



KUNST- OG KULTURFAG PÅ VENT?

Kartlegging og analyse av kunst- og kulturoppplæring i
grunnskolen i Norge 2022

Kunst- og kulturfag på vent? Kartlegging og analyse av kunst- og kulturopplæring i grunnskolen i Norge 2022 er gjennomført av Oxford Research på oppdrag av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæring (KKS), Nord universitet.

Prosjektgruppe KKS: Ann Karin Orset, Nina Gårseth-Nesbakk, Hilde Hermansen og Merete Hassel

Omslag: Nora Louise Thue-Prepsl

Utgitt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæring, 2023

Trykk: Nord universitet

Rapporten kan lastes ned fra nettsiden til Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, <https://kunstkultursenteret.no>

ISBN 978-82-998999-3-2

Om Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2007 og overført til Nord universitet i 2018. KKS skal:

- bidra til engasjement for fagene og for økt interesse for opplæring i kunst- og kulturfag.
- videreføre arbeidet med forskningsformidling og praksisnær aktivitet og bistand basert på relevant forskning. Aktuelle målgrupper for arbeidet er lærerutdanningene, skole- og barnehageeiere, ledere og ansatte i barnehager og skoler og PP-tjenesten.
- bidra til at barnehager og skoler får økt kompetanse i å tolke og operasjonalisere rammeplaner og læreplanverk
- støtte andre institusjoner og særlig lærerutdanningene i deres arbeid med kompetanseutvikling innenfor kunst- og kulturfag i skolene og barnehagene.
- være rådgiver for nasjonale utdanningsmyndigheter innenfor feltet kunst og kultur i opplæringen.

Hvordan er situasjonen for kunst- og kulturoplæringen i skolen?

Praktisk og estetisk innhold har fått en tydelig plass i det nye læreplanverket, LK20. I Overordnet del, kapittel 1.4, skrives estetiske læringsprosesser fram som en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. De praktiske og estetiske fagenes betydning, muligheter og egenverdi understrekes videre i læreplaner for fag.

Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.

Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7

Etter å ha kartlagt kunst- og kulturoplæringen i Norge i 2010/2011, påpekte professor Anne Bamford at skolen i større grad må vektlegge praktisk og kreativ læring. Samtidig understreket hun betydningen av skoleledernes rolle for å realisere dette. Men hva har egentlig skjedd?

En læreplan senere, innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger og lærerutdanning for praktiske og estetiske fag 1-13, samt politiske strategier for økt skaperglede, engasjement og utforskertrang, erfarer Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen et uttalt behov for igjen å undersøke situasjonen for kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen.

På oppdrag fra KKS har derfor Oxford Research nå gjennomført en ny nasjonal kartlegging, *Kunst- og kulturfag på vent? Kartlegging og analyse av kunst- og kulturoplæring i grunnskolen i Norge 2022.*

Målet med undersøkelsen har vært å identifisere de viktigste utfordringene og mulighetene i kunst- og kulturoplæringen, og slik bidra med et kunnskapsgrunnlag som kan tilrettelegge for iverksettelse av tiltak, videre forskning og konkretisering av sentrale satsingsområder. Med oppdatert kunnskap kan lærere, lærerutdannere, forskere, kunstnere og andre som er opptatt av feltet bidra til å styrke og utvikle arbeidet med kunst- og kulturfag i opplæringen.

Målet med kartleggingen er å bidra med et kunnskapsgrunnlag som kan konkretisere nødvendige satsingsområder, iverksette tiltak og initiere videre forskning.

Ann Karin Orset, senterleder, KKS



Ann Karin Orset

Senterleder

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen //

Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet

Forord

Høsten 2022 har Oxford Research gjennomført en kartlegging og analyse av kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen i Norge. Dette arbeidet er en oppfølging av en mer omfattende undersøkelse som ble gjennomført for ti år siden av Anne Bamford (2012) på oppdrag fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS). Vår kartlegging har hatt som mål å belyse sentrale forhold i kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen og identifisere utfordringer og muligheter i feltet.

Tittelen *Kunst- og kulturfag på vent?* gjenspeiler det vi opplever som et viktig funn i kartleggingen. Til tross for ulike initiativer fra myndighetenes side for å styrke praktisk-estetiske fag og praktisk-estetisk innhold i skolen mer generelt, viser kartleggingen at rektorer og lærere fremdeles rapporterer om forhold ved kunst- og kulturoplæring i grunnskolen som er nokså like det de var for ti år siden. Kartleggingen indikerer også at det fremdeles er stor variasjon fra skole til skole i hvorvidt faget musikk og faget kunst og håndverk anerkjennes og prioriteres på lik linje med andre fag.

Vi vil takke alle respondenter og informantene som har bidratt med kunnskap og innsikt. Til slutt vil vi takke KKS ved Nord universitet for et spennende oppdrag og for et godt samarbeid underveis i prosessen.

Kristiansand, 16 desember 2022

På vegne av prosjektteamet



Sjefsanalytiker Elisabet S. Hauge (prosjektleder)
Oxford Research AS

Innholdsfortegnelse

1. Oppsummering og konklusjon	1
2. Introduksjon.....	2
2.1 Kunst- og kulturopplæring i 2010/2011	2
2.2 Problemstillinger.....	4
2.3 Metode	4
2.4 Kvalitet i kunst- og kulturopplæringen	6
3. Dagens kunst- og kulturopplæring	7
3.1 Nytt læreplanverk	8
3.2 Rektors betydning for skolens satsing på kunst- og kulturopplæring	20
3.3 Tilgang på ressurser for å undervise i kunst- og kulturfag	22
3.4 Timeomfang og prioritering	27
3.5 Forståelse av kunst- og kulturopplæringen	28
3.6 Samarbeid med eksterne aktører.....	30
3.7 Grunnskolelærerutdanningene.....	33
3.8 Utvikling fra 2010 til 2022	37
4. Refleksjoner og vurderinger	38
4.1 Kvalitet.....	38
4.2 utfordringer og muligheter	39
Litteratur.....	41
Vedlegg	45
Vedlegg 1: Metode	45
Vedlegg 2: Tabell for påstander fra Overordnet del.....	48
Vedlegg 3: Tabell for kunst- og kulturuttrykk i kunst- og kulturfag og øvrige fag....	49
Vedlegg 4: Tabeller for timeutvikling i grunnskolen i 2010–2023	50
Vedlegg 5: Tabell over hvor ofte elevene fremfører eller stiller ut estetiske uttrykk	51

1. Oppsummering og konklusjon

Bakgrunnen for dette oppdraget er en større kartlegging av kunst- og kulturoplæringen i Norge som ble gjennomført for ti år siden (Bamford, 2012). Kartleggingen var på oppdrag fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) og omfattet hele opplæringsløpet fra barnehage til videregående opplæring. I tillegg omfattet den kulturtilbud gjennom blant annet SFO, Den kulturelle skolesekken (DKS) og kulturskolen. KKS er også bestiller for denne kartleggingen i 2022, som avgrenser seg til grunnskolen. Denne kartleggingen tar for seg kunst- og kulturoplæringen i norske grunnskoler i dag, med særlig vekt på opplæringen i fagene musikk og kunst og håndverk, samt valgfag med praktisk-estetisk innhold.

I Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa står det at kreativitet, kritisk tenkning, utforskning og skapende virksomhet skal inngå i hele opplæringsløpet (Opplæringslova, 1998, §1.1). Derfor tar kartleggingen også for seg rektorens og læreres holdninger til kunst- og kulturoplæring i grunnskolen generelt.

Målet med kartleggingen har vært å skaffe kunnskap som kan bidra til å styrke og utvikle arbeidet med kunst- og kulturfag i opplæringen i Norge. Dette vil vi gjøre ved å identifisere de viktigste utfordringene og mulighetene i kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen i Norge i 2022 og gi et kunnskapsgrunnlag for å iverksette tiltak, initiere videre forskning og peke ut sentrale satsingsområder.

Kartleggingen bygger på et kvantitativt og kvalitativt materiale. På grunn av en lav svarprosent i spørreundersøkelsen som ligger til grunn for kartleggingen, er ikke resultatene generaliserbare. Funnene fra spørreundersøkelsen gir likevel et øyeblikksbilde av dagens kunst- og kulturoplæring i grunnskolen, sett fra rektorens perspektiv.

Kartleggingen viser at rektor oppleves som å ha svært stor betydning for skolens satsing på kunst- og kulturoplæring, og at lærerens fagkompetanse oppleves som å ha stor betydning for kvaliteten i kunst- og kulturoplæringen. Kartleggingens hovedfunn peker på at til tross for ulike initiativer fra myndighetenes side for å styrke praktisk-estetiske fag og fag med praktisk-estetisk innhold i skolen, rapporterer rektorer og lærere fremdeles om forhold ved kunst- og kulturoplæring i grunnskolen som er svært like funnene som ble gjort for ti år siden. Blant annet viser hovedfunnene at:

- Det er variasjon i tilgangen til ressurser for å undervise i kunst- og kulturfag.
- Rektorene i undersøkelsen rapporterer om at rundt halvparten av lærerne som underviser i musikk og i kunst og håndverk ved deres skole, mangler formell kompetanse i disse fagene.

- Det er variasjon fra skole til skole i hvorvidt fagene musikk og kunst og håndverk anerkjennes og prioriteres på lik linje med andre fag.

2. Introduksjon

Denne rapporten presenterer funn fra vår kartlegging av dagens kunst- og kulturopplæring i den norske grunnskolen. Kartleggingen bygger på en tidligere undersøkelse av kunst- og kulturopplæring i Norge, som ble gjennomført i 2010/11 av Anne Bamford i samarbeid med Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS).

I etterkant av kartleggingen fra 2012 har det vært flere initiativer fra myndighetenes side rettet mot kunst- og kulturfeltet (Meld. St. 18 (2020–2021), Meld. St. 8 (2018–2019)), i tillegg til endringer som har berørt skolesektoren. Blant annet ble grunnskolelærerutdanningene forlenget med ett år i 2017, og det er innført en ny, femårig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag (LUPE), og et nytt læreplanverk ble innført fra 2020 (LK20).

Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)) beskriver i målet for nytt læreplanverk at utviklingen av dybdelæring og forståelse skal styrkes hos elever i grunnsopplæringen. Fagene skal bestå, men innholdet skal fornyes til å inneha relevant innhold og tydeligere prioriteringer, og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. Elevene skal blant annet jobbe tverrfaglig med demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. I tillegg vektlegger det nye læreplanverket at skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Kreativitet, kritisk tenkning, utforskning og skapende virksomhet skal inngå i hele grunnsopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor tar kartleggingen også for seg rektors og læreres holdninger til kunst- og kulturopplæring i grunnskolen generelt.

Det neste kapitlet presenterer de overordnede funnene fra kartleggingen i 2012. Dette er for å kunne presentere eventuelle endringer som har skjedd i feltet i løpet av de siste ti årene, og fungerer som et sammenligningsgrunnlag for flere av funnene i rapporten vår.

2.1 Kunst- og kulturopplæring i 2010/2011

Rapporten *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011*¹ (Bamford, 2012) bygger på et omfattende datamateriale. Kartleggingen tok for seg kunst- og kulturopplæringen i barnehage, grunnskole, SFO, videregående skole og kultur- og musikk-skole i perioden 2010–2011. Kartleggingen undersøkte hva kunst- og kulturopplæringen besto av, og

¹ Originaltittel: *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*

hvordan opplæringen ble gjennomført, samt den samlede oppfatningen av kvaliteten på opplæringen og hvilke utfordringer og muligheter informantene observerte.

Bamford (2012) beskrev at det var en overordnet positiv holdning til kunst og kultur i Norge. Det vises til at det fantes flere aktiviteter og arenaer som bidro til å fremme kvaliteten i feltet, heriblant DKS, lokale ressurser og organisasjoner, kulturfestivaler og en generelt god tilgjengelighet på kunst- og kulturarner hvor barn kunne delta.

Funnene i undersøkelsen fra 2012 viste at *kvalitet* var et omfattende begrep. Både *prosesskvalitet* og *produktkvalitet* var begreper som ble diskutert i rapporten, og det at vektleggingen mellom disse hang tett sammen med lærernes faglighet og kompetanse innenfor kunst- og kulturfagene. Rapporten viste til at praktisk-estetiske fag ofte ble undervist i av lærere uten fagkompetanse, spesielt på barneskoletrinnet. I hovedsak var det mangel på musikk lærere. De fysiske rammene og ressursene for utføring av kunst- og kulturoplæring var også blitt dårligere, og det manglet utstyr. Rapporten pekte på at nye læreplaner var blitt mindre spesifikke etter Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97. Kombinert med lærernes store metodefrihet, ble det poengtert at dette kunne resultere i stor variasjon i undervisningen.

I tillegg kom det frem i Bamford (2012) at norsk, naturfag og matematikk fikk mye oppmerksomhet i norsk skole. Dette kom delvis av PISA-resultatene. Her viste rapporten at lærerne mente dette hadde negativ innvirkning på kunst- og kulturfagene, som ble nedprioritert til fordel for fagene som ble målt i PISA-undersøkelsene. Samtidig ble det poengtert at ved skoler hvor kunst- og kulturfag ble verdsatt høyt, var resultatene i mer teoretiske fag ofte bedre. Undersøkelsen avdekket ellers at talentutvikling generelt var lite prioritert, og at det ble satset mer på breddeaktiviteter hvor man var opptatt av å inkludere alle.

Bamford (2012) konkluderte med at en målrettet skoleledelse som prioriterte kunst- og kulturfag ved skolen, var svært viktig for kvaliteten på opplæring i disse fagene. Spesielt nevnes rektors forståelse av fag som musikk og kunst og håndverk som avgjørende for hvorvidt disse fagene ble prioritert. Mange rektorer ønsket også mer vektlegging av kunst- og kulturfagene, men manglet kunnskap om hvordan dette skulle gjøres. Det var et stort behov for en målrettet og kunnskapsrik skoleledelse for å kunne støtte lærernes kreative undervisningsmetoder og bidra til elevmedvirkning.

Grunnskolelærerutdanningene² ble trukket frem av Bamford som et svakt ledd i kunst- og kulturoplæringen, hvor man dedikerte begrenset tid til kunst- og kulturfag. Den konkrete anbefalingen fra Bamford var derfor å styrke lærernes ressurser og faglighet, gjennom

² Med lærerutdanningsreformen i 2010 ble grunnskolelærerutdanningen differensiert i to studieretninger, med én retning som kvalifiserte til undervisning på grunnskolens 1.–7. trinn, og en annen som kvalifiserte til undervisning på 5.–10. trinn. Etter 2017 ble kravet utvidet til en femårig masterutdanning for alle grunnskolelærere i Norge (MAGLU 1–7 og MAGLU 5–10).

både lærerutdanningen og videreutdanninger. Det ble blant annet anbefalt å innføre et minimumskrav til kompetanse for lærere i kunst- og kulturfag. I tillegg burde lærerutdanningene inneholde opplæring i undervisningsmetoder og tilnærminger knyttet til disse fagene. Dette ville, ifølge Bamford, avhenge av et samarbeid på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå samt en helhetlig og sammenhengende tilgang til de politiske føringene og prioriteringene på kunst- og kulturfeltet.

2.2 Problemstillinger

Som nevnt tar denne kartleggingen utgangspunkt i Bamford (2012) og funnene beskrevet ovenfor. Formålet med dette oppdraget har vært å kartlegge opplæring i musikk, kunst og håndverk og valgfag med praktisk-estetisk innhold i grunnskolen i Norge.

Med andre ord dekker kartleggingen kunst- og kulturoplæring som er obligatorisk, gratis og tilgjengelig for alle elever i norsk skole. Utover kartleggingen har målet vært å vurdere forhold som kvalitet, utfordringer og muligheter for kunst- og kulturoplæring i grunnskolen i Norge i dag.

Vi har operert med følgende tre hovedproblemstillinger:

- Hva gjøres innenfor kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen i Norge, og hvordan gjøres det?
- Hvilke kvaliteter mener rektorer og lærere at kunst- og kulturfagene i norsk grunnskole har i dag?
- Hvilke utfordringer og muligheter knytter rektorer og lærere til kunst- og kulturfagene i norsk grunnskole – i dag og i fremtiden?

Under disse problemstillingene har vi stilt en rekke spørsmål som relaterer seg til funnene fra Bamford (2012), med mål om å kartlegge eventuelle endringer. Blant annet har vi undersøkt hvordan rektorer opplever lærernes kompetanse i fag som musikk og kunst- og håndverk, og hvordan disse fagene prioriteres. I forlengelse av dette har vi kartlagt rammefaktorer som undervisningslokaler, verksteder, utstyr og materialer. Vi har også etterspurt hvordan elevmedvirkning forstås og praktiseres ved skolene, og hvordan eksterne aktører benyttes i opplæringen.

2.3 Metode

I dette kapittelet beskrives den overordnede metoden for kartleggingen. En mer detaljert beskrivelse av metoden for kartleggingen finnes i vedlegg 1.

I kartleggingen ble det sendt ut en spørreundersøkelse til rektorer ved alle grunnskolene i Norge. Spørreundersøkelsen ble først sendt ut til et utvalg på 1300 grunnskoler. Etter

utfordringer med lav svarprosent ble mottakerlisten for spørreundersøkelsen utvidet til rundt 2400 grunnskoler.

Spørreundersøkelsen hentet inn totalt 142 besvarelser. Dette gir en svarprosent på 6 prosent, og en feilmargin på pluss/minus 8 prosent med et konfidensintervall på 95 prosent. Dermed kan vi ikke konstatere at besvarelsene fra spørreundersøkelsen er representative for populasjonen. Tallene vil fungere som en indikasjon på holdninger som finnes blant rektorer, og hvordan kunst- og kulturoplæringen i Norge organiseres. Alle fylker er representert i spørreundersøkelsen (fordeling vist i vedlegg 1).

Kartleggingen inkluderte kvalitative intervjuer med syv lærere som representerer undervisningsfagene musikk, kunst og håndverk samt det skolerelevante faget drama. Vi har også intervjuet en rektor i grunnskolen, en førstelektor ved et institutt for visuelle og sceniske fag, en rådgiver tilknyttet grunnskolelærerutdanningene samt en representant fra Kulturtanken.

For å få et inntrykk av hvorvidt det er geografiske forskjeller i praksis i kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen, har vi inkludert en variabel som vi kaller «kommunesentralitet». Variabelen er hentet fra SSBs sentralitetsindeks, som gir et mål for hver enkelt kommunes sentralitet, og videre grupperer disse i seks ulike grupper av sentralitet. For oversiktens skyld er disse ytterligere gruppert til tre kategorier basert på et notat fra SSB (Høydahl, 2020).

Det er hentet inspirasjon, formuleringer og tematikker fra Bamford (2012) der dette har vært meningsgivende for spørreskjemaet. Dette betyr likevel ikke at denne kartleggingen skal ses på som direkte komparativ, da det er vesentlige forskjeller på vår studie og den tidligere studien. Dette handler blant annet om omfanget. I tillegg inkluderer vi nye tematikker som f.eks. elevmedvirkning. Sammenlignbare elementer fra vår kartlegging og Bamford (2012) vil kunne gi indikasjoner på utviklingsretninger.

2.3.1 Definisjoner og begreper

De obligatoriske kunst- og kulturfagene i grunnskolen omfatter kunst og håndverk, musikk, mat og helse, kroppsøving og norsk. I denne kartleggingen har vi imidlertid vektlagt musikk, kunst og håndverk og relevante valgfag (for ungdomsskolen) med praktisk-estetisk innhold.³ I tillegg har vi inkludert drama i kartleggingen, siden drama har blitt tatt inn som skolerelevant fag ved to av barneskolene hvor vi har gjennomført intervjuer. Der definisjonen omfatter flere eller andre fag enn disse, er dette spesifikt nevnt i teksten.

³ Valgfagene som har kunst- og kulturfaglige begrunnelser: produksjon for scene, design og redesign, kulturarv, praktiske handverksfag og ev. teknologi og design.

Musikk og kunst og håndverk vil videre i rapporten refereres til som praktisk-estetiske fag, mens valgfag og drama refereres til som fag med praktisk-estetisk innhold. Per definisjon omfatter dette i utgangspunktet også fagene mat og helse og kroppsøving, men disse fagene er ikke belyst i rapporten.

2.3.2 Vurdering av datamaterialet

Svarprosenten i spørreundersøkelsen er for lav til at vi kan konstatere at besvarelsene er representative for populasjonen. Respondentenes egne interesser innenfor kunst- og kulturoppplæring kan potensielt også ha ført til et skjevt resultat; rektorer som prioriterer kunst- og kulturoppplæring høyt, er muligvis også mer tilbøyelige til å svare på spørreundersøkelsen. I kombinasjon med de kvalitative intervjuene og tidligere forskning er resultatene likevel nyttige indikasjoner på hva som gjøres i kunst- og kulturopplæringen i grunnskoler i Norge, og hvordan dette gjøres.

Det er viktig å påpeke at de syv lærerne som er intervjuet i denne kartleggingen, har formell kompetanse i de praktisk-estetiske fagene de underviser i. De er også ansatt ved skoler som, ifølge lærerne selv, har rektorer som er opptatt av kunst- og kulturopplæringen, og som prioriterer dette gjennom økonomiske og organisatoriske valg. Rekrutteringen av informanter har vært avhengig av lærernes tid og ønske om å stille opp. Vår erfaring er at lærere som allerede bruker mye av tiden sin på kunst- og kulturopplæring, og som har et eierskap til og engasjement i de praktisk-estetiske fagene, er mer villige til å delta i denne typen undersøkelser, hvor temaet angår deres fagfelt og arbeidsmetoder. Derfor kan det ha vært lettere å få disse lærerne til å stille til intervju.

Dette kan føre til at det kvalitative datamaterialet mangler tilstrekkelig nyansering for å være representativt for de fleste skoler i Norge. Vi anser likevel datagrunnlaget som nyttig for å kunne svare på kartleggingens problemstillinger, og flere av funnene fra spørreundersøkelsen finner vi også i intervjuene. I tillegg har samtlige lærere lengre erfaring fra forskjellige skoler. Dette har vært svært verdifullt for å kunne identifisere faktorer som påvirker forhold som for eksempel kvalitet i kunst- og kulturopplæring.

2.4 Kvalitet i kunst- og kulturopplæringen

Hvordan skal begrepet *kvalitet* i kunst- og kulturopplæringen forstås?

Utdanningsdirektoratet beskriver kvalitet ut fra underområdene *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultatkvalitet* (Utdanningsdirektoratet, 2022):

- **Strukturkvalitet** beskriver de ytre forutsetningene, og handler blant annet om fysiske forhold som bygninger og ressurser, personalets kompetanse, bemanning, organisering og økonomi.

- **Prosesskvalitet** beskriver innholdet i tilbudet eller opplæringen, og handler blant annet om hvordan rammeplanen eller læreplanen gjennomføres i praksis, medvirkning, relasjoner, aktivitetstilbud, ledelse og kultur for læring.
- **Resultatkvalitet** er det man ønsker å oppnå med tilbudet. Det kan for eksempel bety at barna eller elevene opplever lek, læring, trivsel og utvikling, aktiviteter og samhandling.

Skolen og opplæringen skal gi et likeverdig tilbud for alle elever. Dette er utdypet i opplæringsloven med forskrifter, inkludert formålsparagrafen og læreplanverket.

Kvalitetsbegrepet som er knyttet til hvert enkelt fag, er tett bundet sammen med hvert fags kompetansemål og vurderingen av elevenes måloppnåelse i de aktuelle fagene (Meld. St. 28 (2015–2016)).

For eksempel retter kjennetegn på måloppnåelse i kunst og håndverk seg mot bruk av teknikker og verktøy samt elevens kreativitet, tolkning og utforskning i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I musikk handler kjennetegn på måloppnåelse både om elevens initiativ i musikkaktiviteter, musikalske virkemidler, kreativitet og formidling (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Hvorvidt man kan snakke om god eller mindre god kvalitet i kunst- og kulturoplæringen, vil igjen være avhengig av ytre forutsetninger, innholdet i opplæringen og hva man ønsker å oppnå med opplæringen, slik dette beskrives i de tre underområdene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Perspektiver på kvalitetsbegrepet trekkes frem fordi kunst- og kulturoplæringen skal være av høy kvalitet. Mulighetene for at elevene skal få en kvalitativt god opplæring, vil avhenge av flere faktorer knyttet til struktur-, prosess- og resultatkvalitet. Denne rapporten tar sikte på å belyse flere av disse faktorene, og disse blir drøftet videre i kapittel 4.1.

3. Dagens kunst- og kulturoplæring

I dette kapitlet presenterer vi funnene fra kartleggingens hovedproblemstilling om hva som gjøres i dagens kunst- og kulturoplæring i grunnskolen, og hvordan det gjøres.

Kapitlet er strukturert i undertemaer, hvor vi presenterer både de kvantitative funnene fra spørreundersøkelsen og intervjudata. I tillegg gjør vi en vurdering av utviklingen fra 2012 og frem til i dag, med utgangspunkt i de empiriske funnene gjennom denne kartleggingen sett opp mot funnene fra Bamford (2012).

3.1 Nytt læreplanverk

Høsten 2020 ble den nye læreplanen for grunnskole og videregående skole, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), tatt i bruk. I tillegg til reviderte læreplaner i alle fag har læreplanverket også fått en overordnet del, med verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* er Kunnskapsdepartementets vurdering at de ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen. Ifølge en pressemelding fra Regjeringen skal den nye læreplanen gi elevene et bedre grunnlag for å kunne reflektere og være skapende, kritiske, utforskende og kreative. Flere fag i skolen skal bli mer praktiske og utforskende med den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

I de følgende delkapitlene presenteres noen av elementene i det nye læreplanverket som er av spesiell betydning for kunst- og kulturoplæringen.

3.1.1 Estetiske læringsprosesser

Overordnet del av læreplanverket beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen og gi retning for opplæringen i fagene. Overordnet del skal derfor ses i sammenheng med de ulike læreplanene for fag. Det kommer flere steder til uttrykk forhold som naturlig vil kunne knyttes til estetiske læringsprosesser og dimensjoner, for eksempel kapittel 1.4:

Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. [...] Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen. [...] Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen.

Kunnskapsdepartementet (2017)

I likhet med verdier som *kritisk tenking* og *miljøbevissthet* skal også elevenes skaperglede og -evne inngå som en del av undervisningen i samtlige fag i skolen.

Et utvalg som i 2020 skrev en rapport til Kunnskapsdepartementet om estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene (By et al., 2020), pekte imidlertid på at det var usikkert om føringene gitt i innledende deler av læreplanverk var styrende nok. De satte også spørsmålsteget ved om retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene var

tydelige nok for å sikre nyutdannede lærere kompetanse til å anvende estetiske læringsprosesser og dimensjoner i opplæringen. Utvalget anbefalte videre en gjennomgang av de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene for å se om estetiske læringsprosesser og dimensjoner ved opplæringen kan uttrykkes mer eksplisitt.

Rektorene i vår undersøkelse stiller seg generelt svært positivt til å styrke det praktisk-estetiske innholdet i alle fag, og 80 prosent av respondentene sier seg enige i dette.

I spørreundersøkelsen er rektorene også spurt om hvordan de forholder seg til påstander med utgangspunkt i Overordnet del, kapittel 2, som handler om prinsipper for læring, utvikling og danning.⁴ Her er mange svært positive til hvilke verdier og effekter kunst- og kulturoplæringen bidrar til. For eksempel svarer 90 prosent at de er enige i at kunst- og kulturoplæring bidrar til refleksjon og kritisk tenkning. De er imidlertid noe mer delt i spørsmålet om elevene ved deres skole får oppleve et variert spekter av kunst- og kulturuttrykk. For ti år siden ble særlig dans trukket frem som et kunstuttrykk som ikke ble vektlagt i stor grad (Bamford, 2012). Dans er inkludert i kompetansemålene for både musikk og kroppsøving i grunnskolen, og etter 10. trinn skal elevene blant annet skal kunne følgende:

- **Musikk:** utøve et variert repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans
- **Musikk:** samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt.
- **Musikk:** utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden.
- **Musikk:** utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer.
- **Kroppsøving:** utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.
- **Kroppsøving:** øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner.

Dans er også inkludert som et av kunstuttrykkene i beskrivelsen av underveisvurderingen for musikk i grunnskolen, mens dette ikke beskrives for underveisvurderingen for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019b; Kunnskapsdepartementet, 2019c). En

⁴ Det er ingen store forskjeller mellom sentrale kommuner, mellomsentrale kommuner og distriktskommuner i svarene på påstandene som tar utgangspunkt i Overordnet del, kapittel 2 (se vedlegg 2).

musikklærer forteller at ansvaret er fordelt mellom musikk og kroppsøving, men uttrykker samtidig noe usikkerhet knyttet til hvem som har hovedansvaret:

Vi tar litt av det ansvaret, men tror det er kroppsøving som har det ansvaret. Vi er enige med kroppsøvingslærerne om at vi tar litt av folkedans, og så kan de ta mer av moderne dans. Når vi skal ha om folkemusikk, så er det naturlig å ha om dans også. Om det er folkemusikk eller irsk, så prøver vi å få til sang, musikk og dans. Vi har ingen lærere med dansebakgrunn.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Lærerne er imidlertid opptatt av at de dekker alle kompetansemålene, og dermed også dans. På spørsmål om hvorvidt LK20 har ført til endringer i kunst- og kulturoplæringen, svarer over halvparten av rektorene at det har ført til endring i noen grad. Den nest største andelen (25 prosent) svarer at dette i liten grad har påvirket kunst- og kulturoplæringen, som vist i neste figur.

Figur 1. Prosentvis fordeling av respondentenes svar på påstanden som omhandler i hvilken grad et nytt læreplanverk har ført til endringer i kunst- og kulturoplæringen ved deres skole (n = 97).



Disse funnene gjenspeiles i intervjuene med lærerne, hvor flere oppgir at LK20 i liten grad har påvirket deres undervisningspraksis. Et unntak er imidlertid rettet mot nye kompetansemål for digital kompetanse.

3.1.2 Digital kompetanse

Et spesifikt element i læreplanverket som har fått mer oppmerksomhet de siste årene, er *digital kompetanse*. Som følge av LK20 har det kommet inn nye kompetansemål som

retter seg mot digital kompetanse, som for eksempel mål for musikk, og kunst og håndverk etter 7. trinn, hvor elevene skal kunne følgende:

- **Musikk:** bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk.
- **Kunst og håndverk:** bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter.

Etter 10. trinn er det ingen kompetansemål som eksplisitt beskriver bruk av digitale verktøy i musikk, men etter 10. trinn skal elevene kunne skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder. Dette kan blant annet forstås som digital kompetanse. I kunst og håndverk er noen av kompetansemålene rettet mot at elevene skal kunne utforske digitale verktøy som kommunikasjonsformer og visualisering ved hjelp av blant annet digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Det digitale elementet er noe flere av informantene trekker frem. Dette beskrives som et område hvor det i utgangspunktet er lav kompetanse hos flere lærere, og hvor dette er noe nytt de fremdeles arbeider med å implementere i undervisningen:

Det er en del kompetansemål i LK20 i formålet med faget som er lagt til uten å tenke på at mange lærere ikke har denne kompetansen. For eksempel det digitale. Det er mange som ikke har sjanse til å undervise i det og legge til rette for elevene når de ikke har kunnskap om det selv.

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

Det nye læreplanverket har påvirket oss på det digitale feltet. [...] Vi fikk et lite spark bak gjennom dette med digital kompetanse. Dette har vi ikke prioritert i så stor grad. Da var vi to stykker som kjøpte inn utstyr, blant annet iPad, hvor man kan drive med komponering og andre ting visuelt.

Lærer i musikk, ungdomsskole

En lærer i visuelle og sceniske fag ved en lærerutdanning føyer seg inn i rekken av informanter som mener at det har blitt større vektlegging av det digitale, men understreker at valg av verktøy og medier må gjøres bevisst:

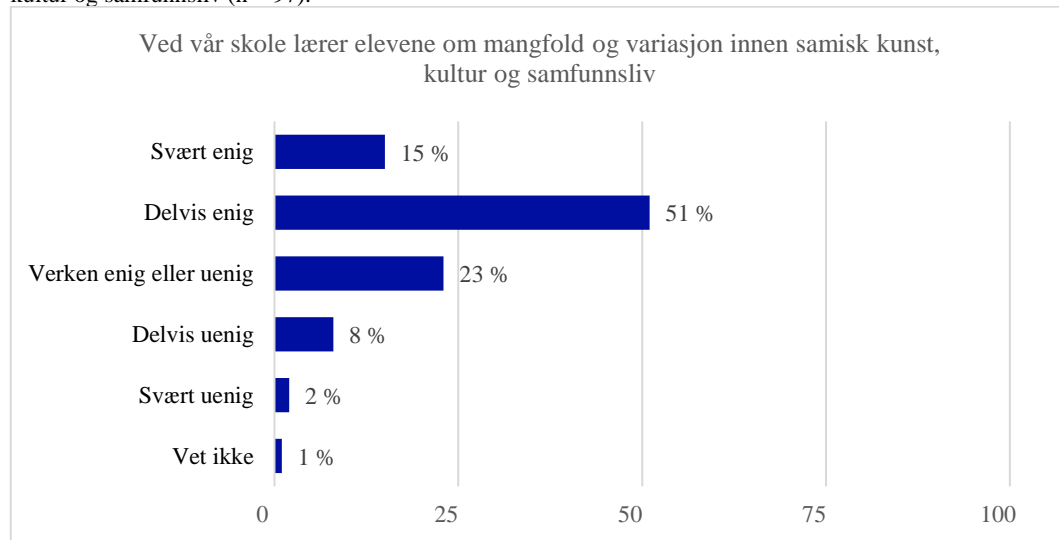
Jeg tenker at det digitale har blitt utrolig til stede. Det har blitt et paradigmeskifte. De sitter ved bordet og jobber med maling, og så ruller de seg bort til bordet hvor de jobber med digital kunst. Vi har klart veldig godt det fagfornyelsen legger opp til – at studentene gjør dette ut fra behov. Det er jo innholdet i EVU-emnet, at læreren skal være trygg på disse uttrykkene. Det andre som er superviktig, er når vi skal velge digitale verktøy, og når vi skal gjøre dette analogt. Vi må ikke bli så ivrige på å kaste ut tegnearkene.

Førstelektor, ved et institutt for visuelle og sceniske fag

3.1.3 Samisk kunst, kultur og samfunnsliv

Samisk historie, kultur og samfunnsliv vektlegges i større grad enn tidligere i LK20. Alle elever skal få innsikt i samisk historie, kultur og samfunnsliv. Kartleggingen viser at 66 prosent av rektorene i undersøkelsen rapporterer at de er enige i påstanden om at elevene ved deres skole lærer om mangfold og variasjon innen samisk kunst, kultur og samfunnsliv. Ti prosent av rektorene rapporterer at de er uenige i påstanden.

Figur 2. Prosentvis fordeling av respondentenes svar på påstanden om elevenes opplæring i samisk kunst, kultur og samfunnsliv (n = 97).

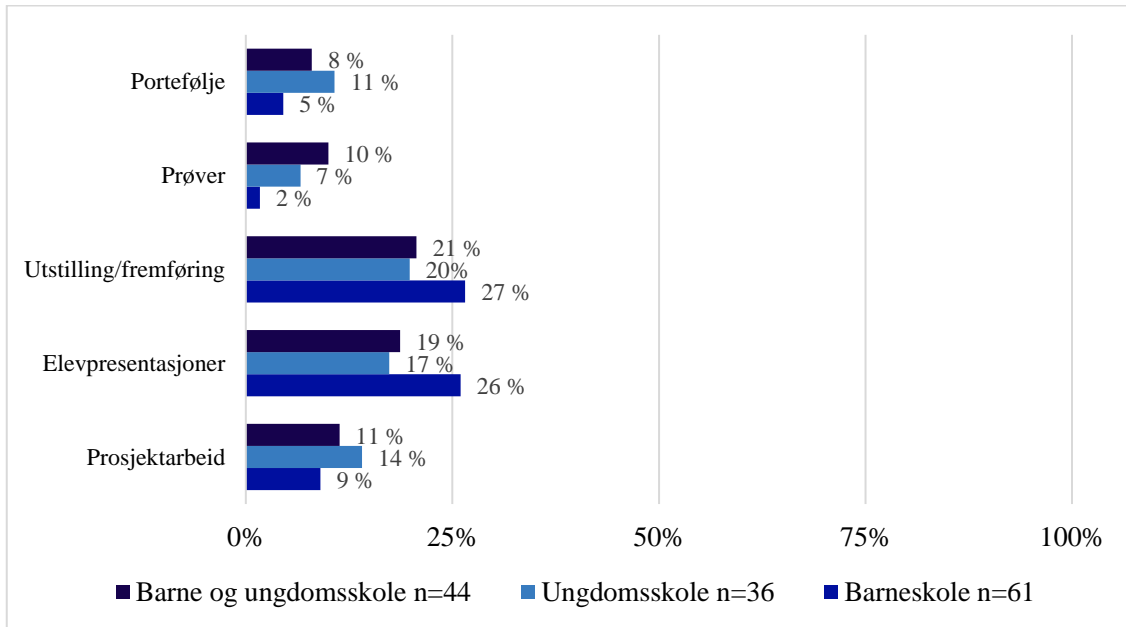


3.1.4 Presentasjon/synliggjøring og vurdering av estetiske uttrykk

I forskriften til opplæringsloven står det at i undervisningsvurderingen i fag skal elever delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring, forstå hva de skal lære og hvilke forventninger som stilles til dem, få vite hva de mestrer, og få veiledning til hvordan de kan arbeide videre for å øke egen kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). Videre står det: «Eleven skal ha fått høve til å vise kompetansen sin på flere og varierte måtar.» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-15). Gjennom spørreundersøkelsen oppgir rektorene at utstilling/fremføring og elevpresentasjoner er de vanligste vurderingsgrunnlagene i fagene musikk og kunst og håndverk samt valgfag med praktisk-estetisk innhold. Rektorene ved ungdomsskolene rapporterer om mer bruk av portefølje, prøver og prosjektarbeid enn rektorene ved barneskolene. Dette er heller ikke overraskende, med utgangspunkt i at ungdomsskoler opererer med karakterer, også i praktisk-estetiske fag, mens barneskoler ikke benytter karakterer.

Neste figur viser prosentfordelingen av rapportert vurderingsgrunnlag i musikk, kunst og håndverk og valgfag med praktisk-estetisk innhold, fordelt på ulike typer skoler.

Figur 3. Fordeling av rapporterte vurderingsgrunnlag for undervisvurdering som brukes i musikk, kunst og håndverk og valgfag med praktisk-estetisk innhold, fordelt på skoler (flersvarsmulighet).



Rektorene i spørreundersøkelsen ble videre spurt om hvor ofte elevene fremfører eller stiller ut de estetiske uttrykkene sine for et publikum. Svarene viser at ved skolene som har deltatt i undersøkelsen, fremfører eller stiller elevene ut de estetiske uttrykkene sine oftere for klassen, og sjeldnere for andre klasser, foresatte og lokalsamfunnet.

Svarene antyder imidlertid at det er forskjeller mellom skoler i distriktskommuner og sentrale kommuner. Generelt rapporterer rektorer fra distriktskommunene at elevene oftere fremfører eller stiller ut de estetiske uttrykkene sine for samtlige publikumsgrupper enn tilsvarende i sentrale kommuner. Dette er særlig tydelig for fremføringer/utstillinger for klassen, hvor nesten halvparten av rektorene fra distriktskommuner oppgir at elevene gjør dette ti eller flere ganger i året. Kun 17 og 18 prosent av rektorene fra sentrale og mellomsentrale kommuner oppgir det samme. For fremføring eller utstilling for andre klasser eller hele skolen oppgir også 27 prosent av rektorene fra distriktskommuner at de gjør dette 10 eller flere ganger i året, mens kun 2 og 3 prosent av rektorene fra mellomsentrale og sentrale kommuner oppgir det samme (se vedlegg 5). Svarene tyder også på at jo mindre sentral kommunen er, jo oftere fremfører elevene for lokalsamfunnet.

En lærer i musikk ved en ungdomsskole, forteller at vurdering med karakter er mindre i fokus, og at det i større grad vektlegges undervisvurdering som har til hensikt å fremme læring og utvikling.

Vi har ikke så ofte karaktervurdering gjennom timene; det er veldig fokus på veiledning, på hvordan man skal komme seg videre, og så har vi ofte en avslutning på en aktivitet. Vi setter oss ned og går gjennom det vi skal vurdere. Det er gjerne individuell utvikling og mestring som er viktig. Da gir vi tallkarakter på hva som var bra, og hvor de skal videre.

Lærer i musikk, ungdomsskole

En lærer som underviser i drama på en barneskole, trekker imidlertid frem at vurdering kan oppleves positivt for elever som mestrer praktisk-estetiske fag i større grad enn andre fag:

På ungdomsskolen er det vanlig vurdering med karakterer. Her på barneskolen er det ingen vurdering i det. Vi valgte å ha det på en annen skole, og da var det utviklingssamtaler. Det var en del elever som gjør det bedre i slike timer enn andre, så da får de mulighet til å hevde seg litt.

Lærer i drama, barneskole

I tillegg trekker samtlige lærere frem prosjektarbeid som en del av sitt vurderingsgrunnlag, noe som gjerne involverer flere ulike fag. Det er imidlertid kun mellom 9 og 14 prosent av rektorene som har oppgitt dette som et vanlig vurderingsgrunnlag i underveisvurderingen. Dette kan skyldes ulike forhold. For eksempel oppgir lærerne at dette gjerne er en årlig eller større begivenhet, eller at det gjennomføres på bestemte trinn, noe som vil si at det er lavere hyppighet ved slike former for vurderingsgrunnlag enn for eksempel elevpresentasjoner. Det er også mulig at rektorene ikke identifiserer dette som en arbeidsmetode som kan gi grunnlag for underveisvurdering rettet spesifikt mot praktisk-estetiske fag, ettersom prosjektene involverer flere fag på tvers. Det kan også skyldes tilfeldigheter knyttet til datamaterialet.

Neste sitat illustrer likevel en viktig trend, som retter seg mot et mer tverrfaglig fokus, blant annet som følge av LK20:

Det var et bokprosjekt i norsk, og så hadde jeg som avsluttende oppgave at elevene selv kunne velge hvordan de viste at de hadde nådd målet. De kunne lage en presentasjon, en dramatisering med bokbad, lage en film hvor de viste de viktigste budskapene fra boken, eller lage en sang om budskapene. Elevene fikk selv velge hvordan de skulle vise at de hadde forstått boken.

Lærer i drama, barneskole

I dette delkapittelet tyder funnene på at utstilling/fremføring og elevpresentasjoner er de vanligste vurderingsgrunnlagene i fagene musikk og kunst og håndverk samt valgfag med praktisk-estetisk innhold. Rektorene ved ungdomsskolene i denne kartleggingen rapporterer om mer bruk av portefølje, prøver og prosjektbasert vurdering enn rektorene ved barneskolene. Dette ser ut til å kunne henge sammen med skillet i den ulike

praktiseringen med karakterer som eksisterer mellom barneskoler og ungdomsskoler. Ungdomsskolelærerne som er intervjuet i denne kartleggingen, er fremdeles mer opptatt av veiledning og utvikling enn karaktersetting. Dette er det også flere som ser i sammenheng med tverrfaglighet, med særlig vektlegging av lengre prosjekter som går på tvers av enkeltfag.

3.1.5 Elevmedvirkning

Gjennom aktiv elevmedvirkning skal alle elever i norsk skole oppleve demokratiske verdier og delta i beslutninger som gjelder deres egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det innebærer en opplæring i de demokratiske verdiene for å skape forståelse og respekt for andre, toleranse, tros- og ytringsfrihet og frie valg, og en aktiv deltakelse i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige og sosiale utvikling. I LK20 beskrives dette blant annet på følgende måte:

Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.

Kunnskapsdepartementet (2017)

Et nytt moment i læreplaner for fag er at begrepet *elevmedvirkning* inngår i samtlige tekster om underveisvurdering. Dette gjelder alle fag. Våre kartleggingsdata støtter opp under at elevmedvirkning er et viktig element i læreplanverket.

I spørreundersøkelsen har vi inkludert et spørsmål om elevmedvirkning i praktisk-estetiske fag. Majoriteten (60 prosent) av rektorene svarer at elevene deltar aktivt i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av egen læring. Spørsmålet er formulert som en påstand, og 39 prosent av rektorene svarer at de enten er delvis uenig eller verken enig eller uenig. Svarene kan tyde på at det fortsatt er mange skoler hvor elevmedvirkning ikke alltid praktiseres i praktisk-estetiske fag. Det kan også skyldes at rektorene legger ulike betydninger i spørsmålet, og at elevmedvirkning forstås på forskjellige måter.

Gjennom et pågående FoU-prosjekt om hvordan elevmedvirkning kan få fornyet styrke i skolen med nytt læreplanverk, finner vi at elevmedvirkning er et begrep som forstås ulikt av ulike aktører (KS-K & Oxford Research, 2023). Jones og Dehlin (2021) finner ellers at elevene selv betegner elevmedvirkning som det å kunne foreta valg. De har undersøkt hva elever, lærere og rektorer mener er viktig med elevmedvirkning, og hvordan skoleledelsen kan bruke denne medvirkningen i utvikling av skolens praksis. Studien viser også at selv om det generelt er en positiv holdning til elevmedvirkning, er det elevene og rektorene som er mest entusiastiske til elevmedvirkning. Et hovedfunn fra hovedrapporten for Elevundersøkelsen i 2017 er at opplevelsen av støtte fra læreren er grunnleggende for opplevelsen av elevmedvirkning.

Medvirkning beskrives ofte som sentralt i både skole og samfunn. Barns rett til medvirkning i saker som angår dem selv, er en kjerneverdi i skandinaviske samfunn (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Også i tilbud utenfor skolen og tilbud gjennom DKS ønsker barn og unge seg innflytelse. I Meld. St. 18 (2020–2021) *Opplære, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* beskrives det hvordan barn og unge i større grad skal bli hørt og selv påvirke tilbudet som gis i regi av blant annet DKS. I BUSK-rapporten (2019) finner Kulturtanken at barn og unge uttrykker et ønske om å bli sett og møtt i kraft av sin egen generasjons kultur, og at de ønsker et mer relevant kunst- og kulturtilbud i alle deler av livet som ivaretar dem som målgruppe.

I skolen vektlegges elevmedvirkning i alle fag. Noen av informantene trekker frem at medvirkning er noe som skjer innenfor gitte rammer i praktisk-estetiske fag:

Drama er et fag hvor vi jobber mye med elevmedvirkning, hvor elevene får være med, improviserer og får lage skuespill ut fra egne ideer. Innholdet skaper de selv, men innenfor faste rammer.

Lærer i drama, barneskole

I samspilløker får de gjerne være med og bestemme hvilke instrumenter de får bruke, og hvilke sanger vi skal bruke, og de får si noe om vurdering.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Oppsummert peker delkapittelet på at elevmedvirkning er utfordrende og at ulike aktører har ulik forståelse av begrepet. Informanter som underviser i praktisk-estetiske fag er imidlertid enige i at medvirkning kan omfatte valg av medier, metode, konsept og vurdering, men innenfor rammene for undervisningen.

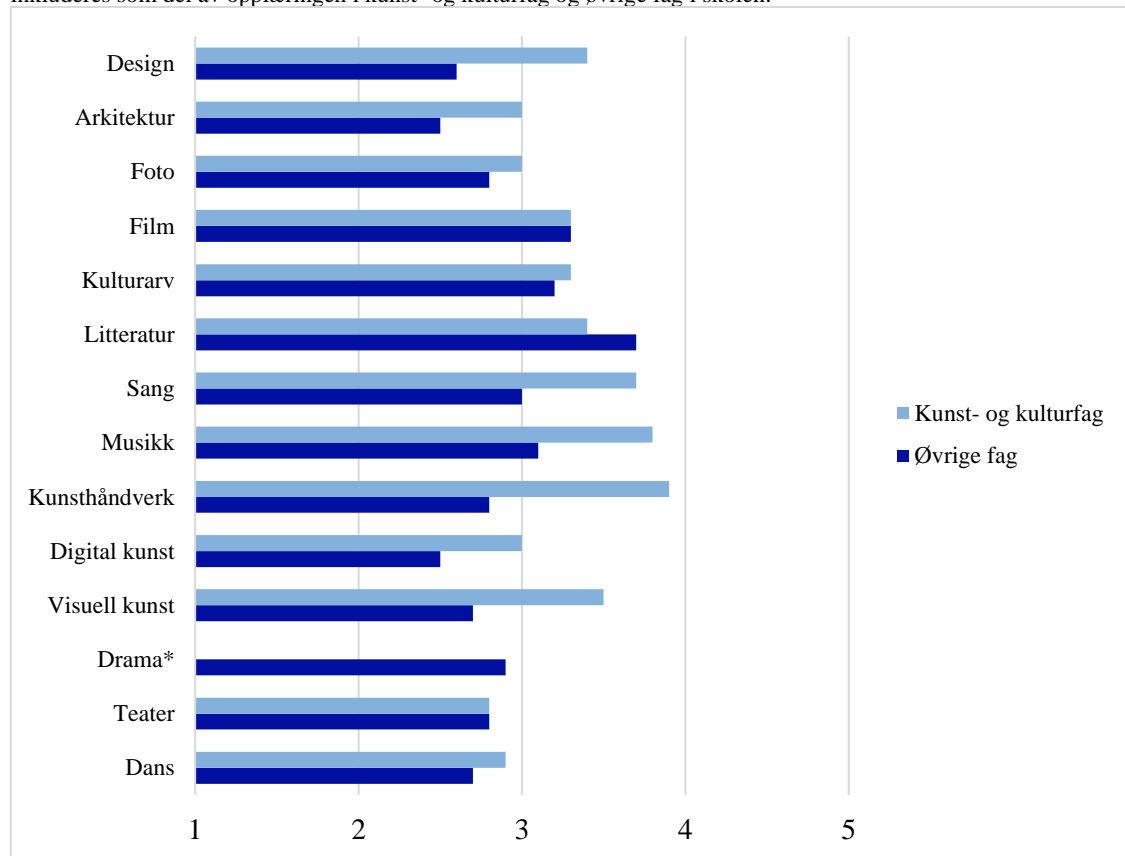
3.1.6 Tverrfaglighet

LK20 har tre tverrfaglige temaer som tar utgangspunkt i sentrale samfunnsutfordringer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Neste figur gir en oversikt over gjennomsnittssvarene fra spørreundersøkelsen hvor rektorene har besvart påstandsspørsmål om hvorvidt ulike kunst- og kulturuttrykk inkluderes som en del av opplæringen ved hver enkelt rektors skole. Dataene i figuren gir en indikasjon på at det er kunst og håndverk, musikk, sang, visuell kunst og design som i størst grad inkluderes i kunst- og kulturfag. Generelt er verdiene, naturlig nok, høyere for kunst- og kulturfag enn for uttrykk som inkluderes i øvrige fag. Litteratur og film scorer også høyt, noe som kan henge sammen med at norsk regnes som et kunst- og kulturfag.

Teater og dans er de to uttrykkene som i minst grad oppgis å være inkludert som en del av opplæringen i kunst- og kulturfag.

Figur 4. Gjennomsnitt av svar på spørsmål (grad av enighet) om hvorvidt ulike kunst- og kulturuttrykk inkluderes som del av opplæringen i kunst- og kulturfag og øvrige fag i skolen.



1 = svært uenig; 2 = delvis uenig; 3 = verken enig eller uenig; 4 = delvis enig; 5 = svært enig.

* Drama er ikke dekket for kunst- og kulturfag.

Figuren ovenfor viser at respondentene har rapportert at litteratur, film, kulturarv og musikk er kunstuttrykk som i størst grad inkluderes i andre fag. Dette er ikke et overraskende funn, siden kunstuttrykk kan ivaretas av flere fag.

Vi finner videre at kommunesentraliteten har begrenset påvirkning på svarene, men rektorer fra sentrale kommuner oppgir at flere kunstuttrykk dekkes gjennom kunst- og kulturfag i litt høyere grad, enn rektorer fra distriktskommuner oppgir (se vedlegg 3).

Faste og detaljerte årsplaner for atskilte fag gjør det vanskelig for lærere å koble sammen ulike fag (UiO, 2020). Gjennom intervjuer forteller imidlertid flere lærere at de i stor grad er opptatt av å benytte elementer fra praktisk-estetiske fag i undervisningen de gjerne har i andre fag, og å hente elementer fra andre fag inn i de praktisk-estetiske fagene. Samtlige lærere har flere eksempler på dette. De forteller at de ikke opplever at andre lærere er like flinke til å hente elementer fra praktisk-estetiske fag inn i fagene de underviser i:

Det er nok vi som fremdeles har hovedansvaret for å ta kunst- og kulturoppplæring inn i andre fag. [...] Det er sånn sett greit, fordi vi vet hva som funker, men det er en risiko at det er trinn eller klasser som ikke får dette. Det er spesielt mer tverrfaglighet mellom musikk- og språkfag. For eksempel lære sanger på andre språk, eller lager små forestillinger med både dans og sang og språk. [...] Jeg har også engelsk, musikk, samfunnskunnskap og produksjon for scene. Slike fag blir jo fort læreravhengige, og derfor er det viktig at ledelsen ser på kompetanse når de ansetter – at de ikke bare ser etter norsk og engelsk og matte.

Lærer i musikk, ungdomsskolen

I tillegg til å arbeide tverrfaglig er lærerne også opptatt av å arbeide med de tre nye tverrfaglige temaene i læreplanverket. Særlig interessant i denne sammenhengen er innspillene fra lærere som underviser i drama, når drama ikke er et etablert fag i grunnskolen, og av den grunn ikke har noen egen læreplan med kompetansemål. Lærerne som underviser i drama, forteller i intervju at de ser til de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket, og at de ellers bruker det elevene har på planen i andre fag, i sin egen undervisning:

Ellers lener jeg meg på de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene. Da jeg var kontaktlærer, brukte jeg drama i undervisningen. Jeg prøver også å lene meg på hva elevene lærer i andre fag, og bruker det i drama. Jeg har ikke noen årsplan.

Lærer i drama, barneskole

Vi bruker kunst- og kulturelementer i all undervisning. I engelsk, samfunnskunnskap og KRLE. Vi står fritt til å lage oppgaver som kombinere disse, for eksempel om etiske dilemmaer. Elevene skulle velge et etisk dilemma, snakke i grupper, dramatisere, legge til musikk og levere filmsnutter på iPad. De jobber med kunstneriske elementer fra musikk i norsk. Eller bilder som inspirasjon. [...] Vi hadde et opplegg rundt en bok, og jeg har videreformidlet dette til andre lærere. Nå skal det gjennomføres på andre trinn, og det skal brukes den typen elementer i alle trinn.

Lærer i drama, barneskole

En lærer som underviser i drama, trekker særlig folkehelse og livsmestring frem som et sentralt tema som kan brukes i dramafaget, og peker på at drama er faget som folkehelse og livsmestring lettest lar seg inkludere i. Dette henger tett sammen med hvordan lærerne i praktisk-estetiske fag som har vært med i kartleggingen, opplever verdien av kunst- og kulturoppplæring, som beskrevet i kapittel 3.5.

I 2012 fant Bamford at skolene i stadig større grad organiserte opplæringen i de praktisk-estetiske fagene som «ukesprosjekter». I vår kartlegging er det også flere lærere som forteller at de arbeider med tverrfaglige prosjekter. Ifølge dem pågår dette gjerne over perioder som kan vare fra én uke og opptil flere måneder. Ifølge lærerne sikrer dette både dybdelæring, ved at de arbeider med et prosjekt over en lengre periode, og tverrfaglighet:

Vi har prosjektet. Her har vi laget pepperkakehus, som involverer matte, norsk, engelsk, kunst og håndverk og mat og helse. De lager også en historie rundt hvem som bor der. Elevene synes det er gøy. Det er noe med at man kan oppleve ting, for eksempel i matematikk.

Lærer i kunst og håndverk, ungdomsskole

Vi hadde et sjokolade-prosjekt over lang tid som inkluderte alt av fag. [...] De laget egen sjokolade, tok ut støpeformer til sjokolade og hadde eget drivhus til kakaoplanter. Så det var kjempestort. De jobbet med fair trade i samfunnskunnskap og alt med forhandlingsprosessen, og jobbet med den etiske delen i KRLE. Jeg ville jo tenke at den måten å jobbe på hadde vært lettere å få inn i alle fagene. I kunst og håndverk designet de logoer som de viste frem. Og musikk lærerne lagde vignetter.

Lærer i drama, barneskole

Mathison og Freeman (1998) og Fullan (2018) anbefaler at tverrfaglige temaer som skal danne utgangspunkt for tverrfaglig arbeid, må være abstrakte og globale temaer og ikke for konkrete. Med det mener de at temaene må åpne for overordnede spørsmål på tvers av skolefag, og ikke bare peke mot konkret faglig innhold. Sitatene illustrerer at lærerne opplever at de har en metodisk tilnærming til åpne temaer, noe som fører til at de har anledning til å involvere mange fag.

Sinnes og Straume (2017) ser det som problematisk at Meld. St. 28, som er grunnlaget for de nye læreplanene, prioriterer enkeltfag foran de tverrfaglige temaene. Dette kan føre til en reduksjonistisk tilnærming som ikke utvikler helhetlig forståelse hos elevene. Sinnes og Straume foreslår at man i stedet for å ta utgangspunkt i fagenes bærende ideer bør formulere spørsmål om hva det er vi lur på og ønsker å finne ut av i vår egen tid (UiO, 2020).

Oppsummert gir dette kapittelet indikasjoner på at LK20 har ført med seg noen nye elementer som har hatt betydning for kunst- og kulturoplæringen. Dette er blant annet nye kompetansemål for digital kompetanse, økt vektlegging av at alle elever skal få innsikt i samisk historie, kultur og samfunnsliv, forsterket søkelys på tverrfaglighet, nye tverrfaglige temaer samt estetiske læringsprosesser. Her gir kartleggingens kvalitative datamateriale indikasjoner på at lærere i praktisk-estetiske fag i større grad inkluderer elementer fra andre fag i de praktisk-estetiske fagene, enn lærere i andre fag inkluderer elementer fra praktisk-estetiske fag i egen undervisning. Lærerne i praktisk-estetiske fag underviser gjerne også i flere andre teoretiske fag, og de forteller at de bruker elementer fra praktisk-estetiske fag i denne undervisningen. De forteller også at de gjennomfører større prosjekter i løpet av året på tvers av fag, noe som også kan inkludere tverrfaglige tema.

De færreste lærerne rapporterer om at LK20 har påvirket undervisningen deres i omfattende grad. Likevel trekkes det frem at inkluderingen av digital kompetanse i

målformuleringene har vært den største faktiske endringen. Flere informanter opplever manglende kompetanse blant lærerne i å imøtekomme kompetansemålene.

For ti år siden fant Bamford (2012) at dans var et av de kulturuttrykkene som var spesielt dårlig representert fordi dans var lagt inn under enten musikk eller gym. Vi kan ikke se at dette har endret seg i vårt datamateriale.

3.2 Rektors betydning for skolens satsing på kunst- og kulturoplæring

Kartleggingen vår tyder på at rektor er en svært viktig pådriver i prioriteringen av kunst- og kulturoplæring ved grunnskolene i Norge. I annen litteratur trekkes også en aktiv skoleledelse frem som den viktigste forutsetningen for å gjennomføre tiltak og satsingsområder på en vellykket måte (Larsen, 2017; Helmersen & Stiberg-Jamt, 2019). Skoleledelsens ansvar for å gi retning for elevenes og lærernes læring og utvikling er videre nedfelt i forskriften (Overordnet del, kapittel 3.5).

En rektor peker på at ledernivået er sentralt for å prioritere viktige forhold ved kunst- og kulturoplæringen, som fagkompetanse, rammebetingelser og ressurser. Ifølge denne rektoren vil dette også påvirke andre fag enn kun de praktisk-estetiske fagene. En økt satsing på dette skaper et større fagfellesskap med kunst- og kulturoplæring i fokus:

Jeg mener at det ikke er vanskelig å prioritere midler til kunst og kultur. Det er en lederprioritering. Hvis du prioriterer dette, så får det effekt i andre fag.

Rektor ved barneskole

Generelt svarer rektorene svært positivt på holdningsspørsmål, som for eksempel at kunst- og kulturoplæring bidrar til refleksjon og kritisk tenkning (90 prosent er enige i dette) og oppgir at de opplever kunst- og kulturoplæring som viktig. Det er imidlertid variasjoner mellom rektorene når det gjelder om, og hvordan, denne opplæringen faktisk prioriteres.

Intervjuene som er gjennomført med lærere, bekrefter betydningen av rektor og skoleledelsen som viktige forutsetninger for prioritering av kunst- og kulturoplæring. Disse prioriteringene handler både om innkjøp av materiell, rekruttering av relevant fagkompetanse, organisering av undervisningen og utformingen av lokaler:

Vi har fagutdannede i alle fag. Det er ledelsens prioritering.

Lærer i kunst og håndverk, ungdomsskole

Vi er heldige, for vi har en leder som prioriterer oss, for vi er to pedagoger i alle timer. [...] I tillegg til økonomi, to lærere per time, og utstyret vi har, så er det også satt av en liten sum til ansvar for vedlikehold av utstyr. Det er viktig, for når det er så mange som bruker det, er det viktig at noen har ansvar for å vedlikeholde. Det er det også ledelsen som har bestemt. Det er jo ikke alle som har dét, en halvtime lærertid i uken til vedlikehold.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Jeg fikk fire nye symaskiner i fjor, og det prioriteres at jeg får det jeg trenger. Og godt utstyrt musikkrom: Vi har to bandrom. Det er nok litt med miljøet her – det har alltid blitt satset på her. Kona mi jobber på en annen skole, og der har de ikke musikkrom engang.

Lærer i kunst og håndverk, ungdomsskole

Videre viser kartleggingen at «ildsjeler» er viktige aktører i kunst- og kulturoppfølgingen. Blant annet finner vi eksempler på rektorer eller lærere som er særlig opptatt av spesifikke felt og som fungerer som pådrivere for dette. Et eksempel på dette presenteres i tekstboksen nedenfor.

Rektor som pådriver

Gjennom kartleggingen har vi vært i kontakt med en rektor fra en barneskole i en sentral kommune som har bidratt til større endringer i kunst- og kulturoppfølgingen ved flere skoler. Gjennom å dykke ned i dette eksemplet, og gjennom intervjuer med flere lærere som nå eller tidligere har arbeidet under denne rektoren, har vi fått et interessant perspektiv på hvordan rektor, på samme måte som det beskrives i Bamford (2012), kan være den absolutt viktigste faktoren i skolens prioritering og profilering av kunst- og kulturoppfølgingen.

Den aktuelle rektoren har jobbet i kortere og lengre perioder ved ulike skoler i den sentrale kommunen. Ved samtlige skoler vi har vært i kontakt med, er kunst- og kulturoppfølging prioritert. Dette retter seg særskilt mot det å inkludere drama både i tradisjonelle fag og som eget fag på timeplanen, men har også inkludert det å ansette lærere med utdanning og fagkompetanse innen kunst- og kulturfagene, bygge og dedikere nye undervisningsrom og kjøpe inn materialer og ressurser til bruk i undervisningen. Rektoren har også jobbet aktivt for å etablere drama som undervisningsmetode og å støtte lærerne i kreative og innovative metoder for kunst- og kulturoppfølging.

Endringene har blant annet sprunget ut av rektorens egne interesse for dramafaget og ønske om å ikke bare bruke teater og scenekunst som elementer i opplæringen, men også dramametode i form av improvisasjon og øvelse for elevene i å fremføre, presentere og oppnå selvsikkerhet.

Selv om det er rektor som setter dette på agendaen, trekkes lærerne frem som en annen, og til tider like viktig, drivkraft som skoleledelsen. Dette handler blant annet om å være en faglig sparringspartner for ledelsen og at lærerne bidrar i et viktig faglig fellesskap:

Rektor er en viktig pådriver for arbeidet med kunst- og kulturoplæringen, men også profesjonsfellesskapet. Jeg tror alle synes dette er gøy. Det er ingen bremseklosser. Vi tenker ikke sånn lenger – det er viktig at alle er med. Det er stor gevinst at man jobber tverrfaglig.

Lærer i kunst og håndverk, ungdomsskole

Det er to faktorer som er viktige: Det er engasjerte lærere, og så er det en engasjert ledelse.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Delkapittelet peker mot at lederen er en viktig forutsetning for prioriteringen av kunst- og kulturoplæring, både når det gjelder innkjøp av materiell, rekruttering av relevant fagkompetanse, organisering av undervisningen og utformingen av lokaler. Videre trekkes ildsjeler frem som viktige aktører i satsinger på fag eller tematiske områder. Ildsjelene kan være både rektorer og lærere.

3.3 Tilgang på ressurser for å undervise i kunst- og kulturfag

I spørreundersøkelsen ble rektorene spurt om de selv opplever at skolen har nok ressurser til kunst- og kulturoplæring av høy kvalitet. Som neste figur viser, er det stor variasjon i svarene. 51 prosent av respondentene er svært eller delvis enige i dette, mens 38 prosent av respondentene er svært eller delvis uenige.

Figur 5. Prosentvis fordeling av respondentenes svar på påstanden om skolens ressurser for kunst- og kulturoplæringen (n = 107).



Spørreundersøkelsen fra 2010/2011 viste at 60 prosent av respondentene var fornøyde eller veldig fornøyde med ressursene de hadde til rådighet i kunst- og kulturoplæringen. Rektorene som har svart på undersøkelsen i denne kartleggingen, er dermed mindre fornøyde med ressursene de har til rådighet, enn rektorene som svarte på undersøkelsen for ti år siden.

Spredningen i svarene vitner om forskjeller i skolenes ressurser eller opplevde mangler når det gjelder det å kunne tilby kunst- og kulturopplæring av høy kvalitet. Som tidligere nevnt trekkes skoleledelsen frem som en viktig forutsetning for denne prioriteringen:

Jeg ser hvor viktig det er med en rektor som brenner for det. En jeg møtte for mange år siden, spurte meg om jeg ville ha lagt ned sløydsalen eller tekstilrommet for å få plass til et datarom. [...] Jeg kommer på noen steder hvor de har enormt med verktøy og materialer, og andre steder som bare har en bunke papirer.

Førstelektor, ved et institutt for visuelle og sceniske fag

Spesialrom⁵ blir fremhevet som viktige for å kunne gjennomføre undervisningen, og lærerne trekker også frem betydningen av å kunne dele opp klassene i mindre enheter for å få mer plass og tid til å kunne hjelpe elevene:

Det å ha utstyr er viktig. Hos oss prioriteres det. Vi har tre veldig fine spesialrom, og klassene er delt så læreren kan hjelpe elevene godt nok. Organiseringen har mye å si. Jeg har vært på andre skoler uten delte klasser, og det er vanskelig å legge opp til at elevene skal lære seg for eksempel symaskin. Å fly rundt og lære 30 elever å sy, det går ikke.

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

I Bamford (2012) var et av funnene at ressurser i utstyr og undervisningslokaler varierte mye fra skole til skole. En utfordring som ble trukket frem, var mangelen på dedikerte spesialrom.

Oppsummert viser delkapittelet at det er forskjeller mellom rektorene som har deltatt i denne undersøkelsen, på hvor fornøyde de er med ressurser, spesialrom og om de opplever eventuelle mangler knyttet til kunst- og kulturopplæringen. Lærerne som er intervjuet mener at skoleledelsen spiller en stor rolle i prioriteringene på dette området, på samme måte som det riktige utstyret og de riktige lokalene kan påvirke hvordan undervisningen foregår.

3.3.1 Betydningen av lærerens kompetanse for kvalitet i kunst- og kulturopplæringen

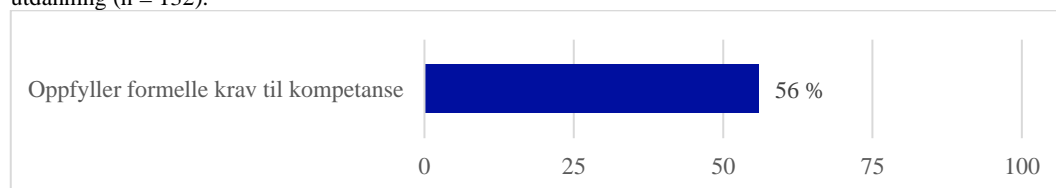
For å undervise i norsk, matematikk, engelsk, samisk og norsk tegnspråk må man ha relevant utdanning på minimum 30 studiepoeng på barnetrinnet (1.–7. trinn) og 60 studiepoeng på ungdomstrinnet (8.–10. trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er imidlertid ingen krav til relevante studiepoeng på barnetrinnet for å kunne undervise i praktisk-estetiske fag. På ungdomstrinnet er det et krav om 30 studiepoeng for å kunne undervise i for eksempel kunst og håndverk eller musikk (Utdanningsdirektoratet, 2021).

⁵ Rom som for eksempel sløydsal, dramasal, musikkrom, bandrom osv.

Relevante studiepoeng er ikke et krav på ungdomstrinnet når det gjelder valgfag, arbeidslivsfag og utdanningsvalg.

I svarene fra spørreundersøkelsen oppgir respondentene at halvparten av lærerne i musikk og/eller kunst og håndverk ved deres skoler oppfyller formelle krav til kompetanse.

Figur 6. Andel lærere som underviser i kunst og håndverk eller musikk, som oppfyller formelle krav til utdanning (n = 132).



Det må poengteres at spørsmålet også er besvart av respondenter ved barneskoler, som ikke har noen formelle krav til utdanning for å undervise i kunst og håndverk eller musikk, og som dermed kan ha besvart spørsmålet annerledes. Samtidig understøttes disse funnene av blant annet Nielsen og Lepperøds (2019) analyse av data fra *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (Perlic, 2019). Denne artikkelen trekker også frem at det var utfordrende for lærere å få ansettelse i skolen med utdanning i design, kunst og håndverk i perioden 2008–2018 og at disse lærerne ofte ble satt til andre oppgaver enn å undervise i kunst og håndverk.

Lærernes faglige kompetanse i kunst- og kulturfag, eller mangel på dette, trekkes frem av Bamford (2012) som en svært viktig forutsetning for lærernes evne til å inkludere kunst og kultur i opplæringen. Vårt datamateriale tyder på at lærernes fagkompetanse også er den viktigste faktoren for å sikre kvalitet i kunst- og kulturoplæringen i dagens grunnskole.

Kvalifiserte lærere trykker på de riktige knappene som får barn til å blomstre.

Rektor ved barneskole

Det er ikke nødvendig med formell kompetanse, men man må ha en interesse. Det er ikke enkelt å sette inn hvem som helst, det synes jeg er litt viktig. Hvis man skal komme gjennom kompetansemål, så burde man ha litt kompetanse om det.

Lærer i kunst og håndverk, ungdomsskole

For å undervise i det enkelte faget tenker jeg at det er viktig med formalkompetanse, mens for tverrfaglighet er det kanskje viktig med praktisk kompetanse. Jeg mener at formell kompetanse er viktig når man skal undervise i disse fagene.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Som sitatene illustrerer, rommer begrepet *kompetanse* flere forhold. Gjennom intervjuene finner vi at informantene også er opptatt av at læreren skal ha en personlig interesse for

faget. De vektlegger imidlertid hovedsakelig *formell kompetanse*, som vil si studiepoeng i relevante fag.

Noen av informantene mener også at utfordringene med rekruttering av riktig faglig kompetanse er større i distriktene enn i sentrale kommuner. Her forteller informanter at de opplever at skoler i distriktene vil kunne ha større utfordringer med å rekruttere relevant faglig kompetanse enn skoler i sentrale kommuner har:

I Oslo er det ikke vanskelig å sikre fagkompetanse. Du kan ha faglærere i mange av kulturfagene. Det er mulig å skape attraktive stillinger. I resten av Norge er det åpenbart en utfordring. Du får det ikke like lett overalt. Da prioriterer de matte, norsk osv.

Rektor ved barneskole

Vi er en skole med 45 lærere og har alltid mulighet til å ansette lærere med 3 fag, mens i mindre skoler holder det ikke å ha 3 fag – der må man ha flere. Da er det de fagene som har færre timer, det går ut over. Det gjør det heller ikke lettere for de som tar lærerutdanning, for det er så få grunnskoler som har mange nok timer til at de kan leve av dette. Så det er synd at det blir så oppdelt som det blir nå.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Sitatene ovenfor viser til utfordringer knyttet til rekrutteringen av lærere til grunnskolen. Det er utfordrende å sikre seg en full stilling som lærer dersom man velger å utdanne seg med fagene kunst og håndverk eller musikk, siden timeantallet i disse fagene er lavt. I tillegg sier lærerne som er intervjuet i kartleggingen, at kompetanse i fagene norsk, matematikk og engelsk er mer etterspurt enn kompetanse i praktisk-estetiske fag:

Man må velge tre fag, og da prioriterer man kanskje ikke kunst og kultur, fordi man vil ha jobb. Det er lurt å velge de største fagene. Man velger fornuftig.

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

Det er generelt manglende kompetanse, tror jeg. Nå er det ganske bra på den skolen jeg er nå, men jeg vet jo at det ikke er sånn overalt. Det skyldes rektorer som ikke prioriterer å ansette lærere, og som heller vil ha grunnskolelærere som kan undervise i mange fag.

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

Sitatene ovenfor beskriver forhold som har betydning for hvilke fag lærerstudentene velger på grunnskolelærerutdanningen. En rådgiver ved en lærerutdanning forteller blant annet at vektleggingen av mer teoretiske fag har påvirket søkertallene til praktisk-estetiske fag:

De siste årene har de estetiske fagene hatt lav status i skolen. De blir ikke fokusert like mye på som kjernefagene. Før måtte man ha et praktisk-estetisk fag i porteføljen sin. Slik er det ikke nå, og da har det vært frafall fra de fagene. Hvis man tar en master i kunst, så er det ikke sikkert man får jobb. Så det er klart det påvirker studentene. Det har dessverre fått lav status, for eksempel teater, som ikke er et fag i skolen. Det er kanskje to per kull som tar det som valgfag. Det er nesten som at man kompensere for fjerning av kunstfagtimer ved å si man skal ha estetiske læringsprosesser i alle fag.

Rådgiver ved lærerutdanning

Sitatet over illustrerer også et viktig forhold som handler om dreiningen som følge av LK20, hvor det nå er et felles ansvar blant lærerne i skolen å sørge for estetiske læringsprosesser i alle fag. Informantene er imidlertid enige i at dette er et ansvar som ikke blir fulgt opp av øvrige lærere.

Lærere forteller i intervjuene at de opplever at manglende formell kompetanse i de praktisk-estetiske fagene får konsekvenser for undervisningen. Hovedsakelig mener informantene at manglende formell kompetanse ofte fører til at lærerne som underviser i for eksempel kunst og håndverk, vektlegger produksjon av produkter og at lærerne ikke klarer å se verdien i faget eller realisere kompetansemålene:

Det som er ulempen med dem uten kompetanse, er at mange kjøper ferdige «kit». De er opptatt av resultatet – og glemmer prosessen. De er opptatt av at elevene skal ha noe fint å sende med hjem. Det blir mer fokus på resultat enn hva de lærer. Det blir mer et pyntefag som man bruker i forbindelse med høytider, juleverksteder, påske eller 17. mai – uten å ta hensyn til kompetansemålet.

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

En lærer peker på at LK20 har skapt noen utfordringer for eldre lærere i kunst og håndverk. Dette handler om at de gjerne vektlegger produktet istedenfor prosessen og at de opplever utfordringer med å vite hvordan de skal undervise opp mot nye kompetansemål som retter seg mot digital kompetanse:

Jeg ser faget litt annerledes enn to av de andre lærerne, som nærmer seg pensjonsalderen. De gjør som de alltid har gjort. De er livredde for det digitale, dropper dette og argumenterer for at det er viktig å bruke hendene. Og det er viktig, men man må få med seg hele faget. De er også opptatt av resultatet, noe å ta med seg hjem. De er redde for prosjekter hvor man bare er i prosess.

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

Kort oppsummert sier rektorer og lærere som har deltatt i kartleggingen vår, at det mangler kunst- og kulturfaglig kompetanse hos rundt halvparten av lærere som underviser i musikk og kunst og håndverk. Det er videre en oppfatning om at fag som norsk, matematikk og engelsk er mer attraktive for lærerstudenter å velge i studieporteføljen sin: Med disse fagene er det lettere for en nyutdannet lærer å bli ansatt i en fulltidsstilling. Dette til tross for at rektorer og lærere mener at formell utdanning og fagkompetanse er en viktig forutsetning for kvalitet i undervisningen i praktisk-estetiske fag.

3.4 Timeomfang og prioritering

I Bamfords rapport (2012) pekes det på at prioritering av matematikk, norsk og engelsk, med fokus på måloppnåelse i PISA-testene, skaper en utfordring for andre fag. Rapporten peker også på at det frem til 2010 var en økning i timeomfanget i andre fag, særlig realfag, mens utviklingen i timeomfang for praktisk-estetiske fag hadde stoppet.

Timeutviklingen i barneskolen fra skoleåret 2010/2011 til skoleåret 2022/2023 viser at naturfag er det eneste faget som har hatt endring i timeomfanget.⁶ De resterende fagene har likt timeantall som for 12 år siden (se vedlegg 4). I ungdomsskolen har endringen vært større. I skoleåret 2012/2013 ble *elevrådsarbeid* erstattet med *valgfag*. Dette førte til en stor økning i antall timer og en satsing på flere valgfag med praktisk-estetisk innhold, som for eksempel produksjon for scene, design og redesign, kulturarv, praktiske handverksfag og teknologi og design.

Som et resultat ble samtlige andre fag redusert med noen få timer hver, med unntak av norsk og matematikk. Den største prosentvise reduseringen var i naturfag, samfunnsfag, kunst og håndverk og utdanningsvalg, som alle ble redusert med cirka 2,7 prosent (se vedlegg 4).

Enkelte lærere opplever at det lave timeomfanget i praktisk-estetiske fag setter disse fagene i en sårbar posisjon dersom timene frafaller (for eksempel ved sykdom, ekstraordinært skoleprogram o.l.). Imidlertid finner vi også eksempler på at timene i de praktisk-estetiske fagene vernes:

Tid har mye å si. Det har blitt mindre tid. Jeg mener jeg hadde mer da jeg startet. Det er mye vi skal nå over. Store mål hvor tiden blir knapp. Vi har prøvd ny organisering, så vi får lengre økter. [...] De timene blir ikke brukt til andre ting. Vi verner om dem. Det er en felles forståelse – fordi det er så lite av det.

Lærer i kunst og håndverk, ungdomsskole

⁶ I skoleåret 2016/2017 ble timeantallet for naturfag økt fra 328 timer til 366 timer, noe som tilsvarer en økning på 11,6 prosent.

3.5 Forståelse av kunst- og kulturoplæringen

Forståelsen av og holdningene til praktiske og estetiske fag er, på samme måte som lærernes fagkompetanse, et viktig element i kvaliteten på opplæringen. Flere utfordringer kommer frem i funnene våre, blant annet knyttet til hvilken *verdi* man tillegger de praktisk-estetiske fagene.

Bamford (2012) trekker frem at det er en utfordring at kunst- og kulturfagene ofte blir ansett som «kosefag» eller «lekefag», altså fag som handler mer om en hyggelig og underholdende stemning, og i mindre grad handler om å oppnå konkrete læringsmål eller å utfordre elevene faglig. Bamford mener utfordringen med dette er at fagene av denne grunn mangler den anerkjennelsen, og dermed også den prioriteringen, fag som matematikk, norsk, engelsk og naturfag får. Kosefag-stempelet blir også trukket frem som problematisk av en informant:

Det er skummelt med kosefag-stempelet. Noen verdsetter kanskje ikke faget og er ikke klar over omfanget av faget, og har erfaringer fra tidligere med at det er et fag hvor man bare sitter og koser seg med hobbyverksted.

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

Med begrepet «kosefag» beskriver lærerne at de praktisk-estetiske fagene, og særlig kunst og håndverk, er timer hvor enkelte lærerkolleger mener at elevene har en form for fritime. Noen av informantene vi har snakket med, forteller om lignende holdninger som Bamford avdekket for ti år siden. En lærer i kunst og håndverk forteller blant annet følgende:

Jeg har i to år vært bare kunst- og håndverklærer. Nå er jeg kontaktlærer. Og da var det en kollega som spurte meg: «Jeg hørte du skal være lærer», men så tok han seg selv i det og la til «kontaktlærer». Men det var tydelig at han tenkte at nå ble jeg liksom ordentlig lærer. Man er liksom ikke ordentlig lærer når man har de «leke-fagene».

Lærer i kunst og håndverk, barneskole

Til tross for at flere opplever lignende holdninger som for ti år siden, er det også noen som rapporterer om en gradvis endring, hvor flere begynner å forstå betydningen av de praktisk-estetiske fagene:

Jeg opplever en endring i holdningene til kunstoffagene. De siste ti årene føler jeg at det har vært en utvikling i at det er et viktig fag. Det tror jeg har litt med produksjon for scene å gjøre. Det har virkelig vært bra, med gode forestillinger. Innbyggerne har kommet i hopetall for å oppleve forestillinger. Samtidig merker andre lærere hva dette gjør med elevene deres. Det skjer noe viktig sosialt og dannelsesmessig når det gjøres på skikkelig vis. Vi har elever som har hatt skolevegring, som har kommet tilbake på grunn av slike fag, og elever som har depresjon, hvor det har gått bedre med slike fag.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Jeg føler at vi før var et «unyttig» fag som måtte ut for å dyrke oljefagene og ingeniørene. Vi har alltid fått dem som har hatt dette som interesseområder. Men studentene har blitt bevisste på hele mennesket, at barn trenger å bli stimulert på mange områder. Mange er bevisste og sier: «Jeg er egentlig ikke så veldig god i dette, men vil møte barnet på andre arenaer enn bare foran tavla.»

Førstelektor, ved et institutt for visuelle og sceniske fag

Informantene understreker at det at praktisk-estetiske fag er timer som er preget av kos, samtidig er et positivt trekk ved fagene. De er imidlertid tydelige på at det burde bli en økt forståelse og bevissthet knyttet til betydningen disse fagene har i grunnopplæringen. Verdien og målene med de praktisk-estetiske fagene er noe som vektlegges tungt av samtlige informanter. Dette handler i større grad om utvikling av evner, mestring og forbedring av psykisk helse enn det handler om utvikling av fagkompetanse. Informantene trekker frem at det å bruke blant annet drama, musikk og andre kunstuttrykk i undervisningen kan bidra til å gi elevene mestringsfølelse og evner som kan brukes i andre fag. Bruk av dramapedagogiske arbeidsformer kan bidra til å gi elevene trygghet i presentasjonssituasjoner. De lærer å bevege seg i et rom, snakke rolig og bli gode på improvisasjon og problemløsning. En informant forteller om hvordan mange elever har mye angst knyttet til presentasjoner og prestasjoner i fag og at det har stor verdi for dem å jobbe med dramametode for å slippe denne angsten. De poengterer også at disse egenskapene er noe samfunnet i stor grad har behov for nå og i fremtiden, hvor kreativitet, samarbeid, løsningsorientering og nytenkning er essensielle kompetanser. En annen informant forteller om hvordan de gjennom å ta i bruk nye og kreative metoder i kunst og håndverk lærer elevene å forholde seg til komplekse oppgaver. Elevene blir opptatt av å løse problemer og skape og se muligheter i stedet for begrensninger. Dette, forklarer informanten, står i stor kontrast til andre klasser med mindre søkelys på kreativ tenkning, hvor læreren i mye høyere grad har satt alle rammene og bestemmer hvordan oppgavene skal løses.

To informanter har også understreket verdien av å bruke kunstuttrykk og -metode som verktøy til å skape trygghet, identitet og selvsikkerhet hos elevene:

Vi utdanner jo ikke skuespillere, men mennesker. Vi jobber med å skape trygghet.

Rektor, barneskole

Vi har ikke som mål å utdanne musikere eller dansere, men å styrke elevene gjennom aktivitetene. Og dette med identitet og troen på at man er verdt noe, det ser man at elevene vokser på.

Lærer i musikk, ungdomsskole

Disse resultatene samsvarer med funnene som ble gjort for ti år siden. Her finner Bamford (2012) at hovedmålet med kunst- og kulturoplæring i grunnskolen i stor grad ble beskrevet som en dannelsesprosess, i tillegg til den personlige og den kreative utviklingen for eleven.

Oppsummert indikerer funnene at det fremdeles er lignende holdninger som for ti år siden når det gjelder synet på de praktisk-estetiske fagene som mindre anerkjente fag. Noen av informantene mener imidlertid at holdningene er i endring og at flere har begynt å bli oppmerksomme på ulike verdier i kunst- og kulturoplæringen, som mer teoretiske fag ikke dekker på samme måte.

3.6 Samarbeid med eksterne aktører

I Bamford (2012) blir samarbeid med eksterne aktører trukket frem som en relevant måte å utvide kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen på. Funn fra 2010/2011 viser at det hovedsakelig var snakk om biblioteker, museer, kunstnere og i noen grad foreldre som primære samarbeidspartnere utover DKS. Svarene fra spørreundersøkelsen antyder at DKS fremdeles er den eksterne aktøren skolene samarbeider mest med, etterfulgt av biblioteker.

Som neste figur viser, er det imidlertid noe variasjon i svarene avhengig av hvor sentrale kommunene er. Blant annet rapporteres det om at distriktskommuner og mellomsentrale kommuner samarbeider mer med kulturskolen enn sentrale kommuner gjør. I tillegg rapporteres det om at sentrale og mellomsentrale kommuner samarbeider mer med lærerutdanningen og universiteter enn distriktskommuner gjør.

Tabell 1. Prosentfordeling av rapportering om hvilke eksterne aktører skolen samarbeider med i planlegging og gjennomføring av kunst- og kulturoplæringen ved skolen, gruppert etter kommunesentralitet.

	Sentrale kommuner n = 42	Mellomsentrale kommuner n = 53	Distriktskommuner n = 42
Foresatte	11 %	7 %	8 %
Bibliotek	22 %	21 %	19 %
Andre grunnskoler eller videregående skoler	3 %	3 %	4 %
Næringsliv / private bedrifter	4 %	3 %	4 %
Lærerutdanning eller universitet	9 %	6 %	2 %
Kulturinstitusjoner (f.eks. teater, orkester og museum)	13 %	13 %	11 %
Den kulturelle skolesekken (DKS)	28 %	28 %	26 %
Kulturskolen	6 %	14 %	16 %
Andre kunst- og kulturarbeidere	4 %	4 %	10 %

I intervju med en musikk lærer ved en ungdomsskole i en distriktskommune blir det trukket frem hvordan de ofte samarbeider med den lokale kulturskolen og har et tett samarbeid med kulturskolerektoren om lokaler og utstyr. I tillegg forteller læreren at de også benytter lokalsamfunnet gjennom de ressursene og den kompetansen som er tilgjengelig:

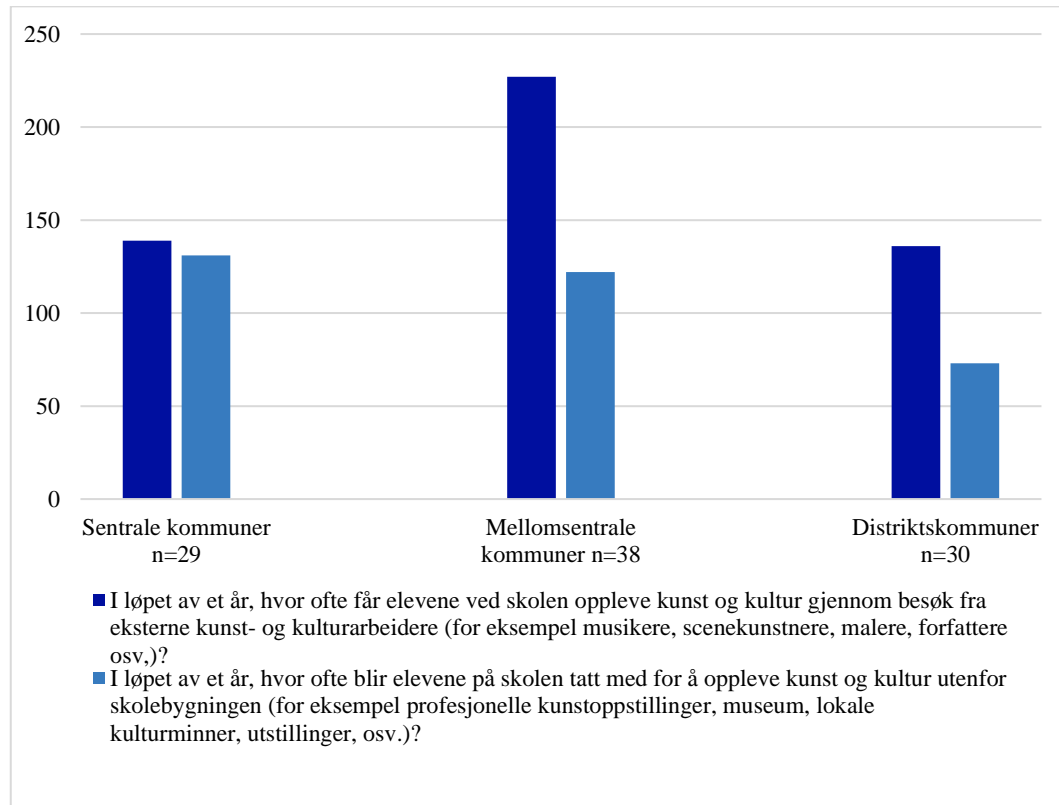
Jeg bruker lokalsamfunnet litt her da, hvis jeg vet at noen har en sag eller noe treverk liggende. Vi bruker lokalsamfunnet og ressurser på utsiden av skolen. Det er en dame som driver og syr masse, og hun inviterte oss hjem, og så viste hun oss noen teknikker og en utstilling i kjelleren. Elevene hadde med seg en hullete genser som de skulle fikse. Så det føler jeg er en mulighet med den nye læreplanen, det å tenke litt stort.

Lærer i musikk, ungdomsskole

3.6.1 Kunstbesøk og Den kulturelle skolesekken

Mange skoler inviterer kunstnere og utøvere til skolen eller drar på utflukter for å oppleve kunst utenfor skolen. Som neste figur viser, rapporterer rektorene fra mellomsentrale kommuner at elevene oftere opplever kunst gjennom besøk fra eksterne kunst- og kulturarbeidere enn rektorer i sentrale kommuner og distriktskommuner. Rektorer fra skoler i mer sentrale kommuner oppgir videre at elevene oftere tas med for å oppleve kunst- og kulturopplevelser utenfor skolen enn rektorer i mindre sentrale kommuner.

Figur 7. Stolpediagram over antall registrerte ganger elevene ved skolen opplever kunst og kultur gjennom besøk fra eksterne kunst- og kulturarbeidere og utenfor skolebygningen.



DKS kan beskrives som en viktig del av barn og unges møter med kunst- og kulturuttrykk i skolehverdagen. Ordningen startet opp i 2001, og som nasjonal satsing skal DKS bidra til at elever i grunnskolen og i videregående opplæring får møte profesjonell kunst og kultur av alle slag. I løpet av 2019 fikk barn og unge til sammen over 2,5 millioner unike kunst- og kulturmøter med opplevelser, refleksjon og læring gjennom DKS. På den måten er DKS et viktig virkemiddel for å oppnå politiske idealer om demokratisering av kultur, lik tilgang til kulturtilbud og økt velferd blant den oppvoksende generasjonen i Norge.

I en pågående utredning av DKS og Kulturtanken som gjennomføres av Oxford Research, vises det til at DKS er en viktig og unik ordning som bidrar til å introdusere mange ulike kunstuttrykk til barn – kunstuttrykk som de ellers kanskje ikke ville ha møtt. Bamford (2012) beskriver kvaliteten i DKS som gjennomgående høy. De aller fleste skoler i Bamfords rapport, oppga at de hadde hatt minst ett DKS-besøk i løpet av det siste året. Samtidig beskriver rapporten at barn og unge savner medvirkning i og innflytelse på DKS-programmet.

Mangelen på innflytelse og medvirkning i DKS er noe våre informanter også trekker frem. Programmeringen for DKS gjøres i fylkeskommunene og direktekommuner⁷, og rektorer, lærere og elever har liten kontroll over bestemmelsesprosessen. Denne organiseringen er en vesentlig del av ordningen, fordi kunstnerne og utøverne som tilbyr sitt uttrykk til DKS, søker om plassene, fordi tilbudene skal kvalitetssikres, og fordi det skal sikres et bredt tilbud i hele landet (Meld. St. 18 (2020–2021), s. 136). Rektorene og lærerne i denne kartleggingen beskriver dette som et viktig vilkår for DKS-ordningen, og selv om noen forteller at de kunne ønske seg større innflytelse, blir det også påpekt at en annen løsning ville være vanskelig å få til.

En kritikk som lærerne i denne kartleggingen har knyttet til DKS-tilbudet, gjelder informasjonen og opplegget rundt et DKS-besøk. Flere av lærerne vi har intervjuet, ønsker seg bedre muligheter til å forberede seg, slik at de kan utnytte DKS-besøket til å ta opp temaer, jobbe videre med kunstuttrykket eller på andre måter hjelpe elevene til å reflektere og få større utbytte av besøket. Noen lærere i de praktiske og estetiske fagene opplever også at det er de som får ansvaret for å koble dette til resten av undervisningen, selv om andre fag også ville kunne bruke dette i sin undervisning:

Det varierer veldig hvordan vi jobber med opplegg i forkant eller etterkant av DKS-besøk. Noen ganger er det veldig bra opplegg som vi bruker tid på. Hvis det kommer musikk gjennom DKS, så forventer de andre lærerne at dette er noe musikk lærerne skal ta. Men som oftest er det opplegg som kan gjøres av andre enn musikk lærere. For eksempel å sette seg inn i epoker. Det kan man gjøre selv om man ikke er musikk lærer.

Lærer i musikk, ungdomsskole

I dette delkapittelet beskriver informantene DKS som en viktig ordning for å gi barn og unge profesjonelle møter med ulike kunst- og kulturuttrykk. Distriktskommuner bruker i høyere grad lokalsamfunnet både til samarbeid om ressurser, lokaler og som del av undervisningsopplegget, men jevnt over er institusjoner som museer og biblioteker mye brukt.

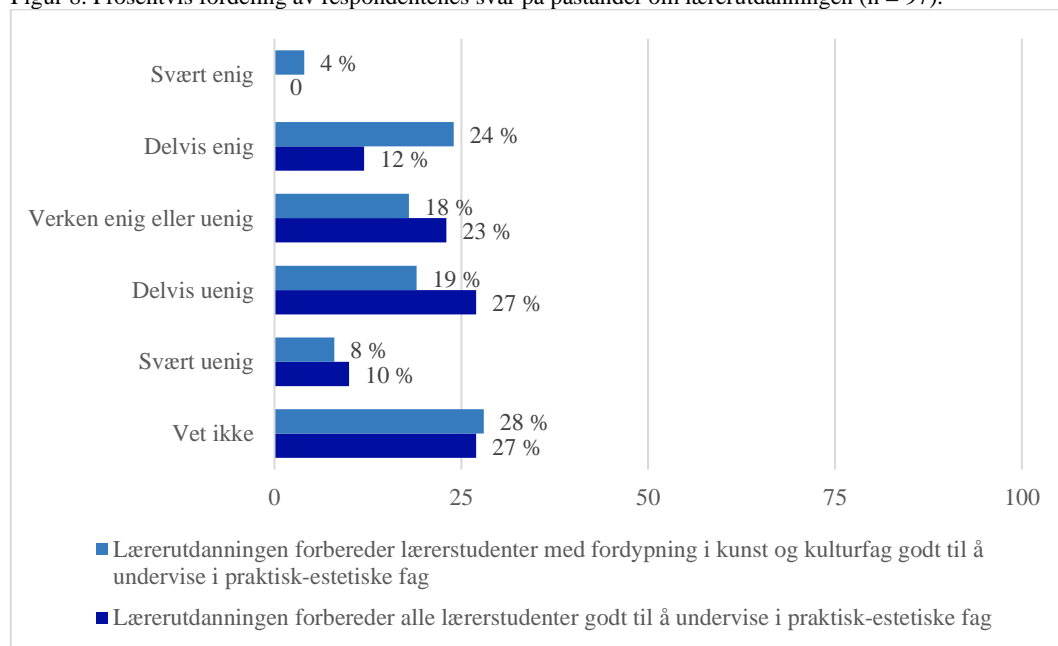
3.7 Grunnskolelærerutdanningene

I 2010 ble allmennlærerutdanningen erstattet av to fireårige grunnskolelærerutdanninger, som kvalifiserte til undervisning på grunnskolens 1.–7. trinn og til undervisning på 5.–10. trinn. Fra 2017 ble kravet utvidet til en femårig masterutdanning for alle grunnskolelærere i Norge, herunder MAGLU 1–7 og MAGLU 5–10 (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 2016; Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10, 2016.).

⁷ Direktekommuner er kommuner som selv har ansvar for programmeringen av DKS til grunnskolen lokalt.

Neste figur viser at rektorene i vår spørreundersøkelse mener at grunnskolelærerutdanningene ikke forbereder lærerstudenter godt nok på å undervise i fag med praktisk-estetisk innhold. Interessant nok er rektorene ikke bare uenige i at lærerutdanningen forbereder *alle* lærerstudenter godt på å undervise i fag med praktisk-estetisk innhold, men de er også delt i hvorvidt de mener at lærerutdanningen forbereder lærerstudenter med fordypning i kunst- og kulturfag godt nok på dette.

Figur 8. Prosentvis fordeling av respondentenes svar på påstander om lærerutdanningen (n = 97).



Rektorene er videre spurt om de opplever at lærere uten formell utdanning innen kunst- og kulturfag er kvalifiserte til å undervise i musikk, kunst og håndverk og/eller valgfag med praktisk-estetisk innhold. Over halvparten (55 prosent) av rektorene er uenige, mens hver femte (22 prosent) rektor er enig i dette.

I spørreundersøkelsen rapporterer 44 prosent av rektorene at de opplever lærernes muligheter for videreutdanning innen kunst- og kulturfag som dårlige. Her er hver femte rektor (20 prosent) enig i at mulighetene for dette er gode, mens hver fjerde rektor (25 prosent) er verken enig eller uenig.

Som nevnt i kapittel 3.4, som handler om utvikling i timeomfang og prioritering, ble det bestemt at det som på den tiden (2001) ble omtalt som et praktisk fag og et estetisk fag, skulle fjernes som obligatorisk fag i allmennlærerutdanningen (St.meld. nr. 16 (2001–2002), s. 112).

Grunnskolelærerutdanningene har ellers nylig vært i endring, og høsten 2017 startet de første studentkullene opp på femårige grunnskolelærerutdanninger. Universiteter og høyskoler står i stor grad fritt til selv å organisere utdanningene. En informant ved

grunnskolelærerutdanningene forteller at en omorganisering av fagene i utdanningene har medført flere utfordringer for blant annet kunst og håndverk. Dette er fordi masterfordypninger både i kunst og håndverk og i mat og helse veksler mellom opptak annethvert år. På grunn av matriseorganisering fører det til at det for noen kull kun er bestemte grupper som har mulighet til å velge kunst og håndverk som fag:

Det er litt komplikasjoner med tanke på hvem som kan velge hva, og når. Ikke alle som ønsker det, kan velge kunst og håndverk – det må passe inn sammen med de andre fagene de har valgt. I GLU 1–7 har det blitt sånn at det hvert andre år bare er de som har valgt idrett som sitt masterfag, som kan velge grunnemnene i kunst og håndverk tidligere i studieløpet sitt. Hvor stor sannsynlighet er det at en ihuga idrettsstudent også velger kunst og håndverk?

Førstelektor i visuelle og sceniske fag, grunnskolelærerutdanning

Organiseringen av grunnskolelærerutdanningen kan variere mellom universitetene. Gjennom intervjuene finner vi videre at ildsjeler også er viktige i grunnskolelærerutdanningen for at bestemte områder skal satses på:

Vi har konkret valgt drama som utviklingsmulighet. Jeg har dramabakgrunn, og derfor valgte vi det. Men andre lærerutdanninger har gått samme vei, fordi drama er veldig anvendelig. Vi er på trappene med å videreutvikle dramasamlingene, ikke bare som metode for opplæring av lærerstudentene, men ved at lærere kan bruke drama selv i undervisningen.

grunnskolelærerutdanning

Rådgiver ved

Fra høsten 2021 kunne universiteter og høyskoler selv velge om de ville tilby femårig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag (LUPE) eller treårig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag. Fra høsten 2023 må alle institusjoner som vil tilby lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, ta opp studenter til den femårige utdanningen. Denne utdanningen skal ifølge forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13 (2020), fremme kvalitet i opplæringen i skole og kulturskole. Kjernen i utdanningen beskrives her som de praktiske og estetiske fagenes vitenskapsfag og kunnskaps- og ferdighetsområder. Utdanningen skal bygge på forskning og erfaringsbasert kunnskap og ha helhet og sammenheng mellom fag, profesjonsfag og praksis.

Ved at lærerne har innsikt i barne- og ungdomskulturen, skal de kunne legge til rette for at barn og unge får utfolde seg kreativt som skapende individer (St.meld. nr. 18 (2001–2002)). Praktisk-pedagogisk utdanning og lærerutdanningene i praktiske og estetiske fag kan kvalifisere for undervisning i både grunnopplæringen og kulturskolen, og deler av praksisen lærerstudentene må ha, kan legges til kulturskolen. Alle kandidater fra norsk

lærerutdanning som retter seg mot barnehage eller skole, skal ha kunnskap om og forståelse av samisk kultur og statusen og rettighetene til urfolk.

LUPE omfatter to til tre fag. Lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag er i dag treårig, og den vil etter hvert bli erstattet av LUPE, som er en femårig masterutdanning. I LUPE kan det inngå masterfordypning i ett av følgende fag: (a) dans; (b) design, kunst og handverk; (c) drama og teater; (d) kroppsøving og idrettsfag; (e) mat og helse; (f) musikk (Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, 2020). Studentene velger i tillegg ett eller to andre undervisningsfag med læreplan i grunnopplæringen. Kandidater fra LUPE vil dermed ha undervisningskompetanse i inntil tre praktiske og estetiske fag, avhengig av fagvalget. Hvilke effekter LUPE vil få for fremtidig prioritering og rekruttering til de praktisk-estetiske fagene, gjenstår å se.

Oppsummert viser dette kapittelet at rektorer ser ut til å mene at grunnskolelærerutdanningen er mangelfull når det gjelder å gi lærerne verktøyene og selvsikkerheten til å undervise i praktisk-estetiske fag. Dette gjelder både for lærere med og lærere uten fordypning i kunst- og kulturfag. Videre har vi sett at organiseringen av fag som ikke er obligatoriske, kan ha hatt negativ effekt på rekrutteringen til praktisk-estetiske fag. Fra høsten 2021 kunne imidlertid universiteter og høyskoler selv velge om de ville tilby en femårig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag.

3.8 Utvikling fra 2010 til 2022

Datamaterialet vårt gir lite indikasjon på utvikling i kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen i Norge fra 2010 til 2022. Våre funn om holdninger og prioriteringer i dagens kunst- og kulturoplæring er svært like Bamfords funn i 2012. I likhet med situasjonen for ti år siden blir rektor fremdeles beskrevet som en viktig enkeltfaktor for hvorvidt kunst- og kulturoplæringen prioriteres ved skolen. I tillegg er det fremdeles lærerens formelle fagkompetanse som er den viktigste faktoren for kvalitet i undervisningen.

Både denne kartleggingen og undersøkelsen fra 2012 har avdekket en positiv holdning blant rektorer når det gjelder verdien av kunst- og kulturoplæring. Likevel ser det ikke ut til at det har vært en økt satsing på rekruttering av lærere med relevant kompetanse. Det fremdeles er slik at rundt halvparten av lærerne som underviser i musikk og kunst og håndverk, mangler formell kunstfaglig kompetanse.

Vi ser derimot en endring i rektorenes opplevelse av å ha nok ressurser, utstyr og lokaler sammenlignet med tidligere. Det er flere rektorer i vår kartlegging som har rapportert at de er mindre fornøyde med ressurser, utstyr og lokaler, sammenlignet med rektorene i kartleggingen for ti år siden.

Læreplanverket LK20, som kom etter Bamfords kartlegging, består av en overordnet del og læreplaner for de ulike fagene, med en rekke endringer og nye fokusområder. Likevel tyder mye på at mange fremdeles underviser etter samme praksis som før, og flere oppgir at LK20 ikke har ført til store endringer i hvordan de gjennomfører kunst- og kulturoplæringen. De nye kompetansemålene som handler om digital kompetanse, trekkes av flere lærere frem som utfordrende, blant annet fordi man ikke har fått tilstrekkelig digital kompetanse gjennom sin utdanning.

LK20 har lagt inn en del av ansvaret for å inkludere estetiske læringsprosesser i samtlige fag og vektlegger tverrfaglighet i større grad enn før. I kartleggingen rapporterer informantene at lærere i praktisk-estetiske fag i større grad inkluderer elementer fra andre fag i undervisningen sin i praktisk-estetiske fag enn øvrige lærere gjør når det gjelder å hente elementer fra praktisk-estetiske fag inn i sine fag.

4. Refleksjoner og vurderinger

Dette kapittelet presenterer våre oppsummerende refleksjoner og vurderinger knyttet til kvaliteten i kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen i Norge, samt hvilke utfordringer og muligheter de praktisk-estetiske fagene kan stå overfor.

4.1 Kvalitet

Hvis vi ser funnene fra kartleggingen i lys av kvalitetsbegrepet i kapittel 2.4, henger de tre kvalitetstypene sammen. For eksempel kan de ansatte og deres utdanning og kompetanse (*strukturkvalitet*) påvirke hvordan samspillet mellom barn og voksne blir (*prosesskvalitet*), noe som igjen har betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (*resultatkvalitet*) (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Kartleggingen viser at kvaliteten i kunst- og kulturoplæringen i dagens grunnskole er avhengig av alle de tre kvalitetstypene. Kartleggingen peker mot at skoleledelsen generelt, og rektor spesielt, er viktige for å sikre strukturkvalitet i kunst- og kulturoplæringen. Dette er knyttet til direkte forhold, som innkjøp av ressurser og organiseringen av timer med flere lærere eller mindre grupper. Det er imidlertid også knyttet til indirekte forhold, som prioritering av relevant kompetanse i rekrutteringen. Sistnevnte er av spesiell betydning, da våre funn tyder på at lærere med relevant kompetanse er en forutsetning for kvalitet når læreplanen skal gjennomføres i praksis (*prosesskvalitet*). Ifølge lærerne som er intervjuet i denne kartleggingen, er resultat kvaliteten avhengig av hvordan lærerne forstår læreplanens kompetansemål. Her mener lærerne selv at dersom formell kompetanse i faget mangler, vil resultat kvaliteten rette seg mot *produkt* istedenfor *prosess*.

Det er også interessant at flere av lærerne i kartleggingen trekker frem at kunst- og kulturoplæringen er særlig viktig i møte med en samfunnsutvikling hvor stadig flere unge rapporterer om psykiske helseplager (Bang mfl., 2018). Her ser de praktisk-estetiske fagene ut til å bidra til å utvikle kompetanse og egenskaper som beskrives som viktige for elevenes helhetlige utvikling og dannelse, og som sentrale fag for det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Utdanningsdirektoratet beskriver dette temaet som viktig blant annet fordi det i barne- og ungdomsårene er særlig avgjørende med en utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg peker kartleggingen på flere verdier fra de praktisk-estetiske fagene som har direkte overføringsverdi til øvrige fag i grunnskolen. Dette handler for eksempel om å mestre ulike aktiviteter i skolehverdagen, som for eksempel presentasjoner. Flere lærere vi har snakket med, beskriver utfordringen i at mange elever opplever presentasjoner som en utrygg situasjon. Her opplever lærere som underviser i drama, at elevene i større grad

mestrer slike situasjoner gjennom at de blir trygge på formen og trygge på hverandre. Det kan også handle om å bli utfordret gjennom problemløsning og kreativ tenkning til å løse oppgaver som ikke nødvendigvis har en gitt fasit.

Med andre ord peker kartleggingen mot at holdninger til de praktisk-estetiske fagene som «kosefag» ikke yter fagene rettferdighet. Det er viktig å poengtere at musikk, kunst og håndverk, og det skolerelevante faget drama, også trekkes frem av flere informanter som avbrekk i skolehverdagen. Dette beskrives som positivt. Samtidig tyder kartleggingen på at kompetansemålene og de estetiske læringsprosessene i fagene er viktige i elevenes helhetlige utvikling.

4.2 utfordringer og muligheter

Kartleggingen har avdekket flere utfordringer og muligheter knyttet til blant annet ressurser, kompetanse, skoleledelse, nytt læreplanverk, lærerutdanningene, holdninger og verdiforståelsen av fagene.

En av de største utfordringene kartleggingen kaster lys over, er læreres manglende fagkompetanse i kunst- og kulturfag. Det er en utfordring at det kun er rundt halvparten av lærerne som underviser i praktisk-estetiske fag, som har formell kompetanse i dette, når kompetanse samtidig er en viktig forutsetning for kvalitet i kunst- og kulturoplæringen.

LK20s vektlegging av tverrfaglighet åpner for at både rektorer og lærere kan tolke og sette sitt preg på hvordan kunst- og kulturoplæringen skal gjennomføres. Dette kan beskrives både som en stor mulighet og som en stor utfordring, ettersom det kan være avhengig av rektors forståelse og prioritering og lærernes kompetanse.

En annen utfordring som blir påpekt av lærerne i kartleggingen, er at de praktisk-estetiske fagene ofte blir ansett som «kosefag». Med den beskrivelsen mister fag som musikk og kunst og håndverk den anerkjennelsen som andre undervisningsfag får. Selv om lærerne mener at det er viktig at fagene kan preges av hygge eller lek, er det samtidig viktig å anerkjenne fagenes verdi og betydning i elevens grunnopplæring.

Overordnet del tydeliggjør at elevenes skaperglede og -evne skal inngå som en del av undervisningen i samtlige fag i skolen. Det samme gjelder en vektlegging av tverrfaglighet i skolen. Dette beskrives av flere informanter som en mulighet for andre lærere til å hente inn elementer fra fag med kunst- og kulturfaglig innhold i sin egen undervisning, og at verdien av dette blant annet kan være kreativ tenkning og problemløsning. Informantene opplever imidlertid at lærere i andre fag i mindre grad gjør dette.

En omorganisering av utdanningsløpet i lærerutdanningene kan bidra til å nå mål om å utdanne og ansette flere lærere med fagkompetanse i musikk og kunst og håndverk. Per i dag tilbyr ikke grunnskolelærerutdanningene⁸ som har vært involvert i vår kartlegging, masterfordypning i kunst og håndverk hvert år, men annethvert år. En utfordring er et lavt antall undervisningstimer i musikk og kunst og håndverk. Lærerne beskriver det som vanskelig å få heltidsstillinger i grunnskolen dersom de har fordypning i kunst- og kulturfag. Her må stillingen kombineres med flere andre fag for å oppnå en heltidsstilling i grunnskolen. I tillegg fremgår det av datamaterialet at det er en oppfatning av at formell kompetanse i andre undervisningsfag med større timeomfang i større grad blir vektlagt enn formell kompetanse i kunst- og kulturfag. Dette er forhold som kan påvirke lærerstudenters valg av undervisningsfag og som informantene mener er en reell utfordring i dag.

På bakgrunn av kartleggingens funn ønsker vi å løfte frem noen forslag til problemstillinger for videre utvikling av kunnskapsgrunnlaget knyttet til kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen:

- Hvorfor har det ikke vært en større endring i kunst- og kulturoplæringen siden dette ble undersøkt for ti år siden, til tross for initiativer fra myndighetene og nytt læreplanverk?
- Hvilke behov finnes det for tiltak og endringer som aktualiserer kunst- og kulturfagene i grunnskolen, og hvordan, og på hvilket nivå, bør disse behovene møtes?

⁸ Dette gjelder både for grunnskolelærerutdanningen 1–7 og grunnskolelærerutdanningen 5–10.

Litteratur

- Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway, 2010/2011 [Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011]*. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M., & Torgersen, L. (2018). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. *Folkehelseinstituttet*.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert? Rapport til Kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Jones & Dehlin (2021) *European Conference on Educational Research*. European Educational Research Association; 2021-09-06 - 2021-09-10.
- Eliassen, K. O. & Prytz, Ø. (Red.) (2016). *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Kulturrådet. <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/kvalitetsforstaelser>
- Fieldseth, M. (2015). «På leting etter potensial». *Kunst, kultur og kvalitet*. Kulturrådet.
<https://www.kulturradet.no/kvalitet/vis/-/essay-kkk-pa-leting-etter-potensial>
- Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13 (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13 (FOR-2020-06-04-1134)*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Forskrift til opplæringslova (2020). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjertsen, H., Lo, C. & Nordlandsforskning. (2015). *Evaluering av Bodøpiloten. En satsing på økt samarbeid rundt kunst og kultur i opplæringen i barnehager og skoler (Vol. Nr. 1017/2015, NF-arbeidsnotat (trykt utg.))*. Bodø: Nordlandsforskning.

<https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/02/Evaluering-av-Bod%C3%B8piloten-Nordlandsforskning.pdf>

Helmersen, M. & Stiberg-Jamt, R. (2019). *Førevaluering av tiltak for helsefremmende barnehager og skoler* (Rapport 4/2019). NORCE Samfunnsforskning.

https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2991441/Rapport_HBS+Agder+Oxford-Norce.pdf?sequence=4

Høydahl, E. (2020). *Sentralitetsindeksen. Oppdatering med 2020-kommuner*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/413602?ts=17085d29f50>

Kulturtanken (2019). *Barn og unges stemmer – kunst og kultur*.

https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2020/11/Kulturtanken_Busk_rapport_skjerm_print.pdf

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019a). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi].

<https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skapergljede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

Kunnskapsdepartementet (2019c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kunnskapsdepartementet (2019d). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019e, 18. november). Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning (pressemelding nr. 259-19). *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678141>

Larsen, T. (2017). Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen. *Forebygging.no*.

<https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/implementeringt.larsenendelig2.pdf>

Mathison, S. & Freeman, M (1998). *The logic of interdisciplinary studies*. AERA 24.-28.3.1997, ERIC Number: ED418434

Meld. St. 8 (2018–2019). *Kulturens kraft – Kulturpolitikk for framtida*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>

Meld. St. 18 (2020–2021). *Opplære, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Meld. St. 28 (2000–2001). *Kvalitetsreformen om høyere kunstutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-18-2001-2002/id195847/>

Nielsen, L. M. & Lepperød, J. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *FormAkademisk*. Vol 12(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk sentralbyrå. <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2627224>

Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3).

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4698>

St.meld. nr. 16 (2001–2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende – relevant*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/>

Statistisk sentralbyrå (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>

Universitetet i Oslo (2022). *Hvordan kan skoler arbeide tverrfaglig?*

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hvordan/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Kjennetegn på måloppnåelse – kunst og håndverk 10. trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse---kunst-og-handverk-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kjennetegn på måloppnåelse – musikk 10. trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--musikk-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Demokrati og medvirkning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020d). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-1-2021/udir-1-2021/endringer/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Tilsetting og kompetansekrav*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#a99596>

Utdanningsdirektoratet (2022. 30. november). *Hva er kvalitet?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/hva-er-kvalitet/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Metode

Desk-studie

Som en del av kartleggingen av kunst- og kulturoplæringen i grunnskolen i Norge i dag er det gjennomført en desk-studie.

Desk-studien har tatt for seg relevante dokumenter, slik som Overordnet del i LK20, læreplaner for kunst- og kulturfag i grunnskolen og timeomfang samt kunnskap og litteratur vi har bygget opp gjennom den pågående utredningen *Kartlegging av DKS og evaluering av Kulturtanken*, som Oxford Research utfører på oppdrag fra Kultur- og likestillingsdepartementet i 2022–2023.

Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen utgjør en sentral del av kartleggingen for å kunne sammenligne dagens situasjon med kartleggingen som ble utført i 2010/2011.

Spørreskjemaet består av til sammen 26 spørsmål, som er delt inn i 3 hovedkategorier:

- Dagens kunst- og kulturoplæring
- Kvaliteten i kunst- og kulturoplæringen
- utfordringer og muligheter

Undersøkelsen ble første gang testet av fire rektorer i september 2022. Da fikk vi gode tilbakemeldinger om at rektorene opplevde spørsmålene i undersøkelsen som gode og treffende. Det ble gjort noen få justeringer på bakgrunn av tilbakemeldingene, blant annet knyttet til spørsmål om utdanning og kompetanse blant lærerne.

Respondentgruppen for denne undersøkelsen er rektorer i grunnskolen. I kartleggingen *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011* (Bamford, 2012) ble spørreundersøkelsen sendt ut til samtlige skoler i Norge. Undervisningssektoren i Norge mottar svært mange undersøkelser, og det er derfor stor risiko for respondentslitasje i denne sektoren. Dette blir ofte påpekt av Utdanningsdirektoratet i rammeavtalen med Oxford Research.

I kartleggingen ble det sendt ut en spørreundersøkelse til rektorer ved alle grunnskolene i Norge. I utgangspunktet ble spørreundersøkelsen først sendt ut til et utvalg på 1300 grunnskoler, men etter utfordringer med svært lav svarprosent ble

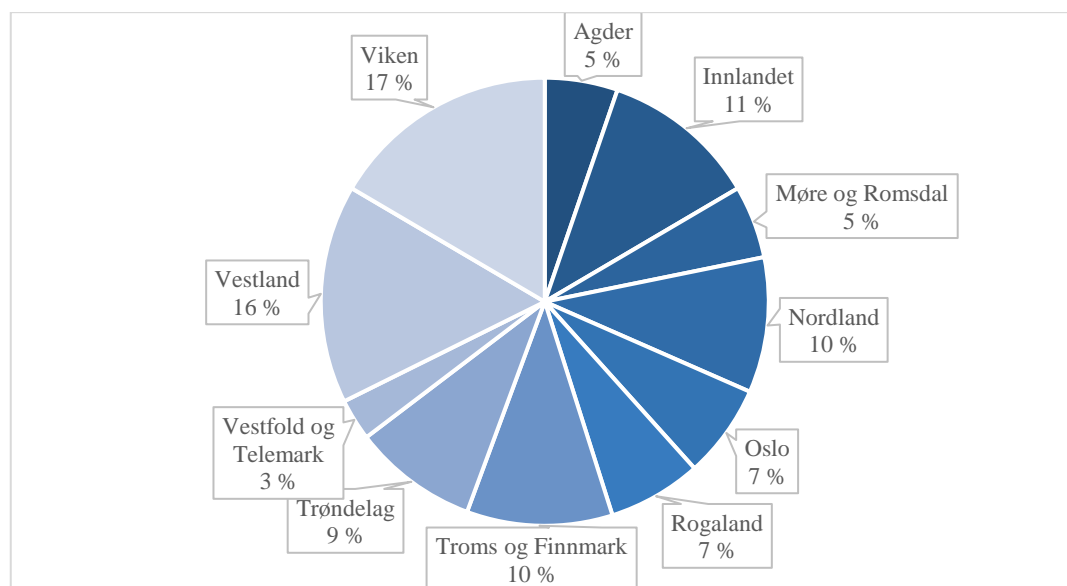
spørreundersøkelsen sendt ut til i alt 2400 grunnskoler. For innhenting av respondenter har vi skaffet kontaktinformasjon gjennom Brønnøysundregistrene.

Spørreundersøkelsen ble distribuert via det digitale verktøyet SurveyXact i slutten av september 2022. Deretter ble det sendt ut påminnelser ved tre anledninger.

Spørreundersøkelsen ble avsluttet i slutten av oktober 2022. På grunn av en svært lav svarprosent ble over 120 respondenter kontaktet over telefon i et forsøk på å øke svarprosenten. Ringerunden hadde ingen stor effekt.

Spørreundersøkelsen hentet inn totalt 142 besvarelser. Dette gir en svarprosent på 6 prosent og en feilmargin på pluss/minus 8 prosent med et konfidensintervall på 95 prosent. Dermed kan vi ikke konstatere at besvarelsene fra spørreundersøkelsen er representative for populasjonen, men tallene vil fungere som en pekepinn på holdninger til og organiseringen av kunst- og kulturoplæringen i Norge. Alle fylker er representert i spørreundersøkelsen, og fordelingen er vist i neste figur.

Figur 9. Prosentfordeling av respondenter på fylkesnivå.



Alle figurer som vises i rapporten, vil være merket med *n*, som viser hvor mange som har besvart spørsmålet.

Kvalitative intervjuer

I kartleggingen er det gjennomført elleve kvalitative intervjuer. Syv av intervjuene er gjennomført med følgende lærere:

- to lærere i musikk (én kombinert barne-/ungdomsskole og én ungdomsskole)
- tre lærere i kunst og håndverk (én barneskole og to ungdomsskoler)

- to lærere i drama (to barneskoler)

I intervjuene med lærerne har vi fått lærernes refleksjoner og innspill om tilgjengelige ressurser og skolens prioriteringer av kunst- og kulturfag, samt deres perspektiver på utfordringer og muligheter på dette området. Det er viktig å påpeke at lærerne som er intervjuet i denne kartleggingen, i stor grad har hatt utdanning i fagene sine. De er også i stor grad ansatt ved skoler som prioriterer kunst- og kulturoppplæring. Rekruttering av informanter har vært utfordrende, og de som til slutt har ønsket å stille til intervju, har hovedsakelig vært lærere som har vektlagt dette feltet i sitt eget arbeid. Dette er også belyst i vurderingen av datamaterialet.

Fire av intervjuene er gjennomført med såkalte «strategiske aktører» for å belyse mer overordnede forhold rettet mot kvaliteten på kunst- og kulturopplæringen i grunnskolen. Vi har her intervjuet en rektor i grunnskolen, en førstelektor ved grunnskolelærerutdanningen, en rådgiver ved grunnskolelærerutdanningen og en representant fra Kulturtanken. Intervjuene med disse aktørene har blant annet vært knyttet til innhold og opplæring i grunnskolelærerutdanningen og hva som gjøres i opplæringen. Også her har det vært viktig å få innspill om hvilke utfordringer og muligheter som de opplever er knyttet til feltet.

Intervjuene har vært gjennomført digitalt. De har i hovedsak fulgt en semi-strukturert intervjuguide, noe som vil si at rammen for spørsmålene er like for hver informant, men med mulighet for å følge noen temaer mer basert på hvem som ble intervjuet. Intervjuet med representanten fra Kulturtanken var av mer eksplorativ karakter, altså med noen få, overordnede spørsmål.

Vedlegg 2: Tabell for påstander fra Overordnet del

Tabell 2. Respondentenes gjennomsnittlige svar på påstander som omhandler Overordnet del kapittel 2 i den nye lærerplanen, gruppert etter kommunesentralitet.

	Sentrale kommuner n = 29	Mellomsentrale kommuner n = 34	Distriktskommuner n = 29
Kunst- og kulturoplæring bidrar til refleksjon og kritisk tenkning.	4,4	4,3	4,5
Ved vår skole får elevene oppleve et variert spekter av kunst- og kulturuttrykk.	4,0	3,8	3,7
Ved vår skole bidrar kunst- og kulturoplæringen til å øke kunnskapen om demokratiet og demokratiske prosesser.	3,6	3,3	3,3
Ved vår skole bidrar kunst- og kulturoplæringen til å øke kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse.	3,9	3,8	3,8
Ved vår skole lærer elevene om mangfold og variasjon innen samisk kunst, kultur og samfunnsliv.	3,8	3,6	3,7
Ved vår skole bidrar kunst- og kulturoplæringen til å styrke de grunnleggende ferdighetene.	3,9	3,8	4,1
Ved vår skole bidrar kunst- og kulturoplæringen til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag.	3,8	3,8	3,6
Ved vår skole bidrar kunst- og kulturoplæringen til at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet samt hvordan slike kan håndteres.	3,4	3,4	3,2

1 = svært uenig; 2 = delvis uenig; 3 = verken enig eller uenig; 4 = delvis enig; 5 = svært enig.

Vedlegg 3: Tabell for kunst- og kulturuttrykk i kunst- og kulturfag og øvrige fag

Tabell 3: Gjennomsnitt av svar (grad av enighet) på spørsmål om hvorvidt ulike kunst- og kulturuttrykk inkluderes som del av opplæringen i kunst- og kulturfag og øvrige fag i skolen, gruppert etter kommunesentralitet.

	Sentrale kommuner n = 36		Mellomsentrale kommuner n = 40		Distriktskommuner n = 35	
	Kunst- og kulturfag	Øvrige fag	Kunst- og kulturfag	Øvrige fag	Kunst- og kulturfag	Øvrige fag
Dans	2,9	2,6	3,0	2,6	2,9	2,8
Teater	2,9	2,6	2,8	2,7	2,9	2,9
Drama	–	2,8	–	2,8	–	3,0
Visuell kunst	3,8	2,6	3,5	2,6	3,4	2,9
Digital kunst	3,2	2,5	2,9	2,3	3,0	2,8
Kunsthåndverk	4,0	2,7	3,9	2,8	3,8	2,9
Musikk	4,1	3,1	3,9	3,1	3,7	3,1
Sang	3,8	3,0	3,8	3,1	3,6	3,1
Litteratur	3,6	3,8	3,5	3,7	3,3	3,7
Kulturarv	3,5	3,2	3,4	3,1	3,5	3,3
Film	3,4	3,4	3,4	3,1	3,3	3,3
Foto	3,1	2,9	3,1	2,8	3,0	2,8
Arkitektur	3,3	2,5	3,0	2,5	2,9	2,4
Design	3,6	2,5	3,3	2,6	3,4	2,7

1 = i svært liten grad; 2 = i liten grad; 3 = i noen grad; 4 = i stor grad; 5 = i svært stor grad.

Vedlegg 4: Tabeller for timeutvikling i grunnskolen i 2010–2023

Tabell 4. Timefordeling i ordinære fag i barneskolen, 2010–2023.

	2010/2011	2022/2023	Utvikling
Fag/trinn	1.–7. trinn	1.–7. trinn	
RLE/KRLE	427	427	0
Norsk	1372	1372	0
Matematikk	888	888	0
Naturfag	328	366	+11,6 %
Engelsk	366	366	0
Samfunnsfag	385	385	0
Kunst og håndverk	477	477	0
Musikk	285	285	0
Mat og helse	114	114	0
Kroppsøving	478	478	0
Fleksibel time	38	38	0
Fysisk aktivitet	76	76	0
Årlig minstesum:	5234	5272	+0,7 %

Tabell 5. Timefordeling i ordinære fag i ungdomsskolen, 2010–2023.

	2010/2011	2022/2023	Utvikling
Fag/trinn	8.–10. trinn	8.–10. trinn	
KRLE/RLE	157	153	-2,6 %
Norsk	398	398	0
Matematikk	313	313	0
Naturfag	256	249	-2,7 %
Engelsk	227	222	-2,2 %
Fremmedspråk m.m.	227	222	-2,2 %
Samfunnsfag	256	249	-2,7 %
Kunst og håndverk	150	146	-2,7%
Musikk	85	83	-2,4 %
Mat og helse	85	83	-2,4 %
Kroppsøving	228	223	-2,2 %
Elevrådsarbeid/valgfag	71	171	-
Utdanningsvalg	113	110	-2,7 %
Årlig minstesum:	2566	2622	-2,2 %

Vedlegg 5: Tabell over hvor ofte elevene fremfører eller stiller ut estetiske uttrykk

Tabell 6. Prosentfordeling av rapportering om hvor ofte elevene fremfører eller stiller ut de estetiske uttrykkene sine for et publikum, gruppert etter kommunesentralitet.

		For klassen	For andre klasser / hele skolen	For foreldre/foresatte	For lokalsamfunnet
Sentrale kommuner n = 34	Aldri	0 %	0 %	12 %	50 %
	1 gang i året	6 %	18 %	32 %	44 %
	2–3 ganger i året	33 %	59 %	53 %	6 %
	4–6 ganger i året	27 %	12 %	3 %	0 %
	7–9 ganger i året	15 %	9 %	0 %	0 %
	10 eller flere ganger i året	18 %	3 %	0 %	0 %
Mellomsentrale kommuner n = 42	Aldri	2 %	5 %	12 %	59 %
	1 gang i året	0 %	17 %	24 %	24 %
	2–3 ganger i året	31 %	48 %	57 %	15 %
	4–6 ganger i året	26 %	21 %	7 %	2 %
	7–9 ganger i året	24 %	7 %	0 %	0 %
	10 eller flere ganger i året	17 %	2 %	0 %	0 %
Distriktskommuner n = 33	Aldri	0 %	0 %	6 %	18 %
	1 gang i året	3 %	12 %	28 %	52 %
	2–3 ganger i året	21 %	33 %	47 %	21 %
	4–6 ganger i året	15 %	18 %	16 %	9 %
	7–9 ganger i året	15 %	9 %	3 %	0 %
	10 eller flere ganger i året	46 %	27 %	0 %	0 %

Knowledge for a better society

I Oxford Research utvikler vi kunnskap for et bedre samfunn ved å kombinere kompetansen vår innen forskning, strategi og kommunikasjon.

Vi gjennomfører undersøkelser, analyser og evaluerer på tvers av fagområder og på en rekke tematiske felt, inkludert nærings- og regionalutvikling, velferdsområdet, arbeidsmarkeds- og utdanningsområdet samt innen forsknings- og innovasjonssystemer.

Vi legger til rette for implementerings- og endringsprosesser basert på utfallet av utredningene og analysene våre.

Oxford Research ble etablert i 1995 og er en del av Oxford Group. Vi har kontorer i Danmark, Norge, Sverige, Finland, Latvia og Belgia (Brussel).

Oxford Research AS

Østre Strandgate 12
4610 Kristiansand
Norway
(+47) 40 00 57 93
post@oxford.no
www.oxford.no

Oppdragsgiver

Nord universitet

Prosjektperiode

Juli–desember 2022

Team

Prosjektleder:

Sjefsanalytiker Elisabet Sørfjorddal Hauge

Assisterende prosjektleder:

Mia Fjelldal Simonsen

Prosjektressurs:

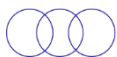
Analytiker Ida Marie Opdal

Analytiker Sunniva Weschke

Kvalitetssikrer:

Assisterende direktør og sjefsanalytiker

Stine Meltevik



The Venn diagram is a stylistic representation of Oxford Research's efforts to combine competences in research, strategy and communication, in providing knowledge for a better society.

«En av de største utfordringene kartleggingen kaster lys over, er læreres manglende fagkompetanse i kunst- og kulturfag. Det er en utfordring at det kun er rundt halvparten av lærerne som underviser i praktisk-estetiske fag, som har formell kompetanse i dette, når kompetanse samtidig er en viktig forutsetning for kvalitet i kunst- og kulturoplæringen»

Kunst- og kulturfag på vent? kap. 4.2

ISBN 978-82-998999-3-2

