble et rådgivende panel satt sammen. Panelet bestod av representanter fra blant annet OECD, IEA, UNESCO og Verdensbanken (Griffin, m.fl., 2012, s. 5). Det akademiske partnerskapet sitt mål var å identifisere de ferdighetene som elever trenger å tilvende seg for å lykkes i fremtidens arbeidsliv (Chu, Lee, Notari, Reynolds, & Tavares, 2017, s. 19).

6.4.1 KSAVE

Det kom frem i arbeidet deres at det hadde blitt utformet mange ulike definisjoner av 21CS. Dette gjorde ATC21S et forsøk på å samle i sin egen modell, kalt KSAVE. KSAVE står for kunnskap (knowledge), ferdigheter (skills), holdninger (attitudes), holdninger (values) og etikk

(ethics) (Griffin, m.fl., 2012, s. 6, egen oversettelse). ATC21S brukte KSAVE – modellen til å utarbeide et sammenligningsgrunnlag for 21CS. Dette resulterte i fire kategorier:

1. Måter å tenke (Ways of thinking); kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning, problemløsning, beslutningstaking, lære å lære og metakognisjon
2. Arbeidsmåter (Ways of working); kommunikasjon og samarbeid
3. Verktøy for arbeid (Tools for working); Informasjonskompetanse og IKT-kompetanse
4. Livsferdigheter (Living in the world); Medborgerskap - lokalt og globalt, liv og karriere, personlig og sosialt ansvar - inkludert kulturell bevissthet og kompetanse

(Binkley, m.fl., 2012, s.18-19)

Her kan en argumentere for at blant annet holdninger og etikk i KSAVE – modellen inneholder dannelsesaspekter. Mer om dette senere i oppgaven.

6.5 21st Century Skills definisjoner

Hittil i oppgaven har jeg presentert ulike definisjoner av 21CS. Jeg vil nå oppsummere definisjonene for videre lesing av oppgaven.

NOU2014:7 (s.13) trekker frem OECDs definisjon av 21CS som samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg som kompetanser og ferdigheter som vil være viktige for å kunne tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger. OECD bygger som nevnt sin definisjon på rammeverket til P21 (Erstad, m.fl., 2014): kjernefag og temaer for det tjueførste århundret, tilegnelse av læring og innovasjonsferdigheter, informasjons- og teknologiferdigheter, livsferdigheter (Marzano, 2012)

SCAN – utvalget definerte 21CS som fem kompetanser og tre grunnleggende ferdigheter. Kompetansene er ressursbruk, mellommenneskelige ferdigheter, informasjonsbruk, systemforståelse og teknologiforståelse (SCAN, 1991, s. 11). De grunnleggende ferdighetene er basisferdigheter som lesing og skriving, tenkeferdigheter som kritisk tenkning, og personlige egenskaper som sosial kompetanse (SCAN, 1991, s. 13).

ATC21S brukte KSAVE – modellen til å innlemme flere definisjoner fra ulike land. kunnskap (knowledge), ferdigheter (skills), holdninger (attitudes), holdninger (values) og etikk (ethics) (Griffin, m.fl., 2012, s. 6, egen oversettelse).

1. Måter å tenke (Ways of thinking); kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning, problemløsning, beslutningstaking, lære å lære og metakognisjon

2. Arbeidsmåter (Ways of working); kommunikasjon og samarbeid
3. Verktøy for arbeid (Tools for working); Informasjonskompetanse og IKT-kompetanse
4. Livsferdigheter (Living in the world); Medborgerskap - lokalt og globalt, liv og karriere, personlig og sosialt ansvar - inkludert kulturell bevissthet og kompetanse

(Binkley, m.fl., 2012, s.18-19)

6.6 21st Century skills i Læreplanen i musikk

21CS i musikkfaget kan ses gjennom både rammeverket til P21 og OECDs definisjon ved at kreativitet, samhandling, kritisk tenkning og digital kompetanse nevnes under overskriften «Fagets relevans» innledningsvis i læreplanen (LK20, s. 80). Det kreative aspektet i musikkfaget kan for eksempel bidra til utvikling av innovasjonsferdigheter. Sosial samhandling kan knyttes til livsferdigheter. Kritisk tenkning kan ses som et sentralt verktøy for tilegnelsen av informasjons- og teknologiferdigheter. Digital kompetanse sier seg selv i dette tilfelle. Kjerneelementene i musikkfaget; utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse (LK20, ss. 80-81), gjenspeiles også i disse begrepene fra rammeverket til P21 og i OECDs definisjon. Dette vil jeg drøfte mer utdypende senere i oppgaven.

6.7 21st century skills i kompetansemålene til musikkfaget

I LK20 sine kompetansemål for musikkfaget kan en se resultatet av ambisjonene til de fire nye kompetanseområdene eller fremtidskompetansene, som blir presentert i NOU2015:8. Ved endt 10.trinn er det satt opp 10 kompetansemål. Ordlyden som går igjen her inviterer til å trekke paralleller både til 21CS og NOU2015:8. Elevene skal «utforske», «skape» og «samarbeide». Et eksempel fra kompetansemålene er: «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler» (LK20, s. 84). Elevene kan da i musikkfaget utforske musikalske verk, dans og kunstneriske uttrykk. Videre kan de utforske det å skape, eller utforske samarbeid. I dette kompetansemålet er verbalene utforske, formidle og reflektere brukt. Disse har en tydelig sammenheng med kjerneelementene. Verbalene brukt i utformingen av kompetansemålene er som følger: Utøve, reflektere, samarbeide, skape, programmere, utforske, formidle, lytte, prøve, bruke og drøfte (LK20, ss. 83-84). Dette kan linkes til rammeverket til P21 og tilegnelse av læring- og innovasjonsferdigheter. Jeg vil gå mer i dybden av dette i diskusjonen om implementeringen av musikkfaget senere i oppgaven.

7. Dannelsesaspektet

Jeg ønsker nå å se på dannelsesaspektet i LK20 og drøfte det i lys av ulike teoretiske tilnærminger til dannelse. Målet med dette kapitlet er å skape en bredere forståelse fra et dannesperspektiv for hva og hvordan lærere i norsk grunnskole skal utdanne elevene i tråd med de fremtidskompetanser som er nevnt i NOU2015:8 og overordnet del av LK20. Første del av dette kapitlet vil derfor være en redegjørelse for ulike dannelsesteorier. Dette forankrer jeg i Goodlad (1979) første nivå for læreplanen. Her har jeg valgt å bruke Klafki sine teorier overordnet, da hans teori om kategorial dannelse er et forsøk på å forene ulike dannelsesteorier (Dale, 2011). Med Klafkis teorier bakenforliggende vil jeg redegjøre for de dannelsesteorier han har forsøkt å forene i historisk rekkefølge. Her har jeg valgt å rette fokus mot nyhumanismen og modernismen. Nyhumanismen trekker linjer helt tilbake til antikken, mens modernismen utvikler tankegodset i henhold til det industrielle revolusjon, og jeg anser dermed disse periodene som relevante for min oppgave. Ved å redegjøre kronologisk vil det føre oss tilbake til Klafki, og ironisk nok være et eksempel på hvordan dannelse både er i stadig utvikling og fremdeles er aktuelt i dagens skole.

I opplæringsloven § 1 – 1 står følgende: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Lovdata, 2023). At elevene i grunnskolen skal dannes, er altså lovfestet. Så hvilke dannelsesteorier ligger til grunn for hvordan den norske grunnskolen skal sikre at utdanningen didaktisk bidrar til målet om en bredere og mer holistisk dannelse av elevene rettet mot fremtidens kompetansebehov, slik det er beskrevet i NOU2015:8? I min studie har jeg ikke funnet én klar dannelsesteori som kommer til uttrykk i LK20. Jeg vil derfor i dette kapitlet se ulike dannelsesteorier i lys av kompetansebegrepet presentert i NOU2015:8 og ordordnet del i LK20. Det får oss over til Goodlad (1979) sitt andre nivå for læreplanen – den formelle læreplanen. Dette legger grunnlag for en diskusjon mellom nytteaspektet og dannelsesaspektet av det nye læreplanen, LK20. Slutten av dette kapitlet vil da også innebære en drøftelse av spenningen mellom den ideologiske læreplanen og den vedtatte læreplanen (Goodlad, 1979). Først vil jeg gjøre rede for dannelse som begrep.

7.1 Dannelsesbegrepet

I bakgrunnskapitlet for denne oppgaven trekker jeg frem Ludvigsen-utvalget sin omtale av begrepet allmenndanning. Både dette begrepet og de ulike betegnelsene dannelse og danning gjør det hensiktsmessig med en begrepsavklaring. Varkøy (2017, s.35) avklarer forskjellen mellom dannelse og danning, da disse i dag brukes om hverandre. Han påpeker at både

dannelse og danning er knyttet til selvstendig tenkning og det å være kritisk reflekterende. Altså kan en si at dette er ord med en felles betydning. Videre nevner Varkøy (2017) at danning tidligere har vært svakere forbundet med finkultur og sosial klasse, enn begrepet dannelse. Men på bakgrunn av at begge begrep inneholder samme betydning i dag, velger jeg i denne oppgaven å omtale begrepet ved dannelse.

Begrepet dannelse stammer fra det tyske Bildung (Imsen, 2016, s. 135) og kan føres tilbake til nyhumanismen. Målet til nyhumanismen var å utdanne frie borgere. Sentralt i begrepet er troen på at opplysning er veien til personlig frigjøring for mennesket (Imsen, 2016, s. 145). I tysk pedagogisk tenkning har begrepet dannelse blitt brukt som en sentral kategori for å karakterisere oppdragelsens mål (Klafki, 2011, s.168). Dannelse er en indre prosess som foregår individualistisk og subjektivt, men også med et samfunnsmessig sikte. Imsen (2016, s.135) utdyper at dannelse er en personlig utviklingsprosess som skjer i møte med store og inspirerende kulturer. Det er en kontinuerlig prosess og en livslang reise (Varkøy, Musikk, dannelse og eksistens, 2017, s. 36). Dette støttes av Gadamer, som ser på dannelse som en prosess uten et definert mål. Dannelsen er et mål i seg selv (Gadamer, 1960).

7.2 Klafkis dannelsesteorier

En av de mest innflytelsesrike stemmene innenfor dannelsesteori er den tyske pedagogen Wolfgang Klafki. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet ønsket han å forene ulike dannelsesteorier. Han kategoriserte tidligere teorier inn i fire former for dannelse: Material, klassisk, funksjonell og metodisk. Jeg vil nå kort gjøre rede for de fire formene for dannelse og knytte de til musikkfaget.

Material dannelse handler om at innholdet i undervisningen og læringen har en formende effekt på elevenes dannelse (Klafki, 2001). Det betyr at de erfaringene og kunnskapene elevene tilegner seg, er med på å forme deres personlighet og verdier. I musikkundervisningen vil material dannelse handle om at elevene lærer om ulike musikalske sjangre og stiler, og at de får erfaring med å skape musikk selv. Ved å arbeide med ulike musikalske materialer vil elevene utvikle sin musikalske kompetanse og sin evne til å uttrykke seg gjennom musikk (Nielsen, 1994).

Klassisk dannelse viser til en tradisjonell form for dannelse der det er kunsten, litteraturen og historien som står sentralt (Klafki, 2001). Klassisk dannelse innebærer at elevene blir kjent med og reflekterer over kulturelle uttrykk som har en varig verdi. I musikkundervisningen kan klassisk dannelse innebære å lære om musikkhistorie og ulike musikalske tradisjoner. Elevene

vil da bli kjent med de store komponistene og deres musikk, og de vil lære å sette denne musikken inn i en historisk og kulturell sammenheng (Nielsen, 1994). Dette kan bidra til å utvikle elevenes musikalske forståelse og deres evne til å sette musikken inn i en større sammenheng.

Funksjonell, eller formal dannelse handler om at undervisningen skal bidra til å utvikle elevenes evne til å lære og tenke. Funksjonell dannelse handler om å gi elevene de verktøyene de trenger for å lære og for å forstå verden rundt seg (Klafki, 2001). I musikkundervisningen vil funksjonell dannelse handle om å utvikle elevenes musikalske kompetanse og deres evne til å lytte og reflektere over musikk (Nielsen, 1994). Dette vil bidra til å styrke deres evne til å forstå musikalske strukturer og mønstre, og til å uttrykke seg gjennom musikk på en bevisst og reflektert måte.

Metodisk dannelse innebærer å gi elevene ferdigheter i å lære og arbeide selvstendig. Det er å utvikle elevenes evne til å planlegge, organisere og gjennomføre arbeid og læring på egen hånd (Klafki, 2001). I musikkundervisningen vil metodisk dannelse handle om å gi elevene verktøyene de trenger for å lære og arbeide med musikk på egen hånd (Nielsen, 1994). Dette kan for eksempel innebære å lære å øve på en effektiv måte, å bruke digitale verktøy for å skape musikk eller å samarbeide med andre musikere. Metodisk dannelse vil bidra til å utvikle elevenes evne til å arbeide selvstendig og til å ta ansvar for egen læring (Nielsen, 1994).

Klafki mener at ingen av disse aspektene alene kan sørge for dannelse. Det materiale aspektet dekker for objektivismen og det klassiske synet, men garanterer ikke at dannelse oppstår (Klafki, 2011, s.189). Det funksjonelle synet viser en vei frem til erkjennelse på egenhånd. Mens det metodiske omtaler Klafki som et nødvendig element i en enhver ekte dannelsesmessig tilegnelse av åndelig innhold (Klafki, 2011, s.190). Felles for alle de fire formene for dannelse, var at mangler kom til syne gjennom deres praktisk-pedagogiske konsekvenser (Klafki, 2011, s.186). Vi kan plassere disse 4 formene for dannelse inn i to hovedkategorier: de materiale danningsteoriene, som inneholder material dannelse og klassisk dannelse. Og de formale danningsteoriene som inneholder funksjonell dannelse og metodisk dannelse (Straum, 2018). Med dette som bakgrunn begynte Klafki arbeidet med å forme en holistisk og universell dannelsesteori.

I boka "Dannelsesteorier og didaktik - nye studier" (2001) presenterer Klafki sin kategoriale dannelsesteori som baserer seg på en forståelse av at det finnes visse grunnleggende kategorier av kunnskap som alle individer bør ha kjennskap til for å kunne delta aktivt og

kritisk i samfunnet. Klafki mener at dannelse ikke kan reduseres til å være en samling av fakta og kunnskaper, men heller handler om å utvikle en grunnleggende forståelse av verden og evnen til å sette kunnskap inn i en større sammenheng (Klafki, 2001). Så hvilke egenskaper ilegger Klafki dannelsesbegrepet og kategorial dannelse?

7.2.1 Kategorial dannelse

Klafki ser på dannelse som evne til fornuftig selvbestemmelse som forutsetter en frigjøring fra det forutbestemte. Eksempler på dette er fri selvstendig tenkning og selvstendige moralske avgjørelser (Klafki, 2001, s. 31 og 32). Klafki definerer dannelse som fenomenet vi umiddelbart kan oppleve mellom enhetene objektivt (materialt) og subjektivt (formalt). Det objektive representerer en fysisk og åndelig virkelighet som har åpnet seg for mennesket. Det subjektive representerer mennesket som har åpnet seg for den fysiske og åndelige virkeligheten (Klafki, 2011, s.192). Ved at det åpnes både objektivt og subjektivt, omtaler Klafki dette som den dobbelte åpenbaringen. Denne dobbeltsidige åpningen skjer på den objektive siden ved innhold av allmenn og avklarende art blir synlig. Den subjektive siden åpner menneske seg for via opplevelser, erfaringer og allmenn innsikt. Klafki mente da at ved at lærere utrunder elevene med kategorier som språk, erfaringer, begreper og andre verktøy, gjør det elevene mottagelige for dannelse når virkeligheten åpner seg (Klafki, 2011). Kategorisk dannelse oppnås ved at elevene tilegner seg kategorier som de kan forstå via samfunnet og kulturen de lever i. I denne sammenhengen snakker Klafki om den dobbelte åpenbaringen: barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001). Det er takket være de kategoriale innsikter iboende i eleven, at det muliggjøres at virkeligheten åpner seg. Klafki hevder at premisset for dannelse ligger i at det skjer en kategorial dannelse. Dannelse kan altså ikke bare være en tilegnelse av kunnskap. Dannelse krever også at det utvikles en grunnleggende forståelse av verden, og at barnet evner å sette kunnskap inn i en større sammenheng (Klafki, 2001). En slik helhetlig forståelse vil legge grunnlaget for livslang læring. Her kan en trekke linjer til definisjonen av kompetansebegrepet i NOU2015:8 og fremtidskompetansene. Jeg vil komme tilbake til dette senere i oppgaven.

7.2.2 Det eksemplariske prinsipp

Et sentralt begrep for å oppnå den dobbelte åpenbaringen er det eksemplariske prinsipp (Straum, 2018, s. 50). Klafkis eksemplariske prinsipp handler om å bruke konkrete eksempler og situasjoner i undervisningen for å hjelpe elevene med å forstå og anvende teori på en mer konkret og anvendbar måte. Dette prinsippet er en viktig del av Klafkis teori om kategorial dannelse, som handler om å gi elevene en strukturert og helhetlig forståelse av et fagområde

ved å fokusere på grunnleggende kategorier og gradvis bevege seg mot mer avanserte og komplekse kategorier. Ved å bruke eksempler og situasjoner kan lærere hjelpe elevene med å forstå kategoriene og anvende dem i praksis, og dermed utvikle en dypere og mer helhetlig forståelse av faget (Klafki, 2001).

7.2.3 Klafki om skolen

I boka "Dannelsesteorier og didaktik - nye studier" reflekterer Klafki (2001) over forholdet mellom pedagogikk og samfunnets utvikling. Han mener at all didaktikk må baseres på dannelsesteori (Klafki, 2001). Klafki skiller mellom fire kategorier av allmenndannelse som skal utvikles i utdanningssystemet:

- Selvforståelse
- Solidaritet
- Kritisk tenkning
- Åndelig orientering

(Klafki, 2001)

Selvforståelse handler om å utvikle en dypere forståelse av seg selv, og en opplevelse av sammenheng mellom eget liv og samfunnet rundt. Solidaritet betyr å kunne sette seg inn i andres situasjon og ha respekt for ulike livsformer og verdier. Kritisk tenkning omhandler evnen til å reflektere kritisk over ulike sider ved samfunnet, og å evaluere og problematisere ulike perspektiver. Åndelig orientering handler om å utvikle en bevissthet om overordnede verdier, ideer og mål (Klafki, 2001). Disse kategoriene gjenspeiles i NOU2015:8 i form av de nye kompetanseområdene (NOU2015:8).

Klafki understreker også viktigheten av en helhetlig tilnærming til undervisning, der fagene ikke betraktes isolert, men ses i sammenheng med hverandre (Klafki, 2001). Dette betyr at undervisning bør ha et tverrfaglig perspektiv og bidra til å utvikle en sammenhengende og integrert forståelse av verden. Klafki mente at dette krevde at elevene fikk fordype seg, og påpekte at fordypning er en absolutt forutsetning for dannelse (Klafki, 2011, s.194). «Alt som ikke gir eleven mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende krefter i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanningssystem, i hvert fall ikke noen sentral plass» (Klafki, 2011, s.194). Videre legger han vekt på betydningen av å formidle kunnskap på en måte som gjør at elevene kan anvende den i praksis, og at de ikke bare behersker teori.

Jeg vil også nevne at Klafkis kategoriale dannelsesteori ikke er en teori om hvordan undervisning bør organiseres eller hvilken metode som bør anvendes. Det er en teori som gir veiledning for utvikling av innhold i undervisningen og hvordan dette kan formidles til elevene. Dannelse gjennom dialektisk undervisning handler om å formidle et helhetlig og sammenhengende perspektiv på verden, og opplære elevene i evnen til å tenke kritisk og reflektere over sine handlinger og omgivelser. Dialektikken mellom det subjektive og det objektive i undervisningen er grunnessensen i Klafkis kategorialdannelsesteori (Dale E. L., 2011, s. 16).

Klafki påpeker at hans forsøk på å utvikle en dialektisk fortolkning av dannelsens struktur, må videreutvikles med basis i en kritisk-samfunnsvitenskapelig plan for en vitenskapelig pedagogikk i sin alminnelighet og dannelsesteori i særdeleshet (Klafki, 2011). Med basis på et kritisk-samfunnsvitenskapelig plan mener Klafki at hans teori må utvikles videre ved hjelp av en tilnærming som kalles kritisk-samfunnsvitenskapelig. Dette betyr at han ønsker å bruke en tilnærming som ser på samfunnet og dets påvirkning av individet (Berg, 2023). Videre ønsker Klafki å hjelpe til med å utvikle en generell teori om hvordan man kan undervise på en vitenskapelig måte, samt for å hjelpe til med å utvikle en dannelsesteori. Klafki sin teori er dermed også relevante for denne oppgaven i form av at den kaster lys over spenningen mellom nytteaspektet og dannelsesaspektet.

7.3 Nyhumanismens dannelsesperspektiv

Klafki sin kategoriale dannelsesteori var et forsøk på å samle tidligere teorier om dannelse (Dale E. L., 2011). Han trekker linjer tilbake til nyhumanismen. Som nevnt i innledningen av dette kapitlet stammer begrepet dannelse nettopp fra nyhumanismens Bildung. Jeg anser det dermed som relevant å omtale perioden, da det har lagt grunnlaget for dagens forståelse av dannelse.

Nyhumanismen ser tilbake til antikkens positive menneskesyn. Troen på at det er noe iboende godt i mennesker, la grunnlag for nyhumanismens syn på dannelse (Imsen, 2016). Det nyhumanistiske idealet er både gammeldags, ved systematisk å gå langt tilbake i historien for å lete etter dannelsens innhold, og framtidsrettet og modernistisk med sterk tro på framskrittet (Imsen, 2016, s. 135). Fire ledende tenkere i nyhumanismens idéer rundt dannelse var Kant, Humboldt og Herbart. De legger vekt på å danne mennesker etter et bestemt kulturelt ideal.

Johann Friedrich Herbart mente at hvert enkelt menneske i sin utvikling repeterer hele menneskehetens utvikling (Imsen, 2006, s.71) Dette kalte han rekapitulasjonsteorien, som

besto av å presentere elevene med lærestoff etter kulturrepoker i tidsriktig rekkefølge (Imsen, 2016). Slik ville elevene bli eksponert for den riktige kultur. Som nevnt i begrepsavklaringen rundt danning og dannelse, kan dette ha ført til at dannelse ble ansett som noe høykulturelt, uten at jeg skal ilegge det noe mer her. Herbart mente at det lå i skolens formål å ivareta den moralske siden av oppdragelsen. Til motsetning fra Kant la ikke Herbart vekt på det metafysiske begrepet erfaring (Imsen, 2016). Han mente at en kan forklare erfaringer på lik linje som med andre naturfenomener. Altså kan ikke verden erfares direkte slik den er. Dette støttet også Kant. Herbart mente at veien til dannelse var via kulturelle idealer og ikke via praktiske fag.

Immanuel Kant mente at ikke fantes noe som en ren objektiv kunnskap. Kunnskap er alltid relatert til den som lærer (Imsen, 2006, s.70). Han begrunnet dette med sitt kjente skille mellom hvordan en ting oppfattes for seg selv, og hvordan det blir oppfattet av mennesket. Mennesket tilpasser seg altså ikke etter verdens ytre inntrykk, men verdens ytre inntrykk tilpasses mennesker. Dette synet kalles idealisme (Imsen, 2006, s.70), og Kant kalte det en kopernikansk vending. En referanse til Copernicus sin hevdelse om at jorda roterte rundt sola, og ikke omvendt. Han forklarte dette med at alle mennesker har felles forståelseskategorier, og at verdens ytre inntrykk passes inn i menneskers sin egne subjektive forståelse. Her kan en trekke linjer til Klafki sin kategoriale dannelse, mer om det senere i kapitlet.

I sin berømte artikkel "An answer to a question: What is enlightenment?" fra 1784, hevder Kant at opplysning er frigjøringen av mennesket fra sin selvforskyldte umyndighet (Kant, 2006). Kant argumenterer her for at mennesker burde bruke sin egen fornuft til å tenke selvstendig og ikke stole blindt på autoriteter. Han mener at dette ville føre til en bedre samfunnsmessig utvikling og økt individuell frihet. Kant legger i artikkelen også vekt på viktigheten av utdanning og dannelse i å utvikle sunn fornuft. Han mener at utdanning burde rette seg mot å utvikle menneskets evne til å tenke kritisk og selvstendig. Gjennom dannelse kan mennesker lære å sette spørsmålstegn ved autoriteter og tradisjoner, og i stedet bruke sin egen fornuft til å finne svar (Kant, 2006).

Wilhelm von Humboldts teori om dannelse bygger på hans syn på at individet må utvikle seg selv til å bli en autonom og reflekterende person (Løvlie, 2002). Han argumenterer for at individet må utvikle sin egen personlighet og kreativitet gjennom en kontinuerlig prosess med selvforbedring og selvrealisering. For Humboldt er dannelse dermed ikke bare en prosess som innebærer å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men også en prosess som handler om å

utvikle individets åndelige og intellektuelle evner. Veien til individets dannelse går for Humboldt gjennom samspillet med omverdenen (Løvlie, 2002). Humboldt er også opptatt av at utdanning ikke bare skal være en instrumentell prosess som skal forberede individet for å bli en produktiv og nyttig borger i samfunnet, men også en prosess som skal bidra til å utvikle individets moralske og åndelige karakter. Dette synet på utdanning kan forstås ut fra den humanistiske og idealistiske tradisjonen han var en del av (Imsen, 2016).

Sammenlignet med Kant legger Humboldt mer vekt på individets autonomi og selvutvikling, mens Kant i større grad legger vekt på fornuftens rolle i individets utvikling. Sammenlignet med Herbart, som også hadde en humanistisk tilnærming til utdanning, legger Humboldt mindre vekt på den pedagogiske teknikken og mer vekt på individets egen innsats i å utvikle seg selv. Herbart er mer opptatt av å utvikle en systematisk pedagogikk basert på psykologiske prinsipper, mens Humboldt er mer opptatt av å utvikle en kulturell dannelse gjennom utdanning og kultur. Altså en klassisk dannelse. Til tross for disse forskjellene deler alle tre filosofene en felles humanistisk tilnærming (Imsen, 2016).

7.4 Modernismens dannelsesperspektiv ved John Dewey

For Dewey handler utdanning om dannelse (Løvlie, 2013). Ifølge Dewey er interaksjonen mellom eleven og læreplanen det sentrale i den pedagogiske prosessen (Dale, 2011, s.10). Jeg finner det derfor relevant å trekke inn hans tanker og idéer i dette kapitlet om dannelse. John Dewey er en av de mest innflytelsesrike filosofene innenfor modernismen og har hatt stor betydning for utviklingen av moderne pedagogikk, noe som relevant for denne oppgavens problemstilling. Den industrielle utviklingen i mellomkrigstiden krevde også et nytt opplæringsbehov (Løvlie, 2013), ikke mye ulikt det som nevnes i NOU2014:7.

Dewey hevder at dannelse er en prosess med kontinuerlig læring, erfaring og refleksjon (Løvlie, 2013). Han ser ikke på dannelse som en statisk tilstand, men heller som en prosess som skjer gjennom hele livet. Slik går han vekk fra det romantiske synet til dannelse som nyhumanistene hadde hatt hvor historiske kulturelle idealer sto statisk forankret i deres forståelse av dannelsesprosessen. Teorien om at dannelse er en evig prosess begrunnet han med Darwin sin evolusjonsteori hvor alt er i evig forandring (Imsen, 2006, s.79). Dewey ser på utvikling og læring som vekst, hvor det eneste målet for vekst var mer vekst. På bakgrunn av dette vil jeg omtale hans dannelseteorier som progressive.

Han støtter allikevel Herbart sin rekapitulasjonsteori til en viss grad, og bruker den som grunnlag i utviklingen av sin egen teori. I boka «Democracy and Education» skriver han at

Herbart uten tvil har hatt større innflytelse når det gjelder å trekke frem spørsmål knyttet til studiematerialet enn noen annen utdanningsfilosof (Dewey, 2011, s.43). Men Dewey mener i motsetning til Herbart at dannelsen ikke bare er en dannelse av medfødte aktiviteter, men at dannelsen finner sted gjennom dem (Dewey, 2011, s.44). Dannelse mente han dermed var en rekonstruksjonsprosess, og en reorganiseringsprosess. Han mener at mangelen ved Herbarts teori om dannelse er at ved å se på dannelse gjennom forestillinger, altså kulturelle idealer, undervurderer det den konstante interaksjonen og forandringen som skjer (Dewey, 2011, s.51).

For Dewey er læring og erfaring to sider av samme sak, og han mente at erfaring var nødvendig for å kunne lære. Han legger vekt på at dannelse ikke kunne skje bare gjennom teori, men at man måtte ta del i praksis og erfaring for å kunne utvikle seg. Læring anser han som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring (Imsen, 2006, s.79). Videre mener han at kriteriet for god undervisning er at den bidrar til en stadig rekonstruksjon av elevens erfaringer (Dale, 2011, s.10). Dewey mener og at læring er en sosial prosess, og at man lærte best gjennom samarbeid og dialog med andre (Løvlie, 2013). Her kan en trekke linjer til den dialektiske tilnærmingen til Klafki.

En annen viktig dimensjon i Deweys syn på dannelse er betydningen av demokrati og frihet (Løvlie, 2013). Han ser på dannelse som en måte å utvikle frie individer på som kan ta ansvar for samfunnet. Dewey mener at dannelse er nødvendig for å utvikle en aktiv og ansvarlig samfunnsborger, som kan delta i demokratiske prosesser og bidra til å skape et bedre samfunn. Dewey er også opptatt av at dannelse skal være relevant og tilpasset det moderne samfunnet. Dermed må utdanning tilpasses samfunnets behov og læring må ha en praktisk anvendelse i det moderne livet (Løvlie, 2013).

Til slutt vil jeg nevne at Dewey utformet problemmetoden eller undersøkelsesmetoden – theory of inquiry, som en metode for å drive en prosjektorientert undervisning. Metoden skal fremme individets dannelse gjennom å møte på et problem som ikke stemmer overens med tidligere forklaringer og dermed trenger en forklaring (Imsen, 2016). Dette skal være selve drivkraften i utviklingsprosessen, og skiller han fra for eksempel Herbart og dannelse via kunnskapsformidling gjennom kulturelle idealer. Undersøkelsesmetoden krever heller ikke noe sluttprodukt, men skaper holdepunkter for nye erfaringer (Løvlie, 2013, s.256). Dewey blir kalt aktivitetspedagogikkens far (Imsen, 2016), og undersøkelsesmetoden er med på å danne grunnlaget for hans kjente *Learning by doing*.

7.5 Dannelse i kompetansebegrepet

Når jeg nå har redegjort for Kant, Herbart, Humboldt, Dewey og Klafki, ønsker jeg nå å kort se på hvordan jeg kan knytte deres dannelseteorier til kompetansebegrepet presentert i NOU2015:8. Ludvigsen-utvalget definerte kompetanse følgende:

«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng»

(NOU2015:8, s. 19)

Starten av definisjonen omhandler at kompetanse er problemløsning både kognitivt, praktisk, sosialt, og emosjonelt. Her vil jeg argumentere for at både Dewey og Klafki sine dannelseteorier kommer til syne. Dewey gjennom praktiske og sosiale erfaringer, og rekonstruksjonsprosessen. Klafki gjennom den dialektiske tilnærmingen til undervisning som utfordrer elevene kognitivt, men også er et sosialt samspill. Videre skriver Ludvigsen-utvalget at kompetanse kan utvikles og læres gjennom ulike aktiviteter og situasjoner. Her er det også naturlig å trekke linjer til aktivitetspedagogikkens far Dewey sitt tankegods. Den kompetanse som utvikles kan argumenteres til å være en dannelsesprosess i form av rekonstruksjonsprosessen.

Ludvigsen-utvalget skriver så at kunnskaper er forutsetning for å utvikle kompetanse. Her vil jeg trekke linjer til nyhumanismens romantiske syn på en klassisk dannelse via kulturelle idealer. Ved å overføre kunnskaper som tilegnes av elevene vil det legge grunnlag for dannelse og utvikling av kompetanse. Til slutt vil jeg trekke frem at for å vise kompetanse må elevene bruke kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. Dette linker jeg til Klafkis utsagn om at dannelse handler om en grunnleggende forståelse av verden og evne å bruke den kunnskapen i en større sammenheng.

Jeg vil dermed konkludere med at kompetansebegrepet inneholder dannelsesaspekter. Jeg vil senere i oppgaven gå i dybden av dette i lys av musikkfaget.

7.6 Dannelsesteorier i overordnet del av LK20

Dannelsesteoriene til Klafki, Herbart, Kant, Humboldt og Dewey kommer og til uttrykk i den overordnede delen av læreplanen. Dette vil jeg begrunne med en kort redegjørelse av de ulike dannelsessynene i lys av overordnet del. Først vil jeg redegjøre for Klafkis kategoriale dannelsesteori. Jeg velger å legge hovedvekt på hans dialektisk kategoriale dannelsesteori. Grunnskolen i Norge har som formål å utdanne kritiske og engasjerte samfunnsborgere. Klafki mente som nevnt at dannelsen skal være en prosess som bidrar til å utvikle personer som er i stand til å reflektere over og kritisere samfunnet de lever i, samt å delta aktivt i det (Klafki, 2001). Så hvordan kommer det til uttrykk i overordnet del av LK20?

7.6.1 Kategorial dannelsesteori

Overordnet del setter fokus på kritisk tenkning og kompetanse i samarbeid, og er i tråd med Klafkis teori som legger vekt på at utdanning skal bidra til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og samfunnets sosiale funksjoner. I følge Klafki er det læreren sitt ansvar å sørge for at elevene får en kritisk og reflektert forståelse av samfunnet (Klafki, 2001). Ved at utdanning sees på som en dialektisk prosess, hvor elevene utfordres til å utforske ulike perspektiver og anerkjenner positive og negative sider på en objektiv og kritisk måte, kan læreren tilby elevene et læringsmiljø hvor de kan utforske og utvikle sine egne meninger og holdninger. Dette er i tråd med flere avsnitt i den overordnede delen av LK20. I punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold kan det knyttes til at «elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver» (LK20, s. 9). Det påpekes også at det er møtene elevene får med ulike kulturuttrykk og tradisjoner som bidrar til deres egen identitetsdannelse. Disse møtene elevene erfarer kan da erfares kategorialt, men er også i tråd med rekonstruksjonsprosessen (Dewey, 2011).

7.6.2 Progressiv dannelsesteori

Progressiv dannelsesteori, representert her ved John Dewey, legger vekt på at utdanning skal være en prosess for å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk, samarbeide og løse praktiske problemer (Dewey, 2011). Dette er i tråd med LK20 (s.10) sitt fokus på «Kritisk tenkning» i punkt 1.3, og samarbeid ved punkt 2.1 «Sosial læring og utvikling» (s.13). Undervisningen i grunnskolen skal i henhold til progressiv dannelsesteori være en aktiv og engasjerende prosess for elevene, hvor elevene får muligheter til å utforske og oppleve og dermed vil utvikle seg selv. På denne måten skapes en prosess i klassefelleskapet som fremmer demokrati i tråd med punkt 1.6 «Demokrati og medvirkning» (LK20, s.12). Her spesifiseres det at skolen skal være et sted hvor elevene får mulighet til å oppleve demokrati i praksis, og

dermed vil lære hva demokratiske verdier og demokratisk styreform er. Punkt 2.1 «Sosial læring og utvikling» (LK20, s.13) gjenspeiler og utviklingsperspektivet til Dewey. Utvikling og dermed dannelse skal skje i samhandling med andre. Det står at «dialog står sentralt i sosial læring» og at «elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger til i samspill med andre» (LK20, s.13).

I de nevnte fremtidsutfordringene i NOU2015:8 med en stadig mer kompleks verden i stadig endring, kan progressiv dannelsesteori bidra til å øke kompetanse i samarbeid og kritisk tenkning ved å skape læringsmiljøer som støtter elevenes aktive og engasjerte deltakelse i læringsprosessen. Dette støttes i den overordnede delen av LK20 hvor det under formålet med opplæringen står:

«Elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng»

(LK20, s. 7)

Punkt 1.4 i overordnet del omhandler dette. Der legges det til at vi skal la elevene: «få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling». Her vil jeg hevde at Dewey sitt syn på utdanning skinner gjennom. Samtidig kan en argumentere for Klafkis teorier kommer til uttrykk i det å omsette ideer til handling. Videre i 1.4 utdypes det at «evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (LK20, s. 11). Klafkis utsagn om at fordypning er en absolutt forutsetning for læring (2011, s.194), stemmer overens med dette. Lærere må da evne å skape læringsmiljøer der elever får muligheter til å samarbeide og løse problemer sammen. Dette kan gjøres ved å legge opp til en prosjektorientert undervisning i tråd med Dewey (2011), eller gruppeoppgaver, hvor elevene får mulighet til å dele ideer, samarbeide om løsninger og støtte hverandre i læringsprosessen. I dette samspillet kan den doble åpningen til Klafki oppstå. Avslutningsvis i punkt 1.4 står det at «vår sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver» (LK20, s.11). Her kan en argumentere for at det oppstår dannelse via erfaringen med ulike kulturelle uttrykk, og en kategorial åpning i tråd med Klafki bidrar til å løfte frem nye perspektiver. Det kan og minne om Humboldts tro på dannelse gjennom møte med kultur.

7.6.3 Klassisk dannelsese teori

Humboldts syn på dannelse i den klassiske dannelsese teorien legger vekt på at utdanningen skal bidra til å utvikle elevenes åndelige og intellektuelle evner. Dette kan støttes opp under LK20 sitt fokus i overordnet del på elevenes selvstendige læring, «Å lære å lære» (LK20, s.15). Motsetningen til progressiv dannelsese teori er at læringen skal skje ved at elever mottar og internaliserer kunnskapen, og det forventes at elever tar imot denne kunnskapen på en passiv måte. En kan argumentere for at den klassiske dannelsese teorien kan bidra til at elevene får en solid og grunnleggende forståelse av hvordan man lærer og hvordan man bruker kunnskap, noe som kan styrke deres evne til å tilegne seg ny kunnskap på egenhånd. Altså selvstendig læring. I LK20 sin overordnede del kommer dette til uttrykk i avsnitt 2.4: «Å lære å lære» (LK20, s. 15). Dette er et sentralt punkt i det nye læreplanverket for grunnskolen. Den klassiske dannelsese teoriens fokus på kunnskap og overføring av kunnskap kan bidra til elevenes tilegnelse av ny kunnskap. Dette kan knyttes til Klafkis formale kategori for dannelse, hvor det handler om å utvikle elevenes evner og anlegg for livslang læring.

Man kan da også argumentere for at elever som har en god grunnleggende forståelse for hvordan man lærer og bruker kunnskap, vil ha en bedre evne til å tilegne seg og anvende digitale verktøy og teknologier på en effektiv måte. Dermed kan klassisk dannelsese teori bidra til en bredere og helhetlig utvikling av elevenes digitale kompetanse og selvstendige læring, ved å legge vekt på grunnleggende forståelse for læring og kunnskap.

På en annen side så kan en argumentere mot den klassiske dannelsese teorien ved at elevene tar imot kunnskapen og ferdighetene på en passiv måte. Det legges vekt på overføring av tradisjonell kunnskap, og en fare her er at kommunikasjonen mellom lærer og elev blir for ensidig. Det at læreren er en rollemodell og en autoritet i denne tilnærmingen av dannelse, kan også føre til en svekkelse av elevenes selvstendighet i eget arbeid. En viktig faktor å huske på da i denne tilnærmingen er at undervisningen ikke blir for passiv, eller en mindre fleksibel tilnærming til læring. Blir den det er ikke undervisningen i tråd med overordnet del av LK20 prinsipp om at dannelse skjer i møte med andre og på egenhånd (s.13).

Elevene må bli utfordret til å tenke kritisk og utfordre eksisterende kunnskap. En tilnærming her kan være Klafkis dialektiske undervisningsteori. I LK20 spesifiseres det at en dypere innsikt skal utvikles ved at elevene ser sammenhenger mellom ulike kunnskapsområder. Læreren må da tilby elevene et mangfold av strategier for å tilegne seg, og forholde seg kritisk til kunnskap (LK20, s. 15).

7.7 Oppsummering

Det kan dermed se ut som at en ut ifra LK20 må vektlegge både klassiske, progressive, og kategoriale dannelses teorier, slik at elevene får muligheten til å utvikle både en grunnleggende kunnskap og en evne til å tenke kritisk og samarbeide. Både den materiale- og den formale dannelseskategorien til Klafki er da aktuelle for denne utviklingen. De nye tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (LK20, s.16-17), uttrykker både nyhumanismens, modernismens, og Klafkis dannelsessyn. Innledningsvis står det at elevene skal «forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og [elevene] skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (LK20, s. 16). Her vil det å *forstå gjennom kunnskap* uttrykke en klassisk dannelses syn og å *forstå gjennom samarbeid* uttrykke Deweys dannelsessyn. Når vi legger disse sammen, vil forståelse gjennom kunnskap og samarbeid uttrykke både Klafkis materiale og formale dannelsessyn. Dannelsessynet til nyhumanismen, modernismens og Klafki om at utdanning skal bidra til at elevene får utviklet sitt potensial for selvrealisering og personlig vekst kommer til uttrykk her.

En dannelses teori som da kan alle disse sammen er en slags sosiokulturell dannelses teori. Hvor elevene utdannes til sosiokulturelle kompetanser som inkluderer evnen til å samarbeide og kommunisere med andre, forstå ulike kulturer og sammenhenger, evne til empati og forståelse for andre menneskers perspektiver kommer til uttrykk i punkt 2. og 2.1 av den overordnede delen i LK20 (s.13). Det at elevene jobber mot et felles mål, som å løse konflikter på en konstruktiv måte, ta ansvar for egne handlinger og beslutninger, være åpen for nye ideer og endringer, og ha en positiv holdning til andre mennesker og kulturer, kan bidra til at elevene utdannes til å bli inkluderende og reflekterte samfunnsborgere i tråd med Klafki og Dewey. Jeg vil ikke gå nærmere inn på hva som kan ligge i en eventuell sosiokulturell dannelses teori.

Alle de nevnte dannelses teoriene har forskjellige perspektiver på hva grunnskolen skal bidra med for å utvikle fremtidskompetanse hos elevene og hvordan dette skal oppnås. De gir ulike rammer for hvordan tenke om hva som er viktig i grunnopplæringen og hva som skal være i fokus i hvordan undervisningen organiseres og gjennomføres. Drøftelsen over dannelsens plass i LK20 vil jeg ta opp igjen i kapittel 9 om musikkfaget og i en avsluttende diskusjon i kapittel 10.

7.8 Dannelse som middel

Som nevnt gjennomgående i denne oppgaven lener jeg på Varkøys (2017) tanker om dannelse som et middel mot et mål. Ved en slik instrumentell tenkning vil ikke kunstens egenverdi kunne eksistere (Varkøy, 2017, s. 41). Avslutningsvis i dette kapitlet om dannelse vil jeg derfor kort gjøre rede for kritikk av dannelse som middel ved synspunkter fra Friedrich Nietzsche og Theodor W. Adorno.

7.8.1 Nietzsches oppgjør

I boka «Om våre tyske dannelsesinstitusjoners fremtid» tar Nietzsche et oppgjør med samtidens lærere og kunstnere og deres forræderi mot sann dannelse (Nietzsche, 1995). Her stiller han seg kritisk til en funksjonell tilnærming til dannelse (Varkøy, 2017, s. 41). Humboldts tanker om en fri dannelse og utdanning uten statlig kontroll er borte, noe Nietzsche tar et oppgjør med ved å henvende seg til den tyske stats ideologi og nyttetenkning. Her kritiserer Nietzsche den tyske nasjonalistiske ideologien som han mener har påvirket dannelse og utdanning i Tyskland. Han argumenterer for at den tyske utdanningsmodellen har blitt preget av et overdrevent fokus på nasjonal stolthet og et ønske om å skape en spesifikk type tysk kultur og identitet. Nietzsche mente at dette fører til at dannelsen blir begrenset og at det ikke blir gitt rom for individuell frihet og kreativitet som han anser som viktig i en dannelsesprosess (Nietzsche, 1995). Nietzsche mener at Tysklands utdanningsinstitusjoner bruker dannelse som et redskap for å skape nyttige borgere. Dette knytter han opp mot datidens nasjonaløkonomiske dogmer, hvor mest mulig erkjennelse og dannelse, vil føre til produksjon og etterspørsel (Nietzsche, 1995, s. 46). Han argumenterer for at det jobbes for en raskest mulig form for dannelse slik at folk kan bli pengetjenende vesener (Nietzsche, 1995, s. 47). En slik funksjonell tilnærming til dannelse med politisk styring, mener Nietzsche undergraver hele dannelsesprosessen. Dannelse er ifølge Nietzsche noe fritt og individuelt, uten definerte formalmål eller nyttekrav utover det å realisere seg selv og sine muligheter som menneske (Varkøy, 2017, s.41). Nietzsche viser bekymring for at den nasjonalistiske ideologien vil føre til en begrenset forståelse av hva dannelse kan være, og at det vil hindre utviklingen av individuelle talenter og interesser. Han argumenterer videre for at en sann dannelse skal være uavhengig av nasjonale grenser og oppmuntre til en åpen og nysgjerrig holdning til verden. Dermed må dannelse gi individer muligheten til å utvikle seg selv på en måte som er unik og uavhengig av politiske eller nasjonale agendaer (Nietzsche, 1995). Han fremhever det formålsløse og det å være unyttig som et sentralt aspekt ved dannelsesprosessen.

7.8.2 Adornos halvdannelse

Adorno mener at det oppstår en halvdannelse (Halbbildung) når dannelsens mål blir definert og neglisjerer menneskers personlige interesser (Varkøy, 2017, s. 39). Han så på halvdannelse som en del av en kulturell krise i samfunnet og som et resultat av en utdanningsmodell som kun fokuserte på tekniske og økonomiske ferdigheter. Dette mener Adorno fører til at individet ikke får utviklet sine kreative og estetiske evner. Adorno mener at dette igjen fører til at individet mister sin evne til å reflektere kritisk over verden og deres egen rolle i den. Dermed mener Adorno at dannelse eksisterer i en evig spenning mellom individets selvstendighet og frihet på den ene siden, og tilpasning til samfunnets krav på den andre siden (Varkøy, 2017, s. 39). Halvdannelse ser Adorno på som en lavere form for dannelse som er overfladisk og fremmedgjort fra sann dannelse ved at jakten på kunnskap er i fokus, og dannelsen skjer for å tilpasse seg et miljø.

8. Dybdeløring

Før jeg beveger meg til musikkfaget vil jeg redegjøre for dybdeløring. I NOU2015:8 introduseres begrepet dybdeløring. Ludvigsen-utvalget mener at for tilegnelsen av fremtidskompetanser, må elevene evne å overføre læring fra et fag til et annet, og til andre sammenhenger (NOU2015:8). Dybdeløring er arbeidsformen som Ludvigsen-utvalget mener skal gi elevene grunnlag til å evne dette. Dette gjenspeiles i LK20s overordnede del under prinsipper for læring punkt 2.2 Kompetanse i fagene (LK20). Her det står det at «Skolen skal gi rom for dybdeløring» og at «Dybdeløring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter» (LK20, s. 14). Videre står det under punkt 3.2 Undervisning og tilpasset oppløring at «Å gi rom for dybdeløring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (LK20, s. 18). Utover dette nevnes ikke dybdeløring som begrep i LK20. Allikevel påpekes det av UDIR at det må legges til rette for dybdeløring om elevene skal tilegne seg de kompetanser som kreves for det tjuelførste århundret (UDIR, 2023). Så for å kunne svare på min problemstilling om hvordan musikkfaget i grunnskolen kan bidra til at elevene utrustes til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov, anser jeg det som relevant å se nærmere på dybdeløring i teori og som undervisningsmetode.

Jeg vil derfor redegjøre for teori knyttet til dybdeløring, forankret i Goodlad (1979) sitt første nivå, for å forstå de idéene og forskning som er bakenforliggende. Med dette ønsker jeg å danne et grunnlag for forståelse av begrepet og for å drøfte hvordan dybdeløring kan utføres i praksis. Drøftelsen vil bli lagt til læreplanen i musikk og implementeringen av den, forankret på Goodlad (1979) sitt tredje og fjerde nivå.

8.1 Pellegrino og Hilton

En kilde det refereres til i NOU2015:8, er boka “Education for Life and Work - Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century” (2012). Den er redigert av James W. Pellegrino og Margaret L. Hilton og ble utgitt i 2012 av National Academies Press. Boken er et resultat av en forespørsel fra United States Department of Education om å identifisere kjernekompetanser som er nødvendige for at elever skal lykkes i det tjuelførste århundre (Hilton, 2012). Boken baserer seg på en omfattende gjennomgang av forskning og praksis innen læring og kompetanseutvikling, utført av et ekspertutvalg som ble nedsatt av National Research Council of the National Academies (NCR). Utvalget bestod av ledende eksperter innen utdanning, psykologi, samfunnsvitenskap og privat næringsliv (Hilton, 2012). I boka knytter utvalget dybdeløring til utviklingen av 21CS og argumenterer for at dybdeløring er en

viktig forutsetning for å utvikle disse kompetansene og ferdighetene (Hilton, 2012). Videre mener de at det er viktig å integrere dybdeløring i undervisningen for å forberede elevene på de utfordringene og mulighetene det tjuerførste århundre tilbyr.

8.1.1 21st century skills vs. 21st century competencies

Ekspertutvalget skriver at forståelsen av hva som ligger i begrepet 21st Century Skills kan spores tilbake til SCAN-utvalget (Hilton, 2012, s. 35). En bemerkelse er at de beveger seg vekk fra begrepet «skills» og over til «competencies». Dette er for å understreke at dybdeløring ikke bare handler om å lære ferdigheter (skills), men også om å utvikle kunnskap som kan overføres til ulike situasjoner (kompetanse) i tillegg til kognitiv utvikling. I likhet med SCAN rapporten fra 1991 er de enige om at det trengs ferdigheter for å utvikle kompetanse (Hilton, 2012, s. 23). I begrunnelsen av dette lener de seg og på OECD ved DeSeCo-prosjektet sin kompetansedefinisjon fra 2005 som sier at «Kompetanse er mer enn bare kunnskap og ferdigheter. Det innebærer evnen til å møte komplekse krav, ved å bruke og mobilisere psykososiale ressurser (inkludert ferdigheter og holdninger) i en bestemt kontekst» (OECD, 2005). Mens "skills" ofte er mer begrenset til en bestemt oppgave eller situasjon, så mener de at "competencies" viser til en bredere og dypere forståelse av kunnskap og ferdigheter som kan anvendes på tvers av ulike situasjoner og kunnskapsområder (Hilton, 2012, s. 23). Ekspertutvalget skriver at "Competencies" også inkluderer aspekter som holdninger, verdier, og etikk, at dette er viktige aspekter for å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på en måte som er relevant og meningsfull for samfunnet (Hilton, 2012). Slik argumenterer de for at 21st Century Skills ikke er dekkende nok, og at det dybdeløring skal føre til er 21st Century Competencies.

8.1.2 4 nivåer - dybdeløring

Ekspertutvalget presenterer en teoretisk tilnærming til dybdeløring hvor de definerer dybdeløring som en prosess hvor det involveres en forståelse av komplekse konsepter gjennom konstruksjonen av mentale representasjoner (Hilton, 2012). Disse representasjonene gir grunnlag for å løse problemer og ta beslutninger i nye og ukjente situasjoner. Utvalget ser på dybdeløring som en gjentakende og dynamisk prosess som altså involverer flere nivåer av kognitiv kompleksitet (Hilton, 2012). Dette støtter de i Blooms taksonomi. For å gjøre dette forståelig, presenterer utvalget en modell med fire nivåer av dybdeløring (min egen oversettelse):

Det første nivået, kalt overflatelæring, er læring av enkle fakta og prosedyrer uten å forstå deres underliggende sammenhenger (Hilton, 2012). Dette nivået er ofte assosiert med repetisjonsbasert læring og kortsiktig hukommelse. Eksempelvis les denne siden og svar på spørsmålene under.

Det andre nivået, kalt forståelsesbasert læring, innebærer en dypere forståelse av sammenhengen mellom konsepter og fakta (Hilton, 2012). På dette nivået kreves det at elevene analyserer og tilegner seg nok informasjon for å danne en helhetlig forståelse av konseptene. Dette kan for eksempel være å «lese mellom linjene» i en tekst.

Det tredje nivået, kalt transfer eller overføring, innebærer å anvende kunnskap og ferdigheter fra en situasjon til en annen (Hilton, 2012). Her må elevene kunne generalisere sin kunnskap og anvende den på nye problemer og i nye situasjoner.

Det fjerde og høyeste nivået, kalt metakognitiv dybdelæring, innebærer å ha en dyp forståelse av hvordan man lærer, og å være i stand til å reflektere over ens egen læring og utvikling (Hilton, 2012). Dette nivået krever også en evne til å overvåke ens egen læring og til å identifisere og løse problemer i ens egen tenkning.

Ekspertutvalgets modell understreker betydningen av å utvikle en dyp forståelse av konsepter og sammenhenger, og viser ved at dybdelæring er en gradvis og progressiv prosess, krever det en bevisst tilnærming til læring. Modellen er ment som et rammeverk for å evaluere dybdelæring og identifisere områder der elevene kan ha behov for mer støtte og veiledning (Hilton, 2012).

8.2 Fullan m.fl.

I boka "Deep Learning: Engage the World, Change the World" av Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEachen (2018) har de fokus på dybdelæring som en undervisningsmetode. De mener at dybdelæring er det som skal til for å utvikle elevenes ferdigheter og kunnskaper slik at de kan bidra til å løse komplekse problemer i det virkelige liv. Slik bygger den videre på arbeidet og idéene til Pellegrino og Hilton (2012). Boken argumenterer i likhet med Pellegrino og Hilton for at dybdelæring er en nøkkelkomponent for å utvikle kompetanse for det tjuelførste århundre. De poengterer og med at det er en nødvendighet for å lykkes i dagens samfunn, og at dette krever en endring i hvordan vi underviser og vurderer elevenes læring (Fullan, McEachen, & Quinn, 2018). Fullan (m.fl.,

2018, s. 91) poengterer at tilegnelsen av fremtidens kompetanser er selve definisjonen av dybdeløring.

Boka viser hvordan dybdeløring kan implementeres i praksis gjennom konkrete eksempler og casestudier fra skoler og lærere over hele verden. Det er altså samspillet mellom teori og praksis som har dannet grunnlaget for de idøer og teorier som boka presenterer. Til forskjell fra Pellegrino og Hilton (2012) kritiserer Fullan (m.fl., 2018) at tidligere fokus på 21CS har vært for overfladisk og teknologisk orientert. De mener at det har manglet en klar plan for hvordan kompetanser for det tjuelførste århundre skal implementeres i skolen. For utviklingen og tilegnelsen av 21CS mener de at det krever en helhetlig tilnærming som inkluderer læringsmiljøet, pedagogisk praksis og skolens lederskap (Fullan m.fl, 2018).

8.2.1 Seks globale kompetanser i dybdeløring

De definerer dybdeløring som en prosess i å tilegne seg seks globale kompetanser: Karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning (Fullan m.fl, s.41). Disse omtales som de «seks C'ene». En ting verdt å bemerke seg her, er at de bruker begrepet kompetanse (competencies). Dette begrunnes med at kompetansebegrepet inneholder en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger (Fullan m.fl, s.43). Her kan en trekke tydelige linjer til kompetansedefinisjonen Ludvigsen-utvalget presenterte og Pellegrino og Hilton (2012) sin bruk av begrepet 21st century competencies. Mer om dette senere i oppgaven. De 6 globale kompetansene ble utviklet av det globale partnerskapet New Pedagogies for Deep Learning (NPDFL) og defineres følgende:

Karakter (Character): Å lære å lære. Mot, målrettethet, utholdenhet og motstandskraft. Selvregulering, ansvar og integritet.

Medborgerskap (Citizenship): Å tenke som globale borgere. Å vurdere globale problemer basert på en dyp forståelse av ulike verdier og verdensbilder. Ekte interesse og evne til å løse tvetydige og komplekte virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelig og miljømessig bærekraft. Medfølelse, empati og bekymring for andre.

Samarbeid (Collaboration): Å arbeide gjensidig og synergistisk i team. Interpersonelle og teamrelaterte ferdigheter. Sosiale, emosjonelle og interkulturelle ferdigheter. Å administrere gruppedynamikk og utfordringer. Å lære av andre og bidra til andres læring.

Kommunikasjon (Communication): Å kommunisere effektivt ved hjelp av enn rekke fremstillingsmåter, metoder og verktøy, inkludert digitale. Kommunikasjon utformet for ulike målgrupper. Refleksjon og bruk av prosesser for å forbedre kommunikasjonen.

Kreativitet (Creativity): Å ha et «entreprenørskap» for økonomiske og sosiale muligheter. Å stille relevante, utforskende spørsmål. Å vurdere og forfølge nye idéer og løsninger. Lederskap for å gjøre idéer om til handling.

Kritisk tenkning (Critical thinking and problem solving): Å evaluere informasjon og argumenter. Å lage koblinger og identifisere mønstre. Problemløsning. Å konstruere meningsfull kunnskap. Å eksperimentere, reflektere og handle ut fra ideer i den virkelige verden.

(Fullan, m.fl., 2018, s. 42)

En slik nøyaktig definisjon mener Fullan (m.fl., 2018) vil gi støtte til veiledning i arbeid med dybdelæring. Samtidig presiseres en mangel ved at det ikke legger grunnlag for å måle vekst i kompetansene, eller bidrar til å skille mellom læringsoppgaver (Fullan m.fl, 2018, s.43).

Videre pekes det på behovet for å endre læringskulturen i skolen. Forfatterne påpeker at deres seks globale kompetanser skiller seg fra andre lister over kompetanser for tjuelførste århundre på tre viktige punkter: helhet, presisjon og målbarhet (Fullan m.fl, 2018, s.43). Til forskjell fra P21 (Marzano, 2012) og Pellegrino og Hilton (2012) sine definisjoner av 21CS, som inneholder samarbeid, kritisk tenkning, kommunikasjon og kreativitet, har Fullan (m.fl, 2018) tillagt karakter og medborgerskap. Noe som kan ligne på livsmestring og medborgerskap fra overordnet del av LK20.

Ved å tillegge karakter og medborgerskap argumenteres det for at disse kompetansene er gjensidig forsterkende (Fullan, m.fl, 2018, s.43). De tillater elevene å ta ansvar for egen læring, å lære å lære, fokusere på komplekse problemer og ha omsorg for og bidra til verden. Slik blir karakter og medborgerskap grunnleggende kompetanser som gir grunnlag for tilegnelsen av kreativitet, samarbeid, kritisk tenkning og kommunikasjon (Fullan, m.fl, 2018, s.44). Det er når disse kompetansene blir tatt i bruk, at dybdelæringen skjer. Så hva mener Fullan (m.fl., 2018) at skal til for at alle elever lærer «dypt»?

8.2.2 Rammeverk for dybdelæring

For å sikre at utbyttet av undervisningen er dybdelæring lagde Fullan (m.fl, 2018) et rammeverk for dybdelæring. Formålet med rammeverket for dybdelæring er å hjelpe skoler og lærere med å planlegge og gjennomføre undervisning som støtter elevenes utvikling av dybdelæring. Rammeverket er basert på forståelsen av dybdelæring som en progressiv og gradvis prosess. Den er utformet for å hjelpe lærere og skoler med å identifisere hva som kjennetegner dybdelæring i praksis, og det gir en struktur for å planlegge og evaluere undervisning som støtter dybdelæring (Fullan m.fl, 2018, s.61). Det gir også mulighet for å identifisere områder der elevene kan trenge mer støtte og veiledning. Rammeverket er et verktøy for å støtte lærere og skoleledere i å utvikle en mer bevisst tilnærming til undervisning og læring, og å hjelpe elevene med å utvikle ferdigheter og kompetanser som er relevante for deres liv og arbeid i det tjuetførste århundre. De delte dette inn i fire lag, og arbeider seg bakover fra dybdelæring som er det ønskede læringsutbyttet.

- Lag 1 – Dybdelæring

Tilegnelsen de seks globale kompetansene og det tilsiktede læringsutbyttet. Som nevnt er det prosessene som skjer i tilegnelsen av disse kompetansene Fullan (m.fl, 2018) definerer som dybdelæring. Fremgang av tilegnelsen kaller de for læringsprogresjoner.

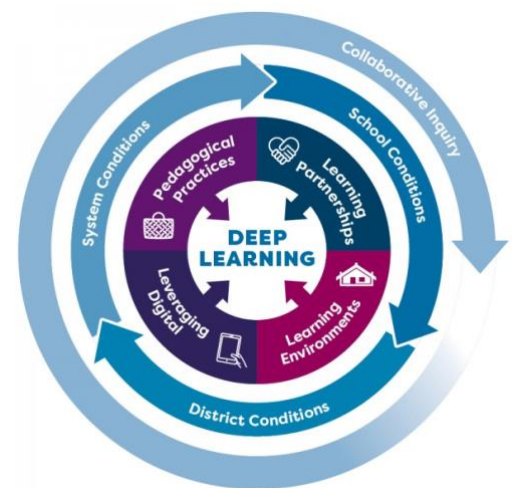
- Lag 2 – Fire elementer for å utforme læringen

De fire elementene er pedagogiske praksiser, lærende partnerskap, digitale hjelpemidler og læringsmiljø. Dette er støttende elementer som støtter prosessen i å utforme læringsprosesser (Fullan m.fl, 2018, s.63). Disse fire elementene vil jeg redegjøre for i 8.2.3.

- Lag 3 – Forutsetninger for spredning av dybdelæring

Dette er støtte fra skoler, fylker og utdanningssystemet. Det påpekes at dybdelæring ikke bør overlates til bare noen få innovative lærere, rektorer og skoler, men at de bør være en systematisk tilrettelegging for de fire elementene som skal utforme læringen. For eksempel politisk styring eller læreplan (Fullan, m.fl., 2018).

- Lag 4 – Samarbeidende undersøkelser



Figur 2 Rammeverk for dybdelæring
FINNSIDETALL

Den ytterste sirkelen i figur 2 illustrerer en samarbeidsbasert utforskningsprosess, og er ment for å vise interaksjonen med de andre lagene. Fullan (m.fl., 2018, s. 65) sier at dette laget gjennom syr de andre og har som hensikt å skape diskusjoner på hvert av nivåene i utviklingen. Det påpekes at den samarbeidsbaserte undersøkelsesprosessen kan brukes av lærere og skoleledere for videre utvikling av sin undervisningspraksis.

Oppsummert er poenget med disse fire lagene er skape en forståelse av hver og en, og slik forstå hvordan de gjensidig er forbundet. Slik kan hvert lag forsterke hverandre og få frem synergien mellom lagene.

8.2.3 Fire elementer i dybdelæring

Som nevnt presenterer Fullan (m.fl., 2018) nye pedagogiske tilnærminger som skal sørge til tilegnelsen av fremtidskompetanser. Han kaller de for nye pedagogikker og deler de inn i fire elementer: pedagogiske praksiser, lærende partnerskap, digitale ressurser og læringsmiljø (Fullan, m.fl, 2018, s.92). Fokuset i den pedagogiske praksisen skal være på å skape og anvende ny kunnskap. Dette er da i motsetning til formidlingen av gammel kunnskap som skjer i dag. Påstanden til Fullan (m.fl., 2018, s.113) er at tilegnelsen av de seks globale kompetansene kan settes raskere ut i livet i klasserommet ved å bruke de fire elementene.

Med lærende partnerskap presiseres det at relasjonen mellom lærer og elev er i endring. Lærere skal nå være partnere i elevens læring og utvikling (Fullan, m.fl, 2018, s. 93). Målet er at læring skal oppleves mer relevant og virkelighetsnær for elevene når den bygger på elevenes behov og egeninteresser. Her blir relasjonsbygging mellom lærer og elev sentralt. Videre presenterer Fullan (m.fl., 2018, s. 94) en ny rolle for elevene hvor de skal være agenter i eget liv. Dette innebærer en kombinasjon av intern utvikling og eksterne forbindelser til omverden. Det hevdes at elevene blir mer engasjerte når elevene når de får gå inn rolle som medlærende sammen med andre elever. Samarbeid er altså sentralt i et lærende fellesskap, mer om det senere. I elevenes lærende fellesskap er det «å lære å lære» spesifisert som essensielt (Fullan, m.fl, 2018, s.95). Dette krever at elevene tar ansvar for egen læring og forstår sine egne læringsprosesser.

Læringsmiljøet omtales som den tredje læreren. Det fysiske eller virtuelle rommet og læringskulturen kan frigjøre elevenes potensial og motsatt (Fullan, m.fl., 2018, s.114). Lærere skaper et godt læringsmiljø når hen skaper et klasserom hvor alle blir hørt. Da må lærere vise empati og oppmerksomhet overfor elevenes behov og interesser. Lærere må og strukturere oppgaver som gjør at elevene føler seg som en kompetent lærende (Fullan, m.fl., 2018, s.115).

For å skape et klasserom for dybdelæring må det være rom for at elevene kan stille spørsmål og ikke være passive mottakere av lærerens svar. Lærere må og verdsette *spørsmål* ovenfor *svar*. Dette begrunner Fullan (m.fl., 2018, s.116) med at prosessen med å lære er like viktig som sluttproduktet. Videre må lærere tilrettelegge for ulike tilnærminger til læring som må baseres på elevens behov og interesser. Læring må oppleves som relevant og meningsfylt med tydelig forbindelser til den virkelige verden. Ved at elevene setter seg egne mål personlige mål og evaluerer seg selv på egenhånd og i samarbeid med andre vil læringen engasjere (Fullan, m.fl., 2018, s.116).

Digitale ressurser åpner for grenseløse muligheter. Fullan (m.fl., 2018, s.118) mener at skolen foreløpig ikke har utnyttet potensiale som ligger her fullt ut. Effektiv bruk av digitale hjelpemidler kan bidra til fellesskap for dybdelæring hvor elevene støttes til å ta kontroll over egen læring (Fullan, m.fl., 2018, s.118). Fokuset ligger på å bruke digitale ressurser som er allment utbredt. Det poengteres at lærerrollen er endret til å omhandle å tilrettelegge for at elevene har de nødvendige ferdighetene og kompetansene til å skape ny kunnskap av å benytte de endeløse ressursene som er tilgjengelig på internett. Der elever før ble møtt med oppgaver som hadde blitt løst før, skal elevene nå tilpasse egne løsninger til den virkelige verdens problemer (Fullan, m.fl., 2018, s.119).

Nye pedagogiske praksiser er ikke nødvendigvis å forkaste de pedagogiske praksiser vi vet er effektive, men å se de med «dybdebriller» (Fullan, m.fl., 2018, s.121). Det er altså opp til lærerne å vurdere hvilke pedagogiske praksiser som kan bidra til samspillet mellom de fire elementene. For eksempel mener Fullan (m.fl., 2018, s.121) at lærere må utvikle dyp ekspertise i undervisning- og vurderingspraksis for å maksimere påvirkningen av digitale ressurser. Undervisningsforløp som tilrettelegger for utviklingen av de seks globale kompetansene benytter i følge Fullan (m.fl., 2018, s.122) utforskende, problembaserte, prosjektbaserte og tverrfaglige modeller. Her blir samarbeid igjen en viktig faktor.

Samarbeid er ikke nevnt som en av de fire elementene i dybdelæring, men er en viktig faktor i alle. Det understrekes at av alle forhold som fremmer dybdelæring, er samarbeid det viktigste (Fullan, m.fl., 2018, s.137). En samarbeidsbasert læringsutvikling for både lærerkollegiet og elevgruppen vil fremme dybdelæring. Dybdelæring er fortsatt i en utviklingsprosess og utviklingen av dybdelæring vil skyte fart ved at lærere samarbeider både innenfor og på tvers av skoler (Fullan, m.fl., 2018, s.142). På samme måte vil samarbeid mellom elevene fremme tilegnelsen av de seks globale kompetansene (Fullan, m.fl., 2018).

8.2.3 Dybdelæring vs. Læreplan

Til slutt i dette delkapitlet om boka til Fullan (m.fl., 2018) vil jeg kort nevne noen tanker de har om læreplanen. De mener at det må endringer til i læreplanen for å kunne legge til rette for dybdelæring (Fullan, m.fl., 2018, s.52). I eventuelle nye læreplaner mener Fullan (m.fl., 2018) at læringsprosessen må være i sentrum, og på denne måten vil det utvikle seg en ny pedagogisk praksis. For det påpekes som en nødvendighet at vi må forandre hele læringskulturen og ikke bare fasadene eller strukturene (Fullan, m.fl., 2018, s.53)

8.3 Dybdelæring definert

Som nevnt mener Fullan (m.fl., 2018, s. 91) at tilegnelsen av fremtidens kompetanser er selve definisjonen av dybdelæring. Dybdelæring er da det som skal til for å utvikle elevenes ferdigheter og kunnskaper slik at de kan bidra til å løse komplekse problemer i det virkelige liv. Furnes (2022, s. 30) definerer dybdelæring følgende:

Dybdelæring er å tilegne seg kunnskap på en slik måte at man forstår fakta, begreper og sammenhenger i fag og mellom fag, og å tilegne seg ferdigheter som gjør en i stand til å bruke denne kunnskapen til å utføre oppgaver eller løse problemer i kjente og ukjente sammenhenger.

Denne definisjonen minner veldig om kompetansedefinisjonen i LK20. Furnes (2022) begrunner dette med at dybdelæring handler om å forstå og anvende forståelsen. Han utdyper med at «dybdelæring handler om å lære på en slik måte at elevene ser sammenhenger og blir kompetente til å bruke kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner» (Furnes, 2022, s.26). Slik argumenterer han for dybdelæring og kompetanse er to sider av samme sak.

Ludvigsen – utvalget definerer det slik: «Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse (NOU2015:8, s. 14).

UDIRs definisjon:

Dybdelæring [defineres] som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (UDIR, 2023).

Gjennomgående for disse definisjonene er fokuset på dybdelæringens overføringsevne og varige forståelse.

9. Musikkfaget

Denne oppgaven har som formål å gi et svar på hvordan musikkfaget kan utruste elevene i grunnskolen til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov. Til nå har jeg redegjort for de idéer og forskning som er bakenforliggende for LK20 ved utredningene til Ludvigsen – utvalget og Meld. St. 28 (2015 – 2016) for å skape en forståelse av hva det er tenkt at musikkfaget skal bidra med. Jeg har og redegjort for hvordan nytte- og dannelsesapekter kommer til uttrykk i LK20 og i læreplanen i musikk. Som nevnt tidligere i oppgaven sier hovedutredningen til Ludvigsen-utvalget at å utøve musikk, oppleve musikk og analysere musikk vil være arbeidsmåter for å oppnå fremtidskompetanse (NOU2015:8, s. 58).

Musikkfagets egenverdi blir altså fremhevet som et viktig fag for tilegnelsen av kompetanser, og på denne måte legitimert av Ludvigsen – utvalget. Samtidig knyttes behovet for fremtidskompetanse ofte til private aktører. I kapittel 6.2 og 6.4.1 gjør jeg rede for hvordan Microsoft, Cisco, Lego, Apple, OECD og Verdensbanken har tatt initiativ til forskning av 21CS. Musikkens rolle som et instrumentelt middel for tilegnelsen av 21CS er altså en underliggende faktor i det vi nå beveger oss over til nest siste kapittel av denne oppgaven.

I dette kapitlet ønsker jeg derfor å redegjøre for musikkfagets erkjennelser. Kapitlet forankres i Goodlads (m. fl., 1979) første nivå, da jeg ønsker å undersøke bakenforliggende idéer for musikkfagets praksis. Her vil jeg igjen rette søkelyset mot påstanden til Varkøy (2017, s.36) om at musikkfaget er et instrumentelt middel for et samfunnsnyttig mål. Jeg vil undersøke hva som er bakenforliggende for denne påstanden. Dette vil jeg sette opp mot musikkfagets musikalske erfarings egenverdi.

9.1 Musikkfagets erkjennelse

Ifølge Varkøy (2017, s. 46) er begrepet erkjennelse synonymt med innsikt og forståelse. Denne definisjonen vil jeg lene meg på videre i oppgaven. Tilbake i antikkens Hellas tenkte Pytagoras og Platon at man gjennom musikken erkjente tilværelsens dypeste mening (Varkøy, 2017, s. 47). Myten om *musenes* fødsel forteller om da Zeus hadde skapt verden og alt virket fullendt og helt, men gudene følte at det fortsatt var noe som manglet. Dette var det *musiske* (Varkøy, 2015, s. 13). Det musiske inneholder ikke bare tonekunsten – musikk, men også språk, diktning og dans. Gjennom skjønn menneskeskapt musikk gitt fra gudene, tenkte

antikkens grekere at den menneskelige sjelen kan komme i harmoni med kosmos. I denne sammenheng vises forestillingen om musikkens erkjennelsesfunksjon hvor mennesker kan sanse og oppleve hva som er godt og ondt via musikk. Musikken gir altså en forståelse og innsikt for mennesket. Denne forståelsen og innsikten kan mennesket bruke det til å oppnå kunnskap eller forståelse av en ide, et emne eller et fenomen. Erkjennelse blir da en prosess som innebærer observasjon og tolkning av informasjon. Musikk besitter en erkjennelsesfunksjon kan bli utnyttet til andre formål (Varkøy, 2017). For eksempel kan forståelse og innsikt føre til tilegnelsen av nye kompetanser, eller gi forståelse av verden rundt oss som gir evne til å løse problemer, ta beslutninger og utvikle ny kunnskap.

Furnes (2022, s. 39) stiller spørsmålet «Erkjennelsens mål – hva erkjenner vi?». Her retter han fokuset mot hva vi kan lære av omgang med musikk, og hva målet for musikkundervisningen er i skolen. Han henviser til Ruud (2016, s.288) sitt utsagn om at når vi spør om musikkens funksjon i undervisning åpner vi for en verdidebatt. I dette kapitlet vil verdidebatten omhandle spenningen mellom musikkfaget som et instrumentelt middel og et fag for dannelse.

For å skape en forståelse av hva vi kan lære av omgang med musikk utfra ulike formål, deler Ruud (2016) musikkfagets målsettinger inn i tre kategorier; musikk, elev og samfunn. Dette er og tre perspektiver å argumentere for legitimeringen av musikkfaget fra. Disse vil jeg bruke som utgangspunkt for denne redegjørelsen.

9.1.1 Musikkcentrert målsetting

En musikkcentrert målsetting vektlegger utøvende ferdigheter, musikkhistorie og musikk teori (Ruud, 2016, s. 291). Dermed må musikkundervisningen ha fokus på musikalsk aktivitet som å oppleve eller å utøve musikk. En slik form for musikkundervisning vil ha som mål å styrke elevenes musikalske kunnskap, innsikt og forståelse (Furnes, 2022, s. 41). Det som skal erkjennes av elevene er da musikken selv, noe som gjør musikkens egenverdi er da sentral i denne målsettingen. Innsikten skal tilegnes gjennom en nonverbal, intuitiv erkjennelse. Det å tilegne seg forståelse og innsikt gjennom å oppfatte musikk med sansene kaller Ruud (2016, s. 177) for det estetiske aspektet. Ruud (2016, s. 291) hevder at det er en tendens til at det estetiske fokuserer på musikkens uttrykk og kvaliteter løsrevet fra kontekst i en musikkcentrert målsetting. Når musikken oppleves og erfares ut fra seg selv, ligger den musikalske mening i musikkverket alene.

9.1.2 Elevsentrert målsetting

Ved en elevsentrert målsetting endrer fokuset seg fra ha musikken som et mål i seg selv, til at musikk blir middel for andre mål (Furnes, 2022, s. 42). Innenfor denne målsettingen er det argumenter om at musikk er viktig fordi det trener et vidt spekter av generelle evner og ferdigheter (Furnes, 2022, s. 44). Disse generelle evnene og ferdighetene kan for eksempel være sosiale evner og motorikk, og vil er gunstig for andre fagområder. Samtidig som en elevsentrert målsetting kan ha tendenser til å se på musikk som et middel, mener Ruud (2016, s. 288) at «en person- eller individsentrert musikkundervisning vil betone at musikken har en allmenndannende virkning, eller at det gjennom musikkundervisningen kan komme i stand en «estetisk oppdragelse» som virker formende på elevenes personlighet». En elevsentrert målsetting kan da både inneholde instrumentell tenkning og et dannelsesperspektiv i form av å være identitetsbyggende. Furnes (2022) fremhever at det er uenigheter rundt denne påstanden. Han refererer til Hanken og Johansens (2013, s. 170) utsagn om at musikkens verdi ikke er en nytteverdi. Dette begrunner de med den estetiske erfaringen og verdien som springer ut av musikkens vesen. Videre skriver de at

musikkens estetiske komponenter står i nær sammenheng med all menneskelig opplevelse og erfaring. I kontakt med musikkens vesen får mennesket dermed en mulighet til å erkjenne seg selv, og dette er noe annet enn å utvikle samarbeidsevne, toleranse eller andre «nyttfunksjoner» (Hanken & Johansen, 2013, s.170).

Dette er en uenighet jeg vil drøfte nærmere i denne oppgavens avsluttende diskusjon.

I motsetning til den musikkentrerte målsettingen, hvor eleven kan bli en passiv mottaker av musikkens meningsinnhold, er en elevsentrert målsetting opptatt av elevenes uttrykksbehov (Furnes, 2022). Musikkfaget kan bidra til identitetsbygging, selverkjennelse og styrket selvbilde ved at elevene får oppleve selvrealisering gjennom egne kreative uttrykk. Her ligger musikkens erkjennelsesfunksjon i elevens opplevelse av musikk og fruktene det kan bære. Ved en estetisk erfaring av musikk kan erkjennelse føre til å kunne uttrykke følelser, bli kjent med egne følelser, tette bånd mellom uttrykk og selverkjennelse (Furnes, 2022, s. 44).

9.1.3 Samfunnsentrert målsetting

I en samfunnsentrert målsetting vektlegges musikk som en levende faktor i samfunnslivet. Her vil en belyse hvilke erkjennelsesfunksjoner musikken kan ha for samfunnet (Ruud, 2016). Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet anså antikkens grekere, nærmere bestemt pytagoreerne, musikk som et speilbilde av kosmos. Musikk ble sett på som et sentralt element

for dannelse og samfunnsbygging (Furnes, 2022, s. 44). Platon mente at musikk bidrar til en livslang dannelsesprosess som er til det beste for både individ og samfunn (Varkøy, 2015, s.23).

Musikkfagets dannelsesfunksjon kommer til syne i den utøvende delen av faget. Når elever samarbeider musikalsk ved å lytte og kommunisere i samspill, kan det bidra til at elevens sosiale evner styrkes. Dette kan også knyttes til demokratisk forståelse, og medborgerskap ved å anerkjenne andres musikalske identiteter. En slik anerkjennelse krever toleranse for musikalske uttrykk en ikke står inne for selv (Furnes, 2022, s. 46). Musikkens erkjennelsesfunksjon kan da bidra til utviklingen av toleranse. Slik fremstår både den samfunnssentrerte og det elevsentrerte målsettingen med musikkundervisning til å omhandle bruk av musikk som et middel for å oppnå gunstige effekter som er nyttige for individ eller samfunn (Furnes, 2022, s. 46). Begrepet heteronomiestetikk beskriver dette som når musikkens mening referer til noe umusikalsk.

Slik fremstår musikk-sentrert-, elevsentrert-, og samfunnssentrert målsetting å ha ulike standpunkter. Enten er målet musikken i seg selv, «kunst for kunstens skyld», eller så er musikken ved elevsentrert- og samfunnssentrert målsetting et middel for utenommusikalsk nytte. Furnes (2022, s. 49) mener dette standpunktet blir ugyldig i møte med musikalsk opplevelse og erfaring. Han argumenterer for at det å skape musikk, utøve musikk og lytte til musikk er meningsfulle aktiviteter i seg selv. Det kan da virke som han mener at elevsentrert- og samfunnssentrert målsetting må sees gjennom en musikk-sentrert målsetting, hvor musikken selv er målet.

Avslutningsvis vil jeg nevne at musikkens erkjennelsesfunksjon er sentral i dette da den er ulik hvordan vi erkjenner andre fag. Som estetisk fag er det via sansning og persepsjon vi erkjenner i musikk. Frede V. Nielsen (1994) beskriver i denne sammenheng musikkfaget som bestående av en scientia- og en ars-dimensjon. Scientia-dimensjonen knyttes til musikkfagets faktabaserte kunnskapsgrunnlag og det som er målbart. Ars-dimensjonen omhandler musikkfagets praktiske sider og kan beskrives som ferdighetskunnskap (Furnes, 2022, s. 56 – 59). Jeg vil ikke gå nærmere inn på Nielsens tenkning i denne oppgaven.

Første delen av problemstillingen for denne oppgaven er «hvordan kan musikkfaget bidra». I dette ligger spørsmålet om musikk er et mål eller middel sentralt. For å kunne svare på om musikkfaget skal brukes som et middel til andre samfunnsnyttige formål vil jeg nå gjøre rede for musikkens egenverdi.

9.2 Musikkfagets egenverdi

Motsetningen til nytteverdi er egenverdi. For at noe skal ha en egenverdi stilles det krav til nytte eller relevans (Varkøy, 2017, s.109). Furnes mener problemet med begrepet egenverdi er at det er vanskelig å måle. Dermed ilegger han og Varkøy (2017) at musikkens egenverdi må ses gjennom musikalsk erfaring. Furnes (2022, s. 53) skriver at «begrepet nytte står i stil med til en markedsøkonomisk tenkning der vi skal kunne bruke musikken til noe nyttig som bidrar til en eller annen form for verdiskapning. Musikkens verdi ligger dermed i hva den er nyttig for». Videre kritiserer han begrepet *verdi* for å være ensidig koblet til et nytteaspekt. Ved at en legger dette til grunn vil det ut fra en markedsøkonomisk tenkning, kan det omtales som en instrumentell verdiforståelse (Furnes, 2022, s. 53) Varkøy (2017) løser opp i dette da han knytter musikkens egenverdi til den musikalske aktiviteten.

Varkøy (2017, s. 128) belyser hvordan LK06 uttrykker tro på musikkundervisningens positive pedagogiske, personlige og sosiale virkinger. Musikkaktiviteter skal ifølge LK06 bidra til å skape en følelse av tilhørighet og identitet. I tråd med antikkens grekere presenteres musikkfaget som et speil for kultur og samfunn. Videre hevder Varkøy (2017) at musikkfaget i LK06 blir vurdert som en metode, et verktøy, et instrument eller et middel til generelle pedagogiske mål, og med det som en del av et allment oppdragelsesprosjekt. Musikkundervisningens utenommusikalske effekter argumenterer virker for Varkøy (2017) å dermed ha blitt en strategi for alt.

10. Avsluttende diskusjon

I denne oppgaven har jeg ønsket å svare på problemstillingen:

Hvordan kan musikkfaget bidra til å utruste elevene i grunnskolen til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov?

Dette har jeg forsøkt å svare på ved å redegjøre for hva fremtidens kompetanser er, hvilke føringer LK20 gir, og hvilke egenskaper musikk besitter som kunstoffag og ifølge læreplanen i musikk. Problemstillingen ble opprinnelig formulert med tanke på å legitimere for mer musikkundervisning i skolen. Tanken var at denne masteroppgaven skulle vise hvor fantastisk fag musikk er og ved å redegjøre for de uendelige mulighetene som ligger i fagets egenart, skulle jeg konkludere med at det er hårreisende at vi ikke har mer musikkundervisning i grunnskolen. I stedet førte Ludvigsen – utvalgets offentlige utredninger meg et annet sted. En kan kanskje si at jeg fikk en fri dobbelt åpenbaring i god Klafki ånd som iverksatte tankeprosesser. Disse tankeprosessene vil jeg dele i denne avsluttende diskusjonen.

I løpet av min korte tid i læreryrket har jeg allerede rukket å irritere meg over krav om kartleggingsprøver og andre tester. Lunta var med andre ord allerede kort da jeg i møte NOU2014:7 fikk slengt OECD referanser i trynet rett som det var. Et raskt søk i NOU2014:7 viser at OECD dukker opp hele femtien ganger i utredningen, og trettiseks ganger til i litteraturlista. Dette var med på å endre perspektivet for oppgaven. Spenningen mellom nytte- og dannelsesaspektet har vært underliggende for hele oppgaven. Jeg har som nevnt i metodekapitlet skrevet en masteroppgave som drøfter underveis og jeg vil i dette avsluttende diskusjonskapitlet trekke frem de funn som har blitt gjort i arbeidet med denne oppgaven og diskutere de i lys av problemstillingen.

Hele oppgaven har vært forankret i Goodlads (m.fl., 1979) teori om fem nivåer for å se læreplanen. Nivå én, idéenes læreplan, har vært mest relevant for denne besvarelsen. I denne avsluttende diskusjonen vil jeg berøre nivå to, den vedtatte læreplanen, og nivå tre, den oppfattede læreplanen.

I min masteroppgave har kompetanse, teori knyttet til nytte- og dannelsesteorier, dybdelæring og musikkfaget vært de sentrale punktene. Jeg vil nå gjøre rede for disse punktene og drøfte de i lys av hverandre. Slik ønsker jeg å svare på problemstillingen og se hvilken betydning det kan ha for arbeidet til lærere i grunnskolen.

10.1 Kompetansebegrepet

Hele denne oppgaven bygger ut fra definisjonen av kompetanse i NOU2015:8. Ludvigsen – utvalgte presenterte følgende definisjon:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU2015:8, s. 19).

Her finner jeg det interessant hvordan kompetansebegrepet har utviklet seg fra LK06. I St.meld. nr.30 (2003-2004, s. 31) står det at kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Forståelsen av kompetanse i LK06 kan dermed sies å være at tilegnelse av kunnskap og anvendelse av kunnskapen gjennom ulike ferdigheter, er kompetanse. Utviklingen av kompetansebegrepet fanget interessen min. Et annet aspekt er at kompetansedefinisjonen inneholder dannelsesaspekter. Dette vil jeg diskutere nærmere, etter en diskusjon av utviklingen til kompetansebegrepet.

10.1.1 Utviklingen av kompetansebegrepet

I NOU2014:7 kommer det frem at definisjonen av kompetanse i LK06 er påvirket av OECD og deres DeSeCo – prosjekt. DeSeCo – prosjektet påpekte at også sosiale og emosjonelle ferdigheter er forutsetninger for å kunne utvikle kompetanse. Dette ser en resultater av i den generelle delen av LK06 (s. 26) hvor det er et eget avsnitt med overskriften «Sosial og emosjonell kompetanse». En kritikk Ludvigsen – utvalget kommer med er at kompetansebegrepet beskrives bredere i læreplanverket enn i kompetansemålene. Dette problematiseres ved skolens mål for elevene er bredere enn som lar seg måle. En viktig endring i LK06 er skifte fra en innholdsorientert læreplan til en målorientert læreplan. Dette er i tråd med det Gro Harlem Brundtland på 80 – tallet iverksatte med målstyring av offentlig sektor. På bakgrunn av dette kom Ludvigsen – utvalget med forslag om et bredt kompetansebegrep som spesifiserer en forståelse av at kompetansebegrepet inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring (NOU2014:7, s. 8). De videreutvikler og de grunnleggende ferdighetene i LK06 og omdøper de til fagovergripende kompetanser. På denne

måten kan de inkludere kompetanser som kreativitet og samarbeidsevne til å gjelde i alle fag. Dette tar Ludvigsen – utvalget fra anbefalingen til OECD om 21st Century Skills.

Kunnskapsgrunnlaget NOU2014:7 presenterer peker på en raskere samfunnsutvikling en antatt. Dette fører til endring i kompetansebehovet. Ludvigsen – utvalget peker på at en globalisert verden og en teknologisk utvikling som har skutt fart, endrer arbeidslivets kompetansebehov. Arbeidslivet presenteres dermed indirekte som det endelige målet med grunnopplæringen. I NOU2015:8 (s. 7) stadfester mandatet: «Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn».

På bakgrunn av at kompetanse i LK06 ikke gjenspeilet seg i kompetansemålene, og at samfunnsutviklingen fører til et nytt kompetansebehov, kom Ludvigsen – utvalget med en ny definisjon av kompetansebegrepet. Definisjonen er nevnt innledningsvis i dette kapitlet. Samfunnsutviklingen fører og til at Ludvigsen – utvalget legger frem fire kompetanseområder de anbefaler blir prioritert i fagfornyelsen. Disse er fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, og å kunne utforske og skape (NOU2015:8, s. 8). Her har utvalget som nevnt hentet mye inspirasjon fra OECDs definisjon av 21st Century Skills. Mer om det snart.

Definisjonen for kompetanse i LK20 presenteres i Meld. St. 28: (2015 – 2016, s. 28) «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». Her valgte Kunnskapsdepartementet å vinge klippe de anbefalingene Ludvigsen – utvalget hadde kommet med om et ønsket om et bredt kompetansebegrep som og inneholdt sosiale og emosjonelle evner. Furnes (2022, s. 26) mener dette er uheldig da det underkommuniserer betydningen av disse evnene i faglig læring. Samtidig kommer Kunnskapsdepartementet med et motargument om at ved å innlemme sosiale og emosjonelle evner i kompetansedefinisjonen, så frykter de at skolen skal innta en målrettet og instrumentell tilnærming til elevenes utvikling. Det fremstår da som at Kunnskapsdepartementet ikke ønsker en grunnskole hvor fag og kompetanser er instrumenter og midler for mål.

En annen anbefaling som Kunnskapsdepartementet ikke viderefører, er integreringen av fagovergripende kompetanser i skolefagene. Kunnskapsdepartementet mente at et slikt begrep sender signaler om at noe er utenfor fagene. Det er en interessant påstand når anbefalingen og

intensjonen til Ludvigsen – utvalget knyttet til fagovergripende kompetanser var å nettopp sørge for at ikke noe ble stående utenfor fagene, men innlemme det de definerte som sentrale fremtidskompetanser i alle skolefag.

I NOU2015:8 (s.14) skriver utvalget at fagspesifikke og fagovergripende kompetanser til sammen utgjør kompetansen i et skolefag. Kunnskapsdepartementet mener og at flere av de fagovergripende kompetansene ikke vil være sentralt innhold i skolefagene. Istedet velger Kunnskapsdepartementet å innføre tverrfaglige temaer i LK20 som en kan argumentere for at ligger utenfor skolefagene, og kan være vanskelige å implementere.

En kan argumentere for at en integrering av de fagovergripende kompetansene kreativitet, kommunikasjon, samarbeid, digital kompetanse ville tydeliggjort skolefagenes mandat og muligheter på tvers av fagene. Men på en annen side kan det hende at Kunnskapsdepartementet var bevisste over at dette var tankegods fra OECD og ikke ønsket å tydeliggjøre sin påvirkning. De fagovergripende kompetansene skinner uansett gjennom i den overordene delen av LK20 (s.13) i kapittel 2; Prinsipper for læring. Dette dannet grunnlaget for behovet om en fagfornyelse av læreplanverket.

Påvirkning fra OECD kan altså sies å ha vært på utformingen av kompetansebegrepet i læreplanverket. Først ved DeSeCo i LK06, så med 21st Century Skills som fagovergripende kompetanser i NOU2015:8, og som sentrale elementer i prinsipper for læring i LK20. Det kan fremstå provoserende at en organisasjon som har som formål å fremme økonomisk vekst for medlemslandene hadde en så sterk påvirkningskraft for skolehverdagen til norske grunnskoleelever. Det fremstår kanskje ikke mindre provoserende ved oppdagelsen av at den tidligere norgesmesteren i tennis og samfunnsøkonomen Thorvald Moe har vært generalsekretær i OECD under utarbeidelsene av både DeSeCo og PISA – testene. Norge virker med andre ord ikke å være passive mottagere av samfunnsøkonomisk påvirkning utenfra, vi er en del av pådriverne. Anne Berit Kavli i IEA er et annet eksempel.

På en annen siden kan det komme noe godt ut av det og. Et internasjonalt samarbeid som OECD er med 38 medlemsland, kan forbedre rammene rundt den forskning som blir gjort. ATC21S er et eksempel på et initiativ som involverte land som Australia, Finland, Portugal, Singapore og England (Griffin, m. fl., 2012, s. 5). Denne typen samarbeid gir muligheter for større forskningsgrunnlag med for eksempel datainnsamling. Forskningen kan og få et større nedslagsfelt da flere lands deltagelse til en viss grad legitimerer forskningen. Hadde OECD hypotetisk kun vært et samarbeid mellom Saudi-Arabia, Sudan, Russland og Syria, er det

usikkert hvor godt den forskningen hadde blitt tatt mot og blitt vurdert som kunnskapsgrunnlag i Norges offentlige utredninger.

10.1.1 21st century skills

Ved undersøkelsen av opphavet til 21st Century Skills ved SCAN - utvalget (Marzano 2012), ble det tydelig at avdekkingen av fremtidens kompetanser har vært en lang prosess, og at egenskapene og definisjonen av hva de er har vært under endring og revidering hele veien. I denne oppgaven er SCAN – utvalget, OECD, P21, ATC21S, Ludvigsen – utvalget, Pellegrino & Hilton (2012) og Fullan (m. fl., 2018) representanter for perspektiver tilknyttet 21CS. De presenterer alle ulike syn og tilnærminger til forståelsen av fremtidens kompetanser. Felles for alle representantene er at definisjonene deres for 21CS inneholder samarbeid, kritisk tenkning, kommunikasjon og kreativitet.

Pellegrino & Hilton (2012) tar utgangspunkt i arbeidet til SCAN – utvalget, men beveger seg vekk fra begrepet «skills (ferdigheter)» og over til «competencies» (kompetanser). Dette begrunner de med at kompetansebegrepet også dekker overføringsevne av kunnskap og kognitiv utvikling. Fullan (m. fl., 2018, s. 43) viderefører bruken av kompetansebegrepet og begrunner det med at kompetansebegrepet inneholder en kombinasjon av kunnskap, ferdighet og holdninger. Dette trekker linjer til Ludvigsen – utvalgets definisjon av det brede kompetansebegrepet. Det internasjonale fagfeltet virker dermed å være mer samstemte med Ludvigsen – utvalget enn Kunnskapsdepartementets vurderinger. Forskjellen ved arbeidet til Fullan (m. fl., 2018) er navngivningen globale kompetanser og tilføyelsen av to kompetanser; karakter og medborgerskap. Som nevnt i redegjørelsen i 8.2.1 så kan dette minne om de tverrfaglige temaene livsmestring og medborgerskap som vi finner i LK20s overordnede del.

Ludvigsen – utvalget hevder at 21CS innebærer en klar linje til arbeidslivets nye krav av kompetanser. Bevisstheten over 21CS's formål virker da å ha vært tilstedeværende i arbeidet med utredningene. Det er via de foreslåtte fagovergrepene kompetansene at utvalget inkluderer kompetanser for samfunns- og arbeidslivet (NOU2014:7, s.55). Dette leder diskusjonen over til spenningsfeltet mellom nytte og dannelses.

10.2 Spenningen mellom nytte- og dannelsesaspektet

Denne litteraturstudien har viet stor plass til spenningen mellom et nytte- og dannelsesaspekt. Som nevnt i innledningen av oppgaven har jeg lent meg mot Varkøy (2017) sin tenkning om skolefag som instrumentelle midler til et samfunnsnyttig mål. Majoriteten av kapitlene i oppgaven inneholder drøftende perspektiver knyttet til nytte- og dannelsesaspekter i lys av

temaene som redegjøres. Jeg har vist ved mine redegjørelser at spenningen mellom nytte- og dannelse representeres i definisjonen av kompetansebegrepet, LK20s overordnede del og i læreplanen i musikk.

Hele formålet med utredningene til Ludvigsen – utvalget var «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU2015:8, s. 14). Slik sett hersker det ingen tvil om at grunnopplæringen i grunnskolen er et middel for fremtidige samfunnsøkonomiske mål. Ludvigsen – utvalget spesifiserer i tillegg at «Nytteperspektivet for fagene går ut på at det elevene skal lære i skolen, først og fremst har sin verdi for å nå en rekke mål, for eksempel knyttet til arbeidsliv, økonomi, næringslivsinteresser eller forskningsinteresser i vitenskapsfagene (NOU2015:8, s. 40 – 41). For å prøve å konkludere med at fagene i grunnskolen er instrumentelle midler for samfunnsøkonomiske mål jeg trekke frem at «For samfunnet er fagområdene viktige for å skape velferd og et godt samfunn å leve i og for å sikre innovasjonsevne og konkurransekraft i norsk næringsliv» (NOU2015:8, s. 21).

Det virker som Ludvigsen – utvalget har vært bevisste ovenfor spenningsfeltet når de skriver at «kompetanse knyttes til skolens brede dannings- og kvalifiseringsoppdrag» (NOU2015:8, s. 15). Her vil jeg tolke kvalifiseringsoppdraget som tilegnelse av faglig kompetanse. I kapittel to av LK20s overordnede del presiseres det at skolens oppdrag knyttes til både danning og utdanning (s. 13). Begge disse utsagnene støtter opp om å skille dannelse og utdanning. Allikevel ser det ut til å være gjennomgående i LK20 at disse sklir inne i hverandre.

I Opplæringsloven §1 – 1 lovfestelse om at «Elevene [...] skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (LK20, s. 7), inneholder *holdninger* aspekter som kan knyttes til dannelse. I definisjonen av kompetansebegrepet dukker og et dannelsesaspekt frem i at kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Meld.St.28, 2015-2016, s. 28). Kompetanse defineres og som nevnt til å mestre utfordringer i kjente og ukjente sammenhenger. Dette er eksempler på at skolens doble oppdrag fremstår samlet.

Med mandatet for Ludvigsen – utvalgets utredninger i bakhodet kan det fremstå som at nytteverdien har blitt satt fremst, og dannelse som en plagsom lillebror bak. Overordnet del i LK20 (s.11) sier at kreative og skapende evner skal bidra til å berike samfunnet. Dannelse kan slik virke å stå i nytteverdiens tjeneste. I denne oppgaven har jeg vist flere steder at kreativitet

kan knyttes til 21CS. Dermed kan en argumentere for at 21CS inneholder dannelsesaspekter, og slik sett glir også selve spenningsfeltet inn i hverandre.

Andre ferdigheter som ofte knyttes til 21CS er samarbeid, kommunikasjon og kritisk tenkning. Jeg vil argumentere for at alle disse ferdighetene inneholder dannelsesaspekter. Er da fremtidens kompetansebehov egentlig et spørsmål om dannelse? Har selve dannelsen blitt et instrumentelt middel for samfunnsnyttige mål? Innledningsvis i Ludvigsen – utvalgets første delutredning (NOU2014:7, s. 7) skriver de at tempoet for utviklingen av kunnskap og endringene i samfunnet skjer i et såpass høyt tempo at det stiller økte krav til endring av kompetanser. Dette kan da gjelde kompetanser som kan knyttes til både for nytte og dannelse. Denne mistanken om at dannelse har blitt et instrumentelt middel videreføres ved at utvalget i NOU2015:8 (s. 20) skriver at «Dagens arbeidsliv stiller høye krav til kompetanse, utdanning, omstillingsevne og samarbeid på tvers av fagfelt».

Jeg tror allikevel ikke at dette har vært hensikten til utredningene da utvalget trekker frem at det via utvikling av kompetanse innenfor de ulike fagområdene vil bidra til allmenndanning gjennom økt kunnskap, forståelse og muligheter for samfunnsdeltakelse (NOU2015:8, s. 24). Senere i hovedutredningen forsterker utvalget denne tanken ved å anbefale at «nytteaspektet, så vel som allmenndanningsaspektet, må gjøres relevant i et individ-, arbeidslivs- og samfunnsperspektiv» (NOU2015:8, s. 41). Her separeres nytte- og dannelsesaspektet igjen, og forsterker tanken om at de har vært bevisste over spenningsfeltet mellom disse.

Her vil jeg trekke frem noen av dannelsesteoretikerne jeg har gjort rede for i oppgaven. Klafki (2001) hevder som nevnt tidligere at dannelse ikke kan reduseres til å være en samling av fakta og kunnskaper, men heller handler om å utvikle en grunnleggende forståelse av verden og evnen til å sette kunnskap inn i en større sammenheng. Klafkis syn på dannelse minner her om kompetansedefinisjonen til Ludvigsen-utvalget. Det er likheter i det skulle evne å sette kunnskap inn i en større sammenheng, eller kjente og ukjente situasjoner som utvalget skriver. Selv om Klafki mener at dannelse ikke kan reduseres til å være en samling av fakta og kunnskaper, betyr ikke det at fakta og kunnskaper ikke er viktige elementer for utviklingen av en grunnleggende forståelse av verden. Klafki hevder at en helhetlig forståelse av verden, kombinert med evne til å anvende kunnskap, legger grunnlaget for livslang læring. Dette fører oss inn til dybdelæring. Mer om det snart.

Et viktig aspekt av dannelse mener Klafki er evne til en fornuftig selvbestemmelse, noe som forutsetter en frigjøring fra det forutbestemte. Her vil jeg problematisere at dannelsen i

grunnopplæringa til en viss grad et forutbestemt ved føringene som gis i overordnet del. Hvordan dannelsesprosessen skal oppstå er via aktiviteter som gir erfaringsrikdom, i samhandling med andre og ved fysisk og estetisk utfoldelse, og ved faglig læring både selvstendig og i samarbeid. Her vil jeg påstå at LK20 tar utgangspunkt i Deweys syn på dannelse via erfaring, aktivitet og samhandling. Samtidig mener Nietzsche og Adorno at en slik forutbestemt føring legger lokk på dannelsesprosessen og fører til en usann halvdannelse. Har LK20 da rammet inn dannelse i for stor grad? Vil det innenfor de prinsipper som er satt for grunnopplæringen være rom for fri selvstendig tenkning og mulighet til å selvstendige moralske avgjørelser? Det er et stort spørsmål jeg ikke vil prøve å besvare her. La oss heller bevege oss til dybdelæring som trekker linjer til Klafkis hevdelse om at helhetlig forståelse av verden, kombinert med kunnskap, legger grunnlaget for livslang læring. Klafki (2011, s. 194) mener at en slik helhetlig forståelse kreve at elevene får fordype seg, og påpeker at fordypning er en absolutt forutsetning for dannelse.

10.3 Dybdelæring som dannelsesprosess og gjenstand kompetanseutvikling?

I dette delkapitlet vil jeg først redegjøre for definisjoner av dybdelæring før jeg beveger meg mot en diskusjon om dybdelæring kan være gjenstand for både dannelse og kompetanseutvikling.

I NOU2015:8 (s. 14) definerer Ludvigsen – utvalget begrepet dybdelæring slik:

Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. Ved at elevene lærer å konstruere sin egen forståelse, kan de fortsette med det, og slik vil det gi livslang læring.

I utvalgets hovedutredning påpekes dybdelæring som en den læringsstrategien som skal hjelpe elevene med å utvikle fremtidskompetanser. Det kan skje ved at elevene tilegner seg evnen til å overføre læring til andre fag og sammenhenger gjennom dybdelæring (NOU2015:8, s. 41). Fullan (m.fl., 2018, s. 91) støtter dette og mener at hele tilegnelsen av fremtidens kompetanser er selve definisjonen av dybdelæring.

Furnes (2022, s. 30) definerer dybdelæring følgende:

Dybdelæring er å tilegne seg kunnskap på en slik måte at man forstår fakta, begreper og sammenhenger i fag og mellom fag, og å tilegne seg ferdigheter som gjør en i stand

til å bruke denne kunnskapen til å utføre oppgaver eller løse problemer i kjente og ukjente sammenhenger.

Som nevnt argumenterer han for kompetanse og dybdelæring er to sider av samme sak, derav den lignende definisjon til kompetanse. Begge omhandler det å skulle forstå og anvende forståelsen. Slik vil en konstruere sin egen forståelse, og ved at en får rom til å fordype seg, vil dette ifølge Klafki (2011) være en dannelsesprosess som fører til en helhetlig forståelse.

Ved å bruke læringsformen dybdelæring i undervisning, vil læring skje gjennom at eleven utforsker, ser og forstår sammenhenger og mønstre i og mellom fag (Furnes, 2022). Dette kan knyttes til Dewey og hans aktivitetspedagogikk. Elevenes erfaringer er de ser gjennom, og erfaringen de tilegner seg ved å utforske vil hjelpe elevene med å forstå sammenhenger og bidra til overføringskompetanse. Her kan en og trekke linjer til Klafkis tanker om søken etter den doble åpenbaringen. Elevenes kategoriale iboende vil hjelpe til å motta nye åpninger fra verden, og slik vil dybdelæring også kunne bli en dannelsesprosess. I NOU2014:7 (s.11) forsterkes dannelsesaspektet av dybdelæring: «Dybdelæring innebærer å knytte nye idéer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at en ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger». Dybdelæringen skal altså knytte nye idéer til noe elevene allerede har kjennskap til.

Viktigheten av dybdelæring blir presisert i overordnet del av LK20 (s. 14). Her det står det at «Skolen skal gi rom for dybdelæring» og at «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter». Her hersker det ingen tvil. Skolen *skal* gi rom for dybdelæring. Videre står det under punkt 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring at «Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (LK20, s. 18).

10.3.1 Dybdelæring i musikkfaget

En utfordring for dybdelæring i musikkfaget det sparsommelige timeantallet musikk er tildelt. Ludvigsen – utvalget foreslo en fleksibel tilnærming til timeinndelingen i en ny læreplan. Det har så vidt gått gjennom i utformingen av LK20. Om fag- og timefordeling står det at skoleeier kan omdisponere inntil fem prosent av timetallet til andre fag. Det samlede timeantallet for musikkfaget i grunnskolen er 368 timer (LK20, s. 22). Disse skal spres utover ti års skolegang i grunnskolen. Ved at skoleeier kan omdisponere fem prosent fag til andre, betyr det for eksempel at i norskfaget som har 1770 timer, har 58 timer som kan omdisponeres

til musikk over 10 år. Det kan resultere i en årlig fagdag for musikk for eksempel. Dette må da bli dagen hvor elevene får prøvd seg på dybdeløring i musikk.

Som nevnt har det ifølge Furnes (2022) oppstått et paradigmeskifte i grunnoppløringen. Kunnskap handler ikke nå lenger om mengde. Det sentrale nå er hvordan kunnskapen er strukturert. Løreplanverket er et dokument som strukturerer kunnskap, og løreplanteoretikeren Goodlad (1979) argumenterer for at en mer integrert tilnøring til løring kan føre til en mer meningsfull og dypere løring for elevene. Dette fører oss over til diskusjon om løreplanteori.

10.5 Løreplanteori

For at løring skal skje, argumenterer Dewey (2011) for at en løreplan bør være strukturert i tråd med elevenes evner og interesser. Er det dette Furnes mener med påstanden om et paradigmeskifte hvor det ikke lengre handler om mengder med kunnskap, men struktureringen av kunnskap? Hvis en strukturerer løreplanen etter elevenes interesser vil det kanskje gi en ganske åpen løreplan hvor sluttproduktet til eleven er målet og ikke mengden kunnskap eleven har tilegnet seg. Lørerens evne til å tilrettelegge for dette vil få et stort ansvar. I en allerede tidsklemt hverdag for løreryrket kan dette by på utfordringer. Samtidig kan det frigjøre tid fra planlegging av undervisningen skal planlegges av eleven selv. Fullan (m.fl., 2018) snakker om fire elementer i en ny pedagogisk praksis som kreves for å tilrettelegge for dybdeløring. Et element her lørende fellesskap. Her endres lørerens rolle fra underviser, til veileder. Formålet for dette er at elevene vil ta ansvar for egen løring, når eleven kan velge løringsaktivitet utfra egne interesser og behov.

En slik strukturering får støtte fra Dewey og vil ifølge han oppmuntre til engasjement og løring. Dette støttes av løreplanteoretikerne Tyler og Goodlad (1979). De vektlegger og inkluderingen av elevenes erfaringer og interesser i løringsprosessen (Dale E. L., 2009). Slik kan løreplanen oppmuntre til dannelse i følge Dewey (2011). Klafki (2001) utdyper at løreplanteorier er avgjørende for ivaretagelse av dannelsesaspektet i utdanningssystemet fordi løreplanen er det sentrale verktøyet som gir retning og formål for undervisningen. Hvis løreplanen er utformet i tråd med en dannelsesorientert tilnøring, vil den bidra til å utvikle elevenes personlighet, evner og ferdigheter i tillegg til å gi dem kunnskap (Andreassen & Tiller, 2021). Samarbeid er en annen inngang til dannelse. Fullan (m.fl., 2018, s.137) understreker at av alle forhold som fremmer dybdeløring, er samarbeid det viktigste.

For å følge spenningen i denne oppgaven vil jeg sammenligne dette med et nytteperspektiv. Fra et samfunnsøkonomisk perspektiv mener OECD (2019) at teori knyttet til løreplan sees

som en investering i utdanningssystemet og samfunnet som helhet. Tidligere i oppgaven redegjorde jeg for de økonomiske gevinstene av å fremme utdanning. En rapport fra SSB i 2018 (s.32) spesifiserte at personer med universitets- og høyskoleutdanning tjente i gjennomsnitt 59 % mer enn personer med grunnskoleutdanning i 2017

Å investere i utdanning kan ifølge OECD (2018) gi store avkastninger i form av økt produktivitet, høyere arbeidsinntekter og bedre helse og livskvalitet. OECD (2018) understreker at investering i utdanning kan bidra til å løse sosiale og økonomiske utfordringer, og at effektive læringsstrategier og metoder er avgjørende for en inkluderende utdanning av god kvalitet for alle. Videre peker OECD på betydningen av at læreplanene må gi elevene en bred og helhetlig forståelse av fag, og at læreplanen også må inkludere viktige sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Goodlad (1979) mener en helhetlig tilnærming til læreplanen vil føre til en bedre integrering av fagene og slik en mer meningsfull læring for elevene. Ved at læreplanen er helhetlig utformet, ved at den tar hensyn til alle fag, kan elevenes læring settes i en bredere sammenheng. Dette mener Goodlad (1979) kan gi overføringsevne til senere arbeidsliv. Han argumenterer for at en mer helhetlig tilnærming til læreplanen var nødvendig for å møte de samfunnsutfordringer USA stod ovenfor (Goodlad, 1984, s. 289). Her spesifiserer han også at elevenes fysiske, psykiske og sosiale velvære må medregnes når det skal tilrettelegges for deres faglige prestasjoner. Fokuset på elevenes fysiske og psykiske helse kan vi også finne i de tverrfaglige temaene i LK20.

Andreassen og Tiller (2021, s. 21) hevder at læreplaner er del av et større utdanningspolitisk og ideologisk system. Det kan vi si stemmer når en organisasjon som OECD er opptatt av læreplaner, og det er en evig politisk debatt i Norge knyttet til norske elevers skolehverdag. Utdanning anses av mange som det viktigste virkemidlet for å minske sosiale forskjeller. Et mål for læreplanverket til grunnopplæringen i Norge er altså å fremme et kunnskapssamfunn som visker ut sosiale forskjeller gjennom tilegnelse av kunnskap.

Karseth og Sivesind (2009, s. 25) trekker frem at læreplanen i Norge blir utformet av gjennom et samarbeid mellom fagekspert, lærere og representanter fra næringslivet og andre samfunnsfelt. Jeg fant det forfriskende å kunne lese her land som Sveits og Tyskland delegerer arbeidet med utforming av læreplanen til uavhengige fagråd som har liten eller ingen kontakt med politisk ledelse og departement. Karseth og Sivesind (2009, s.24) skriver i

denne sammenheng at forskning knyttet til læreplan og læring, synes å spille en sterkere rolle enn før, både i politikktutforming og i forhold til skolens praksis.

Eksempler på dette viser Sjøberg (2014) ved å referere til valglovnader fra Erna Solberg om å bli bedre på PISA – testene. Eller Jens Stoltenberg sin nyttårstale i 2008 hvor han i beste sendetid trakk frem PISA – resultatene fra 2006. En slik dreining hvor politikk, forvaltning og forskning integreres i utforming, har konsekvenser for læreplanens innhold (Karseth & Sivesind, 2009, s. 24).

10.5.1 Musikkfaget i læreplanen

Jeg vil nå diskutere musikkfagets rolle i LK20. Forut for utforming av læreplanen i musikk lå anbefalinger fra Ludvigsen – utvalgets utredninger. I NOU2014:7 (s. 89) konkluderer utvalget med musikkfagets utøvende deler skal dominere over opplevelses- og kunnskapsdimensjonen av faget. Innledningsvis om fagets relevans i LK20 (s. 80) beskrives musikkfagets praksis til å omhandle skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling (LK20, s. 80). At musikkfagets utøvende deler skal dominere, kan en argumentere for at ikke kommer til uttrykk her. Et argument for at det gjør det er at kulturforståelse og identitetsutvikling kan utvikles via utøvelse eller utforskning. I innledningen om fagets relevans står det at musikk skal være et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling (LK20, s. 80). I kompetansemålene derimot er dette mer tydelig. Her er det gjennomgående at elevene i musikkfaget skal utforske og skape.

Om fagets relevans og sentrale verdier kommer nytteaspektet til uttrykk. Her spesifiseres det at formålet til musikkfaget er å forberede elevene på deltakelse i samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling (LK20, s.80). Igjen blir musikkfagets elementer for dannelse brukt som midler som samfunnsnyttige mål. Dette kan hevdes å fremstå som en sentral verdi av musikkfaget, slik det presenteres. Dette kan hevdes å være et bevis på Varkøy (2017) sin påstand om at musikkfaget bare er et middel til å samfunnsnyttige mål.

På en annen side kan dette være et spørsmål om hva som kom først av høna eller egget. Kanskje tilfelle er at musikkfagets iboende egenskaper og muligheter får det til å fremstå som en tjener for instrumentell tenkning da kompetansebehovet for fremtidens arbeidsliv tilfeldigvis stemmer overens musikkpedagogisk praksis? Jeg lar dette spørsmålet stå ubesvart.

10.5 Svar på problemstilling

I denne oppgaven har jeg hatt som formål å svare på problemstillingen:

- Hvordan kan musikkfaget bidra til å utruste elevene i grunnskolen til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov?

Dette har vist seg å være en problemstilling det ikke finnes et enkelt svar til. LK20 har gitt noen svar knyttet til musikkfagets praksis. Gjennom å utøve og utforske i musikkfaget skal elevene tilegne seg kompetanser som er viktige for fremtiden. Sentrale elementer her er samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Dette er elementer som også definerer 21st century skills. Utgangspunktet for denne oppgaven var å gjøre en litteraturstudie som undersøkte spenningen mellom nytte- og dannelsesaspekter i LK20. Gjennom oppgaven har 21st century skills vært representant for nytteaspektet, da dets opphav er fra private aktører og organisasjoner som ønsker økonomisk vekst. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har de ferdighetene som definerer 21st century skills vist seg og også være fremhevet i læreplanen i musikk. Fordelen med dette er at ved arbeid med musikkfaget så vil elevene tilegne seg kompetanser for fremtiden. Læringsformen dette arbeidet skal foregå er gjennom dybdelæring. Det sparsommelige timeantall til musikkfaget er en utfordring her.

For læreres arbeid med musikkfaget kan denne oppgavens være et bevis på musikkfaget kan bidra til å utruste elevene til å imøtekomme fremtidens kompetansebehov ved dybdelæring. Problemet er bare å finne sted, tid og ressurser til det.

Gjennom mitt arbeid med å besvare denne oppgavens problemstilling fremstår musikkfaget i LK20 som en representant for dannelse, og et middel til samfunnsnyttige måls tjeneste. Det argumenteres for musikkfaget er et middel til dannelsens mål og. I de avsluttende diskusjonskapitlene ovenfor drøfter jeg hvordan disse motsetningene ser ut til å skli over i hverandre i formålet om å tilegne seg fremtidens kompetanser.

12. Avsluttende notat om private aktører.

I mitt arbeid med denne oppgaven har det dukket opp noen gjentakende aktører. Disse har vært tilknyttet ulikt forskningsarbeid som ved OECD, eller vært økonomiske støttespillere for fagbøker. De to mest fremtredende aktørene jeg har møtt på i arbeidet med denne oppgaven er Pearson Foundation og Hewlett Foundation. Å være klar over de økonomiske forbindelsene til OECD finner jeg som relevant da de er den største pedagogiske pådriveren for nytteaspektet i denne oppgaven. Jeg vil derfor kort avslutningsvis redegjøre for Hewlett og Pearson og deres relevans for denne oppgaven.

8.1 Pearson

Pearson-konsernet har en lang historie og har utviklet seg fra å være et britisk byrå for nyheter til å bli en av verdens største utdannings- og informasjonsselskaper. Selskapet ble grunnlagt som et byrå for nyheter. I 1880-årene begynte selskapet å interessere seg for utdanning. De var frem til 2015 et mediekonsern som eide The Economist og Financial Times i tillegg til forlaget Penguin. Men i 2015 solgte de seg ut av disse og rettet seg inn mot utdanningssektoren som det største satsningsområdet. I dag er Pearson et internasjonalt selskap med hovedkontor i London og opererer i over 60 land. Selskapet spesialiserer seg på å tilby en rekke tjenester innen utdanning, inkludert tester, læremidler og digitale læringsressurser.

Pearson Foundation var en amerikansk stiftelse under Pearson-konsernet. De hadde et samarbeid med organisasjonen OECD om PISA-testene (Programme for International Student Assessment), og var tidligere med på å utforme disse. Pearson Foundation har og tidligere bidratt med økonomisk støtte til PISA-programmet. Under Pearson Foundation lå Pearson Education. En ting jeg mener det er verdt å merke seg er at Pearson Foundation ikke lenger eksisterer, da organisasjonen ble oppløst i 2014, etter å ha blitt involvert i en kontrovers angående en påstått interessekonflikt med Pearson Education. To organisasjoner under Pearson-konsernet.

Bakteppet er at i 2013 ble Pearson Foundation anklaget for å ha brukt millioner av dollar fra sitt veldedighetsarbeid på å markedsføre Pearson Education sine produkter. Dette inkluderte læremidler og tester, blant annet PISA-testene. Pearson Education var på dette tidspunktet også en stor leverandør av utdanningsprodukter til skoler og lærere rundt om i verden. Etter disse anklagene ble Pearson Foundation gransket av myndighetene, og i 2014 besluttet organisasjonen å oppløse seg selv og overføre sine resterende midler til andre organisasjoner

som arbeidet for å fremme utdanning og læring. I denne sammenheng var Pearson Education en organisasjon som fikk midler overført. Denne kontroversen sies til å ha ført til økt oppmerksomhet rundt mulige interessekonflikter i utdanningsindustrien og behovet for å opprettholde tydelige etiske retningslinjer for å sikre at veldedige organisasjoner opererer på en måte som er i tråd med deres oppdrag og formål.

8.1.1 Pearson Education

Pearson Education har samarbeidet med en rekke teknologiselskaper for å utvikle digitale læremidler og plattformer. Noen av disse selskapene inkluderer Google, IBM og Microsoft hvor de har bidratt til utviklingen av blant annet Minecraft Education og Office 365. Når det gjelder forbindelsen mellom Pearson Foundation og Pearson Education, så var Pearson Foundation en uavhengig veldedighetsorganisasjon som tidligere var en del av Pearson-konsernet. Pearson Education var også en del av Pearson-konsernet, og det var en del av konsernets forretningsvirksomhet. Pearson Foundation var imidlertid en separat enhet og hadde som mål å støtte utdanning og læring på en uavhengig måte

En som fikk meg inn på dette sporet var Sjøberg (2014) med sin artikkel «Pisa-syndromet». Her skriver han at Pearson fikk tildelt store deler av ansvaret for PISA i 2015. De lager nå tester, selger de, og analyserer de. Eller som Sjøberg skriver: «Pearson skaper sykdommen, stiller diagnosen og selger medisinen – og tjener på hele produksjonslinjen» (Sjøberg, PISA-syndromet, 2014, s. 40). Ifølge Sjøberg er PISA-engasjementet til Pearson en gullgruve. Hele åtti prosent av overskuddet deres kommer fra test- og utdanningssektoren.

Her snakker vi om store penger når de ifølge sin egen finansrapport for 2022 viste en omsetning på ca. 4,4 milliarder amerikanske dollar og en justert årlig fortjeneste før skatt på ca. 552 millioner amerikanske dollar (Pearson, 2022).

8.2 Hewlett

Hewlett Foundation er en annen amerikansk stiftelse som også har bidratt økonomisk til PISA-programmet. Hewlett Foundation har imidlertid ikke hatt et direkte samarbeid med Pearson Foundation når det gjelder PISA. Hewlett Foundation ble etablert i 1966 av William Hewlett, medgrunnleggeren av Hewlett-Packard Company, og hans kone Flora Hewlett. Stiftelsen har hovedkvarter i Menlo Park, California, og er en av USAs største filantropiske organisasjoner.

De har som formål å fremme velstand og redusere global fattigdom ved å støtte initiativer innenfor en rekke områder, inkludert utdanning, miljøvern, global utvikling, kunst og kultur, og sosial rettferdighet. Stiftelsen jobber også med å fremme teknologisk innovasjon, fremme demokrati og økonomisk frihet, og støtte forskning og utdanning innenfor naturvitenskapene.

I 2021 hadde Hewlett Foundation en formuesverdi på over 11 milliarder dollar, og stiftelsen ga over 500 millioner dollar i tilskudd til ulike organisasjoner og prosjekter. Stiftelsens tilskuddsprogrammer er bredt og variert, og inkluderer støtte til grunnforskning, klima- og energipolitikk, sosial rettferdighet, og styrking av sivilsamfunnet.

Relevansen til Hewlett for min oppgave, dukket opp da jeg redegjorde for dybdelæring. En hovedkilde jeg har brukt har vært Fullan (m.fl, 2018). Det viste seg da i takkeordene, at denne boka var finansiert av Hewlett Foundation. Et annet interessant funn er at forordet av boka er skrevet av Frantz T. Gregersen i stiftelsen IMTEC. IMTEC ble startet som et ledertreningsprosjekt av OECD i 1970 og hadde som formål å bidra til lederutvikling og kunnskapsutvikling i skolen. Disse er ikke lengre tilknyttet offisielt.

8.4 Pearson og OECD

Pearson Education har en avtale med OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) om å utvikle og administrere PISA-testene (Programme for International Student Assessment). PISA-testene er en internasjonal standardisert test som måler ferdighetene til 15-åringer i matematikk, lesing og naturvitenskap. Testene har blitt gjennomført hvert tredje år siden 2000 og er anerkjent som en viktig indikator på utdanningsprestasjoner og evnen til å håndtere komplekse problemstillinger.

Pearson Education er ansvarlig for utvikling, administrasjon og evaluering av PISA-testene i samarbeid med OECD. Pearson er også ansvarlig for produksjon av testmaterieell, distribusjon av testene og administrasjon av testene i samarbeid med nasjonale testarrangører. Pearson og OECD samarbeider også om å utvikle nye testformer og metoder for å forbedre PISA-testene.

Det er verdt å merke seg at samarbeidet mellom Pearson og OECD har vært gjenstand for kritikk fra noen kritikere som mener at Pearson har en konflikt av interesse i å utvikle og administrere testene på grunn av deres kommersielle interesser i utdanningssektoren. Kritikere har også uttrykt bekymring for at Pearson kan påvirke PISA-testenes utforming og resultatene av testene på grunn av selskapets sterke tilknytning til testene (Jelstad, 2016).

14. Avslutning

Jeg har i denne oppgaven gjennomført en litteraturstudie om spenningen mellom nytte- og dannelsesaspektet i LK20. Å ha en problemstilling som ga meg konkrete elementer å undersøke var gunstig for denne oppgavens formål. Hvordan musikkfaget kan og skal bidra i den norske grunnskolen er en evig debatt både blant politikere, lærere og utdanningsinstitusjoner. I denne oppgaven ønsket jeg å vise hvilke egenskaper musikkfaget besitter og de mulighetene som finnes for bidrag fra musikkfaget. Mine funn i LK20 knyttet opp dannelsesteori, viste at musikkfaget kan bidra med utøvende og skapende ferdigheter som er sentrale for å tilegne seg fremtidens kompetanser. Læringsformen for tilegnelse er satt til å være dybdelæring. Som nevnt i oppgaven kan det være en utfordring å gjennomføre dybdelæring med det faget som har nest minst timer fastsatt på timeplanen. Nyere forskning foreslår at vi må bort fra fastsatte timetall og innholdsorienterte læreplaner. Ludvigsen – utvalget var innom denne tematikken med sin anbefaling om en fleksibel tilnærming til timeantallet i fag. Med tanke på læreplaner som fokuserer på læringsprosesser og kompetanseutvikling er LK20 etter min mening kun et lite steg i riktig retning.

Denne oppgaven har også studert spenningsfeltet mellom musikk som middel og musikk som mål. Som vist i den avsluttende diskusjonen virker disse ulike formålene for musikkfaget å gli inn i hverandre. For veien vil jeg derfor oppfordre for en tydeliggjøring av musikkfagets mandat. Spenningen mellom musikk som middel og musikk som mål virker å være forstyrrende i læreplanen. Her må det avklares svart på hvitt hva vi som skolesamfunn og verdisamfunn ønsker at formålet med musikkfaget skal være. Dette kommer garantert til å føre til politisk debatt, og jeg vil derfor slå et slag for den tyske og sveitsiske modellen for utformingen av læreplanen. Å ha et politisk uavhengig organ basert på kunnskap og sterke fagmiljøer tror jeg vil være i skolens og musikkfagets interesse.

Bibliografi

- Andreassen, S.-E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, O. T. (2023, april 6). *Samfunnsvitenskap*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/samfunnsvitenskap>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Ricci, M. M., & Rumble, M. (2012, vol.4). Defining Twenty-First Century Skills. I E. Care, P. Griffin, & B. McGaw, *The assessment and teaching of 21st Century Skills project* (ss. 17-66). Springer.
- Chu, S. K., Lee, C. W., Notari, M., Reynolds, R. B., & Tavares, N. J. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning: From Theory to Practice*. Singapore: Springer.
- Dale, E. L. (2009). *Læreplan - Et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2011). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage, *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i et utvalg* (ss. 55-66). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dewey, J. (2011). Planmessig ordning av lærestoffet. I E. L. Dale, *Om utdanning: Klassiske tekster* (ss. 67-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2011). Utdannelse som konservativ og progressiv. I E. L. Dale, *Om utdanning: Klassiske tekster* (ss. 41-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erstad, O. (2009, April 3). The Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project. *Nordic Journal of Digital Literacy*, ss. 204-2011.
- Erstad, O., Andam, S., Arnseth, H. C., & Silseth, K. (2014). *Om fremtidens kompetansebehov - En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fadel, C. (2008, Mai). *Partnership for 21st Century Skills*. Hentet fra OECD: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Fullan, M., McEachen, J., & Quinn, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Furnes, O. T. (2022). *Dybdelæring i musikk: Musikalsk forståelse gjennom sansing, følelser og begreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school - prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., Klein, F. M., & Tye, K. A. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The Changing Role of Education and Schools. I P. Griffin, E. Care, & B. McGaw, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ss. 1-16). Springer.
- Gustavsson, B. (2012). Bildning och nytta. I Ø. Varkøy, *Om nytte og unytte* (ss. 93-113). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work - Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk 5.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jelstad, J. (2016, Januar 12). *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/pisa-skoleutvikling-okonomi/milliardselskapet-pearsons-vei-mot-pisa/168216>
- Johansen, G. (2004). Musikkfag, lærer og læreplan. I G. Johansen, *Musikkpedagogiske utfordringer* (ss. 111-121). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kant, I. (2006). An Answer to the question: What is Enlightenment? I P. Kleingeld, *Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace, and History* (ss. 17-23). New Haven & London: Yale University Press.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale, *Læreplan - i et forskningsperspektiv* (ss. 23-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. (2011). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning: Klassiske tekster* (ss. 167-204). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Knudsen, O. F., Lundbo, S., & Johannessen, B. (2023, Mai 12). *OECD*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/OECD>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, Mai 9). *regjeringen.no*. Hentet fra Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk: https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id601327/
- Løvlie, L. (2002, Vol. 36 No. 3). The Promise of Bildung. *Journal of Philosophy Education*, ss. 467-486.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. S. Straume, *Danningens Filosofihistorie* (ss. 252-263). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LK06. (u.d.). *Kunnskapsløftet 2006*. Oslo: Pedlex.
- LK20. (u.d.). *Kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2023, Mars 21). *lovdata.no*. Hentet fra Opplæringsloven: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1

- Marzano, R. J. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Bloomington: Marzano Research.
- Meld.St.28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nietzsche, F. (1995). *Om våre dannelsesintitusjoners fremtid*. Oslo: Spartacus Forlag.
- NOU2014:7. (u.d.). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU2015:8. (u.d.). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2005, Mai 27). *The Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary*. Hentet fra PISA: <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- OECD. (2018). *Education 2030*. Hentet fra E2030 Position Paper: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019*. Hentet fra OECD iLibrary: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f8d7880d-en/index.html?itemId=/content/publication/f8d7880d-en>
- OECD. (2023). Hentet fra <https://www.oecd.org/about/>
- OECD. (2023, Mai 12). Hentet fra Education 2030: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>
- Pearson. (2022). *Financial review 2022*. Hentet fra Annual report and accounts 2022: https://plc.pearson.com/sites/pearson-corp/files/pearson/annual-report-2022/Financial_Review_2022.pdf
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SCAN. (1991). *United States department of labor*. Hentet fra Employment & Training administration: <https://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>
- Schleicher, A. (2019). *oecd.org*. Hentet fra PISA 2018 - Insights and interpretations: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I T. V. Eilertsen, E. M. Furu, & K. A. Røvik, *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implementering* (ss. 196-225). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sjøberg, S. (2014, årg. 31 nr. 1). PISA-syndromet. *Nytt Norsk Tidsskrift*, ss. 30-43.
- Sjøberg, S. (2023, Mai 4). *Bolognaprosessen*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/Bolognaprosessen>

- SSB. (2018). *Fakta om utdanning 2018*. Hentet fra Seksjon for utdanningsstatistikk:
https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/335552
- St.meld.nr.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth, *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (ss. 30-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sund, A. (2021, Oktober 28). *Utdanningsforbundet*. Hentet fra Evaluering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/evaluering-av-nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- Tyler, R. W. (2011). Grunprinsipper for læreplan og undervisning. I E. L. Dale, *Om utdanning: Klassiske tekster* (ss. 81-111). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UDIR. (2023, april 13). *udir.no*. Hentet fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kompetanse for utvikling - Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk, dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wagner, T. (2008). Teaching and testing the skills that matter most. *Education Week*, ss. 12-30.