

Nr. 30

RAPPORT

Reidun Åslid Bjørlykke

**LÆRING I OG GJENNOM KUNSTFAG MED
FOKUS PÅ MUSIKK OG SPRÅK**

Didaktikk for barnehage og grunnskule

Forfattar	Reidun Åslid Bjørlykke
Utgjevar	Høgskulen i Volda
År	2012
Serie	Rapport
ISBN	978-82-7661-305-6 (digital utgåve)
ISSN	1891-5981
Sats	Høgskulen i Volda
Distribusjon	http://www.hivolda.no/rapport

Bjørlykke er førstelektor i musikk ved Avdeling for kulturfag, Høgskulen i Volda.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk..

Rapport / Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda

Vitskaplege og andre faglege arbeid på høgare nivå enn notat. Både forfattar og institusjon er fagleg ansvarlege for publikasjonen. Arbeida kan vere rapportar frå prosjekt/oppdragsverksemd eller reint teoretiske arbeid av eit visst omfang. Rapportane må vere godt gjennomarbeidde med omsyn til innhald, struktur og språk og innehalde referansar. Rapportane skal vere godkjende av anten dekan eller prosjektleiar eller annan fagperson dei har utpeika og FoU-leiar ved HVO.

Innhald

FORORD.....	5
DEL 1	7
MUSIKK OG SPRÅK I BARNEHAGE OG BEGYNNAROPPLÆRING I SKULE	7
Kapittel 1: Heilskapleg tilrettelegging for utvikling og læring	7
1.1 Innleiing	7
1.2. Felles element – språkopplæring og musikk	8
1.3 Lytting	9
1.4 Lyddiskriminering og lydproduksjon – klang	9
1.5 Rytme	10
1.6 Dynamikk og prosodi	10
1.7 Form	10
1.8 Symbol	10
Kapittel 2: Musikk og språk i plandokument for barnehage og skule	12
2.1 Innleiing	12
2.2. Barnehagen.....	12
2.3 Kunnskapsløftet LK06 – musikk og norsk.....	12
Kapittel 3: Aktiv og praktisk bruk av musikk i samband med språkopplæring	14
3.1 Innleiing	14
3.2 Song og spel	14
3.3 Rim og regler, rytmeleikar og klappeleikar	15
3.4 Lytting, lydleik og komponering.....	15
3.5 Dans.....	16
3.6 Musikk i andre fag.....	16
DEL 2: TEORiar FOR KUNSTFAGLEG VERKSEMD	17
Kapittel 4: Estetikk og læring.....	17
4.1 Estetiske læreprosessar	17
4.2 Basal læring – estetisk læring – diskursiv læring.....	18
Kapittel 5: Kunstfaga i utdanningssystemet - "Arts in Education"	20
5.1. Innleiing	20
5.2. UNESCO-prosjektet.....	20
5.3 Intensjon og resultat	21

5.4 Kunstfagleg utdanning av god kvalitet.....	22
5.5 Kunstfagrike utdanningsprogram /Utdanning i kunstfag og utdanning gjennom kunstfag	23
5.6 Funn.....	23
5.7 Kunstfag og kreativitet	24
5.8 Kunstfagleg utdanning, helse og velferd.....	25
5.9 Konklusjon	26
5.10 Kartlegging av norske tilhøve	26
Kapittel 6: Multippel intelligens – teorien	30
6.1 Presentasjon av multippel intelligens - teorien	30
6.2. Innverknad på utdanning	31
6.3 MI-teori og undervisning i kunstfag.....	33
6.4 MI-teorien – musikalsk intelligens og språkleg intelligens	33
6.5 Thomas Armstrong – språkleg intelligens og musikalsk intelligens.....	34
6.6 Thomas R. Hoerr – elevsentrert skuleutvikling	35
6.7 MI- teorien i Danmark og Sverige - døme	36
6.8 Musikalske sub-intelligensar og relasjonar til andre fagområde.....	36
6.9 Læringsoverføring	37
Kapittel 7: Musikk og språk	39
7.1. Innleiing	39
7.2 Kommunikativ musikalitet – barnet sitt første språk	39
7.3 Om musikk og språk	40
7.4 Tre posisjonar for forholdet mellom musikk og språk	41
7.5 Musikk som språk	42
7.6 Hjerneforskning og musikk.....	43
7.7 Musikk og transfer	43
LITTERATUR	47

FORORD

Med dette skriftet presenterer eg ein didaktikk som løftar fram læring i kunstfaga og læring gjennom kunstfaga. I særleg grad vert det sett fokus på forhold knytt til musikkopplæring og språkopplæring. Det er mitt ønske at dette kan vere til nytte for personale i barnehage og grunnskule og til undervisning av studentar i førskulelærerutdanning og grunnskulelærerutdanning.

Del 1 har fokus på musikkdidaktikk med nokre metodiske moment. Kva føringar ein finn i aktuelle plandokument er med, i tillegg til omtale av moment som går på forholdet mellom musikk og språk/kommunikasjon. Vidare presenterer eg nokre felles element mellom musikk og språk, og korleis ein kan leggje til rette for aktivitetar som stimulerer til utvikling og læring av både musikk og språk i barnehage og begynnaropplæring i skule.

I Del 2 har eg lagt vekt på teoriar som løftar fram kunstfaga i seg sjølv, og som viser samanhengen og verdien av kunstfag i høve til andre fag. Eg har i særleg grad fokusert på musikk og språk, men mykje av teorien er også relevant for andre kunstfag og andre allmennfag. Tanken min har vore å løfte fram ein del av det teorigrunnlaget som fortel kva det er ved kunstfaga som gjer at dei er så viktige for barn si læring og utvikling. Utval og presentasjon av teoriar kviler på mi oppfatning av innhaldet i dei ulike teoriene. Det er viktig for meg å presisere at eg er oppteken av at kunstfaga bør ha plass både i direkte kunstfagleg læring og utøving og i tema- og tverrfagleg samheng. Kunstfaga har sin eigenverdi, og det er ein føresetnad for godt tema- og tverrfagleg arbeid at ein har vorte fortruleg med opplevingsformer og uttrykksformer i kunstfaga. I dag har vi kunnskap om kva kunstfagleg læring kan tilføre den enkelte både når det gjeld kunstfagleg oppleving og erfaring, identitetsdanning og sosial utvikling.

Del 2 inneheld omtale av estetiske læreprosessar. Dette byggjer på teoriar inspirert av mellom andre professor Hansjörg Hohr og formidla av dramapedagogane Benny D. Austring og Merete Sørensen. Kunstfag i utdanning ("Arts in education") vert presentert av professor Anne Bamford, og har ein sentral plass i del 2. Her vert også undersøkinga om norske tilhøve for kunstfagleg opplæring omtalt. Vidare vert professor Howard Gardner sin teori om multiple intelligensar (MI-teorien) omtalt. Denne vert følgt opp med omtale av korleis teorien har vorte teken i bruk som grunnlag for mellom anna heilskapleg opplæring, tema- og tverrfaglege arbeidsmåtar, språkopplæring og spesialundervisning. Omtale av sider ved MI-teorien som viser tilhøvet mellom intelligens og sub-intelligens, og knyter dette opp mot overføring av læring, byggjer på førsteamanuensis Odd Torleif Furnes si forståing av Gardner si framstilling. Vidare omtale av kunnskap om hjerneforskning og musikk byggjer på musikkpsykologen Lars Ole Bonde sin presentasjon. Her vert forhold som har med musikk og språk å gjere, sett i fokus. Bonde sin presentasjon av overføring av læring (transfer-omgrepet) vert omtalt. Nyare kunnskap om overføring av læring/transfer byggjer på forskning som er samla og presentert av professor Susan Hallam og forskar og musikkpedagog Andrea Creech.

Takk til HVO for tildelte vikarstipendmidlar.

Takk til professor Even Ruud for gode innspel.

Reidun Åslid Bjørlykke

Høgskulen i Volda, Avdeling for kulturfag, musikkseksjonen.

DEL 1

MUSIKK OG SPRÅK I BARNEHAGE OG BEGYNNAROPPLÆRING I SKULE

Kapittel 1: Heilskapleg tilrettelegging for utvikling og læring

1.1 Innleiing

Barnehage og skule har fått samfunnsoppdraget med å gi barn omsorg, og leggje til rette for utvikling og læring. Dette oppdraget er stort og mangfaldig. Både barnehagen og skulen skal leggje til rette for identitetsutvikling med sosial og kulturell utvikling, og læring for det enkelte barnet med den bakgrunn det har. Det enkelte barnet si heilskaplege utvikling skal vere i fokus. Som ein del av denne heilskapen kjem kommunikasjon gjennom språk og andre uttrykksformer som dei kunstfaglege uttrykksformene inn. Her vert musikk eit sentralt element.

Musikk bør ha ein sentral plass i mange situasjonar i barnehagen og i begynnaropplæring i skulen. I tillegg til musikkstunder/samlingsstunder i barnehagen og musikktilmar i skulen, bør song, spel, lytting og komponering/lydleik vere med i samband med tema og tverrfaglege opplegg. Det same bør gjelde for andre kunstfaglege uttrykksformer. Dette kan ein grunngi med at kunstfaglege aktivitetar har innverknad på både fagleg, sosial, kognitiv og kulturell utvikling og læring. Vi veit også at effekten er best om barnet både får øve seg i den kunstfaglege aktiviteten og får praktisere den i andre fag eller tema. Det vil seie eit "både – og" for kunstfagleg læring og praksis. At slik praksis har positiv effekt på både fagleg, kulturell- og sosial utvikling, og læring vert presentert av professor Anne Bamford i UNESCO- rapporten " *WOW- Faktoren globalt forskingskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*". Her er heilskapleg læring gjennom kunstfaga sentralt.

Ein liknande tankegang kan ein dra ut av professor Howard Gardner sin teori om multiple intelligensar. Mellom dei åtte til ni intelligensane han omtalar finn ein også språkleg intelligens og musikalsk intelligens. Han hevdar at det er viktig for barnet si utvikling og læring at alle intelligensane vert tekne i bruk. Institusjonar med ansvar for barn si utvikling og læring må vere medvitne om dette ansvaret og unngå einseitig fokusering på den språklege og den logisk-matematiske intelligensen, noko som har vore trenden både i amerikansk og europeisk skule, og som for tida kjem tydeleg fram i norsk skule.

Gardner er såleis talsmann for at læring og utvikling skjer best gjennom bruk av dei mange intelligensane i heilskapleg læring gjennom tema og tverrfaglege opplegg. Thomas Armstrong omtalar korleis bruk av mange intelligensar kan nyttast i samband med lese- og skriveopplæring.

Dette er tankar som passar godt for både barnehage og begynnaropplæring i grunnskulen. I barnehagen skal ein leggje til rette for læring og utvikling gjennom oppleving, formidling og leik gjerne knytt til tema eller til kvardagslege situasjonar. I skulen gjeld den overordna målsettinga: "Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og

opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse" (Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006, s. 3).

Dette er store ord som forpliktar til oppfølging med variert og mangfaldig opplæring. Gjennom estetiske læreprosessar ved bruk av kunstfaglege aktivitetsformer kan ein i barnehage og skule vere med å skape eit læringsmiljø som legg til rette for ei slik utvikling og læring. Austring og Sørensen gjer greie for estetiske læreprosessar.

Teoriar om kunstfag i opplæringa, MI-teorien, kunnskap om musikkpsykologi og nyare hjerneforskning, estetiske læreprosessar og formål i planverk for barnehage og skule, dannar eit godt grunnlag for ein praksis som legg vekt på bruk av kunstfaga – her musikk – i samband med opplæring elles. Her vil eg vidare sjå nærare på noko av den kunnskapen vi har om forholdet mellom musikk og språk, og kva dette kan ha å seie for praksis i barnehage og begynnaropplæring i skule.

1.2. Felles element – språkopplæring og musikk

Språk og musikk har mykje som er felles og mykje som er ulikt. I følgje musikkterapeuten Lars Ole Bonde er der innlysande likskapar mellom musikk og språk. Musikk og språk er grunnleggjande lyd- og svingingsfenomen, begge har syntaktisk tyding og semantisk meining. Begge er nytta som kommunikasjonskanalar i mennesket si utviklingshistorie, og er også rike på nyansar og uttrykksformer.

Når det gjeld ulikskapar skil språk seg frå musikk ved at det kan vere logisk presist og eintydig, noko som er vanskeleg å få til med musikk. Men musikken vert derimot rekna for å vere eit språk for kjenslene i større grad enn andre språk. Slik kan musikk og språk både vere sterkt knytt til kvarandre og heilt ulike. Men begge er viktige kanalar for uttrykk og kommunikasjon.

Når det gjeld musikkfaglege og språklege aktivitetar er naturleg nok songar, rim og regler der ord og rytme er i fokus, det ein først tenkjer på som felles stoff. Her er det opplagt at element frå språk og musikk vert nytta til gjensidig styrking. Det er her ikkje naturleg å skilje språklege element frå musikalske element eller omvendt. Her utgjer språk og musikk ein heilskap. I andre aktivitetsformer i musikk, som til dømes lytting og komponering, er der også sterkt samanfallande element. Om ein skal forstå kva denne heilskapen er sett saman av, kan det vere interessant å finne fram til kva element språk og musikk har felles. Sentralt for desse arbeidsformene/aktivitetane vil vere lytting, lydproduksjon og lyddiskriminering, bruk av klang, rytme, form og dynamikk, og symbolbruk.

Når det gjeld metodar innan språkopplæring, med vekt på leseopplæring, har det tradisjonelt vore to tilnærmingar som har vore mykje nytta. Gjennom ordbildemetoden, også kalla analytisk metode (frå heilskap til del), vert barnet presentert for heile ord som gjerne kan vere kopla saman med eit bilde av tydinga av ordet, og som barnet etter kvart lærer seg. Gjennom lyddiskriminering/bokstavering, også kalla syntetisk metode (frå del til heilskap), vert barnet presentert for bokstavar og øver seg på å kople desse saman til ord, slik at ein kan "dra saman" bokstavane til meiningsberande einingar, i form av ord. Ofte ser ein at begge desse metodane er i bruk i samband med leseopplæring og at dei utfyller kvarandre.

Her vil eg kort omtale element som ligg til grunn for språkopplæring og musikkaktivitet: lytting, lyddiskriminering og lydproduksjon med klang, rytme, dynamikk og form, og bruk av symbol.

1.3 Lytting

Evna til å lytte vil vere grunnleggjande for språkutvikling og leseopplæring. Denne evna er utvikla og i funksjon medan barnet er i mors mage. Allereie før fødselen er lytteaktiviteten i gang og utfaldar seg på mange felt i småbarnsåra, både gjennom språk og musikkaktivitetar. Spedbarnet let seg underhalde og roe ned av songar og "samtaler". Eittåringen dansar til musikken, og leitar etter lydar til å sette saman til ord for mamma og pappa anten det vert "va-va" eller "da-da". Fire-fem-seksåringen har for lengst erobra både orda, musikken og songane og går laus på lesinga med å orientere seg om symbola for orda – bokstavane. Her ser ein gjerne at dei prøver å lære seg bokstavane i namnet sitt, gjerne første bokstaven som vert "deira" bokstav, og så utvidar dei etter kvart. Skuleeleven møter den meir tilrettelagte lese- og skriveopplæringa, der bokstavinnlæring og oppfatning av ord er det sentrale. Til grunn for all denne læringa ligg det lytting. Den er der i samband med lyddiskriminering og lydproduksjon, og er også bindeleddet mellom desse elementa og forståing og innlæring av symbol. Sjølve lese- og skriveopplæringa vert kort sagt ein prosess der barnet skil mellom lydar og koplar lydar med symbol, som igjen vert meiningsberande i form av ord.

All musikkaktivitet er basert på lytting, anten i form av "indre" lytting eller gjennom fysisk lydproduksjon. Ved "indre" lytting til musikk tenkjer ein seg korleis musikken vil klinge, eller ein memorerer melodien i eit musikkstykke eller i ein song. Ved fysisk lytting tek ein inn lydsignal i ei eller anna form. Ved lytting til musikk får ein øving i å skilje mellom ulike typar lydar, og kva innhald denne lyden kan formidle. Då er ein inne på fenomen som klang og rytme.

1.4 Lyddiskriminering og lydproduksjon – klang

I samband med lyddiskriminering og lydproduksjon vert klang og rytme sentralt. Dette er omgrep som er vanlege å omtale som grunnelement i musikk. Når det gjeld klang vert det hevda at dette er det første barnet vert kjent med av musikalske grunnelement. Her vert klang brukt om karakteristiske eigenskapar ved lydkjelda som skaper musikken. Lydkjelda kan vere ei stemme, eit musikkinstrument, klapping eller slag på kroppen, eller ei anna form for lydkjelde. Materialet i lydkjelda skaper den særeigne klangen. For å karakterisere klangen i lydkjelder brukar ein gjerne kontrasterande omgrep som til dømes lys/mørk, skarp/fyldig eller lang/kort (Bjørlykke og Skorpen 2009). Når det gjeld bruk av stemma som lydkjelde, kan dette vere både den normale talestemma med bruk av ord og variasjonar i tonefall. Dette vil vere det vanlege i samband med språkopplæring. Men ein kan også tenke seg ein meir eksperimenterande bruk av stemma som lydkjelde, der ein finn fram til variasjonar i lydar, dynamikk og tonefall og der ein kan dikte opp/prøve ut "nye" lydsekvensar. Dette vil det vere naturleg å gjere i samband med til dømes song og komponering. Ei slik form for stemmebruk kan karakteriserast som lydlei. Både den tradisjonelle måten å bruke stemma på og den meir eksperimenterande, vil kunne fremje evna til lyddiskriminering og lydproduksjon.

1.5 Rytme

Rytme spelar ei sentral rolle både i språk og i musikk. Alle ord har rytme i seg, og all musikk har anten bunden rytme eller fri rytme. Bunden rytme er karakterisert ved eit metrisk preg der ein kan registrere pulsen eller takta, medan fri rytme ikkje let seg fange av det metriske. I språkopplæring og leseopplæring vert ordrytmen innarbeidd i tilknytning til den fonetiske (den lydlege) innlæringa. Ordrytmen kjem til etter kvart som barnet lærer seg heile ord, eller i etterkant av at det har bokstavert og drege saman eit ord. For at barnet skal få kontroll på eit ord må det ha rett rytme i måten å seie ordet på. Rytmsk musikkaktivitet vil kunne vere eksperimentierende eller tradisjonell. Å leike seg med fri rytme kan passe godt i samband med at ein vil utforske ulike typar klangar. Å bruke bunden rytme passar godt inn med bruken av ordrytme som til dømes songar, rim og regler. Å fokusere på rytme – fri eller bunden – vil kunne auke barnet sitt medvit om språklege og musikalske uttrykk.

1.6 Dynamikk og prosodi

Dynamikk og prosodi er alltid ein del av musikk og språk. Omgrepet prosodi omfattar "den del av lydlæren som behandler språklydenes lengde, styrke, hørlighet og tonehøyde" (Gyldendals Fremmedordbok). Omgrepet dynamikk, brukt i samband med musikk, har med styrkegrader å gjere.

I musikk er dynamiske variasjonar ein viktig del av det musikalske uttrykket, og noko born skal få verte kjende med som eit verkemiddel i det å musisere og komponere. I særleg grad kan ein verte fortruleg med dette omgrepet i samband med song- og lytteaktivitet. Ein tenkjer nok dynamikk inn som ein mindre vesentleg del av språkopplæringa, då den dynamiske bruken av stemma her gjerne ligg meir på det jamne.

Variasjonar i tonehøgd er eit viktig elementet i melodien i ein song, og vert det sentrale i songopplæring. I samband med språkopplæring vert variasjonar i tonehøgd ein viktig del av den munnlege opplæringa for å få fram ein naturleg presentasjon av ein tekst.

Arbeid med dynamikk og prosodi/tonehøgd vil vere gunstig for språkopplæringa om ein vil tilføre meir spenning og fleire nyansar i uttrykket.

1.7 Form

Omgrepet form seier noko om korleis ein tekst eller ein komposisjon er bygd opp. Elementet form inneheld gjerne ulike delar. Det kan vere eitt eller fleire tema som vert gjentekne, eller det kan handle om variasjonar i kontrasterande delar. Det kan også innebere oppbygging mot eit høgdepunkt eller eit klimaks i teksten eller i komposisjonen. Å ha forståing for dette elementet vil vere til hjelp når ein skal bruke ein tekst som utgangspunkt for til dømes ein komposisjon.

1.8 Symbol

Å kunne forstå, tolke og kjenne igjen symbol er grunnleggjande for lese- og skriveopplæring. Her vil bokstavar vere dei symbola barnet skal tileigne seg. Når det gjeld musikk og komponering er der fleire former for symbol som kan nyttast. Fagplan for musikk i LK06 opnar opp for stor valfridom når det gjeld bruk av notasjon. Under kompetansemålet "Komponere" etter 7. årstrinn i LK06 skal eleven kunne å "bruke grafisk notasjon til å lage

skisser av komposisjonene" (LK06, s. 141). Etter 10. årstrinn skal eleven kunne "notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk notasjon eller tradisjonell notasjon" (LK06 s. 142). For dei lågare klassestega står ein fritt når det gjeld om ein vil bruke ei form for notasjon eller ikkje. Det er klart at born ikkje er avhengige av notasjon for å kunne musisere og komponere, men grafisk notasjon vil kunne vere eit godt hjelpemiddel også for dei minste elevane. Å starte tidleg med dette vil kunne gi eit meir medvite forhold til lydproduksjon og lyd-diskriminering. Å lytte, å skilje lydar og å kople lydar saman med symbol, krev stor konsentrasjon av barnet/eleven anten det er språk eller musikk det handlar om. Det vert difor viktig at eleven er motivert for aktiviteten. Leik og variasjon i opplegget vil kunne vere med å styrke både motivasjon og konsentrasjon og gjere opplevinga rikare og auke kunnskapen for barnet/eleven. Å få leike seg med å fantasere med lydar og rytme i musikk og tekst, gir lyst til meir aktivitet.

Kapittel 2: Musikk og språk i plandokument for barnehage og skule

2.1 Innleiing

Som føringar i aktuelle plandokument for barnehage og skule har eg innleiingsvis presentert den vektlegging der er på individuell og heilskapleg omsorg og opplæring, og sosial og kulturell utvikling. Her vil eg sjå på noko av det som vert sagt om musikk og språk i plandokument for barnehage og skule.

2.2. Barnehagen

"Barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø (...)" (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s.17)

Innanfor området Kunst, kultur og kreativitet som mellom anna omhandlar musikk, språk og film, vert det fokusert på å leggje til rette for både oppleving og skaping. "Gjennom rike erfaringar med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon." (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s.42. Eit utval målformuleringar viser kva dette skal kunne vere. Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna:

- utvikler sin følsomhet til å lytte, iaktta og uttrykke seg gjennom allsidige møter med og refleksjon over, kultur, kunst og estetikk
- styrker sin kulturelle identitet og sine personlige uttrykk
- tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede
- utvikler sin evne til å bearbeide og kommunisere sine inntrykk og gi varierte uttrykk gjennom skapende virksomhet
- utvikler elementær kunnskap om virkemidler, teknikk og form, for å kunne uttrykke seg estetisk i visuelt språk, musikk, sang, dans og drama
- opplever at kunst, kultur og estetikk bidrar til nærhet og forståelse.

(Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2011, s.44)

Her vert det lagt til rette for å stimulere språkutvikling, utvikling av fantasi og kreativitet, og å kunne ta i bruk ulike estetiske uttrykksformer. Det vert mellom anna sett fokus på forteljingar, poesi, rim, regler og songar. Aktuelle aktivitetar vil vere lytting, samtale, leik med lyd, rim, rytme og fabulering med språk og song. (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2011, s.41) Allereie frå tidleg småbarnsalder tek barnet i bruk desse kanalane for estetisk uttrykk og kommunikasjon. Det vert viktig at barnehagen stimulerer til slik utvikling gjennom å leggje til rette for slike aktivitetar.

2.3 Kunnskapsløftet LK06 – musikk og norsk

"Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (LK06) legg til rette for at fag skal kunne kombinerast. Gjennom "Grunnleggende ferdigheter i faget" skal ein i musikk kunne utvikle både munnleg og skriftleg uttrykk, og lære seg å lese symbol, teikn og former for notasjon. Munnleg uttrykk vil vere "(...) å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring" (LK06, s.139). Skriftleg uttrykk vil kunne vere bruk av ulike former for

notasjon for å ta vare på eigenkomponert musikk og i samband med lytting og improvisasjon. Å kunne lese i musikk har med å tolke og forstå musikalske uttrykk og symbol å gjere. Det vert framheva at ein viktig føresetnad for lesing er å kunne konsentrere seg over tid.

"Gjennom lytting, musisering og tolking av musikalske uttrykk og symboler gir musikkfaget viktige bidrag til dette" (ibid.).

Under kompetansemål for musikk 2. årstrinn, hovudmomentet *musisere*, skal eleven mellom anna kunne bruke stemma variert i ulike styrkegrader og tonehøgder og imitere og improvisere enkle stemmer og rytmar.

Under hovudmomentet *komponere* finn ein desse måla:

Målet for opplæringa er at eleven skal kunne:

- sette sammen musikalske grunnelement som klang, rytme, dynamikk og melodiske motiver til små komposisjoner
- utforske ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse.

(LK06, s. 140)

Under hovudmomentet *lytte* vert mål knytt til å kunne samtale om klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo og kjenne igjen lydar av ulike instrument. Alle desse elementa som høyrer til under musikalske uttrykk vil ein også kunne finne igjen i samband med språk-opplæring. Men då nyttar ein gjerne ein annan terminologi.

Når det gjeld norskfaget kan ein definere musikkfaget inn under hovudområda "Muntlige tekster" og "Sammensatte tekster". Her handlar det om munnleg kommunikasjon, lytting og utforming av munnleg tekst. Samansette tekstar kan vere tekstar som inneheld mellom anna bilde, musikk og songar. Eit opplegg med komponering til ein prosatekst vil kunne høve her. Under kompetansemål etter 2. årstrinn, samansette tekstar, finn ein følgjande:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing
- uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser.

(LK06, s. 45)

Her er såleis godt grunnlag for å arbeide med musikk i tilknytning til norskfaget i begynnaropplæringa.

Kapittel 3: Aktiv og praktisk bruk av musikk i samband med språkopplæring

3.1 Innleiing

Dei fleste aktivitetsformene i musikk kan ha ein språkstimulerande funksjon. Her kan eg nemne

- song og spel
- rim og regler, rytmeleik og klappeleik
- lytting, lydleik og komponering
- dans

Alle desse aktivitetsformene har i seg grunnelement i musikk og språk som klang, rytme, form og variasjonar i dynamikk og tonehøgd. Om ein vil bruke symbol ligg det godt til rette for det enten i form av skriven tekst, notasjon eller biletbuk. Både i barnehage og i skule passar desse aktivitetane inn som korte sekvensar gjerne i form av leik. Aktivitetane skaper variasjon og vert ein kanal for oppleving og læring. I arbeid med eit tema eller i tverrfaglege opplegg har desse aktivitetane ein sjølvskriven plass. Her gjeld det å finne fram til songar eller rim og regler som passar inn i opplegget, og finne fram til musikk som kan skape den stemninga ein vil formidle. Gjennom rytmiske aktivitetar som rytmeleikar og klappeleikar får ein fokus på ordrytme. Ved å la borna spele på rytmeinstrument som framhevar rytmen får borna ei fysisk oppleving av rytmen. Det gjer dei også om ein dansar til songen eller musikken. Lytting og komponering kan knytast opp mot høgtlesing av tekstar som dikt eller forteljingar. Slik kan den gode opplevinga av til dømes ei engasjerande biletbok verte teken vidare gjennom tilarbeiding med tonar og rytmar. I tillegg vert den kreative evna utfordra til skapande verksemd. Slik kan ein få fram eit stimulerande, variert og heilskapleg opplegg.

For meir detaljert omtale av bruk av aktivitetsformene i musikk viser eg til kapittel 4 – 7 i *"Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole"* (Bjørlykke 1999; 2001).

3.2 Song og spel

Songaktivitet er vanleg å nytte i samband med temaarbeid og tverrfaglege eller fleirfaglege opplegg. Her finn ein fram til songar og songleikar som kan passe inn og tek desse i bruk gjennom innlæring og gjentakning. I samband med språkopplæring kan ein til dømes nytte songar som har alfabetet som tekst. Men alle typar songar der ord og ordrytme vert det sentrale, gir god språktrening. Også songar med såkalla nonsens-ord kan vere morosame å leike med, eller å dikte sjølv. Det kreative elementet har sin plass her, då barn gjerne kan vere med på å lage både tekst og melodi. Til songar kan ein til dømes ha eit orkester eller eit band som akkompagnerer på rytmeinstrument, eller med å spele på kroppen i form av klapping, tramping eller slag på låra. Her kan borna øve seg på å spele grunnrytmen, eller pulsen i songen, eller dei kan følgje melodirytmen, eller finne fram til eit eige rytmemønster. Slik får dei god rytmetrening. Dette gir også ei fysisk oppleving av rytme, noko som også er med på å styrke læringa. På denne måten kan borna få språktrening ved at fleire sansar vert stimulerte. Dessutan har det stor verdi at ein får bruke stemma og øve seg på å synge. Å sette rørsler til songar eignar seg godt for born i denne alderen. Slik kan ein framheve innhaldet i teksten og

rytmen i melodien. Dette er særleg gunstig for born som har tungt for å få med seg teksten, då rørsler kan fungere som "knaggar" for teksten. Ved at borna sjølve får vere med å finne fram til rørslene, vert dei engasjerte i ein skapande prosess. Mange songar passar også godt til å lage dans til. Med utgangspunkt i ein enkel song kan ein øve på ord, spele til rytmen på instrument eller kropp, lage rørsler til innhaldet i songen eller lage ein dans basert på innhald eller rytme. Det er ikkje alltid så mykje som skal til for å stimulere både språk, musikk og den kreative evna.

3.3 Rim og regler, rytmeleikar og klappeleikar

Å leike seg med rim og regler er godt innarbeidd både i barnehage og skule. Dette gir god trening både i språk, musikk og motorikk. Her gjeld det om å få borna til å bruke fantasien sin. Kanskje kan dei lage rim og regler sjølve. Og dei finn gjerne fram til korleis dei kan spele til tekstane i form av rytmeakkompagnement på instrument eller kropp, eller korleis dei kan danse til reglene. For skuleborn er klappeleikar svært aktuelle. Her kjem borna sin eigen kultur fram med regler som dei lærer av kvarandre og som dei lagar klappemønster til. Dette er stoff som ikkje minst gir god motorisk trening i tillegg til det språklege og det rytmiske.

3.4 Lytting, lydlek og komponering

Lytting er ein viktig del av all aktivitet med språk og musikk. Der er så mange måtar å lytte på. Ein kan lytte med heile kroppen. Slik motorisk lytting gir seg gjerne utslag i rørsler eller i dans. Ei anna form for lytting gir opplevingar som fører ein inn i assosiasjonar om noko anna enn musikken. Kanskje ser ein for seg noko frå naturen eller ei hending som har gjort inntrykk. Ei tredje form for lytting er den analyserande der ein lyttar for å finne fram til ulike sider ved musikken som til dømes takt, rytme, klang, instrument eller liknande, eller der ein lyttar for å skilje språklydar frå kvarandre. Alle desse formene for lytting er ein del av borna sitt verktoy som dei brukar for å orientere seg i tilværet. Lyd- og lyttleikar er gode leikeformer som stimulerer evna til å lytte. Her kan ein nytte ulike lydkjelder som borna får lytte til, og gjette på kva for lyd dette er. Det kan til dømes vere lyd frå fyrstikker, ertar i boks, nøkkelknippe, treppinnar og liknande. Her får barnet kople lyd til omgrep og sette ord på omgrepet.

Å komponere kan gjerast på så mange måtar. Ein kan komponere ved å bruke ord, musikk, lydar eller ved å danse. Ein kan nytte ein melodi som ein kan lage ein tekst til, eller ein tekst som ein kan lage ein melodi til. Inspirasjon til komponering kan ein få frå mange kjelder. Ei biletbok eller ei forteljing kan gjerne vere utgangspunkt for ein lydlek eller ein komposisjon. Kanskje er der ord ein vil feste seg ved i forteljinga. Desse orda kan ein lage eit symbol for ved å teikne ordet. Deretter kan ein finne fram til kva lyd som skal karakterisere dette ordet og korleis ein vil "spele" det. Dei ulike orda eller elementa kan ein sette saman til ein komposisjon og framføre den. Borna kan sjølve vere dirigentar og leie framføringa. Slik vert dette ein måte å bruke den gode opplevinga som ei forteljing eller ei biletbok kan gi, til ein skapande prosess der borna får leike seg med stemme, lydar på kroppen og ulike lydkjelder eller musikkinstrument. I prosjektet "Komponering til forteljing" vert denne arbeidsmåten presentert meir detaljert (nynorsksenteret.no; kunstogkultursenteret.no).

3.5 Dans

Å danse kan vere å bruke kroppen til å framheve eit rytmemønster eller eit innhald. Vanlegvis dansar ein til musikk i ei eller anna form anten det er songleik eller hip-hop. Å leggje til rette for at borna får bruke kroppen sin kan ein gjerne gjere i samband med song, lytting, komponering og språkopplæring. Det handlar om å opne opp for at borna får ta i bruk skaparevna si, og kople motorikken sin til ordrytme og anna rytme. Det høver godt å bruke både faste dansemønster som ein gjerne finn i enkelte songleikar, eller frie dansemønster der borna sjølve finn fram til rytmen og rørslene i dansen.

3.6 Musikk i andre fag

Både barnehage og skule har lange tradisjonar for å bruke musikk og andre kunstfag i samband med oppleving og læring om andre tema enn dei kunstfaglege. Dette er ein særskild verdfull tradisjon som er med og skaper heilskap og variasjon, og som det er viktig å føre vidare. I forskingsrapporten "*Musikk i begynnaropplæringa i grunnskulen*" (Bjørlykke, 2006) kjem det fram at lytting, song og spel er dei aktivitetsformene i musikk som har vorte mest nytta i begynnaropplæringa i skulen. Desse kan gjerne knytast til andre fag enn musikk. Rapporten viser også at pedagogar i begynnaropplæringa først og fremst har vore prega av den overordna målsettinga for dette steget, med vekt på det heilskaplege også i arbeid med musikk. Dei har vore opptekne av eleven sin trivsel og utvikling av personlegdomen og det sosiale i tillegg til den faglege opplæringa. Musikk har gjerne vorte nytta for å skape eit triveleg miljø, og for å gi elevane gode opplevingar (Bjørlykke 2005, s.157). Dette kan gjerne verte ført vidare. Men det vert viktig at borna får med seg dei andre aktivitetsformene i musikk som dei kreative uttrykksformene som dans og komposisjon/lydleik. Dette er framleis sentrale moment i fagplanen i musikk i LK06. Musikk kan såleis gjennom varierte aktivitetsformer som song og spel, rim, regler, rytmeleikar og klappeleikar, lytting, lydleik og komponering og dans knytast til alle fag i skulen og alle tema i barnehagen. Og det er viktig å vere merksam på at den tverrfaglege bruken av musikk kviler på eit godt fagleg grunnlag i musikk – eit "både – og" som støttar opp under heilskapleg læring.

DEL 2: TEORiar FOR KUNSTFAGLEG VERKSEMD

Kapittel 4: Estetikk og læring

4.1 Estetiske læreprosessar

Kvifor er det viktig at kunstfaga får ein sentral plass i barnehage og skule, og korleis kan ein leggje til rette for dette? Dette er spørsmål som er særskilte aktuelle, då ein opplever at kunstfaga i dei seinare år har fått trongare vilkår. Bakgrunnen for dette er ein svekka status for kunstfaga med tilbakegang i timetal, som er påvist gjennom dei siste tiåra, og reduksjonar i tilrettelegging for desse faga, mellom anna i form av spesialrom (Bamford 2012). Vektlegging på nasjonale prøver med språk og matematikk dominerer prioriteringar i skulen. Også i barnehagen har ein dokumentert tilbakegang i bruk av kunstfaga (Sæbø i Bakke m.fl., 2011). Å få fokus på forståing for kva kunstfagleg læring kan ha å by på i barnehage og skule er difor viktig for å kunne endre denne utviklinga. Å formidle innsikt i og forståing for kva tenking som ligg til grunn for estetisk verksemd og estetiske læreprosessar er sentralt.

Benny D. Austring og Merete Sørensen utdjuar kva ressurs for utvikling og læring kunstfaga representerer i "*Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*".

Æstetisk virksomhed kan være en måde, hvorpå

- vi kan kommunisere om det, vi ellers ikke ville kunne italesette
- vi utvikler abstrakt tænkning
- vi bearbejder og begriber os selv og verden (subjekt- i- verden-viden)
- vi tilegner os kulturen og socialiserer os ind i samfundet
- vi udvikler følelsesintelligens
- vi utvikler identitet
- vi utvikler livslyst, læringslyst og livskvalitet
- vi utvikler kreativitet og skaber forandring
- vi udvikler empati
- vi udvikler æstetisk kompetance

(Austring og Sørensen 2006, s. 206)

Her får vi eit oversyn over mange sider ved estetisk verksemd. Gjennom estetisk verksemd kan vi få sagt det vi elles vil ha vanskar med å få fram gjennom språket. Gjennom bruk av estetiske symbol som til dømes notasjon vert evna til abstrakt tenking stimulert. Ved å ta del i estetiske aktivitetar som til dømes allsong eller korverksemd, vert ein del av eit fellesskap og vert kjende med særtrekk ved kulturen, som til dømes songar. Slik byggjer ein opp sin eigen identitet prega av det miljøet ein veks opp i. Ei oppfatning av kven ein er og kva for kjensler som lever i ein, veks fram. Slik vert det lagt eit grunnlag for vidare læring og livskvalitet. I denne prosessen der ein kontinuerleg nyttar estetiske aktivitetsformer, veks den estetiske kompetansen fram.

Med grunnlag i fleire teoretikarar (Lorentzer, Bolton, Hohr, Ross og Drotner) definerer Austring og Sørensen den estetiske læreprosessen slik:

En estetisk læreprosess er en læringsmåte der man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk, for på den måten å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden.

(Austring og Sørensen i Sætre og Salvesen 2010, s. 53).

Omgrepet estetikk er knytt til det å erkjenne og forstå gjennom sanse- og kjensleerfaringar. Sæbø presiserer at i kunstfagleg praksis og utdanning vil det innebære at det sanselege, det kjenslemessige og det kroppslege må integrerast med det kognitive i ein lærings- og erkjenningsprosess: "Det er dette vi i dag kaller for en estetisk læreprosess" (Sæbø i Bakke m.fl. 2011, s. 34).

Om ein vil konkretisere kva ein kan lære i ein slik prosess skisserer Austring og Sørensen følgjande moment knytt til musikk:

- Ein kan lære noko om kulturen og samfunnet i relasjon til musikk
- Ein kan lære noko om musikken i seg sjølv/musikken som medium – mellom anna om musikkverket, musikksgangar, om lyd, og om korleis ein kan bruke musikken til dømes som underhaldning, protest eller terapi.
- Noko om seg sjølv og dei andre som tek del i prosessen
- Noko om sosiale reglar i til dømes samhandling eller samspel.

(Austring og Sørensen i Sætre og Salvesen 2010)

4.2 Basal læring – estetisk læring – diskursiv læring

Korleis vert estetisk læring kombinert med anna type læring? Eit innblikk i dette vert gitt i ein holistisk sosialiseringsteori av Hansjørg Hohr (1998) inspirert av kritisk pedagogikk (Alfred Lorenzer 1975). Hohr skisserer her at gjennom sosialisering tileignar mennesket seg forståing av seg sjølv og verda gjennom tre ulike, men innbyrdes avhengige læringsmåtar. Desse læringsmåtane er basert på ulike utviklingstrinn, men når dei er etablerte verkar dei saman. Han forstår sosialiseringprosessen som ein dialektisk prosess mellom samfunnet sin kultur på den eine sida og det aktive subjektet på den andre sida. Mennesket møter såleis den kulturen det veks opp i gjennom mellom anna språk og estetiske uttrykksformer.

Austring og Sørensen har etter inspirasjon frå Hohr utvikla ein modell for mennesket sine tre læringsmåtar: Basal empiri, estetisk læring og diskursiv læring (Austring og Sørensen i Sætre og Salvesen 2010, s.43). Modellen presenterer eit heilskapleg syn på læring der estetisk læring i utgangspunktet er basert på det vesle barnet si første oppleving og sansing av kulturen det veks opp i: basal empiri. Dette representerer barnet si direkte oppleving av verda gjennom kropp og sansar, og omfattar drift, sansing, emosjon og kognisjon. Basal empiri som læringsmåte vert eit samspel mellom barnet si utviklingsdrift på den eine sida og den kulturelle samhandlinga på den andre sida.

Estetisk læring er ein læringsmåte som varer ved heile livet igjennom. Denne læringsmåten byggjer på den basale læringsmåten, og vert vidareført gjennom mennesket si sansing og oppleving av estetiske uttrykksformer. Gjennom denne læringsmåten brukar mennesket symbolske uttrykk for opplevingar, erfaringar, kjensler og gjenstandar. Dette kan skje gjennom kunstfagleg symbolikk og uttrykksformer, eller på andre måtar. Den estetiske læringsmåten er primært orientert mot heilskap, og er særmerkt ved at ein gjennom den kan uttrykkje også det som ikkje så lett kan seiast. For barnet utspelar den estetiske læringsmåten seg i spennet mellom den basale læringsmåten på den eine sida og dei estetiske uttrykksformer som barnet møter.

Diskursiv læring byggjer på både basal empiri og estetisk læring. Den er ein medviten prosess og kjem til uttrykk i form av abstraksjonar som omgrep av ymse slag. Læringsforma er primært knytt til språket eller til andre symbolsystem som til dømes musikkens notesystem. Omgrepet *det diskursive* er henta frå språkfilosofien (Susanne K. Langer) og viser til eit språk som seier noko om verda og som er prega av årsakssamanheng, logikk og kronologi innanfor eit bestemt felt/ein diskurs.

Både estetiske læringsmåtar/formsystem (her: musikk) og diskursive læringsmåtar/formsystem (språk) er symbolske formsystem. Austring og Sørensen stadfester at språket sine fonetiske, semantiske, grammatiske og syntaktiske reglar motsvarer dei estetiske formsystema sine reglar for lyd, rytme, stil og komposisjon. Men språket kan også vere estetisk slik det vil kunne vere i til dømes songtekstar, dikt og romanar. Slik utspelar den diskursive læringsmåten seg mellom på den eine sida den estetiske læringa som barnet møter og på den andre sida dei diskursive uttrykksformene som barnet møter (Austring og Sørensen i Sætre og Salvesen, 2010, s. 47-48).

Dei tre læringsmåtene supplerer kvarandre. Teorien set fokus på korleis barnet si sansing og oppleving og møte med det estetiske, er med og pregar barnet si forståing av seg sjølv og dei estetiske sidene ved tilværet. Den omtalar også korleis den estetiske læringa vert ein del av andre sider ved tilværet som til dømes språket. Dette viser korleis det estetiske vert ein viktig del av den heilskaplege utviklinga og læringa for barnet. Den estetiske læringa i barnehage og skule er primært knytt til kunstfaga. Men også i andre fag/samanhengar skal barnet få nytte kunstfaglege aktivitetsformer og læringsmåtar.

Kapittel 5: Kunstfaga i utdanningssystemet - "Arts in Education"

5.1. Innleiing

Kapittelet omtalar resultat av internasjonal forskning på kunstfag basert på professor Anne Bamford sin forskingsrapport "*Wow-faktoren Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*" (2006, norsk versjon 2008). Her vert sentrale funn når det gjeld kva som kjenneteiknar kunstfagrike utdanningsprogram, utdanning i kunstfag og gjennom kunstfag, kunstfag og kreativitet, kunstfagleg utdanning med innverknad på helse og velferd løfta fram. Resultat av undersøkinga om kunst- og kulturopplæring som er gjennomført av professor Anne Bamford i Noreg i 2011 vert også presentert. Omtalen av kunstfaga vert i hovudsak gjort under eitt, og det vert lagt vekt på kva som er felles element for kunstfagopplæringa.

Min intensjon med å presentere dette stoffet er å sette fokus på kva kunstfaga kan tilføre barnehagen og grunnskulen, og slik stimulere barn og unge si læring og utvikling både i kunstfaga og i andre fag. Med den negative utviklinga kunstfaga har hatt i grunnskulen dei siste åra under press av PISA-resultat i kjernefaga matematikk, norsk og engelsk, vert det viktig å få fram at der er mange vegar til god læring og utvikling. Kunstfaga representerer fleire slike vegar. Også i barnehagen har der vore ein tilbakegang når det gjeld kunstfagleg aktivitet. Kunnskap om verdien av slik aktivitet vert viktig for å hindre ei vidare negativ utvikling.

5.2. UNESCO-prosjektet

Professor Anne Bamford presenterer i forskingsrapporten forhold ved og resultat av eit omfattande UNESCO-prosjekt som set fokus på kunstfaga i utdanningssystemet. Prosjektet har hatt eit globalt perspektiv, og meir enn 40 land har delteke i prosjektet, men ikkje Noreg. Ei kartlegging av tilhøve i Noreg har vore gjennomført i 2011, og resultat av denne ligg føre våren 2012. Tendensar i denne kartlegginga vert presenterte.

Ulike typar prosjekt har vorte gjennomført i regi av UNESCO-prosjektet. Dei ulike kunstfaga som musikk, drama/teater, biletkunst og andre typar kunstfag har vore med i prosjektet. Nasjonalt, regionalt og lokalt særpreg innan kunstfagleg utdanning har vorte studert i dei ulike landa, og sterke og svake sider er omtalt.

Ulike tilhøve knytt til kultur, politikk og økonomi har vore ein del av studiane. Det seier seg sjølv at med fokus på eit så omfattande forskingsfelt, vert dei forskingsmetodiske utfordringane store. Både kvantitative og kvalitative metodar har vore nytta i dei ulike studiane. Det kjem klart fram at visse funn er så pass tydeleg dokumenterte at ein kan løfte dei fram som sentrale, medan ein i samband med andre funn presiserer at her må det vidare forskning til for å sikre god nok dokumentasjon.

I rapporten vert kunstfaga i stor grad omtalt som eitt felt, samstundes som ulike prosjekt vert presenterte med det særpreg dei har, og kva kunstfag dei baserer seg på. Dei store linjene og dei mest sentrale funna vert knytt til kunstfaga som gruppe. "Arts in Education" vert hovudtemaet. Dette medfører at ein på den eine sida må vere varsame med å dra avgrensa konklusjonar for det enkelte kunstfaget, medan ein på den andre sida kan tillate seg å stille seg

under den store paraplyen som dette prosjektet slår opp. Dette bør ein ha klart for seg når ein studerer dette materialet.

Av dei meir enn 40 landa som har teke del, er der nokre land som utmerkar seg gjennom omfattande studiar av fordelar ved kunstinkluderande utdanning. Mellom desse landa er USA, Canada, Australia, Storbritannia og Finland. I denne omtalen vert funn knytt til desse landa, og i særleg grad Finland brukt som døme, då dette er land som det er naturleg å samanlikne seg med.

Rapporten presenterer følgjande intensjon:

Det er å håpe at analysen i denne boka vil sette både dem som utformer politikken, og lærere, kunstnere og foreldre, i gang med å utvikle, gjennomføre og verdsette kunstfagrik utdanning for alle barn.

(Bamford 2008, s.150)

5.3 Intensjon og resultat

Ein viktig del av UNESCO-prosjektet sin intensjon har vore å studere kunstfaga sin innverknad på undervisning. Dette har vore motivert utifrå utdanningspolitiske tilhøve, då ein har registrert at i mange land har desse faga tapt terreng innan utdanningssystemet, og i andre land har desse faga hatt liten eller ingen plass innan utdanning.

Man har i stor grad oversett den kulturelle dimensjonen i utdanningen. Dette problemet er forverret av mangel på tilstrekkelig bevis for de fordeler kunstfagrike programmer har på utbyttet av utdanningen (...).

(Bamford 2008, s.20)

Å kome opp med forskning som kan vise til fordelar ved kunstfagleg undervisning for eleven/barnet, skulen og samfunnet, har vore sentralt. Og rapporten konkluderer med følgjande utsegn:

Kunstfaglige utdanningsprogram av god kvalitet har innflytelse på barnet, på undervisnings- og læringsmiljøet og på samfunnet. Men disse fordelene vil vi bare få oppleve der det er programmer av god kvalitet. Programmer av dårlig kvalitet og utilstrekkelige programmer gjør lite for å forbedre utdanningspotensialet barnet har, eller for å styrke førsteklasses skoler.

(ibid.)

Her vert det slått fast to viktige funn:

- Kunstfaglege utdanningsprogram av god kvalitet har positiv innverknad på barnet, skulen og på samfunnet
- Kunstfaglege program av dårleg eller utilstrekkeleg kvalitet kan ha negativ innverknad.

Kanskje kan ein tenke seg at dette vil vere ein rimeleg konklusjon for alle typar skulefag som vert granska på tilsvarande måte. Om ein set inn til dømes matematikk i staden for musikk, vil ein kunne tenke seg at både positive og negative utslag kanskje vert enno større. Dette bør difor vere ein vekkjar for skulemiljø i det store og heile, slik at ein ivrar etter å utvikle og gjennomføre dei gode programma. Rapporten presiserer vidare at det er viktig å sikre gjennomføring av kunstfaglege utdanningsprogram av god kvalitet gjennom gode kontrollrutinar, slik at kunstfagleg utdanning reelt vert ein del av eleven si totale utdanningserfaring, og ikkje berre politisk retorikk.

5.4 Kunstfagleg utdanning av god kvalitet

Kunstfagrike utdanningsprogram eller kunstfaglege program med god kvalitet har desse kjenneteikna:

- Aktivt samarbeid mellom skular og kunstfaglege organisasjonar og mellom lærarar, kunstnarar og samfunnet
- Delt ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og evaluering
- Moglegheiter for offentleg framføring, utstilling og/eller presentasjon
- Ein kombinasjon av utvikling innanfor spesifikke kunstformer (utdanning i kunstfag) med kunstnariske og kreative tilnæringsmåtar til læring (utdanning gjennom kunstfag)
- Tiltak for kritisk refleksjon, problemløysing og det å ta risiko
- Vekt på samarbeid
- Ei inkluderande haldning med tilgang for alle barn
- Detaljerte strategiar for bedømming og rapportering av barna si læring, erfaringar og utvikling
- Kontinuerleg fagleg opplæring for lærarar, kunstnarar og samfunnet
- Fleksible skulestrukturar og oversiktlege grenser mellom skule og samfunn

(Bamford 2008, s.88-89)

Vidare vert det vist til studiar som

[A]ntyder at et kunstfagrikt utdanningsprogram er det som har størst effekt og betydning på barnas og samfunnets oppfatning av skolen, på læring og undervisning av god kvalitet og på økt faglig dyktighet hos lærerne.

(ibid.)

For å oppnå god kvalitet er det viktig at dei strukturar som er nemnde her vert kombinerte med relevante metodar. Når det gjeld metodiske element vert mellom anna desse løfta fram:

- Prosjektbasering
- Teamarbeid og samarbeid
- Sette i gang forskning og fremje idéutveksling og drøfting
- Både formell og uformell refleksjon, og formativ og summativ vurdering
- Aktiv skaping og heilskapleg preg
- Framføringar og presentasjonar

- Lokal forankring knytt til ressursar, miljø, innhald og materiell
- Kombinasjon av kunstfaga sine spesifikke språk med kreative tilnæringsmåtar til læring
- Oppmuntring til å bruke sitt potensiale og ta risiko

(Bamford 2008, s. 90)

Mykje av dette er på mange måtar velkjende metodiske element i kunstfagleg samanheng: å arbeide med prosjekt, leggje til rette for samarbeid, idémyldring og idéutveksling, nytte seg av kunstfaga sine spesielle uttrykksformer, bygge på eit heilskapleg perspektiv, la det lokale vere sentralt, og la det heile munne ut i ei framføring med påfølgjande vurdering. Alt dette har hatt sin plass i norsk skule gjennom dei siste tiåra. Det ein etter mi oppfatning har vore svakast på, er dei kunstfaglege uttrykkeformene gjennom dei spesifikke kunnskapane og ferdigheitene i dei enkelte kunstfaga, som musikk og kunst og handverk. Etter mi oppfatning er dette dei viktigaste reiskapane. Er ikkje desse reiskapane "kvesste", vert ikkje resultatet godt. Så grunnlaget må vere på plass gjennom solid opplæring i dei spesifikke kunstfaglege "språka" eller uttrykksformene. Då kan ein oppnå god og meiningsbærande læring gjennom til dømes prosjektarbeid. Dette viser at opplæring gjennom kunstfag må byggje på opplæring i kunstfag om ein vil oppnå god læring. Bamford framhevar det gjensidige vekselspelet som må vere mellom desse arbeidsmåtane for å oppnå god kvalitet.

5.5 Kunstfagrike utdanningsprogram /Utdanning i kunstfag og utdanning gjennom kunstfag

Kunstfagleg utdanning kan omtalast som "vedholdende og systematisk læring i ferdigheter og måtar å tenke på og i presentasjonar av de enkelte kunstformer – dans, billedkunst, musikk, drama" (Bamford 2008, s.71).

Utdanning i kunstfag omfattar undervisning som vert gitt i dei ulike kunstfaga (spesialisert kunstfagleg undervisning), og finn i internasjonale samanhengar oftare stad i ungdomsskulen, medan *undervisning gjennom kunstfag* omfattar bruk av kunstfag som reiskap i samband med undervisning i andre fag i form av integrert kunstfagleg utdanning. Slik undervisning er meir vanleg på barnetrinnet. Begge desse formene for undervisning er vesentlege for å utvikle og gjennomføre kunstfagrike utdanningsprogram. Det er ikkje nok med berre den eine eller den andre undervisningsforma. "Det er viktig å merke seg at for at barna skal være i stand til å maksimere sitt utdanningspotensial, trengs begge tilnæringsmåtene" (Bamford 2008, s.71).

Samstundes som ein skil mellom utdanning i kunstfag og utdanning *gjennom* kunstfag, vert det framheva at ein bør sjå på desse som utfyllande og kompletterande, men separate måtar, når ein tek for seg planar, retningslinjer og praksis innanfor kunstfagleg utdanning.

5.6 Funn

Prosjekt som er knytt til utdanningsrike program i kunstfag viser at elevane vert flinkare når det gjeld ferdigheter og kompetanse i kunstfaga. Særleg god effekt ser ein når elevane får vise fram ferdigheitene sine. I Finland har ein gjennomført fleire nasjonale studiar knytt til langvarig opplæring i kunstfag. Desse studiane viser klare positive verknader på kunstfaglege område, og på helse og utdanning. I andre land har ein meir spreidde undersøkingar som også

viser god effekt. Her vert det presisert at der er behov for vidare forskning for å kunne dokumentere fordelar ved vedvarande kunstfagleg utdanning. På den andre sida har mange land påvist at mangel på kunstfagleg utdanning har vore til skade for eleven si totale utvikling (Bamford 2008, s.105–107).

Kva positive verknader har ein registrert? Verknadane går på forbetring i akademiske prestasjonar generelt, og i særleg grad språklæring med lese- og skriveferdigheit. Desse funna er knytt til program av god kvalitet, og 71 % av kunstfaglege program av god kvalitet førte til direkte forbetring i akademiske prestasjonar. Ein studie som vart gjennomført i USA poengterte følgjande:

Man kan forbinde læring i kunstfag og gjennom kunstfag med økete prestasjoner hos elevene, men måter kunstfaglig utdanning kan støtte kognitiv utvikling hos elevene, er relativt udokumentert.

(Bamford 2008, s.108).

Dette seier oss at det må meir forskning til for å få meir innsikt i korleis kunstfaga fremjar kognitiv utvikling.

Elevar har omtalt korleis dei erfarte kunstfaginfluert undervisning versus ikkje-kunstfaginfluert undervisning slik: Kunstfaginfluert undervisning fremja motivasjon for eiga læring, å lære for å forstå og ikkje for å pugge til prøver. Læringsbarrierar vart vurderte som utfordringar, og elevane vart inspirerte til å søke mot vidare læring utanfor skulen.

I tillegg til effekt på læring knytt til språk i særleg grad, vart det også registrert positiv innverknad på individuell og sosial utvikling. Dette viste seg gjennom betra haldning til skulen, større grad av samarbeid, respekt, ansvarskjensle, toleranse og verdsetjing, og positiv innverknad på sosial og kulturell forståing, og auka sjølvtilit. Slike funn vart gjort mellom anna i studiar i Finland.

Når det gjeld innverknad på samfunnet, viser ein til at kunstfagleg utdanning spelar ei viktig rolle i høve til sosiale, økonomiske og utdanningsmessige forbetringar. I særleg grad har slik utdanning mykje å seie for utvikling av kulturen, både innan lokalkultur og elles (Bamford 2008, s.122).

5.7 Kunstfag og kreativitet

Det er interessant å registrere dei funn som er knytt til kunstfagleg utdanning og utvikling av fantasi og kreativitet. Det viser seg at her er mange og ulike oppfatningar som knyter seg til forskning om kopling mellom fantasi og kreativitet og kunstfagleg utdanning.

Prosessar som er basert på kunstfag kan gi næring til fantasi og kreativitet. Men om den kunstfaglege utdanninga er av dårleg kvalitet, eller om den manglar, kan den hindre slik utvikling. Det vert viktig at kunstfagleg opplæring kan stimulere til kreative arbeidsmåtar i generell undervisning. Også på dette området trengs det meir forskning.

Men den omfattende forskningen som underbygger denne globale forskningsanalysen, tar likevel forbehold om at det er lite bevis til støtte for ideen om at man kan anse at kunstfag alene – eller selv som dominerende faktor – virker direkte inn på områdene kreativitet og fantasi.

(Bamford 2008, s. 129).

Dette vert grunnlagt med manglande forståing for kva omgrepa fantasi og kreativitet står for, og forskningsmetodiske utfordringar.

Ulike sider ved kunstfag og kreativitet vert drøfta. Kunstfag har tradisjonelt argumentert for sin eksistens gjennom å vise til innverknad på kreativitet. Her vert det stilt spørsmål ved om kreativitet kan lærast gjennom kunstfag, eller om den berre kan "nærast". Der kjem også fram eit syn som hevdar at om kreativitet og fantasi vert for mykje vektlagt, kan dette verke øydeleggande for berekraftig kunstfagleg utdanning:

[D]er man bruker slike mål til å rettferdiggjøre tilnæringsmåter uten disiplin og fasthet, og som mislykkes i å gi elevene de kognitive og fagbaserte ferdigheter de trenger for fullt ut å delta i kunstfaglige aktiviteter.

(ibid.).

Ein stiller også spørsmål ved om kreativitet og fantasi berre kan vere "reiskap" og ikkje innhald. I Finland viser ein til korleis kunstfagleg utdanning har ført til framgang for kreative og interessante måtar å lære på. Her fekk allmennlærarane styrka sin kreative dugleik gjennom erfaring med forbetra kunstfagleg utdanning. Så på dette området er der mange positive signal, men også mange uavklara spørsmål. Ein konkluderer med at ein ikkje har solid nok dokumentasjon til at ein kan seie at fantasi og kreativitet er årsaksgjevande. (Bamford 2008, s. 132).

5.8 Kunstfagleg utdanning, helse og velferd

Det kjem tydeleg fram i eit stort utval av kunstfagrike program at kunstfagleg utdanning av god kvalitet gir fordelar for helse og velferd. Dette kjem til uttrykk gjennom både elevar og lærarar sitt auka engasjement i skularbeidet. Dette gjeld i særleg grad for elevar som av ulike grunnar har vanskar med å finne seg til rette på skulen. Slik sett kan kunstfaga ha ein terapeutisk verknad. Det ser ut for at konsentrasjonen vert betra, ein samhandlar betre og har eit meir stabilt frammøte på skulen. Kunstfagleg utdanning vert nytta for å motarbeide mobbing og rasisme. I Finland vert kunstfagleg opplæring også gitt på sjukehus i stor grad. Den positive samanhengen mellom kunstfag og helse/velferd vert presentert slik:

For det første er de kunstfaglige prosessenes natur mer kreativ og fører til et høyere nivå av mental skarpsindighet og selvtillit, for det andre innebærer kunstfaglig utdanning styrking av positive omstendigheter som fremmer elevens velvære, og for det tredje finnes det terapeutiske fordelaktige virkninger av kunstfaglig utdanning, særlig for grupper i skolemiljøet som er mer ugunstig stilt.

(Bamford 2008, s. 134).

Når det gjeld kunstfaga sin innverknad på konsentrasjon og kognitive ferdigheiter kunne 43 % av landa vise til at dei såg slik utvikling gjennom kunstfagleg utdanning, medan 48 % ikkje kunne vise til noko undersøking som viste dette eller det motsette, medan 9 % av respondentane ikkje meinte at kunstfagleg utdanning hadde betra elevane sitt fokus eller konsentrasjon. Dette viser behovet for meir forskning på kunstfag og kognitiv utvikling.

5.9 Konklusjon

Det kunstfaglege feltet er svært variert, og difor ekstra utfordrande når det gjeld forskingsmetodiske element. Der er såleis behov for vidare forskning innan fleire av dei kunstfaglege områda. Særleg gjeld dette for felt som omfattar kreativitet og fantasi, og det som går på forholdet mellom kunstfag og kognitiv utvikling.

Trass i desse utfordringane konkluderer ein med at kunstfagleg utdanning har innverknad på 1) barnet, 2) undervisninga og læringsmiljøet, 3) samfunnet.

Av størst betydning er de komplementære, men ulike fordeler som oppstår gjennom utdanning i kunstfagene, og de man oppnår gjennom bruk av kunstfaglig tilnærming til undervisning og læring i andre fagområder – med andre ord: utdanning gjennom kunstfaglige aktiviteter.

(Bamford 2008, s. 139).

Vidare vert det framheva at begge desse måtane er nødvendige, og at dei er gjensidig avhengige av kvarandre. "[M]an bør ikke anta at det er mulig å ta i bruk enten bare den ene eller den andre og likevel oppnå en helhetlig og positiv innflytelse på barnets utdanning" (ibid.).

Det vert også understreka at utdanning av god kvalitet med effekt på alle nivå – for borna, læringsmiljøet og samfunnet – oppnår ein der ein har program av førsteklasses kvalitet både i kunstfaga og gjennom ein kunstnarleg tilnæringsmåte. Her kan ein såleis konkludere med at om ein vil oppnå utdanning av god kvalitet til nytte for eleven, skulen og samfunnet viser kunstfaga ein veg å gå gjennom kunstfagleg opplæring i kunstfaga og gjennom bruk av kunstfaglege arbeidsmåtar i andre fag, alt knytt til kunstfagrike program av god kvalitet. Elles er det verdt å merke seg at effekten av kunstfagleg opplæring på språklæring og sosial utvikling vert løfta fram og ser ut for å vere godt dokumentert.

5.10 Kartlegging av norske tilhøve

Kva veit vi om tilhøve for kunst- og kulturfaga her i landet? For å svare på dette har professor Anne Bamford i 2011 gjennomført ei kartlegging om kunstfaga i opplæringa. Både barnehage og grunnskule har vore undersøkte. Også andre institusjonar som kulturskulen og Den kulturelle skulesekken har vore ein del av kartlegginga. Kartlegginga er dialogbasert med variert metodebruk som dokumentanalyse, spørjeundersøking, intervju, skulebesøk, fokusgruppe og observasjon. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa står bak undersøkinga. Eg refererer her frå Anne Bamford sin rapport: "*Arts and Cultural Education in Norway. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturoplæring i Norge"*" (2012).

Hovudproblemstillingane er delt inn i tre område:

1. Kva vert gjort innan kunst- og kulturopplæringa, og på kva måte vert det gjort?
2. Korleis er kvaliteten i kunst- og kulturopplæringa i Noreg?
3. Kva for muligheiter og utfordringar står vi overfor no og i framtida?

1. Kva vert gjort innan kunst- og kulturopplæringa, og på kva måte vert det gjort?

Hovudfunn i rapporten fortel om ei generell positiv haldning til kunst og kultur i Noreg. Jamvel om den prosentvise delen av timetalet i estetiske fag har minka gjennom dei siste åra, har den vanlege oppfatninga av kunst og kultur utvikla seg i positiv retning. Personar som har uttalt seg viser eit sterkt engasjement for kunstfaga. Det er tydeleg at lærarar og andre vil at kunstfaga skal vere ein viktig del av læringsarenaer for barn og unge.

Noreg har eit rikt amatørkulturliv der barn og unge får tilgang til kulturopplevingar og opplæring i kunstfaglege aktivitetar. Lokalmiljøa har mange tilbod om kunst- og kulturaktivitetar som gir høve til kreativ utfolding for barn og unge. Mange av desse tilboda vert styrde av ungdommane sjølve.

Alle kommunar har tilbod om kulturskule for barn og unge. Politikken på dette området er at alle barn skal ha god tilgang til kulturopplevingar og opplæring. Men i praksis er ikkje tilgangen like god for alle. Her er variasjonar i høve til mellom anna geografi, kjønn, fleirkulturell bakgrunn og spesialpedagogiske behov. Deltakinga i kulturskulen er generelt lav. Dette gjeld særleg ungdom. Tilbodet er generelt mest populært hjå jenter og yngre barn.

Når det gjeld talentutvikling har dette ikkje vore eit prioritert område. Det har vore satsa på breiddeutvikling og på tiltak der ein legg vekt på å inkludere alle. Dette har ein ikkje lukkast med korkje i grunnskulen eller i kulturskulen.

Det er stor grad av semje om at ein ser ei fornya interesse for kunst- og kulturfaga gjennom dei siste tiåra i Noreg. "Klimaet" har betra seg. Men i skuleverket meiner ein derimot at utviklinga har vore negativ. For ti år sidan vart 20 % av skuletida brukt til kunst- og kulturfag og praktiske fag, medan dette talet i 2010 låg på 12,4 %. Auka fokus på "basisfaga" og auka timetal har ført til redusert fokus på dei estetiske faga. Matematikk, norsk, engelsk og kroppsøving er dei faga som har fått mest tilleggstid. I tillegg har skular i større grad organisert opplæringa i dei estetiske faga som "vekeprosjekt". Slik blokkorganisering kan vere effektiv, men bør ikkje vere noko alternativ til jamn og systematisk opplæring.

Av grunnskulane meiner 23,1 % at dei har eit sterkt fokus på kunst og kultur. Men den største delen meiner dei har eit moderat fokus på kunst og kultur (71,5 %). Dei resterande 5,3 % meiner dei har lite fokus på kunst og kultur.

Fag som drama og dans kjem dårleg ut. Drama vert nytta berre som undervisningsstrategi avgrensa til norskfaget, medan dans er fordelt mellom musikk og kroppsøving, med fare for at ingen tek ansvar for ei systematisk fagleg utvikling.

Det vert rapportert om mangel på kvalifiserte faglærarar, då særleg musikk lærarar. Her ser ein ei lærarflukt frå grunnskulen til kulturskulen. I kunst- og handverksfaget ser ein tilsvarende lærarflukt frå barneskulen til ungdomsskulen og vidaregåande skule.

Tilhøva er betre for vidaregåande skule der faglærarar underviser i kunst og kulturfaga, og der ein har godt med ressursar både når det gjeld areal og utstyr.

Den kulturelle skulesekken (DKS) vert omtalt på følgjande måte: " - et av verdens største programmer der målsettingen er å gi barn tilgang til profesjonelle kunst- og kulturopplevelser, og at skulesekken uten tvil har vært en stor suksess i Norge" (Anne Bamford 2012, s. 4). Den kulturelle skulesekken er såleis ei positiv nyvinning, men skulane bør ha meir fokus på å følgje opp dei opplevingane og aktivitetane born og unge får del i gjennom DKS.

Rapporten viser at dei fleste barnehagane brukar mykje meir tid på kunst- og kulturaktivitetar enn grunnskulen. Mange barnehagar har ei tverrfagleg tilnærming og borna sjølve kjem ofte med innspel til tema. Førskulelærarane sin kompetanse var ein viktig faktor i denne samanhengen. Men sjølv om situasjonen i barnehagane er betre enn i grunnskulen, er her også ein viss frykt for at kvaliteten er i ferd med å verte dårlegare. Det vert uttrykt ønske om meir samarbeid med fleire kunstnarar.

2. Korleis er kvaliteten i kunst- og kulturopplæringa i Noreg?

Rapporten peikar på at kvaliteten i kunst- og kulturopplæringa er eit omstridt tema, og at kvalitet har to klare aspekt: produktkvalitet og prosesskvalitet.

I grunnskulen er det stor mangel på faglærarar og lærarar med kompetanse i dei estetiske faga. Spesialrom og areal for praktisk undervisning har vorte drastisk redusert, og til dels forsvunne heilt. Der er også manglande kompetanse mellom lærarane i grunnskulen i kunst- og kulturfag. Lærarane meiner dei treng betre lærings- og vurderingsmateriell i desse faga. Det vart peika på at der er mangel på undervisningsmateriell i kunstfaga. Med gjeldande læreplan har behovet for gode undervisnings- og læringsressursar auka. Lærarar kjenner seg ikkje trygge på å bruke kunstfaga som metode.

Mange rektorar argumenterer for kor viktige kunstfaga er. Dei gir uttrykk for den negative verknaden på kunstfaga som kjem som følgje av press på kvalitet i kjernefaga. Både tid og ressursar har vorte tekne frå kunstfaga og kreative aktivitetar. Fokus på PISA-resultata har slått negativt ut for kunstfaga, trass i at det er dokumentert samsvar mellom høg kvalitet i kunst- og kulturopplæring og PISA-testane. Rapporten framhevar at kunst- og kulturfaga kan gi betre kvalitet, betre resultat og betre mestring. Rektorar meinte at auka bruk av kunst- og kulturaktivitetar vil vere med på å hindre fråfall i skulen, då dette er fag som opnar opp for kreativ og praktisk utfolding.

3. Kva for muligheiter og utfordringar står vi overfor no og i framtida?

Følgjande hovudkonklusjonar vert presenterte i rapporten:

- Det vert ei utfordring å fremje heilskapleg og systematisk kunst- og kulturfagopplæring. Dette vil krevje samarbeid på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå.
- Lærarar meiner dei treng betre læremiddel med rettleiingsmateriell for å kunne gi god kunstfagundervisning.
- Kriteriar og rettleiing for vurdering og evaluering er særleg mangelfulle innan kunstfaga.
- Fokus på PISA-resultata har hatt urimeleg stor negativ innverknad på kunst- og kulturfaga.
- Lærarutdanning og etter- og vidareutdanning må verte betre.
- Der er skilnader i utdanning, geografi og kjønn når det gjeld deltaking i kunst- og kulturfaga. Der er også utfordringar i høve til å inkludere fleirkulturelle elevar og å leggje til rette for barn og unge med spesielle behov.

Som ei oppsummering er det verdt å merke seg følgjande moment i rapporten: Det positive finn ein i haldning og engasjement for kunstfaga som er mellom rektorar og lærarar, og deira ønske om å la desse faga vere med på å skape kreativitet og praktisk utfalding i grunnskulen. Kulturskulen, den kulturelle skulesekken og tiltak gjennom amatørkulturlivet, representerer gode institusjonar for samarbeid med barnehage og grunnskule. Så rammene er lagt for ei heilskapleg opplæring og utfalding innan det kunstfaglege feltet for barn og unge.

Utfordringane ligg i det å ta tilbake tid, rom og ressursar nok til desse faga slik at dei kan fylle si rolle som aktivitetsskapande, praktiske og kreative fag i grunnskulen som kan vere med på å auke læring og trivsel i skulen og hindre fråfall. For å få til dette må kompetansen til lærarane betrast. Rom og utstyr må på plass, og meir materiell for undervisning og vurdering må verte tilgjengeleg.

Ein elev sette opp følgjande mål for korleis ein lærar burde undervise i kunst- og kulturfaga: "Læraren må ta det på alvor, men må kunne å gjere det alvorlege morosamt" (Mi omsetjing, Bamford 2011).

Kort sagt formidlar rapporten at kunst- og kulturfaga må takast på alvor slik at barn og unge kan få ein meir aktiv, praktisk og kreativ læringssituasjon.

Kapittel 6: Multippel intelligens – teorien

6.1 Presentasjon av multippel intelligens - teorien

Multippel intelligens-teorien (MI-teorien) vart presentert av nevropsykologen professor Howard Gardner i "*Frames of Mind*" i 1983. Med MI-teorien utvidar Gardner forståinga av kva intelligens er, og gir omgrepet intelligens eit breiare og meir variert innhald.

Gardner var tidleg oppteken av intelligensforskning, og vel kjend med biologen Jean Piaget sitt arbeid, der det viktigaste bidraget har vore knytt til kartlegging og omtale av barnet sine ulike utviklingsfasar med det særpreget desse har. Piaget si oppfatning av intelligens framhevar lingvistisk evne og evne til logisk-matematisk forståing og vurdering som det sentrale.

Gardner tek avstand frå denne avgrensa forståinga av kva intelligens er. Han avviser ikkje lingvistisk og logisk- matematisk intelligens, men utvidar feltet. Han definerer intelligens på følgjande måte i "*Frames of Mind*":

[A] human intellectual competence must entail a set of skills of problemsolving that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product – and must also entail the potential for finding or creating problems – thereby laying the ground for acquisition of new knowledge

(Gardner 1993, s. 60-61)

Vidare vert denne definisjonen av intelligens presisert slik i "*Intelligence Reframed*" (1999):

[A] biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture

(Gardner 1999, s. 33-34)

I den vestlege verda har i særleg grad den språklege og den logiske intelligensen fått definere omgrepet intelligens. Dette har danna grunnlag for intelligenstestar og definering av intelligenskvotientar. For Gardner vart dette for snevert. Andre har tidlegare presentert ei breiare forståing av kva intelligens kan vere, men det er først med MI-teorien at ei slik tenking har fått eit merkbart gjennomslag i skule og samfunn. Dette kan ha samband med at dei intelligensane han presenterer kan kjennast igjen av folk flest, og at Gardner hevdar at intelligensane kan utviklast. Slik representerer MI-teorien eit meir positivt syn på intelligens (Furnes 2009).

Utifrå ulike typar studiar av menneske sin intellektuelle kapasitet definerer Gardner i første omgang sju intelligensar, og utvidare seinare med ein til to intelligensar til.

Dei sju intelligensane i MI-teorien er:

- Språkleg intelligens
- Logisk- matematisk intelligens
- Spatial (romleg) intelligens
- Musikalsk intelligens
- Kroppsleg – kinestetisk intelligens

- Interpersonleg intelligens (sosial)
- Intrapersonleg intelligens (emosjonell)
- Som den åttande intelligensen er Naturalistisk intelligens lagt til.

(Breiare omtale – sjå Støyva (2007, s. 21)

Vidare er der under mulig utforsking/utarbeiding ein niande intelligens: Eksistensiell intelligens – ein intelligens som framhevar mennesket sin kapasitet når det gjeld å løfte fram og dvele ved/tenke over store spørsmål.

Gardner hevdar at intelligensane er likeverdige: "[I]n fact, I think all seven of the intelligences have equal claim to priority" (Gardner 2006, s.49). Gjennom MI-teorien prøver Gardner å organisere den omfattande kunnskapen ein har om hjerna sin struktur og funksjon. Han presiserer at dette er eit førebels oversyn, og at denne lista kan verte endra. Særleg interessant er presiseringa av at kvar intelligens kan inndelast i mange sub-intelligensar. Desse sub-intelligensane kan vere samanfallande for fleire intelligensar slik ein til dømes kan sjå det for språkleg intelligens og musikalsk intelligens. Dette opnar opp for auka forståing av overføring av kunnskap mellom fagområde.

Hovudsaka for Gardner er å vise mangfaldet i den intellektuelle kapasiteten vår. Han presiserer også at menneske har ulike intelligensprofilar, og at dei ulike intelligensane samarbeider når det gjeld problemløysing og andre typar intellektuelle utfordringar.

This is my theory of multiple intelligences in capsule form. In my view the purpose of school should be to develop intelligences and to help people reach vocational and avocational goals that are appropriate to their particular spectrum of intelligences. People who are helped to do so, I believe, feel more engaged and competent and therefore more inclined to serve society in a constructive way

(Gardner 2006, s. 50).

6.2. Innverknad på utdanning

MI-teorien har vorte motteken med stor interesse først og fremst i USA, men etter kvart også i Europa og andre stader i verda. Det er i særleg grad pedagogar som har fatta interesse for MI-teorien. Psykologar har ikkje i same grad vist tilsvarende engasjement. Gardner sjølv presiserer at MI-teorien ikkje er meint å vere ei oppskrift for undervisning.

MI-theory is in no way an educational prescription. There is always a gulf between psychological claims about how the mind works and educational practices, and such a gulf is especially apparent in a theory that was developed without specific educational goals in mind. Thus, in educational discussions, I have always taken the position that educators are in the best position to determine the uses to which MI-theory can and should be put

(Gardner 2006, s. 59)

Sjølv om Gardner overlet til pedagogar å implementere MI-teorien, gir han uttrykk for nokre sentrale pedagogiske prinsipp som han meiner vert viktige i slik implementering. Om han skulle beskrive den ideelle skulen vil ein måtte ta omsyn til desse føresetnadane:

- Ikkje alle har dei same interessene og dei same ferdigheitene, ikkje alle lærer på same måte
- Ingen kan pr. i dag lære alt der er å lære

(Gardner 2006, s. 50)

Dette er kjende moment og utfordringar for dei fleste pedagogar, og det vert spørsmål om korleis ein handterer desse utfordringane. Gardner viser til tre måtar som MI-teori kan ha og har hatt positiv innverknad på i skule og undervisning:

1. Dyrking av ønska målsetting.

I dette ligg det ei oppmoding til skular om å dyrke/kultivere dei evner og anlegg som vert verdsette i lokalsamfunnet og i storsamfunnet. Som døme nemner Gardner det å kunne spele eit musikkinstrument. Dersom ein i lokalsamfunnet meiner at barn er i stand til å spele på musikkinstrument, bør skulen leggje vekt på å dyrke den musikalske intelligensen og gi slik undervisning som realiserer dette målet.

2. Variasjon i arbeidsmåtar

a) Variasjon i arbeidsmåtar vil kunne resultere i at ein når fram til fleire barn med kunnskap og læring, då barn ikkje lærer på same måte. "Multiple windows leading into the same room" vert ei viktig rettesnor.

b) Gjennom å arbeide med eit tema på fleire ulike måtar vil eleven/barnet kunne få ei opplevinga av å vere ein "ekspert".

c) Då forståing kan verte gjort kjent på meir enn ein måte, opnar varierte arbeidsmåtar opp for at eleven kan velje måtar å presentere kunnskapen sin på som han/ho trivst med og som opnar opp for forståing hos andre. Framsyningar og utstillingar er "skreddarsydde" for å synleggjere elevens MI.

3. Personifisering av undervisning.

Gardner framhevar at hovudgrunnen til at MI-teorien har fått den store merksemda i skule og samfunn som den har, er det tydelege fokuset på individualisering.

[W]e are not the same; we do not all have the same kinds of minds; education works most effectively for most individuals, if these differences in mental processes and strength are taken into account rather than denied or ignored

(Gardner 2006, s. 60).

Desse kjenneteikna karakteriserer ein vellukka MI-skule:

- Ulikskapar vert teke på alvor og dette viser igjen i arbeidet med pensum, pedagogikk og vurdering
- Kunnskap om barnet sine særtrekk vert delt med eleven og foreldra
- Barnet får gradvis ansvar for eiga læring
- Undervisning vert gitt på måtar som gjer at barnet vert i stand til å tileigne seg stoffet på beste vis og slik at barnet får maksimalt ut av opplæringa.
(Gardner 2006, s. 62)

6.3 MI-teori og undervisning i kunstfag

I tillegg til tydeleg individualisering anbefaler Gardner heilskapleg og tverrfagleg undervisning som gjerne kan vere temabasert. Alle intelligensar og alle kombinasjonar av intelligensar skal takast på alvor og verte næra/dyrka. Kunstfaga eignar seg særleg godt til slik "intelligensdyrking" (mitt omgrep).

This novel view of intelligence suggests that the arts may be especially suited to encompass the range of individual intellectual profiles. No matter how idiosyncratic an individual's intellectual skills, there should be art forms and products which can mobilize them. The menu of choices – literature and music, painting and dancing, acting, carving, and sculpture – prove sufficiently variegated to allow virtually every individual to gain pleasure and to achieve competence

(Gardner 2006, s. 101).

Det er ikkje Gardner si meining at lærarar skal overføre barna med kunstfag. Det vil vere å misforstå. Men i den grad ein ønskjer at barna skal få høve til å utvikle heile sitt intellektuelle potensiale, vert det særst viktig å leggje til rette for opplæring i eitt eller fleire kunstfag. Engasjement i kunstfag vil vere ein av dei beste måtane å verte kjend med dei viktigaste verka i samfunnet på, og det opnar opp for at dei sjølve kan yte sitt til eigen kultur. Slik vil barna kunne nytte evnene sine fullt ut.

If children have these opportunities, they will certainly be using their minds to the fullest. At the same time they may gain those emotional pleasures, those moments of inspiration, and those feelings of mystical involvement which commentators once thought were the special province of the arts

(Gardner 2006, s. 101).

Gardner er såleis med MI-teorien ein tydeleg talsmann for kunstfaga sin plass i opplæringa. Men også på mange andre felt har MI-teorien danna grunnlag for endringar i skulen. Det gjeld mellom anna for område som tilpassa opplæring, skuleutvikling og språkopplæring, for å nemne eit lite utval.

6.4 MI-teorien – musikalsk intelligens og språkleg intelligens

Gardner er tydeleg på at ein intelligens har si avgrensing som definerer den som ein intelligens. Men han hevdar også at der er slektskap i større eller mindre grad mellom ulike intelligensar. Dette forklarar han med at ulike intelligensar kan ha felles sub-intelligensar, og

at slike meir eller mindre overfladiske element "can probably be found between any two intelligences" (Gardner 1983, s. 126). Likevel er der større grad av felles element mellom enkelte intelligensar. Dette gjeld til dømes musikalsk intelligens og matematisk intelligens. Det gjeld også musikalsk intelligens og språkleg intelligens.

Når det gjeld musikalsk intelligens vil eit menneske som har sin styrke her, ha evne til å oppfatte rytmar, skilje mellom tonar og til å sette saman ulike musikalske uttrykk. Han/ho vil kunne lytte og komponere, vere følsam for rytme, tonar, klang og stemningar i musikken. Gardner hevdar at den musikalske intelligensen er den intelligensen som er strukturmessig parallell med den lingvistiske/språklege. Eit menneske som har sin styrke i den språklege intelligensen vil ha evne til å bruke språket både skriftleg og munnleg, han/ho forstår å bruke metaspråk, språket sin fonologi, syntaks og semantikk. Her ligg også evna til retorikk og til å bruke språket til å huske og informere (Støyva 2007, s. 23). Språket vert ein kanal for både det kommunikative og det ekspressive.

Gardner filosoferer over om musikk og språk kanskje kan ha utvikla seg frå eit felles ekspressivt medium, men at dei seinare kan ha teke ulike retningar, og gjennom tusenvis av år har dei utvikla ulike funksjonar. Men dette vert berre spekulasjonar.

Den språklege intelligensen kjem tidleg til uttrykk gjennom det nyfødde barnet si pludring. Men det er den musikalske intelligensen som først kjem fram, hevdar Gardner. Ein kan ikkje med sikkerheit seie kvifor det er slik, og kva dette skal tene til. Andre framhevar musikaliteten som kjem til uttrykk i den såkalla "musikalske kommunikasjonen" som det grunnleggjande for samspelet mellom mor og barn. Dette vert nærare omtalt i kapittel 7.

6.5 Thomas Armstrong – språkleg intelligens og musikalsk intelligens

Mange pedagogar har fatta interesse for MI-teorien og har gjort erfaringar med den gjennom praksis i skulen. Ikkje alle har fått Gardner si "velsigning". Men her vil eg nemne eit par pedagogar som Gardner framhevar.

Ein av dei er spesialpedagogen Thomas Armstrong som har eit særleg fokus på språkleg intelligens og lese- og skriveopplæring og begynnropplæring. I boka "*Mange intelligenser i lesing og skriving*" omtalar han korleis dei mange intelligensane i MI-teorien vil kunne vere til hjelp for elevane slik at dei kan verte flinke i lesing og skriving. Han peikar på at det finst "mangfoldige stier til de høyeste lese- og skrivetoppene (...)" (Armstrong 2006, s.35). Han inviterer pedagogar til å vere med på å gjere orda levande for alle elevar gjennom å ta i bruk dei mange intelligensane i lesing og skriving.

Han tek utgangspunkt i at måtar lesing og skriving vert innlært og praktisert på, er mange og varierte. Store ulikskapar mellom elevar på dette området viser at ein treng å bruke eit bredt spekter av tilnæringsmåtar i opplæringa. Slik vert mellom anna romleg intelligens med det visuelle i fokus og musikalsk intelligens med fokus på musikalsk lyd, sentrale element i lese- og skriveopplæringa.

Når det gjeld den musikalske intelligensen framhevar Armstrong kor viktig rytme, takt og musikk er i språk, lesing og skriving. Han hevdar at:

[A]lle ordene som kommer ut av munnen (eller linjer som dukker opp fra våre penner eller datamaskiner) rider på en bølge av musikk. For å hjelpe enkeltelever til å oppnå lese- og skriveferdigheter, ser det ut til å være overordentlig viktig at vi anerkjenner den viktige forbindelsen mellom ord og musikk, og at vi utnytter dette så fullstendig som vi kan, for slik å hjelpe elever til å lese og å skrive mer effektivt

(Armstrong 2006, s. 72).

Han syner til hjerneforskning som har kartlagt eit felles kretsløp i den venstre og den høgre halvdelen av den auditive hjernebarken som gjenkjenner musikk og språk. Her kjem det fram at det som musikk og språk har felles i hjernen, omfattar mellom anna takt, varigheit, kontur (tonefall og trykk i musikken) og likskap i klang, medan syntaks og semantikk og tilhøve som går på musikalsk tonehøgde generelt, ikkje har noko felles system (Armstrong 2006; Lerdahl 2001). Armstrong syner også til fleire resultat frå forskingsprosjekt på musikk og språk og effekten av desse på lese- og skriveopplæring, og konkluderer med at desse undersøkingane viser at ord og musikk har viktige tilknytingspunkt i hjernen som kan gjere det lettare å tileigne seg språk og lese- og skriveferdigheter. Ved å bruke ein fonemisk tilnæringsmåte kan ein leggje betre til rette for dei som strevar med lesing i begynnaropplæringa. Som døme nemner han songar som gir elevane høve til å skilje mellom vokallydar, t.d. "Tre små kinesere" (Armstrong 2006). Andre øvingar kan vere bruk av rim og regler som framhevar spesielle fonem. "Farao på ferie" er eit døme på dette. Vidare framhevar han komponering med ord og lydar som ein god måte å trene på å skilje mellom fonem. Fleire andre konkrete og praktiske idear og øvingar for språkstimulering som bygger på den musikalske intelligensen vert også omtalt. Her er det stor variasjon i dei musikalske og språklege arbeidsformene.

6.6 Thomas R. Hoerr – elevsentrert skuleutvikling

MI-teorien har danna grunnlag for ulike former for skuleutvikling og pedagogisk refleksjon. Den amerikanske skuleleiaren Thomas R. Hoerr ved New City School i St. Louis i Missouri omtalar i boka "*Becoming a Multiple Intelligences School*" (2007) korleis ein kan få til skuleutvikling gjennom å implementere MI-teorien. Det som karakteriserar ein MI-skule omtalar Hoerr slik:

Ved hjelp av MI blir skoler og klasserom til miljøer der en rekke forskjellige ferdigheter og evner kan utnyttes for å lære å løse problemer. Det å være klok er ikke lenger bestemt av en poengsum på en prøve, å være klok blir bestemt av hvor godt elever lærer på en rekke forskjellige måter

(Hoerr 2007, s. 17)

Hoerr hevdar også at MI-teorien er nyttig i samband med tilpassa opplæring og individualisering. Teorien opnar opp for å bruke ein modell som byggjer på utsegna: Alle barn har styrke! I den elevsentrerte modellen vert lærestoffet ofte endra slik at det vert tilpassa til den enkelte eleven.

6.7 MI- teorien i Danmark og Sverige - døme

I den danske boka "*Perspektiver på De mange intelligenser, introduktion – diskussion – kritikk*" (2005) presenterer forfattarane Mogens Hansen, Per Fibæk Laursen og Anne Maj Nielsen forholdet mellom den tradisjonelle forståinga av intelligens som generell intelligens/g-intelligens og Gardner sin teori om multiple intelligensar. Dei viser også til forskingsmetodiske utfordringar for psykologisk forskning og intelligensforskning generelt.

Trass i forskingsmessige utfordringar slår dei fast at MI-teorien har fått eit gjennomslag i pedagogiske miljø i Danmark. Dette grunngir dei med den utviklingsoptimisme som ligg i denne teorien. Der er mange måtar og vegar til læring, og MI-teorien vert omtalt som mangfaldet sin pedagogikk. I dansk pedagogisk praksis omtalar dei arbeid med tema eller emne som ein pedagogisk musikal der mange ting er i gang samstundes, og som er pedagogisk avstemt for alle barn utifrå grunntanken om at "alle er udstyret med gode nok potentialer for en udvikling i bredden af sanser og intelligenser" (Hansen m.fl. 2005, s. 40).

I følge Lars Ole Bonde har MI-teorien fått gjennomslag i dansk musikkpedagogikk gjennom arbeidet til Kirsten og Kjeld Fredens og Mogens Hansen (Bonde 2009, s. 284). Fredens har vidareutvikla Gardner sin teori til ein teori om musikalsk kompetanse (Bonde 2009).

Marie Sandell, Sverige – alle kan lære!

Den svenske skuleleiaren og læraren Marie Sandell har også henta inspirasjon frå MI-teorien i sitt arbeid med skuleutvikling. I boka "*Alle kan lære! – men ikke på samme måte, og ikke på samme dag*" (2006) presenterer ho ulike modellar for tenking og læring, og presiserer at det går an å lære å lære i sitt eige tempo, innanfor ramma av klassen sitt arbeid og felles arbeidsområde.

6.8 Musikalske sub-intelligensar og relasjonar til andre fagområde

For å få innsikt i kva ein intelligens er meint å vere, kan det vere nyttig å sjå på tilhøvet mellom intelligens og sub-intelligens. Med utgangspunkt i Gardner si bok "*The Disciplined Mind*" (1999) skriv Odd Torleiv Furnes (NLA) følgjande om forholdet mellom intelligens og sub-intelligens:

Vi kan forstå det slik at de ulike intelligensene er uttrykk for ulike konstellasjoner av sub-intelligenser (...). Det innebærer at vi kan se på en intelligens som uttrykk for et gjentakende samarbeid mellom visse sub-intelligenser

(Furnes 2009, s. 119)

Kva for sub-intelligensar finn ein så i musikk? Musikkpsykologien har gjort forsøk på å definere musikkens ulike dimensjonar, og ein har etter kvart funne fram til semje om at viktige funksjonar i hjernen si tilarbeiding av musikk er knytt til tonehøgde, rytme, klang, dynamikk og form. Kvar av desse er nødvendige for å skape ei musikalsk oppleving, men ulike kulturar og epokar legg ulik vekt på desse grunnelementa/sub-intelligensane. I den vestlege kunstmusikken er til dømes tonehøgde, rytme og form sentrale grunnelement/sub-intelligensar.

Men dei musikalske sub-intelligensane er ikkje verksame berre for musikk. Dei same sub-intelligensane er også verksame for til dømes språk, kunst og matematikk. Spesielt i tilhøvet mellom språk og musikk er der tydelege samantreff mellom sub-intelligensar knytt til tonehøgd, rytme og mønstergjenkjenning. Liknande koplingar finn ein mellom musikk og matematikk. Her vert tonefrekvens, periodisitet, underdeling og mønstergjenkjenning felles element (Furnes 2009, s. 122). Slik kan ein lettare forstå og forklare overføring av læring mellom ulike fag som til dømes musikk og språk.

6.9 Læringsoverføring

Eit grunnleggjande prinsipp for all læring er at det som er innlært i ein samanheng skal kunne nyttast i andre samanhengar. Slik vert læringsoverføring i følgje James Desse målet med all undervisning:

There is no more important topic in the whole psychology of learning than transfer of learning (...). Practically all educational training programs are built upon the fundamental premise that human beings have the ability to transfer what they have learned from one situation to another

(Desse 1958, i Furnes 2009, s. 125)

Teorien om læringsoverføring har vorte justert opp gjennom åra, og er framleis eit "heitt" tema for drøftingar i visse miljø. Men to hovudaspekt ved teorien er i følgje Furnes sentrale: kontekst og abstraksjonsnivå. Når læringsoverføring skjer i to nære kontekstar, kallar ein dette for nær overføring (near transfer), og når kontekstane er ulike kallar ein det for fjern overføring (far transfer). I forhold til abstraksjonsnivå skil ein mellom automatisk og reflektert læringsoverføring, eller lav versus høg læringsoverføring, der lav står for automatisk læringsoverføring, og høg står for reflektert læringsoverføring (Perkins og Salmon 1994, i Furnes 2009, s. 125). Furnes peikar på at der er ein samanheng mellom nær og automatisk, og fjern og reflektert overføring, og at dersom kontekstane er like, er sjansen stor for at overføring av læring skjer automatisk. Ved ulike kontekstar er det sannsynleg at det vert kravd større grad av abstraksjon og refleksjon.

Furnes peikar vidare på at denne teorien kan nyttast som eit rammeverk for å vurdere ulike aspekt ved musikkfaget i høve til mulig læringsoverføring mellom musikk og andre fag.

Når det gjeld overføring mellom musikk og språk vert fonologisk medvit sentralt. Fonologien omfattar mellom anna aspekt som rytme, ordtonar, setningsmelodi og prosodi. Furnes syner korleis læringsoverføring med vekt på rytme, tone og prosodi kan gå føre seg gjennom ulike former for musikkaktivitetar (Furnes 2009, s126). Her er aktivitetar som song, rap, dans, rytmespel og lytteleik med i kombinasjon med eksperimentering og imitasjon. Ved automatisk og umedviten læringsoverføring (low road) hevdar Furnes at dette truleg gagnar språkopplæringa meir enn det gagnar musikkopplæringa, då musikk er tydelegare kategorisert med omsyn til tone og rytme enn språk. Med det skjer der ei forenkling av den kognitive segmenteringa av lydstraumen. Slik vil til dømes songar kunne vere med å forsterke oppfatninga av ulike lydar og rytmar i ord. Men språket vil også kunne ha innverknad på den musikalske læringa ved at den språklege prosodien er synkronisert med den musikalske prosodien. Døme på slik synkronisering finn ein ved bruk av lette og tunge stavingar i språket

og lette og tunge taktslag i musikken. Slik vil bruk av språket/ord gjennom t.d. rytmelesing kunne forsterke oppfatninga av musikalsk prosodi. Ved læringsoverføring der det vert kravd større grad av refleksjon og aktiv lytting (high road), vil der i større grad gå føre seg gjensidig læringsoverføring (Furnes 2009, s. 127). For å seie det noko enklare: Ved å nytte ordrytmen kan ein forsterke den musikalske rytmelesinga.

Mange har hatt sterke meiningar om overføring av læring. I visse fagmiljø er slik kunnskap på plass som vel fundert og akseptert kunnskap, medan ein i andre fagmiljø etterlyser påliteleg forskning som kan dokumentere slik overføring. I særleg grad har slik spørsmål vore drøfta i samband med den påståtte Mozart-effekten og den omfattande Berlin-undersøkinga frå 1990-talet (For nærare omtale syner eg til kapittel 11 i Lars Ole Bonde: *"Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi"* (2009)). I historisk perspektiv ser ein at danning av mennesket gjennom påverknad frå musikk og kunstfag har vore sentralt frå antikken av. Dette perspektivet vert presentert av Øivind Varkøy i artikkelen *"Begrunnelser for allmenn musikkundervisning i idéhistorisk belysning"* (2007).

I dag gir nyare hjerneforskning auka innsikt i kva musikk gjer med hjernen, og kva hjernen gjer med musikk. Innan musikkterapeutisk forskning vert dette viktig kunnskap. Professor i nevrologi Geir Olve Skeie gir uttrykk for at musikk stimulerer heile hjernen. Han omtalar musikk som at musikk slår på hjernen sitt "lys", og at musikk "fyrer opp" hjernen. Dette skjer ved at musikk talar direkte til kjenslene og slik aktiverer det mesolimbiske "belønnings-systemet". Dette resulterer i at dopamin vert utskilt, noko som igjen verkar positivt inn på mellom anna konsentrasjonsevne, minnespenn og auditiv evne. Slik vert evna til å skilje ut informasjon frå lydar betra, og slik kan vi forstå at song gir språktrening. Skeie hevdar at medviten bruk av musikk kan vere med å forme hjernen. Ved at dopamin i hjernen aukar ved bruk av musikk, har musikk også effekt på kognitive funksjonar og motoriske funksjonar. Slik kan musikk ha ein viktig funksjon i samband med opptrening av motorikk og språk etter til dømes eit slagtilfelle (Forelesing av Dr. med. Geir Olve Skeie, 29.11.2010)

Kapittel 7: Musikk og språk

7.1. Innleiing

At musikk og språk har felles element og har noko å tilføre kvarandre er ei oppfatning som mange pedagogar har. Både i barnehage og i skule finn vi at songar vert brukte i samband med til dømes språkopplæring, og ord vert brukte i samband med rytmeøving i musikk. Dette er døme på tradisjonelle måtar å variere og støtte opplæringa på.

Kva er det for element som ligg til grunn for ein slik praksis, og kva kunnskap har ein om denne "slektskapen"? Den danske musikkpsykologen Lars Ole Bonde si bok *"Musik og menneske. En introduktion til musikpsykologi"* (2009) vert i dette kapittelet nytta som hovudkjelde for framstillinga av forholdet mellom musikk og språk. Omtalen av tilhøve mellom musikk og språk vert avgrensa til å omfatte tema som kommunikativ musikalitet og forholdet mellom musikk og språk frå eit lingvistisk perspektiv. Musikk og hjerneforskning, og musikk i samband med overføring av læring/transfer, vert også omtalt.

Kapittelet inneheld også ein presentasjon av forskning som syner effekten av musikkopplæring på språkopplæring. Professor Susan Hallam og musikk lærar, musikal og forskar Andrea Creech omtalar dette i boka *"Music Education in the 21st Century in the United Kingdom"* (2010).

7.2 Kommunikativ musikalitet – barnet sitt første språk

Barnet sitt første møte med verda finn stad i samspelet mellom mor/omsorgsperson og barn. Her utviklar det første "språket" seg. Omgrepet "kommunikativ musikalitet" omtalar barnet sitt første "språk", og forklarar det som det samspelet som er mellom mor/omsorgsperson og barn. Psykologen Colwyn Trevarthen har studert dette samspelet gjennom mange år, og publisert denne forskinga under tittelen *"Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship"* (Malloch. & Trevarthen (red.) 2009). Trevarthen hevdar at barnet vert fødd som ein aktiv, utveljande og kompetent lyttar. Så snart mor/omsorgsperson har etablert augekontakt og opna opp for utveksling, kan der oppstå ein dialog som er prega av eit visuelt og auditivt samspel der rørsler også er eit viktig element i barnet sitt uttrykk. Dette vert karakterisert som ein før-språkleg, kroppsleg "uttrykksdans", også kalla protokonsersasjon (urkonsersasjon). Ein slik konsersasjon kan vere karakterisert av til dømes eit kjensleuttrykk hos barnet gjennom ei rørsle, ein lyd eller eit smil eller ein grimase. Dette uttrykket vert fanga opp av mor som gjerne svarer på uttrykket, og slik "samtalar" mor og barn (Bonde 2009, s. 132).

Barnet er såleis i følgje Trevarthen fødd med ein sans for tempo, timing, puls, klang og variasjonar i uttrykk, og ein sans for å kunne bruke dette i eit samspel. Mor – barn samspelet er sett saman av ei blanding av observasjon og interaksjon der dei musikalske kvalitetane spelar ei avgjerande rolle. Malloch (1999) hevdar at evna til å handle musikalsk ligg bak og støttar alt menneskeleg fellesskap, og at elementa i den kommunikative musikaliteten er nødvendige for at der skal oppstå fellesmenneskeleg uttrykksfullheit. Desse elementa ligg i større eller mindre grad til grunn for menneskeleg kommunikasjon.

Den som har fått oppleve å vere i eit slikt samspel har gjenkjenning på alle desse elementa som er i sving, og den meiningsdanning som oppstår i situasjonen. I den musikalske kommunikasjonen gir barnet uttrykk for korleis det har det både fysisk og kjenslemessig, og mor tolkar og prøver å forstå barnet sine behov, og svarer på desse gjennom stell og "samtale". Slik kan ein karakterisere den musikalske kommunikasjonen som barnet sitt første språk, og dei musikalske elementa som grunnlag for dette språket.

Kva karakteriserer desse musikalske elementa? I følgje Trevarthen & Malloch (2000) har kommunikativ musikalitet tre konstituerande element: puls, kvalitet og narrativ.

Puls: Pulsen regulerer samspelet og kan gi ei oppleving av strøymande tid der det er rom for meir presis timing.

Kvalitet: Kvaliteten er den konkrete, opplevde kvaliteten av samspelet, balansen mellom imitasjon og variasjon, den klanglege, dynamiske og rytmiske utviklinga.

Narrativ: Narrativ/forteljinga er sjølve essensen av menneskeleg fellesskap og kommunikasjon. Forteljinga gjer det mogleg for to personar å dele eit tidsrom, og å skape og dele ei oppleving av samvær. Dei kortare og lengre narrativa/forteljingane er resultat av samspelet mellom pulsen og kvaliteten: dei rytmiske, vokale og rørslemessige uttrykkelementa som vert forma i samspelet og som formar samspelet (Trevarthen & Malloch 2000 i Bonde 2009, s. 133).

Det gir gjenkjenning å forstå musikalsk kommunikasjon som ei forteljing sett saman av lydlege, rytmiske og rørslemessige element. Det første "språket" har nettopp dette karakteristiske preget.

7.3 Om musikk og språk

Lars Ole Bonde peikar på at der er innlysende likskapar mellom musikk og språk. Begge fenomen er grunnleggjande lyd- og svingingsfenomen, begge har syntaktisk betydning og semantisk mening og begge er nytta som kommunikasjonskanalar i mennesket si utviklingshistorie. Begge er rike på nyansar og uttrykksformer. Men der er også store ulikskapar. Språket kan vere logisk presist og eintydig, noko musikk ikkje kan vere. Derimot vert musikk rekna for å vere kjenslene sitt språk framfor noko anna språk. Samstundes veit vi at musikk og språk kan vere sterkt knytt til kvarandre, men dei kan også vere heilt uavhengige kanalar for uttrykk og kommunikasjon.

Spørsmålet om kvifor musikken har vorte til, og kva funksjon den har hatt i mennesket si utviklingshistorie, er eit tema som har vorte fokusert på i større grad dei siste tiåra, og ulike oppfatningar har kome fram. Den kognitive psykologen Steven Pinker representerer den eine fløya. Han hevdar i boka "*How the Mind works*" (1997) at musikk ikkje har hatt noko viktig betydning for språket og kognisjonen si utvikling. Han meiner at musikken ville kunne forsvinne frå liva våre utan at livsstilen vår ville endre seg noko særleg, medan dette ikkje ville vere tilfelle for språk, syn, sosial fornuft og fysisk "know-how" (Bonde 2009, s. 103).

I den andre fløya finn ein mellom anna antropologen John Blacking som i 1984 foreslo at der har vore ein "nonverbal, prelingvistisk, "musikalsk" måte å tenke og handle på" i mennesket si

utviklingshistorie. Denne idéen vert teken vidare av antropologen Steve Mithen i boka «*The Singing neanderthals. The Origin of Music, Language, Mind and Body*» (2006). Vi veit at språk og musikk finst i alle kulturar. Mithen hevdar i lag med fleire andre at musikk har hatt ein generell kommunikasjonsfunksjon tidleg i mennesket si utvikling, og at musikken sin spesifikke funksjon først har oppstått med utviklinga av musikken som kunststart. Han syner til systematisk gransking av skilnader og likskapar mellom språk og musikk, og utgreiing om korleis språk og musikk kan ha vorte til i mennesket si utviklingshistorie. Språk og musikk, ifølge Mithen, har felles føresetnader i eit kommunikasjonssystem med fellestrekk mellom musikk og språk. På eit tidspunkt i utviklingshistoria vart dette systemet splitta opp i to uavhengige system, eitt for musikk og eitt for språk (Bonde 2010, s. 104-105). Mithen si hypotese vil ein nok ikkje kunne stadfeste empirisk. Men Bonde løftar den fram, då den byggjer på eit omfattande, tverrfagleg materiale og gir overtydande forklaringar på musikken sin funksjon i fylogenesen/den tidlege utviklingshistoria til mennesket. Andre som Dissanayake (2001) argumenterar for at samspelet mellom mor og barn med sitt "musikalske" preg, spelar ei sentral rolle i den fylogenetiske utviklinga.

Levitin (2007 s. 191) karakteriserer kort forholdet mellom musikk og språk slik ein ser det frå hjerneforskninga sin synsvinkel i dag:

Musik synes at efterligne nogle af sprogets træk og at vække nogle af de samme følelser som vokal kommunikasjon, men non-referentielt og ikke-spesifikt. Musikken aktiverer også nogle af de samme neurale netværk som sproget, men udnytter i langt højere grad end sproget de primitive hjernestrukturer, som er knyttet til motivation, belønning og emotion

(Levitin 2007, s. 191).

7.4 Tre posisjonar for forholdet mellom musikk og språk

Frå historisk – filosofisk synsstad presenterer Bonde tre posisjonar for oppfatninga av forholdet mellom musikk og språk. Svært kortfatta kan ein referere dette slik:

Musikk og språk er svært ulike

Dette vert hevda av mellom anna formalistar som har den oppfatninga at musikk ikkje kan uttrykke noko anna enn seg sjølv, og kan då heller ikkje vere eit språk (Bonde 2009, s. 111).

Musikk og språk har mange likskapar

Dei som hevdar dette, forstår musikk som eit teiknsystem med symbolsk tyding og kommunikatív meining. Dette omtalar vi som musikksemiotikk. Frå 1970-talet har der innan musikksemiotikken vorte utvikla ei nyansert forståing av musikken sitt teiknspråk, relasjonar og struktur. Musikalske "grammatikkar" som inneheld reglar for kombinasjonar av mellom anna melodiske, rytmiske, metriske og harmoniske element har vorte utforma for ulike musikalske fenomen. (Bonde 2009, s. 113).

Der er både store likskapar og store skilnader mellom musikk og språk

Bonde viser her til musikkpsykologen Motte-Haber (1985) som skriv at det ikkje gir meining å prøve å bekrefte eller avkrefte førestillinga om musikk som språk, for slik har musikken vorte framstilt og forstått gjennom hundreår. Men det gir meining å reflektere over innhaldet i uttrykket "musikk som språk" og dei ulike og skiftande kulturelle føresetnader denne

førestillinga kviler på (Bonde 2009). I omtalen av musikk som språk nyttar Motte-Haber denne inndelinga: om det musikalske uttrykket, om musikalsk grammatikk og logikk. Under omtalen av *det musikalske uttrykket* vert det fokusert på lyttaren si oppleving av samanhengen mellom dei musikalske elementa og kjensler og stemningar. Når det gjeld *den musikalske grammatikken* vert det mellom anna fokusert på korleis form og harmonikk kan skape musikalsk mening. Sentralt er det også korleis ein musikalsk grammatikk kan omtalast i musikkpsykologiske omgrep som sansing (persepsjon) og erkjenning (kognisjon) av samspelet mellom rytmiske, metriske, melodiske og harmoniske element (Bonde 2009).

Nyare hjerneforskning ser ut for å stadfeste at denne todelinga samsvarar med dei to grunnleggande måtane hjernen tilarbeider musikk på – eitt tilarbeidingssystem for det kognitive og eitt for det emosjonelle. Desse to systema er uavhengige av kvarandre, og kan mellom anna vise seg ved at menneske kan elske musikk som kjelde til emosjonelle opplevingar utan å ha kjennskap til musikalske symbol. På same måte kan ein ha stor innsikt i musikk på eit intellektuelt plan utan å vere emosjonelt engasjert.

7.5 Musikk som språk

Bonde sluttar seg til tenkinga til Motte-Haber, og presenterer ei systematisk framstilling av musikk som språk:

Musikk er eit lyd- og svingingsfenomen

Musikk er vibrasjonar. Den klanglege dimensjonen i eit akustisk inntrykk (talestemme, sangstemme, instrument) er eit av dei viktigaste og tidlegaste utvikla elementa i musikkopplevinga. Klang og vibrasjon kan beskrivast som svingingshastigheit + overtonespektrum, men den opplevde klangen/tonen er eit tolka fenomen (Bonde 2009).

Musikk har syntaktisk tyding

Her samanliknar ein musikken sin "grammatikk" med språket sin grammatikk i form av morfologi, fonologi og syntaks. Musikalsk syntaks og tydingsdanning og musikkens verknad som estetisk fenomen vert sentralt.

Musikk har semantisk mening

Her set ein fokus på mellom anna forholdet mellom musikk og kjensler og musikk og meningsdanning. Musikk og identitetsdanning vert også viktig. Musikkens verknad som eksistensielt og åndeleg fenomen med vekt på oppleving av relevans, formål og budskap vert sentralt (Bonde 2009).

Musikk er eit interaksjons- og kommunikasjonsmiddel

Gjennom musisering vert musikken sin verknad som sosialt fenomen sentralt. Musikk som kommunikasjonsmiddel kjem til uttrykk gjennom lek, samvær, framføringar, ritual og andre former for fellesskap (Bonde 2009).

Bonde peikar såleis på at musikk har mange likskapar med språk, men at der også er mange skilnader.

7.6 Hjerneforskning og musikk

Ny viten om musikk og om språk kjem til gjennom hjerneforskning. Når det gjeld resultat av hjerneforskning som går på musikk, summerer Bonde opp den kunnskapen ein har i 2009 slik:

- Ein har enno ikkje nok kunnskap til å kunne formulere ein robust og allmenn teori om tilhøvet mellom musikalsk dugleik og oppleving og prosessar i hjernen. Sjølv om det er lagt fram mange lovande forskingsresultat, er det berre eit fåtal av undersøkingane som er gjentekne, og nokre resultat motseier kvarandre.
- Det finst ikkje noko "musikksenter" i hjernen, men der er dokumentasjon for at visse sider av musikalsk aktivitet utviklar cerebral dominans:
 - Ein høgre hemisfære-dominans ved musikkutøving, uavhengig av føresetnader og trening.
 - Variabel dominans i samband med musikkpersepsjon – i hovudsak høgre hemisfære hos utrente lyttarar, men med stigande dominans i venstre hemisfære i samband med musikalsk trening (mønsterkjenningsknytt til musikk)

(Bonde 2009, s. 62)

Det er verdt å merke seg at det at musikk vert fanga opp i fleire ulike område av hjernen, peikar mot at ein finn samanfallande område for mellom anna musikk og språk i hjernen. Dette gir grunnlag for å forstå at musikk og språk kan ha innverknad på kvarandre. Bonde seier det slik:

Meget tyder altså på, at den høyere kognitive bearbejdning af musikk og sprog i hjernen har et felles neuralt fundament, hvilket kommer tydeligst til udtryk hos trænede musikere. Og det kan entydig afkreftes, at det kun er højre hjernehalvdel der aktiveres af musik

(Bonde 2009, s. 59).

Denne kunnskapen vert i særleg grad nytta i samband med musikkterapeutisk opptrening av personar med ulike formar for hjerneskaade.

7.7 Musikk og transfer

For å få betre innsikt i om musikalsk læring kan ha overføringsverdi til andre område kan det vere nyttig å sjå nærare på omgrepet *transfer*. Bonde refererer til dei to tradisjonelle måtane å bruke omgrepet på i musikkpsykologi: 1) korttidseffekt av musikklytting med Mozart-effekten som døme og 2) langtidseffekt av musikkundervisning i høve til ikkje-musikalske mål, her med språkopplæring som døme. I tillegg foreslår han eit tredje transfer-område "hvor beskæftigelse med musikk har gavnlige indflydelse på sundhed og velvære: mucisering som helseteknologi" (Bonde 2009, s. 217).

Den såkalla Mozart-effekten som er døme på korttidseffekt av musikk, illustrerer at verknaden vert kortvarig – gjerne berre nokre minutt – og har ikkje effekt utover den konkrete situasjonen. Bonde hevdar difor at med den kunnskapen vi har til no, er der lite å hente i eit transfer-perspektiv i undervisningssamanheng. Men derimot i samband med musisering knytt

til helse er korttidseffekten av musikklytting og musikkaktivitet godt dokumentert, og mykje brukt i ein musikkterapeutisk kontekst. Audun Myskja omtalar denne bruken av musikk til pasientar/klientar i «*Den musiske medisinen. Lyd og musikk som terapi*» (1999). Det er såleis relevant å operere med korttidseffekt av musikk i høve til musikklytting eller musikkutøving til terapeutiske føremål i samband med fysiologiske funksjonar, smerte, angst og livskvalitet. Men Bonde hevdar at det er ikkje relevant i høve til intelligens (Bonde 2009).

Bonde oppsummerer refleksjonen over fenomenet transfer med kommentaren "teoretisk mangler vi endnu meget i at forstå transfer-effekten" (Bonde 2009, s. 232). Men han viser til Holgersen (2006) som skriv at der neppe er direkte og automatisk overførbare ferdigheiter frå eitt område til eit anna, men at ein kan forstå samanhengane på eit meir grunnleggande/basalt nivå som oppleving av mening i ulike uttrykksformer. Holgersen syner så til at det gir god mening å hevde at det rytmiske og sekvensielle aspektet i musikken kan stimulere språkleg og kroppsleg utvikling, då denne effekten er der allereie frå fødselen av. Jamfør Trevarthen som omtalar dette som den medfødde kommunikative musikaliteten (Malloch & Trevarthen 2009).

Det er interessant å registrere at omgrepet transfer vert nyansert. Gjennom bruk av musikk som terapi har ein fått innsikt i og dokumentasjon for at musikk kan gi effekt. Samstundes er ein varsame med å seie at å lytte til Mozart gir elevar eit betre utgangspunkt for å verte flinke i matematikk, medan ein erkjenner at der er koplingar mellom musikk og språk. Dette viser at ein innan musikkpsykologien er på veg til å få eit noko meir nyansert bilete av dette kompliserte feltet.

Susan Hallam og Andrea Creech presentere i boka "*Music Education in the 21st Century in the United Kingdom*" (2010) eit anna syn på transfer/overføring av læring. Dei viser til forskning som er gjort med ulike former for musikkopplæring som har innverknad på ulike område som språkleg og matematisk kompetanse, intellektuell, sosial og personleg utvikling og helse. Når det gjeld påverknad av musikk på språkutvikling seier Hallam følgjande:

Overall, the evidence suggests that engagement with music plays a major role in developing perceptual processing systems which facilitate the encoding and identification of speech sounds and patterns – the earlier the exposure to active music participation and the greater the length of participation, the greater the impact.

(Hallam,S. & Creech,A. 2010, s. 4)

Når det gjeld påverknad på språkopplæring omtalar Hallam effekten av musikkopplæring knytt til fleire former for musikkutøving. Ho viser til forskning på lytting som framhevar at dei system/prosessar i hjernen som omarbeider tale, er til dels felles med dei system/prosessar som omarbeider musikk, og at erfaring med musikk som fremjar slike prosessar, vil også ha innverknad på språkutvikling. Hjernen sin tidlege avkodning av lydar vert skjerpa gjennom trening/øving med musikk (t.d. Magne et al. 2006; Patel og Iverson 2007). Her vert det vist til positiv effekt av øving med musikk hos born i alderen 4 – 6 år i 25 minutt i sju veker, og born i åtteårsalderen som fekk musikkøving i åtte veker. Desse viste ulike mønster av hjerneaktivitet samanlikna med kontrollgruppa.

Når det gjeld tale vert evner til å lytte og skilje mellom lydar og klangfarge framheva som viktig for å kunne skilje mellom ulike språklydar. Musikkøving utviklar dugleik som forbetrar oppfatninga av slike mønster. Det vert vist til ein samanheng mellom instrumentalopplæring og evna til å oppfatte stavingar i ord. Dess lenger barn har spelt, dess skarpere vert responsen (Musacchia et al. 2007; Peynircioglu et al. 2002). Evna til å skilje mellom lydar som skiftar raskt, vert også betre (Gaab et al. 2005). Dette verkar inn på fonologisk medvit som igjen har innverknad på evna til å lære å lese. Forsking som har vore gjort på utvikling av hjernen og evne til kognisjon hos barn i alderen 5–7 år som har spelt eit instrument (piano), viser at eitt år med instrumentalopplæring har forbetra barn si evne til å skilje mellom lydar samanlikna med kontrollgruppa (Schlaug et al. 2005). Også barn i barnehagealder som fekk musikkopplæring i 30 minutt i fire månader, viste betra evne til å skilje mellom lydar samanlikna med kontrollgruppa. Dette omfatta aktiv musikkskaping og rørsle med vekt på jamn puls, rytme og tonehøgde kombinert med bruk av symbol for lydar (Gromko 2005). Det vert framheva at det å lære å skilje mellom tonale og rytmiske mønster og å assosiere desse med symbol, har overføringsverdi til fonologisk medvit (Hallam & Creech 2010, s. 3).

Denne forskinga viser såleis at aktivitetsformer som lytting, instrumentalopplæring og spel, musikkskaping, rørsle og rytmeaktivitet og bruk av symbol vert knytt opp mot evne til å oppfatte og skilje mellom rytmar og lydar og har innverknad på evna til å lære språk og til å lære å lese.

Oppfatning av tonehøgde/ melodi har også innverknad på språkutviklinga. Å skilje mellom variasjonar i tonehøgde finn stad tidleg i barnet si musikalske læring, og det vert hevda at barn lærer dette tidlegare gjennom musikk enn gjennom språk. Slik meiner ein at musikkaktivitetar vil kunne ha positiv effekt på språkutvikling (Magne et al. 2006). Hallam viser også til andre forskingsarbeid som har hatt fokus på musikk og språkleg utvikling hos barn. Ho nemner mellom anna ei meta-analyse av 24 studiar som omfattar samsvar mellom musikkopplæring og auka fonologisk medvit og utvikling i evne til å lese (Butzlaff 2000; Hallam & Creech 2010, s. 4).

Hos barn med lærevanskar har ein i særleg grad funne god effekt av musikkopplæring. Rytmetrening vert løfta fram som effektivt i samband med leseopplæring. Her viser Hallam mellom anna til Long (2007), som presenterer eit opplegg med kortvarig øving i ca. 10 minutt kvar veke, i seks veker med tramping, klapping og synging kombinert med enkel musikknotasjon. Dette skal ha hatt positiv innverknad på leseforståinga. Ei rekkje undersøkingar viser også positiv innverknad av rytmetrening på språkleg dugleik hos barn med dysleksi (Hallam & Creech 2010, s. 4; Overy 2003).

Det er interessant å registrere at her er omfattande forskning som studerer effekten av musikkopplæring på språkleg dugleik, og som framhevar ulike kvalitetar ved musikkaktivitetar og kva effekt desse kan ha på barn si språklege utvikling. Slik forskning omfattar aktivitetar som lytting, musisering som instrumentalopplæring og spel, song, rytmiske aktivitetar med rørsle, musikkskaping/komponering og bruk av symbol i form av musikknotasjon. Logisk nok ser det ut for at det er viktig kor lenge barnet er engasjert med musikk, og at barnet er aktivt.

I tillegg til påverknad på språkleg utvikling viser Hallam til forskning som går på meir generell intelligensutvikling og dugleik i matematikk. Når det gjeld matematikk vert det framheva at rytmeøving kan ha god effekt. For generell intellektuell utvikling kan aktivt engasjement i musikkskaping ha positiv innverknad. Elles konkluderer Hallam med følgjande:

The specific types of musical participation which develops skills that transfer automatically to other areas still need to be identified, along with the common features of these skills.

(Hallam & Creech 2010, s. 7).

På dette grunnlaget kan ein konkludere med at vi har ein viss kunnskap om effekten av musikkopplæring på andre fagområde. I særleg grad ser det ut for at effekten av musikkopplæring på språkutvikling og språkopplæring har fått ein viss dokumentasjon. Men vidare forskning må til for ytterlegare å kunne dokumentere effekten av musikkopplæring både på språk og på læring i andre fagområde.

LITTERATUR

- Armstrong, T. (2005). *Mange intelligenser i lesing og skriving*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Austring, B.D. og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Bakke, K., Jensen, C. og Sæbø, A.B. (red.) (2011). *Kunst, kultur og kreativitet Kunstfagleg arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bamford, A. (2008). *Wow – Faktoren Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway. Sammendrag på norsk av kartleggingen «Kunst- og kulturoppføring i Norge»*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2011). Notat etter forelesing på konferanse i Bodø 2011.
- Bjørlykke, R. Å. (1999; 2001). *Musikk på tvers Musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørlykke, R. Å. (2005). *Musikk i begynnaropplæringa i grunnskulen Studium av musikkfaget i læreplanar og lærarars oppfatning av mål for musikkfaget: Intensjon, realisering og prioritering*. Volda: Forskningsrapport nr. 60 Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bjørlykke, R. Å. (2010) *Komponering til forteljing*. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (nynorsksenteret.no).
- Bjørlykke, R. Å. og Skorpen, L. B. (2009). "Å rekne i musikk." I: Fauskanger, J. Mosvold, R. og Reikerås, E. (red.) *Å regne i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske Introduksjon til musikkpsykologi*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Butzlaff, R. (2000) "Can music be used to teach reading?" I: *Journal of Aesthetic Education*, 34, 167-178.
- Desse, J. (1958). *Transfer of Training: The Psychology of Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Dissanayake, E. (2001). "An Ethological View of Music and its Relevance to Music Therapy." I: *Nordic Journal of Music Therapy* 10(2): 159-175.
- Furnes, O. T. (2009). "Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger Et blikk på musikalitet, multiple intelligenser og læringsoverføring." I: *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 11 2009*, 115 – 138. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8.
- Gaab, N., Gaser, C. and Zaehle, T. (2005). "Neural correlates of rapid spectrotemporal processing in musicians and nonmusicians." I: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1069, 82-88. New York.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1993; 2006). *Multiple Intelligences New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind – What All students Should Understand*. Simon & Shuster. (Svensk omsetting) (2000). *Den bildade människan*. Jönköping: BrainBooks.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind The selected works of Howard Gardner*. New York: Routledge.
- Gromko, J. (2005). "The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers." I: *Journal of College Reading and Learning*, 53(3), 199-209.
- Gyldendals Fremmedordbok* (1965). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. .
- Hallam, S. & Creech, A. (red.) (2010). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom Achievements, analysis and aspirations*. London: Institute of Education, University of London.
- Hansen, M., Laursen P. F. og Nielsen, A. M. (2005). *Perspektiver på De mange intelligenser, introduksjon – diskussion – kritikk*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Hoerr, T. R. (2007). *Hvordan bli en skole med mange intelligenser*. Trondheim: Abstrakt forlag. AS.
- Hohr, H. (1998). *Opplevelse som didaktisk kategori*. Trondheim: NTNU-publikasjoner.
- Holgersen, S.E. (2006). "Musik, sprog og krop." I: E.Kirk (red.) *Musik & pædagogik* (2. rev, udg.): 102 – 119. Århus: Forlaget Modtryk.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lerdahl, F. (2001). "The sounds of poetry viewed as music." I: *Annals of the New York Academy of Science*, 930, 337-354.
- Levitin, D.J. (2007) *This is your brain on music. The science of a human obsession*. New York: Plume.
- Long, M. (2007) *"The effect of a music intervention on the temporal organization of reading skills."* Unpublished PhD Dissertation. London: Institute of Education, University of London.
- Lorenzer, A. (1975). *Materialistisk socialisationsteori*. København: Rhodos.
- Magne, C. Schon, D. and Besson, M. (2006) "Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: Behavioural and electrophysiological approaches." I: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 199 – 211.

- Malloch, S. (1999). "Mothers and infants and communicative musicality" I: *Musicae Scientiae*, Special issue 1999- 2000, 29-57.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (red.) (2009): *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Mithen, S. (2006). *The Singing Neanderthals. The Origin of Music, Language, Mind, and Body*. Harvard: Harvard University Press.
- Myskja A. (1999) *Den musiske medisin. Lyd og musikk som terapi*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Perkins, D & Salamon, G. (1994) "Transfer of Learning." I: Husén, T. and T. N. Postlethwaite (eds.) *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol.11, pp.12 b. 6452-6457) Oxford: Pergamon.
- Motte-Haber, H.d.l. (1985): *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: LaaberVerlag.
- Musacchia, G., Sams, M., Skoe, E. and Kraus, N. (2007) "Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music." I: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 104(40), 15894 – 15898.
- Overy, K. (2003) "Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention." I: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 497-505.
- Patel, A.D. and Iverson, J.R. (2007) "The linguistic benefits of musical abilities." I: *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 369 – 372.
- Peynircioglu, Z., Durgunoglu, A.Y. and Uney-Kusefoglul, B. (2002) "Phonological awareness and musical aptitude." I: *Journal of Research in Reading*, 25(1) 68 – 80.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York: W.W. Norton.
- Sandell, M. (2006). *Alle kan lære! – men ikke på samme måte, og ikke på samme dag*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. and Winner E. (2005) "Effects of music training on the child's brain and cognitive development." I: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230.
- Skeie, G. O. (2010) Forelesing ved Griegakademiet i Bergen 29.11.2010.
- Støyva, A. (2007). *Implementering av Howard Gardners Flerintelligensteori – suksessfaktorer, finnes de? En studie av grunnskolen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk våren 2007. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Sætre, J.H. og Salvesen, G. (red.) (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Trevarthen, C. & Malloch, S.N. (2000) The Dance of Wellbeing: "Defining the Musical Therapeutic Effect." I: *Nordic Journal of Music Therapy* 9(2): 3-7.

Varkøy, Øyvind: "Begrunnelser for allmenn musikkundervisning i idéhistorisk belysning." I: *Hvorfor musikk? Begrunnelser for musikkundervisning*. DNMPF Konferencerapport (2007).