

Aud Berggraf Sæbø

KUNST OG KULTUR I OPPLÆRINGEN

Et forprosjekt for tiltak 25 i Skapende læring:

Muligheter og sentrale utfordringer
for estetiske fag og estetiske læreprosesser
i grunnskolens opplæring,
med tanke på elevers helhetlige læring og utvikling

FORORD

Denne rapporten presenterer resultater fra et forprosjekt i forbindelse med med tiltak 25 i *Skapende læring* (KD, 2007). Forprosjektets innhold var å gjennomføre en casestudie ved 4 – 6 grunnskoler som har et aktivt forhold til kunst og kultur i opplæringen. Målet var å kartlegge muligheter og sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolens opplæring, med tanke på elevers helhetlige læring og utvikling.

Jeg ble kontaktet i midten av februar 2009 av *Senter for kunst og kultur i opplæringen* (KKS) med forespørsel om å ta på meg dette forskningsoppdraget. Min formelle bakgrunn for dette forprosjektet er først og fremst min forskerkompetanse. Jeg har vært prosjektleder for to delprosjekt i Norges forskningsråd programmer ”Evaluering av Reform 97” (2001-2003), ”KUPP” (2002-2005) og har for tiden et delprosjekt i PraksisFou programmet (2007-2010). Jeg har ellers 2-årig lærerutdanning med musikk og forming i fagkretsen, videreutdanning i spesialpedagogikk, pedagogisk veiledning, kunst og håndverk og doktorgradseksamen i drama. Jeg har undervisningserfaring fra grunnskole og spesialscole (alle fag), fra høyskole (kunst og håndverk og drama) og universitet (drama).

Kontrakten med KKS ble undertegnet i begynnelsen av mars. Prosjektet tidramme var i utgangspunktet på under to måneder innenfor tidsrommet mars – april 2009. Fordi skolens påskeferie lå i første halvdel av april, reduserte det prosjektet tidsramme ytterligere. For å holde de gitte frister ble Kjersti Beck Skogseid engasjert som forskningsassistent. Hennes oppgave ble å finne og kontakte aktuelle skoler, presentere prosjektet og gjøre nødvendige avtaler for intervju med rektor og utsending av spørreskjema lærerne. I tillegg engasjerte KKS firmaet Albatross til å gjennomføre intervjuene. Undertegnede har hatt ansvar for utvikling av spørsmålene til telefonintervjuet med rektorene, spørreskjemaet til lærerne, analysen av datamaterialet og presentasjonen av resultatene i denne rapporten. Senter for kunst og kultur i opplæringen inviterte aktuelle fagmiljøer til å kommentere rapporten og synspunkter fra disse er sammen med kommentarer fra oppdragsgiver brukt i slutføringen av rapporten. Undertegnede er likevel selvsagt ansvarlig for alle konklusjoner og vurderinger i rapporten.

Jeg takker Senter for kunst og kultur i opplæringen for oppdraget og sender en spesiell takk til rektorene og de lærerne ved de fire skolene som deltok i denne undersøkelsen.

Sandnes, 22 mai 2009

Aud Berggraf Sæbø

INNHOOLD

1	INNLEDNING	4
1.1	Bakgrunn og målsetting for forprosjektet	4
2	MULIGHETER OG UTFORDRINGER – en oppsummering	6
2.1	Suksessfaktorer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i opplæringen	6
2.2	Sentrale utfordringer og mulige problemstillinger	7
2.3	Kunst og kultur i opplæringen - kort oppsummering	9
3	FORSKNING OM KUNSTFAG I OPPLÆRINGEN	12
3.1	Fagenes omtale og status i læreplanen Kunnskapsløftet	12
3.2	UNESCO og internasjonale strømninger	14
3.3	Internasjonal forskning om kunst og kultur i utdanningen	15
4	OM UNDERSØKELSEN	19
4.1	Om skolene i undersøkelsen og selve gjennomføringen	19
4.2	Begrensninger ved undersøkelsen	20
5	KUNST OG KULTUR I OPPLÆRINGEN	21
5.1	Rektors satsing på kunst og kultur i opplæringen	21
5.2	Kunst og håndverk	22
5.3	Musikk	26
5.4	Dans	28
5.5	Drama	30
5.6	Digitale medier/ film	32
5.7	Samarbeid mellom estetiske fag og andre fag i opplæringen	34
5.8	Samarbeid mellom de estetiske fagene	39
5.9	Samarbeid med kunst og kulturinsitusjoner	43
5.10	Samarbeid med den kulturelle skolesekken - DKS	45
5.11	Samarbeid med kulturskolen	47
6	ESTETISKE FAG OG ELEVENES OPPLÆRING	49
6.1	Lærerens kompetanse og opplæringens kvalitet	49
6.2	Kunstfagenes fellestrekk og forskjeller i opplæringen	50
6.3	Faglig likestilling mellom estetiske fag	54
	Vedlegg: Spørreskjema til lærere og telefonintervju med rektor	56
	LITTERATUR	60

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og målsetting for forprosjektet

I *Skapende læring* Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen lyder tiltak 25:

”Ta initiativ til opprettelse av et nytt nasjonalt og internasjonalt evalueringsprogram for kunst og kultur i barnehage og opplæring” (KD, 2007, s.45).

Begrunnelsen for tiltaket knyttes direkte til læreplanen Kunnskapsløftet:

”I læreplanverkets del 2 – prinsipper og rammer for opplæringen – er kulturell kompetanse inkludert på linje med sosial kompetanse og læringsstrategier m.m. Elevene skal blant annet tilegne seg et mangfold av uttrykksformer og utvikle kulturell interesse og kompetanse gjennom tiltak som inviterer til estetiske opplevelser, refleksjon og praktisk mestring. På UNESCOs verdenskonferanse om kunstutdanning i Lisboa i mars 2006 var ett av hovedtemaene evaluering. I anbefalingene fra konferansen sto kartlegging og evaluering av kunstens og kulturens betydning i opplæring og utdanning sentralt. Det er behov for å undersøke hvordan og i hvilken grad kvalitet og prestasjon på det kunstfaglige området innvirker på elevers helhetlige læring og utvikling, og i hvilken grad slik evaluering kan skje gjennom metoder og prosedyrer som brukes for å evaluere andre kompetanseområder” (ibid).

Målsetting for forprosjekt

Utdanningsdirektoratet gir våren 2009 *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen* i oppdrag å gjennomføre et *forprosjekt* med følgende målsetting:

”Med utgangspunkt i *Skapende læring, tiltak 25* vil forprosjektet gjennom noen utvalgte casestudier (*Caseskoler*) kartlegge muligheter og sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolens opplæring, med tanke på elevers helhetlige læring og utvikling.

De definerte målsettingene for forprosjektet er:

1. redegjøre for hvordan undervisningen i fagene kunst og håndverk og musikk er planlagt og foregår ved de utvalgte skolene (*Caseskolene*).
2. å få frem gode eksempler og problemstillinger som senere skal danne grunnlag for utforming av Utdanningsdirektoratets hovedprosjekt.
3. identifisere aktuelle problemstillinger for et påfølgende hovedprosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet.

I dette arbeidet vil det også være aktuelt å rapportere på omkringliggende problemstillinger som anses som delmål for prosjektet:

4. redegjøre for hvordan undervisningen i dans, drama og media¹ organiseres og foregår ved de utvalgte skolene (Caseskolene).
5. redegjøre for hvordan estetiske læresprosesser inngår i opplæringen ved de utvalgte skolene.

Som bakgrunn for oppdraget pekes det på at ”Kunnskap om kulturarv, skapende og kreative evner er forankret i *Generell del av læreplanen*. I tillegg er sosial og kulturell kompetanse en sentral del i *Prinsipper for opplæringen*. Det pekes likevel ofte på at det er et gap mellom omtalen av kunstfagenes betydning for elevenes læring og utvikling, og den undervisningen som elevene får. Det gir grunn til å undersøke hvordan og i hvilken grad kvalitet og prestasjon innenfor det kunstfaglige området påvirker elevenes helhetlige læring og utvikling. I tillegg til nasjonale læreplaner er bakgrunnen UNESCOs anbefaling om å kartlegge og evaluere kunstens og kulturens betydning i opplæringen, konkretisert i ”Road Map for Arts Education”, Lisboa 2006.”

Om estetiske fag og estetiske læreprosesser

Forprosjektets fokus er estetiske fag og estetiske læreprosesser slik de er omtalt i læreplaner og skolepolitiske dokument. Det estetiske ved fagene er knyttet til det spesielle ved kunstfagenes uttryks- og erkjennelsesform. Begrepet estetikk er knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom sanse- og følelserfaringer. Det betyr at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige i fagets kunstneriske praksis integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen. Det er dette vi idag kaller for en estetisk læreprosess (Sæbø, 2009).

Om rapporten

I kapittel 2 presenteres *en oppsummering* av undersøkelsens resultat om muligheter og sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolens opplæring, med tanke på elevers helhetlige læring og utvikling². I kapittel 3 presenteres utvalgt relevant internasjonal forskning om kunstfag i opplæringen, før kapittel 4 forteller om rammer, gjennomføring og begrensning ved selve undersøkelsen. I kapittel 5 redegjør jeg for resultatet av undersøkelsen om hvordan undervisningen i kunst og kultur er organisert og konkretiserer med undervisningseksempler fra lærerne i undersøkelsen. Til slutt presenterer og drøfter jeg noen utvalgte aspekt ved de estetiske fagene i lys av elevenes opplæring.

¹ Media er her forstått som kunstfaglige digitale medier/film

² Utfordringer relatert til utstyr, materiell og læremidler blir ikke tatt opp i denne rapporten.

2 MULIGHETER OG UTFORDRINGER – en oppsummering

Dette forprosjektet er en casestudie av fire grunnskoler som har et aktivt og bevisst forhold til kunst- og kultur i opplæringen. Et sentralt spørsmål er da hvorfor og hvordan disse skolene velger å satse på kunst og kultur i opplæringen. Dette forprosjektet gir følgende svar:

Skoleledelsen og lærernes tro på at kvalitet i opplæringen betyr at estetiske fag er like viktige som alle andre fag i opplæringen for utvikling av elevenes evner og kompetanser, at estetiske læreprosesser ivaretar en elevaktiv, praktisk og skapende innfallsvinkel til mer teoretisk lærestoff og skaper engasjement og motiverer elevene til innsats i læringsprosessen og at dette krever lærere med høg kompetanse .

2.1 Suksessfaktorer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i opplæringen

Forprosjektet viser at skolenes satsing på kunst og kultur i opplæringen kan summeres opp i følgende suksessfaktorer:

1. Rektors bevisste vilje og evne til å satse bredt på kunst og kultur i opplæringen
2. Rektors tro på at estetiske fag er like viktige som alle andre fag for elevenes helhetlige utvikling og læring
3. En bevisst satsing på høyt kvalifiserte lærere i *alle* de estetiske fagene
4. Utvikling av modeller for flerfaglig og tverrfaglig undervisning gjennom temaorganisering av opplæringen, som omfatter alle fag og innarbeides fast i årsplanen, og som følges opp i fellesskap og ikke er avhengig av den enkelte lærer
5. Arbeid med læreplananalyse for å bestemme hvordan estetiske fag og skolens andre fag kan ivareta deler av hverandres kompetansemål og samarbeide i opplæringen
6. Bevisst arbeid med grunnleggende ferdigheter og kompetanser i *alle* estetiske fag
7. Bevisst satsing på faglig arbeid og opplæring i dans, drama og digitale media/film
8. Felles grunnleggende forståelse av hva kvalitet i estetiske og elevaktive undervisnings- og læringsprosesser betyr for elevenes helhetlige læring og utvikling
9. Bevisst satsing på kvalitet i tema- og prosjektarbeid og som videreføres i presentasjoner, utstillinger og sceneframføringer i skole - og nærmiljøet
10. Bevisste bruk av Den kulturelle skolesekken som en integrert del av opplæringen
11. Aktivt samarbeid med kunst- og kulturinstitusjoner som integreres i opplæringen
12. Samarbeid med Kulturskolen om opplæring, kompetanseheving og felles prosjekter

2.2 Sentrale utfordringer og mulige problemstillinger

Den største utfordringen for kunst og kultur i grunnskolens opplæring med tanke på elevenes helhetlige læring og utvikling er den manglende likestillingen mellom de estetiske fagene, formulert i følgende problemstilling:

Hvordan påvirker omfang og timetall, kompetansemål og status i læreplanen og lærerens kompetanse kvaliteten i opplæring med tanke på elevenes helhetlige læring og utvikling i de estetiske fagene kunst og håndverk, musikk, dans og drama?

Videre gir suksessfaktorene grunnlag for å identifisere aktuelle problemstillinger for evaluering av kunst og kultur i opplæringen. Sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolens opplæring kan grupperes i tre temaområder og konkretiseres i en del aktuelle og mulige problemstillinger på bakgrunn av funn og analyser i dette forprosjektet:

A. De estetiske fagenes didaktiske selvforståelse og praksis

- Hva kjennetegner det enkelte estetiske fagets egenart, uttrykks- og læringsformer og hva er det hvert av fagene bidrar med i opplæringen?
- Hvordan forstår estetiske fag begrepet ”elevenes helhetlig læring utvikling” og hva betyr denne forståelsen for fagenes praksis?
- I hvilken grad og hvordan påvirker ulike kunnskaps- og læringssyn estetiske fags praksis og elevenes helhetlige læring og utvikling?
- Hvordan beskrive og vurdere gode undervisningsopplegg i de estetiske fagene?
- Hva er og hvordan utvikles grunnleggende ferdigheter og grunnleggende kompetanser i elevenes opplæring i hvert av de estetiske fagene?
- Hva er grunnleggende fellestrekk og forskjeller ved de estetiske fagene og hvordan kan fagenes egenart og fellestrekk bidra til elevenes personlige, sosiale og faglige læring og utvikling?

B. De estetiske fagenes utdanningskvalitet

- Hvordan og i hvilken grad påvirker kvalitet, prestasjon og presentasjon i hvert av de estetiske fagene kunst og håndverk, musikk, dans og drama elevenes helhetlige læring og utvikling?

- Hvordan og i hvilken grad kan kunst og kultur ha en sentral plass i opplæringen, når skolens estetiske fag tilsammen utgjør kun 13 % av det totale timetallet og forskning viser at kreative og estetiske læreprosesser i liten grad integreres i skolens andre fag?
- Hva kjennetegner en kvalitativ god undervisnings- og læringsprosess i estetiske fag og hvordan kan denne evalueres?
- Hvordan og i hvilken grad kan estetiske fag og estetiske læreprosesser ivareta en inkluderende og tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer?

C. Tverrfaglighet – kunstfaglig integrering og estetiske læreprosesser i alle fag

- Hvordan kan et lærerkollegium samarbeide for å utvikle en felles grunnleggende forståelse av hva kvalitet i estetiske og elevaktive undervisnings- og læringsprosesser kan bety for elevenes helhetlige læring og utvikling?
- Hvordan kan ulike modeller for tematisk, flerfaglig og tverrfaglig organisering av opplæringen fremme elevenes helhetlige læring og utvikling?
- Hvordan kan kunst og håndverk, musikk, dans og drama samarbeide med andre fag i opplæringen for å ivareta grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i de fagene som samarbeider?
- Hvordan påvirker kunstfaglig integrering og estetiske læreprosesser i skolens andre fag elevenes helhetlige læring og utvikling?
- Hvilke forutsetninger, resursser og tiltak fremmer skolens samarbeid med eksterne tilbud som den kulturelle skolesekken, kunst og kulturinstitusjoner og kulturskolen som en integrert del av elevenes opplæring?

Disse tre sentrale temaområdene konkretisert i aktuelle og mulige problemstillinger vil representere et stort og omfattende nasjonalt evaluerings- og forskningsprogram for kunst og kultur i opplæringen. På bakgrunn av den generelt økende internasjonale interesse og fokus på kunstfagenes betydning i opplæringen og ”Road Map for Arts Education” (UNESCO, 2006) spesielt, vil det å også inkludere internasjonale komparative studier og internasjonalt forskersamarbeid i stor grad ytterligere fremme forståelsen og kunnskapsutviklingen for kunst og kultur i opplæringen.

2.3 Kunst og kultur i opplæringen - kort oppsummering

Kunst og håndverk

Alle rektorene gir uttrykk for at det er i faget kunst og håndverk skolen har lykket best. Faget har høyt kvalifiserte faglærere/kunstnere, arbeider temaorganisert med kompetansemålene, samarbeider tematisk med skolens andre fag, er opptatt av å ivareta generelle og fagspesifikke grunnleggende ferdigheter og kompetanser og har et omfattende timetall. Lærerne gir elevene god veiledning, noe å strekke seg mot og tid til å arbeide grundig. Faget har utviklet en aktiv utstillingstradisjon på skolen og i lokalmiljøet for å synliggjøre faget og elevenes arbeider. Det mener rektorene og lærerne betyr mye for elevenes engasjement, resultat og følelse av mestring, som dermed virker meget positivt tilbake på elevene, lærerne og faget. Elevenes utstilte arbeider ”taler for seg”, uten å kreve mer tid og innsats fra elever og lærere.

Musikk

Alle skolene har høyt og godt kvalifiserte lærere i musikk. En bevisst satsing på mer improvisatoriske musikkformer i form av ulike typer trommekurs, komponering og samspill, tilrettelegging for bruk av sang og musikk i alle klasserom, samt et utstrakt samarbeid mellom musikk, dans og drama i de fleste timer er klare suksessfaktorer ved den barneskolen i undersøkelsen som absolutt mener at de har lykket med musikkopplæringen som en del av elevenes helhetlige opplæring. Alle rektorene forteller om et musikkfag som er aktivt med i tverrfaglig prosjektarbeid. Et par av rektorene gir likevel uttrykk for at de i mindre grad har lykket med opplæringen i musikk enn i kunst og håndverk, fordi musikk er mer tradisjonelt organisert med all opplæring i egne timer. Musikk synes i mindre grad enn kunst og håndverk å arbeide med tema hentet fra andre fag. Samtidig gir det langt lavere timetallet mindre tid til faglig fordypning, ferdighetstrening og utvikling av kompetanser og kvalitet som kan gi elevene en sterk mestringsfølelse i faget. Videre har musikkfaget en tradisjon som i større grad enn kunst og håndverk har vært avhengig og opptatt av ferdighetstrening; det å kunne synge og spille et instrument. Men tverrfaglige prosjekt og samarbeid om forestillinger hvor musikk inngår og hvor elevene får vist fram sine kompetanser og kvaliteter, framstår her som meget vellykkede prosjekt med tanke på *alle* elevenes helhetlige utvikling og læring.

Dans

Skolene mener de lykket i danseopplæringen fordi elevene får opplæring i dans av lærere som har dansefaglig kompetanse. Kravet til lærerens kompetanse gjør at det varierer om hovedtyngden av opplæringen i dans er lagt til musikk eller kroppsøving fordi dans i stor grad er et ferdighetsfag i forhold til tradisjonell dans og folkedans. Skapende dans krever selvsagt

også ferdigheter, men fordi elevene her skaper trinnene, bevegelsene og rytmen selv, trenger læreren her i større grad en dansemetodisk skapende tilnærming i opplæringen, enn presise ferdigheter i dans, for at elevene skal lykkes i opplæringen. Et par av barneskolene gir en systematisk opplæring i dans på mellomtrinnet, og alle skolene forteller at arbeid med dans ofte inngår i ulike former for tema- og prosjektarbeid. Opplæringen i dans kombineres med forestillinger. Det gjør at elevene virkelig anstrenger seg og vil yte sitt beste i opplæringen og framføringen. Lærerne mener dette har stor verdi for elevenes opplæring, ikke minst med tanke på det sosiale aspektet. De ser at elevene har det gøy, utvikler og uttrykker en kroppsbeherskelse som gir mestringsfølelse og livsglede - en livsglede som er holdningsskapende: det er mulig å danse og ha det gøy i sosiale sammenhenger uten rusmidler!

Drama

Alle skolene mener de lykkes i å integrere drama i opplæringen, men omfanget og organiseringen av drama er noe forskjellig ved skolene. Ingen av skolene forteller om en opplæring i drama, for eksempel på linje med opplæringen i dans, eller at de har faglærere eller lærere med høy formell kompetanse i drama. Men skolene forteller om lærere som har en reell amatørteater, barneteater eller revy faglig kompetanse. Ved alle skolene inngår drama i tverrfaglige opplegg og forestillingsprosjekt. To skoler forteller at dramatisering inngår i de aller fleste fagene, og særlig i norsk og engelsk. Drama står tydelig svakere i teorifagene ved den rene ungdomsskolen, men inngår her noe i norsk og samfunnsfag. En barneskole har tradisjon for at drama inngår jevnlig i musikktime, og ved den rene ungdomsskolen inngår drama i et stort tverrfaglig revyprosjekt hvert år. I følge lærerne styrker drama kvaliteten i opplæringen ved at elevene får en bedre forståelse av det lærestoffet de dramatiserer, de husker og lærer bedre, de får god muntlig trening, bedre tekstforståelse og de får brukt og vist fram andre sider ved seg selv enn i mer tradisjonell undervisning. Videre mener de arbeid med framføringer utvikler selvtillit, kommunikasjons- og formidlingsevne, og ikke minst en trygghet i å stå fram og formidle til et publikum.

Digitale medier/Film

Alle rektorene forteller at undervisningen ivaretas av lærere som har spesiell god kompetanse innen feltet. Det kan være kunst og håndverkslæreren, men like gjerne en annen lærer ved skolen som har den nødvendige kompetansen. En skole forteller også at de har leid inn kompetanse for å skolere både lærere og elever. Opplæring i digitale media gjennomføres i en

tidsavgrenset periode som et tema innenfor kunst og håndverksfaget. På barnetrinnet får elevene opplæring i film/video som del av et tema- eller prosjektarbeid i et annet fag, for eksempel i norsk eller samfunnsfag. På ungdomstrinnet arbeides det med foto og mindre videoproduksjoner, samtidig som det er fast opplæring i det å lage animasjonsfilm.

Tematisk, tverrfaglig og prosjekt organisert opplæring

De fire skolene i denne undersøkelsen har særlig arbeidet med og utviklet ulike modeller for temaorganisert og/eller tverrfaglig opplæring som ivaretar elevenes opplæring i kunstfagene i lys av en helhetlig opplæring. Disse modellene omfatter organiseringer som ligger fast på ukeplanen, faste temadager hver måned, og faste tema- og prosjektuker i løpet av skoleåret. Rektorene er opptatt av at disse organisatoriske modellene må være ”faste” og innarbeides i årsplanen, fordi det tematiske og faglige samarbeidet ikke skal være opp til, eller avhengig av, den enkelte lærer. Men hvilke fag som inngår, omfang og organisering varierer fra skole til skole. De tre skolene som er barneskoler eller kombinert barne- og ungdomsskole, har satset sterkest på at kunstfagene samarbeider med skolens andre fag, noe den internasjonale forskningen som omtales i denne rapporten finner forbedrer kvaliteten i opplæringen. Ved den rene ungdomsskolen satses det i større grad på tema- og prosjektarbeid hvor flere kunstfag inngår og/eller samarbeider. Opplæringen på barnetrinnet er gjennomgående i langt større grad temabasert enn på ungdomstrinnet.

Den kulturelle skolesekken og andre eksterne samarbeidspartnere

Skolene i denne undersøkelsen har alle et godt samarbeid med den kulturelle skolesekken og har kulturkontakter som organiserer og legger til rette for ulike typer besøk, enten det er et undervisningsopplegg, en utstilling, et forfatterbesøk, en forestilling eller en konsert. De skolene som er mest fornøyd, tar et aktivt ansvar for å finne fram til varierte tilbud som integreres i årsplanen og elevenes opplæring. Skolene setter særlig pris på tilbud som inkluderer elevaktivitet og som kan videreføres i undervisningen, og forestillinger som gir elevene kunstneriske og gode estetiske opplevelser. Et aktivt samarbeid med kunst – og kulturinstitusjoner som integreres i opplæringen og samarbeid med kulturskolen om opplæring, kompetanseheving og prosjekt er også klare suksessfaktorer med tanke på elevenes helhetlige læring og utvikling ved skolene i denne undersøkelsen.

3 FORSKNING OM KUNSTFAG I OPPLÆRINGEN

3.1 Fagenes omtale og status i læreplanen Kunnskapsløftet

I *Generel del av læreplanen* omtales *Det skapende mennesket* og betydningen av kunsten og kulturarven i opplæringene. Elevene skal utvikle sine skapende evner ved å finne a) nye løsninger på praktiske problemer ved nye framgangsmåter, b) ved å finne nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, c) og ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling og ved å frambringe nye estetiske uttrykk. Disse tre områdene for elevenes kreative virksomhet knyttes til tre tradisjoner for menneskenes skapende arbeid, søking og opplevelse. Den første tradisjonen er knyttet til *praktisk virke* og læring gjennom erfaring, den andre til *teoretisk utvikling* som blir prøvd ved logikk, fakta og forskning og den tredje er *kunsten og den kulturelle tradisjonen* som erfares i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utfolde egne skapende krefter (KUF, 1996, s.21-23). Planen påpeker at når alle disse tre tradisjonene kobles i opplæringen, vil det fremme en harmonisk personlighetsutvikling.

Denne tenkningen videreføres i del to i læreplanen: *Prinsipper og retningslinjer for opplæringen* som sier at ”Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette skal gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet” (KD, 2006b, s.2). Det er de estetiske fagenes særegenhet og den estetiske dimensjonen som her legges til grunn for opplæringen.

I læreplanen Kunnskapsløftet (KD, 2006a) er det kun to estetiske fag; kunst og håndverk og musikk, som har status som egne fag med egen læreplan og et definert antall undervisningstimer i grunnskolenes opplæring. Kunst og håndverk er størst med et timetall på 627, mot musikk sine 370 timer. Disse to fagene utgjør tilsammen ca 13 % av det totale timetallet i grunnskolen. Dans, drama og media er ikke definert med egne læreplaner eller fastsatte timer, men integrert gjennom kompetansemål i andre læreplaner. Dans er integrert i musikk, media i kunst og håndverk. Dans og media inngår dermed i de 13% av det totale timetallet som musikk og kunst og håndverk har til rådighet. Dans inngår også i kroppsøving. Drama er integrert i norsk, engelsk og musikk, samtidig som det kan være en arbeids- og uttrykksform i de fleste fag, noe som til en viss grad øker omfanget av den kunstfaglige opplæringen.

Det kan her være på sin plass å påpeke at læreplaner for grunnskolen tradisjonelt har vektlagt og omtalt uttrykks- og arbeidsmåtenes betydning for læringen og derfor understreket betydningen av skapende arbeid og elevaktiv læring. Elevenes aktive utforskning av lærestoffet gjennom skapende uttrykksformer, estetiske opplevelser og refleksjon fikk gjennom læreplanene M74, M87 og L97 en stadig større og sterkere forankring i læreplanene (KUD, 1974, 1987; KUF, 1996). Den estetiske dimensjonen skulle løftes fram i all undervisning og estetiske læreprosesser skulle være en integrert del av elevenes læring og skolens pedagogiske virksomhet. Dette ble videreført i St. meld. nr. 39 (2003-2004), *Ei blott til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til opplæringen* (UFD, 2003, s. 12), i St. meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* (UFD, 2004, s. 44) og i den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* (KD, 2006a, s. 5; 2006b, s. 2). Intensjonen i dagens læreplan er at kunst og kultur og estetiske fag skal ha en sentral plass i skolen, samtidig som det også skal være gode muligheter til å arbeide med kunst og kultur i alle fag i grunnopplæringen.

Skolens utfordring er at både internasjonal skoleforskning (Cuban, 2004; Goodlad & m.fl., 1979) og det norske forskningsprogrammet *Evaluering av Reform 97* (Haug, 2003) viser at læreplanreformenes intensjoner i liten grad realiseres i den gjennomførte daglige undervisningen. Det elevaktive og skapende synes først og fremst å foregå i skolens praktiske og estetiske fag (Haug, 2003)³. Når det gjelder realisering av nyere elevaktive arbeidsmåter og den estetiske dimensjonen i alle skolens fag, er resultatet heller magert. De prosjektene i *Evaluering av Reform 97* som inkluderte studier av grunnskolens uttrykks- og arbeidsmåter, fant at flertallet av lærerne i liten grad integrerer elevaktive, estetiske og kreative undervisnings- og læringsformer i den teorifaglige undervisningen (Bachmann, 2004; Imsen, 2003; Klette, 2003; Solstad, Rønning, & Karlsen, 2003; Sæbø, 2003; Tveita, Almendingen, & Klepaker, 2003).

På denne bakgrunn kan det være på sin plass å spørre i hvilken grad kunst og kultur kan ha en sentral i skolen, når skolens estetiske fag tilsammen kun utgjør ca. 13 % av det totale timetallet og forskning viser at kreative og estetiske læreprosesser i liten grad integreres i skolens andre fag. Dette er ingen unik situasjon for Norge. ”There is a gulf between the ”lip service” given to arts education and the provisions provided within schools” (Bamford, 2006, s.11), er et av hovedfunnene i en UNESCO rapport om kunstfag i utdanningen, som inkluderer data fra over 60 land.

³ Peder Haug deler i rapporten grunnskolens fag inn i teoretiske -, praktiske - og estetiske fag.

3.2 UNESCO og internasjonale strømninger

Internasjonalt er det en økende oppmerksomhet overfor kunstfagenes betydning i opplæringen. Kunstfagenes status og rolle i utdanningen var tema for UNESCOs verdenskonferanse *Arts and Education* i Lisboa i mars 2006, og hvor organisasjonen World Alliance for Arts Education (WAAE)⁴ i samarbeid med UNESCO presenterte ”Road Map for Arts Education”. WAAE har siden 2006 arrangert årlige World Creative Summit, for å synliggjøre kunstfagene og styrke forskning innen kunstutdanningsfeltet. Målet er å skape et verdensomspennende nettverk som samler den kunnskapen som allerede finnes innen feltet og skape ny kunnskap gjennom kunstfaglig forskning omkring kunstfagenes innhold og kvalitet i utdanningen. I 2007 ble *UNESCO Chair in Arts and Learning* (2007-2009) opprettet ved Queen’s University, Kingston, Canada. Dette mandatet er nylig blitt fornyet for to nye år, ut i fra betydningen av fokus og forskning på sammenhengen mellom kunstfag og læring⁵.

3.2.1 Road Map for Arts Education

Road Map for Arts Education (UNESCO, 2006)⁶ setter opp fire hovedmål for kunstopplæringen. Den skal ivareta retten til opplæring og deltakelse i kunst- og kulturlivet, ivareta mangfoldigheten i kulturelle uttrykksformer, utvikle den enkeltes kreative læringskompetanse og forbedre kvaliteten i opplæringen. Dette veikartet viser blant annet til en UNESCO rapport om betydningen av kvalitet i opplæringen: ”Providing education for all is important, but it is equally vital that students are given an education of good quality”⁷. Kvaliteten på opplæringen er i følge dette veikartet avhengig av lærernes kompetanse for planlegging, gjennomføring og vurdering av kunstfaglig opplæring og elevenes muligheter til å være aktivt engasjert, gjøre skapende erfaringer og reflektere over disse i løpet av kunstprosessen. Bamford (2006) påpeker også at dårlig kunstfaglig undervisning reduserer og påvirker elevenes skapende læringsutbytte negativt. Road Map for Arts Education mener at det trengs to sentrale strategier for å utvikle kvalitet i kunstopplæringen. Den første er å sørge for at kunstfaglærere har høg kunstfaglig kompetanse og at alle andre lærere har noe kunstfaglig kompetanse og forståelse. Dette trengs fordi samarbeid om opplæringen er viktig. Den andre strategien er å stimulere kunstfaglig samarbeid (creative partnership) på alle nivå mellom departementer, skoler, lærere og kunstnere, kunst – og kulturinstitusjoner osv.

⁴ WAAE ble stiftet 4. mars 2006 av de tre verdensorganisasjonene for visuell kunst, musikk og drama i utdanningen. I 2008 ble også verdensorganisasjonen for dans formelt inkludert i organisasjonen.

⁵ Chair holder Professor Larry O’Farrell, Queen’s University, Canada www.unesco-queensu.ca

⁶ http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁷ UNESCO, 2005, EFA Global Monitoring Report 2006, UNESCO, Paris, p. 58.

3.3 Internasjonal forskning om kunst og kultur i utdanningen

Internasjonal forskning i kunstfag er opptatt av kvaliteten på undervisningen. Flere større forskningsprosjekt har undersøkt kunstfagenes betydning for elevenes utvikling og læring.

The Arts Education Partnership (www.aep-ed.org) ble stiftet i USA i 1995, som en koalisjon mellom utdanningsdepartementet og nasjonale kunstfaglige organisasjoner og råd, blant annet med det mål å forske på kunstfag og læring.

3.3.1 Betydning av bredde og omfang i kunstfaglig opplæring

I forskningsprogrammet *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* ble syv forskerteam engasjert for å finne ut hvilken betydning kunstfaglige erfaringer har for barn og unge (Fiske, 2002, s. VI). Målet var å forske på kunstfagenes betydning for læring generelt sett, fordi det er her The Arts Education Partnership mener at utdanning av barn og unge har et enormt utviklingspotensial. Tre forskere ved Columbia Universitet (Burton, Horowitz, & Abeles, 1999) gjennomførte, som del av programmet, et toårig prosjekt for å finne ut hva læring i kunstfag egentlig består i og om omfanget av og bredden i kunstfaglig opplæring betyr noe for resultatet i de andre skolefagene⁸. Kunstfagne ble gruppert i ”low-arts”, som bestod av opplæring i musikk og kunst og håndverk i minst et år, og ”high-art” som foruten opplæring i musikk og kunst og håndverk i inntil tre år, også inkluderte opplæring i dans og drama i minst et år⁹. Forskerne fant at ”high-arts” elevene gjorde det bedre enn ”low-arts” elevene på alle områder. De fant klare og signifikante forskjeller på tester som målte kreativitet, flyt, originalitet, det å videreutvikle arbeidet og motstand mot å avslutte eller gi opp, alle ferdigheter som er sentrale i en kunstfaglig opplæring. Elevene som var i ”high-art” gruppen var også dyktigere til å gi uttrykk for sine tanker og ideer, bruke fantasi og forestillingsevne og ta sjanser i læreprosessen. I tillegg sa lærerne at disse elevene var mer samarbeidsvillige og villige til å gi uttrykk for det de hadde lært til andre.

Disse forskerne (ibid.) fant videre at det viste seg at ”high-arts” elevene også gjorde bruk av de samme kompetansene og ferdighetene i andre fag, som språk og realfag, og de vurderte seg selv mer positivt og mente selv at de gjorde det godt på skolen, spesielt i språk og matematikk. ”High-arts” skolene var preget av fleksibilitet, kunnskap og åpenhet i måten lærerne planla og gjennomførte undervisningen på. Lærerne var mer åpne, fleksible, kunnskapsrike og mer engasjert i sin egen utvikling og læring, enn lærerne ved ”low-arts” skolene. Forskernes analyser viser at de mener dette kommer av at forholdet mellom læring i

⁸ Forskerne studerte ulike skoler og samlet inn data fra 2046 elever og deres lærere fra fjerde til åttende klasse.

⁹ I amerikanske skoler er kunstfag valgbare, det vil si skolene velger hvilke kunstfag de vil tilby elevene å arbeide med.

kunstfagene og læring i andre fag er mer dynamisk og interaktivt enn tidligere forskning har vist, og at dette påvirker både lærere og elever. Det avgjørende for læringsresultatet er ikke at elevenes kompetanser og ferdigheter overføres fra kunstfag til andre fag, slik det ofte hevdes, men at elevene tar i bruk et bredt spekter av kompetanser og ferdigheter på tvers av kunnskapsområdene og fagene i skolen.

3.3.2 *Betydning av kunstfaglig opplæring for læring og trivsel*

Et annet forskerteam (Chatterall, Chapleau, & Iwanaga, 1999) studerte skoleprestasjoner til elever på 8., 10. og 12. klassetrinn i forhold til omfang av kunstfag. De fant klare og signifikante forskjeller mellom alle elevene samlet, uavhengig av sosioøkonomiske gruppe, og for de elevene som tilhørte den laveste sosioøkonomiske gruppen, i forhold til i hvilken grad de var engasjert i kunstfaglig arbeid. Elever som var sterkt engasjert i kunstfag ("high-arts"), hadde generelt bedre læringsresultat i de andre fagene som inngikk i undersøkelsen, de kjedet seg mindre i disse fagene og hadde høyere fullføringsgrad, enn elevene som i liten eller ingen grad var involvert i kunstfag ("low-arts"). I tillegg ble forskjellen mellom gruppene som studerte "high-arts" og "low-arts" i den laveste sosio-økonomiske gruppen, større etter som tiden gikk, og var aller størst mellom de eldste elevene på 12. klassetrinn. Denne forskningen peker på betydningen av at alle kunstfagene inngår i elevenes opplæring, fordi de positive læringsresultatene er avhengig av bredden og omfanget i elevenes kunstfaglige opplæring.

Champions of Change programmet fant at den dynamiske interaksjonen som oppstår mellom fagområdene når kunstfag integreres med andre fag i det samme undervisningsopplegget (arts integration) akkumulerer kunnskap og forståelse på et dypere plan. *Champions of Change* forskerne konkluderer blant annet med at kunstfagene selvsagt er viktige i seg selv fordi kunstneriske opplevelser og erfaringer beriker vårt liv og øker vår livskvalitet, men de er like viktige for vår forståelse av verden. De er også viktige for vår kognitive vekst og utvikling fordi de motiverer til innsats og læring på tvers av fagene. Forskerne finner at kunstfagene verken er underordnet som støtte - og hjelpefag til andre fag eller sentrale kjernefag, som er viktigere enn alle andre. Kunstfagene er likeverdige med andre fag og like viktige som alle andre fag, for en helhetlig utvikling og opplæring for oss alle (Fiske, 2002).

En annen forskningsrapport, *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (Deasy, 2002), presenterer en innholds- og resultatoversikt av totalt 62

kunstfaglige forskningsprosjekt i undervisningen¹⁰. Rapportens oppsummering av forskningsprogrammets resultater viser at elevene utvikler en variert akademisk og sosial kompetanse (cognitive capacities) og engasjement og positive holdninger til undervisningen (motivations) i kunstfaglig undervisning. De kognitive evnene som forskningsprosjektene mener kan utvikles i kunstfagene er blant annet evne til å kunne uttrykke seg, kreativ tenkning, konsentrert tenkning, samarbeid, problemløsning, konfliktløsning, lesekompetanse, skrivekompetanse, regnekompetanse og det å forstå komplekse sosiale situasjoner, teamer og følelser. Når det gjelder funn relatert til elevenes motivasjon og holdninger nevnes blant annet utvikling av et bredt faglig og sosialt engasjement, selvforståelse, selvtillit, utholdenhet, eierskap til egen læring, konsentrert oppmerksomhet og evne til å ta risiko og stå i usikkerhet (ibid, s. 152-153). Som avslutning i rapporten diskuteres også i hvilken grad de kompetanser som elevene utvikler i kunstfagene, blir overført til andre fag i skolen. Her pekes det særlig på at kunstfaglig praksis skaper interesse, engasjement og mestringsopplevelse og på motivasjonens betydning for læring og det å oppleve mestring. Forskerne finner at når kunstfagenes innebygde kompleksitet realiseres i kvalitativ god kunstfaglig undervisning, skaper det et sterkt elevengasjement som stimulerer til en innsats og en utholdenhet som gir selvtillit, tro på egne evner og en positiv mestringsfølelse som elevene tar med seg til andre fag (ibid, s. 155).

3.3.3 *Creative Partnership om kunstfaglig opplæring*

Også andre steder i verden er det etablert store forskningssamarbeid om kunstfagenes plass og rolle i undervisning og læring gjennom ulike former for partnerskap mellom statlige institusjoner, mer frittstående interesseorganisasjoner og private foretak. I England er Creative partnership (www.creativepartnership.com) et slikt eksempel. Her har skolemyndighetene satt igang flere prosjekt, blant annet prosjektet *Every primary school to become a musical school*. Med det mål ” ... to make our primary schools come alive with the sound of music, involving a BP 332 million investment in choirs, orchestras, new instruments, performance and free music lessons”¹¹. Et annet er *Find your talent!* (www.findyourtalent.com) som samarbeider med ti utvalgte ”stifinner”- district for å sikre barn og ungdom tilgang til minst fem timer hver uke med opplæring i kunst og kultur av høy kvalitet, i eller utenfor skoletid.

Norfolk County Council har i samarbeid med organisasjonen *National Drama* gjennomført et stort aksjonsforskningsprosjekt, *Drama for Learning & Creativity*, 2005-

¹⁰ Disse 62 fordeler seg på fem fagområder: 17 tverrfaglige kunstprosjekt (multi-arts), 19 i drama, 15 i musikk, 7 i dans og 4 i kunst og håndverk (visual art).

¹¹ www.everychildmatters.gov.uk/news/?asset=News&id=81430

2007, som forsket på sammenhengen mellom drama, læring og kreativitet og på hvilken betydning det har for elevenes læring at de arbeider i rolle (Norfolk County Council, 2005). Resultatet ble så positivt at skolemyndighetene bestemte seg for å gjennomføre en fase 2, slik at nye skoler i Norfolk County kunne delta da prosjektet startet på ny i 2007 (www.d4lc.org.uk.news.asp).

I Chicago er det etablert to store samarbeidsprosjekt, *Chicago Arts Partnership in Education – CAPE*¹² (www.capeweb.org) og *The Arts: Keystone to Learning*¹³ (Erickson, 2005). Et sentralt begrep i disse prosjektene er *arts integration*¹⁴, kunstintegrering, det at kunstfaglige emner og læringsformer integreres med alle andre fag i læreplanen, og særlig med de obligatoriske teorifagene. Begge prosjektene inkluderer aksjonsbasert forskning og ivaretar forskning på og implementering av kunst og kunstfaglige læringsaktiviteter i faglig og tverrfaglig undervisning. Målet er å forbedre elevenes læringsprosess og læringsutbytte på alle områder i undervisningen i samarbeid med de deltakende skoler og å utvikle skolene som ”learning communities” på alle nivå.

Denne internasjonale forskningen dokumenterer to sentrale forhold. Det er primært kunstfagene som tar aksjon for å samarbeide med andre fag i opplæringen, og når kunst og kunstfaglige, det vil si estetiske, læringsprosesser integreres i undervisningen, forbedres elevenes læringsprosess og læringsresultater. Disse internasjonale resultatene kan ikke direkte overføres til norsk skolehverdag, men de gir en klar pekepinn om hvor det kan være aktuelt å satse i skole- og utdanningsforskning med elevenes helhetlige læring og utvikling som mål. Fordi kunstfagenes status i norsk skole i tillegg i stor grad er religiøst og historisk bestemt¹⁵ (Braanaas, 1999; Dale, 1991), kan forskning relatert til opplæring i *alle* de estetiske fagene utvikle vår forståelse for deres betydning i opplæringen. Aktuelle problemstillinger vil her være: I hvilken grad og hvordan har bredde og kvalitet i den kunstfaglige opplæringen betydning for elevenes helhetlige læring og utvikling? I hvilken grad og hvordan har kunstfaglig integrering (Arts integration) og estetiske læreprosesser i skolens andre fag betydning for elevenes helhetlige læring og utvikling?

¹² Cape is a broad network dedicated to improve teaching and learning through the arts.

¹³ This one started with the project Improving Academic Achievement through the Arts (IAAA) in the Chicago Public School.

¹⁴ “Arts integration is teaching and learning that weaves engaging and challenging visual and performing arts learning into all academic disciplines - from language, art and social studies to math and science, from foreign language to physical education” (www.capeweb.org/index)

¹⁵ Drama ble fjernet fra undervisningen av den pietiske dansk kongen Fredrik den VI i 1739 ut i fra et pietiske kunnskapssynet som sier at drama og teater (og dans) kun er lek og underholdning som man ikke kan lære noe av og som derfor heller ikke har noen betydning for erkjennelsen.

4 OM UNDERSØKELSEN

4.1 Om skolene i undersøkelsen og selve gjennomføringen

Rammene for dette forprosjektet er et mindre case studie av 4 - 6 skoler som har utmerket seg ved at de har et aktivt forhold til kunst og kultur i opplæringen. Prosjektets tidsramme forutsatte at i løpet av en ukes tid måtte disse skolene være funnet, valgt og spurt om de var villige til å delta i dette forprosjektet. Dette var ingen lett oppgave av flere grunner.

For det første finnes det finnes ingen nasjonal oversikt over skoler som spesielt satser på og vektlegger kunst og kultur i opplæringen, for eksempel gjennom en satsing på de estetiske fagene i faglig og tverrfaglig arbeid og/ eller en bevisst satsing på samarbeid med Kulturskolen eller Den kulturelle skolesekken. De skolene vi henvendte oss til ble funnet via Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, blant Utdanningsdirektoratets demonstrasjonsskoler og blant deltakende skoler i Kulturskolens MOT prosjekt. Dernest ble det et problem at de fleste av disse skolene, sa nei til deltakelse etter at rektor hadde spurt lærerne om de var villige til å delta¹⁶. De fire skolene som sa ja til deltakelse, hadde en god spredning på grunnskolens trinn. Det ble bestemt at forprosjektet måtte nøye seg med disse¹⁷.

De fire skolene som sa ja til å delta i prosjektet representerer hver sin del av landet; en skole i Nord-, en i Midt-, en i Vest- og en i Øst Norge. Skolene har fått fiktive navn, og ingen rektorer eller lærere omtales ved navn:

Gråtun skole, 1 – 7 trinn, med 3 paralleller på hver basis/klassetrinn

Arken skole, 1 – 10 trinn, med ca. 380 elever fordelt på 10 klassetrinn

Muster skole, 5 – 7 trinn med 4 paralleller på hvert av de tre trinnene

Nesta Skole, 8 – 10 trinn, ca. 340 elever fordelt på 4 basisgrupper på hvert klassetrinn

De utvalgte skoler har det til felles at de er i den gruppen av norske grunnskoler som har et aktivt forhold til kunst og kultur i opplæringen. I hvilken grad de fire utvalgte er blant de skoler som har størst og sterkeste satsing på kunst og kultur i opplæringen, er likevel et åpent spørsmål. Det som er sikkert er at de fire utvalgte skolenes innsats og satsing på kunst og kultur er noe ekstra og spesiell i forhold til det norsk skoleforskning viser er gjennomsnittet i dagens skole (Haug, 2004)¹⁸.

¹⁶ Begrunnelsen var at lærerne enten ikke hadde tid å svare innen tidsfristen for den nettbaserte undersøkelsen eller at de hadde så mange henvendelser i løpet av året at de syntes de hadde gjort nok.

¹⁷ Til tross for at en lang liste med skoler ble forespurt, var det kun fire som hadde sagt ja i slutten av uke 12, mens rammen for prosjektet var 4 – 6 case skoler.

¹⁸ ”Resultat fra evalueringa av Reform 97” (Haug 2004) viser at den estetiske dimensjonen, tema- og prosjektarbeid, lek og estetiske og elevaktive læringsformer har en beskjeden plass i norsk skolehverdag.

Spørreskjemaene til rektorene og lærerne¹⁹ ved de fire skolene ble utviklet med utgangspunkt i prosjektets aktuelle problemstillinger og hadde hovedfokus på omfanget og kvaliteten i skolens kunstfaglige satsing. Intervjuet med rektor besto av 18 kvalitative spørsmål som handlet om organiseringen og omfanget av elevenes opplæring i kunstfagene. Videre var spørsmålene knyttet til skolens samarbeid med kunst- og kulturinstitusjoner, kulturskolen, den kulturelle skolesekken og eventuelle andre eksterne samarbeidspartnere. Det ble spurt etter gode eksempler, og i hvilke grad rektor erfarte at organiseringen og innholdet i elevenes opplæring i kunst og kultur påvirket læringsmiljø, læringsprosess og læringsresultat²⁰.

Spørreskjemaet til lærerne²¹ besto av 14 kvalitative spørsmål som handlet om lærernes bakgrunn og undervisningssituasjon, om deres erfaringer med kunst og kultur i opplæringen, i hvilken grad de erfarer at lærerens kompetanse og kvaliteten på opplæringen påvirker elevenes læringsresultat og i hvilken grad de erfarer at opplæringen i kunst og kultur betyr noe for elevenes helhetlige læring og utvikling. Det ble spurt etter gode undervisningseksempler og om betydningen av samarbeidet med kulturskole og den kulturelle skolesekken²².

4.2 Begrensninger ved undersøkelsen

I utgangspunktet åpnet forprosjektet for oppfølgende besøk til skolene for utfyllende informasjon og observasjon av undervisning i estetiske fag og flerfaglig/ tverrfaglig arbeid som inkluderte estetiske læreprosesser. På grunn av forprosjektets stramme tidsrammen måtte dette sløyfes. Det betyr at de funn som presenteres i denne rapporten, baserer seg på det rektor og lærerne velger å trekke fram når de svarer på spørsmålene om kunst og kultur i opplæringen ved skolene²³. Når det gjelder utvalget av lærere ba vi om at et representativt og definert minsteutvalg på 7 lærere fra hver skole, totalt 28, svarte på undersøkelsen. Vi fikk svar fra 17 informanter, dvs. ca. 60 % av det definerte minsteutvalget. Alle skolene gir svar fra lærere som underviser i kunst og håndverk og norsk/samfunnsfag. Tre skoler gir svar fra lærere i musikk og to skoler fra lærere i matematikk og naturfag. I tillegg er fagene engelsk, RLE og kroppsøving representert ved at en del av lærerne underviser i flere fag. Manglende svar fra noen av lærere ved skolene kan skyldes tidsfristen, motstand mot undersøkelsen, problemer med selve spørreskjemaet og det å svare på spørsmålene.

¹⁹ Spørreskjemaene finnes som vedlegg bakerst i rapporten.

²⁰ Rektorene fikk spørreskjemaet tilsendt på forhånd og svarte via et telefonintervju som ble tatt opp på lydbånd og siden transkribert av firmaet Albatross.

²¹ Her ba vi om at i det minste en lærer som underviser i kunst og håndverk, musikk, musikk/dans, kroppsøving/dans, norsk/drama, matematikk og naturfag svarte på undersøkelsen.

²² Lærerne fikk spørreskjemaet tilsendt på mail via rektor. 14 lærere svarte på spørreskjemaet innen fristen 3.april, mens 3 nye svarte etter purring til rektor om antall og eventuelt manglende svar.

²³ Rapporten har et klart lærerperspektiv. Et ev. elevperspektiv krever prosedurer utover forprosjektets rammer.

5 KUNST OG KULTUR I OPPLÆRINGEN

5.1 Rektors satsing på kunst og kultur i opplæringen

I forskningsprogrammet "Evaluering av Reform 97" finner Gunn Imsen at den enkelte skoles utviklingsorientering i stor grad påvirkes av skolens ledelse, det vil si rektors kompetanse og interesse innenfor skoleutvikling (Imsen, 2003).

5.1.1 Rektors kunstfaglige kompetanse

Alle de fire rektorene i denne undersøkelsen har en reell og/eller formell kunstfaglig kompetanse. Alle fire gir klart uttrykk for at de har stor tro på verdien av kunstfaglig opplæring og ser den som en del av et helhetlig opplæringsmiljø. Det gir grunn til å anta at det er rektors kompetanse og interesse innen kunst og kultur som er drivkraften for skolens satsing. Dette samsvarer godt med resultater fra det 3-årige forskningsprosjektet "The Arts Keystones to learning" (Eriksson, 2005) som ble gjennomført i Chicago Public Schools med det mål å forbedre elevenes totale læringsresultat og helhetlige læring. Den faktoren som hadde størst betydning og bidro til prosjektets suksess var nettopp skolens ledelseskultur "... the ability to inspire, motivate and guide a collective toward the realization of shared goals" (ibid, s.5). Rektorene i vår undersøkelse gir klart uttrykk for rektors ansvar og betydning her. "Det er rektors evne og vilje til å satse på de estetiske fagene som er den viktigste forutsetningen for å lykkes. Det hjelper ikke om lærerne i de estetiske fagene sier det er viktig dersom rektor ikke er enig", sier en av dem "fordi de estetiske fagene vil alltid være i mindretall". Skal skolen samlet satse på kunst og kultur i opplæringen er rektors kunstfaglige kompetanse grunnleggende i form av "å ville og vite at disse fagene har overføringsverdi til elevenes totale læringsmiljø og læringsresultat", sier en annen og fortsetter: "Rektor må tro på kunstfagenes verdi i opplæringen og styre deretter". Det kommer klart fram i rektorenes svar at dette ikke handler om å satse på de estetiske fagene på kostning av skolens andre fag, men at det *også* satses på de estetiske fagene, både som egne fag og i tverrfaglig tema- og prosjektarbeid med det mål å styrke elevenes læringsmiljø og læringsresultat.

5.1.2 Rektors syn på kunst og kultur og skapende læring

Rektorene i vår undersøkelse har en stor tro på elevaktiv og skapende læring. Dette kommer til uttrykk ved at de er opptatt av å realisere den totale læreplanen. De refererer både til den generelle delen i læreplanen som vektlegger betydningen av å utvikle det hele mennesket, hvor det skapende er en integrert del av det hele mennesket, til delen om prinsipper og retningslinjer for opplæringen, hvor blant annet sosial og kulturell kompetanse inngår, og til

læreplaner for fagene som skal realisere de to andre delene i læreplanen. Det må tolkes dithen at disse rektorene tar læreplanens intensjoner på alvor, og gjør noen organisatoriske grep for å skape sammenheng og helhet i elevenes opplæring. En av rektorene forteller at skolens visjon om ”levende læring” er konkretisert i verdier som skal gjennomsyre skolen. Disse verdiene er konkretisert i organiseringen og planleggingen av opplæringen, slik at linjen fra lovverk til visjon og videre til den opplæringen som realiseres i klasserommet blir tydelig for lærere og foreldre. Disse verdiene må rektor både tro på og styre etter, sier hun.

Alle rektorene gir uttrykk for at ved å satse på kvalitet i de estetiske fagene styrkes kunst og kultur i opplæringen og elevenes muligheter til å utvikle og bruke sin kunstneriske kompetanse. En like viktig grunn for satsingen er, i følge rektorene, at kunstfagene i større grad enn teorifagene tilbyr en elevaktiv, praktisk og skapende innfallsvinkel til arbeid med et mer teoretisk lærestoff. De erfarer at kunstfagene kan realisere en læringsprosess som går fra praksis til teori. Det betyr at læreren planlegger undervisningsprosessen slik at det praktisk skapende arbeidet integrerer den teori som trengs for at elevene skal lykkes i opplæringen. Rektorenes erfaring er at disse estetiske læringsprosessene skaper et sterkt engasjement for læring, skaper et godt læringsmiljøet og gir gode faglige og sosiale læringsresultat. Samtidig sier alle rektorene at de ikke har konkrete ”evidens” bevis for dette, men at skolene gjør det godt på de nasjonale prøvene.

5.2 Kunst og håndverk

Kunst og håndverk er i utgangspunktet det best stilte kunstfaget i grunnskolen, fordi det både hører med blant de to estetiske fagene som har egne timer på timeplanen og i tillegg har langt flere timer til rådighet enn musikk²⁴. Dette kan oppfattes som et skolepolitisk signal om en ekstra satsing på det estetiske faget kunst og håndverk i opplæringen, eller som et resultat av sterke faglige påvirkningskrefter ved læreplanrevisjoner, når fagets innhold ble delvis både omdefinert og utvidet. Faget omfatter i dag arbeid med hovedområdene Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur. Det høye timetallet sikrer at elevene får en omfattende opplæring i faget.

Læreplanen i kunst og håndverk har ved de senere læreplanrevisjoner gjennomgått til dels store innholdsendringer som stiller nye krav til lærernes kompetanse i faget dersom læreplanen skal realiseres. I ”Evaluering av reform 97” fant Kjosavik (2003) ut at de nye innholdsmomentene som kom inn i L97 er lite synlige i fagets praksis. De fire skolene som er

²⁴ Kunst og håndverk har totalt i grunnskolen 627 timer mot musikk 370 timer (angitt i 60 minutters enheter).

med i denne undersøkelsen synes nettopp å vektlegge disse nye innholdsmomentene som ble videreført i Kunnskapsløftet. Alle rektorene forteller at kunst og håndverksfaget står meget sterkt ved deres skole og at det satses spesielt på faget i opplæringen. Det skjer både gjennom måten undervisningen er organisert på, og ved å satse på høyt kvalifiserte faglærere.

Organisering

Gråtun skole (1 – 7) har faglærere i kunst og håndverk som har ansvar for all opplæring fra og med andre klasse. Skolen har analysert og tematisert kompetansemålene i fagene og dermed synliggjort hvordan fag kan ta ansvar for kompetansemål i andre fag. Kunst og håndverk har fått en bevisst rolle i forhold til å ivareta grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i andre fag. I tillegg inngår kunst og håndverk i spesielle temauker med fokus på de musiske fagene.

Arken skole (1 – 10) har faglærere i kunst og håndverk som har ansvaret for opplæringen. Timene er vanlig timeplanlagt gjennom året, og i tillegg kommer ulike tema- og prosjektarbeid der kunst og håndverk inngår. På småskoletrinnet er faget organisert som en del av tverrfaglig arbeid eller et større tema- eller prosjektarbeid, særlig på 1. og 2. trinn.

Muster skole (5 – 7) har faglærere i kunst og håndverk som har ansvar for all planlegging, men ikke all undervisning i faget. De underviser alle de 12 klassene i de delene av faget som foregår på spesialrommene for faget. De resterende timene i kunst og håndverk undervises av klasselærerne som også underviser i norsk og matematikk, og inngår i fast organisert tematisert undervisning gjennom året og i prosjektarbeid.

Nesta skole (8 – 10) har faglærere i kunst og håndverk som underviser alle elevene. I tillegg bruker eller leier skolen inn andre lærere med høy kompetanse i utvalgte emner i faget. Timene ligger som faste timer på timeplanen. Faget inngår i tillegg i tverrfaglig temaarbeid, i den årlige revyen og i det årlige ”kulturverskstedet” og andre prosjektarbeid, hvor elevene arbeider med ulike kunst- og kulturuttrykk.

5.2.1 Eksempler på undervisningsopplegg i kunst og håndverk

Huset mitt – 2 årstrinn

I temaet «Huset Mitt» er det mye læring i tverrfagligheten og i den helhetlige tenkingen i opplegget. Begreper om materialbruk fra naturfag og geometriske former fra matematikk brukes, bevisstgjøres og læres under arbeidsprosessen. De tre kompetansemålene etter 2. klasse under hovedemne Arkitektur oppfylles gjennom opplegget som foregår både ute og inne, inkludert tre av de grunnleggende ferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig og å kunne regne.

Tidsepoker i malerkunsten – 5 årstrinn

Forskjellige tidsepoker i malerkunsten blir presentert, og forskjellige kunstnere og deres malerier blir vist med prosjektor slik at elevene kan studere bildene. Deretter studeres noen utvalgte malere og deres verk fra hver tidsepoke. Elevene får i grupper på tre utdelt kort med overskrifter over tidsepoker i malerkunsten, kort med navn på malere, kort med beskrivelse av en epoke og kort med bilde av et maleri fra en epoke. Alt er hulter til bulter, og elevenes oppgave er å sette de rette kortene sammen. Elevene velger 3 epoker og maler fra disse, enten ved å bruke de samme ideene som epoken hadde, eller å male etter et bilde fra en kunstner. Opplegget gjør elevene mer bevisst på forskjellige måter å male på, de får kunnskap om forskjellige malere og de lærer hva som er forskjellen på tidsepoker innen malerkunsten.

Sveiping, opplæring i et gammelt håndverk – 8. årstrinn

Læreren har skaffet til veie materialet og sveipet opp emnene til elevene, som lærer å sette sammen til en eske med lokk og sy med tægersaum. Den skapende utfordringen for elevene er å dekorere ”koppen” slik at den blir personlig. Elevene lærer om teknikker som kolrosing, beising, treskjæring osv. og om forskjellige treslag og hva de brukes til i sveiping. Læreren erfarer at elevene er stolte over resultatet. Det motiverer både elevene og læreren sterkt.

Mekaniske dyr – 8 årstrinn

Elevene designer et dyr som beveger seg opp og ned ved hjelp av enkle mekaniske deler av pappskiver. Hver elev finner et foto av et dyr de liker og forenkler dette. Så planlegger de hvilke deler av dyret som skal bevege seg og hvordan. Dyret monteres på en enkel trekasse med den selvlagde mekanikken inni. Elevene lager et hefte som viser forarbeidet og skissene underveis i prosessen. Dette leveres sammen med det mekaniske dyret inn til vurdering.

I prosessen frem til det ferdige produktet må elevene gjennom ulike utfordringer. De må forenkler dyreformer og designe et dyr med god form som kan fungere i forhold til mekanikken de senere skal lage. Når de skal lage kassen og mekanikken får de bruk for matematikkunnskapene sine. Arbeidstegning og beregning av hvor store de enkelte delene skal være er krevende for mange, men lærerikt. Når det hele skal bygges må elevene sage, spikre, bore, klippe og lime, og disse ferdighetene er det flere elever som sliter med.

Denne oppgaven ivaretar flere kompetansemål i kunst og håndverksfaget og i tillegg flere grunnleggende ferdigheter. Elevene bruker kreativitet og formsans i forhold til den estetiske utformingen av dyret, og kreativitet, matematikk og praktiske ferdigheter i oppgavens problemløsning. De øver seg i enkle basisferdigheter av praktisk art som saging og spikring



og de skaper et produkt de kan være stolte over og som har et unikt og personlig design. De forklarer muntlig hvordan mekanikken fungerer, de lager skriftlige kommentarer til skissene i arbeidsheftet, de leser oppskrifter til den mekaniske delen, de må bruke og forstå enkle mekaniske prinsipp, de lager og bruker arbeidstegning og de bruker internett.

5.2.2 *Kvaliteter ved opplæringen i kunst og håndverk*

Faglig dyktige lærere ivaretar kvaliteten gjennom samarbeid om planlegging og gjennomføring av opplæringen, ved god faglig elevveiledning i prosessen og ved å legge vekt på et kvalitativt godt sluttresultat. Faglærerne har et felles overordnet ansvar for planleggingen av fagets innholdskomponenter og underviser primært i de delene av faget som de har spesiell kompetanse i. Alle skolene forteller om en meget aktiv utstillingsvirksomhet både på skolen og i nærmiljøet av elevenes arbeider. Dette virker positivt tilbake på både elever, lærere, foreldre og lokalsamfunnet. Opplæringen foregår både i egne fast timeplanlagte timer og i spesielle tema- og prosjektuker. Ved de to barneskolene er læreplanen i tillegg ”tematisert” gjennom undervisningsåret. Dette har helt klart gitt en positiv effekt. Ved den ene skolen er tematisering gjort som en del av en faglig analyse av læreplanene for å finne ut hva fagene har felles, kan ivareta for hverandre og samarbeide om. Det betyr at fagene ivaretar deler av hverandres kompetansemål og at kompetansemål fra skolens andre fag også ivaretas i kunst og håndverk og omvendt. Rektor ved denne skolen sier at det er mye norsk og matematikk i kunst og håndverk. Ved den andre barneskolen er undervisningen delt inn i periodevise 5-ukersbolker hvor alle fag har et felles tema som

utgangspunkt. Fordi faglærernes undervisningstid ikke strekker til for det timetallet elevene skal ha i kunst og håndverk, har det her gitt en spennende organisering av undervisningen. De timene i kunst og håndverk som faglærerne ikke har, har klasselærerne og disse inngår i fast timeplanlagte bolker for temaundervisning sammen med norsk og matematikk.

5.3 Musikk

Musikk er det andre estetiske faget som har egne timer i grunnskolen, men timetallet er betraktelig lavere enn for Kunst og håndverk²⁵. De tre hovedområdene i faget er Musisere, Komponere og Lytte²⁶. Hovedområdene i musikk har musikkopplevelse, skapende arbeid og refleksjon som faglig fokus innenfor et bredt sjanger av musikkuttrykk.

Organisering

Gråtun skole (1 – 7) har faglærere i musikk som har ansvar for all opplæring fra og med annen klasse. Alle allmennlærerne ved skolen har i tillegg ansvar for at musikk og sang inngår i sine fag, og skolen er utstyrt slik at det er mulig. I tillegg inngår musikk i fast organiserte tema- og prosjektuker hvor fokus er på de musiske fagene.

Arken skole (1 – 10) har faglærere i musikk som har ansvaret for opplæringen. Timene er vanlig timeplanlagt gjennom året på mellom – og ungdomsstrinnet, men musikk avsluttes i 9 klasse. I tillegg kommer tema- og prosjektarbeid der musikk inngår. På 1. og 2. trinn er musikkopplæringen en del av tverrfaglig arbeid eller et større tema- eller prosjektarbeid.

Muster skole (5 – 7) har egne lærere i musikk som har ansvaret for opplæringen. Rektor mener at musikk er noe mer tradisjonelt organisert enn kunst og håndverk, fordi alle musikktimene er lagt som egne timer på timeplanen. Faget inngår i de faste fem ukers bolkene som er organisert/ timeplanlagt gjennom hele undervisningsåret og i tema- og prosjektarbeid.

Nesta skole (8 – 10) har faglærere i musikk og undervisningen foregår i grupper som rullerer alt etter det området som det undervises i. Skolen leier inn andre lærere med høy kompetanse i utvalgte emner i faget. Timene ligger som faste timer på timeplanen. Faget inngår også i den årlige revyen og i det årlige ”kulturverkstedet”, hvor elevene arbeider med ulike kunst- og kulturuttrykk.

5.3.1 Eksempler på undervisningsopplegg i musikk

Lytting og male til musikk – 1. årstrinn

Elevene lytter til musikk, assosierer til det de hører og maler det de tenker eller ser for seg.

²⁵ De 370 timene i musikk utgjør ca. 60% av Kunst og håndverks 627 timer.

²⁶ Dans inngår i musikk og kroppsøving, men blir i denne rapporten omtalt som et estetisk fag i et eget avsnitt.

Samspill og trommespill – fra 2. årstrinn

Alle elevene lærer trommespill fra andre klasse, om rytme, samspill og det å ”lese” en leder.

Å komponere en historie med lyder – fra 5. årstrinn

Elevene finner et nettsted for nedlasting av lyd (f.eks. soundsnap.com) eller læreren har lagret noen lyder på skolens nettsted. De leter og lytter etter egnede lyder, velger og laster ned 5 lyder. Med utgangspunkt i disse lydene lager elevene en komposisjon som forteller en historie. De må tenke på bakgrunn, forgrunn, stereo osv. Audacity eller et lignende program brukes som verktøy. Elevene lytter til hverandres lydhistorier. Arbeidet kan følges opp i norsk ved at en eller flere elever spiller sin lydhistorie for klassen. Elevene dikter og skriver hver sin historie i norskboka ut i fra egne assosiasjoner til lydene. Det som er bra her, er at man får til en flerbruk av oppgavene, slik at norskfaget berikes av et kunstfag – i dette tilfelle musikk.

5.3.2 Kvaliteter ved opplæringen i musikk

Alle rektorene/skolene gir klart uttrykk for at det er lærernes kompetanse i faget som er den grunnleggende forutsetningen for å lykkes, og har faglærere eller lærere med høy kompetanse i musikk. Et par av rektorene gir likevel uttrykk for at musikkfaget ikke fungerer like bra som kunst og håndverk eller de andre kunstfagene i elevenes helhetlige opplæring. Ved disse skolene handler det om at musikk i mindre grad enn kunst og håndverk og drama tematisk forholder seg til eller inngår i arbeid i andre fag. Dette kan handle om både fagets timetall og innhold. Timetallet er langt lavere i musikk, kun 59 % av timetallet i kunst og håndverk. Det betyr selvsagt at det er mindre tid til både faglig fordypning, ferdighetstrening og utvikling av kompetanser og kvalitet, som kan gi elevene en sterk mestringsfølelse og stolthet i faget. En rektor sier at ”særlig musikkfaget, er noe som de vanlige lærerne synes er litt skummelt” og at enkelte vanlige lærerers manglende kompetanse i musikk kan være et hinder for et mer omfattende tematisk eller tverrfaglig samarbeid og for det å bruke musikk og sang i alle fag. Han mener at skolen har en jobb å gjøre for å få opp musikkfaget sin status: ”... å få musikk som en viktigere del for helheten enn det skolen kanskje har klart å få til de siste årene. De drivende musikkfolka vi hadde for noen år siden, de er ikke her lenger”. En bevisst satsing på mer improvisatoriske og ”enklere” musikkformer i form av ulike typer trommekurs og samspill, tilrettelegging for bruk av musikk og sang i alle klasserom, samt et utstrakt samarbeid mellom musikk, dans og drama i alle timer er klare suksessfaktor ved den barneskolen i undersøkelsen som absolutt mener at de har lykkes med å organisere musikkopplæringen som en del av elevenes helhetlige opplæring.

5.4 Dans

Dans defineres som et estetisk fag i Strategiplan for Skapende Læring (KD 2007, s. 10), men er ikke et fag med egne faste timer i grunnskolen. Faget er integrert i musikk og kroppsøving. Av musikkfagets 57 kompetansemål inkluderer 10 dans, og av kroppsøvingsfagets 47 mål skal 8 ivareta dans. Totalt sett har dans dermed 18 kompetansemål. Målene ivaretar et dansefaglig innhold: å skape egne danser, beherske og framføre norske, internasjonale og egne danser. Mer spesifikke faglige mål inngår ikke i dans, slik de for eksempel inngår i kompetansemålene for musikk i den samme planen.

Nordaker (2009) finner at mangelen på gode avgrensinger av dans som kunnskapsområde og fag i grunnskolen begrenser forståelsen av dansefagets didaktiske potensial. Dansen er hovedsakelig blitt legitimert med at den er en godt egnet til å utvikle generelle mål innen oppdragelse og danning, samt at den er personlighetsutviklende.

Organisering

Alle de fire rektorene forteller at undervisningen i dans er lagt til både musikk- og til kroppsøvingsfaget, men samtidig er lærernes kompetanse i dans avgjørende for hvor hovedvekten ligger. Inn i mellom leier skolen inn andre profesjonelle for å gi opplæring i dans. I tillegg forteller alle rektorene at dans ofte inngår i prosjekt- og forestillingsarbeid.

Gråtun skole (1-7) har faglærere i kroppsøving og musikk som har dans som en del av sin kompetanse og er ansvarlig for opplæringen. Opplæringen inngår fast i disse fagene.

Ved Arken skole (1 – 10) er dans knyttet spesielt til musikk, men noe dans er lagt til kroppsøving. I tillegg har skolen leid inn dansere utenfra som ekstra inspirasjon til lærere og elever. En systematisk opplæring i dans starter på mellomtrinnet gjennom en egen opplæringsplan for hvilke danseformer elevene skal beherske på hvert årstrinn.

Muster skole (5 – 7) organiserer opplæringen i dans som egne timer innenfor fagene musikk og kroppsøving og som en del av arbeidet med forestillinger der flere kunstfag inngår.

Fordi Nesta skole (8 – 10) har lærere i musikk som har videreutdanning i dans legges hovedtyngden av danseopplæringen til musikkfaget. I tillegg inngår dans i den årlige revyen som skolen/ elevene setter opp og i tema- og prosjektarbeid gjennom året.

5.4.1 *Eksempler på undervisningsopplegg i dans*

Bevegelse til musikk – 1 årstrinn

Elevene varmer ofte opp med musikk og dans. De hermer først etter læreren. Etterpå står elevene etter tur foran klassen og finner på bevegelser til musikken som de andre skal herme etter. Læreren mener dette kan være ganske utfordrende for enkelte av elevene.

Å skape egne danser - 2 til 6 årstrinn

Dans og bevegelse inngår i opplæringen ved skolen gjennom hele året, ikke minst skaper elevene danser ut ifra visse rammer. I forestillinger er dans alltid med; oftest elevproduisert.

Folkedans – 5 årstrinn

Elevene lærer tre forskjellige folkedanser, hvor de må danse i par, gutt og jente. De lærer å telle og lytte til musikken for å vite når de ulike stegene skulle være. Resultatet ble fremført for foreldre og foresatte. Fordi elevene vet at de skal vise dansene, blir dette en spennende utfordring som elevene vil gjøre så bra som mulig. Og - elevene synes det er gøy å danse!

Danseforestilling for foreldre – 5 til 7 årstrinn

Mellomtrinnet gjennomførte en felles dansekveld der alle foreldre ble invitert. I forkant lærte 5.trinn å danse jenka og polka, 6.trinn troika og vals på ring og 7.trinn reinlender og swing. På dansekvelden viste de fram hva de hadde lært. Etterpå ble det åpen dans for alle som ville.

Dans og rytme – 9 årstrinn

Læreren forteller at han alltid har brukt mye bevegelse og dans i musikkundervisninga, både som bevisst ledd i det å arbeide med rytme – bl.a. for å overføre til notetegn og rytmer på et papirark. Dessuten mener han at skolen er blitt så teoretisk, at det å bevege seg og danse er en kjærkommen avveksling. Som avslutning på musikk i 8.trinnet inviteres foreldre til en avslutningsforestilling, og overrasker med å by opp en mor eller far til dans.

5.4.2 Kvaliteter ved opplæringen i dans

Rektorene forteller at det er lærernes eventuelle kompetanse i dans som avgjør om opplæringen i dans legges til musikk, til kroppsøving eller til begge fagene. Et par av skolene sier de leier inn folk utenfra med spesiell kompetanse innen dans, ut i fra behov og mulighet.

Alle rektorene forteller at elevene får opplæring i dans. Ved Gråtun barneskole synes lærerne å vektlegge det at elevene skaper sine egne danser. Arken skole (1 -10) skiller seg klart ut ved måten de har organisert og gjennomfører danseundervisningen på, noe som sikrer at alle elevene får opplæring i et bredt utvalg av danseformer på mellomtrinnet. Lærerne er opptatt av faglige mål som kroppsbeherkelse, det å kunne danse vanlig dans og tradisjonsdanser. Samtidig har noen lærere også klare holdningsmål for undervisningen i dans: ”Det er viktig for elevene å lære å danse, og det vil virke rusforebyggende den dagen de skal ut på fest”. Når forskning (Haug, 2004) finner at lærernes kompetanse er en skjult læreplan i dans, kan det blant annet bety at opplæringen i dans blir ensidig og avhengig av lærerens kompetanse.

Dersom læreren mangler dansefaglig kompetanse, mangler nok også forståelsen for innholdet i læringsmålene. En lærer i denne undersøkelsen forteller om et danseopplegg der elevene lager sine egne danser: ”Det var gøy for elevene, men kanskje ikke veldig lærerikt”. Lærere med liten eller begrenset dansekompetanse som bruker danseopplegg de finner i bøker eller veiledninger, vil antakelig ha problemer med å formulere læringsverdien i aktiviteten og relasjonen til de grunnleggende ferdigheter. I eksemplet over hvor elevene skaper sine egne danser, vil de blant annet arbeide med kroppsbevissthet, kroppsbeherskelse, samarbeid, koordinering, rytme og grunnleggende muntlige ferdigheter som å forklare, lytte og regne.

5.5 Drama

Drama defineres som et estetisk fag på linje med kunst og håndverk, musikk og dans i Skapende Læring (KD 2007, s. 10). Drama er likevel ikke et fag med egne timer, men faget skal integreres i norsk og er nevnt i musikk og engelsk. Av norskplanens 97 kompetansemål er 8 knyttet til drama, av 84 kompetansemål i engelsk er 5 knyttet til drama og i musikk handler 1 av 57 kompetansemål om drama. Totalt har Kunnskapsløftet 14 kompetansemål som er relatert til opplæring i drama/ teater. Disse handler om improvisasjon, dramatisering, rollespill og drama og om vurdering av framføringer og estetiske virkemidler.

Forskning (Sæbø, 2003) viser at drama i liten grad blir integrert i undervisningen i tråd med læreplanens intensjoner på grunn av lærernes manglende kompetanse i drama. Når drama integreres er det oftest tradisjonell dramatisering det arbeides med. Nyere sjangre som prosessdrama, lærer i rolle spill og forumspill integreres i svært liten grad fordi disse forutsetter at læreren har en dramafaglig kompetanse (Sæbø, 2003, 2005a, 2005b).

Organisering

Gråtun skole (1 – 7) har ingen faglærere i drama, eller lærere med spesiell dramafaglig kompetanse. Rektor forteller om drama som det å produsere forestillinger. Hun sier ingenting om at elevene får en spesiell tilrettelagt opplæring i drama, men alle elevene på hvert årstrinn produserer en forestilling i året som del av tverrfaglige tema- og prosjektarbeid. Lærerne forteller om drama i musikk og dramatisering i norsk og samfunnsfag.

Arken skole (1 -10) har ingen faglærere i drama, men rektor forteller at en av lærerne arbeider med barneteater på fritida og er en ”glødende dramapedagog”. Det arbeides spesielt med drama og dramatisering i engelsk og norsk, samtidig som drama inngår i tema- og prosjektarbeid, blant annet sammen med musikk og dans. Deler av denne undervisningen er organisert som tema- og prosjektarbeid som ligger fast på timeplanen.

Muster skole (5 – 7) har ingen faglærere i drama, men her forteller rektor at han er aktiv i amatørteaterarbeid. Han sier at alle elevene arbeider jevnlig med dramatiseringer og små opptredener i tilknytning til de fleste fagene og trekker fram dramatisering i engelsk som et eksempel på noe elevene nettopp har gjennomført og drama i tema- og prosjektarbeid.

Nesta skole (8 -10) er den eneste skolen som har en ”faglærer” som har hovedansvaret med skolens årlige forestilling/revy. Drama inngår ellers i norskfaget og i tverrfaglig tema- og prosjektarbeid. Opplæringen i drama skjer også i forbindelse med revyen, og det spesielle er at alle elevene deltar og får denne erfaringen i løpet sine tre år på ungdomsskolen.

5.5.1 Eksempler på undervisningsopplegg i drama

Eventyr – 1 årstrinn

I temaet ”eventyr” dramatiserer vi ofte Bukkene Bruse, da særlig ute i skogen. Da får elevene brukt det naturlige miljøet og stemmen sin. Det blir veldig stemningsfullt.

Steinalderen – 2 årstrinn

I temaet steinalderen dramatiserte elevene en spisesituasjon fra nåtiden og fra steinalderen. Det var lærerikt fordi det ble veldig konkret og forskjellen mellom tidene ble tydelig fordi elevene selv skulle gå inn i roller og være handlende.

Eventyr – 5 årstrinn

Elevene velger to og to et utdrag fra et eventyr og lage en fremføring til dette. De bruker kostymer og rekvisitter. Det gjør arbeidet gøy og mer interessant. Læreren gir underveis veiledning på hva som er bra og hva som kan bli bedre, før de fremfører for klassen. Hun mener at det er lærerikt for dem å stå foran klassen, passe på at stemmebruken er tydelig og passer til rollefiguren de spiller, tenke på kroppsspråk, utstråling og leve seg inn i rollen.

Ibsen – 8 årstrinn

I Ibsenåret laget elevene et lite Ibsen-drama, med tablåer og situasjoner fra kjente Ibsen-stykker, lagt til en moderne setting. Elevene hadde to forestillinger, en som et ”stunt” første skoledag. De øvde en halv dag, så ble det framført utendørs for hele skolen. Den andre forestillingen øvde de mer på, og viste for foreldrene. Det var lettere å ta fram igjen Ibsen-tekster senere i skoleåret, fordi både Ibsen og stykkene da var noe kjent for elevene.

Utforsking av tekst – 8 årstrinn

Drama brukes når læreren skal presentere en ny tekst for elevene. De får noen stikkord og beskrivelser av personene, og lager så tablåer der personenes egenskaper kommer fram.

Etterpå dramatiserer elevene relativt spontant deler av teksten. Elever diskuterer hva de tror vil skje, hvordan relasjonene er mellom personene o. l. Læreren fletter også inn lærer-i-rolle, og mener elevene får et aktivt og lystbetont forhold til stoffet, og at de husker teksten mye bedre etterpå. Den blir ”litt deres” fordi de har gitt den sitt uttrykk og tolkning.

5.4.2 Kvaliteter ved opplæringen i drama

Ingen av skolene synes å ha lagt opp til en systematisk opplæring i drama i egne timer, for eksempel i norsk faget, på lik linje med opplæringen i dans. Samlet sett forteller lærerne og rektorene ved de fire skolene om en undervisning i drama som inkluderer dramatisering av fagstoff i de fleste av skolens fag, både inne og ute i naturen, og om tema- og prosjektarbeid hvor elevenes produserer ulike typer forestillinger. Kun ved en av skolene er det en lærer som forteller at hun bruker drama som en mer utforskende prosess i norskfaget. Ellers er det helst dramatisering lærerne forteller om, noe som kan tyde på at lærerne gjennomgående mangler en formell dramafaglig kompetanse. Det gjør blant annet læreren bak denne kommentaren: ”Jeg har dramatisert eventyr i norsk, men med variable resultat”. Forskning viser at når læreren mangler kompetanse i drama, blir resultatet ofte en tradisjonell reproduksjon av tekstens faktainnhold. Elevene arbeider enten relativt selvstendig i mindre grupper eller med læreren som instruktør for en felles dramatisering. Gruppearbeidet forstyrres i tillegg i stor grad av elever som ikke makter denne frie arbeidsformern, og i større fellesprosjekter kan det være vanskelig å ivareta enkeltelever (Sæbø, 2009). Men gjennomgående forteller lærerne i denne undersøkelsen at elevene liker å dramatisere, at de lærer og forstår eventyret eller den teksten de jobber med på et helt annen måte enn når de bare leser, at læringen blir elevaktiv og lystbetont og at bruk av enkle kostymer og det å være i rolle gjør elevene modigere i den muntlige framføringen. Andre trekker fram at elever som strever med å lese, i dramatisering får delta og vist seg fram på lik linje med de som er gode til å lese og at det gir selvtillit å få vise fram noe for et takknemlig publikum.

5.6 Digitale medier/ film

Film defineres ikke som et eget estetisk fag i Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen (KD 2007, s. 10), men nevnes under omtalen av Kunnskapsløftets nye læreplaner hvor det sies at alle ”fagene bringer elevene i kontakt med alle typer og former av uttrykk innen visuell kunst, musikk, film, scenekunst og litteratur” (ibid, s. 21). Mer presist er kompetansemålene for digitale medier plassert i Kunst og håndverk. Av de totalt 71 målformuleringene under de fire hovedområdene i faget, er 12 målformuleringer knyttet til digitale medier. I tillegg

inneholder læreplanen for norsk 4 kompetansemål som inkluderer media/film, hvor elevene skal samtale og vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster²⁷.

5.6.1 Innhold i opplæringen i digitale medier

Gråtun skole (1 – 7) legger opplæringen i film/ video til spesielle prosjekturer i løpet av året og sørger for at elevene får opplæring i og brukt film/video gjennom store prosjekter i norsk eller samfunnsfag.

Arken skole (1 – 10) legger opplæring i digitale medier/ film til kunst og håndverk. Elevene arbeider med foto, og det å lage animasjonsfilmer er en fast aktivitet for planen på ungdomstrinnet. Ellers brukes digitale media litt i språkfagene, men det er i følge rektor ikke mye. Det er mer personavhengig når det blir brukt, fordi noen av lærerne på skolen er svært dyktige med IKT, moviemaker og slike medier. De er blant annet brukt til å lage engelsk dramatisering, film for skolen, reklamefilm og lignende.

Muster skole (5 – 7) har egne timer hvor elevene får opplæring i film og bilderedigering. I tillegg brukes media noe i forestillinger sammen med drama og dans, for eksempler ved at det inngår lysbildesekvenser i en forestilling. Rektor mener likevel at både drama og dans er bedre ivaretatt enn media ved skolen.

Nesta skole (8 – 10) legger opplæringen i digitale media til kunst og håndverk eller andre lærere med den nødvendige kompetansen har undervisningen. I tillegg leier skolen inn eksterne folk. Skolen har et fast opplegg hvor elevene lager animasjonsfilmer, og en fast oppgave på 10. årstrinn hvor elevene i mindre grupper lager små videofilmer eller videosnutter rundt et tema som de selv velger.

5.6.2 Kvaliteter ved opplæringen i media/film

Alle rektorene forteller at undervisningen ivaretas av lærere som har spesiell kompetanse innen feltet. Det kan være kunst og håndverkslæreren, men like gjerne en annen lærer ved skolen som har den nødvendige kompetansen. En skole forteller og at de har leid inn kompetanse for å skolere både lærere og elever. Opplæring i digitale media/film gjennomføres i en tidsavgrenset periode som et tema innenfor kunst og håndverksfaget. På barnetrinnet får elevene opplæring i film/video som del av et tema- eller prosjektarbeid i et annet fag, for eksempel i norsk eller samfunnsfag. På ungdomstrinnet arbeides det med foto og mindre videoproduksjoner, samtidig som det er fast opplæring i det å lage animasjonsfilm. Lærerne ble ikke spesielt spurt etter gode undervisningsopplegg i media, men det ble rektor.

²⁷ Lærerne ble spurt om gode undervisningsopplegg i kunst og håndverk, men ikke spesielt om opplegg i digitale medier/ film.

5.7 Samarbeid mellom estetiske fag og andre fag i opplæringen

Det spesielle ved de tre barneskolene som inngår i denne undersøkelsen er at de har tatt noen grep, organisatorisk og/eller i forhold til læreplanen som styrker kunstfagene og dermed også det helhetlige perspektivet i elevenes opplæring. Dette grepet handler først og fremst om at læreplanene i fagene er analysert for å finne fram til fagstoff og felles tema mellom kunstfag og andre fag som kan realisere kompetansemål i flere læreplaner for fag samtidig. Med dette utgangspunkt plasseres så de ulike tema på årplanen eller halvårsplanen for å ivareta enten en flerfaglig eller tverrfaglig undervisning som kommer alle de involverte fag og elever på årstrinnet til gode. Målet er i følge rektorene å gi elevene en mer helhetlig opplæring ved at elevene arbeider med samme tema i flere fag, og at praktiske og estetiske arbeids- og uttrykksformer (dvs estetiske læreprosesser) styrkes i opplæringen ved å knytte teori til estetisk praksis. Det overordnede målet er å gjøre opplæringen lærerik og effektiv gjennom faste ordninger og organiseringer som gjelder for hele skolen og som ivaretar et mer helhetlig perspektiv på opplæringen. Rektorenes begrunnelse er at temafaglig undervisning som ikke er fast organisert, blir avhengig av den enkelte lærer, og følgelig mer tilfeldig.

5.7.1 Skolenes temaorganisering av opplæringen

Rektor ved Gråtun skole (1 – 7) er opptatt av at elevene i løpet av skoleåret skal erfare forskjellige tilnærminger og undervisningsformer i det faglige arbeidet. Det handler om å se de mulighetene for tverrfaglig eller flerfaglig arbeid som ligger i en del av læreplanenes gitte tema. Ved å samarbeide om et tema eller arbeide med det samme tema i flere fag, mener hun elevens erfaringer og forståelse berikes når temaet belyses fra ulike faglige synsvinkler. Et fag kan eventuelt ha et hovedfokus for å synliggjøre dette fagets muligheter i forhold til et tema. En del av årets 38 uker er organisert i tverrfaglige temauker med hovedvekt på enten humanistiske, naturvitenskapelige eller musiske fag. I disse ukene arbeider de involverte fagene med det samme tema, som kan hentes fra alle de involverte fagene.

I de tverrfaglige temaukene med hovedvekt på musiske fag vil kunstfagene ha hovedfokus i opplæringen. Kunst og håndverk kan for eksempel samarbeide med matematikk og naturfag om temaet *verdensrommet*. Alle fagene arbeider faglig med temaet, men kunst og håndverk har da hovedansvaret for en kunstnerisk og praktisk tilnærming og elevenes skapende arbeid med temaet. Er temaet *Jødedommen* i en musisk tverrfaglig temauke, vil elevene arbeide med kunst, musikk og dans knyttet til Jødedommen i fagene kunst og håndverk og musikk, de vil lage et sabbatsmåltid i mat og helse og arbeide med Jødedommen

i RLE-faget. Står de musiske fagene i sentrum, er hovedfokuset på elevenes estetiske opplæring og elevenes estetiske opplevelser, erfaringer og uttrykk skal stå i sentrum.

Rektor på Arken mener at det er småskoletrinnet som er kommet lengst i det å organisere kunstoffagene som en helhet på tvers av flere fag og årstrinn. På mellomtrinnet har skolen innført en økt i uka som de kaller for ”en rulle” hvor elevene arbeider i aldersblandede grupper og hvor ulike faglige aktiviteter og uttrykksformer inngår. Elevene velger her hvilke aktiviteter og uttrykksformer de vil arbeide med i et gitt felles tema, som går over flere uker. Tema kan som eksempel være *Verdensrommet* eller *Kardemomme by* og arbeidet kan enten være en del av arbeid som foregår i fagene ellers i uka, eller ende opp i utstilling og/eller en forestilling. Det blir også jobbet med temaet fra ”rullen” i fagene på hvert årstrinn, og til slutt blir alt satt sammen til en større presentasjon og/eller forestilling. Et viktig mål med aktivitetene som inngår i den ukentlige ”rullen” er at de skal brukes til noe, inngå i en større helhet utover selve ”rullen”, enten som en presentasjon, en utstilling og/eller en forestilling. På ungdomstrinnet har skolen lagt opp til noen faste temadager i måneden, hvor elevene arbeider tverrfaglig med norsk, matematikk og andre fag sammen med kunstoffagene. Målet er å styrke kunstoffagenes del i tverrfaglig arbeid, som lærerne mente ble noe forsømt. Det legges i disse temadagene opp til en mer praktisk og aktiv tilnærming til teorifagene ved å integrere estetiske og musiske arbeids- og uttrykksformer i opplæringen. Dette fungerer i følge rektor meget positivt i elevenes helhetlige opplæring. Når elevene har temadag i engelsk får de en arbeidsoppgave som skal gjennomføres i løpet av temadagen. Det kan være å presentere og ”fortelle om” et yrke på engelsk ved å bruke drama som uttrykksform. På en temadag i samfunnsfag kan det være at elevene trekker et land og får i oppgave å presentere landet og landet er kjent for gjennom kunstoffaglige uttrykksformer, og hvor kunst fra landets kan inngå.

Rektor ved Muster skole kaller skolen en ”bolkeskole” fordi store deler av undervisningen er fast organisert i 5-ukers bolker med temaorganisert undervisning. Lærerne planlegger og bestemmer hvilke tema og hvilke fag som skal ha hovedfokus i de forskjellige bolkene. De involverte fagene jobber da med utgangspunkt i det samme tema, men det er ikke noe direkte samarbeid mellom fagene eller lærerne i selve undervisningen. Kunst og håndverk er sterkt inne i disse bolkene, fordi en del av opplæringen i dette faget er lagt spesielt inn i disse bolkene. Her har også klasselærerne undervisning i kunst og håndverksdelen, men med veiledning fra faglærerne. Det er de delene av kunst og håndverksfaget som ikke er avhengig av spesialrom, som klasselærerne tar seg av. I disse 5-ukers bolkene erfarer elevene at alle fagene tar utgangspunkt i det samme tema. Er for eksempel temaet *Land i Europa*, kan samfunnsfag jobbe i forhold til Europas geografi og historie, matematikk med arealberegning

og folketall, norsk med tekst og litteratur, heimkunnskap med mattradisjoner i landet og kunstfagene med kunstuttrykk som skulptur og maleri, musikk og sang, dans og drama relatert til landet. Denne organiseringen fører til at elevene opplever en større helhet i opplæringen ved at det samme tema går igjen fra fag til fag, selv om fagene ikke samarbeider om temaet.

Ved Nesta (ungdoms)skole er temabasert organisering av opplæringen eller mer faste tverrfaglige perioder i undervisningsåret, som inkluderer både kunsfag og teorifag, tydelig ikke så vanlig. Rektor erfarer at det kan være noe vanskelig å få lærere i teorifagene med på tverrfaglig samarbeid. Verken rektor eller de tre lærerne ved Nesta skole forteller om noen *fast* tematisk eller tverrfaglig organisering av undervisningen mellom kunsfag og andre fag. Lærerne forteller at det foregår en del opplæring som er knyttet til tverrfaglige prosjekter mellom estetiske fag og andre fag. Det som foregår av tematisk og tverrfaglig opplegg mellom teorifag og kunsfag er lagt til prosjektuker gjennom året eller det er opp til de involverte lærerne hvordan og når prosjektene foregår. Innen kunstfagene har skolen fast på planen at elevene på hvert trinn deltar i prosjektene ”Kulturverksted” og ”Kulturuke”.

5.7.2 Eksempler på tverrfaglig opplæring ved skolene

Kunst og håndverk og matematikk – småskoletrinnet

I første klasse lager elevene bilder ved hjelp av geometriske figurer. De former bilder ved å sette figurene sammen til mønster. Av og til arbeider de fritt og andre ganger ut i fra en gitt oppgave, som å lage et hus eller et menneske. Læreren mener det lærerike er at ”elevene ser at former finnes overalt og kan brukes til alt”. Elevene har også laget propell av ark og pinne. Da må de brette arket riktig for å få propellen til å gå rundt og de lærer om vindenergi.

I andre klasse lærer elevene om symmetri i matematikk. De maler en halv sommerfugl, bretter arket og får en hel symmetrisk sommerfugl. Det lærerike er at elevene starter med en praktisk oppgave før de arbeider mer teoretisk med symmetri, sier læreren.

Norsk, musikk og drama – småskoletrinnet

Elevene i 4. klasse skriver tekster til sanger i en ”Cats”-forestilling. Det lærerike er at elevene får ta del i tekstproduksjon og arbeid med tekst som skal brukes i deres egen forestilling.

Kunst og håndverk og samfunnsfag - barnetrinnet

En lærer i samfunnsfag forteller at han tar utgangspunkt i kunstverk når elevene lærer om tidsepoker, som for eksempel middelalderen og renessansen. Det lærerike er at elevene får tydeliggjort forskjellen på kunst fra middelalderen og kunst fra renessansen.

Drama og engelsk - mellomtrinnet

Drama blir brukt som muntlig aktivitet i engelsk både ute og inne, forteller en lærer på mellomtrinnet. Han inkluderer av og til kostymer og enkle rekvisitter. Elevene arrangerer da situasjoner i butikker, på restauranter, på flyplassen og spiller de ulike rollene. Han erfarer da ofte "... at elever blir noe tryggere på å snakke engelsk i slike situasjoner".

Musikk, dans og samfunnsfag - ungdomstrinnet

En lærer på ungdomstrinnet forteller at han av og til bruker eksempler på danser og musikk, som ble brukt i ulike tidsperioder til underholdning og/eller for å fremme politiske synspunkter, i sin undervisningen i samfunnsfag- og historie.

Drama i tverrfaglig temaopplegg i samfunnsfag - ungdomstrinnet

Metoden storyline brukes her i tverrfaglig opplegg om hverdagslivet i Norge under den 2. verdenskrig. Elevene er da i rolle over flere dager, og får mange praktiske og teoretiske oppgaver som passer til tema. De lager f.eks. såpe slik det ble gjort under krigen, de "handler" med rasjoneringskort og lager mat som kunne vært aktuell da. Noen syr om gamle klær, og viser dem fram for de andre elevene. Noen bygger radioer, men må gjemme seg for "tyskere" og "angivere". Til slutt feires freden. Hennes erfaring er at dette opplegget fungerer godt dersom lærerne også er i roller: "Jo mer vi voksne tør å være i rolle, desto mer lever elevene seg inn i situasjonen" og at elevene "... lærer hvordan mye fungerte under en bestemt historisk periode i Norge, og som selvsagt kan overføres til krigssituasjoner i andre land i dag".

Drama, norsk og musikk - ungdomstrinnet

En lærer på ungdomstrinnet forteller at han for noen år siden laget en kortversjon av "Peer Gynt" til bruk i norsk og musikk. En elev er forteller og binder det hele sammen. Ellers er hovedrollene Peer, Mor Åse, Solveig, den grønnkledde, Dovregubben og Anitra med i opplegget. De gangene han har kjørt dette prosjektet har det vært vellykket! Elevene har gitt uttrykk for at de har lært mye om både norsk diktning, norsk dramatikk, Peer Gynt, Henrik Ibsen og Edvard Grieg. Noe annet som viser at opplegget har fenget, er at elever som har vært med, har valgt nettopp Ibsen, "Peer Gynt" og denne tidsperioden som fordypningsoppgave og til pensum i forbindelse med eksamen i norsk muntlig. Læreren sier at elevene hr lærer hovedinnholdet i et av verdens mest spilte skuespill og hva egoisme kan resulterer i. De lærer å bruke tid på å pugge tekst og om samarbeid og samspill i øvingsperioden. Han har opplevd at elever har latt tårene trille under medelevers innlevende framførelse av mor Åses død.

5.7.3 Læringskvaliteter ved tverrfaglig arbeid mellom kunstfag og andre fag

Både rektorer og lærere gir uttrykk for at de oppnår svært mye mer når klassestyrere/ andre faglærere og lærere for estetiske fag jobber sammen. Da kan flere fag "flettes sammen" rundt et tema og elevene kan oppleve et tema som gjennomsyrrer flere fag. Videre gir lærerne uttrykk for at en mer variert undervisning og bruk av estetiske fag innen andre fagområder gir en bredde i tilnæringsmåter som virker forløsende i forhold til elevenes mulighet til å tilnærme seg stoffet. En lærer sier at elevene får " ... større forståelse av det vi har arbeidet med. Elevene oppfatter ofte at helheten er større og omfatter mer enn det vi kan lese rent teoretisk". Andre sier at flere elever husker teorien og tar den innover seg på en helt annen måte dersom det integreres estetiske læringsmetoder i det teoretiske, og at en stor stor bredde i arbeidsformer, tilnæringsmåter og uttrykksformer dermed øker muligheten til å nå kompetansemål i teorifag.

Flere trekker fram den nære sammenheng mellom matematikk og kunst og håndverk. Geometriske symboler, matematiske symboler og formler, målestokk og areal er eksempler fra matematikk som også inngår i kunst og håndverk. En lærer som underviser i matematikk forteller at hun ofte har opplevd at elever har fått en helt annen forståelse for matematikken når de har integrert konkrete formingsaktiviteter. En annen nevner arbeid med brøkkregning, og det at brøk kan bearbeides som mønstre både i dans, musikk og visuell kunst. Lærerne erfarer at elevene forstår innholdet i de "abstrakte" begrepene bedre, når de arbeider konkret med dem i formingsaktiviteter. En lærer i ungdomsskolen stiller seg likevel noe mer åpent til læringseffekten: "Ungdomsskolen er svært teoritung, og for mange som opplever liten mestring i noen av de teoretiske fagene, kan det hende at samarbeid med estetiske fag, gjør stoffet mer tilgjengelig. Dette kan henge sammen med at skolene og lærerne på ungdomsstrinnet i denne undersøkelsen synes å vektlegge flerfaglig undervisning og tema- og prosjektarbeid mindre enn på barnetrinnet, noe som også samsvarer med annen forskning (Haug, 2004). Spørsmålet er om dette også kan være noe av grunnen til den synkende faglige innsatsen i teorifaglig arbeid som forskningen viser skjer blant norske grunnskoleelever dess eldre de blir? (Imsen, 2003). Elevene sier selv i de årlige elevundersøkelsene at for lite variert og for ensidig elevaktivitet i de teoretiske fagene er grunnen til deres manglende innsats i fagene (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006). Dette samsvarer også med at elevundersøkelsen viser at elevene trives best med de estetiske og praktiske fagene i opplæringen.

Men de positive erfaringene er i klart flertall: "De estetiske fagene er meget viktige fordi de skaper motivasjon og variasjon i undervisningen og i elevenes læring. Uten disse

fagene i skolen ville vi ha hatt en «død» skole». Noen av disse lærerne ser for seg en virkelig integrert skole og mener at alle skoletimer med fordel kunne inneholde noen integrerte estetiske aktiviteter, fordi det vil gi en mer helhetlig opplæring. Alle de estetiske fagene nevnes i lærernes begrunnelser, men bredden og variasjonen er størst i forholdet mellom kunst og håndverk og matematikk. Skyldes det primært at det er kunst og håndverklærerne som har utviklet denne forståelsen av forholdet mellom fagenes læreplaner og at det primært også er kunst og håndverklæreren som tar seg av dette i opplæringen? Det er flere som nevner at drama har stor betydning i muntlige trening, men dette utdypes ikke noe videre eller konkretiseres. Skyldes det at det først og fremst er norsk- og engelsk læreren som tar seg av drama, at de har en mangelfull dramafaglig kompetanse og derfor vet for lite om hva det egentlig er drama bidrar med i muntlig trening utenom å snakke høyt og tydelig? Totalt sett gir lærerne og rektorene uttrykk for at de har meget positive erfaringer i samarbeid mellom estetiske fag og andre fag og at de tror dette bidrar til elevenes helhetlige læring og utvikling.

5.8 Samarbeid mellom de estetiske fagene

Denne undersøkelsen viser at det er i dramafagets forestillingsproduksjon alle kunstfagene møtes. Ved alle skolene forteller rektorene og lærerne om at kunst og håndverk, musikk, dans og drama samarbeider når elevene lager større forestillinger som vises for et publikum. Drama er et kunstfag som i læreplanen er integrert i norskfaget, et fag som ikke er definert som et kunstfag eller et estetisk fag i skolen. Hvilke lærere og hvilke fag som ivaretar dramafaget i samarbeidet, kan variere avhengig av hvem som har kompetansen og hvilket fag temaet som dramatiseres hentes fra. Ved de fire skolene i denne undersøkelsen er det like gjerne en musikk lærer som en norsk lærer. Den rene ungdomsskolen har egen revylærer og i tillegg et fast tverrfaglig opplegg i kunstfagene, kalt *Kulturverksted*, som blir organisert på ett helt årstrinn, dvs. med ca. 120 elever som arbeider på ulike verksted med ulike kunstuttrykk.

5.8.1 Eksempler på skolenes forestillingsproduksjon

Gråtun skole: En årlig forestilling på hvert trinn, 1 – 7 årstrinn

Skolen har som fast opplegg at alle elevene i løpet av året er med i en stor forestilling. Dette organiseres på trinnene, det vil si at hele årstinet på ca. 80 elever produserer en stor felles forestilling sammen med klasselærerne, lærerne i musikk og eventuelt kunst og håndverk. Dette er krevende prosjekter å tilrettelegge og organisere, men har i følge lærerne alltid vært meget vellykket. Elevene lærer å samarbeid og å beherske det å stå på scenen. Er det et spesielt tema som er utgangspunktet for forestillingen, krever det at elevene setter seg grundig

inn i hva de som helhetlig gruppe skal formidle. I tillegg får elevene stor mulighet til selv å lage tekster, komponere danser, spille instrumenter osv.

Arken skole: Oppsetninger med mellom- og ungdomstrinnet

En av musikk lærerne forteller at han blant annet har satt opp ”Folk og røvere i Kardemomme by ”og ”Dyrene Hakkebakkeskogen”. Dette har han prøvd med aldersblandede grupper på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. Også andre musikal/teaterstykker er brukt, blant annet ”Den levende skogen” som går på miljøvern og stykker som går på trafikkdød og rusproblematikk. Det var lærerikt på den måten at elevene fikk roller som passet dem. En del fikk vise andre sider ved seg selv når de var i en dramasisituasjon, enn de vanligvis gjør i klassen. Læreren forteller også at han har gode erfaringer med at elevene selv lager sceneinnslag, med lærerne som rådgivere og hjelpere. Han nevner et eksempel hvor resultatet ble noe av det beste skolen har fått til. Elevene produserte sceneinnslag med Shadowsmusikk live, selvkoreograferte danser, Spice- Girls sanger, sanger fra Bobbysocks, gutter utkledd som svaner i Svanesjøen og lignende, og alt med fine kostymer og kulisser.

Arken skole: SIRKUS Nysirkus forestilling på 8 – 9 årstrinn

Musikk læreren forteller at han nettopp har gjennomført et meget vellykket SIRKUS-opplegg. Det var et kunstfaglig og tverrfaglig prosjekt der kunst og håndverk, musikk, dans, drama og kroppsøving sto i høysetet. Elevene på 8. og 9. årstrinn ble delt inn i grupper i forhold til hva de selv ville arbeide med: manesjearbeidere; kulissemakere, sjonglører, tryllekunstnere, sirkusdirektører, dyretemmere (en snill og flott hund fungerte helt fint som løve fra Afrika), akrobater og selvfølgelig et sirkusorkester. Orkesteret besto av 9 elever som musikere pluss musikk læreren. Gruppene arbeidet og øvde hver for seg en hel dag. Neste uke ble en ny temadag brukt for å øve videre og sette hele forestillingen sammen, og så ble den vist til resten av elevene. Det mest positive med opplegget mener læreren er at alle får vise fram noe de er flinke til; elevenes mestringsnivå er høyt. Han mener det er lærerikt for elevene å arbeide i aldersblandede grupper og at de lærer mye om sosial samhandling. Prosjekter som dette er særlig viktige, sier han, ved at her får teorisvake elever virkelig vist at de behersker noe bedre enn alle andre; som å sjonglere, sykle på ett-hjul-sykel med, vise korttriks o.l.

Nesta skole: Revy på ungdomstrinnet

Nesta skole sin årlige sceneoppsetting dekker alle kunstfagene. Læreren erfarer at de kunnskapene, ferdighetene og erfaringene elevene får gjennom dette dramaprojektet er mer

utviklende og lærerikt for elevene enn alle andre emner og arbeidsmåter han har arbeidet med i skolen. Han har tidligere bakgrunn som klassestyrer med undervisning i fagene norsk, KRL, naturfag og matematikk. I det dramafaglige revyarbeidet arbeider elevene med et stort spekter av kompetanser. De skaper og utvikler tekster som de bearbeider og tilpasser for at de skal fungere scenisk. De lærer om hvordan tekst kan framføres muntlig, om diksjon, betoning og generelt om scenefremføring av tekst. Dette er kompetanser som er nyttige i all form for muntlig presentasjon. De arbeider med kroppsspråk, hvordan de kan stå, gå og bruke blikk og fakter på scenen. De bevisstgjøres sitt eget kroppsspråk og trenes i å observere andre. De blir vant til å få og gi konstruktive kommentarer og responser på sider ved egen selvpresentasjon i en trygg ramme. Det ligger mye tekst- og kommunikasjonskompetanse i dette, sier læreren.

Elevene må lære tekster utenat og erfarer betydningen av å lære et stoff grundig. Det øves til stoffet er lært godt nok²⁸. Han sier elevene dermed erfarer hvor mye bedre resultatet blir når det overlæres framfor å stoppe læreprosessen når det sitter akkurat så vidt og peker på den sosiale læringen, det at alle er avhengig av hverandre for å få et godt resultat. Arbeidet som utføres skal vises for et publikum, det skiller seg slik sett fra mye av skolens arbeid som elevene kun oppfatter som øvelse, mener han. De lærer disiplin, samarbeid og samhold, om å ta hensyn til hverandre og behandle hverandre med respekt. De lærer respekt for ulike arbeidsoppgaver, og erfarer hvordan helheten i sluttproduktet er avhengig av at alle delene fungerer. De utvikler trygghet i sceneopptreden, konsentrasjon og evne til å slutføre et prosjekt. Og ikke minst mener læreren at de erfarer hva kvalitet i sceneproduksjon er gjennom å utvikle sine talenter innen musikk, sang, dans, drama, regi, sceneteknikk og produksjon.

5.8.2 Læringskvaliteter ved tverrfaglig arbeid mellom kunstfagene

Flertallet av de lærerne som deltar i denne undersøkelsen mener at samarbeid mellom de estetiske fagene bare er positivt og at elevene får et bedre og mer helhetlig bilde av det lærestoffet de arbeider med. ”Jeg har mange gode erfaringer med forestillinger som kombinerer dans, musikk, kunst og håndverk og dramatisering”, sier en lærer ved den barneskolen som har årlige faste oppsetninger på alle årstrinn. ”Det tette og gode samarbeidet mellom fagene fungerer meget godt og elevene har enormt utbytte av det” sier en annen, og forteller at elevene blir fortrolige med å stå på scenen. De er trygge, selvsikre og vant med å vise seg frem i forestillingssammenheng.

Lærerne forteller om et *enormt* utbytte, som i hovedsak er knyttet til det sosiale og individuelle. Dette er selvsagt viktige aspekt ved en helhetlig læring, men en kan undres over

²⁸ Dette prosjektet foregår også i elevenes fritid på ettermiddagen.

hvorfor det er disse aspektene som særlig trekkes fram. Er det fordi det *faglige* utbyttet er mindre eller mindre synlig? Er det sosiale og personlige utbyttet så stort at det skygger for det faglige? Kan det være at lærerne mangler en kompetanse som gjør at de ikke ser og kan sette ord på det faglige utbyttet? Dette kan også handle om at de ulike faglærerne har forskjellige erfaringer med samarbeidet. Blant lærere i kunst og håndverk er det som eksempel noen som har andre faglige erfaringer, enn det flertallet gir uttrykk for. En mener at i felles forestillinger er det primært dramafaget det arbeides med, og at kunst og håndverk, musikk og eventuelt dans i større grad inngår i samarbeidet uten sammenheng med egne årsplaner. En annen lærer i kunst og håndverk i ungdomsskolen mener at det er mer naturlig for henne å samarbeide med norsk, matematikk og naturfag, enn med musikk, dans og drama. Hun begrunner dette med at: ”Selv om vi har en felles estetisk plattform føles det ikke så naturlig å samarbeide med de andre kunstfagene. Kunst og håndverk er jo, hvis vi ser bort fra den estetiske og kreative siden, et veldig forskjellig fag fra musikk, dans og drama”. Men omvendt mener en allmennlærer med musikk i fagkretsen at det gode samarbeidet i de estetiske fagene viser det nære slektskapet mellom fagenes uttrykksformer. Dette reiser nye interessante spørsmål om hva som egentlig er fellestrekk og forskjeller ved de estetiske fagene. Ved en av skolene inngår både dans og drama nokså fast i musikkfaget. Er grunnen at disse fagenes egenart her gjør det lettere å samarbeide?

Selv om det store flertallet av lærerne gir uttrykk for positive erfaringer i samarbeidet, har de samtidig noen kommentarer om enkeltelever som det er interessant å se nærmere på. En lærer sier at han ikke kan se noen negativt i et samarbeid mellom de estetiske fagene om en felles forestilling, samtidig som han sier ”Noen faller dessverre utenfor uansett”. En annen som også er meget positiv sier: ”Det som ofte forstyrrer både oss og arbeidet er de få elevene som synes dette er ”kjedelig”. De forårsaker forstyrrelser og noe negativ oppmerksomhet”. Dette står i kontrast til læreren som mener at alle elevene i de estetiske fagene har muligheter til å få til ting på et annet vis enn i de teoretiske faga. I kunstfagenes skapende arbeid kan den samme oppgaven ha mange løsninger og den enkelte kan finne sin måte å løse oppgaven på, og at det er med og styrker selvfølelsen hos elevene i det å lykkes. Fordi lærerne forteller om en dominerende dramatiserings- og forestillingsproduksjon, kan det være et spørsmål om problemer som oppstår handler om elevenes sosiale kompetanse. Forskning viser at elever med mer spesielle sosiale behov, lett faller utenfor i en mer reproduserende dramatisering (Sæbø, 2009). Dersom det er tilfelle er et viktig spørsmål om det er noen, og i tilfelle hvilke, kvaliteter i selve dramatiseringsprosessen som kan forbedres til beste for både disse ”som alltid faller utenfor” og resten av elevene.

Lærernes reaksjoner på enkelte elever kan også handle om lærerens toleransegrense. En lærer mener at: ”Noen lærere vil kanskje ha negative erfaringer fordi de synes det kan bli mer uro og ustruktur under slikt arbeid. Min erfaring er at selv om det virker som om elevene er ustrukturerte og bråkete, så jobber de godt og kommer fram til et fint resultat til slutt”. Spørsmålet er om det å takle og å forstå problemer som oppstår i forhold til elevene i tverrfaglig prosjektarbeid er knyttet til lærerens faglige eller sosiale veiledningskompetanse. Lærerne mener at dess høyere kompetanse i faget, dess bedre undervisning og veiledning vil elevene få. Men i hvilken grad går nødvendigvis den sosiale veiledningskompetansen hånd i hånd med den faglige veiledningskompetansen?

5.9 Samarbeid med kunst og kulturinstitusjoner

Alle skolene forteller at de bruker kunst- og kulturinstitusjoner og museer som ligger i rimelig nærhet, men organisering og omfang av denne virksomheten varierer.

Gråtun skole som har størst tilgang til kunst – og kulturinstitusjoner i rimelig nærhet, har besøk på kunstindustrimuseet og nasjonalgalleriet som faste innslag i timeplanen. Skolen har ikke noe samarbeid eller lager noe opplegg i forbindelse med besøkene. Det er museet som tar seg av opplegget for besøket. De andre tre skolene som inngår i denne undersøkelsen har ulike typer samarbeid og prosjekter med aktuelle kunst- og kulturinstitusjoner. En del av dette samarbeidet inngår i lokale planer for den kulturelle skolesekken, andre er i samarbeid med kommunen eller næringslivet.

Arken skole forteller at samarbeidet er et resultat av den lokale vinklingen innenfor Den kulturelle skolesekken. Besøk til kommunenes ulike museer og institusjoner er satt inn i årsplanen for trinnene, men noe omfattende samarbeid er det ikke snakk om. Derimot har skolen hatt et mindre samarbeidsprosjekt med det lokale historielaget og ryddet kulturminner og et annet stort prosjekt sammen med fortidsminneforeningen i forbindelse med et kulturhistorisk jubileum. Da omfattet samarbeidet kunst og håndverk og det å lage utstilling, drama og det å lage vandreteater med utgangspunkt i en lokal historisk hendelse. Rektor forteller også at skolen samarbeider med foreninger og lag som er aktuelle for elevene å delta i på fritida og at skolen de siste årene også har satset på et mer bevisst forhold til ungdommens kulturmønstring i tilknytning til elevenes kunstfaglige opplæring. Han er meget opptatt av at elevene viser fram sin kompetanse, og viser noe de er gode i og holder på med.

Muster skole forteller om et meget aktivt samarbeid med kunst- og kulturinstitusjoner. De har prosjekter som gjennomføres hvert eneste år i samarbeid med kommunenes museer. Kontaktpersoner fra skolen deltar i planleggen av samarbeidet, som inkluderer museumsbesøk

og oppfølging og arbeid med temaet i skolens fag og eventuelt prosjektarbeid. Prosjektene er knyttet til lokal historie og kultur og omfatter ofte et bredt spekter av tradisjoner innen mat, klær, husbygging, innvandring og lignende. Rektor forteller også om et meget aktivt samarbeid med kommunens næringsliv og kulturseksjon gjennom faste årlige festivaler. Samarbeidet har blant annet omfattet det å lage utstillinger, bygge snøskulpturer, arrangere akekonkurranse og opptre med sang og med dans. Kommunen har en vennskapsby i Italia, og i forbindelse med et større Italiaprojekt samarbeidet skolen med næringslivet. Prosjektet handlet om sunn og næringsrik mat, om Finnmarks eksport av mat og det å lage god mat. Næringslivet hjalp til med å leie inn en profesjonell kokk som sammen med elevene laget mat og Italiensk fiskerestaurant på torget. Skolen samarbeider også meget aktivt med næringslivet og ungt entreprenørskap i Sikk Sakk Europa prosjektet. Næringslivsfolk kommer til skolen og forteller om sin virksomhet, hvordan den drives og hvordan de samarbeider med Europa. Dette flettes inn i undervisningen på skolen, blant annet når temaet er Europa.

Nesta skole samarbeider både indirekte og direkte med kunst og kulturinstitusjoner i kommunen. Indirekte ved at de museumstilbudene som tilbys i løpet av året legges inn i periodeplanene slik at de passer inn i forhold til den faglige undervisningen. Dessuten har kunstfagene samarbeidet og deltatt i et kunst- og kulturprosjekt om samtidskunst, *Samtidig med tiden*, som inkluderte samarbeid med teateret, symfoniorkesteret, kunstmuseet og kommunen. Elevene på ett trinn fikk et tre-årig tilbud fra institusjonene, med opplæring og opplevelser knyttet til den valgte institusjonen. Profesjonelle kunstnere fra institusjonene jobbet med elevene, noe som virket meget motiverende på elevene. Elevene arbeidet med ulike kunstneriske uttrykk og fikk samtidig erfaring med å sette opp sin egen produksjon. Selv om prosjektet var vel stort og derfor noe ”tungrodd”, fikk det satt samtidskunst på årsplanene. Rektor erfarte at det ble et mangfoldig prosjekt som engasjerte elevene og som de lærte mye av. Prosjektet ble avsluttet med en forestilling av ulike musikalske innslag, egenprodusert film, dans, foto, ulike kunstinntallasjoner o.l.

Skolen har og hatt et prosjekt høsten 2008 ”Urban life”, som munnet ut i en forestilling og utstilling på fylkets kunstmuseum. Da valgte elevene ulike stasjoner, med ulike estetiske opplegg. Skolen leide inn kunstnere innen foto, tekstil, osv. slik at elevene fikk god opplæring og det ble en flott erfaring. Både rektor og lærere mener det skjer noe med hele atmosfæren på huset når elevene jobber med det estetiske, på tvers av klasser, og elevene får velge litt ut fra interesse. Når resultatene også blir flotte, gir det elevene selvtillitt, og det gir seriøsitet til de estetiske fagene.

5.10 Samarbeid med den kulturelle skolesekken - DKS

Tiltaket Den kulturelle skolesekken skal være medansvarlig for å ivareta den estetiske dimensjonen i opplæringen og utvikle elevenes kulturelle kompetanse (UFD, 2004).

Skolene i denne undersøkelsen har alle et godt samarbeid med den kulturelle skolesekken. Alle sier de har spesielle kulturkontakter som tar seg av det å organisere og legge til rette for ulike typer besøk, enten det er et undervisningsopplegg, en utstilling, et forfatterbesøk, en forestilling eller en konsert.

Gråtun skole legger stor vekt på å tilrettelegge og ta godt i mot de tilbudene skolen får, men det legges ikke opp til et direkte samarbeid hvor tilbudet fra DKS inngår som en integrert del av undervisningen i kunst og kultur. Dette gjenspeiles i lærernes erfaringer, hvor noen sier tilbudene kommer uten sammenheng med resten av undervisningen, mens andre mener tilbudene fungerer godt inn i helheten. Rektor forteller at elevene forbereder seg til besøkene, som også brukes noe i opplæringen i etterkant. Likevel ser rektor at skolen her har et utviklingspotensial. Hun stiller selv spørsmål om det kanskje blir vel mye ”happenings” i form av tilbud som kommer og går, som gir opplevelse og avveksling i hverdagen, men som ikke settes inn i en helhetlig læringsprosess for elevene. Også noen av lærerne ved skolen har refleksjoner rundt dette: ”Mye fra den kulturelle skolesekken er fine forestillinger for elevene, men vil ikke bli husket i særlig stor grad, fordi elevene har for liten eller ingen deltakelse”. Hun mener kreativt samarbeid innad på skolen er viktigere. En faglærer i musikk mener at DKS er alt for forestillingsorientert i Norge, og at man burde se til andre land som har andre måter å få det kreative inn i skolen på – jfr Creative Partnerships. Andre vektlegger at DKS er et ekstra positivt bidrag i kunst og kulturoplæringen, at erfaringene er udelt gode, at samarbeid ofte står i fokus og at enkelte tilbud i stor grad inspirerer til videre faglig arbeid.

Ved Arken skole settes tilbudene og aktivitetene i DKS inn i en samarbeidsplan som skolen har med nærmiljøet. DKS brukes både til kompetanseheving for personalet og som ulike tilbud inn i skolen. Omfanget av samarbeid og forarbeid/ etterarbeid varierer ut i fra tilbudet. En av lærerne ved skolen forteller om et spennende samarbeid i et elevaktivt opplegg. Da hadde de besøk av 2 kunstnere som ble med på uteskole og laget kunstverk sammen med elevene ved å bruke ting de fant i naturen. Læreren forteller at både han og elevene plutselig så på uteområdene de hadde med helt andre øyne, og at det har resultert i mange kreative uteskoledager dette skoleåret. Idehefter og lærerveiledninger som følger med besøkstilbudene blir det arbeidet med på forhånd, men det kan variere en del hvor mye som blir gjort. For eksempel ble et tilbud fra DKS om film godt forberedt ved at elevene lærte om film og filmteori før besøket. Når det gjelder etterarbeid er det også avhengig av selve

tilbudet. Som eksempel på et flott etterarbeid nevner rektor at elevene på ungdomstrinnet laget sin egen variant av en lokalhistorisk forestilling, etter at de hadde sett en lokalhistorisk forestilling i nabokommunen som del av DKS tilbudet. Slik ble erfaringene fra forestillingen grundig bearbeidet i en lokal samfunnshistorisk sammenheng. Andre peker også på den inspirasjon som lærere og elever erfarer gjennom at det kommer andre profesjonelle inn i skolen og gir impulser til skolens egne tema- og prosjektforestillinger. Samtidig er det også på denne skolen lærere som mener at DKS har et potensial som kan utnyttes bedre: ”Her bør det være muligheter. Hittil har jeg nok følelsen av at vi har tatt imot det vi har fått. Vi har nok ikke vært aktive nok til å påvirke/komme med egne innspill til DKS”. Også rektor gir uttrykk for at skolen ønsker å arbeide mer med å utvikle egne tilbud og opplegg innenfor DKS.

Muster skole har et meget aktivt forhold til DKS gjennom samarbeidet med kunst og kulturinstitusjoner i kommunen og fylket. Arbeidet er organisert i samarbeidsprosjekt som planlegges og integreres i skolens tematiske halvårsplaner. DKS bidrar blant annet med kunstnere utenfra som jobber sammen med lærerne og elevene over en lengre periode i et samarbeidsprosjekt om gamle byggeskikker og som knyttes til opplæringen i kunst og håndverk, norsk, matematikk og andre fag. Elevene lærer å bygge hus etter gamle husbyggetradisjoner, samtidig som de lærer om gamle byggeskikker og levemåte på denne tiden. Ellers forteller rektor om DKS prosjekter hvor elevene har lært å lage tegneseriestriper, om forfatterbesøk og midler til å dra til museum som ligger i andre kommuner i fylket. Han mener lærere og elever forbereder seg godt til DKS prosjekter og at de gjennomgående er godt integrert i skolens årsplanlegging. I tillegg ser rektor gjerne at skolen utvikler flere egne tilbud og opplegg innenfor DKS.

Rektor ved Nesta skole forteller at ut i fra tilbudene de får fra fylket og kommunen, velger skolen ut de tilbud og forestillinger som passer inn i forhold til årsplaner og det elevene skal arbeide med. Samtidig prøver skolen å sette sammen et både omfattende og mest mulig variert tilbud til lærere og elever, slik at helheten ikke blir for ensidig i forhold til en kunstart. Skolen ønsker ikke en overvekt av for eksempel konserter og bildekunst, selv om tilbudet kanskje er størst i disse kunstuttrykkene. En av lærerne som underviser i norsk, samfunnsfag og RLE mener at dette gir som resultat at elevene får oppleve mye spennende via DKS. Hun trekker blant annet fram en friteaterforestilling om improvisasjon og tekstskaping som eksempel på et tilbud som i ettertid blir aktivt brukt av norsklærerne i emnet tekstskaping. Skolen er selv meget aktiv i forhold til å skape og delta i prosjekter i samarbeid med DKS og kunst- og kulturinstitusjoner i nærmiljøet som integrert del i den kunstfaglige opplæringen. De tidligere omtalte prosjektene *Samtidig med tiden* og *Urban life* er blant annet gode

eksempler på dette. I tillegg leier skolen inn kunstnere/formidlere som har tilbud innen DKS, som de er spesielt godt fornøyd med og som har fungert meget bra i møte med elevene. DKS fungerer dermed som en del av en helhetlig kunstfaglig opplæring og som en inspirasjon for lærere og elever til å jobbe mer og videre med tema og aktiviteter som har vært spesielt vellykkede. I tillegg har også en av skolens lærere utviklet et eget tilbud innen den kulturelle skolesekken som er formidlet og solgt inn til DKS. Rektor mener DKS har stor betydning i elevenes opplæring fordi elevene her møter ulike kunstuttrykk med høy kvalitet, slik at de blir vant til å oppleve kunst som mottakere og dermed utvikler sin kunst- og kulturkompetanse. Hun mener elevene både trenger denne kompetansen for å kunne ta imot kunst og kultur og at den vil stimulere deres egne kunstproduksjoner. Hun vil gjerne få til at elevene i ennå større grad arbeider med kunstproduksjoner som de kan formidle og bruke i samarbeid med lokalmiljøets foreninger og institusjoner.

5.11 Samarbeid med kulturskolen

Kulturskolen skal i utgangspunkt gi tilbud innen alle kunstfagene, men har gjennomgående størst omfang i musikktilbudet²⁹

Ved Gråtun skole gir rektor uttrykk for at hun har mindre behov for å samarbeide med kulturskolen fordi skolen selv har så høy kompetanse i kunst og håndverk og musikk. Rektor forteller at når skolen ønsker et tilbud til elevene som de selv mangler kompetanse på, kjøper de denne inn fra kulturskolen, som f.eks. opplæring i å spille på marimba. To musikk lærerne ved skolen kommenterer også samarbeidet mellom skoleslagene. Den ene mener kontakten mellom disse to skoleslagene i praksis blir for liten, fordi kulturskolen generelt har for små ressurser til å kunne spille noen rolle i grunnskolen. Den andre mener at samarbeid for å høyne kompetansen ikke er nødvendig, fordi skolens musikk lærere er utdannende musikere.

Rektor ved Arken skole forteller at til tross for at grunnskolen og kulturskolen delvis er samlokalisert og naboer, fungerer ikke samarbeidet godt nok, men noen av skolens lærere arbeider også i kulturskolen. Kulturskolen er forholdsvis liten og derfor har et forholdsvis smalt tilbud innenfor musikk. Det er stort sett piano som tilbys som instrument i kulturskolen, og det er ikke det Arken skole trenger mest. Han skulle gjerne sett at Arken ga en bedre opplæring på gitar enn skolen har mulighet til innenfor egne rammer. I kunst og håndverk samarbeider skolen med kulturskolen om en kunstner som arbeider fast ved begge skoler. Det som fungerer bra er at en del av elevene som går i kulturskolen, får sin opplæring der i løpet

²⁹ Som eksempler kan nevnes at kulturskoletilbudet i Sola kommune i 2006 besto av 23 tilbud innen musikk, et i kunst og håndverk, et i media og et i drama.

av den vanlige skoledagen, noe som gjør det letterer å se og høre hva elevene jobber med i kulturskolen. For de elevene som går i kulturskolen er det selvsagt positivt. Det gir disse elevene en økt motivasjon og spesialopplæring som også brukes som en ressurs inn i skolens undervisning og i ulike arrangement. Når det skjer har det alltid vært positivt, sier lærerne. En forteller at hun tar kontakt med kulturskolen i forbindelse med noter hun har behov for, eller musikk og sang som klassen skal øve inn. Da elevene skulle ha ansvar for underholdningen i kirken før jul, tok hun kontakt med kulturskolen. Sammen plukket de ut konkrete oppgaver, sanger og musikkstykker, som elevene skulle øve på i kulturskolen. På den måten fikk hun til et godt samarbeid. Det var kulturskoleelever som spilte da mellomtrinnet øvde inn ”Folk og røvere i Kardemomme by”, og ved juleavslutninger for hele skolen er det elever som går i Kulturskolen som har ansvaret for å lede allsangen rundt juletreet. Som musikk lærer mener hun likevel ”Det er en skam at vi ikke har fått til et skikkelig samarbeid med kulturskolen”.

Muster skole har felles administrasjon med kulturskolen, men samarbeidet har vært noe dårlig mener rektor og særlig de to foregående årene. Skolen har nettopp startet et nytt prosjekt som inngår i en større omfattende satsing innenfor kulturskolen (MOT), hvor skolen får kompetansehevingskurs innenfor aktuelle tema. Målet er å få igang skolekor og lage musikal og mindre spill ved de deltakende skolene, som skal samles til en felles stor forestilling i løpet av året. Det gode med dette samarbeidet er at det er lærerne i de estetiske fagene som er ansvarlige, samtidig som kulturskolen skal stå for utdanningen og veiledningen av disse lærerne. Samarbeidet ellers handler om en felles musikk lærer. En av lærerne forteller at 5. årstrinn skal være med på en korpsøvelse i kulturskolen når de skal ha om instrumenter. Hun mener det er viktig å utnytte de kunnskapene de forskjellige lærerne sitter med på de to forskjellige enhetene til beste for elevenes opplæring.

Nesta skole hadde tidligere en del samarbeid med kulturskolen, da kulturskolen brukte noen av skolens lokaler. Etter at den kulturelle skolesekken kom, har samarbeidet med kulturskolen blitt noe mindre, selv om skolen ønsker samarbeid der hvor det er mulig. Samarbeidet i dag dreier seg om å leie inn lærerkrefter til temaprojekter. Som eksempel nevnes et opplegg om musikk og trommer som ble gjennomført med elevene i 4-timers bolker. I tillegg arbeider skolen med et prosjekt i forhold til skolekorpset som de ønsker å utvikle videre ved at grupper eller hele skolekorpset i større grad inngår og brukes i skolens virksomhet, både innad og utad. Rektor er ellers interessert i mer fast lærersamarbeid med kulturskolen på enkelte områder og håper det kan la seg ordne etter hvert. Skolen ser gjerne at samarbeidet med kulturskolen blir større, fordi det er inspirerende både for lærer og elever å få impulser utenifra.

6 ESTETISKE FAG OG ELEVENES OPPLÆRING

Skolens samfunnsmandat, som er gitt i opplæringsloven, er bredt og mangfoldig. Dette samfunnsmandatet sier at opplæringen skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og de skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dette skal virkeliggjøres i skolens praksis gjennom realisering av kompetansemålene for opplæringen: ”Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres” sier Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008, s. 9). Prinsippene for opplæringen har på denne bakgrunn en bred forståelse av elevenes læringsutbyttet, som inkluderer utvikling av både faglige, sosiale, kulturelle, etiske og demokratiske kompetanser, det vil si en helhetlig læring og utvikling. Videre understrekes betydningen av at elevene opplever trivsel, mestring og et godt læringsmiljø for elevenes læringsresultat.

I denne undersøkelsen forteller de fire skolene, som aktivt satser på kunst og kultur i opplæringen, at de i stor grad mener de utvikler denne bredden i elevenes kompetanse og ikke minst at satsingen på kunstfagene skaper trivsel, mestring og et godt læringsmiljø.

6.1 Lærerens kompetanse og opplæringens kvalitet

Rektorene gir klart uttrykk for at kvalitet i opplæringen er avhengig av lærerens kompetanse. Det samme sier alle lærerne i denne undersøkelsen, kompetanse og kvalitet henger tett sammen! De peker på at estetiske fag i like stor grad krever kompetanse hos den som underviser, som alle andre fag. Kunstfag krever både praktiske og teoretiske kunnskaper. Hvis læreren ikke kan håndverket vil det heller ikke være kvalitet i det læreren lærer fra seg. God kompetanse gir og faget en seriøsitet, som smitter over på elevene, slik at de ser at estetiske fag også er fag som det må arbeides med. Flere lærerne understreker at god kompetanse skaper en trygg lærer som vet hvordan prosesser, materialer og teknikker virker, bruker fagets muligheter i forhold til elevenes forutsetninger, er gode veiledere i læringsprosessen og tør å eksperimentere med nye uttrykksmåter. De mener faglig trygge lærere gir trygge barn. Både rektor og lærerne viser til at lærere med spesielt høg kompetanse ofte er ”drivende” i faget, og får til helt spesielle ting. ”Jo mer du gløder og kan av faget ditt, jo mer kan du gi videre. Glød og iver er smittsomt. En god lærer brenner for det han og hun gjør”, sier en av lærerne.

Et viktig spørsmål blir da hvor god kompetanse som trengs. Er det høyt utdannende faglærere og profesjonelle kunstnere som vil gi den beste opplæringen? De fire skolene i

denne undersøkelsen som alle har et spesielt og aktivt forhold til kunst og kultur i opplæringen, har satset på meget høyt kvalifiserte faglærere, kunstnere og musikere i kunst og håndverk og musikk. I dans, drama og media som ikke har egen fagstatus i grunnskolen og derfor et langt mindre timeomfang, har lærerne gjennomgående mindre faglig kompetanse. Er det tilfeldig, eller et bevisst valg? Dersom det er slik at elevenenes opplæringsresultat er avhengig av lærernes kompetanse, trengs det jo like gode lærere i alle fag, uavhengig av fagets status og omfang i utdanningen. Er grunnen at det finnes flere kvalifiserte lærere i kunst og håndverk og musikk, enn i dans, drama og media³⁰? Eller er grunnen at rektorene først og fremst må sikre seg høyt kvalifiserte lærere i grunnskolens timeplanfestede fag og egentlig ikke ser på dans, drama og media som *fag*? Kunst og håndverk er tydelig det kunstfaget som fungerer best i elevenes opplæring ved skolene i denne undersøkelsen. Ville de andre kunstfagene vært like vellykkede i opplæringen dersom de hadde samme timetall og like høyt kvalifiserte lærere som kunst og håndverk? Drama synes å være det faget hvor det stilles minst krav til lærernes kompetanse, med den konsekvens at det er dramatisering som dominerer i faget. Som en lærer sier: ”I likhet med *alle lærere* dramatiserer jeg eventyr i norsk”, det er bare noe alle gjør. Likevel forteller lærerne at elevene både forstår, husker og lærer bedre det lærestoffet de har dramatisert. Hva ville skjedd om elevene hadde lærere med høy kompetanse som også tok i bruk mer utfordrende og utforskende dramasjangre i opplæringen som forskningen viser ikke bare gjensker lærestoffet i en dramatisering, men utforsker det i improvisert samspill i et dramaforløp, hvor også læreren er i rolle, og som kan skape en dypere og mer reflektert forståelse for lærestoffet? (Sæbø, 2009).

6.2 Kunstfagenes fellestrekk og forskjeller i opplæringen

De estetiske fag i utdanningen har det til felles at de er relatert til en kunstform i samfunnet. Derfor blir det mer og mer vanlig at de estetiske fagene kalles kunstfag. Bakgrunnen er både kunstfagenes bevissthet om at de *er* kunstfag og det at andre fag i utdanningen har arbeidet med å bevisstgjøre sitt estetiske innhold. De estetiske fagene har det til felles at de har et kunstfaglig innhold som de henter fra sine respektive kunstformer. Det handler om å skape, uttrykke, oppleve og reflektere i forhold til kunstfagets praksis og teori. I et kunstfag vil opplæringen derfor handle om å utvikle og bruke skapende kompetanse, utvikle og bruke kunnskaper og ferdigheter i fagets uttrykksformer, utvikle og bruke evnen til å oppleve kunst, og utvikle og bruke evnen til å reflektere i og over kunstneriske uttrykk og opplevelser.

³⁰ Dans, drama og media inngår ikke i oversikter om lærernes kompetanse, f.eks. i Kvalitet i opplæringen (Stmelding 31 (2007-2008)).

Kunstfagene har videre det til felles at det er det skapende elevaktive arbeidet med utgangspunkt i fagets teknikker, uttrykksformer og materialer, som er grunnleggende for læringsresultatet i fagene. Det skapende aspektet forutsetter at elevene får en opplæring som utvikler deres faglige kompetanse i fagene, først da har de noe å være skapende med. Fagene har og det fellestrekket at det å utvikle denne kompetansen krever tid, materiell og utstyr. Mangler læreren eller elevene denne faglige kompetansen, reduseres kunstfagene lett til en overfladisk aktivitet. Manglende tid avsatt til faget vil føre til begrenset og mangelfull opplæring i faget, uavhengig av hvilket kunstfag det gjelder, selv om læreren har høy kompetanse. Kunst og håndverk og musikk er i tillegg i større grad enn dans og drama, avhengig av tilgang til nødvendig utstyr og materiell i opplæringen.

Det estetiske ved fagene er knyttet til det spesielle ved kunstfagenes uttrykks- og erkjennelsesform. Begrepet estetikk er knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom sanse- og følelserfaringer. Det betyr at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige i fagets kunstneriske praksis integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen. Det er dette vi idag kaller for en estetisk læreprosess. Men denne estetiske læreprosessen må realiseres i fagenes praksis dersom kunstfagenes potensialet for læring og erkjennelse skal virkeliggjøres. Det forutsetter at elevene reflekterer over de estetiske erfaringene som det skapende arbeidet gir. Denne refleksjonen vil selvsagt være individuell, men skje sammen med læreren og andre elever i opplæringen.

Når det estetiske omtales i andre fag, for eksempel i matematikk, nevnes ofte det vakre i tallenes utforming. Dette handler først og fremst om en estetisk opplevelse, det at tall og omgivelser kan ha en spesiell og interessant utforming. Men dette er kun *en* side av den estetiske dimensjonen. Elevene vil ikke forstå begrepet 8 selv om tallet er aldri så vakkert utformet. For å forstå begrepet 8 må arbeidet inkludere praktisk handling og erfaring med mengden 8. Det vanligste i dag er nok at dette foregår med konkrete objekter som eleven kan telle, flytte på og gruppere på ulike måter, det vil si en nokså analytisk og språklig form for læring. Det er her kunstfagene kan bidra med å sette denne begrepslæringen inn i en estetisk praksis, enten dette skjer i kunstfagene, integreres i matematikk eller skjer som et samarbeid mellom flere fag, det vil si gjennom å integrere estetiske læreprosesser i opplæringen.

I denne undersøkelsen er det rektorer og lærere med en kunstfaglig kompetanse som først og fremst er opptatt av og utvikler tematiske og tverrfaglige undervisningsopplegg som inkluderer estetiske læreprosesser. En kan lure på hva det skyldes. Har lærere i estetiske fag et mer elevaktivt og skapende kunnskaps- og læringssyn enn lærerne i de andre fagene? Har lærere i estetiske fag større forutsetninger for å se muligheter for samarbeid mellom kunstfag

og andre fag i opplæringene? En nærliggende forklaring kan være at kunstfaglig praksis vektlegger det skapende og elevaktive i opplæringen og at alle kunstnere/ faglærere i estetiske fag vil ha en allmennfaglig kompetanse, i det minste fra vidergående skole, som gir dem en kompetanse til å se og forstå sammenhenger mellom eget kunstfag og allmennfag. Men omvendt er det mange lærere med god kompetanse i allmennfag som mangler en tilstrekkelig kompetanse i kunstfag, til å se og forstå sammenhengen mellom kunstfag og allmennfag. Problemet er at det store flertall av allmennlærere ikke har hatt opplæring i estetiske fag etter ungdomsskolen, og i lærerutdanningen har omfanget av de obligatoriske estetiske fagene blitt redusert ved hver ny revisjon. Fra og med 2003 inngår ikke estetiske fagstudier i den obligatoriske delen av studiet, med unntak av et kort innføringskurs i drama³¹. På denne bakgrunn kan det være en stor utfordring at Road Map for Arts Education (UNESCO, 2006) mener at en forutsetning for å lykkes med kunst og kultur i opplæringen er både høyt kvalifiserte lærere i kunstfagene og at alle lærere har en viss kunstfaglig kompetanse.

Med tanke på kunstfagenes betydning i elevenes helhetlige læring og utvikling, er det et åpent spørsmål hva de ulike kunstfagene egentlig bidrar med i opplæringen. Internasjonal forskning (jfr kap 3) har i større grad vært opptatt av fellestrekkene enn forskjellene mellom fagene i denne sammenhengen. De viktigste forskjellene mellom kunstfagene ligger i selve kunstuttrykket og de ferdigheter, materialer og teknikker som inngår i opplæringen. Kunst og håndverk uttrykker seg i linjer, form og farge gjennom materialer, musikk i lyd gjennom instrumenter, dans i bevegelse gjennom kroppen og drama i rolle gjennom både kropp, stemme og bevegelse. Dans og drama er i langt større grad kroppslige fag enn kunst og håndverk og musikk, noe som gjør at en kan anta at dans og drama i særlig grad kan ivareta kroppslige kompetanser i opplæringen, som utvikling av kroppsbevissthet og nonverbal kommunikasjon. Kunst og håndverk og drama har det til felles at de ofte arbeider med utgangspunkt i et tema, og at utvikling av ferdigheter skjer i en situert tematisk sammenheng. Maling, tegning, bygging eller forming i materialer tar utgangspunkt i et tema eller en oppgave, som gjerne kan hentes fra andre fag i skolen. Dette kommer klart fram i eksemplene i denne undersøkelsen. Dramatisering handler om å dramatisere noe, og dette innholdet hentes fra andre fag, i denne undersøkelsen som oftest fra norsk og engelsk. Musikk og dans arbeider selvsagt også med tema, men disse temaene er i større grad hentet fra eget fag, som for eksempel å danse, spille, lytte og synge, som eksemplene i denne undersøkelsen viser. Et viktig spørsmål er hva disse forskjellene kan bety og bidra med i elevenes opplæringen.

³¹ Det er her store variasjoner mellom utdanningsinstitusjonene i omfang og tilbud.

I denne undersøkelsen er rektorene og lærerne i de estetiske fagene opptatt av at elevenes uttrykk og arbeider settes inn i en sammenheng der elevene får vise fram hva de har arbeidet med og oppnådd av kompetanse. Kunst og håndverk lager utstillinger, musikk forestillinger med sang og musikk, dans lager danseforestillinger og drama lager scenedramatiseringer. Musikk, dans og drama samarbeider om større forestillinger og her er kunst og håndverk også vanligvis med, men ikke alltid. Her kan det være interessant å merke seg at det er en grunnleggende forskjell mellom kunst og håndverk og de andre estetiske fagene. En elevutstilling i kunst og håndverk kan bli stående og virke over lengre tid når den først er på plass, uten at den krever mer innsats fra elever og lærere³². Musikk, dans og drama er levende kunstarter fordi elevene er tilstede i selve uttrykksformen. En framføring eller forestilling i musikk, dans og drama blir derfor ikke ”stående”, den skjer her og nå og skal den ”virke over tid” slik at flere får oppleve den, krever det mer og videre arbeid fra både elever og lærere. Betyr det at kunst og håndverk er mer synlig i skolehverdagen? Kunst og håndverk er i tillegg en mer individuell kunstart, enn musikk, dans og drama. Musikk, dans og drama er estetiske fag som i stor grad arbeider med samspill og mellommenneskelig kommunikasjon. I kunst og håndverk utvikler elevene først og fremst en personlig faglig kompetanse, mens elevene i musikk, dans og drama i tillegg til en personlig faglig kompetanse i langt større grad også utvikler en faglig sosial spillkompetansen. Å utvikle elevenes spillkompetanse og uttrykkskompetanse i musikk, dans og drama slik at deres sceneframføringer får kvalitet, er tidkrevende og forutsetter selvsagt lærere med høy faglig kompetanse. Med tanke på elevenes helhetlige læring og utvikling representerer derfor forskjellen mellom de fire estetiske fagenes status som egne fag i opplæringen og den store forskjellen i timeomfang en sentral utfordring i opplæringen i forhold til elevenes helhetlige læring og utvikling.

Dans og drama står i tillegg i en negativ særstilling i forhold til kunst og håndverk og musikk når det gjelder læreplanutvikling i grunnskolen. Læreplanen i kunst og håndverk og i musikk er utviklet av høyt kvalifiserte fagpersoner i hvert av fagene, mens det ikke er tilfelle for kompetansemålene for dans i musikk og for drama i norsk. I disse to fagene er det høyt kvalifiserte musikk- og norsklærere som har bestemt innholdet og det preger også kompetansemålene i dans og drama. I dans mangler mål knyttet til dansens fagspesifikke innhold, og kompetansemålene i drama forholder seg nokså ensidig til et tradisjonelt dramatiseringsbegrep. Spørsmålet er om dette fratår flertallet av grunnskolens elever en kvalitativ god opplæring i dans og drama. Denne undersøkelsen viser at skolene i større grad

³² Med unntak av performance utstillinger/ forestillinger.

satser på faglig kvalifiserte lærere i dans enn i drama. Når kunnskapsministeren sier i et intervju at drama ikke er et eget fag i skolen fordi de som har laget læreplanen mener drama er mer nyttig som tverrfaglige emne (Fredly, 2009, s. 28), kan det være greit å påpeke at det *ikke* er høyt kvalifiserte fagpersoner i drama som mener dette. Det samme gjelder for dans i musikk og kroppsøving. Det er fagpersoner i skolens timeplanfestede fag som får lov til å bestemme dette ”på vegne” av fagpersonene i dans og drama³³.

6.3 Faglig likestilling mellom estetiske fag

Skolene i denne undersøkelsen har alle et aktivt forhold til kunst og kultur i opplæringen. De har tatt spesielle grep for å få opp kvalitet og omfang i alle skolens estetiske fag. Når rektorene snakker om og vurderer hvordan fagene ivaretar elevenes helhetlige læring og utvikling, snakker de som om fagene er likestilt. Ingen av dem trekker fram at fagene har ulike forutsetninger i omfang, men knytter det å lykkes med fagene til drivende lærere med høy kompetanse og organiseringen av opplæringen. Med utgangspunkt i at de fire caseskolene klart satser på alle de estetiske fagene i opplæringen, er rektorenes mening om en eventuell bedre faglig likestilling med egne timer til alle de estetiske fagene interessant. Rektor ved Gråtun skole mener det ikke er nødvendig fordi hennes skole allerede har tatt grep som ivaretar alle fagene. ”Jeg ser ingen grunn til at vi skal ha egne timer i det (dans, drama og media). Jeg vil bare at det skal ligge i læreplanen. Fagene skal være med, og så blir det skolens tolkningsoppgave å legge det inn i undervisningen, i planene sine”. Det virker ikke som denne rektoren reflekterer over at det er *hun* som har sørget for at hennes skole har satset, og at en slik satsing ikke er vanlig blant norske grunnskoler. Hun mener skolen trenger tid til å arbeide med *det skapende mennesket* i skolehverdagen. Det ensidige fokuset det nå er på basisfagene er bekymringsfylt fordi skolen må se hele barnet ”ellers så dreper vi en hel generasjon og det blir ganske trist her”, sier hun. Hun mener absolutt at det er viktig å satse på basisfagene, men at løsningen er å arbeide med skapende aktiviteter i og gjennom basisfagene. Rektor ved Arken skole sier: ”Jeg har mer sansen for en likestilling enn utspillet fra kunnskapsministeren om et felles fag³⁴, som kom for en uke siden. Det har jeg ikke noe tro på”. Han mener fordelene med at dans og drama blir egne fag på timeplanen er at da vil

³³ Dette ble påpekt fra Landslaget dans i skolen, Landslaget drama i skolen og Fellestrådet for kunstfagene i skolen på Utdannings- og forskningsdepartementets møte 10. juni 2005 *Om læreplaner i kroppsøving, heimkunnskap, kunst og håndverk og musikk for grunnskolen og fellesfag i videregående opplæring* til forhenværende statssekretær Helge Ole Bergesen.

³⁴ Intervjuene ble gjennomført i uka før påske og falt tilfeldig sammen med utspillet fra Kunnskapsministeren om et nytt felles kreativitetsfag for å inkludere alle de estetiske fagene i opplæringen.

elevene få opplæring i dem. Men han tror likevel at drama kan være vanskelig å sette opp som et eget fag. ”Da er ulempen at det kun blir faget drama i stedet for at det blir en arbeidsmetode i andre fag, som egentlig er det ideelle” sier han. Dette må karakteriseres som et noe spesielt argument. Kunst og håndverk og musikk er egne fag, men brukes i tillegg som arbeidsmetode i andre fag. Er det noen grunn til å tro at ikke også drama, dans og media/film vil kunne fungere på samme måte? Rektor ved Muster skole er delvis positiv og reflekterer over hva det kunne føre til: ”Det kan jo hende at hvis man har fag i skolen som heter dans, drama og media, så ville vi være nødt til å ha fagekspertise i fagene. Så det er klart det ville være en fordel”. Men han peker også på problemer med å få plass til nye fag og hvor timene eventuelt skal tas ifra. Han mener videre at en faglig likestilling ville være en fordel fordi ”... vi hadde fått større oppmerksomhet omkring disse fagene hvis de var egne fag”. Han mener skolen trenger større faglighet innenfor de estetiske fagene og at en bedre likestilling mellom fagene kunne gi en større satsing på det estetiske og en mer profesjonell opplæring. Rektor ved Nesta skole ser gjerne at det blir satt igang ”... et systematisk arbeid for å styrke de estetiske fagene i opplæringen”.

Noen avsluttende kommentarer

I forskningsrådets oppsummering av forskningsprogrammet KUPP (NFR, 2004) listes det opp syv *hovedutfordringer* for den framtidige profesjonsforskningen. Tre av disse er særlig av interesse i lys av resultatene i denne undersøkelsen. Den ene er *Utdanningskvalitet*: forskning på læring og evaluering i de fagspesifikke fagkulturerer innenfor profesjonene, i denne sammenheng blir det kunstfagene. Den andre handler om *Tverrfaglighet*: forskning som sprenger de tilvante faggrensene og har sitt fokus enten rettet mot nye fagområder eller mot tverrfaglighet; det blir her kunstfaglig integrering og estetiske læreprosesser. Programstyret mener en slik grensesprengende forskning vil bli stadig viktigere, både som legitimering og referanseramme for profesjonsutdannelse og utøvelse (ibid., s. 8). Den tredje handler om *Fagenes didaktiske selvforståelse* i form av fagets legitimering og utvikling, fagets uttrykksformer og bruksområder, og hva som konstituerer fagets didaktiske egenart i forhold til andre relaterte fag (ibid., s. 9). Her forstått som kunst og kultur i opplæringen, med fokus på de estetiske fagenes didaktiske selvforståelse.

Her er nok av utfordringer å ta fatt i for å realisere kunst og kultur i opplæringen!

Vedlegg: Spørreskjema til lærere og telefonintervju med rektor.

NB! Spørreskjemaet ble fulgt av et brev med info om undersøkelsen og informantenes rettigheter og presenteres her i komprimert form.

SPØRRESKJEMA TIL LÆRER

Vennligst svar på alle aktuelle spørsmål og bruk den plassen du trenger.

1. Hvilke klassetrinn underviser du på?

2. Hvilke fag underviser du i?

3. Hvilken formell kompetanse/ utdanning/bakgrunn har du innen fagene:

Kunst og håndverk:

Musikk:

Kroppsøving:

Drama:

Dans:

Norsk:

Matematikk:

Naturfag:

Andre fag:

4A. For lærere i kunst og håndverk og musikk:

Kan du gi et eksempel på et godt undervisningsopplegg du har gjennomført i kunst og håndverk og/eller musikk og begrunne hvorfor du mener det var lærerikt for elevene?

4B. For lærere i musikk og kroppsøving:

Kan du gi et eksempel på et godt undervisningsopplegg du har gjennomført i dans og begrunne hvorfor du mener det var lærerikt for elevene?

4C. For lærere i norsk:

Kan du gi eksempel på et godt undervisningsopplegg i drama og norsk som du har gjennomført og begrunne hvorfor du mener det var lærerikt for elevene?

4D. For lærere i matematikk og naturfag:

Kan du gi et eksempel på et godt undervisningsopplegg i matematikk eller naturfag som inkluderte estetiske fag/ læreprosesser som du har gjennomført og begrunne hvorfor du mener det var lærerikt for elevene?

4E. For lærere i andre fag:

Kan du gi et eksempel på et godt undervisningsopplegg som inkluderte estetiske fag/ læreprosesser som du har gjennomført og begrunne hvorfor du mener det var lærerikt for elevene?

5. Hvilke positive og/eller negative erfaringer har du med samarbeid innen de estetiske fagene kunst og håndverk, musikk, dans og drama med tanke på elevenes opplæring?

6. I hvilken grad mener du lærerens kompetanse innen estetiske fag har betydning for kvaliteten på opplæringen i de estetiske fagene?

Vennligst kryss hvor 1 = ingen betydning og 5 = meget stor betydning

1-----2-----3-----4-----5

Kan du vennligst begrunn ditt svar:

7. I hvilken grad mener du kvaliteten på opplæringen i de estetiske fagene har betydning for elevenes læringsprosess og læringsutbytte?

Vennligst kryss hvor 1 = ingen betydning og 5 = meget stor betydning

1-----2-----3-----4-----5

Kan du vennligst begrunne ditt svar:

8. I hvilken grad og hvordan mener du samarbeid innen de estetiske fagene har betydning for elevenes læringsprosess og læringsutbytte?

9. Hva mener du er forutsetninger for og karakteriserer et godt samarbeid innen de estetiske fagene kunst og håndverk, musikk, drama og dans?

10. I hvilken grad mener du at opplæring i de estetiske fagene er viktig for elevenes helhetlige læring og utvikling? Vennligst kryss hvor 1 = ikke viktig og 5 = meget viktig

1-----2-----3-----4-----5

Kan du vennligst begrunne ditt svar:

11. I hvilken grad har du erfart at integrering av estetiske fag i skolens andre fag, dvs integrering av kunst og håndverk, musikk, drama og/eller dans i de såkalte teorifagene, er viktig for elevenes læringsprosess og læringsresultat?

Kryss av hvor 1 = ingen betydning og 5 = meget stor betydning

1-----2-----3-----4-----5

Kan du vennligst begrunne ditt svar?

12. I hvilken grad og hvordan mener du at samarbeid mellom skolens opplæring og kulturskolen kan påvirke elevenes opplæring og læringsresultat? Kan du eventuelt gi et eksempel på et lærerikt samarbeid?

13. I hvilken grad og hvordan mener du at et samarbeid med Den kulturelle skolesekken kan påvirke elevenes opplæring og læringsresultat? Kan du eventuelt gi et eksempel på et lærerikt samarbeid?

14. Er det noen spørsmål du savner, kommentarer du har til spørsmålene eller noe annet du vil si, vil jeg sette stor pris på å få dem også.

Mange takk for at du tok deg tid til å svare på spørreskjemaet.

Spørsmål til telefonintervju med REKTOR

OM ORGANISERING

1. Hvordan organiserer skolen opplæringen i kunst og håndverk og musikk?

(Her er det av interesse å vite om skolen har erfaringer med andre løsninger i tillegg til faste uketimer på timeplanen for fagene kunst og håndverk og musikk, og ev. da hvilke.)

2. Hvordan organiserer skolen opplæringen i dans, drama og media?

(Her er det av interesse å vite om skolen organiserer opplæringen i hvert av fagene drama, dans og media med egne timer for hvert av disse fagområdene, og/eller om rektor forventer at lærerne integrerer dem i andre fag, slik læreplanen legger opp til. Det vil si at drama integreres i norsk; dans i musikk og kroppsøving og media i kunst og håndverk.)

3. Hvilke positive erfaringer har skolen gjort mht organisering av de estetiske fagene og elevenes læringsresultat?

(Her er det av interesse å vite mer konkret hvilke organiseringsformer for opplæringen i kunst og håndverk, musikk, drama, dans og media som skolen har spesielt positive erfaringer med i forhold til elevenes opplæring, og hva disse positive erfaringene består i med tanke på elevenes læringsresultat.)

4. Hvilke erfaringer har skolen gjort mht tverrfaglig/ flerfaglig arbeid i de estetiske fagene og elevenes læringsprosess og læringsresultat?

(Her av det av interesse å få vite i hvilken grad det legges til rette for tverrfaglig/ flerfaglig samarbeid i de estiske fagene, hvordan dette organiseres, hvilke fag som har samarbeidet/ samarbeider og hva rektor mener dette betyr for elevenes opplæring og læringsresultat. Og ev. noen konkrete eksempler på tverrfaglig undervisning i de estetiske fagene.)

5. Hvilke erfaringer har skolen mht tverrfaglig/ flerfaglig arbeid mellom kunstoffag og teorifag og elevenes læringsprosess og læringsresultat?

(Her av det av interesse å få vite i hvilken grad det legges til rette for tverrfaglig/ flerfaglig samarbeid mellom et eller flere av de estiske fagene og skolens andre fag/ teorifag, hvordan dette samarbeidet organiseres, hvilke fag som har samarbeidet/ samarbeider og hva rektor mener dette betyr for elevenes opplæring og læringsresultat. Noen konkrete eksempler på tverrfaglig undervisning mellom estetiske fag og teorifag ville være bra å få.)

6. Hvilke rammebetingelser/ forutsetninger trengs for å skape en god organisering av opplæringen i estetiske fag som forbedrer elevenes læringsprosess og læringsutbytte?

(Her er det av interesse å vite hva rektor mener er gode rammebetingelser for opplæringen i de estetiske fagene - kunst og håndverk, musikk, drama, dans og media - , det kan gjelde romforhold, lærernes kompetanse, tid til planlegging, lærernes vilje til å samarbeide osv.)

7. Hva er de største hindrene for en god organisering av opplæringen i estetiske fag?

(Her er det av interesse å vite om rektor har erfaringer i forhold til hva som skaper problemer og ev. være til hinder for opplæringen i de estetiske fagene.)

SKOLENS UTADRETTEDE VIRKSOMHET

8. Samarbeider skolen med kulturskolen? Eventuelt hvordan?

(Her er det av interesse å få fram hvordan dette samarbeidet er organisert. Videre hvilke fag/ lærere som er involvert, hvordan samarbeidet.)

9. Finnes det gode eksempler på vellykkede samarbeidsprosjekt med kulturskolen?

(Her er det interessant å få noen konkrete eksempler. Hvem deltok i samarbeidet og hva var innholdet i samarbeidet? Hva betydde/betyr dette samarbeidet for elevenes opplæring og læringsresultat?)

10. Samarbeider skolen med kunstinstitusjoner/ museer? Ev. Hvordan?

(Her er det av interesse å vite hvordan skolen samarbeider med eller ”bruker” kunstinstitusjoner og museer. Hvilke fag/lærere som er involvert og hvordan samarbeidet/ bruken foregår.)

11. Hvilke eksempler finnes på vellykkede samarbeidsprosjekt med kunstinstitusjoner/ museer?

(Her er det interessant å få noen konkrete eksempler. Hvem deltok i samarbeidet og hva var innholdet i samarbeidet? Hva betyr dette samarbeidet for elevenes læringsprosess og læringsresultat?)

12. Hvordan samarbeider skolen med den kulturelle skolesekken (DKS)?

(Her er det av interesse å vite hvordan skolen samarbeider med eller ”bruker” Den kulturelle skolesekken, DKS. Hvilke fag/lærere som er involvert og hvordan samarbeidet/ bruken foregår.)

13. Hvilke eksempler finnes på vellykkede samarbeidsprosjekt med DKS?

(Her er det interessant å få noen konkrete eksempler. Hvem deltok i samarbeidet og hva var innholdet i samarbeidet? Hva betyr dette samarbeidet for elevenes opplæring, læringsprosess og læringsresultat?)

14. Hvilke andre institusjoner samarbeider skolen med på kunst og kulturfeltet?

(Her er det av interesse å vite om og eventuelt hvordan skolen samarbeider med eller ”bruker” andre eksterne institusjoner/ organisasjoner. Hvilke fag/lærere som eventuelt er involvert og hvordan samarbeidet/ bruken foregår.)

15. Hvilke eksempler finnes på vellykkede samarbeidprosjekt?

(Her er det interessant å få noen konkrete eksempler. Hvem deltok i samarbeidet og hva var innholdet i samarbeidet? Hva betyr eventuelt dette samarbeidet for elevenes opplæring og læringsresultat?)

16. Hva tenker du som rektor om en eventuelt likestilling mellom alle kunstoffagene, det vil si at også dans, drama og media får egne timer og læreplaner i skolen?

(Her er det interessant å få fram hva rektor tenker om at elevene får opplæring i ALLE kunstoffagene, inkludert drama, dans og media som nå er integrert i andre fag og derfor ivareta meget dårlig ved mange skoler).

17. Hvilken erfaring og /eller formell bakgrunn har rektor i de estetiske fagene?

(Her er det interessant å få greie på både formell bakgrunn og andre typer erfaringer, interesser.)

18. Noen annet du ønsker å legge til?

(Det kan komme mange interessante ting på tampen).

LITTERATUR

- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (red.), *Det ustyrlige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori: Det 20. århundre* (4. utgave, 1. utgave 1985, utg.). Trondheim.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts. I E. B. Fiske (red.), *Champions of Change. The Impact of The Arts on learning*. .
- Chatterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the Arts and Human Development. I E. B. Fiske (red.), *Champions of Change. The Impact of Arts on learning*.
- Cuban, L. (2004). *What Have Researchers and Policymakers Learned about Converting Curriculum and Instructional Policies into Classroom Practice*. Paper presentert på Current issues in Classroom Research: praises, perspectives and practices, Universitetet i Oslo.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet : om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership.
- Erickson, K. L. (red.). (2005). *The Arts: Keystones to Learning*. Chicago: Creative Directions.
- Fiske, E. B. (red.). (2002). *Champions of Change. The Impact of The Arts on Learning*: Arts Education Partnership.
- Fredly, H. (2009). Intervju med Kunnskapsministeren. *Drama nordisk dramapedagogisk tidsskrift*(2).
- Furre, H., Danielsen, I. J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E. M. (2006). *Slik elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005. Revidert utgave* Kristiansand: Oxford Research.
- Goodlad, J. I., & m.fl. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av L97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97/Evaluating Reform 97: Final report from the executive for Program for evaluating of Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- KD. (2006a). *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KD. (2006b). *Prinsipper for opplæringen*. Lastet ned fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsløftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf.
- KD. (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjosavik, J., & m.fl. (2003). *Kunst og håndverk i L 97. Nytt fag - ny praksis? Rapport 3*. Notodden: Telemarksforskning.

- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- KUD. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- KUD. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NFR. (2004). *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen*. Århus: Århus pædagogiske universitetshøjskole, PhD avh.
- Norfolk County Council, E. (2005). Drama for Learning and Creativity - D4L. Lastet ned January, 2006, fra <http://www.norfolkesinet.org.uk/pages/viewpage.asp?uniqid=4075>
- Solstad, K. J., Rønning, W., & Karlsen, E. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97: sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i L97: i hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2005a). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama - Rapport B*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2005b). *Læringsformer i allmennlærerutdanningen. Elevaktiv læring og drama - Rapport A*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. NTNU, Trondheim.
- Tveita, J., Almendingen, S. B. M. F., & Klepaker, T. (2003). *Natur- og miljøfag liv laga: en evaluering av natur- og miljøfaget etter Reform 97*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- UFD. (2003). *Ei blott til Lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen (St. meld. nr. 39, 2002-2003)* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD. (2004). *Kultur for læring (St.meld.nr.30, 2003-2004)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UNESCO. (2006). Road Map for Arts Education [Elektroniske versjon], 26. Lastet fra http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.