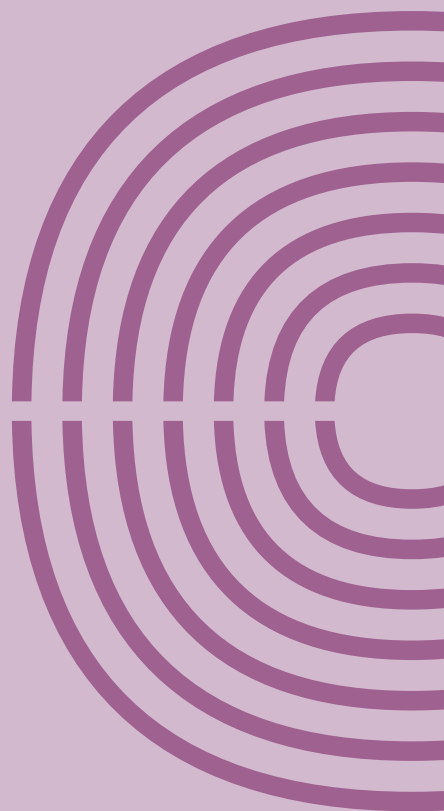
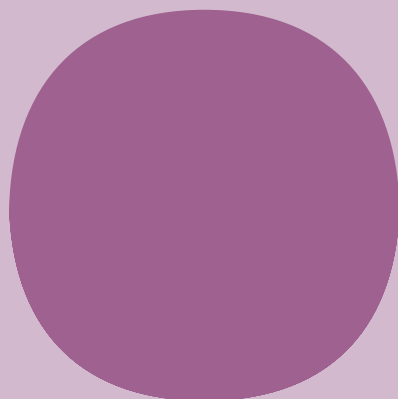


Redaktører: Siw Graabræk Nielsen og Øivind Varkøy

# Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver



**Norges  
musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music

**CERM**  
Senter for  
utdanningsforskning i musikk

# **Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver**

**Educational research in music –  
Perspectives from didaktik,  
sociology and philosophy**

Redaktører:  
Siw Graabræk Nielsen  
Øivind R. Varkøy

Utdanningsforskning i musikk –  
skriftserie fra CERM (Centre for Educational  
Research in Music), vol. 1

NMH-publikasjoner 2017:10



# **Festskrift til Geir Johansen**

NMH-publikasjoner 2017:10  
Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM  
(Centre for Educational Research in Music), vol. 1

© Norges musikkhøgskole og forfatterne

ISSN 2535-4515  
ISBN 978-82-7853-238-6  
ISBN 978-82-7853-239-3 (pdf)

Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00  
E-post: [post@nmh.no](mailto:post@nmh.no)  
[nmh.no](http://nmh.no)

Sats og trykk: 07 Media, Oslo, 2017

# Innhold

Forord	7
<b>Peer-reviewed articles:</b>	
Music, society and education in times of complexity <i>Ruth Wright</i>	9
Internationalizing music education and the role of individual researchers <i>Alexandra Kertz-Welzel</i>	19
Music teacher identity and professionalism <i>Sven-Erik Holgersen</i>	27
Fenomenologisk Musikdidaktik – ett möjligt angreppssätt på vägen mot en jämförbar och likvärdig ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program? <i>Cecilia Ferm Almqvist</i>	37
La oss snakke om kvalitet <i>Øivind Varkøy</i>	49
Musikklæreridentitet på rømmen? <i>Sidsel Karlsen</i>	59
Musikkfaget i grunnskolen <i>Signe Kalsnes</i>	69
Hva er legitim forskning ved norske musikkonservatorier? <i>Siw Graabræk Nielsen, Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen og Odd Skårberg</i>	91
Challenging Music Teacher Education in Norway: Popular Music and Music Teacher Education <i>Catharina Christophersen</i>	105
Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt <i>Inger Anne Westby</i>	115

Genres, values, and music pedagogy students identity formation as music teachers <i>in spe</i> <i>Guro Gravem Johansen</i>	127
Hva slags fag er musikk – i barnehagen? <i>Torill Vist</i>	141
Ulike musikkfag? Et kritisk blikk på en god, gammel musikkdidaktisk øvelse <i>John Vinge og Jon Helge Sætre</i>	153
A dear child has many names: an investigation of 'aural training' as a subject in specialist higher music education <i>Aslaug Louise Slette</i>	163
Masterutdanning i musikkpedagogikk: en personlig refleksjon om relevans og faglig utvikling <i>Brit Ågot Brøske</i>	173
<b>Non peer-reviewed articles:</b>	
Kunsten å skrive en lærebok <i>Ingrid Maria Hanken</i>	185
Sangfaget i folkeskolen i 1930-årene: Mislikt og stagnert <i>Harald Jørgensen</i>	195
Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk <i>Even Ruud</i>	203
Ein ny læreplan sin framvekst og resepsjon: <i>Magne I. Espeland</i>	213
Forfatterne	227

## Forord

Geir Johansen fyller 70 år 21. desember 2017, og går dermed av med pensjon fra sin stilling som professor i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. I den anledning publiserer *Senter for utdanningsforskning i musikk* (CERM) ved Norges musikkhøgskole sitt første volum i skriftserien *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (*Educational Research in Music: Perspectives from didaktik, sociology and philosophy*). Dette første volumet er en hyllest og et Festskrift til Geir Johansen som har vært en av lederne av senteret fra opprettelsen i 2013, med bidrag fra kolleger og tidligere kolleger, stipendiater og samarbeidspartnere, innenfor de fagfeltene som han har hatt stor betydning for både i Norge og internasjonalt; særlig musikkdidaktikk og musikkpedagogisk sosiologi.

Gjennom yrkeskarrieren har Geir Johansen bidratt med omfattende vitenskapelig publisering og formidling, og bygget fag- og forskningsmiljøer. Han har også gjort en formidabel innsats når det gjelder undervisning og veiledning av studenter og ph.d.-stipendiater.

Alle inviterte forfattere har på forskjellig vis en relasjon til Geir Johansen og hans lange virke innenfor den musikkpedagogiske forskningen nasjonalt og internasjonalt – som kolleger, samarbeidspartnere og/eller ph.d.-stipendiater. Alle inviterte forfattere takket umiddelbart ja til å bidra til festskriftet.

Vi redaktører takker for alle bidragene som gjør dette festskriftet til en svært så mangfoldig tekstsamling av høy kvalitet.

Norges musikkhøgskole, 1. november 2017  
Siw Graabræk Nielsen & Øivind Varkøy





# Music, society and education in times of complexity

*Ruth Wright*

Geir Johansen has made contributions to many areas of scholarship within the field of music education, with conference presentations and publications in areas including research, teacher education, philosophy, policy and sociology. Topics addressed include matters of quality in music teacher education, the importance of comparative global studies to the development of music education, the challenges and possibilities for conservatoires in the 21<sup>st</sup> century, questions of teacher education, leadership, and responsiveness to climate change and the world economy, issues concerning the concept of *didaktik*, and the challenges of educating music teachers in a complex world. It is however with his work in the area of the sociology of music education that I shall be concerned in this paper.

The emergence of the sociology of music education as a field is comparatively new. There is a literature on music and society dating back to the time of Plato, and on music education from Morley and Fux in the 16<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries respectively. It was not until the mid-20<sup>th</sup> century however that the concepts of music, society and education began to be brought together to form the subject of a systematic research agenda. For most of the twentieth century, writing in music education, with only a few exceptions, had confined itself to the fields of the psychology and social psychology of music. The birth of the field now known as the 'sociology of music education' dates back to no earlier than the mid-20<sup>th</sup> century (Farnsworth, 1969; Hoffer, 1992; McCarthy, 2002). Since 1995, eleven international symposia on the sociology of music education have taken place in various global locations, attracting an international array of scholars and students. These symposia have been documented in proceedings and journal special issues such as Dyndahl, Karlsen & Wright, 2014; O'Flynn, 2011; Rideout, 1997, 2006; Rideout and Paul, 2000; Roberts, 2008. The field of the sociology of music education has experienced and continues to experience rapid and global development, with recent work addressing a complex network of issues such as globalization, immigration, post-colonialism, inter-generational musicking, socialization, inclusion, exclusion, hegemony, symbolic violence, and popular culture.

As one of the foremost proponents of this comparatively new area of music education scholarship, Geir Johansen has attended all the biennial symposia on Sociology and Music Education since 2007 and contributed many influential writings in this emerging field. In this work he has done much to accomplish one of the goals established for the field of sociology of music education at its first symposium: “to form specific sociological principles and methodologies that could guide teachers and researchers addressing the problems of music teaching and learning” (Rideout 1997: v, in Johansen, 2014: 71).

Johansen (2010a, 2010b and 2010c) contributed three chapters to the edited book *Sociology and Music Education* that I was fortunate enough to compile and edit (Wright, 2010), a work which is now frequently used in graduate and undergraduate courses in the sociology of music education in universities around the world from Texas to Tel Aviv. In these chapters, he provided object lessons in how to apply a variety of sociological perspectives to issues of music education. He demonstrated two main approaches. Firstly, in the chapter ‘Musikdidaktik, Pedagogy and Sociology’ he introduced what has become one of the main themes of his writings: consideration of the relations and interactions between music, society and education. In this chapter he draws on critical theorists such as Horkheimer; Marcuse; Adorno; and Habermas alongside more recent theory on late modernity such as that of Giddens, and Beck to show how issues of music education with particular reference to the Central European and Nordik concept of *didaktik* can be analysed to consider their societal implications and how sociology can provide a richer understanding of social conditions and relations. Of particular importance to the development of the sociology of music education as a field was the attention he drew to the ways in which the Central European and Nordic perspectives on *musikdidaktik* could amplify North American thought on music education. In particular he showed how the choice of one specific concept originating from a geographically distant point could ‘enrich our overall picture of how sociology and music education relate to one another.’ (Johansen, 2010c: 217). He presented a powerful argument here for the rapprochement of European theory including the concept of *musikdidaktik* with North American theorising concerning sociology and music education to the mutual benefit of each.

Secondly, he demonstrated the ways in which one can begin from a particular theoretical sociological perspective and look through this lens to understand matters of music education. He accomplished this admirably in the chapter ‘Music Education from The Perspective of System Theory’ with regard to the work of Niklas Luhmann (1995) on system theory, using this to examine the field of music education as a

social system. From this perspective, Johansen explained how we might adopt a perspective when encountering change in the music education field that allows it to be viewed as a late modern issue of complexity, and change solutions as matters of complexity reduction, offering a variety of response positions within the range from scepticism to eclecticism. In this way, he argues for the utility of Luhmann's complexity theory as an aid to music educators to approach the complexity of late modernity without reverting to prejudice or bias in their deliberations.

The chapter 'Music Education and Sociological Theories of Identity' then adopted an approach using the work of identity theorists such as Bauman, Gee, Giddens, and Hall, with a primary focus on the works of Hall and Gee to illuminate matters of identity and music education. In this chapter Johansen discussed what Hall calls an identity crisis in late modern societies, caused as previously unified social identities become de-unified and shattered by conditions of change and flux in many social arenas. As Johansen points out, understanding connections between late modern concepts of identity and musical learning can help music educators in understanding both their students, music as a subject, the results of their work as educators and their own professional identities.

A subsequent paper 'Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts' in the online peer reviewed journal of the North American Mayday group *Action Criticism and Theory for Music Education* continued the inquiry into the relationship between music, society and education and extended the consideration to encompass matters of social change. This was however not undertaken in a uni-directional manner, i.e. by looking only at how music education may change society, but in a typically thoughtful manner, the paper questioned how music education is in turn also changed by society. Johansen suggested that this may enable us to arrive at a better understanding of social change in general. Importantly, Johansen pointed out that this may have twofold benefits. Firstly, it allows us to contribute to the understanding of society in general; secondly, however, it also provides music education with 'a significant voice in the general debate on society.' (p. 70) Johansen then explained how our increased understanding of learning as occurring in many sites and modalities both formal, informal and points in between, permits a new understanding of music education as distributed throughout society at the macro, meso and micro levels.

In much of Johansen's work, then, there is an either explicit or sometimes implicit concern with the relation of music education to social change. Johansen approaches this in the 2014 paper by examining three potential explanatory models by which we may understand social change.

In doing so, he returns to the three main questions that have underscored the majority of his sociological work: 'How does music education contribute to social change, how is music education affected by social change, and thereby, how can the sociological study of music education contribute to our general understandings of social change?' (pp. 71-72)

He approaches this by examining three significant social change theories: Marxism, where change is achieved by revolution led by the people, a theory of large-scale, dramatic change; radical democracy as espoused by Laclau and Mouffe, where change is effected by embracing dissent and antagonism and accepting them as required elements of the democratic process; and Beck's (1994) theory of 'reflexive modernisation' (p. 4) in which change occurs through latent or implicit changes that appear to be socially necessary and may not be identified individually as representing social change but when looked back upon in the longer view are seen as causing social change. In this way Beck describes change as occurring on 'cat's paws' or as creeping in unobserved.

It is in the light of Beck's theory that Johansen continues to examine music education throughout the remainder of this paper. He examines the everyday interactions of students and teachers as providing the requirements for social change action: hidden, everyday, common sense communications that may nevertheless through curricular pedagogical and musical choices carry the message of social change.

He proceeds to invoke Butler (1993: iii) who describes the power of a "threatening spectre" that exposes the 'self-grounding presumptions of liberal democracy, and in so doing, challenge (s) forces in society to "consider this threat as a critical resource in the struggle to rearticulate the very terms of symbolic legitimacy and intelligibility' (xiii in Johansen, 2014: 91) and asks whether music education could represent such a threatening spectre and thereby empower an opposition to liberal democracy. And whether individuals of all ages by choosing which music they will study and how they will study and perform it may change the way society views the legitimate content of the arts.

One of his most recent publications, also in a book I have co-edited with colleagues Carol Beynon and Betty Anne Younker (Wright, Beynon, Younker, 2017) discusses the problems and challenges inherent in “Educating for the Music Teacher Profession in a Complex World” (Johansen, 2017). Here Johansen returns to the issue of the challenges posed to education by complexity caused by the hyper-differentiation of society, and the problems arising from the resulting complexity reduction responses of politicians, policy makers, school administration and teacher educators. These take the form of ‘neo-positivist’ (Johansen, 2017: 228) approaches to complexity reduction that focus on measurable objectives based on key concepts such as ‘employability’ (Yorke, 2004), generic competences (Young & Chapman, 2010) and relevance quality (Norwegian Academy of Music, 2005). Johansen suggests that: “The most pertinent problem of the complexity reduction strategies music teacher educators and their student teachers meet, is perhaps the *belief* that it is possible to handle complexity by reducing it to a handful of manageable categories.” (p. 239)

He suggests that: ‘We need to discuss alternative ways of addressing this need. Should we look for complexity-reduction strategies? Or do we have the courage and skills required to live with the complexity?’ (p. 225). The question then left to us to answer is how this might be achieved? This question is one that I have been much exercised with in my recent work.

The work of Johansen in the field of sociology has had considerable resonance with my own developing work in this field. In fact, reviewing his publications as part of the process of writing this piece has drawn to my attention how much our works may be seen to speak to each other. My own work has developed a strong thread of consideration of the extent to which music education can change society, and in doing so has also considered the relationship of music education to society and the extent to which music education permits itself to be influenced by society to change. I have also, like Johansen, approached these issues from multiple sociological levels—macro, meso and micro, in various publications and utilizing a number of theorists.

Most recently, I have contributed a chapter considering these issues with respect to popular music in education. The chapter ‘The Long Revolution and Popular Music Education Or, Can Popular Music Education Change Society?’ (Wright, 2017) for a forthcoming book (Rodriguez, 2017), the result of papers given at Ann Arbor Symposium IV on the learning and teaching of popular music held at the University of Michigan in 2015, draws directly on the work of Michael Apple (2013) to which

Johansen also refers to which asks the question *Can Education Change Society?* I consider this of popular music education and frame my work theoretically using Raymond Williams' (1961) seminal work in cultural studies *The Long Revolution*, extended and amplified by work of the Canadian sociologist, political scientist and activist Richard Day. In particular I draw on his 2004 and 2005 work questioning the Gramscian notion of hegemony and suggesting a possibly more successful approach to social change that espouses an alternative to counter-hegemonic action drawn from anarchist social theory with a focus on direct action.

Just as neo-liberal education policy reduces complexity by providing guiding concepts that oversimplify very dense educational and professional issues and promote the neo liberal social political outlook, so too does neo-liberalism tend to reduce complexity in pedagogic approaches by engulfing and de-radicalising potentially socially powerful new pedagogic movements, including those in music education. In the spirit of Johansen's (2017) exhortation to consider alternatives to this approach to complexity reduction and particularly the question of whether we 'have the courage and skills required to live with the complexity?' (p. 225). I propose one possible approach. This is one that resides in actually increasing complexity. I follow Day's (2004) argument that representing injustice to dominant institutions achieves little in terms of practical gains in the direction of social justice (Wright, in press). Rather, I accept instead that undesirable social changes may well be introduced under the guise of improvements in response to such representations, thus bringing about social change in the direction of the dominant ideology covertly or 'on cats paws' as Johansen quoting Beck suggests, and often under the banner of complexity reduction.

Day (2004) rather advocates an approach that does not "reproduce the conditions of its own emergence" (p. 733 in Wright, 2017). This approach could be seen to embrace and add to complexity by focusing upon the invention of responses that function as surprise "by inventing a response that precludes the necessity of the demand and thereby breaks out of the loop of the endless perpetuation of desire for emancipation" (Day, 2004: 733). This is a complex argument that I do not have space here to explain in detail but in summary the action it describes is one where alternatives to those mandated by the dominant institution are created that function alongside rather than trying to replace the sanctioned ones until the success of the alternatives renders the other redundant. To continue to function effectively to refute "the logic of hegemony" (Day, 2004: 717) these movements would be required to adopt new ways of thinking about themselves and societal institutions, including

the need to avoid the development of hierarchical power structures that locate some to positions above others, recognize the importance of interpersonal relationships in macro structures, so focus on micro interactions to change macro structures, enact change as a means of providing new realities, reject the view of society as necessarily involving domination over others, and proceed by disengaging and reconstructing 'rather than by reform or revolution' (p. 740). Finally, Day suggests that by investigating the new relationships formed between participants new forms of community might be produced. (Wright, 2017).

I hope that these ideas present at least one possible solution to Johansen's call for alternative ways to address the complexity of late modern society and social change therein, I prefer to hope that we can avoid further complexity reduction strategies and may instead adopt approaches such as the one I have suggested that celebrate complexity and provision of new experiences, new realities, for recipients of music education. Johansen is quite right however that adoption of any such approach will require both skill and courage to embrace and live with ever increasing complexity.

The field of the sociology of music education formed as one of its purpose statements the desire "to form specific sociological principles and methodologies that could guide teachers and researchers addressing the problems of music teaching and learning" (Rideout, 1997; v, in Johansen, 2014: 71). At the conclusion of this review of some of Johansen's sociological work, it would appear manifest that he has played a leading role in aiding the profession in doing precisely this. He has in particular shown a masterly overview of the literature in his field across both Europe, Nordic countries and North America. What is more, he has been capable of drawing together diverse theory from a range of spheres and bringing it to bear in a most innovative and insightful way on the field of music education. The results have been writings that have illuminated aspects of the field not before considered and that will continue to shed light on difficult problems facing music education and music educators for many years to come.



## References

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York, NY, USA: Routledge.
- Beck, U. (1994). 'The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization', in U. Beck, A. Giddens and S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, pp. 1–55. Cambridge: Polity Press.
- Butler, Judith. 1993. *Bodies that matter*. Abingdon and New York: Routledge.
- Day, R. J. (2004). From Hegemony to affinity: The political logic of the newest social movements. *Cultural Studies*, 18(5), 716–748.
- Day, R. (2005). *Gramsci is dead: Anarchist currents in the newest social movements*. London: Pluto Press.
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Wright, R. (Eds.) (2014a). Exploring the sociology of music education. *Action, Criticism and Theory*. 13,1/ [http://act.maydaygroup.org/articles/DyndahlKarlsenWright13\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/DyndahlKarlsenWright13_1.pdf)
- Farnsworth, P. R. (1969). *The Social Psychology of Music*. Ames, IA: The Iowa State University Press.
- Fux, J. J. (1725). *Gradus ad Parnassum*. Vienna: Johann Peter van Ghelen.
- Hoffer, C. R. (1992). Sociology and music education. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, p. 713–723. New York: Schirmer Books.
- Johansen, G. (2010a). *Music education from the perspective of system theory*. In R. Wright (Ed.) *Sociology and music education*, p. 51–62. Farnham: Ashgate.
- (2010b). Modernity, identity and musical learning. In R. Wright (Ed.) *Sociology and music education*, p. 155–165 Farnham: Ashgate.
- (2010c). Musikdidaktik and sociology. In R. Wright (Ed.) *Sociology and music education*, pp. 207–222. Farnham: Ashgate.
- (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism and Theory*. 13,1 pp. 70–100. [http://act.maydaygroup.org/articles/Johansen13\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Johansen13_1.pdf)
- (2017). Educating for the music teacher profession in a complex world. Wright, R., Beynon, C., Younker, B. A. (Eds.) (2017). *21<sup>st</sup> Century Music Education: Informal Learning and Non Formal Teaching in School and Community Contexts*. S. O'Neill (Series Editor) CMEA Research to Practice Book Series. E-book [https://www.amazon.com/dp/B0744NY6NG/ref=sr\\_1\\_1?s=books&ie=UTF8&qid=1500664304&sr=1-1&keywords=9780981203850](https://www.amazon.com/dp/B0744NY6NG/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1500664304&sr=1-1&keywords=9780981203850) <https://play.google.com/store/books/details?id=UbwtDwAAQBAJ>

- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- McCarthy, M. (2002). Introduction Part V, Coordinator, Section Editor, and contributor R. Colwell & C. Richardson. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, pp. 562–753. New York: Oxford University Press.
- Morley, T. (1597). *A plaine and easie introduction to practicall musicke*. London: Peter Short.
- Norwegian Academy of Music. (2005). *Handlingsplan for utdanningskvalitet* [Action plan for educational quality]. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- O'Flynn, J. (Ed.) (2011). *Proceedings of the Sixth International Symposium on the Sociology of Music Education*, Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland 5–9 July 2009.
- Rideout, R. R. (Ed.) (1997). *On the Sociology of Music Education*. Papers delivered at the Oklahoma Symposium for Music Education in April 1995. Norma, OK: School of Music, University of Oklahoma.
- Rideout, R. R. & Paul, S. (Eds.) (2000). *On the Sociology of Music Education II. Theoretical Underpinnings and Practical Applications*. Papers from the Music Education Symposium at the University of Oklahoma. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Rideout, R. R. (Ed.). (2006). *Sociology of Music Education Symposium IV*. Proceedings from the Sociology of Music Education Symposium at the University of Massachusetts, Amherst. Amherst: University of Massachusetts Department of Music & Dance.
- Rodriguez, C. X. (Ed.) (2017). *Coming of age. Teaching and learning popular music in academia*. Ann Arbor, Mich.: Maize Press
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London, UK: Chatto and Windus.
- Wright, R., Beynon, C., Younker, B. A. (Eds.) (2017). *21<sup>st</sup> Century Music Education: Informal Learning and Non Formal Teaching in School and Community Contexts*. S. O'Neill (Series Editor) CMEA Research to Practice Book Series. E-book [https://www.amazon.com/dp/B0744NY6NG/ref=sr\\_1\\_1?s=books&ie=UTF8&qid=1500664304&sr=1-1&keywords=9780981203850](https://www.amazon.com/dp/B0744NY6NG/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1500664304&sr=1-1&keywords=9780981203850); <https://play.google.com/store/books/details?id=UbwtDwAAQBAJ>
- Wright, R. (2017) The long revolution and music education: or can popular music education change society? In C. X. Rodriguez (Ed.) *Coming of age: teaching and learning popular music in academia*, pp. 31–52. Ann Arbor: Maize Press

- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: What it is – what it is not*. Higher Education Academy/ESECT. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Mantz\\_Yorke/publication/225083582\\_Employability\\_in\\_Higher\\_Education\\_What\\_It\\_Is\\_What\\_It\\_Is\\_Not/links/58ef3612458515c4aa52ea15/Employability-in-Higher-Education-What-It-Is-What-It-Is-Not.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Mantz_Yorke/publication/225083582_Employability_in_Higher_Education_What_It_Is_What_It_Is_Not/links/58ef3612458515c4aa52ea15/Employability-in-Higher-Education-What-It-Is-What-It-Is-Not.pdf?origin=publication_detail)
- Young, J. & Chapman, E. (2010). Generic competency frameworks: A brief historical overview. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 1–24.

# Internationalizing music education and the role of individual researchers

*Alexandra Kertz-Welzel*

## 1. Introduction

When we consider internationalizing music education, we usually refer to research explaining the benefits of transnational relations, collaboration, or cross-cultural research. Therefore, internationalizing music education seems to be a rather abstract or impersonal endeavor, mostly depending on publications. However, when taking a closer look at internationalizing music education, it becomes obvious, that it is not as abstract as it seems. Rather, there are individual researchers shaping the internationalization of music education through their work, and by engaging in various kinds of collaborations, including conferences, panels or extending invitations to colleagues. Then, internationalization loses its abstract character and becomes a rather personal endeavor, depending on individuals and their efforts to foster the formation of a global music education community. To recognize better how internationalizing music education works, we need to learn more about internationalization as a development particularly driven by individuals. This could support the further formation of the global music education community.

This chapter investigates the impact individual researchers have on the internationalization of music education. It starts with a short reflection of what internationalization is, in general and concerning music education. The second section explores the role individual researchers have played in internationalizing music education. The final part summarizes the findings and presents new perspectives for internationalizing music education concerning role models or mentors and how they can support the further formation of the global music education community.

## 2. Internationalization and music education

The term internationalization describes the world's increased interconnectedness. It has been a popular term in higher education and music education for some time, even though the fact it describes has certainly been going on much longer than today's frequent use of the term might indicate. The term internationalization is thought to have originated in the business world. It basically has two different meanings, one describing a product such as software that can be easily transformed to be used in various countries, therefore being "internationalized;" the second meaning is related to initiatives which go beyond national borders.<sup>1</sup> Aside from internationalization in the business world, the term has also been popular in political sciences for centuries, indicating that relationships between nation states and their governments are a significant part of successful policy work.<sup>2</sup>

Internationalization in the field of education emphasizes that education in today's world is a transnational endeavor. This particularly concerns higher education, where internationalization is understood as "the process of integrating an international, intercultural and global dimension into the goals, functions, and delivery of higher education."<sup>3</sup> This underlines that internationalizing higher education is not something which can be easily accomplished, but rather affects the very nature of universities. It challenges some of their goals and can affect their organization and the structure of programs. However, there are also problems concerning internationalization, as Jane Knight points out.<sup>4</sup> It encompasses more than universities' success in international rankings, the number of international cooperations or students. Rather, internationalization affects, as indicated above, the very nature of universities, opening them for global perspectives and policies which go beyond national scholarly cultures in higher education. However, internationalization should not lead to completely abandoning national scholarly cultures, either in general or in specific subject areas such as music education. They represent the musical, edu-

---

1 "Internationalization," BusinessDictionary, accessed September 25, 2017, <http://www.businessdictionary.com/definition/internationalization.html>.

2 Jane Knight, "Updating the definition of internationalization," *International Higher Education* 33 (Fall 2003): 2, accessed September 25, 2017, [https://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf](https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf).

3 Jane Knight, "Five truths about internationalization," *International Higher Education* 69 (Fall 2012): 2, accessed September 25, 2017, <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8644/7776>.

4 Jane Knight, "Five myths about internationalization," *International Higher Education* 62 (Winter 2011): 14–15, accessed September 25, 2017, [http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight\\_-\\_Five\\_myths\\_about\\_Internationalization\\_-\\_IHE\\_no\\_62\\_Winter\\_2011.pdf](http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf).

cational and scholarly traditions of a respective country and are therefore an important part of the richness of the global music education community.

These issues indicate that, in view of the global music education community, it is important to be critical regarding internationalization. Uwe Brandenburg and Hans de Wit might be right when emphasizing that we live in a post-internationalization age:<sup>5</sup> We need to realize that internationalization itself is not automatically good. We should rather start critically considering what its opportunities and challenges are, especially concerning certain subject areas. A critical discourse about internationalization is crucial.

This particularly concerns music education where, so far, no real discourse about the meaning of internationalization or globalization has taken place.<sup>6</sup> This might be surprising since internationalization has concerned music education for a long time, not only supported by various organizations such as ISME (International Society for Music Education) or NNMPF (Nordic Network for Research in Music Education),<sup>7</sup> but also by many individual scholars.

But what does internationalizing music education mean? It certainly concerns both higher education and music education in schools. As comparative music education<sup>8</sup> and the theory of educational transfer<sup>9</sup> indicate, it is a worthwhile endeavor to get to know music education traditions of various countries in order to learn from them. Approaches, methods or political frameworks can be points of reference, facilitating international dialogue and exchange towards improving music education in a specific country or worldwide. In higher education, internationalizing music education can concern programs, exchange, policies, but also research cooperations. This means developing a global perspective on music education and research instead of solely being focused on national points of view.

---

5 Uwe Brandenburg and Hans de Wit, "The end of internationalization," *International Higher Education* 62 (2011): 16, accessed September 25, 2017, <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8533/7667>

6 For more information, see Alexandra Kertz-Welzel, *Globalizing music education: a framework* (Bloomington: Indiana University Press, 2018, in preparation).

7 For more information, see: <https://nnmpf.org/en/welcome-to-nnmpf/>

8 Anthony E. Kemp and Laurence Lepherd, "Research methods in international and comparative music education," in *Handbook of research on music teaching and learning*, ed. Richard Colwell, (New York: Schirmer, 1992), 773–788.

9 Alexandra Kertz-Welzel, "Lessons from elsewhere? Comparative music education in times of globalization." *Philosophy of Music Education Review* 23, no. 1 (2015): 48–66.

In music education, as in teacher education in general, national perspectives play an important role. Reasons for this fact are for instance national teacher certification regulations which are based on the educational traditions of a respective country, including preferred music education approaches. In many countries such as Germany there is the requirement that, to be appointed as music education professor, scholars need to have taught for some time in German schools. While this condition is certainly useful for music teacher education programs at universities, being led by professors who are experienced teachers and scholars, at the same time, it challenges the internationalization of music education. It could foster a focus on national traditions and often complicates international scholars being appointed at universities outside of the country they were trained in as music teachers. In view of these structural and organizational difficulties, it might be interesting to look at the role individual scholars can play for internationalizing music education.

### **3. Internationalization and the individual music education scholar**

Individuals have always played an important role in internationalizing music education. In the Eighteenth and Nineteenth century, travelers interested in education went to various countries, for instance Switzerland or Germany, hoping to learn new music education concepts or approaches which they could adopt for their home countries. Regarding German music education, the Englishmen John Hullah and John Curwen have been such travelers, visiting Germany in 1878. They hoped to learn from the supposedly superior German system of music education, but were disappointed, due to, for instance, singing by ear or the overall lack of systematic instructional methods.<sup>10</sup> There have been many travelers in the history of music education, some well-known, others not. All of them fostered the internationalization of music education through their individual efforts.

This significance of individuals for internationalizing music education becomes even more obvious when looking at organizations such as ISME (International Society for Music Education). Marie McCarthy describes its foundation and development as based on the engagement and efforts of individuals such as Leo Kestenberg,

---

<sup>10</sup> Ibid., 54.

Edmund Cykler, Vanett Lawler, or Arnold Walter.<sup>11</sup> In different countries, significant scholars were not only active in the further development of ISME, but also fostering comparative music education as field of research in various ways. For German music education, Egon Kraus was such as scholar. In addition to being ISME's Vice President (1953–1955) and working as editor (1960–1972) of the ISME journal "International Music Educator," Kraus conducted research in comparative music education and, with his American colleague Edmund Cykler, developed a student exchange program between the University of Oregon (USA) and the University of Oldenburg (Germany).<sup>12</sup> In Denmark, Frede Nielsen played a significant role in internationalizing music education, particularly regarding philosophy of music education, being co-founder of the *International Society for the Philosophy of Music Education* (ISPME) in 2003 and active in Didactology as a cross-cultural field of research.<sup>13</sup>

It would certainly be a too daring endeavor to trace the engagement of music education scholars in different countries at different times. But it is interesting to connect the internationalization in specific areas of music education such as sociology or philosophy of music education with the engagement of individual scholars. Øivind Varkøy and Geir Johansen are certainly scholars who significantly fostered through their engagement the internationalization of music education and the connection of Norwegian and Scandinavian music education to the international music education community. Johansen has, for many years, not only been presenting and participating in international panels, for instance at various conferences of ISPME (International Society for the Philosophy of Music Education)<sup>14</sup> or ISSME (International Symposium for Sociology of Music Education). He also hosted conferences such as ISSME 2013 in Hamar (Norway),<sup>15</sup> as well as organizing many international events.<sup>16</sup> Through his interest in dialogue, opportunities for collaboration arose which helped to support

---

11 Marie McCarthy, *Toward a global community: the International Society for Music Education 1953–2003* (Nedlands: ISME, 2004), 29–r30.

12 Alexandra Kertz-Welzel, *Every child for music: Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA* (Essen: Blaue Eule, 2006), 11.

13 For more information, see <http://ispme.net>

14 See for instance the panel „Four pieces on comparative philosophy of music education,” presented at ISPME 2010 in Helsinki, published in the *Philosophy of Music Education Review* 21, no. 1 (2013). Participants of this panel were Geir Johansen, Lauri Väkevä, Cathy Benedict, Patrick Schmidt, and Alexandra Kertz-Welzel.

15 Ed McClellan, "Editorial introduction: the 9th International Symposium on the Sociology of Music Education," ACT 15(3), 1–7: <http://act.maydaygroup.org/act-15-3-1-7/>

16 See two recent events regarding community music at the Norwegian Academy of Music in 2017: Community Music and the Nordic Countries (March 10, 2017): <https://nmh.no/arrangementer/community-music-and-the-nordic-countries>

Critical Reflections on Community Music (April 19, 2017): <https://nmh.no/arrangementer/community-music-and-the-nordic-countries>



internationalizing music education. This included motivating Scandinavian scholars to participate in the international music education discourse and to become active members of the global music education community.

These examples show how the engagement of individual scholars can foster internationalizing music education. This leads to the interesting question of how young scholars can be prepared and motivated to play a role in the global music education community.

#### **4. Conclusion: Preparing young scholars to be international**

In view of the significance of individual researchers for the internationalization of music education, it seems important to consider, how we can foster internationally minded scholars. Certainly, there are various things we can do. Classes about music education in different countries can introduce students to the diversity of music education worldwide. Likewise, the focus on national perspectives (e.g., Didactic) in many music education seminars could be broadened to include international perspectives on music teaching, learning and research. This could concern understanding the history of music education from a cross-cultural perspective, identifying similar origins and developments in different countries (e.g., patriotism, religion).<sup>17</sup> It could also mean including the perspectives of international students who might participate in some music education seminars, giving them the opportunity not only to present information about the music education systems in their home countries, but recognizing their points of view as part of understanding music education from a global perspective. This might lead to identifying similar challenges and opportunities music education faces worldwide, as described by McCarthy.<sup>18</sup> Additionally, exchange programs can certainly support individual learning processes through offering opportunities for living, studying or conducting music education research in another country. Participating in or presenting at international conferences, maybe in a panel or a joint research project, can likewise be beneficial, particularly regarding getting to know the international conference

---

17 Gordon Cox and Robin Stevens, *The origins and foundations of music education: international perspectives* (2nd ed.) (London: Bloomsbury, 2017).

18 Marie McCarthy, "International perspectives," in *The Oxford handbook of music education*, vol. 1, ed. Gary McPherson and Graham Welch (New York: Oxford University Press, 2012), 42–54.

culture, but also concerning meeting people and networking. In general, it is important to notice that there are not only differences regarding music education in schools, but also concerning the research culture in various countries.<sup>19</sup> Gaining information and knowledge about this is something which can be accomplished through becoming familiar with international music education through conferences and publications. Additionally, being active in international music education includes developing a kind of international mindedness, being able to cope effectively with differences in music education and scholarly culture.

However, when considering how to prepare students to be active in the international music education community, it is important to take the function of role models into account. Learning from people who are successful in the global community is crucial. Role models provide significant points of reference for young scholars, function as advisers and support young scholars' socialization into the global music education community. The task of a role model is not only to introduce young scholars to significant people in the global music education community, but is particularly about modeling how to act in a global context, including how to deal with intercultural differences or how to nurture the internationalization of music education in various ways. Having a role model and mentor is paramount for becoming successful in the global music education community. Being able to talk with somebody about past experiences and future plans, including how to deal with uncertainties or mistakes done in view of international scholarly customs can be most useful. Role models and mentors support and inspire, comfort and help understanding why failures can be a way to further improvement, particularly in such a complex environment as the global music education community.

The formation of the global music education raises the issue of role models and mentors, something which is often overlooked in music education in general. The internationalization of music education could be a good starting point for considering generally the significance of mentors for the professional lives of young scholars. Being a successful scholar includes most often to have had a mentor and later, becoming a mentor oneself. Mentors being familiar with the global music education community do not only foster young generations of scholars, but they nurture the further internationalization of music education in a way helping to improve music education worldwide.

---

19 For more information, see Alexandra Kertz-Welzel, *Globalizing music education: a framework* (Bloomington: Indiana University Press, 2018, in preparation).



# Music teacher identity and professionalism

Sven-Erik Holgersen

## Introduction

In Scandinavia, parts of Europe, and North America it has become increasingly common for BAs from various areas (e.g. music teachers) to attend a MA programme in order to acquire research skills – and then apply these skills to their work as practitioners (Jarvis, 1999). This educational trend forms an important way to further professional development in the field of music education.

In several articles, Geir Johansen has discussed aspects of music teachers' professional development and identity formation. Johansen (2010: 149) described his interest as follows:

*In what ways can student learning between the institution and pre-service music teacher training be described as connected to identity, and in what ways do these identity-learning relations entail either deep or surface learning?*

Johansen refers to two separate inquiries supplementary to each other, one about teaching and learning in 'musikdidaktik' as part of the study programme; and another about supervision and training in pre-service music teacher training. Johansen concludes that it is important to consider

- "Identity formation, maintenance and revision *as* learning.
- Learning as a by-product of identity work, since to learn an identity is to learn what people performing or occupying that identity do.
- Identity formation, maintenance and revision as a prerequisite *for* learning." (Johansen, 2010: 153)

The present article is concerned with transformative learning and identity formation in student music teachers acting as researchers of a music education practice

as part of their MA study programme. More specific, the aim is to discuss how engaging in a research perspective may serve as an eye-opener for student music teachers and widen their perspective on subject didactics, teaching/learning issues and professional practice.

First, concepts and theories framing the following discussion will be outlined. Then follows a discussion of two mandatory courses in the MA programme in music education at *The Danish School of Education, Aarhus University (DPU)* both emphasizing a research perspective on music education.

## **Concepts and theories framing the discussion**

The study programme in music education at DPU very much relies on collaborative activities in a community of academic practice (Wenger, 1998), and this theoretical perspective also provides a common ground for the following discussion of two course modules. Transformative learning and identity formation (Illeris, 2013) frames the discussion of student music teachers' development throughout the study programme and particularly in the course modules in question.

Theoretical models about theory/practice relationships underpinning the article are Erling Lars Dale (1998), Lauvås and Handal (2000), and not least Dietrich Benner's (2010) theory about professional practice that will be explained in some detail.

As it appears in Figure 1, 'Musikdidaktik' and didactology (Nielsen, 2005) form the core of the study programme, yet this will not be unfolded in the present article.

Phenomenology (Zahavi, 2003) forms a general perspective that will be explained particularly in relation to Kirsten Fink-Jensen's teaching strategy, "astonishing practices" (Fink-Jensen, 2012, 2013).

## Developing identity as professional music teachers

Students in the study programme, MA in Educational Theory (Music Education) at DPU are accepted on the basis of various BA degrees, e.g. teacher with a specialization in music from a university college, music teacher or musician from a conservatory or BA in musicology from a university (or similar). Those with an artistic or musicological background have very little knowledge of ‘musikdidaktik’ or ‘didactics’ (Nielsen, 2005) and none of the students have previous experience in applying a research perspective. Most of the students, though, have some experience as music teachers either from pre-service teacher training or from their own teaching practice. Student music teachers know the value of being a teacher who incarnates the meaning of the teaching subject (Fibæk Laursen, 2004). “Life and death” in music teaching – and learning – depends on whether the teacher incarnates the meaning of music as an art form.

Many university students – particularly those with a pedagogical or an artistic background – find it challenging to incarnate scientific thinking and identify with a researcher. Students in the study programme at DPU therefore often experience an identity conflict as they enter the university and engage in educational and scientific theory while struggling to maintain a lived relation to their personal musical backgrounds.

### Example 1

In a previous investigation (Holgersen, 2006) focus was on student music teachers’ challenges in changing their perspective from practitioners to researchers – or rather to practitioner-researchers (Jarvis, 1999). The object of the investigation was a course in “Pedagogical Research”. In this course students should apply a research perspective through case-writing on a chosen pedagogical problem. Case-writing as a method of teaching-and-learning formed part of several courses in the MA programme, and in “Pedagogical Research” it served as a tool to further the students’ thinking as researchers (Hammerness, Darling-Hammond & Shulman, 2002; Holgersen & Burnard, 2013). The change of perspective may be illustrated by pointing out different kinds of knowledge that inform teaching and research, respectively (Figure 1):

	Teachers' perspective	Researchers' perspective
Meta theory	Pedagogical philosophy, didactology	Philosophy and theory of science
Theory / method / methodology	Subject matter didactics and teaching methods	Research methods and methodology
Practice	Teaching practice	Research practice

*Figure 1: different kinds of knowledge informing teaching and research.*

The three levels illustrated in Figure 1 form the theoretical basis of several models on theory/practice relations and with different implications for pedagogy (e.g. Dale, 1998; Lauvås & Handal, 2000). The juxtaposition of teaching and research, then, implicate that the development of pedagogical professionalism is not only a matter of involving vertical levels of thinking but also rely on a change of position as teacher and researcher, respectively. Engaging in both kinds of practices enables the teacher to establish an insider's as well as an outsider's view on practice. This in turn may help the (student) music teacher be the chief revisionist of her own individual conceptions (Individualkonzepte) of music teaching and learning (Niessen, 2008).

The value of including different kinds of knowledge related to teacher and researcher positions is emphasized in Dietrich Benner's definition of 'professional practice'. According to Benner (2010), professional knowledge and practice is required when everyday knowledge and practice is no longer sufficient to deal with the increasing complexity of problems in (music) education. Professional knowledge draws on scientific theory, whereas everyday knowledge does not. Professional practice, however, depends on both everyday experience and scientific knowledge. To illustrate this relationship, in Figure 2, professional practice is placed between everyday practice and scientific practice, and the challenge for teacher education is to prepare the future professional teacher to integrate these different areas of knowledge. (Holgersen & Holst, 2013).

Scientific practice and scientific knowledge
Professional practice and professional knowledge
Everyday practice and experience

*Figure 2: Three different practices drawing on different kinds of knowledge*

Through the case-writing exercise, the students negotiated different implications of professional knowledge and practice as a preparation for their final reports.

Evaluation of the students' written exercises and final reports (Holgerson, 2006) indicated that

- Most students enter the course having a practitioner's identity, but participating in course activities and engaging in the community of scientific practice (Wenger, 1998), they try to identify with a researcher's position.
- Students who establish relations between exercises and final reports as preparation for their MA thesis experience deep learning – and some of those who do not experience deep learning happen to fail at the examination.
- Many students claim that scientific knowledge would have increased their learning outcome of courses prior to "Pedagogical Research".

Apparently, the training of student music teachers' ability to include both a practice and a research perspective promote transformative learning and development of a professional identity as music teachers.

## Example 2

Kirsten Fink-Jensen (2012; 2013) developed the course "Music education problems in music education practices" (hereafter "Music education problems") and the author of this article has collaborated on and continued teaching the course. The course includes an exercise called "astonishing practices" drawing on the anthropological concept of astonishment. The students participating in this course already have completed the following courses: General didactics, subject didactics, psychology in music education and "Pedagogical Research". Fink-Jensen (2013: 140) explains the aim of "Music Education Problems" in this way:

*But the ability to respond in a professional way in specific situations calls for both professional knowledge and a capacity to be present in an open, sensuous way. So, even though the teaching strategy of 'astonishing practices' encompasses introductions to pedagogical and psychological theories, the central point of departure is a problem that has turned up in a specific practical situation. What does the student see? Does she wonder why something happens? To stress this part of the strategy, I introduce the concept of 'aston-*



*ishment', inspired by anthropological research. The consequence is that the students have to be participant observers in the selected situation of music education.*

As participant observers the student music teachers have to abandon normative thinking in order not to jump into conclusions about the observed situation. Instead of evaluating a music education practice in terms of failure or success, the students are encouraged to "see" what actually happens.

A phenomenological framework applies, which is characterized by the first person perspective and an open approach to lived experiences (Zahavi, 2003). Three phenomenological techniques or attitudes form the backbone of the procedures in the exercise "astonishing practices": Epoché, phenomenological reduction, and imaginative variation.

Epoché means to establish an open approach to a pedagogical situation abandoning the 'natural attitude', which means that everyday understandings as well as theoretically biased knowledge about music teaching and learning should be "put into brackets" (Zahavi, 2003). As the participant observer practice the epoché, a music teaching-learning situation becomes meaningful as it appears to the observer, i.e. prior to linguistic description and not rooted in didactic or psychological knowledge or presumption. Doing participant observation therefore implicates a respectful distance. The keyword is 'openness', and the pitfall is that it is very tempting to apply one's "individual conceptions" (Niessen, 2008) or even normative views.

Phenomenological reduction means to make sense of the ways in which the music education practice becomes meaningful to the participants, i.e. to be sensitive to the intersubjective meaning of articulations, interactions, and communication between participants (including the teacher). Description in everyday language is necessary to capture the meaning for later analysis and the pitfall is that theoretical concepts tend to offer explanations that hamper the descriptive purpose.

Imaginative variation may be compared to a peculiar kind of concept analysis, where the participant observer tries to imagine a variety of potential meanings of the observed phenomenon in a musical practice. Habitual thinking seems to be the most obvious obstacle for students to imagine different and perhaps unexpected interpretations of pedagogical situations. This attitude, therefore, relies on sensitivity to theoretical as well as practical implications.

As it appears, “astonishing practises” is at the same time a teaching strategy and a research approach in the form of a case study. The student music teachers go through several steps to produce empirical material, only for the purpose of pedagogical reflection.

A special feature of the case study is that the students collect and review empirical material (video takes, field notes, stimulated recall interview) in order to focus on their own astonishment. Only after having described what is profoundly astonishing, is it considered legitimate to formulate a music educational problem, i.e. in a generalized form avoiding a normative bias.

The student music teachers have to consider at least two questions: What is a (legitimate) problem in music education? And which music education theories would be suitable for analysing this problem? In consequence, the analysis may even be open ended. The course design in “Music Education Problems” promotes the students’ appreciation of triangulation on several levels – different subjective perspectives, methodological approaches, and theoretical perspectives – when they engage in analysing the problem.

Sticking to anthropologically inspired metaphors, the course, “Music Education Problems”, takes the form of a journey into a music education practice and back to the university where fellow students and teacher engage in mutual reflections. It seems reasonable to see this journey as a transformative learning process through which the students may experience what it is like to incarnate a professional teacher identity.

Students experience that it is their own responsibility to arrive at a legitimate music education problem, although a lot of considerations take place during group work and in the classroom.

## Conclusions

As Ramsden (2003: 11) explains, “Changing students’ approaches to the subject matter they learn is the key to improving their learning: in turn, the key to improving teaching is changing the way in which the process is understood by its practitioners.”

This is not only a question of technical competences (referring to the Aristotelian concept 'techne'), rather university students and teachers inevitably involve their life worlds as they engage in this particular community of academic practice called music teacher education. The aim of the reflective educational practices discussed in this article is to promote deep learning rather than surface learning and thus to contribute to student music teachers' development of a professional identity as music teachers.

In the case of Pedagogical Research and Developmental work, discussing examples of case studies in music education student music teachers obtain a preliminary understanding of the value of research for music education practice. Research based and practical knowledge must be integrated in order to develop professionalism (Holgersen & Burnard, 2013).

In the case of "Music Education Problems", the student music teachers experience difficulties and values in engaging in a case study using a first person perspective and then choosing suitable music education theory for the analysis of a music education practice. "Music Education Problems" "provides an opportunity for students to *see* (i.e. to with an open mind) and deal with problems in music education." (Fink-Jensen, 2013: 153). Following the strategy the students obtain hands-on knowledge of how to integrate music education theory and practice.

In conclusion, I share the idea that student music teachers' identity formation relies on learning and at the same time identity formation is a prerequisite for learning (Johansen, 2010: 153). In the present article, I have argued that applying a research perspective to music didactic reflection can support deep learning in music education theory as well as the formation of a professional identity in student music teachers drawing on scientific as well as practical knowledge.

Developing a professional identity, therefore, does not mean to abandon a previous identity nor to imitate the identity of a professional teacher. Rather student music teachers learn to act and reflect as professionals though integrating the teacher-researcher perspective into their identity.

## References

- Benner, D. (2010). *Allgemeine pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Fink-Jensen, K. (2012). *Forbløffende praksisser – en fænomenologisk undervisningsstrategi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fink-Jensen, K. (2013). Astonishing practices: A teaching strategy in music teacher education. In E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & P. Burnard (Eds.), *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Shulman, L. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education: 'The Pedagogy of Cases in Teacher Education'*, [special issue] 13(2), 219–243.
- Holgersen, S.-E. & Burnard, P. (2013). Different types of knowledges forming professionalism: A vision of post-millennial music teacher education. In E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & P. Burnard (Eds.), *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.
- Holgersen, S.-E. (2006). Mellem fag og forskning. In I. Christiansen & T. Fristrup (Ed.), *Universitetspædagogiske refleksioner – om forholdet mellem læring og undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (2013). Knowledge and professionalism in music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Eds.), *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher. Developing theory from practice*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Johansen, G. (2010). Student music teachers' learning and its relations to identity. In S.-E. Holgersen & F. V. Nielsen (Eds.), *RAIME – Research Alliance of Institutions for Music Education. Proceedings of the Tenth International Symposium* (pp. 149–156).
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer*. Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Niessen, A. (2008). Individualkonzepte von Lehrenden–Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(1).

- Nielsen, F. V. (2005). Didactology as a field of theory and research in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 5–19.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*, 2. ed., London: Routledge Falmer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

# Fenomenologisk Musikdidaktik – ett möjligt angreppssätt på vägen mot en jämställd och likvärdig ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program?

*Cecilia Ferm Almqvist*

## Introduktion

Sedan jag först som inbjuden forskarkollega började arbeta tillsammans med Geir Johansen, i ett forskningsprojekt med fokus på utbildningskvalitet i musikpedagogik<sup>1</sup>, följt av ytterligare projekt om didaktiklärares visioner<sup>2</sup> har musikdidaktik varit ett gemensamt intresse. Jag har lärt mig oerhört mycket av din djupa och grundligt genomtänkta kunskap om och förståelse för begreppet, dess bakgrund, sammanhang och utveckling. Genom minst dryga tio år av diskussion och reflektion över didaktikbegreppet, för min del med utgångspunkt i ett intresse för fenomenologisk filosofi, har en nyfikenhet för fenomenologisk didaktik fördjupats<sup>3</sup>. I en vid tiden för skrivandet av föreliggande kapitel pågående studie av kvinnliga elgitaristers upplevelse av ensembleundervisning, har vikten av lärarens roll framträtt tydligt vad gäller möjligheter för en jämlik och jämställd undervisning. I den följande texten vill jag därför, med inspiration av Johansen, elaborera kring vad fenomenologisk didaktik skulle kunna bidra med när det gäller att öka ensemblelärares medvetenhet om hur de kan bidra till att ge alla elever samma möjlighet att transcendera sina musikaliska kroppar och driva musikaliska projekt, oavsett kön och oavsett val av instrument.

---

1 (Ferm, 2008; 2009; Ferm Thorgersen, 2010; 2015; Ferm Thorgersen & Johansen, 2008a; b; 2012)

2 I det senare projektet deltog även Marja-Leena Juntunen, Sibeliusakademin, Finland (Ferm Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016).

3 De teoretiker som hjälpt mig i mitt undersökande av begreppet ur nämnt perspektiv är främst Käthe Meyer Drawe, Martinus Langeveld, Jan Bengtsson och Thomas Kroksmark.

## Fenomenologisk didaktik

Didaktik är läran om undervisning och relaterat lärande (Kansanen, 1995; Kroksmark, 1989). Undervisning ses med grund i fenomenologisk filosofi som en intersubjektiv aktivitet som äger rum i en specifik tid och i ett specifikt sammanhang och syftar till att någon skall lära ett intenderat innehåll (Bengtsson, 2004). Fenomenologisk didaktik tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk syn på undervisning och lärande, vilket innebär att de deltagande subjektens konkreta erfarenheter utgör grund för vad som har möjlighet att läras och på vilket sätt det kan gå till (Bengtsson, 2004; 1998; Ferm, 2006; Kroksmark, 2007). Den lokala kontexten som undervisningssituationen utgör, möjliggör och begränsar hur mening skapas i intersubjektiv erfarenhet. Ett givet innehåll erfars på olika sätt av olika elever – och lärare – beroende på tidigare erfarenhet. Den gemensamma erfarenheten bygger en förståelse av undervisningsinnehållet.

Meyer-Drawe (Kroksmark, 1996; 1987) utvecklade i Tyskland sin fenomenologiska didaktik under 80-talet där intersubjektiv erfarenhet var central. Elevers olika erfarenheter av ett specifikt innehåll skapar genom möten en intersubjektiv förståelse av innehållet. Därför existerar ett innehåll alltid i ett specifikt innehållsligt sammanhang – en musiklektion relaterar alltid till andra musiklektioner och musiken själv, ett specifikt medvetandesammanhang – eleven skapar mening utifrån sina tidigare erfarenheter i en specifik kontext, samt ett specifikt interaktivt sammanhang – där subjekt går in i varandras livsvärldar (ibid.). Betoning läggs därmed på att det är unika individer (oavsett kön) som möts och delar erfarenhet i undervisningssammanhang. Det är olikheterna i gruppen som utgör förutsättningen för att ett lärande skall komma till stånd. Här blir även med-erfarenheten viktig. Att eleverna erfar mer än vad som är möjligt att i stunden uppfatta genom sinnena, när de till exempel spelar och sjunger en viss låt tillsammans, blir en avgörande utgångspunkt för lärarens undervisning. Att vara nyfiken på, och respektera elevernas olika levda erfarenheter och föreställningar, samt att utnyttja dem i undervisningen blir prikärt.

När läraren föreslår en låt har eleverna olika föreställningar om hur den tar sig uttryck. När musiken tystnar låter den fortfarande på olika sätt i elevernas föreställningar. Meyer-Drawe (i Kroksmark, 1987) använder begreppen yttre och inre erfarenhetshorisont. I ett musikaliskt sammanhang skulle den yttre horisonten handla om ur elevens perspektiv vedertagna benämningar av musikens beståndsdelar, såsom tonart och form, genre, textens innehåll och musikens sammanhang.

Den inre erfarenhetshorisonten är föreställningar om uppförande och genomförande, så som klangfärg, tempo och dynamik som får låten att låta "som den ska", vilket innefattar en multidimensionell upplevelse. I undervisningen tydliggörs yttre och inre horisonter till exempel genom att elever konstaterar dynamiska variationer i framförandet, eller vem som förväntas spela vad på vilket sätt. Genom att problematisera frågan om hur variationen i det musikaliska framförandet, tydliggörs elevernas levda erfarenhet av låten eller liknande låtar.

Den subjektiva erfarenheten som för subjektet existerar som sann, interagerar med den inre och yttre horisont som existerar i elevgruppen (Kroksmark, 1987: 134).

Genom att jämföra med (video)inspelningar och reflektera över varför den ena eller andra varianten av låten låter bra, skapas inlärningsmöjligheter i form av en intersubjektivt giltig inre och yttre horisont.

I lärarens i-världen-varo som lärare ligger naturligt ett ansvarskännande (Helleman, 1995). Att ta detta ansvar handlar om att vara nyfiken på olikheterna, att bjuda på sina egna levda erfarenheter och att locka fram elevernas olika erfarenheter, samt att bjuda in till delaktighet och ömsesidigt intresse. Som Meyer-Drawe (1986) själv kanske skulle uttrycka det, handlar det om att tillåta sig att bli överraskad, att ta vara på det som händer och engagerar eleverna i stunden. På så sätt blir meningsskapande, grundat på direkt erfärande av världen, möjligt. I det kommunikativa sammanhanget där delat erfärande är utgångspunkten blir lärarens roll att instruera, visa, guida och förhandla, roller med stigande grad av delat ansvar (Ferm, 2006). Att vara närvarande i stunden är också en viktig utgångspunkt för att ett gemensamt erfärande skall ha möjlighet att komma till stånd. I planering och genomförande av undervisning i harmoni med livsvärldsfenomenologisk didaktik ställs läraren kontinuerligt inför en mängd val som utgör den didaktiska situationen.

Undervisningsinnehåll kan ses som baserade på explicita eller implicita val läraren gör (Bengtsson, 1998). De externa ramarna för lärarens val utgörs av läroplan samt undervisningsmaterial. Hur valen ter sig har dessutom att göra med lärarens förutsättningar, värderingar, tolkning av ramarna och de deltagande eleverna. Förutsättningar och tolkningar kan sägas vara baserade på lärarens vara-i-världen. De inre ramarna för lärarens förståelse är inte givna en gång för alla och är heller inte universella. För att det ska vara möjligt att prata om innehåll och metoder, måste valen konkretiseras och återskapas i det praktiska undervisningsarbetet



(Bengtsson, 1998). Föreställningar om vad som är möjligt att göra i en undervisningssituation är baserade på lärarens levda erfarenhet (Ferm, 2008; Ferm Thorgersen, 2009).

## Upplevelser av ensembleundervisning bland kvinnor som spelar elgitarr

Baserat på en analys av intervjuer med fem kvinnliga gitarrister, utspridda geografiskt och åldersmässigt, med erfarenhet av ensembleundervisning på gymnasiet har aspekter framträtt som visar på vad ensemblelärare behöver *förhålla sig till, ta ansvar för* samt *göra* för att på sikt bidra till en jämlik och jämställd undervisning. De fem intervjuade kvinnliga elgitarristerna var mellan 16 och 25 år, varav tre studerade vid gymnasiets estetiska program vid tiden förstudien, och två hade avslutat, ett respektive sex år tidigare. En av de intervjuade spelade i en ensemble enbart besatt av kvinnliga musiker, medan de resterande var ensamma kvinnliga elever med elgitarr som huvudinstrument. Intervjuerna genomfördes som öppna samtal, transkriberades, analyserades i fenomenologisk hermeneutisk anda (Ferm Almqvist, 2017a; b).

### Att förhålla sig till

De kvinnliga elgitarristelevernas erfarenheter visade på aspekter lärare behöver förhålla sig till och bygga sin undervisning på, medvetet eller omedvetet. I analysen framträdde *motiv för att börja spela elgitarr, erfarenheter av (icke existerande) förebilder, drivkraft att vara bäst, relationer till valda genrer och erfarenheter av att vara det andra könet*.

### Motiv för val av elgitarr som instrument

Valet av elgitarr som huvudinstrument drevs antingen av en uppmuntrande pappa, som själv spelade elgitarr, eller av ett intresse som odlats inom ramen för ensemblespel i musikklass på högstadiet, där alla elever förväntades spela alla traditionella populärmusikinstrument. Ytterligare faktorer som låg till grund för val av instrument var illgängliga instrument, mindre intresserade syskon, uppmuntrande hem,

uppmuntrande vänner och manliga lärare samt i vissa fall en drivkraft att göra något "annorlunda". När de började gymnasiet underströk eleverna att de var tvungna att identifiera sig med ett instrument. För att kunna söka till gymnasiet krävs ett huvudinstrument, samt att visa sina instrumentala kunskaper. Några av gitarristerna tog extra lektioner av skickliga manliga elgitarrister, och övade flera timmar om dagen, för att vara väl förberedda för antagningsproven.

### *Rollmodeller och bristen på dem*

Bristen på kvinnor som förebilder visade sig tydligt i analysen av intervjuerna. En av de deltagande uttryckte att hon velat spela elgitarr sedan hon var tio år gammal, men hon kunde inte föreställa sig själv "spela rock-licks" och hon kände inte (till) någon kvinna eller tjej som spelade elgitarr. Hon spelade akustisk gitarr i sex år innan hon vågade ansöka om att få spela elgitarr, efter att ha prövat det i grundskolans musikverksamhet. Bristen på förebilder visar sig både inom och utanför skolverksamheten. De musikaliska förebilder som nämns är till exempel *Hendrix* och *Beatles*, men några av de intervjuade berättade att de söker efter kvinnliga elgitarrister och uppskattar att lyssna på dem. Inom familjerna är det fäderna som omnämns som musikaliska modeller.

Inom skolans ram är instrumentallärarna och instrumentalisterna män, men ensemblelärarna är i några fall kvinnor. Det visar sig också att kvinnliga ensemblelärare fokuserar sångarna i sin undervisning, och har brister när det kommer till kunskaper om förstärkare och andra tekniska funktioner i ensemblen. Eftersom de kvinnliga lärarna inte spelade traditionella ensembleinstrument, föll det sig naturligt att de inte fungerade som musikaliska förebilder för de kvinnliga elgitarristeleverna. Om lärarna musicerade, sjöng kvinnorna, om än sång inte var deras huvudinstrument. De intervjuade var också relativt ensamma som kvinnliga instrumentalister i sitt skolsammanhang, förutom en av dem som spelade i ett band med endast kvinnliga deltagare.

### *Drivkraften att vara bäst – eller något annat*

En röd tråd genom samtliga intervjuer var att deltagarna ville vara bäst; de bästa instrumentalisterna och ensemblemusikerna, de bäst presterande i andra skolämnen än musik, och även de mest socialt kompetenta. Samtliga underströk att de blev

mer stressade och nervösa när de började studera vid gymnasiet, och att de inte kunde säga nej till något – musikaliskt, akademiskt eller socialt – utan att uppleva att de blev sedda som märkliga. Alla de intervjuade vittnar om att de övar innan ensemblelektionerna för att bli sedda som duktiga, och vill inte misslyckas inför de manliga eleverna, vilka de upplevde att de konkurrerade med. De visade också att de visste vilka musikaliska kunskaper och uttryck som visar läraren att de är kompetenta, vilka värden som är överenskomna. De äldre deltagarna underströk dock att de kommit att acceptera att inte vara bäst, hela tiden.

En annan väg för att visa vad de kunde, vilka vissa av dem upplevde som mer tillgängligt, var att ta ansvar i gruppen, att fungera som ledare och arrangör, inför ett uppspel, och de såg ensemblelektionen som en plats för gemensamt lärande. De tog initiativ, bidrog till den musikaliska helheten, fyllde luckor och anpassade sig, för att resultatet skulle klinga bra.

### *Relationer till genre(r)*

I intervjuerna visade det sig att jazz, blues and slick/fusion var, och är, det överenskomna innehållet i ensembleundervisning på gymnasiet. De intervjuade relaterade till överenskommelsen på olika sätt; som något pedagogiskt och meningsfullt, något utmanande och kul, eller som något förgivettaget, exkluderande och frustrerande. Det stod klart att det var inom nämnda genrer som eleverna hade möjlighet att visa sig duktiga, och därmed att få bra betyg. Det innebar att spela komplicerade ackordföljder och avancerade rytmer samt att improvisera över desamma, vilket kräver teknik när det kommer till snabba skalor och jazziga "licks". Det kom fram att "de nördiga" fick utrymme inom överenskomna genrer, och att andra sätt att visa prestationer uppfattades som mindre värda. De flesta av studiens elgitarrister spelade i band utanför ensembleundervisningen och då dominerade genrer som country, indie-pop och blues.

### *Osynlighet och kravet att ta plats – erfarenheter av att vara det andra könet*

Olika tecken på att de intervjuade hade positionen som det andra könet framträdde i materialet. Positionen förstärktes och upprätthölls, såväl av omgivningen som av kvinnorna själva, vilket är viktigt att reflektera över som (blivande) musiklektörer.

Det är på sin plats att fråga vems ansvaret är för att alla instrumentalister ska få lika mycket plats i ensemblerummet.

Förminskningen av de kvinnliga musikaliska kropparna ägde bland annat rum i övningssituationer, i den faktiska ensemblesituationen, samt på andra platser i skolan. De intervjuade uttryckte att de mestadels övade hemma, eller om de övade i skolan skedde det utan förstärkare, och rum med fönster eller är dålig ljudisolation undveks. Ingen skulle höra dem göra misstag. Att öva offentligt, till exempel i uppehållsrummet, eller under sound check, var något de intervjuade undvek, de ville inte "visa upp sig".

Inför de manliga instrumentalisterna ville de visa att de kan, att de var kompetenta duktiga elgitarrister. Hur läraren uppfattade deras spel var dock inte viktigt i allsamma utsträckning. Det visade sig också att gitarristerna i studien blivit mer blyga och nervösa sedan de började studera vid gymnasiet, där de mötte andra elgitarrister, och där förväntningarna på snygga solon ökade. Den av de intervjuade som spelade i ett band besatt med endast kvinnliga musikelever uttryckte att de blev rädda när de skulle uppträda tillsammans med andra band där manliga elever ingick. Det blir möjligt att säga att de intervjuade gav de manliga instrumentalisterna rätten att döma dem.

Om än materialet visar att eleverna blev bemötta som instrumentalister i relativt hög grad, och att vissa lärare uttryckligen arbetade med att ge kvinnliga instrumentalister plats, fanns det också exempel på hur de intervjuade blivit bemötta på sätt som riskerar att konservera deras position som det andra musikaliska könet. Deras initiativ till att få ensemblespelet att fungera som helhet, att det första mötet med en ny lärare innehåller alltid en kommentar om deras könstillhörighet, att en av eleverna fick en klassisk gitarrlärare (medan de manliga elgitarristerna fick en elgitarrlärare), att de fick enklare uppgifter utan grund, och att vissa uttalanden var förminskande, som till exempel; "Ni spelar så tyst och fint", är några exempel på ojämlikt bemötande.

Analysen visar också att de kvinnliga elgitarristerna upplevde att de manliga elgitarristerna sågs som bättre och mer begåvade, och att den synen sågs som svår att ändra. Det blev också tydligt att de intervjuade ständigt behövde relatera till att positioneras som det andra musikaliska könet. Om de till exempel blev tillfrågade respektive inte tillfrågade att spela i något sammanhang frågar de sig: "Är jag till-

frågad för att jag är tjej och inte för att jag kan spela?” Eller: ”Vet de inte att jag kan spela och låter bli att fråga mig bara för att jag är tjej?”

### Att ta ansvar för

Baserat på de kvinnliga elgitarristernas uttryck utkristalliserade sig några aspekter gällande lärarens ansvar för att bidra till jämlik ensembleundervisning, nämligen; *att skapa en säker miljö, garantera musikaliskt lärande för alla, visa olika sätt att vara elgitarrist, och att visa hur respons bör ges*

### *Att skapa en säker miljö*

Den tydliga tendensen i materialet gällande att de intervjuade hade höga krav på sig själva, hade prestationsångest, och var rädda för att bli värderade av de manliga elgitarristerna och därför inte ville misslyckas offentligt, visar på lärarens ansvar för att skapa en säker och trygg atmosfär, vilket också torde stärka kvinnliga elgitarristers självförtroende. Den enda riktigt trygga miljön verkar vara den ensemble som endast bestod av kvinnliga elever, men är det verkligen en väg att gå? De intervjuade frågade efter en säker plats där misstag är tillåtna och där goda relationer mellan alla elever tas som en självklarhet.

### *Likvärdigt musikaliskt lärande*

En sak som ensemblelärare behöver ta sig an, enligt analysen av intervjumaterialet, är att alla elever utvecklas i linje med målen för ensemblekursen, vilket på det stora hela handlar om att bli funktionella duktiga ensemblemusiker och ledare. Ovan har det dock visat sig att de intervjuade antingen har blivit tränade endast i ledarrollen, eller om de har lyckats att ta plats, lärt sig spela solon och improvisera, eller internaliserat gitarristens roll i ett ensemblesammanhang. En annan aspekt av likvärdighet är att de intervjuade ville kunna spela det som förväntas innan de kliver in i ensemblerummet. Det torde kräva av läraren att visa att ensemblerummet är ett rum för gemensamt lärande och inte för musikalisk prestige. Att ta ansvar för samspel på lika villkor, kan vara ett sätt att garantera likvärdigt musikaliskt lärande. Ett sådant ansvar inkluderar att alla elever ses som musiker som är kapabla och

förväntas lära tillsammans. Allas idéer, önskingar och föreställningar tas tillvara i ett sådant rum.

Det har funnits en tendens att lärare ska ta ett steg tillbaka, inte minst i icke formella populärmusiksammanhang, men upplevelserna bland de intervjuade visar tydligt behovet av lärares ansvarstagande när det kommer till engagemang och fördelning av uppgifter i ensemblen. När de äldre deltagarna tittar tillbaka på sin tid i gymnasiet, kan de konstatera att de var för unga och omogna för att ta ansvar, de fick för mycket frihet från lärarna som såg på dem som vuxna, vilken i stället begränsades av krafter kopplade till genrer och traditionella musikaliska roller och beteenden.

### *Att visa olika sätt att vara elgitarrist*

Bristen på förebilder, tillsammans med den relativt smala överenskomna dominerande genren i ensembleundervisningen, samt några visade förhållningssätt bland lärarna kopplade till gitarristernas kön, implicerar ansvaret för att visa eleverna olika sätt att vara elgitarrist. Detta ansvar inkluderar också medvetna förhållningssätt när det gäller traditionella könsroller.

### *Respons*

Att ta ansvar för medveten responsgivning i ensemblesammanhang med målet likvärdig musikutbildning innefattar reaktioner i förhållande till människor, musikaliska uttryck, initiativ och till hur respons ges och tas eleverna emellan. En av de intervjuade sa: "Att bli bemött som en 'looser' gör dig till en 'looser', och vice versa". Uttrycket baserade sig på erfarenheter av att få för lätta uppgifter, eller låga förväntningar kopplade till kön, från klasskamrater och lärare. Andra uttryck visar på att "bete sig snubbigt" kan göra att kvinnliga instrumentalister sedda och hörda. De intervjuade visar sig till viss del ha accepterat några av förväntningarna när det gäller hur de ska bete sig som elgitarrister, men de vägrar att vara "snubbiga". Det kan handla om att inte vilja gå in i den "manliga jazziga stilen" eller att undvika att bära t-shirts med till exempel en *Fender*-logga, eller att välja att ha kjol på en spelning. Att vara medveten om hur en lärare responderar på beteenden kopplade till förväntade gitarristbeteenden blir viktigt. Hur lärare reagerar när de möter en kvinnlig elgitarrist första gången blir även det av vikt.

Förutom *hur* läraren ger respons, visar materialet att det även är viktigt *till vem* läraren ger respons. Några av deltagarna i studien vittnar om att lärarna i högre grad riktat sig till de manliga instrumentalisterna, och att de kvinnliga ensemblelärarna i första hand riktat sig till sångarna, och inte kunnat ge respons på uttryck som inkluderar teknisk utrustning.

Eftersom de intervjuade värderade respons från de manliga klasskamraterna, eller respons från läraren inför de manliga gitarristerna, i så pass hög grad som visats ovan, behöver sättet respons ges och tas klasskamraterna emellan tas ansvar för av läraren. Det kan vara ett sätt att uppmuntra kvinnliga gitarrister att tro på sig själva och inte göra sig beroende av kommentarer från sina manliga klasskamrater.

Till sist är det intressant vilka musikaliska kompetenser och uttryck som får respons. De kvinnliga gitarristerna berättade att viss musikalisk kunskap och vissa uttryck, kopplade till vissa genrer, värderades högre än andra. Dock fanns inte dessa genrer nämnda i kursplanen. Till exempel uttryckte de att det att kunna många saker, att vara "bred" och ta hand om helheten i musicerandet, värderades lägre än att spela ett snyggt solo över en komplicerad ackordföljd.

## **Att göra baserat på fenomenologisk musikdidaktik**

Hur kan då fenomenologisk didaktik fungera som en ledstjärna i ensemblelärares arbete som uppmuntrar ökat kunnande i ensemblespel, sett som ett intersubjektivt sammanhang, bland elgitarrister oberoende av kön. Att ta alla elevers erfarenheter, drivkrafter och föreställningar på allvar innebär att skapa utrymme och möjligheter för individuell och gemensam växt (jfr Meyer-Drawe). Utmaningen för läraren är att verkligen vara nyfiken på vad eleverna kan, hur de ser på sig själva som elgitarrister, vad de vill uttrycka och vad de behöver lära sig. Det kräver att alla delar med sig kring utvalda teman (Kroksmark), och även lyssnar på varandra. Att visa vad de vill, och att ge varandra plats, inom en bred variation av genrer och stilar.

Att ta utgångspunkt i de teman kursplanen initierar (Bengtsson), vilket i stora drag handlar om att utvecklas på sitt instrument, förstå dess roll i ensemblesammanhanget, och att leda och driva gemensam musikalisk utveckling i ensembleform, kan innebära många olika saker. I ett sådant arbete behöver alla individer bli synliga,

oavsett *vad* är, utan för *vem* de är, vilket gör att kvinnliga gitarrelever torde bli synliggjorda, likaväl som de manliga.

Lärarens utmaning blir också att fördela roller och uppgifter mellan eleverna (Ferm), att se till att alla växer som ledare och arrangörer, såväl som instrumentalister och medmusiker. Det handlar om att eleverna får chansen att vara i och förlänga sin musikaliska kropp, likväl som att sammanflätas tillsammans med medmusikerna till gemensamma musikaliska kroppar, där kön är oviktigt, och satt i bakgrunden (Ferm Thorgersen).

Inte minst blir det av vikt att lärare reflekterar över vad som styr deras val av innehåll och form för ensemblelektionerna, samt vilka konsekvenser valen får för de som har möjlighet att dela sina erfarenheter, uttrycka sina idéer och växa som en elgitarrist oavsett kön. Precis som jag fått chansen att växa som forskare med intresse för musikdidaktik bredvid och tillsammans med Geir Johansen.

## References

- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2004). *Utmaningar i filosofisk didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferm, C. (2006a). Openness and awareness – roles and demands for music teachers. *Music Education Research*, 8(2), 237–250.
- Ferm, C. (2008). Playing to teach music – embodiment and identity-making in musikdidaktik, *Music Education Research*, 10(3), 361–372.
- Ferm, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar, *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 11, 161–177.
- Ferm Thorgersen, C. (2010). Quality holistic learning in musikdidaktik from a student perspective: where, when and how does it occur? *Visions of Research in Music Education*, 15(1).
- Ferm Thorgersen, C. (2015). Traversing the chiasm of lived teaching and learning experience: embodied practicum in music teacher education. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 15, 9–24.



- Ferm Almqvist, C. (2017a). How to become a guitar playing human being in the situation of ensemble courses – independent of sex: An episode of the radio podcast *Music and Equality*. Paper presented at ISPME, 6–10 June, 2017, Volos, Greece. (Double blind peer review)
- Ferm Almqvist, C. (2017b). Towards Guitar Playing Human Beings – No Sex Required; the role of the teacher in popular ensemble music education. Paper presented at RIME, Bath, GB, 23–27 April, 2017.
- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G. & Juntunen, M-L. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49–63.  
10.1177/0255761415584300
- Ferm Thorgersen, C. & Johansen, G. (2012). Student music teachers' learning trajectories: a relational perspective. In B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Eds.), *Educating Music Teachers for the New Millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : a report from a research and development project*. (p. 187–206). Oslo: Norwegian Academy of Music. (Norges Musikhøgskole. NMH Publikasjoner 2012:7).
- Ferm Thorgersen, C. & Johansen, G. (2008). Professors' and trainees' perceptions of educational quality in musikdidaktik as related to preconditions for deep learning. *British Journal of Music Education*, 25(2), 177–191. doi:10.1017/S0265051708007912
- Ferm Thorgersen, C. & Johansen, G. (2008). Relations of quality and competence: some reflections regarding educational quality in music teacher education. *Musiikkikasvatus: Finnish journal of music education*, 9(1-2), 65–82.
- Hellemans, M. (1984). Questioning the Meaning of Educational Responsibility. *Phenomenology & Pedagogy*, 2(2), 124–129.
- Kansanen, P. (1995). The Deutsche didaktik and the american research on teaching. In P. Kansanen (Ed.). *Discussions on Some Educational Issues VI*.
- Krokmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Diss. Göteborg: Daidalos.
- Krokmark, T. (1996). How did Jesus teach? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(2), 103–135.
- Krokmark, T. (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmoderna fenomenologisk grund. In Krokmark, T. & K. Åberg (Eds.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer-Drawe, K. (1986). Kaleidoscope of experiences: The capability to be surprised by children. *Phenomenology & Pedagogy*, 4(3), 48–55.

# La oss snakke om kvalitet

Et forsøk

*Øivind Varkøy*

De unge skarplingene som fører i pennen essays om fotfetisjisme eller penisfutturalets historie, sender mistenksomme øyekast mot de magre gamle forskerne som våger å holde fast ved at Jane Austen er en større forfatter enn Jeffrey Archer (Eagleton, 2009: 11).

I essayet «Min Louise Bourgeois» skriver den norsk-amerikanske forfatteren Siri Hustvedt:

Jeg har lenge hevdet at kunstopplevelsen bare skjer i møtet mellom tilskueren og kunstgjenstanden [...] Vi er ikke passive mottagere av en faktisk ytre virkelighet, men skaper snarere aktivt det vi ser ved hjelp av etablerte mønstre fra fortiden [...] Men god kunst overrasker oss. God kunst orienterer våre forventninger på nytt, tvinger oss til å bryte mønsteret, til å se på en ny måte (Hustvedt, 2017: 40–41).

I utgangspunktet er dette velkjente tanker. Kvalitet er altså ikke en iboende egenskap ved kunstverket. Mottageren er definitivt en aktiv part når det gjelder å tilskrive et kunstverk kvalitet og verdi. Dette peker i retning av en relativistisk posisjon. De to siste setningene i sitatet kan imidlertid tolkes i retning av at Hustvedt forestiller seg at kunstverket også tilbyr oss noe annet enn bekreftelser av oss selv. Det kan bryte våre skjemaer og mønstre, overskride vår fortid, våre forutinntattheter og blinde flekker; «god kunst overrasker oss». Denne tankegangen utvikles videre idet Hustvedt understreker at vi i kunstverket møter noe mer enn kun en ting. Et kunstverk

[...] bærer med seg spor av en levende bevissthet og ubevissthet [...] I kunsten blir det etablert et forhold mellom en person og en delvis-person-delvis-ting. Det er aldri mellom person og bare en ting (Ibid.: 41).

Her blir kunstverket å betrakte som et «du», og ikke et «det» – for å tale med O. F. Bollnow (1969); et uttrykk for et annet menneskes bevissthet (Varkøy 2017: 77ff.). Det ligger noe i kunstverket og venter på at jeg skal komme det i møte.

Jeg vil altså snakke om kvalitet.<sup>1</sup> Og allerede det innledende sitat av Siri Hustvedt tilkjenner at jeg finner det helt naturlig og nødvendig at man diskuterer *kunstnerisk kvalitet* i en musikkpedagogisk kontekst.<sup>2</sup> La meg tone flagg: Jeg har alltid hatt problemer med forestillinger om at kvalitet *kun* er noe hver enkelt av oss tillegger fenomenene i verden, at «kunstnerisk kvalitet» er *noe* som *noen* tillegger musikk fordi de har makt til å gjøre det (jf. Ruud, 1996; Vinge, 2017). Dette er et sosialkonstruksjonistisk standpunkt, hvor den enkeltes opplevelse av musikalsk mening først og fremst ses i relasjon til forskjellige sosiale grupper eller klassers interesser.

En fenomenologisk tilnærming, blant annet inspirert av Frede V. Nielsens musikkpedagogiske forfatterskap, forekommer meg mer perspektivrik. I sine drøftinger av musikken som mangespektret meningsunivers, vektlegger Nielsen (1994) hvordan det musikken tilbyr av meninger først aktualiseres i møtet med den opplevendes bevissthet. Dette betyr på den ene siden at musikken ikke er «tom», og på den andre siden at meningen først blir en realitet i det jeg kommer den i møte. Dette er kanskje en ikke særlig provoserende tanke. Men – om vi trekker denne tenkemåten ett lite skritt videre, ser vi at den også innebærer en idé om at det tilbudet som finnes, de meningslag som eksisterer i et musikalsk uttrykk, finnes der – om jeg kommer dem i møte eller ei. Da blir det ikke lenger bare slik at all erfaring er subjektiv, siden den oppstår i møtet mellom kunstverket og mottageren. Også all *ikke-erfaring* blir subjektiv. Dermed blir det vanskelig å tenke seg at det at *jeg* ikke opplever visse kvaliteter i det musikalske uttrykket, skulle bety at dette ikke finnes der.<sup>3</sup>

---

1 Jeg forholder meg til Frede V. Nielsens (2002) definisjoner og diskusjoner av begrepet «kvalitet», så vel som av begrepet «verdi» (se nedenfor).

2 Ikke all musikkpedagogisk aktivitet er å betrakte som *kunstnerisk* aktivitet. En musikkpedagogisk refleksjon som ikke *også* interesserer seg for musikk som kunst, vil imidlertid ikke forholde seg til skolens pedagogiske program om å bidra til innsikt i og forståelse for kunstneriske uttrykk, både i et estetisk, et historisk og et sosialt perspektiv.

3 Det er ikke slik at en fenomenologisk tilnærming alltid må ses som den absolutte motsetning til en sosialkonstruksjonistisk (jf. Gustavsson, 2001). Samtidig bør de avgjørende filosofiske forskjellene mellom slike posisjoner ikke stikkes under stol.

## Mellom universalisme og relativisme

Enhver diskusjon om kunstnerisk kvalitet foregår langs akse mellom troen på universelle normer og påstanden om at det hele er totalt relativt. Ut fra en *universalistisk-normativ posisjon* eksisterer det én verdifull kultur som etablerer én felles norm for kvalitet og vurdering av verdi. En *relativistisk-normativ posisjon* er den eksakt motsatte posisjon. Alles oppfatning er like mye verd, og relativismen har blitt norm. Alt er avhengig av lokalitet, kontekst og individ. En mellomposisjon mellom disse to ekstremer er en *partikularistisk-normativ posisjon*. Her knyttes spørsmålet om kvalitet for eksempel til ulike sjangre eller ulike mottakergrupper, aldri til et overordnet, universelt perspektiv. Samtidig kan man drøfte normative kvalitetsvurderinger innenfor spesielle, spesifiserte sjangre og situasjoner (Nielsen, 2002).

Det kan være vanskelig å finne rene eksempler på universalistisk-normative ytringer i dagens nordiske musikkfaglige og musikkpedagogiske landskap. Dag Østerberg har imidlertid muligens fått noen til å tenke i slike baner, når han proklamerer: «Ett er kunst. Et annet underholdning» (Østerberg, 2009: 446). I en drøfting av de forandringer Vestens musikklandskap har vært gjennom siden 1970-tallet,<sup>4</sup> insisterer Østerberg på at det å stå på en høy fjelltopp og skue ut over viddene er et veldig syn, og erfares som noe allment. Likeså finnes det allmenne skjønnhetsopplevelser innen bildekunst og musikk, hevder han. Det er kun kverulanter som vil benekte at den langsomme satsen i Beethovens 5. klaverkonsert er vakker...

Om vi legger en smule velvilje til grunn er det allikevel rimelig å anta at Østerberg ville være villig til å begrense det allmenne ved en naturopplevelse til vår egen kulturkrets og vår egen tid. Som kjent fantes det for eksempel i tidligere tider andre vurderinger av det vi i dag ville omtale som «naturens skjønnhet». Det samme vil gjelde med hensyn til den langsomme satsen i Beethovens 5. klaverkonsert. Også her bør vi tolke Østerbergs utsagn til å gjelde innenfor en bestemt kulturell kontekst. Dermed kan også han sies å representere en slags partikularistisk-normativ posisjon.

Mens det synes problematisk å finne rendyrkede universalistisk-normative posisjoner innenfor dagens nordiske musikkvitenskapelige og musikkpedagogiske felt, har relativistisk tenkning gjennomsyret musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk litteratur i flere tiår. Simon Frith (1996a og 1996b) er en klassiker i denne sammen-

---

4 Jf. også Østerberg & Bjørnerem, 2017, kapittel I.

hengen. Han hevder for eksempel at musikalske erfaringer konstitueres diskursivt som forbindelser og relasjoner mellom musikken, individer og grupper, samt de sosiale og kulturelle kontekstene for disse forbindelsene og relasjonene (Dyndahl & Varkøy, 2017: 149).<sup>5</sup> Det som fremstår som «rendyrket estetisk» bærer nødvendigvis også med seg subjektive og kollektive interesser, verdier og identiteter.

## Frith – og dagens musikkpedagogiske Norden

Dette er i og for seg helt uproblematisk. Vi må erkjenne at vi aldri står overfor noe «rent estetisk». All musikalsk erfaring er samtidig estetisk og funksjonell. Denne erkjennelsen bør imidlertid ikke å lede til en monoman insistering på et «både-og» som i praksis tar kvelertak på enhver diskusjon om kunstnerisk kvalitet i det musikkpedagogiske. Dette kan skje hvis «både-og»-et er et tilsynelatende «både-og», et skalkeskjul for et «kun» som tilslører dikotomiens *relasjonelle karakter*.

Friths tenkning må kunne sies å være nært forbundet med en argumentasjon for at hjertebarnet hans, populærmusikken, «bør få en tilsvarende status som legitim kultur som den klassiske musikken, siden den [...] er like potent som denne i alle henseende» (Ibid.: 150. Jf. Frith, 1996a og 1996b). På den ene siden er dette naturligvis en helt legitim agenda, høyst forståelig sett i et sosiologisk og politisk perspektiv (jf. Bourdieu, 1995). Dette engasjementet deles også av mange, både innenfor det musikkvitenskapelige og musikkpedagogiske forskningsfeltet (jf. Ruud, 1996; Østerberg, 2009; Danielsen, 2009; Dyndahl & Varkøy, 2017). På den andre siden kan man spørre i hvilken grad denne ideologiske agendaen fungerer produktivt i dagens musikkpedagogiske Norden, hvor for eksempel musikkundervisning i svensk ungdomsskole på bakgrunn av et sterkt fokus på elevens egen musikkinteresse, noe som i utgangspunktet kan vurderes som en positiv demokratisk utvikling, synes å ha skapt et nytt demokratisk problem – ved å frata elevene muligheter

---

5 Dette betyr ikke at jeg uten noen bredere diskusjon av Friths tenkning putter ham i båsen for entydig relativistisk-normativ tenkning. Et dypere dykk i Frith er det ikke plass til her, men man må allikevel kunne si at det ikke er lang vei fra tenkningen hans til en relativistisk posisjon. Dette gjelder for øvrig i enda større grad Christopher Smalls (1998) refleksjon omkring *musicicking*-begrepet, hvor man langt på vei må kunne si at han permitterer interessen for kunstverket (slik dette er etablert i vestlig musikktenkning) til fordel for den sosiale konstruksjonen av mening, *musicicking* som et «ritual der alle deltagere eller aktører utforsker og feirer relasjonene som skaper og former deres sosiale identitet» (Varkøy, 2017: 64).

til å møte et bredt spekter av musikalske uttrykksformer (Georgii-Hemming & Westwall, 2010).

Vi synes å stå overfor en situasjon hvor definisjonsmakten når det gjelder diskusjoner omkring kunstnerisk kvalitet er flyttet fra den gamle kulturelle eliten (med en universalistisk-normativ posisjon) til en ny kulturell elite (med en relativistisk-normativ posisjon). Den nye elitens tenkemåter eksisterer i en ufrivillig og/eller ubevisst «allianse» med en økonomiske elite knyttet til populærkulturen som kommersiell arena. En «frith'sk» argumentasjon, for eksempel ved fortsatte påstander om marginalisering av populærkulturen, og gjentatte angrep på den gamle kulturelle elitens definisjonsmakt – uten hensyn til at dette i dag først og fremst er av historisk interesse, vil lett kunne bli en «nyttig idiot» for høyrepopulistisk agitasjon til fordel for «folk flest» (jf. Varkøy, 2017: 16–17; Dyndahl & Varkøy, 2017: 152 og 154).

Det er på bakgrunn av en kritisk holdning til en relativistisk-normativ posisjon jeg finner det interessant å rette søkelyset mot Frede V. Nielsens artikkel «Quality and Value in the Interpretation of Music from a Phenomenological Point of View – a Draft» (Nielsen, 2002). Dette er en tekst som slik jeg ser det, representerer en tilnærmet *partikularistisk-normativ* posisjon, hvorfra det altså er mulig å operere med normative kvalitetsvurderinger, men vel å merke innenfor spesielle, spesifiserte sjangre og situasjoner.

## Om kvalitet i musikk fra et fenomenologisk perspektiv

Nielsen (Ibid.) fokuserer først og fremst på musikken og diskusjoner omkring kvalitet knyttet til musikkverket, fremføringen og språklige utsagn om dette. Begrenser så dette verdien av denne teksten for det musikkpedagogiske feltet? Nielsen understreker selv hvordan musikken, vitenskapen og pedagogikken er tre adskilte områder med ulike kriterier for kvalitet. Når så musikken og pedagogikken møtes i musikkpedagogikken, oppstår spenninger som Nielsen ikke drøfter i denne artikkelen. Jeg argumenterer imidlertid for nødvendigheten av at man som musikkpedagog må forholde seg til kvalitetsdiskusjoner innenfor musikkfeltet. Dette handler om bevissthet omkring kunstnerisk kvalitet – sett i relasjon til målene for den pedagogiske virksomheten. (Jeg kommer tilbake til dette avslutningsvis.)

Når Nielsen definerer begrepet kvalitet, er dette relatert til konkret vurdering og evaluering av kunstneriske uttrykk, samt denne virksomhetens underliggende kriterier. Nielsen fremhever imidlertid en iboende forbindelse mellom *kvalitet* og *verdi*. Kvalitet må blant annet vurderes i forhold til overordnede verdier eller målsettinger, og verdier må bli legemliggjort og operasjonalisert i kvalitetsorientert aktivitet. Termen *verdi* er hos Nielsen forbundet med en diskurs om underliggende verdier i samfunnet; menneskeverd, livets verdi etc. (jf. Taylor 1989 og 1998), men også med kunst, vitenskap og pedagogikk, som delvis forventes å bygge opp under de overordnede verdiene.

Videre skiller Nielsen mellom kvalitet i en «smal» (deskriptiv) betydning – slik som størrelse, vekt, farge eller klang, og i «bred» (normativ) betydning – slik som blant annet sannhet, autentisitet, uttrykksmessig rikdom og originalitet. Dette skillet er helt sentralt, og handler kort sagt om at verden eksisterer forut for min historisk og sosialt konstruerte forståelse av den. Ulike objekter besitter ulike kvaliteter, i deskriptiv forstand. Når jeg forholder meg til disse objektene med deres «smale» kvaliteter, tillegger jeg dem så ofte kvaliteter i en «bred» eller normativ betydning. I en diskusjon omkring kunstnerisk kvalitet er dette en fundamental distinksjon – hvor Nielsens poeng imidlertid er at det samtidig eksisterer indre forbindelser mellom det «smale» og det «brede».<sup>6</sup>

Når Nielsen drøfter vurderinger av musikk og musikalsk virksomhet, skiller han mellom musikkverket, fremføringen av musikkverket, og språklige utsagn om verket og fremføringen.<sup>7</sup> Men hva slags kriterier finnes for kvalitetsvurderingen? Her opererer Nielsen med eksterne funksjonelle kriterier, historiserende kriterier og estetiske kriterier. En drøfting av kvalitet ut fra *eksterne funksjonelle kriterier*, kan blant annet spørsmål av forskjellig art stilles: Er dette en god/adekvat/autentisk fremføring av verket? Er musikken god å danse til, til å berolige barnet, oppildne kampånden, protestere politisk? Er musikken god når det gjelder å lære om musikalske former, for å forme inntrykk av klangpotensial? Med utgangspunkt i *historiserende kriterier* gjelder spørsmål som: Er musikken et uttrykk for noe essensielt i denne

---

6 Det er i dette spennet det er interessant å diskutere kvalitetsforskjeller mellom *Brødrene Karamasov* og *Sagaen om Isfolket*, *Syk pike* og *Ung sigøynerkvinne*, *Gjengangere* og *Hotel Cæsar*, *Johannespasjonen* og *Den glade enke*, så vel som *I'm your man* og *Nei – så tjukk du har blitt*.

7 Slike skiller forutsetter naturligvis at det er mulig å skille mellom et musikkverk og fremføringen av det, og er ikke tilpasset improvisert musikk og andre former for tilfældighetspreget musikk. Dette blir da å betrakte som kulturelle relativiseringer av egen tenkning, noe som er med på å styrke opplevelsen av Nielsens partikularistisk-normative posisjon.

epoken, i samfunnet, i oss selv, i vår pågående prosess av selvforståelse, i våre fremtidsutsikter?

Når Nielsen taler om *estetiske kriterier*, forholder dette seg til hans fenomenologiske ståsted med fokus på musikken som mangespektret meningsunivers (Nielsen, 1994). Her er et kunstverk både struktur og mer enn struktur, samtidig bestemt og åpent. Det oppleves som et objekt utenfor en selv – selv om det konstitueres som estetisk i møte med subjektet, det uttrykker kunnskap i en vid betydning av ordet, og det «korresponderer» med strukturer i vår egen psyke. Nielsens tanke er at vi vil tilskrive verket kvalitet ut fra en vurdering av hvordan slike vesenskjenntegn manifesterer seg. Ikke alle estetiske objekter besitter alle de attributtene som er beskrevet ovenfor, og i alle fall ikke i samme grad. Noen objekter kan være rike og eksperimentelle med hensyn til de ytre meningslagene, men samtidig omfatte lite innhold når det gjelder de dypere meningslagene. Andre kan ha mye indre trykk, men fordi det for eksempel mangler forankring i det ytre struktur, kan uttrykket bli lite troverdig, og oppleves som sentimentalt.

Mangt og meget kan diskuteres når det gjelder Frede V. Nielsens refleksjoner omkring kunstnerisk kvalitet og verdi i et fenomenologisk perspektiv. I denne refleksjonen er imidlertid Nielsens tekst primært trukket frem som et eksempel på en refleksjon omkring kunstnerisk kvalitet og verdi som ut fra en posisjon som verken er universalistisk-normativ eller relativistisk-normativ, belyser mulighetene for å vurdere kunstnerisk kvalitet innenfor begrensede universer. Nielsens refleksjon er et interessant bidrag til en tenkning hvor erkjennelsen av et stadig og ikke minst *reelt* «både-og» ikke lammer interessen for kunstnerisk kvalitet.

## Noen få musikkpedagogiske momenter

Hvorfor er det så viktig å drøfte kunstnerisk kvalitet i musikkpedagogiske kontekster – utover det at en musikkpedagog naturligvis bør kjenne til sentrale spørsmål og diskusjoner innenfor musikkestetisk og -filosofisk tenkning? Primært handler dette om å utvikle en nyansert og perspektivrik musikkpedagogisk tenkning som basis for en reflektert musikkpedagogisk praksis. I en slik praksis inngår naturligvis drøftinger av kunstnerisk kvalitet – ikke minst sett i forhold til formålet med den pedagogiske virksomheten. Her viser jeg til det jeg ovenfor skrev om eksterne funksjonelle kriterier, historiserende kriterier og estetiske kriterier for vurdering



av kunstnerisk kvalitet, både med hensyn til kunstverket, fremføringen av verket og samtalen omkring både verket og fremføringen.

Med utgangspunkt i *eksterne funksjonelle kriterier* aktualiseres som nevnt alt fra diskusjoner om hvorvidt en musikalsk fremføring er en god og adekvat fremføring av verket, via om musikken er god når det gjelder å lære om musikalske former etc.,<sup>8</sup> til om den er god å danse til. Også *historiserende kriterier* for vurdering av kunstnerisk kvalitet er naturligvis relevante for musikkpedagogisk tenkning og praksis. Spørsmål om hvorvidt den aktuelle musikken er et uttrykk for noe sentralt i denne epoken, i samfunnet, i oss selv, i vår pågående prosess av selvforståelse etc., vil nødvendigvis spille inn ved valg av undervisningens innhold – sett i forhold til formålet med undervisningen. Med utgangspunkt i *estetiske kriterier* for vurdering av kunstnerisk kvalitet, må vi forholde oss til at kunstverk både er struktur og mer enn struktur, at det er samtidig bestemt og åpent, og at det uttrykker kunnskap i en vid betydning av ordet. Når det er slik at ikke all musikk i samme grad besitter de ulike attributter, vil dette måtte få betydning for valg av musikalsk innhold i en pedagogisk situasjon – tilpasset formålet med undervisnings- og læringsprosessen.

I det øyeblikket vi begynner å velge innhold i undervisningen ut fra de mål som er satt for den pedagogiske virksomheten, møter vi det faktum at all undervisning er ledsaget av verdier, enten vi er bevisst dette eller ikke (Biesta, 2009: 12). Som vi har sett, påpeker Nielsen hvordan kvalitetsvurderinger henger sammen med verdispørsmål.<sup>9</sup> Å tale om *forskjellige kvaliteter og verdier* knyttet til musikalske erfaringer, signaliserer altså ikke nødvendigvis en universalistisk-normativ posisjon. Ut fra en partikularistisk-normativ posisjon er det imidlertid et faktum at ikke all musikk tilbyr det samme til enhver tid – og at dette er et viktig moment i mange musikkpedagogiske og -didaktiske sammenhenger. Derfor er det ikke likegyldig hva slags musikk som brukes *når* og til *hva* i undervisningen, like lite som det er likegyldig hvilke arbeidsmåter som velges, og hvilke holdninger og verdier undervisningen preges av. Noen verdier stikker dypere enn andre og har større betydning for livet vårt i verden – sammen med andre (Taylor, 1989 og 1998; Nielsen, 2002).

---

8 Martha C. Nussbaums drøfting av den kunstneriske formens meningsinnhold, i det hun viser til Platons og Aristoteles' «subtile redegjørelse for hvordan de litterære formene i seg selv formidler et budskap, et syn på hva som er verdt å ta på alvor, og hvordan verden er», vil kunne gi et ekstra perspektiv til en slik drøfting og gi impulser til nytenkning av forholdet mellom estetisk formalisme og musikkpedagogisk virksomhet (Nussbaum, 2016: 46).

9 Se Varkøy, 2017: 14–20 for en bredere diskusjon av verdimesige aspekter i musikkpedagogisk refleksjon, og Varkøy, 2017:78 for en drøfting av «verdianskuelse»-problematikken i denne sammenhengen, det vil si pedagogiske grunnsyn, musikkens syn, politiske holdninger, ideologier og livssyn.

Når så de indre meningslag i musikken; det emosjonelle og eksistensielle, kan vurderes som sterkere estetiske verdier enn det de ytre meningslagene kan sies å representere (Nielsen, 1994), gir dette noen premisser for videre didaktisk drøfting av kvalitetsspørsmålet knyttet til både etiske og estetiske verdier. Jeg tenker at et slikt etisk-estetisk rammeverk kan bidra til en musikkpedagogisk tenkning og praksis forankret i både menneske og musikk.<sup>10</sup>

## Referanser

- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement*. Boulder, CO: Paradigm.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Danielsen, A. (2009). Kunsten forgår, musikken består – om popmusikk og kunst i globaliseringens tidsalder. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3-4(26), 456–459.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? B: Om musikkundervisning, likhet og ulikhet. I Ø. Varkøy: *Musikk – dannelse og eksistens*, kapittel 10. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eagleton, T. (2009). *Etter teorien*. Oslo: Pax.
- Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? C: Om edruelighet – i spennet mellom overmot og resignasjon. I Øivind Varkøy: *Musikk – dannelse og eksistens*, kapittel 11. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frith, S. (1996a). *Performing Rites: Evaluating Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Frith, S. (1996b). Music and Identity. In S. Hall & P. du Gay (Eds.): *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Georgii-Hemming, E. & Westwall, M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12(4), 353–367.
- Gustavsson, B. (2001). *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heidegger, Martin (2000): *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax.
- Hustvedt, S. (2017). «Min Louise Bourgeois», i *Kvinne som ser på menn som ser på kvinner*. Oslo: Aschehoug.

---

<sup>10</sup> Se Fossum & Varkøy, 2017: 165–170 for en nærmere drøfting av slike perspektiver.

- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikundervisning*. København: Christian Ejlers forlag.
- Nielsen, F. V. (2002). Quality and value in the interpretation of music from a phenomenological point of view – a draft. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. (Herausgegeben von Jürgen Vogt. In Verbindung mit Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle.)
- Nielsen, H. K. (1993). Kvalitet! – men hvilken? I *Æstetik og kultur i 90'erne*. Århus: Center for Tværæstetiske Studier, Aarhus Universitet.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax.
- Rud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinge, J. (2017). What is good and bad children's music? Exploring quality and value in music for children. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 6(2).
- Østerberg, D. (2009). Musikklandskapets forvandling. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3-4(26), 445–453.
- Østerberg, D. & Bjørnerem, R. T. (2017). *Musikkfeltet. Innføring i musikk sosiologi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Musikklæreridentitet på rømmen?

Noen betraktninger rundt utviklingen av et felt

Sidsel Karlsen

## Det faste og (noenlunde) stabile: Skolen som yrkesarena, sjangerhegemoni og identitetskonflikt

Da jeg begynte på faglærerutdanningen i musikk ved Østlandets musikkonservatorium høsten 1990, hadde jeg en ganske klar oppfatning av hva slags utdanning jeg begynte på og hvilket arbeidsmarked denne utdanningen rettet seg mot. Faglærerutdanningen hadde det interne kallenavnet «skolemusikk», og var på den måten grei å skille fra instrumental- og vokalpedagogutdanningen, som var en av de andre programmene som ble tilbudt ved dette konservatoriet. Vi som gikk på skolemusikk hadde praksis i grunnskolen – barneskolen de to første årene, og deretter ungdomsskolen – og didaktikk- og metodikkundervisning som var tydelig rettet mot det å undervise i musikk i dette skoleslaget. Det var gjennom praksis og didaktikk/metodikk at faglærerutdanningen i musikk, og vi som gikk der, fikk og opprettholdt den faglige identiteten<sup>1</sup>; de fleste andre fagene hadde vi sammen med våre kullkamerater som gikk på de andre programmene. Likevel var det ingen tvil: Vi som gikk på skolemusikk skulle bli musikklærere i grunnskolen. Hva vår yrkesbane så senere faktisk kom til å inneholde, er en helt annen sak og muligens et utgangspunkt for en helt annen artikkel.

Når det gjaldt den musikalske identiteten – eller muligheten til å gi uttrykk for de ulike aspektene av selvet som var knyttet til «given cultural roles and musical cate-

---

1 I en utgreiing av forholdet mellom profesjon og identitet, skiller Heggen (2008) mellom *profesjonsidentitet*, som betegner den kollektive identiteten knyttet til det å være medlem av en spesifikk profesjon, og *profesjonell identitet*, som «viser til den personlege identitetsdanninga som har med utøvinga av yrkesrolla å gjere» (s. 324). I denne artikkelen vil uttrykk som «faglig identitet» og «yrkesrolle» i hovedsak handle om den kollektive profesjonsidentiteten, mens «identitet som musiker/pedagog» handler om musikklærerens oppfattelse av den egne profesjonelle identiteten. Uttrykkene «musikklæreridentitet» og «yrkesidentitet» befinner seg i denne teksten i skjæringspunktet mellom Heggens dikotomiske identitetsavgrensninger, og vil kunne betegne både kollektive og individuelle identitetsaspekter knyttet til musikklæreryrket som profesjon.

gories» (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002: 2) – var det den klassiske musikken som hadde hegemoni på konservatoriet, i hvert fall i de fleste fagene og hos majoriteten av instrumental- og vokalpedagogene som underviste der. Som sanger møtte jeg det klassiske repertoaret på hovedinstrumenttimene, i ensemblesang- og interpretasjonsundervisning, i direksjonsundervisningen og i skolens større kor- og orkesterprosjekter. Den klassiske musikken var også et selvfølgelig utgangspunkt for musikkhistorieundervisningen, og for timene i arrangering, komponering, musikkteori og hørelære. Andre former for musikk fantes primært i det som kan karakteriseres som faglærerutdanningens «smutthull», eller kanskje snarere frikvarter. Via bi-instrumentundervisning på gitar og klaver ble det plass til litt viser og jazz. Metodikkundervisningen ga rom for et lite utdrag av barnesangrepertoaret. Vi hadde folkemusikkuke på Ole Bull Akademiet<sup>2</sup> to av tre år, og som kronen på verket fikk vi mast oss til en helg med djembeundervisning; vestafrikansk repertoar på sitt beste, formidlet av en fransk-tunisisk perkusjonist. Det siste var nok ment som et plaster på såret, etter at de foregående årskullene på skolemusikk var blant de første som hadde fått reise på såkalte Gambia-kurs<sup>3</sup>. Tross en viss innsmugling av populærmusikk og verdensmusikk var det heller ikke her noen tvil: Det var den klassiske musikken som gjaldt; det var den det var knyttet status, prestisje og framtidsutsikter til.

Selv om det fra konservatoriets side hersket liten tvil om hva vi ble utdannet til å gjøre og hva som var den foretrukne musikkstilen, møtte også vi som gikk på skolemusikk det dilemmaet som mange musikk lærerstudenter i vår generasjon opplevde, nemlig den tilsynelatende kløften mellom en identitet som musiker og en identitet som pedagog (se for eksempel Bouij, 1998; Roberts, 1991; Woodford, 2002): Var vi musikere først, og så pedagoger – eller var det omvendt? Og gikk det egentlig an å forene disse to sidene av oss selv i én yrkesidentitet? Hvorvidt denne konflikten oppstod først og fremst i oss selv som individer eller gjennom vår daglige omgang med konservatoriets skjulte læreplan skal være usagt, og kanskje går det ikke an å skille disse dimensjonene fra hverandre heller. Sikkert er det i hvert fall at blant oss studentene hadde yrkesrollen som utøvende musiker den ubestridt høyeste

---

2 Ole Bull Akademiet på Voss har siden 1976 fungert som et kurs- og kompetansesenter spesialisert på norsk folkemusikk og -dans, og har gjennom dette gitt flere generasjoner av musikkstudenter en innføring i denne kulturarven (Ole Bull Akademiet, 2017).

3 Østlandets musikkonservatorium var relativt tidlig ute med å tilby sine studenter interkulturelle musikkrelaterte (lærings)opplevelser gjennom såkalte «field experiences» (Westerlund, Partti & Karlsen, 2015: 56). Da jeg var student på faglærerutdanningen skjedde dette ved at studenter og lærere reiste til Gambia for å møte, spille med og lære av gambiske musikere. Liknende studiereiser gjennomføres fortsatt ved mange musikk lærerutdanninger verden over (se for eksempel Bartleet, 2011; Broeske-Danielsen, 2013). Av ulike grunner fikk mitt årskull dessverre ikke oppleve dette.

statusen, deretter kom instrumental- og vokalpedagogene, og på bunnen av dette uoffisielle hierarkiet fantes vi som gikk på skolemusikk, i godt selskap med musikkterapeutene. At denne rangordningen også eksisterte andre steder i institusjonen ble tydeliggjort gjennom at studenter som gikk på faglærerutdanningen, og som viste gode musikertakter, ble oppfordret til å bytte til mer utøverorienterte programmer. Hovedinstrumentlærerne våre kunne også bli åpenlyst frustrerte dersom vi ga uttrykk for at en utøverkarriere ikke nødvendigvis var det vi siktet mot, sånn *egentlig*. Likevel var det nok mange som begynte på skolemusikk nettopp med et håp om at det skulle lede til innpass på mer utøverorienterte utdanninger, og videre til en karriere som utøvende musiker. For noen av oss ble dette også senere en realitet.

Langt på vei kan man si at den faglærerutdanningen i musikk som jeg begynte på i 1990, og den dertil hørende yrkesrollen og -identiteten, hadde sterke trekk av det tradisjonelt moderne. Den faglige identiteten var noenlunde enhetlig og stabil (jfr. Hall, 1992), og under det hele lå den store fortellingen (Lyotard, 1984) om den klassiske musikkens selvfølgelige overherredømme. Siden ble det mer komplekst og uoversiktlig. Heldigvis.

## **Større kompleksitet og uoversiktligheit: Utvidet yrkesarena, sjangermangfold og plastisk yrkesidentitet**

Hvis vi leser dagens rammeplandokumenter knyttet til 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2013a, 2013b), som også er regulerende for faglærerutdanningene i musikk, fremtrer en musikkklærerutdanning som favner vidt med hensyn til studentenes fremtidige arbeidsområde. I rammeplanforskriften står det at faglærerutdanningene generelt «skal kvalifisere for undervisning i de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen og kulturskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2013a: 3), og i de nasjonale retningslinjene påpekes det videre at faglærere som utdannes innen musikk, dans og drama «har en betydelig oppgave i skoleverket og i det frivillige kulturlivet i forhold til å utvikle barn og unges estetiske kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2013b: 22). Slik omfatter det tenkte arbeidsområdet både de tradisjonelt formelle og de mer uformelle læringsarenaene, i tråd med det vi nå vet om hvor og hvordan musikalsk læring finner sted (jfr. for eksempel Folkestad, 2006). Denne utvidelsen av det faktiske virkefeltet er også svært synlig i den nye rammeplanen for kulturskolen (Norsk

kulturskoleråd, 2016), som jo er en av institusjonene som faglærere i musikk er kvalifiserte for å undervise ved. En musikk lærer som arbeider i kulturskolen i dag forventes å samarbeide med et stort antall skoleslag, samt en rekke andre aktører, så som «miljøer for fysisk og psykisk helse, flyktningeetat, kirke, bibliotek, eldreomsorg, kulturinstitusjoner, UKM, lag, foreninger, skolekorps, festivaler, næringsliv, miljøetater og andre» (s. 21). Fra et relativt snevert fokus på «skolemusikk» har altså faglærere i musikk nå en uttalt og rammeplanfestet svært utvidet yrkesarena.

Utvalget av tilgjengelige musikalske sjangere innenfor høyere musikkutdanning har også gjennomgått en betraktelig utvidelse i løpet av de siste tiårene. I en artikkel skrevet på begynnelsen av dette årtusenet, argumenterte Nerland (2004) for at «bildet av tilgjengelige musikkformer og deres funksjoner i samfunnet [syntes] stadig mer komplekst» (s. 234), og at dette burde ha konsekvenser for formell musikkopplæring generelt, i alle former og på alle nivåer. Et drøyt tiår senere, har vi kunnet utforske deler av denne utviklingen og dens konsekvenser gjennom et forskningsprosjekt som har hatt som formål å undersøke akademiseringen av populærmusikk i høyere musikkutdanning i Norge (Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg, 2014, 2017). Kort fortalt innebærer forskningsprosjektet en svært omfattende kartlegging av når, og på hvilke premisser, populærmusikken har hatt sitt inntog i norsk musikkakademia, gjennom avhandlinger på master- og ph.d.-nivå. Resultatene viser, at fra den spede begynnelsen i 1974, da den første populærmusikkorienterte avhandlingen kom, har andelen avhandlinger med fokus på populærmusikk økt jevnt, til i underkant av hele 40% i 2012 (Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg, 2016). Funnene viser også at det eksisterer en stor bredde i populærmusikalske sjangere innenfor denne delen av akademia, om enn med noen klare begrensninger (se Dyndahl, Hara, Karlsen, Nielsen, Skårberg & Vestby, 2015). Nå kan det selvfølgelig hevdes at det kan være forskjell på sjangerbredde slik den er representert i akademiske avhandlinger og slik den forekommer i faktiske undervisningspraksiser i høyere musikkutdanning, men jeg mener likevel å ha forskningsmessig belegg for følgende påstand: Den klassiske musikkens ubestridte hegemoni i høyere musikkutdanning i Norge er på vikende front og har antakelig vært det lenge, og dagens studenter på faglærerutdanningene i musikk møter et annet og adskillig rikere og mer mangfoldig musikkunivers enn det jeg gjorde for snart tre tiår siden.

Hvordan står det så til med yrkesidentiteten? Bernard (2004) var en av de første som gjorde det musikkpedagogiske forskningsfeltet oppmerksom på at de opplevde identitetene som henholdsvis musiker og pedagog hos musikk lærere og musikk lærerstudenter kanskje ikke (lenger) sto i et så konfliktfylt forhold til hverandre som

tidligere antatt. Snarere, hevdet hun, var det snakk om identiteter som hele tiden var under konstruksjon og i prosess, og som var overlappende og skiftende med hensyn til hva som utgjorde forgrunn og bakgrunn, beroende på hvilken posisjon og kontekst den enkelte musikkpedagog til enhver tid befant seg i. Senere studier har langt på vei bekreftet denne utviklingen (se for eksempel Johansen, 2012). Videre har musikklereres profesjonalitet knyttet til det å mestre arbeidet på en rekke ulike arenaer og å kontinuerlig oppdatere sin egen kompetanse basert på samfunnets og enkeltelevers behov, blitt forstått som at læreren innehar en posisjon som «kompetansenomade» (se Nielsen & Westby, 2012). Musikklærere eller musikk-lærerstudenter som kan beskrives ved hjelp av dette begrepet «are service-minded, flexible music teachers who are able to handle the diverse changes and developments within their professional field» (s. 145). De vil ofte være tilknyttet flere arbeidsgivere på en gang, i en mindre stillingsprosent på hvert sted, og bevege seg i et landskap preget av uklarhet med hensyn til hvilke profesjonelle krav som stilles og hvilke former for kompetanse som egentlig er nødvendige. Dette er også et landskap der «the formal music teacher qualification may become less important» (s. 145). Musikklæreres yrkesidentitet kan med andre ord nå sies å være både plastisk og sterkt formbar, og samtidig delvis i oppløsning, i hvert fall i de formene vi hittil har kjent den.

Fra den tradisjonelt moderne faglærerutdanningen og yrkesidentiteten som møtte meg på begynnelsen av 1990-tallet, kan dagens musikklererutdanninger og tilhørende -identiteter sies å helle mot det postmoderne (Hall, 1992; Lyotard, 1984), med blant annet endring eller oppløsning av sjangerhegemonier og fragmentering av arbeidsfelt, rolle- og kompetanseforståelse som kjennetegn. Innebærer dette en musikklereridentitet som så å si er «på rømmen»? I beskrivelsen av hva som kjennetegner en «runaway world» nevner Giddens (2003) både en rask endringstakt generelt, at det er vanskelig å forutsi det neste endrings- eller utviklingstrekket, og at utviklingen synes å være «out of our control» (s. 2). Er det mot en slik tilstand vi beveger oss, også i musikkutdanningsfeltet? Og hvilket ansvar har vi eventuelt som musikklererutdannere for å forsøke å styre eller temme en mulig løpsk yrkesidentitet? Ikke minst: Hvilken retning bør vi i så fall bevege oss i?



## Et bevegelig omdreiningspunkt: Med samfunnsperspektivet i fokus

I det pågående forskningsprosjektet «Global visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland, Israel and Nepal» (University of the Arts Helsinki, 2017), som professor Heidi Westerlund og jeg leder, er fokuset rettet mot å utvikle interkulturell musikk lærerutdanning. Arbeidet gjøres ved at tre ulike institusjoner, og deres respektive musikk lærerutdannere og forskere, i samarbeid danner lærende, forskningsbaserte fellesskap rundt dette tematiske området. Forskningsprosjektet bygger på resultater og erfaringer som har framkommet gjennom tidligere forskningssamarbeid, blant annet rundt innvandrer- elevers opplevelse av musikkundervisning i skolen (se Karlsen & Westerlund, 2010; Karlsen, 2012) og musikk lærerstudenters opplevelse av å delta i et interkulturelt utvekslingsprosjekt (Westerlund, Partti & Karlsen, 2015). Videre bygger det på en begrunnet antakelse om at de nordiske landene står foran store demografiske endringer, og at institusjoner som skal utdanne musikk lærere derfor må sette studentene i stand til å arbeide i kontekster preget av stor kulturell diversitet. Som sådan representerer de tre ulike deltakerinstitusjonene kontekster med ulik grad av, og form for, mangfold. Ved den finske institusjonen (Konstuniversitetet i Helsingfors, Sibelius-Akademien) er mangfoldet av musikalske sjangere stort, mens den etniske og kulturelle sammensetningen blant studentene er relativt ensartet (som i det finske samfunnet forøvrig). Levinsky College of Education i Tel Aviv, Israel, er situert i en kontekst med stort religiøst, kulturelt og etnisk mangfold, men tilbyr musikk lærerutdanninger der hovedvekten kan sies å ligge på vestlig klassisk musikk. Videre er Nepal Music Center i Katmandu beliggende i et land som anerkjenner over 100 etniske folkegrupper, hver med sine musikalske tradisjoner og uttrykk, men der musikalsk mangfold ofte blir tonet ned i skolesammenheng i den hensikt å skape enhet og å unngå kulturell splittelse (se Westerlund & Karlsen, 2017). Utvalget og sammensetningen av institusjoner i det aktuelle prosjektet er gjort med det utgangspunkt at deltakerne skal *lære av hverandre* (Darling-Hammond & Lieberman, 2012) og utvikle kunnskap om interkulturell musikk lærerutdanning langs ulike diversitetsakser og på tvers av institusjons- og landegrenser.

Fokus i det aktuelle prosjektet er altså ikke rettet mot studentenes egne og eventuelle rolle- eller identitetsdilemmaer (jfr. Angelo & Kalsnes, 2014); ei heller direkte mot en utvidelse av det sjangermusikalske innholdet i utdanningene. Snarere tar prosjektet utgangspunkt i at studentene allerede har en grunnfestet forståelse av seg selv som musikere *og* pedagoger – musiker-pedagoger – og at de er godt på vei

(eller bør tilbys muligheter) til å beherske det å undervise i et sjangerlandskap som både omfatter klassisk musikk, populærmusikk og ulike former for verdens- og folkemusikk. Utfordringene ligger i å sette en mangefasettert forståelse av kulturelt mangfold i sentrum, og å omsette de ovennevnte forståelsene og ferdighetene på en måte som gjør musikklæreren i stand til å forme og omforme sin egen yrkesmessige framtid og å bidra til inkludering og endring i de institusjonene og på de arenaene de velger å arbeide. Spesielt viktig vil det være at læreren evner å til enhver tid analysere situasjonen i sitt eget klasse- eller undervisningsrom samt de tilhørende skolespesifikke, lokale og nasjonale sosiopolitiske virkelighetene med tanke på valg av passende repertoar og hensiktsmessige arbeidsmåter (Westerlund & Karlsen, 2017). Dette krever høy grad av refleksivitet og også stor toleranse for usikkerhet vedrørende om man gjør «de rette» valgene som lærer eller ikke. I et slikt profesjonelt landskap er fokuset ikke direkte på musikken, eller på musikalsk sjanger for den del. Heller ikke er musikklærerens yrkesidentitet i sentrum. Snarere er det musikkens sosiale dynamikk, og det potensialet denne dynamikken har i lærings- og undervisningssammenheng, som settes i høysetet. Musikkens rolle er selvsagt og uvurderlig i en slik profesjonsforståelse, og musikklærerens selvforståelse og evne til selvrefleksivitet er av stor betydning for god profesjonsutøvelse innenfor slike rammer. Likevel er det, for å parafrasere Small (1996), et klart fokus på *musikk – samfunn – pedagogikk*, altså på musikkens og musikkpedagogikkens samfunnsbetydning, og på hvordan disse fenomenene *virker* i samfunnet. En musikklæreridentitet som har dette som utgangspunkt er ikke på rømmen, men den kan heller ikke sies å være fastlåst. Omdreiningspunktet – samfunnspektivet – står fast, men som samfunnet selv vil det likevel alltid være i bevegelse og endring.

## Litteratur

- Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.). (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bartleet, B.-L. (2011). Stories of reconciliation: Building cross-cultural collaborations between Indigenous musicians and undergraduate music students in Tennant Creek. *Australian Journal of Music Education*, 2, 11–21.
- Bernard, R. (2004). *Striking a chord: Elementary general music teachers' expressions of their identities as musician-teachers* (Doktoravhandling). Cambridge: Harvard University.

- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32(1), 24–34.
- Broeske-Danielsen, B. A. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers’ practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304–316.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? I L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Red.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices*, s. 151–169. London: Routledge.
- Dyndahl, P., Hara, M., Karlsen, S., Nielsen, S. G., Skårberg, O. & Vestby, S. (2015). Om tilværelsens letthet og tyngde. Dansebandkultur som høgstudium. I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbelt-kvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*, s. 131–150. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. I S. Hall, D. Held & T. McGrew (Red.), *Modernity and its futures: Understanding modern societies*, s. 274–316. Oxford: Polity Press in association with the Open University.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? I R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Musical identities*, s. 1–20. Oxford: Oxford University Press.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*, s. 321–332. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, G. (2012). Student music teachers’ learning and its relations to identity: Between the academy and the pre-service music teacher training field. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating music teachers in the new millennium*, s. 155–162. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: Immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131–148.
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225–239.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/treaarigefaglaererutdanningeripraktiskeestetiskefag.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Hentet fra [http://www.uhr.no/documents/Utkast\\_nasjonale\\_retningslinjer\\_i\\_praktiske\\_og\\_estetiske\\_fag.pdf](http://www.uhr.no/documents/Utkast_nasjonale_retningslinjer_i_praktiske_og_estetiske_fag.pdf)
- Liotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Nerland, M. (2004). Musikpedagogikken og det musikk-kulturelle mangfoldet: Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, s. 135–148. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. G. & Westby, I.-A. (2012). Understanding the music teacher as a professional and as a competency nomad. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating music teachers in the new millennium*, s. 141–154. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Hentet fra <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Ole Bull Akademiet. (2017). *Om Ole Bull Akademiet*. Hentet fra <http://www.olebull.no/om-ole-bull-akademiet>
- Roberts, B. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18(1), 30–39.
- Small, C. (1996). *Music, society, education*. Middletown: Wesleyan University Press.
- University of the Arts Helsinki. (2017). *Global visions through mobilizing networks*. Retrieved from <https://sites.uniarts.fi/web/globalvisions>
- Westerlund, H. & Karlsen, S. (2017). Knowledge production beyond local and national blindspots: Remediating professional ocularcentrism of diversity in music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3), 78–107.

- Westerlund, H. & Karlsen, S. (2017, mars). *Global visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland, Israel, and Nepal*. Presentert ved Cultural Diversity in Music Education Conference XIII, Katmandu, Nepal.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers' reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55–75.
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, s. 675–694. New York: Oxford University Press.

## Musikkfaget i grunnskolen –

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

*Signe Kalsnes*

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

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

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

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

## Sangfaget i norsk skole

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

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

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

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

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



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

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

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

## Musikkfaget blir til

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Læreplanverket for Kunnskapsløftet: musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring

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

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

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

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

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

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

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

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring.<sup>58</sup>

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

## Konklusjon

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

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

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

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

## Noter

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

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

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



## Litteratur

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

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

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

# Hva er legitim forskning ved norske musikkonservatorier?

## Teoretiske, empiriske og historiske perspektiver

*Siw Graabræk Nielsen, Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen og Odd Skårberg*

### Innledning

En selvkritisk musikkpedagogikk

Geir Johansen (2017) hevder at det er en økende tendens i musikkpedagogisk forskning og teoriutvikling til å se mer kritisk på sin egen faglige virksomhet enn tidligere. Videre argumenterer han for at dette er et uttrykk for at musikkpedagogikk som vitenskapsfag har nådd et nytt modningsnivå. Et fellestrekk ved det han betegner som selvkritisk musikkpedagogikk er at det romantiske bildet av hvor bra det er å lære musikk blir gjort til gjenstand for kritisk analyse. Johansen støtter seg blant annet på Philpotts (2012) kritikk av det han forstår som uholdbare legitimeringsargumenter eller naive trosforestillinger som kommer til uttrykk i «musikk-er-bra-for-deg-narrativet» (s. 57). Isteden holder han fram at det å erkjenne at betenkelige, ekskluderende eller negative sider ved musikk fins, viser – i enda høyere grad enn den ukritiske holdningen til at musikk er godt for alt og alle (se Varkøy, 2001; 2003; 2017; Røyseng & Varkøy, 2014) – hvor viktig musikk er i folks liv. Det siste poenget støttes også av empirisk, kultursosiologisk forskning, hvor Bourdieu (1984) hevder at «music represents the most radical and most absolute form of the negotiation of the world, and especially the social world» (s. 19), mens Bennett et al. (2009) avdekker at «music is the most clearly separated of all our cultural fields [...] It is the most divided, contentious, cultural field of any that we examine and is central to our concern with probing contemporary cultural dynamics and tensions» (s. 75). Samtidig mer enn antydes det at musikk er et felt for motsetninger, stridigheter og konflikter. Men til tross for dette eksisterer det altså hva Hesmondhalgh (2008) kaller en dominerende tendens i forskning omkring musikkens betydning for individ, kultur og samfunn til å anse den for å ha utelukkende positive virkninger:

The dominant conception rightly emphasises the social nature of music and of self-identity, but if music is as imbricated with social processes as the dominant conception suggests, then it is hard to see how people's engagement with music can be so consistently positive in their effects, when we live in societies that are marked by inequality, exploitation and suffering. (s. 334)

I vår egen forskning mener vi å ta høyde for dette, og med det kan vi muligens også sies å inngå i den «selvkritiske musikkpedagogiske strømmingen» som Johansen beskriver. I prosjektet *Musical gentrification and socio-cultural diversities*<sup>1</sup> undersøker vi blant annet hva som skjer når musikkformer som tidligere hadde lav status i høyere utdanning i større og større grad trekkes inn. Særlig gjelder dette populærmusikk, som siden den første gang ble introdusert i en akademisk avhandling i høyere norsk musikkutdanning i 1974, gradvis har vunnet nytt terreng. At dette kan ha en inkluderende – og kanskje demokratiserende – betydning synes åpenbart. Imidlertid antyder den metaforiske bruken av begrepet gentrifisering at det også kan føre med seg andre tendenser, som kanskje innebærer mer marginaliserende eller ekskluderende effekter. Når vi har utviklet begrepet musikalsk gentrifisering, er det derfor i en betydning som viser til komplekse prosesser med både inkluderende og ekskluderende virkninger, hvor former for musikk, musikalske praksiser og musikkulturer som har relativt lav status blir gjort til gjenstand for interesse og fascinasjon fra aktører som innehar høyere status eller posisjoner med mer makt. På samme måte som i urban gentrifisering, fører gjerne disse prosessene til at kjennetegn ved de musikkformene, praksisfellesskapene og kulturene som blir gjort til gjenstand for musikalsk gentrifisering, blir rekontekstualisert, endret eller annektert av andre (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014: 54).

Begrepet musikalsk gentrifisering blir anvendt i fortsettelsen, idet vi bygger på vår studie av alle doktoravhandlinger og hoved-/masteroppgaver som er levert og godkjent innenfor alle musikkdisipliner ved de ti utdanningsinstitusjonene som har tilbudt musikkutdanning på ett eller begge disse nivåene i Norge. I denne sammenheng har vi imidlertid fokusert spesielt på akademiske arbeider fra konservatoriefeltet. Ved å stille spørsmålet «hva er legitim forskning ved norske musikkonservatorier?» åpner vi for å undersøke hvordan historiske, empiriske og teoretiske aspek-

---

1 Prosjektet har vært finansiert av Norges forskningsråds program for fri prosjektstøtte (FRIPRO), Høgskolen i Innlandet og Norges musikkhøgskole i perioden 2013–2017. Det involverer fire seniorforskere, en postdoktor, en doktorgradsstipendiat og to gjesteforskere. Mer informasjon fins på [www.inn.no/MG](http://www.inn.no/MG)

ter ved musikalsk gentrifisering av populærmusikk kommer til uttrykk i de akademiske arbeidene fra denne typen institusjon.<sup>2</sup> Dette er dessuten et område som Geir Johansen har vært særdeles aktiv innenfor, gjennom sitt lange virke som underviser og veileder på musikkpedagogiske master- og doktorgradsprogrammer.

## **Teoretisk rammeverk**

### Symbolsk økonomi og kulturell kapital

Kapitlet hviler på premisset om at det fins en symbolsk økonomi som virker parallelt med den materielle, og hvor blant annet hva som til enhver tid skal gjelde som legitim kultur forhandles. Innenfor den symbolske økonomien kan kulturell kapital betraktes som former for kroppsliggjorte, objektiverte og/eller institusjonaliserte verdienheter, som potensielt kan øke sin verdi når de blir vekslet inn i eller konvertert til andre former for kapital, som for eksempel sosial eller økonomisk kapital. Høyt eller lavt kapitalvolum innebærer høy eller lav status, men om statusen er knyttet til materielt eller intellektuelt orienterte verdier og livsstiler, avhenger av hvorvidt kapitalsammensetningen i hovedsak består av økonomisk eller kulturell kapital (Bourdieu, 1984; 2011). Videre kan kulturell kapital defineres som bestemte kulturelle objekter, fenomener og praksiser som blir anerkjent og løftet fram av utdanningssystemet, så vel som av kulturpolitikken og kulturinstitusjoner. Derfor hevder Bourdieu at kultursosiologien verken må ses uavhengig av utdannings sosiologien eller motsatt. Eksempelvis vil skolesystemet, inkludert kulturskolen, introdusere nye generasjoner for estetiske og kulturelle hierarkier, som den samtidig bidrar til å kategorisere enkeltelever og grupper i forhold til. På tilsvarende vis medvirker høyere utdanning og forskning til å befeste spesifikke kulturelle uttrykksformer og praksiser som legitime, og andre ikke.

### De kulturelt altetende

Hva som blir ansett for å være legitim kultur, og dermed hva som tilbyr kulturell kapital, har åpenbart endret seg siden Bourdieu undersøkte det franske klassesam-

---

2 Selv om de aller fleste musikkonservatorier har blitt innlemmet i universiteter i dagens norske utdanningsvirkelighet, vil tradisjonell (og videreutviklet) konservatorieutdanning likevel være relativt enkel å identifisere innenfor de institusjonene som har slike tilbud. I dette kapitlet opererer vi derfor med begreper som musikkonservatorium, konservatoriefeltet og konservatoriesektoren.

funnet for et halvt århundre siden. På 1990-tallet kom Peterson og hans forskergruppe med nye resultater, som fortalte at en viss åpenhet for kulturell diversitet begynte å erstatte den eksklusive preferansen for høy kultur som et middel for å oppnå status. Forskerne baserte dette på to studier, henholdsvis gjennomført i 1982 og 1992, hvor de undersøkte utviklingen av kulturell smak og forbruk i USA (Peterson, 1992; Peterson & Simkus, 1992; Peterson & Kern, 1996). Med ideen om de kulturelt altetende (*cultural omnivorousness*) hevdet de at middel- og overklassens smak ikke lenger trengte å være elitistisk for å opprettholde hegemoni. Isteden ble høy status gjerne assosiert med å være bredt kulturelt orientert og engasjert. Peterson argumenterte derfor for at den altetende smaken hadde erstattet den eksklusive, intellektuelle som kriterium og markør for elitens kulturelle vaner og forbruk. Ut fra dette kan det virke som om åpne, fordomsfri og inkluderende holdninger til kulturelt forbruk på tvers av sosiale hierarkier i økende grad har grepet om seg i vestlige samfunn, og derved også preger kultur- og utdanningsinstitusjonene. Den sentrale posisjonen som populærmusikk har oppnådd innen skandinavisk musikkutdanning på alle nivåer, så vel som i samfunns- og kulturlivet generelt, kan tyde på det samme.

Men selv om Peterson har slått fast at utvidet kulturell konsumpsjon har blitt legitim, viser både han og andre kultursosiologer (Bennet et al., 2009; Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen, 2012) at det fremdeles fins sjangermessige skillelinjer det ikke er så lett å overskride. Klassisk musikk blir for eksempel først og fremst dyrket av de dominerende klasser, mens noen former for populærmusikk – særlig de som i alminnelighet blir betraktet som kulturelt lavtstående eller «harry» – fremdeles er relativt stigmatiserte, selv for kulturelt altetende. Peterson (2005) innså etter hvert at ingen er altetende i bokstavelig forstand, men at fenomenet heller viser til «omnivorousness as a measure of the breadth of taste and cultural consumption, allowing its link to status to be definitionally open» (s. 263f).

Musikalske altetere kan altså kan finnes på tvers av kulturelle hierarkier, og særlig blant yngre generasjoner, men likevel vil noen kunne distingvere seg fra andre ved *hvordan* de viser sin musikalske smak og utøver sitt kulturelle forbruk. Ofte handler dette om å uttrykke smak og interesser gjennom en tilsynelatende kunnskaps- og utdanningsbasert, dog behersket og distansert, entusiasme, som står kontrast til den mer hemningsløse, kroppslige lidenskapen som kjennetegner fans eller hooligans. Og dermed har vi på mange måter vendt tilbake til Bourdieus (1984) beskrivelser av hvordan elitens intellektuelt estetiserende og intertekstuell distanserende atferd i møte med kunst og kultur materialiserer slikt forbruk på måter som «passer

seg» for å akkumulere kulturell kapital. Men siden også de dominerende klassers kulturkonsumpsjon nå inkluderer en bredere palett av sjangrer og stiler enn før, må distinksjoner mellom hva som tilbyr høy og lav kultur uttrykkes på mer subtilt vis. Man står med andre ord overfor den krevende utfordringen å framstå som inkluderende og eksklusiv på samme tid (Dyndahl, 2015). Dette er en vesentlig presisering av begrepet om de kulturelt altetende.

## Musikalsk gentrifisering

Petersons begrep har på mange måter problematisert hierarkiet mellom høy og lav kultur, og derigjennom åpnet for analyse av hvordan tradisjonell lav kultur som populærmusikk kan få nyvunnen status. Imidlertid kan man hevde at det gjør mindre for å analysere hierarkier som eksisterer innenfor populærmusikkens eget domene. Dette er en av grunnene til at vi har utviklet begrepet musikalsk gentrifisering, slik vi innledningsvis definerte det som komplekse fenomener som både har inkluderende og ekskluderende virkninger, og som i tillegg har en tendens til å påvirke eller endre de musikkformene som utsettes for gentrifiseringsprosesser.<sup>3</sup>

Det er nære forbindelser mellom forestillingene om de kulturelt altetende og musikalsk gentrifisering på den måten at gentrifisering viser til forutsetninger for at alteterskap kan utøves. Imidlertid innebærer de to konseptene også en form for begrepsmessig arbeidsdeling, hvor alteterskap retter oppmerksomheten mot individuelt og kollektivt aktørskap i sosiale sammenhenger, mens musikalsk gentrifisering kan være mer hensiktsmessig å bruke for å undersøke institusjonelle og strukturelle aspekter ved sosiale og kulturelle prosesser knyttet til musikkpedagogikk (Dyndahl et al., 2014: 53f). I tillegg er det verd å nevne at når Bourdieu (1984) angir de to dimensjonene kapitalvolum (høy/lav) og kapitalsammensetning (økonomisk/kulturell) for å få fram sammenhengen mellom sosial posisjon og livsstil, er det også underforstått en tredje dimensjon, nemlig en «time-dimension referring to trajectories: the social agents' history of stability or mobility related to the system of social positions» (Priour & Savage, 2011: 572). I et slikt perspektiv synes begrepet musikalsk gentrifisering, med sine mobile og prosessuelle egenskaper, å være godt egnet til å undersøke og understreke de historiske dimensjonene ved sosial differensiering. På den måten kan det også være særlig produktivt for å sette fokus

---

3 For mer utførlig redegjørelse for begrepet musikalsk gentrifisering, se Dyndahl et al. (2014) og Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg (2016).



på utvikling av institusjonsnivået, samtidig som det viser til det tvetydige og motsetningsfulle ved sosial (im)mobilitet, integrering, demokratisering, populisme og lignende prosesser.

## Metodologiske overveielser

### Fra materiale til data

Slik vi har drøftet over, synes konsepter som de kulturelt altetende og musikalsk gentrifisering å dekke viktige trekk ved den pågående utvidelsen av musikalsk innhold som skjer innenfor norske konservatorier, og som – i hvert fall tilsynelatende – ser ut til å gi de nye musikkformene tilsvarende legitimitet og status som vestlig, klassisk musikk tradisjonelt har hatt. Kapitlets særlige fokus er å undersøke konkret hvordan dette har kommet til uttrykk i hoved-/masteroppgaver og doktoravhandlinger som er avlagt innen ulike studieprogrammer ved norske musikkonservatorier.

Til sammen omfatter det nasjonale musikkforskningskorpuset 1695 akademiske arbeider, slik vi har kartlagt dem i et hundreårsperspektiv fra 1912 til 2012. Alle avhandlingene ble katalogisert i henhold til et sett med kategorier, inklusive år for godkjenning, type avhandling, institusjonen de var avlagt ved, studieprogram, vitenskapsdisiplin, forfatter og forfatters kjønn, veileder og veileders kjønn, tilknytning til musikalske sjangrer og stiler, samt hvorvidt avhandlingens undersøkelsesområde var innenfor formelle og/eller uformelle undervisnings- og/eller læringsarenaer, der det var relevant. Kategoriseringen som krevde mest tid og størst omtanke, var utvilsomt den som gjaldt musikalske sjangrer og stiler – særlig innenfor populærmusikk, siden vi har hatt spesielt fokus på gentrifisering av denne musikkformen.<sup>4</sup>

I tråd med kapitlets problemstilling har vi i denne sammenheng valgt ut de 390 akademiske arbeidene som representerer den delen av høyere, norsk musikkutdanning som konservatoriefeltet representerer. Disse avhandlingene har også blitt kategorisert i henhold til ovenstående systematikk, og er derigjennom konstruert til data som vi i neste omgang har undersøkt på ulike måter. Ut fra det perspektivet som angis av konseptet musikalsk gentrifisering, har det vært en sentralt oppgave

---

4 Se Dyndahl et al. (2016) for grundig gjennomgang av prinsippene vi har lagt til grunn for kategorisering av populærmusikalske stiler, inklusive en diskusjon av hvorfor vi inkluderer jazz i populærmusikkbegrepet.

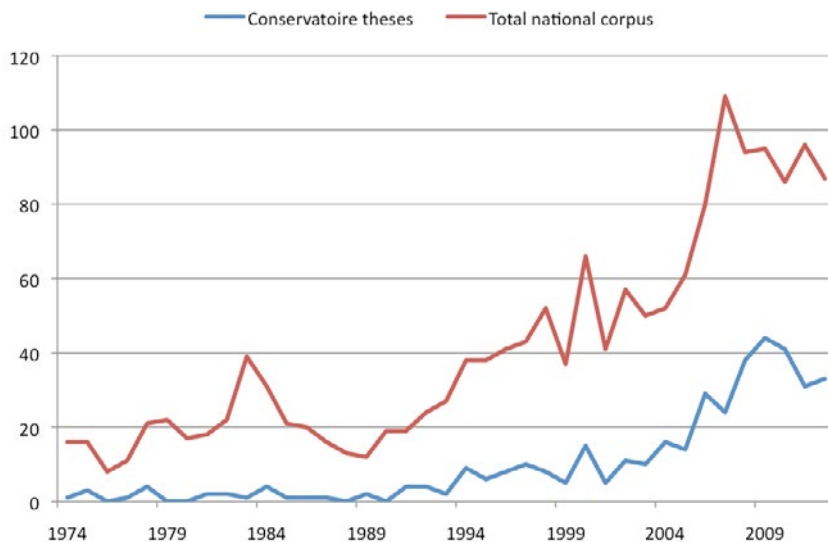
å finne ut hvilke musikalske sjangrer og stiler som har blitt inkludert, så vel som ekskludert. I tillegg har vi drøftet våre funn i forhold til konservatoriernes mandat og oppgaver i det norske samfunnet. Dette er institusjoner som nyter godt av offentlig finansiering og som dermed forventes å reflektere og understøtte positive trekk ved sosial og kulturell utvikling.

## Resultater

### Historiske tendenser og systematisk fordeling

I det følgende vil vi presentere resultater fra det datamaterialet som vedrører konservatoriesektoren. I noen grad vil vi også vise forbindelser til det mer omfattende materialet, der det er nødvendig for helhetsforståelsen.

Det første vi ønsker å trekke fram, er at det totale antallet akademiske arbeidere viste seg å være en god del større enn vi hadde forventet. Som nevnt har vi i alt funnet 1695 doktoravhandlinger og hoved-/masteroppgaver – et bemerkelsesverdig høyt antall, tatt i betraktning at musikk utgjør et middelstort forskningsområde og at studien er gjennomført i et relativt lite land. Av det totale antallet er det altså 390 avhandlinger som har blitt skrevet innenfor institusjoner som kan defineres som konservatorier. Mens den første avhandlingen i vårt nasjonale korpus ble levert i 1912, kom den første konservatorierelaterte så sent som i 1974, hvilket viser at konservatoriene relativt sent entret den akademiske banen. Den grafiske oversikten over antall avhandlinger fra 1974 og framover, som er vist i figur 1, viser at utbredelsen av avhandlinger fra konservatoriene i store trekk følger den generelle tendensen, og også at den foreløpige toppen nås på samme tid; mot slutten av det første tiåret av 2000-tallet.

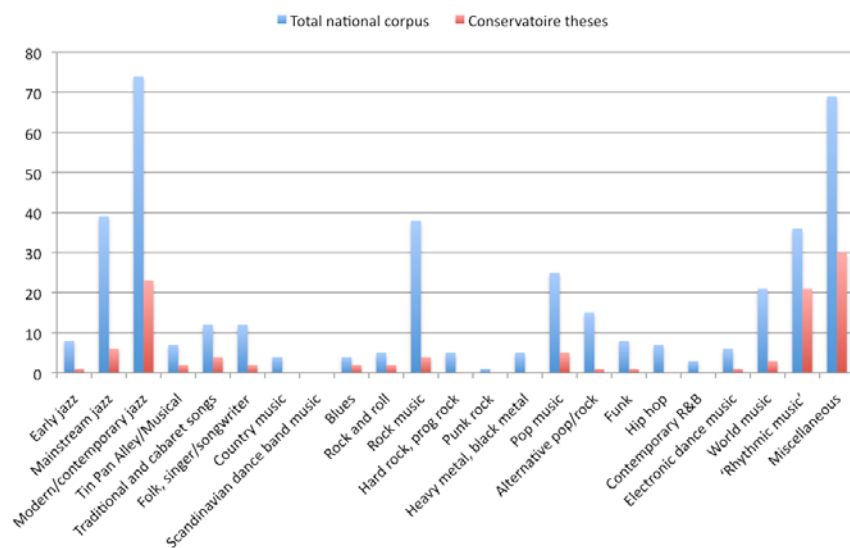


Figur 1: Utvikling av antall avhandlinger, totalt og for konservatoriefeltet

Første gang populærmusikk ble tematisert på en relativt grundig måte i norsk musikkakademia, var i en hovedoppgave om moderne jazz/samtidsjazz, levert ved Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo i 1974. Imidlertid lå ikke konservatoriefeltet langt etter; allerede i 1975 kom det en hovedoppgave i hørelære ved Norges musikkhøgskole, som inkluderte så vel klassisk musikk, samtidsmusikk som mainstream jazz. Siden den gang har det vært en jevn økning i akademiske avhandlinger som har behandlet ulike former for populærmusikk, når man ser høyere norsk musikkutdanning under ett. Innenfor konservatoriesektoren har likevel denne utviklingen gått noe tregere og vært mer ujevn. Fra 1974 til 1999 tok bare 15 av 79 avhandlinger (ca. 19 %) innenfor dette området opp populærmusikk, mens de tilsvarende tallene fra 2000 til 2012 var 93 av 311 (eller ca. 30 %). Den foreløpige toppen ble nådd i 2012, da 15 av 33 konservatorierelaterte avhandlinger behandlet populærmusikk på forskjellige måter.

Når vi ser på hvordan populærmusikk er distribuert med hensyn til musikalske understiler, viser det generelle bildet at det på den ene siden har vært stor akademisk interesse for jazz, mens det på den andre siden har vært liten eller ingen interesse for populærmusikalske stiler som country, blues, rock and roll, punk, contemporary R&B og skandinavisk dansebandmusikk. De stilene som kan sies å ha gjennomgått størst grad av gentrifisering i norsk musikkakademia så langt, er jazz, rock og pop.

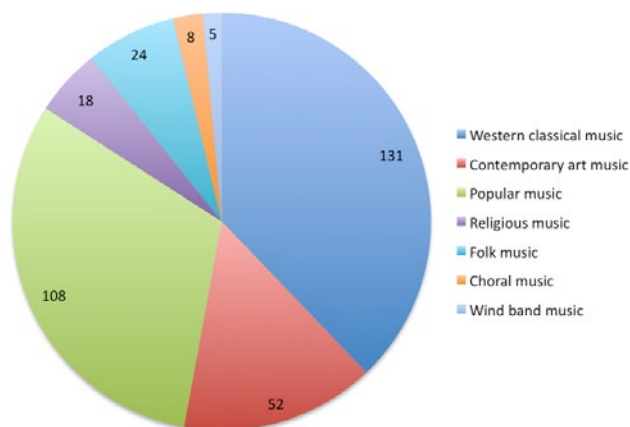
Slik figur 2 viser, fins samme tendenser i konservatoriematerialet, men i tillegg preges det av et enda mer begrenset utvalg enn det totale materialet. For eksempel fins det overhodet ingen akademiske arbeider som forholder seg aktivt til stiler som country, hardrock, punk, heavy metal, hip-hop, contemporary R&B eller skandinavisk dansebandmusikk her, noe som indikerer at disse musikkstilene ikke er i nærheten av å bli inkludert i den spesifikke institusjonelle settingen som konservatorieutdanning representerer. Likevel ser vi at populærmusikk som sådan utgjør en ikke ubetydelig andel av konservatorieavhandlingene, men at relativt mange av disse er opptatt av såkalt «rytmisk musikk» – en skandinavisk term for jazz- eller improvisasjonsbasert musikk med elementer av folkemusikk og/eller world music, gjerne også med musikkpedagogiske overtoner. I tillegg finner vi at ganske mange populærmusikkrelaterte arbeider fra konservatoriene havner i diverse-kategori, hvilket vi si at populærmusikken er tydelig tilstede, men hvor den eksempelvis refereres til som en generell bestanddel av ungdomskulturen eller bestemte musikkaktiviteter, og hvor den er vanskelig å definere i henhold til en spesifikk stil.



Figur 2: Fordeling av populærmusikkstiler, totalt og for konservatoriefeltet

Hvis vi lager en helhetlig profil av norsk konservatorieutdannings akademiske bidrag (se figur 3), som inkluderer alle musikkformer, sjangrer og stiler, vil den – ikke overraskende – vise at hovedvekten ligger på vestlig klassisk musikk, inkludert samtidsmusikk, med i alt 183 avhandlinger. Det er likevel interessant å observere at populærmusikk er godt representert med sine 108 arbeider, hvilket gjør den mer

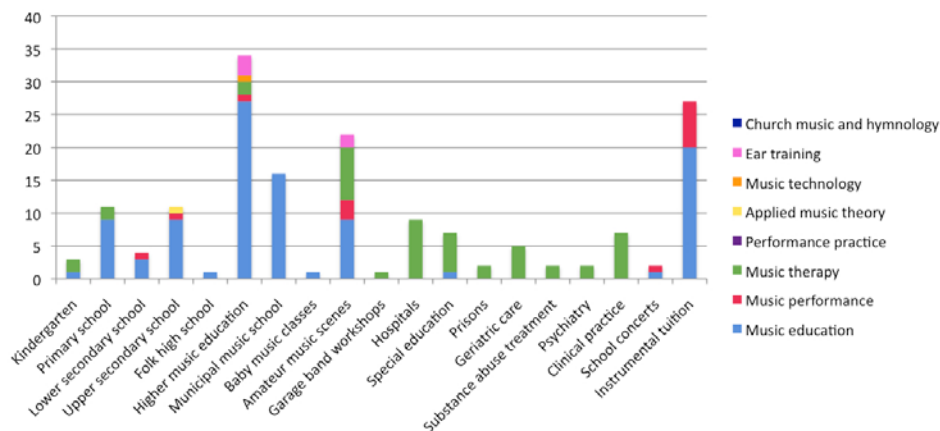
tilstedeværende enn for eksempel religiøs musikk, folkemusikk, kormusikk og korpsmusikk.



Figur 3: Norsk konservatorieutdannings akademiske profil, fordelt på musikkformer

### Konservatoriene og samfunnet

I tillegg til å undersøke de akademiske avhandlingene fra konservatoriesektoren i forhold til historisk og systematisk utvikling og utvidelse av tilfanget av musikkformer, sjangrer og stiler, var vi også interessert i å se nærmere på i hvilken grad og på hvilke måter konservatoriene og deres studieprogrammer forholdt seg til musikalske og kulturelle fenomener som utfolder seg innenfor en rekke forskjellige arenaer og institusjoner i dagens samfunn, eksempelvis slike som skolesystemet, det frivillige musikklivet, privat musikkopplæring, høyere musikkutdanning, helsesektoren, eldreomsorg, psykiatri og så videre. Ikke særlig overraskende var det først og fremst studieprogrammer innenfor musikkpedagogikk og musikkterapi som bidro til å tematisere slike samfunnsmessige oppgaver. Figur 4 viser at akademiske arbeider fra utøvende studieprogrammer – fra hvilke om lag 40 % av konservatorieavhandlingene kommer – kun i svært beskjeden grad berører slike tema. Og for å komplettere bildet; avhandlingene i musikkpedagogikk og musikkterapi er ansvarlig for nøyaktig halvparten av arbeidene som behandler populærmusikk innenfor konservatoriefeltet. Alt i alt synes disse to fagområdene å være sterkt involvert i konservatoriernes gentrifiseringsprosesser, slik de også tar betydelig ansvar for forskningsbasert interaksjon med det omgivende samfunnet for øvrig.



Figur 4: Konservatorieavhandlingenes tilknytning til samfunnsområder

## Avsluttende diskusjon

### Legitim forskning ved norske musikkonservatorier

I kapitlets tittel spør vi hva som er legitim forskning ved norske musikkonservatorier. Ut fra våre funn synes det som om den dominerende tendensen innen akademisering eller gentrifisering av populærmusikk i konservatoriesektoren har likhetstrekk med hva Bennett et al. (2009) beskriver som en preferanse for beslektede (*cognate*) musikkformer. I denne sammenheng brukes begrepet «cognate musical forms» (s. 77) om musikkformer som ikke nødvendigvis har sjangermessig eller stilistisk slektskap, men som likevel er «quite close to each other in cultural space» (s. 89). For eksempel kan opera, klassisk musikk og jazz oppvise slikt slektskap, på den måten at de forbindes med hverandre idet de innehar noenlunde tilsvarende status innen sine respektive felt, som igjen opererer innenfor et sosialt rom av livsstiler som regulerer og blir regulert av hierarkier for høy og lav kultur. Selv om vi har sett at de generelle tendensene til kulturelt alteterskap og musikalsk gentrifisering som preger samfunnet, kulturen og utdanningssektoren ellers også er synlig på konservatoriefeltet, har den stilistiske ekspansjonen vært mindre og mer begrenset her enn i høyere musikkutdanning for øvrig. Mange populærmusikalske stiler er nesten eller totalt fraværende. Dermed kan vi antyde at de mønstrene for kulturelt slektskap som kommer til uttrykk i konservatorieverdenen, langt på veg bidrar til å legitimere etablerte sosiale og kulturelle hierarkier som har bakgrunn i deler av utdanningsklassen, for hvem «cognate musical forms» materialiseres i klassisk

musikk, jazz og i noen grad «rytmisk musikk», mens noe egentlig kulturelt alteterskap ikke kan sies å være særlig utbredt.

Norske musikkonservatorier er offentlig finansierte institusjoner som gjennom sitt virke forventes å reflektere samfunnet de inngår i, samt å bidra til dets utvikling. Vi mener i den forbindelse ikke at kulturelt alteterskap eller musikalsk gentrifisering representerer noen entydig positivt samfunnsutvikling. Tvert imot har vi påpekt at slike prosesser har motsetningsfulle trekk, og kan bidra til så vel ekskludering som inkludering. Imidlertid kan vi ikke se at konservatoriernes konserverende tilbøyelighet til å ville dyrke og opprettholde sin funksjon som museer for musikalske verk av en viss verdi (jf. Goehr, 1992), representerer noen reflektert motkultur til disse tendensene. Det er for eksempel påfallende at så få konservatorieavhandlinger fra utøvende programmer beveger seg bortenfor selve verket eller dets oppføringspraksis, eksempelvis ved å engasjere seg mer i hvordan disse verkene i større grad kan settes i stand til å interagere med samfunnsinstitusjoner og varierte publikumsgrupper. Særlig iøynefallende blir dette i en tid hvor musikerens arbeidssituasjon og ansettelsesforhold, relasjonsbygging overfor formelle og uformelle aktører og instanser, samt kompetanse innenfor entreprenørskap, utgjør viktige problemstillinger, men hvor disse så langt ikke er tydelig reflektert i avhandlinger fra musikkonservatoriene. Som vist over, ser vi likevel at i akademiske arbeider fra disse institusjonenes musikkpedagogiske og musikkterapeutiske programmer fins det større variasjon i interesse- og undersøkelsesområder, noe som til en viss grad reflekterer det omgivende samfunnet i dets mangfold.

Siden det ser ut til å eksistere ulike tradisjoner for hva som aksepteres og godkjennes som hoved-/masteroppgaver og doktoravhandlinger innenfor konservatoriene, har selvfølgelig ikke spørsmålet om hva som er legitim forskning ved norske musikkonservatorier kun ett svar, men avhenger i stor grad av med hvilken interesse og fra hvilket perspektiv spørsmålet stilles. I dette kapitlet har vi forsøkt å synliggjøre noen slike.

## Referanser

Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. New York: Routledge.

- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.). *Cultural theory: An anthology*, s. 81–93. Malden: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dyndahl, P. (2015). Academisation as activism? Some paradoxes. *Finnish Journal of Music Education*, 18(2), 20–32.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2016). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, doi: 10.1080/14613808.2016.1204280
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- Faber, S. T., Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2012). *Det skjulte klasse-samfund*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goehr, L. (1992). *The Imaginary museum of musical works*. Oxford: Clarendon.
- Hesmondhalgh, D. (2008). Towards a critical understanding of music, emotion and self-identity. *Consumption, markets and culture* 11(4), 329–343.
- Johansen, G. (2017). Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den? I G. Trondalen, K. Stensæth & Ø. Varkøy (Red.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*, s. 265–278. Skriftserie fra Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH), vol. 10. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics* 21(4), 243–258.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics*, 33(5), 257–282.
- Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907.
- Peterson, R. A. & Simkus, A. (1992). How musical tastes mark occupational status groups. I M. Lamont & M. Fournier (Red.). *Cultivating difference: Symbolic boundaries and the making of inequality*, s. 152–186. Chicago: University of Chicago Press.
- Philpott, C. (2012). The justification of music in the curriculum. Music can be bad for you. I C. Philpott & G. Spruce (Red.). *Debates in Music Teaching*, s. 48–63. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Prieur, A. & Savage, M. (2011). Updating cultural capital theory: A discussion based on studies in Denmark and Britain. *Poetics* 39(6), 566–580.



- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1),101–125.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole* (Doktoravhandling). Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Challenging Music Teacher Education in Norway: Popular Music and Music Teacher Education

*Catharina Christophersen*

## Introduction

While there are ongoing debates about popular music education's legitimacy in some parts of the world (Ho, 2014; Mantie, 2013; Feichas, 2010), popular music repertoire has been a part of Nordic music education curricula over the last four or five decades (Dyndahl & Nielsen, 2014; Karlsen & Väkevä, 2012; Lembcke, 2010). Nevertheless, it seems that the full potential of popular music in Norwegian education has not been realized, among other things because of dominant traditions and discourses within music teacher education (Sætre, 2014).

In this paper, I examine a common rationale for popular music in education, that of popular music being the students' own music. Further, I argue that even if popular music has been well integrated into Nordic music education, it is still not an integral part of music teacher education in Norway. Looking for ways ahead I contend that popular music could challenge existing music teacher education in several ways: It could challenge dominant notions of repertoire and musicianship, structures of music teacher education, the role of the teacher/educator, as well as inherent perceptions of musical values and hierarchies in our institutions. Finally, I examine how popular music can contribute to a music teacher education for the future.

## A common rationale for popular music in education

*A common rationale for wanting to include popular music in education is making students "own" music part of education (Green, 2006), this is also the case for teacher education (Väkevä, 2006). This rationale signals a seemingly broad cultural under-*

standing of popular music that relates to musical experiences and practices in everyday life as well as to questions of identity, informal learning, and youth culture (Frith, 2007). I write “seemingly”, because it seems as the practices of music teacher education conflate popular music with repertoire, thus ignoring popular music’s cultural and educational potential. I will return to this, but let me first point out that the claim that popular music generally could be considered students’ “own” music, is imprecise. “Popular music” denotes a variety of groove-based, mass-produced and mass-distributed musics aimed at broad audiences (Davis & Blair, 2011; Frith, 2007). For example, the garage band music most commonly taught and played in Nordic schools is older male-dominated guitar-based subgenres such as classic rock (Snell & Söderman, 2014: 166), which is probably closer to the teachers’ or educators’ (or their parents’) musical preferences and everyday culture than those of schoolchildren (Kallio, 2015; Lindgren & Ericsson, 2010), and even those of student music teachers. Whatever students’ “own” music is, it is most likely not classical rock.

On occasion, the idea of popular music as students’ “own” music is connected to the argument that popular music could be appropriated as a starting point for familiarizing students with other forms of music (Green, 2006). Extrapolating from the familiar to the unfamiliar is generally considered a sound educational principle. However, the argument for starting “from” popular music could easily be interpreted as an argument for the need to expand students’ musical tastes, which would imply educating students away from their current preferences and toward “better” and more “worthy” music. Green rightly claims that the idea of starting *from* popular music does not automatically devalue popular music and that popular music can “be educationally valued, both for itself *and* in relation to its potential for leading pupils out into a wider sphere of musical appreciation” (Green, 2006: 102). The tension between what *is* and what can *become* is at the heart of all educational practices, but it could still be difficult to address without inducing moral or aesthetic judgement (Georgii-Hemming & Westvall, 2012: 103) and incurring the risk of taking neither popular music nor students seriously.

## **Integrated, but not integral?**

I will now return to the alleged conflation of popular music and repertoire within music education. According to Väkevä, popular music “crept in by the back door” (2006: 127) of Finnish education, following the practices of music educators several

decades ago, but not with much reflection in its pedagogical implications included. This un-reflected integration of popular music repertoires into education is, by extension, probably correct for the whole Nordic region. Analyzing international research on popular music education, Mantie (2013) finds a utility discourse concerning “student experiences and how teachers can better bring about ‘quality learning’ on the part of the students” (2013: 342) within UK and the Nordic region. However, as implied in a recent study of music programs within Norwegian general teacher education, even if popular music has indeed been added to the programs and the discussions of educational quality, teacher education programs are very much influenced by conservatory structures and discourses (Sætre, 2014). This influence manifests through fragmentary course structures with performance-oriented and musicological disciplines as well as a “pedagogic discourse representing tradition more than innovation” (p. 195).

Consequently, Norwegian GTE music programs seem to resemble miniaturized music conservatories to which educational and research perspectives are added (p. 213). While popular music is aural, learned by imitation and playing together and integrating the playing, listening, and creative processes (Green, 2014; Green, 2006; Green, 2002), music reading and main instrument skills are, not surprisingly regarding its conservatory influence, frequent concerns within GTE music. The primary objectives of conservatories are not to promote diversity and innovation, rather, they are “intended to support, even conserve (as implied by the word ‘conservatory’, particular genres, instruments or methods (...)).” (Christophersen & Gullberg, 2017: 433). From a popular music education perspective, then, music teacher education programs could be considered reminiscent of educational thinking and practices developed for other kinds of musicianship, other kinds of musical styles and technologies. The interpretive, curative traditions of art music that usually pervades higher music education, could be considered “excellent at canonizing knowledge, filtering it, and passing on” (Smith, 2014: 37), and thus complicating educational change. This, again, could contribute to explain why popular music has been integrated to some extent within teacher education, but is still not an integral part of such education.

## **Challenging music teacher education**

As implicated above, popular music practices represent certain challenges for music teacher education. I will present four such challenges in the following:

## 1. Challenging notions of repertoire and musicianship

Popular music is always plural (Peterson, 1997), “not an ‘it’ but a ‘them’ — a vast, multifarious, and fluid range of musical practices with remarkably different and divergent intentions, values, potentials, and affordances” (Bowman, 2004: 34). Keeping up with the popular music field’s fluid, hybrid character is obviously difficult for educational institutions, who are notoriously slow, and will therefore inevitably lag (Christophersen & Gullberg, 2017). From a teacher education perspective, it seems as if there has been an unreflected introduction of (once) new repertoires to traditional structures without any real consequences for teaching practices or the education itself. The Norwegian study of GTE music (Sætre, 2014) shows that, while teacher educators are positive to more versatile repertoires, the institutions are not equipped with the competence or structures to incorporate those repertoires.

To add to this challenge of repertoire, digital musicians have started to enter music teacher training. Contemporary popular music is often digitally mediated, and the digital musician “has embraced the possibilities opened up by new technologies, in particular the potential of the computer for exploring, storing, manipulating and processing sound” (Hugill, 2008: 4). Digital musicianship differs from other kinds of musicianship, for instance, digital musicians may not be able to handle cellos or guitars, but they may be virtuoso laptop musicians. While formal musical training obviously could be helpful for developing musical skills, one may very well become a very successful digital musician without such training. In other words, student teachers’ musical background and competence are changing, and so are their future pupils. The pedagogic practices of Nordic music teacher education may not be equipped to handle this change.

## 2. Challenging the structures of music teacher education

Popular music, if taken seriously, must necessarily challenge the structures of music teacher education. Popular musicians generally integrate playing, listening, and creating, which is, of course, also very much the case for digital popular musicians who effortlessly integrate versatile activities such as sound design, composing, production, and hardware and software modifications as well as performance into their musicianship (Väkevä, 2013; Partti, 2012; Hugill, 2008). The current fragmented structures of music teacher education, where, for example, the main instru-

ment, composing, music history, and aural training are treated and taught separately, do not benefit popular musicianship. An obvious, though radical measure would be to dissolve old disciplinary structures and build new structures that afford versatility instead of specialty and integration instead of separation. Music teacher education needs structures that are better suited than the current conservatory style of education to cater to versatile musicianships and learning styles.

### 3. Challenging the role of the teacher and/or educator

Popular music is commonly linked to informal learning styles; that is, learning that takes place outside of schools, possibly in the public sphere, and that is free from teachers and educational intentions (Folkestad, 2006). Such learning processes are also aural, collaborative, and self-directed within peer groups, implying that participants decide what to play and how to work (Green, 2006; Green, 2002). Informal learning processes are obviously problematic for education. The teacher, his/her competence, and his/her mandate to educate students on behalf of society are cornerstones in formal education. However, when it comes to learning popular music, students could learn just as well, or perhaps even better, outside of school, and they may even be more competent than the teacher.

Popular music, then, inevitably challenges teachers' and educators' positions as masters or experts, thus leaving teachers' and educators the role of critical guides and facilitators (Allsup & Olson, 2012; Rodriguez, 2012), helping students to make things happen for themselves. However, as some researchers have pointed out, the emphasis on informal learning strategies could result in *laissez-faire* strategies, in effect leaving students to themselves to do as they wish (Georgii-Hemming & Westvall, 2012). Music teacher education is a meta-education, where student teachers in addition to learning musical skills, must also develop educational strategies, actions, and reflections. Leaving student teachers alone to figure out their own learning is not a viable strategy. Intervention is a necessity characteristic of teacher education. However, what kinds of intervention, by whom, and how much are all questions that need to be further explored in music teacher education to find a constructive balance between providing space for students' musical life-worlds and competence while still contributing to their educational development.

#### 4. Challenging inherent perceptions of musical values and hierarchies

Popular music could challenge inherent perceptions of musical values and high/low culture, which inevitably mirror distinctions in musical taste and social class. Some consider popular music commercial and simple. However, judging popular music from art music's criteria of autonomy and complexity is unjust, which illustrates that value is always "value for" someone or something. Quoting Bowman (2004: 44): "Inherent and autonomous values are inspiring, but ideologically loaded, constructs that are designed to privilege music whose 'value for' is institutionally hidden". There is no reason to assume that popular music experiences are of less value or that such experiences do not produce profound insights or inspire fundamental questions. Popular music could provide experiences "of the body, time, and sociability, experiences which enable us to place ourselves in imaginative cultural narratives" (Frith, 1998: 275), which may equally evoke critical potential by propelling questions and reflections of dominant discourses and practices in educational, cultural and societal settings.

Even so, the question of methodology remains: "One could allow pupils to bring in their own music; however, what should we do with it then?", Green (2006: 105) asks.

Popular music indirectly challenges the dominant performance-oriented discourses by (a) introducing new digital instruments and new notions of musicianship, as well as (b) suggesting other approaches to music. In other words, music teacher education may need to take up other instruments and instrumental practices, and devote itself to other ways of musicking than instrumental performance. Lewis (2016), thus indirectly answering Green's question, suggests that music teachers and educators shift their attention from performance to listening, since listening is the main way that children and adolescents interact with music. Further, one should consider neither children and adolescents, nor student music teachers as passive recipients of popular culture but rather as "engaged participants in the creation of cultural meanings, alternative readings, and counter-narratives" (Lewis, 2016: 17). Popular music listening could then become a starting point for addressing vital issues of reflexivity, criticality, agency, and power within music teacher education.

## Popular culture and its potential contribution to education

While some consider popular culture to be problematic in connection to education, others recognize popular culture as an important site for discussion and negotiation of meaning. According to Dolby (2003), popular culture practices are especially significant because of their potential contribution to social change and democratization: "...we cannot afford to ignore the popular as a site where youth are invested, where things happen, where identities and democratic possibilities are worked out, performed, and negotiated, and where new futures are written" (2003: 276).

Popular music is a pervasive cultural expression that children, adolescents and young adults have intimate knowledge of long before entering compulsory schools or institutions of higher education. Consequently, student teachers as well as students in schools are experiencing parts of their education in the public cultural sphere. However, the cultural and musical resources students bring to educational institutions may not be recognized as such by educators. According to Bowman, applying the lenses of the generic "aesthetic" of the conservatory tradition serves to exclude certain people from musicianship and music education, and the "people we presume to educate become incidental to the professional practice of music education (Bowman, 2007: 117). Or with Allsup's words: "Do we (...) teach a tradition, or do we teach a child?" (2016: 65), or in this case, a preservice teacher?

A broad understanding of popular music education must exceed training in specific instruments, genres and repertoires. If popular music practices are indeed human, social, and cultural, they give rise to questions about education, learning and cultural participation in a broad sense. Recognizing the popular as educationally potent, as well as making popular culture an integral part of the educational practices of music teacher education would represent an opportunity to engage student teachers actively, not only in their own education but also in the shaping of their future engagement in schools as music teachers (Christophersen & Gullberg, 2017).

Educational philosopher Biesta (2007) stresses the need to direct education towards the question of "what (or better: who) is coming towards us from the future" (p. 31) in order to avoid the mere maintenance and reproduction of traditions and status quo. He contends:



I am only arguing that we should not try to judge before the event – we should not try to specify what students and children and newcomers should be *before* they arrive. We should let them arrive first, and only then engage in judgement (Biesta, 2007: 34).

By extension, then, acknowledging students and preservice teachers' cultural and musical competence as well as popular culture's critical potential and significance for education would be one way of directing music teacher education towards the future.

## References

- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the Classroom*. Bloomington: Indiana University Press.
- Allsup, R. E. & Olson, N. (2012). New Education Frameworks for Popular Music and Informal Learning: Anticipating the Second Wave. In S. Karlsen & L. Våkevä, *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy* (pp. 11–21). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Biesta, G. (2007). The education-socialization conundrum or “Who is afraid of education?”. *Utbildning og demokrati*, 16(3), 25–36.
- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 6(4), 109–131.
- Christophersen, C. & Gullberg, A.-K. (2017). Popular Music Education, Participation and Democracy: Some Nordic Perspectives. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, P. Kirkman & S. Rambarran, *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, pp. 425–437. Abingdon: Routledge.
- Danielsen, A. (2002). Estetiske perspektiver på populærmusikk. In J. Gripsrud, *Populærmusikken i kulturpolitikken*, pp. 129–155. Oslo: Norsk kulturråd.
- Davis, S. G. & Blair, D. V. (2011). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, 29(2), 124–140.
- Dolby, N. (2003). Popular Culture and Democratic Practice. *Harvard Educational Review*, 73(3), 258–284.
- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105–118.

- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, 27(1), 47–58.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Frith, S. (2007). Towards an Aesthetic of Popular Music. I S. Frith, *Taking Popular Music Seriously: Selected Essays*, pp. 257–274. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, Vol 24(2), 101–118.
- Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play! How to Free Your Students’ Aural, Improvisation and Performance Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Hebert, D. (2011). Factors engendering resistance to popular music pedagogy in the U.S.A. *Music Education Research International*, 5, 12–21.
- Ho, W.-C. (2014). Music education curriculum and social change: a study of popular music in secondary schools in Beijing, China. *Music Education Research*, 16(3), 267–289.
- Hugill, A. (2008). *The Digital Musician*. New York: Routledge.
- Kallio, A. (2015). Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in popular music education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 195–209.
- Karlsen, S. & Våkevä, L. (2012). *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Law, W.-W. & Ho, W.-C. (2015). Popular music and school music education: Chinese students’ preferences and dilemmas in Shanghai, China. *International Journal of Music Education*, 33(3), 303–324.
- Lembcke, S. (2010). Musikfaget i læreruddannelsen. In F. V. Nielsen, *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiver*, pp. 103–118. København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Lewis, J. (2016). *Musical Voices from the Margins: Popular Music as a Site of Critical Negotiations in an Urban Elementary Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 35–54.

- Mantie, R. (2013). A Comparison of “Popular Music Pedagogy” Discourses. *Journal of Research in Music Education*, 6(3), 334–352.
- Partti, H. (2012). *Learning from Cosmopolitan Digital Musicians*. Espoo: Sibelius Academy.
- Peterson, R. A. (1997). Popular music is plural. *Popular Music and Society*, 1, 53–58.
- Rodriguez, C. (2012). Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students. In S. Karlsen & L. Väkevä, *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*, pp. 117–128. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Smith, G. D. (2014). Popular music in higher education. In I. Papegorgi & G. F. Welch, *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning*, pp. 33–37. Farnham: Ashgate.
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: What’s up, what’s ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126–131.
- Väkevä, L. (2013). Digital musicianship in the late modern culture of mediation: Theorizing a new praxis for music education from a pragmatist viewpoint. *Signum Temporis*, 6(1), 38–52.

# Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt

*Inger Anne Westby*

Bakgrunnen for denne teksten er interesse for hva slags kompetanse nyutdannede musikkpedagoger trenger i møte med et sammensatt yrkesfelt. Fokus i yrkesfeltet er kulturskolelærerrollen, og her avgrenset til kulturskolelæreren som underviser i musikk. Musikkopplæring og -undervisning i norske kommuner foregår i dag både i grunnskole, kulturskole, videregående skole og i fritidskulturlivet, og musikk er i stor grad også innhold i uformelle aktiviteter i sosiale og kulturelle kontekster blant barn og unge. En kulturskolelærer kan derfor gjerne ha undervisningsoppgaver knyttet til en eller flere av opplæringsarenaene med ulike krav og forventninger lærerens kompetanse (Kulturskoleutvalget, 2010). Utgangspunktet for drøftingen er den nye rammeplanen for kulturskolene som ble utgitt høsten 2016. Selv om det kun er en veiledende rammeplan, og ikke en juridisk forskrift slik grunnskolens læreplanverk er, blir planen gjennom politiske vedtak i kommunene i større grad et forpliktende styringsdokument enn tidligere. Det har konsekvenser for forventningene til kulturskolelærerrollen, og teksten drøfter balansen mellom tilpassing til yrkeslivets forventninger og kravet til profesjonalitet. Problemstillingen for artikkelen er:

*Hvilken kompetanse trenger den profesjonelle kulturskolelæreren i framtidens arbeidsmarked?*

## Kulturskolelæreren som profesjonell yrkesutøver

Artikkelen drøfter begrepene profesjonell, profesjon og kompetanse som tilganger for å undersøke hva som kan kjennetegne den profesjonelle kulturskolelæreren i balanse mellom ansvar for eget arbeid og tilpassing til nye forventninger.

Angelo & Georgii-Hemming (2015), bruker begrepet profesjonsforståelse for å drøfte kvalitetsnormer og idealer i feltet som utgangspunkt for en diskusjon om hvordan en kan styrke profesjonsfeltet. Angelo og Jordhus-Lier har også undersøkt henholdsvis musikkpedagoger og kulturskolelæreres profesjonsforståelse (Angelo, 2012; 2014a; Jordhus-Lier, 2015), Waagen (2011) har beskrevet forventninger til kulturskolelæreren sett i et skole- og institusjonsperspektiv, Angelo & Kalsnes (2014) diskuterer profesjonsdilemmaer mellom kunster og lærer, og Nielsen og Westby (2012) diskuterer hvordan den profesjonelle musikkpedagogen kan møte yrkeslivets forventninger.

De norske kulturskolene har hatt veiledende rammeplaner siden 1989, men planene har i liten grad gitt føringer for hva som forventes av den profesjonelle kulturskolelæreren. Høsten 2016 kom Rammeplan for kulturskolene «Mangfold og fordypning», og i kap 2.4. Lærerrollen og profesjonen, finner vi at kulturskolelæreren forventes å ha:

*Kunstfaglig kompetanse, didaktisk kompetanse, kommunikativ kompetanse, refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse, lederkompetanse, læreplan-kompetanse, vurderingskompetanse og yrkesetisk kompetanse*  
(Norsk kulturskoleråd, 2016: 16)

Det framheves videre at kulturskolelæreren må kunne redegjøre for det kunnskapsgrunnlaget hun bygger sin undervisning på, og det må legges til rette for at kulturskolelærere får «*dele og kritisk vurdere sin yrkeskunnskap*» (Norsk kulturskoleråd, 2016: 16).

Rammeplanen er et styringsverktøy for kommunene som skoleeiere, en mulighet til å utforme sin egen kulturskole slik at den både ivaretar nasjonale og lokale mål for kulturskolen. Planen er også utgangspunktet for utarbeiding av lokale læreplaner som skal informere elever og foreldre, samarbeidsparter og skoleeiere om hva de kan forvente av den lokale kulturskolen. Kulturskolelæreren evne til å kunne dokumentere og kritisk vurdere sitt arbeid og delta i en skolebasert kompetanseutvikling er derfor avgjørende for å utvikle kunnskap om kulturskolen (Bjørnsrud, 2015).

Å gjøre noe profesjonelt fordrer at det er enighet om standarder som er tydelige, som sikrer kvalitet i arbeidet og som kan kontrolleres. Å være en profesjonell kulturskolelærer kan altså forstås på litt ulike måter: Å utføre sine oppgaver i tråd

med de standarder profesjonen selv har satt, eller å utføre sine oppgaver i tråd med de kvalifikasjonskrav som er satt til de som skal arbeide som kulturskolelærere. Det er ikke entydige standarder for kulturskolens undervisning, og selv om det ikke trenger å bety at det ikke finnes standarder, har de ikke vært veldig tydelig formulert i tidligere planer. Det er heller ikke krav til kompetanse ved tilsetting i kulturskolene slik som i grunnskolen, men rammeplanen fra 2016 har et eget kapittel om kompetansekrav som kommunen kan forholde seg til (Norsk kulturskoleråd, 2016: 16–17).

## Profesjonsbegrepet

Det profesjonelle kan altså relateres til å *utføre noe profesjonelt* eller å tilhøre en profesjon. Molander og Terum (2008: 18–19) skiller mellom *det performative* og *det organisatoriske perspektivet* ved profesjoner. *Det performative* handler om hvordan oppgaver utføres; å gjøre noe profesjonelt fordrer at det er kvalitet i utførelsen, og kvaliteten kan beskrives gjennom kriterier eller standarder som er akseptert av de profesjonelle. *Det organisatoriske* handler om at ulike yrker er organisert på bestemte måter for å ivareta oppgavene på en forsvarlig måte sett fra et samfunnsperspektiv.

Kulturskolelærerens arbeid er på den ene siden regulert av utdanninger som kvalifiserer for yrket musikk lærer i kulturskole, og på den andre siden av oppgavene en kan forvente å møte i et yrke som endres over tid. Rammeplanen har som intensjon å forsøke å beskrive et tydeligere innhold i kulturskolene og samtidig åpne opp for fleksibilitet i tilbudene gjennom flere ulike undervisningsprogram (Norsk kulturskoleråd, 2016: 10–11). De nye programmene er et eksempel på endring som krever ny kompetanse hos lærere, og som derfor kan oppleves som utfordrende.

Forholdet mellom oppgaver som skal løses og hva slags utdanninger som er kvalifiserende, er et stadig tilbakevendende tema. Dette kan ha naturlige forklaringer fordi musikere og musikkpedagoger kanskje innehar en naturlig «skepsis» mot for sterke reguleringer knyttet til pedagogisk og kunstnerisk arbeid (det performative), men kan ha forståelse for at det er nødvendig med regulering av hvem som skal kunne kalle seg musikkpedagoger (det organisatoriske) og ha ansvar for faget i en kulturskole eller i en offentlig obligatorisk grunnskole.

Profesjoner ivaretar vanligvis en dobbel kontroll av sitt virksomhetsområde ved at de både har sterk intern kontroll gjennom *monopol* på de oppgavene profesjonen ivaretar, og ved at de har *autonomi* til selv å kunne sette standarder for kvalitet. Denne form for beskyttelse gjennom delegasjon fra overordnet myndighet, kalles jurisdiksjon, og gjør profesjoner til politisk konstituerte yrker (Abbott, 1988). Profesjonsgruppen er altså avhengig av både intern legitimitet, aksept og lojalitet, og legalitet knyttet til offentlig godkjenning av utdanning som kvalifiserer for yrket.

Profesjoner ivaretar et spesifikt kunnskapsområde, som ikke andre grupper har hjemmel til å praktisere, og kunnskapsområdet skal både beskyttes og videreutvikles av profesjonen selv. Et viktig spørsmål er om kulturskolelæreren kan sies å tilhøre en profesjon? Eller er det å være kulturskolelærer en kombinasjon av to profesjoner, en lærerprofesjon og en musikerprofesjon? Sett i et slikt perspektiv er det vanskelig å se at kulturskolelærere utgjør en selvstendig profesjon. Men det betyr ikke at kulturskolelæreren ikke utfører sitt arbeid i kulturskolen på en profesjonell måte. Angelo (2014b) og Kalsnes (2014) problematiserer dette spørsmålet i boken *Kunstner eller lærer?*, men det er kanskje ikke det vesentligste å avgjøre hvilken profesjonsgruppe en tilhører eller om man i det hele tatt kan kalle seg en profesjon. For kulturskolene er kanskje det mest avgjørende spørsmålet hvorvidt kulturskolelæreren kan gjenkjennes på sin evne til å utøve et profesjonelt arbeid, både i undervisningsarbeid, i det utøvende arbeidet og i kulturskoleutviklingsarbeidet.

## Kompetansebegrepet

Kompetanse kan forstås som evnen til å kombinere kunnskap, ferdigheter og holdninger på en hensiktsmessig måte i nye kontekster som preges av uklarhet og usikkerhet. Musikkfaglig kompetanse har både en dimensjon mot vitenskapsfaget musikk der det er mulig å oppnå relativt stor enighet om et felles kunnskapsgrunnlag, og en dimensjon mot kunstfaget der den type enighet er vanskeligere å oppnå. Kulturskolelærers faglige og profesjonelle kompetanse inneholder elementer fra begge disse dimensjonene, og det kan derfor være komplisert å definere et eksakt kunnskapsgrunnlag og sette tydelige standarder for den kvaliteten som skal kjenetegne profesjonell utøving av yrket.

Smeby (2013: 25) nevner tre former for usikkerhet som har betydning for utøving av profesjonelle handlinger; eksplisitt usikkerhet, usikkerhet knyttet til kognitive evner og interaksjonsusikkerhet. Det er særlig de to siste som er interessante for oss. Usikkerheten knyttet til kognitive evner handler om at disse ofte er forankret i taus, uartikulert kunnskap som kan komme til uttrykk gjennom intuisjon og automatisering. Dette fører ofte til gode beslutninger, men representerer også fare for feilslutninger. Smeby viser til en undersøkelse av Groopman (2007) hvor flertallet av alvorlige feildiagnostiseringer blant leger ikke skyldes mangel på kunnskap, men kognitive feilslutninger. Kunnskap er altså en nødvendig, men ikke alltid tilstrekkelig, kompetanse for å sikre kvalitet i utøvelsen av oppgavene. Vesentlige spørsmål for musikkpedagogen i et sammensatt yrkesfelt er: Hvordan utfordres musikkpedagogens kognitive evner i møte med ulike undervisnings- og kunstneriske oppgaver? Og hvordan kan denne evnene trenes gjennom den utdanningen som kvalifiserer for arbeidet i kulturskolen?

Interaksjonsusikkerhet er knyttet til tolkning av sosiale situasjoner der kunnskap om sosiale og psykologiske prosesser kan være til hjelp, men hvor ulike personer også vil kunne se på «det samme» og tolke det forskjellig. Smeby sitt poeng er at profesjonell kompetanse ikke handler om å kunne eliminere disse usikkerhetsmomentene, men hvordan man kan forholde seg til dem. Musikkopplæring som utøves av profesjonelle lærere, åpner for diskusjon om hvordan den tause musikkfaglige kunnskapen spiller inn i valg av handlinger og hvordan kunnskap knyttet til ulike forståelser av «hva» som skjer i rommet i løpet av undervisningen, påvirker handlingene. Dette er også et viktig innhold i musikkklærerutdanningens praksiser som må inkludere ansvaret for å delta i den skolebaserte kompetanseutviklingen (Bjørnsrud, 2015)

Usikkerhet og det uforutsette er også i fokus hos Illeris (2012: 164–166) og hans perspektiver på kompetanse. Kompetanseutvikling refererer til en person som ikke bare kan håndtere spesifikke ferdigheter og rutiner i en gitt kontekst, men også videreutvikle kunnskapen i tilknytning til nye og usikre situasjoner. På denne måten er en persons overveielser og holdninger, samt deres evne og mulighet til å ta i bruk sitt personlige potensiale, avgjørende. Og det er dette personlige potensiale som er vanskelig å standardisere som felles for en profesjonsgruppe.



## Kulturskolelærerens profesjonelle kompetanse

Krejsler (2006) stiller spørsmål ved om begrepene profesjon og profesjonalisering er hensiktsmessig for yrkesgrupper som på den ene siden forventes å skulle inneha en profesjonell kompetanse og på den andre siden ikke kan redegjøre for et spesifikt kunnskapsgrunnlag og en autoriserende definisjonsmakt over profesjonsutøvelsen. For å utfordre profesjonsbegrepet innfører han begrepet kompetansenomade, som han definerer på følgende måte:

*En kompetencenomade er et serviceorienteret væsen, som forstår at bevæge sig derhen, hvor der er brug for dets service (Krejsler, 2006: 301).*

Kompetansenomaden er en person som befinner seg i et yrkesfelt der behovet for stadig nye kunnskaper og ferdigheter er stor. Krejsler (2006) ser på kompetansenomaden som en arbeidstaker som ikke vil slå seg til ro i ett arbeidsforhold gjennom yrkeslivet, og som kanskje ønsker å overskride de tradisjonelle yrkesrollene eller etablerte profesjonene. Den individuelle profesjonsstilen er ikke nødvendigvis forenlig med en streng indre kontroll i profesjonsgruppen. Krejsler (2006) skriver:

*Under livslang og livsomspændende læring nyudvikler han løbende sit kompetencevokabularium med henblik på at matche de omskiftelige behov, som brugeren, forvaltningen og offentligheden stiller til hans virksomhed (s. 303)*

Krejsler beskriver kompetansenomadens identitet, som **divid** (delelig), og derfor vanskelig å plassere i en profesjonskontekst. Profesjonene kjennetegnes nettopp av at det finnes et definert kunnskapsgrunnlag og regler og prosedyrer for hvem som kan tilhøre og hvem som står utenfor profesjonsfellesskapet. Profesjonsbegrepet fordrer tilhørighet til profesjonsgruppen, men Krejsler framhever kompetansenomadens behov for å være **divid**:

*Kompetencenomaden har ikke én identitet. Han er i stigende grad under tidsbegrænsede ansættelser, ofte projektansættelser, der fordrer, at han mestrer multiple identiteter for konstruktivt at kunne bidrage til arbejdsprocesser, der dels i stigende grad er tværfaglige, dels løbende forandrer sig. (Krejsler, 2006: 303)*

Musikkpedagogen i kulturskolen som kan ha arbeidsoppgaver i ulike yrkeskontekster (f.eks. grunnskole, kulturskole frivillig musikkopplæring), vil møte ulik grad

av forventning om tilpassing til konteksten. Musikkundervisningen i grunnskolen har f.eks. en kontekst, med forskriftsfestet læreplan, mens kulturskolen har en veiledende rammeplan. Å vurdere det pedagogiske handlingsrommet innenfor de læreplaner en må forholde seg til, må sies å være en del av den profesjonelle kompetansen.

Spørsmålet for kulturskolelæreren er nå hvordan hun skal balansere forholdet mellom økt krav til dokumentasjon, planlegging og deltagelse i kulturskoleutviklingsarbeidet og egne krav til kvalitet i de arbeidsoppgavene hun skal løse. Derfor er en diskusjonen om hva som skal kjennetegne kulturskolelæreren profesjonelle kompetanse, et særlig aktuelt tema. Kulturskolelæreres *profesjonelle kompetanse* kan også være et fruktbart begrep fordi det ikke er entydig og dermed åpent for nytolkning. Koblingen av *profesjonell* og *kompetanse* kan være motsetningsfylt. Begrepet profesjonell kompetanse gir signaler om et utdanningsinnhold som kvalifiserer for det reelle mangfold av oppgaver som yrkessituasjonen krever. Spørsmålet er om utdanningen i tilstrekkelig grad tar høyde for slike forventninger?

Ett begrep som vanligvis kjennetegner en profesjonell utøver, er ansvarlighet. Solbrekke og Englund (2014) diskuterer to ulike ansvarslogikker med tanke på lærerens profesjonelle ansvar. De gjør et poeng av at det er vesentlig forskjell på innholdet i de to begrepene *responsibility* og *accountability*. Tabellen under viser noen av forskjellene, her i et utvalgt mht hva som er spesielt aktuelt for kulturskolelærere:

<b>Responsibility</b>	<b>Accountability</b>
Forankret i profesjonelt mandat	Definert av tidens politikk
Tillit	Kontroll
Faglig og moralsk rasjonale	Økonomisk og juridisk rasjonale
Relativ autonomi og personlig ansvar	Rollelydighet i samsvar med arbeidsgivers bestemmelser
Profesjonsintern evaluering	Førdefinerte indikatorer
Proaktiv handling	Reaktiv handling

(Solbrekke & Englund, 2014: 6)

De argumenterer for at ansvarlighet forstått som *responsibility* gir andre forventninger enn ansvar forstått som *accountability*.

*The two concepts therefore conventionally carry different meanings, grounded in different sets of relations, different organizational structures and different degrees of professional autonomy and space for professional judgment, with consequences for professionals' relationships of responsibility to their respective counterparts, such as students in the case of teachers (Solbrekke & Englund, 2014: 5)*

Å identifisere disse to ansvarslogikkene, gjør at lærerrollen kan forstås på ulike vis, på den ene siden som en ansvarlig profesjonell utøver eller som en som kan kontrolleres etter gitt standarder.

*We consider that the distinctions between "responsibility" and "accountability" help us to identify the different logics embedded in the new reform. The two concepts are also useful in understanding the current tensions between being professionally responsible and being held accountable (Solbrekke & Englund, 2014: 5).*

Begrepet ansvarlighet er brukt for å drøfte hva som kjennetegner en profesjonell utøver.

*Responsibility in this sense relies on trust in the professional agent being qualified and willing to handle dilemmas and having the freedom to deliberate on alternative courses of action. This is a mutual relational commitment with moral and ethical implications. He or she is expected to be able to justify his or hers decisions in the specific setting from a professional point of view, based in science as well as experienced based knowledge and in moral reasoning. However, the chosen actions cannot always be predicted and their "outcomes" are not always measureable in terms of clear and predefined descriptions or standards. Exercising this responsibility is linked to a profession's autonomy, because professionals are trusted, yet also committed to act in the interest of others, this being at the core of professional work. Professionals are entrusted with space to use their professional discretion in deciding what is "best practice" in the present situation (Solbrekke & Englund, 2014: 6)*

Forskjellene i innhold som kommer fram i tabellen, viser hvordan to ulike ansvarsløggikker kan gi føringer for hva som skal kjennetegne den profesjonelle kulturskolelæreren. *Responsibility* – logikken kaller på en kulturskolelærer som er seg bevisst hvilket mandat hun arbeider etter, som kan begrunne sine valg slik at det gir tillit og troverdighet i undervisning og som kan ta personlig ansvar for kvalitet i både pedagogisk og utøvende oppgaver. *Accountability* – logikken etterspør en kulturskolelærer som kan «levere» de tjenestene «brukerne» etterspør, som kan designe stadig nye undervisningstilbud og som kan tilpasse sin undervisningspraksis de til enhver tid rådene politiske signal.

Det kunne vært interessant å analysere de nye kvalitetskravene i rammeplanen i lys av de to ansvarsløggikkene som Solbrekke og Englund har identifisert (Norsk kulturskoleråd, 2016: 17–18). Hva betyr disse forventningene for den enkelte lærers yrkespraksis? For mange kulturskolelærere vil det å forholde seg til en rammeplan som er tydelig i sitt samfunnsoppdrag, som har definert behovet for fleksibilitet i undervisningen gjennom ulike program innenfor hvert fag og som etterspør kompetanse på et bredt felt, være en spennende utfordring de gjerne tar fatt på. Rammeplanen kan bli det dokumentet som løfter fram nettopp det profesjonelle ved kulturskolens virksomhet som tidligere ikke har vært etterspurt i plandokumentene. Planen kan også være utfordrende fordi den for eksempel introduserer ulike program som krever at læreren bruker hele sin kompetanse, både kunstnerisk, didaktisk, relasjonelt og yrkesetisk. Å balansere det profesjonelle ansvaret mellom kravet om større effektivitet og de faglige overveielser læreren selv mener å kunne stå inne for, kan i større grad enn tidligere oppleves som et press. Det er i dette krysspresset kulturskolelærerens profesjonelle ansvar blir utfordret.

## Avsluttende kommentarer

Hva betyr det å være profesjonell i dette komplekse feltet? I tillegg til å kunne håndtere *ulike undervisningskontekster* forventes den profesjonelle musikkpedagogen også i stadig større grad å mestre rollen som *musiker* gjennom formidlingsarbeid både i og utenfor kulturskolekonteksten. Mulige profesjonsdilemmaer kan oppstå i musikkpedagogens veivalg (Angelo, 2014), og i et slikt spenningsfelt er begrepet *kulturskolelærerens profesjonelle kompetanse* ikke entydig.

Med internasjonale samfunns- og utdanningspolitiske signaler som ser ut til å styre den obligatoriske skolen i stadig større grad, er kanskje nettopp kulturskolen en interessant arbeidsplass, fordi den i mindre grad enn grunnskolen er underlagt internasjonale standarder og kontroller. Med musikkfagets brede kunnskapsgrunnlag forvaltet i flere ulike skolesystem, er diskusjonen om hva det innebærer å være profesjonell, et særs aktuelt tema både i yrkes- og utdanningsfeltet.

## Litteraturliste

- Abbot, A. (1988). *The Systems of Professions: An essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (Doktoravhandling) Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, Trondheim.
- Angelo, E. (2014a). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk : praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Angelo, E. (2014b). Kunstner eller lærere? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Angelo, E. & Georgii – Hemming, E. (2015). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. [Music-pedagogical philosophy: An approach to professionalize the field of music education]. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Groopman, J. E. (2007). *Hur läkare tänker*. Göteborg: Daidalos.
- Illeris, K. (2006/2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession : on professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, pp. 163–182. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Kalsnes, S. (2014). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.). *Kunstner eller lærer?: profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetensenomade? Hvordan tale meningsfuldt om profesjonell utvikling?. *Nordic Educational Research, 2006*, 299–309.
- Kulturskoleutvalget. (2010). Kulturskoleløftet – Kulturskole for alle. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Smeby, J. C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.) *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, S. G. & Westby, I. A. (2012). The professional development of music teachers. Understanding the music teacher as a professional and as a competency nomad. I B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating music teachers in the new millennium : Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : A report from a research and development project*, pp. 142–153. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2014). Certification of teachers: Tensions in a new signature reform. *Professions & Professionalism, 4*(2), 1–13. doi: 10.7577/pp.668
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole : profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.



# Genres, values, and music pedagogy students identity formation as music teachers *in spe*

Guro Gravem Johansen

## Introduction

In several publications, Geir Johansen has addressed the relation between identity formation among music pedagogy students studying to become music teachers (Johansen, 2008) and learning processes in the subject *Musikdidaktik* (Ferm & Johansen, 2008). This subject 'is a core subject within music teacher education in several European and Scandinavian countries, comprising the theory of music teaching and suggesting structures and principles for its planning and analysis' (ibid.: 178).<sup>1</sup> As such, the study of the identity formation in connection with *Musikdidaktik* is highly relevant as we can assume the subject course to be a central location for processes that lead to such identity formation. Ferm and Johansen (2008) found that deep learning (as opposed to surface and superficial learning) in *Musikdidaktik* is enhanced if students have developed an identity as music teachers. Furthermore, students often have even stronger learning experiences if their identities as performing musicians are developed in parallel and blended with their teacher identities.

In this essay, I want to highlight dimensions of identity formation as instrumental teachers among music pedagogy students from the perspective of musical genres, understood as musical cultures. Further, I will discuss how cultural value systems in respective genres afford different kinds of *musical* learning and potentials for performer identity formation, and different kinds of *didactical* learning and thus potentials for teacher identity formation. The overall aim with this review is to

---

1 The authors use the Swedish term and spelling instead of the English direct translation *music didactics*. The Swedish spelling is close to its German origin *Musikdidaktik*, and has semantic connotation and reference to analytic theories of teaching. The English *didactic(s)* has a normative and often negative connotation, referring to an authoritarian, blackboard-, teacher- and transmission-oriented way of teaching.



contribute to the discussion of content in the subject *Musikdidaktik* (Ferm & Johansen, 2008) when taking genre, cultural values and performer/teacher identities into account. As a point of departure, I will present a narrative from my own teaching practice as jazz vocal teacher.

### A narrative about Louise

A few years ago, I got a phone call from a very upset student of mine, in the need of an emergent advice. The 'student', whom I here call Louise, was herself a vocal teacher in a music programme in Upper Secondary School. Louise was in her early sixties, a classical singer who had decided that she in her final years as a vocal teacher should do an effort to meet the wishes from her students regarding choice of genre. Since many of her students wanted to sing jazz, she felt she had to learn more about this music in order to teach it in an ethical responsible way. Although Louise enjoyably had listened to a lot of vocal jazz over the years, she thought of *performing it* as something in a black box. She had no idea of how to approach it, how much of her operatic voice she would be allowed to use, how much of the musical structure of a jazz standard she was supposed to understand before trying to sing it, nor in what ways such knowledge was expected to be expressed musically. In other words, she didn't know what counted as a good vocal jazz performance and what did not, that is, what musical values that underpinned vocal jazz.

Her strategy was as serious as it was brave. In order to get to grips with these questions, she decided to become a student herself. Over a period of four years, she took occasional lessons from me in jazz vocals. We used standards as a point of departure, and worked with quitting habits like ending all the phrases with long vibrato notes, improvising rhythmic and melodic variations of the original melody by starting the phrases differently every time and changing the notes, chopping up sentences in the lyrics to create rhythmic and semantic tension, articulating the words with a focus on percussive placement of consonants, and quitting the habit of prioritizing legato and equality of vowels. Typical instructions from me could be: *'Relate to the beat and swing sub-division, not the phrase line, try to avoid stretching the phrase, it places you ahead of the beat. Use your classical voice, it's all the long notes you should get rid of'*. We would practice improvisation over chord changes: *'You don't have to know the chords, follow your intuitive inner ear, and listen to my piano playing. Don't worry about wrong notes. Focus on rhythmic motives instead, and interact with me. Later we can analyse the chords'*. Louise repeatedly stated that she didn't aspire to

become a ‘proper’ jazz singer. Instead, she wanted to know what tasks and challenges to give her students in the jazz repertoire, and she wanted to be authentic as a teacher in doing so. Here, I use ‘authentic’ in the sense of having gained knowledge of significant musical characteristics of vocal jazz, awareness of the values that underpinned views on what is characteristic and what is not, and ability to make one’s own judgements in accordance with such values.<sup>2</sup> In order to develop this kind of knowledge and awareness, Louise wanted to experience learning tasks herself, from the student perspective. A couple of times she brought her own students to me as well, with herself as an observant, where the three of us would engage in common discussions.

It was immediately after the final exam of one of these students, Louise phoned me, in quite despair. ‘*Do you remember Christine, and her version of Stardust?*’ she said. ‘*Yes, she sang it really well, she had a personal rendition of it*’ I replied. ‘*Yes, I think so too, on her exam performance just now I wanted to give her an A, just for that song. But the examiner wanted to give her a C! Because, as he said, Christine changed the notes in the melody! I haven’t signed the protocol yet, I needed to hear your opinion, maybe I can convince him that he has misunderstood what Christine wanted to do*’. I was, in line with Louise’s reaction, surprised that there actually existed vocal teachers who knew this little about vocal jazz, and who applied the value from classical music not to revolt to the intention of the composer onto the performance of a jazz standard.

I don’t remember if I ever got hold of information about the outcome for Christine. Nevertheless, the reason for introducing my essay with the narrative about Louise is that it illustrates two points that are central to the topic I want to discuss: First, there is Louise’s approach to her own development as a vocal teacher. Her need for authenticity as teacher in a genre she was unfamiliar with, led her to seek experience from the ‘inside’ of the genre. She didn’t think it was enough to attend a single course or listening to a single recording in order to ‘get it’.

---

2 Dyndahl and Nielsen (2014) have showed how perceptions of authenticity in various genres may shift over time and from context to context. Dyndahl and Nielsen consider shifting discourses of authenticity to be the results of socio-cultural negotiations of power and identity. Thus, what is considered ‘significant’ in vocal jazz is consequently negotiable. However, it falls outside the scope of this essay to problematize notions of authenticity further, as I am not using the term here for a distinguishing purpose. I use it simply to indicate that in Louise’s perception, there was a difference between being more or less familiar with musical conventions in vocal jazz.

The second point from the narrative is one that underscores the first point by providing contrast. The incident with the examiner who applied musical criteria from one culture to a context where it was not relevant, illustrates that people carry with them cultural values related to genre, these values *do matter* in everyday educational settings, they have concrete consequences for students, and sometimes unnecessary negative.

## Identity formation in socio-cultural thinking

According to Penuel and Wertsch (1995) a sociocultural view on how identity comes to be, takes as a starting point how human intentions and purposes are constantly realized in interaction with others. In such social action the individual is constantly making choices based on for example conviction, ideology, and engagement in a particular vocational pathway. The authors suggest

*that identity be conceived as a form of action that is first and foremost rhetorical, concerned with persuading others (and oneself) about who one is and what one values to meet different purposes: express or create solidarity, opposition, difference, similarity, love, friendship, and so on. It is always addressed to someone, who is situated culturally and historically and who has a particular meaning for individuals (p. 91).*

Identity is thus formed – or *performed* – through rhetorical social action. However, fundamental to Vygotskian theories of development is the interdependence of individual and culture. An important premise here is that learning and development do not follow universal pathways disentangled from context and culture (Rogoff, 1990). Instead, cultural-historical norms and values regulate what are considered to be relevant skills or competencies in a specific context, and thereby ‘constitute local goals of development’ (ibid., 1990: 12).

The social environment or context affords various roles and positions for the subjects that are part of it (Penuel & Wertsch, 1995). Appropriating certain cultural values and rejecting others are ways of positioning oneself actively within that environment (MacDonald & Wilson, 2006). Choice of a vocational pathway, and commitment to and negotiations of certain value systems and ideologies in a certain career field can be interpreted as a way of constructing identity (Penuel & Wertsch,

1995). Such negotiation is here interpreted as a process of forming and presenting who you are or want to be as a musician (MacDonald & Wilson, 2006), for example related to performing and learning in jazz or Western classical music. The reciprocity between the individual and culture is evident. Cultures are sources for identity formation by affording possible selves. Furthermore, people's expressions of values and standpoints, or their rhetorical actions, can provide important information about features in that social environment, such as jazz or Western classical education, by conveying the kinds of ideologies that are at stake.

As Juliet Hess (2013) writes, a musical culture cannot be understood through stereotyped, context free and essentialized 'snapshots' of a single cultural expression. If we regard genre as a musical culture, Louise was, in my interpretation, searching for the inherent values or conventions in an unfamiliar musical culture, values that guide single performances in situated musical negotiations. Given that culture is 'fluid – ever in motion and never fixed in time and space' (Hess, 2013, p. 86), it follows that getting underneath such sets of conventions means to master them at play in changing performances. Thus, one has to provide oneself with practical experiences with the musical material in culturally authentic contexts (Woody, 2007), repeatedly over time, but in a variety of ways. By 'mastering' underlying values, I mean a degree and a kind of knowing that foster confidence and freedom to take critical stand and make one's own choices, with awareness of rules and thus when one is breaking them. Hence, for Louise, taking jazz vocal lessons at the age of 60 + can be seen as a strategy to uphold her professional ethics and identity as an authentic vocal teacher, that is, being able to teach on a foundation of genre familiarity.

If we see this strategy as rhetorical action, it is clear that as people engage in different social contexts, it follows that identities can shift. Johansen (2008) shows how music pedagogy students' ways of looking at themselves, for example as primarily teacher students or performers students, constantly changed, in some cases back and forth as 'a kind of spiral movement' (ibid.: 60). Previously I noted that deep learning in the subject *Musikdidaktik* was connected to the parallel formation of a teacher identity. Deep learning was enhanced even more if the teacher identity blended with a student's performer identity (Ferm & Johansen, 2008).

However, shifting identities can come into conflict, as when deep learning is achieved in relation to one identity (for example as performer), while what one is learning is conceived as irrelevant in relation to another (for example as teacher) (Johansen, 2008). Johansen (ibid.) partly concludes that

*learning tended to be surface-oriented when students struggled with simultaneous, contradictory (...) identities, and furthermore [that parallel identities] could strongly enhance learning when those identities do not contradict each other (p. 68).*

Turning to the examiner at Christine's exam, we can see his assessment of her performance as rhetorical action that represented his own specific knowledge and cultural judgments of relevant learning goals. His communicated identity stemmed from a different and contradictory kind of value system than that of Christine and Louise, and he was apparently willing to set an example by punishing a 19 year old student for doing what is absolutely appropriate, even expected, on a jazz standard: to improvise. The fact that the improvisational variation of the melody on Stardust according to Louise was done exquisitely and confidently, didn't seem to be included in the examiner's evaluation criteria. Moreover, if it was, the examiner seemed to give priority to manifesting a double hierarchical power relation (double due to the presence of both the composer/performer relation and the examiner/student relation) over musical aesthetics, in the assessment process.

On this background, from the perspective of *Musikdidaktik* as a site where future instrumental and vocal teachers form their teacher identities, and on the premise that such future teachers should have a solid culturally responsive and conscious ethical foundation, it seems crucial to put the question of genre and cultural values under scrutiny.

## **Learning in different genres**

What is it that we learn when we learn a musical genre? The notion of musical genre needs clarification. It is commonly used as a signifier of certain musical features that constitute a (structural) framework that we classify as a particular genre, or to demarcate differences in such features or frameworks. However, as Johansson (2016) points out, genres carry cultural codes that entails not only a particular musical language, but also an 'attitudinal, behavioral and expectational framework' (ibid.: 47). In other words, genre is a term that only makes sense when applied within frames of culture and context. Hence, when one learns music there is a whole system that is learned, not only pieces in a certain repertoire, but ways of performing, abstract theoretical principles, how to listen and appreciate music, a set of attitudes

and kinds of social behavior (Nettl, 2015), and, as stated before, cultural values that permeates these systems.

In ethnomusicology, there is currently a broad consensus that music is a non-universal language, and that both structural and cultural differences between genres are more striking than similarities (Johansson, 2016; Nettl, 2015). Campbell (1997) claims that learning only parts of a genre's multifaceted whole, for example some of the structural characteristics of a musical style, does not necessarily mean that one fully knows the meaning of the music in the same way as performers situated 'within' the culture do.

Further, musical structures and cultural functions of the music are inextricably linked to traditions or methods for learning them (MacGlone & MacDonald, 2017; Schippers, 2010), which can lead us to the assumption that learning practices are as culturally embedded, and culturally different, as the musical content one acquires. For example, orally transmitted music tends to be structured around small, repetitive units (Gravem Johansen, 2005) that are easy to memorize but just as easily can generate long pieces of music with an open form, through repetition and improvisatory jamming (Brinck, 2014). Learning typically happens by direct imitation and repetition (Gravem Johansen, 2005). Within Western classical music on the other hand, composers use the advantage of complex notation and can create complex forms without relying on the performers' memory. Learning to read music is therefore typically regarded a fundamental skill in this genre, and learning *by* reading is often a typical learning activity.

Despite cultural differences, a common feature in almost all musical genres is the fact that musicians *practice*, according to Nettl (2015). However, the *ways* they practice are as different as other cultural features. He argues that by looking at musicians' practicing, in other words 'in what activities they actually engage when they are teaching themselves music' (ibid.: 378), we can learn much about that music's system and values. He provides an illustrative example, by outlining the role of practicing in different Native American music cultures. In some cultures a precise rendering of music was demanded to maintain a ritual function. Here there was a high emphasis on technical proficiency, acquired by explicit and exact repetition, where mistakes were punished. In other Native American cultures more individualized music-making practices could be found, where creation of songs and individual elaborations of existing songs were highly appreciated. Here, less emphasis

was put on practice and perfection, and the practice that was undertaken was more implicit and unconscious.

We can turn Nettl's argument around, and say that in order to understand practicing better, we should also try to understand the music culture – from repertoire and ways of performing to attitudes and social behavior. For example, studies from the UK and Norway (Creech, Papageorgi, Potter, Haddon, Duffy & Morton, 2008; Jørgensen, 1997), respectively, suggest differences between genres in general. Classical music students mostly practice alone, and they often practice for the purpose of the teacher, that is, with an external motivation. Jazz, pop, and folk music students seem to prefer peer learning in social settings, and practicing in bands. The British study further concluded that these students were more intrinsically motivated. Hence, they often practiced less structured, and mostly when they felt like practicing. These differences in practice habits might be seen as sensible and functional if we see them in light of dominant values within those genre domains.

There is a growing interest in genre diversity in music education on various levels, as seen for example in the trend to include world music courses (Hess, 2013) and popular music programs in higher music education (Dyndahl & Nielsen, 2014), and jazz improvisation courses for classical music students, to mention some examples. The question arises whether these tendencies are unproblematic. The view that understanding a music genre presupposes a deep, 'insider's' knowledge, would probably align with the approach Louise, my vocal student, took when wanting to learn to sing jazz. It was exactly the kind of experiences from within the culture (Campbell, 1997), trying to grasp the possibilities for making meaning through musical choices, she wanted to acquire, realizing the effort it would take. However, without such efforts, there is a risk that the intention of diversity and tolerance for different genres in music education result in a superficial attitude towards what there is to learn within various genres, according to Hess (2013). Several questions may then be raised. On whose terms are decisions made about what kinds of experience or knowledge that count as significant? And who will gain from a potentially superficial inclusion, if diversity as such is prioritized over deep knowledge?

If we look for possible reasons for treating 'other' musics (Campbell, 1997) in a superficial manner, one might be that it is easy to perform. A second reason may be that these 'other' musics are treated as exotic, which follows from taking one's own music for granted as the universal norm (Hess, 2013), which is often the case with Western classical music, according to several ethnomusicologists (Hess, 2013;

Kingsbury, 1987; Schippers, 2010). It happens for example when one implicitly refers to Western classical music by using the general notion of 'music' (Schippers, 2010), or when the examiner of Louise's student Christine applied the value of 'singing what is written' from classical singing to Christine's improvised rendition of *Stardust*. A problem with taken-for-granted notions of universal values is that such values are seldom contextualized or problematized (Hess, 2013). Cultural values thus become invisible and therefore hard to question or challenge. Hence, when implicitly claiming universality over others such cultures gain a hegemonic power. The kind of punitive power Christine's examiner performed on her vocal exam is a rather obvious negative example. A more hidden and thus more problematic kind of hegemonic power performance can be related to previously mentioned intentions of being inclusive. Hess (2013) claims that good intentions of genre diversity that stem from a desire of being politically correct, may lead to a trivialization of diversity and difference, 'allowing subjects to perform themselves as "tolerant" and also engage in self-congratulation for said tolerance' (Hess, 2013: 76). Paradoxically, hierarchical power relations are then *reinforced* by rhetorical actions communicated as tolerance in encounters with the 'other' music, to follow Hess' argument.

Values in hegemonic music cultures, performed in music education institutions, can come to represent that institution's hidden curriculum (Johansen, 2008), and afford contradictory identities for students. One example is a study that showed how assessment in a jazz programme rewarded students on the basis of values associated with the classical domain at the expense of values associated with the jazz tradition (Barratt & Moore, 2005), which resembles the examiner's position in the narrative I introduced this essay with. Individual skills and virtuosity were rewarded whereas group creativity was overlooked in the assessment process, simply because individual skills criterion fitted better with the established assessment system in the conservatoire (Barratt & Moore, 2005; Bézenak & Swindells, 2009).

Further, research on instrumental practicing is mainly situated within the Western classical tradition, often framed within the theory of deliberate practice, which has goal-directed learning and effective strategy use as two cornerstones. This theory is sometimes applied to other musical genres, and without awareness of how learning is connected to values, this appliance can lead to biased misconceptions. An second example is a study on different influential factors on talent development (Kamin, Richards & Collins, 2007). The researchers found that professional jazz, pop and folk musicians did not set clear goals for their practicing, nor did they indulge in very structured practice routines. Instead of discussing the relevance of



the chosen learning theory for these genre domains, these findings were ascribed to possible laziness or a lack of knowledge about how to learn, despite the fact that the informants had reached a high level of proficiency as musicians.

## **Genre, values, identities, and consequences for *Musikdidaktik***

In this essay, I have argued that identity is formed in rhetorical actions of communicating who we are based on what we believe and think. Such processes happen as social negotiations within cultural value systems. Vocational choices constitute a major part of identity formation. However, identities can shift according to engagement in different social contexts. For music students studying to be both performers and music teachers, their learning in *Musikdidaktik* is enhanced when their performer *and* teacher identities blend and confirm one another, which can be understood as relating to coherent value systems. However, students' learning is potentially hindered if they are confronted with contradictory value systems. Genre, with its cultural codification, can represent one potential source for identity formation. However, as we have seen, genres also represent potential contradictory value systems. For music students, this is particularly problematic if educational institutions carry unquestioned hegemonic values, where the dominant culture communicates itself as universal and where differences are trivialized, even as a result of intended tolerance.

Is it possible or even desirable to search for a 'common ground' in *Musikdidaktik* across genres given fundamental musical and contextual differences? If we exaggerate a focus on finding commonalities, do we run the risk of reducing important issues to the lowest common denominator, and by doing so, overlooking perhaps tacit musical and contextual features within the genres? And who sets the terms on which eventual commonalities are defined? If the general notion of 'music' masks the fact that 'music' implicitly refers to one specific genre, should the name of the subject change to *Jazz didaktik*, *Classical didaktik*, *Pop didaktik*, et cetera, to avoid the problem? What values would then possibly be lost or overlooked? Or, asking from a different angle, should identified genre-specific cultural features necessarily be regarded as something given and untouchable, not open for change and development?

My argument is that *Musikdidaktik* is a site loaded with tensions regarding its potential affordance for music students' identity formation as instrumental or vocal teachers, and these tensions connect strongly to genre issues. And it is not the case that features of performer identity developed from the student's own learning trajectory, necessarily 'trickle down' onto their teacher identity. Green (2002) notes that popular musicians who learned themselves pop music informally, but had attended classical formal tuition, reproduced 'classical' methods for transmitting knowledge to their own students, even when teaching pop music. Further, a case study (Robinson, 2012) showed that two pop musicians with similar, mainly informal learning trajectories taught their instrumental students differently: 'The ways they *valued the results of their informal learning practices* seemed to determine the extent to which they sought to replicate them in their teaching' (Robinson, 2012: 359. Italics added). In other words, music students from genres 'other-than-classical' will not necessarily be able to draw reflectively and consciously on their respective genre's traditions for learning, if they have appropriated institutional hierarchical values and learned to devalue features of their own tradition. Following the reasoning of Johansen (2008), such a contradiction may even hinder their deep learning in *Musikdidaktik*. Further, if students with a Western classical background are never challenged to contextualise their own genre culture (due to its potential hegemonic invisibility), institutions may deny them of opportunities for critical reflection on their cultural values, which could have strengthened their performance identity and thus, again, foster deep learning in *Musikdidaktik*.

Hess' (2013) approach to a diverse music education is to advocate a decentered, reciprocal and critical music pedagogy. She argues that this critical pedagogy must mean that

*as music educators, we work actively to decenter Western classical music from the central position it has held since the beginning of the history of music education. (...) Part of this decentering process involves debunking the normalization and naturalization of Western classical music through placing it within its context (p. 86).*

I believe that there is much to gain from exchanging knowledge about values, learning, and teaching across genres. Such benefits do not, however, rest in a superficial inclusion or trivialization of differences. Instead, I suggest students must be given opportunities for exploring their own musical identities, negotiated in relation to their respective genre cultures. Then their platform for communicating and reflect-

ing on it to others with diverse frames of experience may become more solid, which in turn may enhance a confident teacher identity along with deep learning in *Musikdidaktik*.

## References:

- Barratt, E. & Moore, H. (2005). Researching group assessment: jazz in the conservatoire. *British Journal of Music Education*, 22(3), 299–314.
- Bézenak, C. de & Swindells, R. (2009). No Pain, No Gain? Motivation and Self-Regulation in Music Learning. *International Journal of Education and the Arts*, 10(16).
- Brinck, L. (2014). *Ways of the Jam: Collective and improvisational perspectives on learning*. PhD thesis. Aalborg University.
- Campbell, P. S. (1997). Music, the universal language: Fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29(1), 32–39. doi:<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/025576149702900105>
- Creech, A., Papageorgi, I., Potter, J., Haddon, E., Duffy, C. & Morton, F. (2008). Investigating musical performance: Commonality and diversity amongst classical and non-classical musicians. *Music Education Research*, 10(2), 215–234.
- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*. 16(1), 106–118.
- Ferm, C. & Johansen, G. (2008). Professors' and Trainees' Perceptions of Educational Quality as related to Preconditions of Deep Learning in *Musikdidaktik*. *British Journal of Music Education* 25 (2), 177–191.
- Gravem Johansen, G. (2005). Den indre melodien. Om improvisasjon, gehør og det å trene eit 'improvisasjonsgehør'. [The inner melody. On improvisation, audiation, and the training of 'improvisatory audiation'.] In G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Eds.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. [Music pedagogical challenges. Articles on music pedagogical theory and practice]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. London and New York: Ashgate.
- Hess, J. (2013). Performing Tolerance and Curriculum: The Politics of Self-Congratulation, Identity Formation, and Pedagogy in World Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 66–91.

- Johansen, G. (2008). Relations between educational quality in music teacher education and students' perceptions of identity. In *Nordic Research in Music Education. Yearbook, 10*, pp. 53–72. Oslo: NMH
- Johansen, G. (2011). Relations between identity and educational quality within pre-service music teacher training. Proceedings of the *6th International Symposium on the Sociology of Music Education*, Limerick, Ireland, 5<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> July 2009.
- Johansson, M. S. (2016). Making Sense of Genre and Style in the Age of Transcultural Reproduction. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, 47*(1), 45–62.
- Jørgensen, H. (1997). Time for practising? Higher level music students' use of time for instrumental practising. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 1997:1.
- Kamin, S, Richards, H. & Collins, D. (2007). Influences on the talent development of non-classical musicians: psychological, social and environmental influences. *Music Education Research, 9*(3), 449–468.
- Kingsbury, H. (1987). *Music, Talent, Performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- MacGlone, U. & MacDonald, R. A. R. (2017). Learning to improvise, improvising to learn: a qualitative study of learning processes in improvising musicians. In E. Clarke & M. Doffman (Eds.), *Creativity, Improvisation and Collaboration: Perspectives on the Performance of Contemporary Music*. Oxford, Oxford University Press.
- Nettl, B. (2015). *The Study of Ethnomusicology. Thirty-Three discussions. Third Edition*. (3 ed.). Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A Socio-cultural Approach. *Educational Psychologist, 30*(2), 83–92.
- Robinson, T. (2012). Popular musicians and instrumental teachers: the influence of informal learning on teaching strategies. *British Journal of Music Education, 29*(3), 359–370.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Woody, R. H. (2007). Popular Music in School: Remixing the Issues. *Music Educators Journal, 93*(4), 32–37.



# Hva slags fag er musikk – i barnehagen?

Torill Vist

## Innledning

Av og til har jeg lurt på hva Geir Johansen tenker når vi – som sensorer i muntlig eller skriftlig sammenheng – atter en gang får studenters versjoner av hva slags fag musikk er og kan være, tydelig inspirert av *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken & Johansen, 1998, 2013). Med en såpass flittig brukt lærebok, har det vært gode muligheter for forfatterne til å se avtrykkene av boka hos andre, og ikke minst hvor mange forskjellige nyanser av forståelse og misforståelse, spennende nytenkning og mangel på sådan som trer fram når ens egen teori anvendes av andre.

Under vårens felles sensorarbeid falt derfor tematikken for dette festskriftets artikkel nærmest i fanget på meg: Skal jeg skrive noe fra min musikkpedagogiske hverdag som også forteller noe om Geir Johansens betydning for den, så må det være å bruke noe fra hans og Ingrid Hankens bok, og valget falt på *hva slags fag musikk kan være*. I dette temaet viser de til Nielsen (1994) som sin primære inspirasjon, og det preger også denne teksten, men det er først og fremst Hanken & Johansens inndeling som brukes her. Siden inndelingen stort sett er den samme i begge utgavene (1998; 2013), bruker jeg sitater og formuleringer fra Hanken & Johansen (1998) når jeg nå spør: *Hva slags fag er musikk – i barnehagen?*

Notatene i marginen på mitt eksemplar av bokas førsteutgave avslører at det ikke er første gang jeg har bladd tilbake til disse læreboksidene, heller ikke i forskningsøyemed. Men det er første gangen jeg ser sidene i møte med barnehagediskursen, og når jeg velger det denne gangen, er det ikke bare fordi barnehagediskursen preger min arbeidsdag: Vi trenger å forankre barnehagens musikkaktivitet tydeligere i tradisjonell musikkpedagogisk grunnlagstenkning og kjernet teori – og å reflektere rundt faget innenfor en musikkpedagogisk diskurs, ikke bare barnehagediskursen.

## Fagets profil

«Hva slags fag er musikk – i barnehagen?» spør jeg i tittelen. Noen vil kanskje spørre om faget musikk finnes der i det hele tatt (Vist, 2017b). Både i barnehagens- og barnehagelærerutdanningens gjeldende planer (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2017) er musikkfaget nå bakt inn i et bredere estetisk fagområde kalt «Kunst, kultur og kreativitet.» Dessuten; kan det kalles musikkpedagogikk når barnehagelærere med 7–10 obligatoriske studiepoeng innen musikk bruker musikken i sitt pedagogiske arbeid?

I barnehagelærerutdanningen har vi i det minste obligatorisk musikkundervisning for alle (Kunnskapsdepartementet, 2012), og lav musikkpedagogisk kompetanse kjenner vi også fra mer sentrale områder av faget uten at det påvirker fagbetegnelsen. Det *barne* møter – uavhengig av studiepoeng og fagbetegnelser – er like fullt musikkpedagogisk virksomhet, med musikken tidvis som virksomhetens mål og tidvis som hjelp til å fremme annet læringsinnhold. I gjeldende *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) sies det eksplisitt at «Barnehagen skal bruke ulikt materiell (...) og musikk i arbeidet med fagområdene» (ibid.: 47). Musikk synes, ut fra planen, å skulle være gjennomløpende i barnehagehverdagen.

### Musikk som estetisk eller musisk fag i barnehagen?

Hvis begrepet musikk er nedtonet i planene, til fordel for begreper som kunst og estetikk, kan det allerede si noe om hva slags fag musikk er i barnehagen. I Nielsens (1994) terminologi nærmer vi oss da et polyestetisk fag, en form for estetisk oppdragelse, der «den erkendelse som kommer i stand ved umiddelbar sansning og perception» står sentralt (ibid.: 231). Dette er velkjente formuleringer i barnehagens og barnehagelærerutdanningens diskurser, (se f.eks. Gryte, 2012; Høhr, 2005; Vist, 2017a).

Hanken & Johansens omtale av musikk som estetisk fag peker noe mer tilbake på oppfatningen av estetikk som læren om det skjønne i kunsten. Men også de skriver at denne oppfatningen er blitt utfordret, og at «kunsten er et redskap for å kunne erkjenne verden og oss selv» (Hanken & Johansen, 1998: 171). Konklusjonen deres er at musikk som estetisk fag «innebærer at den sansemessige og erfaringsbaserte omgangen med musikk som klingende fenomen må stå i sentrum» (ibid.), så da kan

vi vel enes om at musikkfaget i barnehagen er et estetisk fag, også i deres terminologi.

En av tendensene i det 21. århundres estetiske teori er å løfte fram relasjonene mellom kunstverket, kunstnere og andre aktører i kunstmøtet (se blant annet Bourriaud, 1998/2002; Fischer-Lichte, 2008). Dette er ikke framtrædende hos Hanken og Johansen, men i omtalen av det musiske faget, og mellomkrigstidens musiske bevegelse, blir i alle fall fellesskapet beskrevet som sentralt. Med barnehagens fokus på samspill og tilknytning, får kunstmøter et klart relasjonelt fokus, og både gjeldende og forrige rammeplan innleder fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» med setninger som åpner for relasjonell estetisk tenkning. Men gjeldende plan illustrerer samtidig spennet i faget, der fokus på selvuttrykk og kunstopplevelser brynes mot både relasjonelle tendenser, tradisjonell danningstenkning, og musisk tankegods rundt improvisasjon og skapende aktivitet:

*Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Barnehagen skal legge til rette for samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. (Kunnskapsdepartementet, 2017: 50)*

Hos Hanken & Johansen er altså skillet mellom estetisk og musisk tydeligere enn i barnehagediskursen, delvis ut fra den nevnte vektleggingen av skjønnheten som estetikkens idé. Men også de er preget av Jon-Roar Bjørkvolds bruk av begrepet musisk, og de forholder seg derfor også (i større grad her) til barn i barnehagealder. De legger her vekt på at barn ofte har en helhetlig forståelse av musikk (de skiller eksempelvis ikke dansen fra sangen), og musikkpedagogikken må være «et bidrag til å utvikle *hele mennesket*» (Hanken & Johansen, 1998: 173). Videre skal barn får være barn, ikke minst i forhold til det å verdsette spontansangen og andre elementer i barnekulturen. Dette harmonerer godt med formuleringene om barnet i sentrum og barndommens egenverdi i gjeldende rammeplan, og – vil jeg påstå – med barneynet i gjeldene barnehagepraksis. Ut fra Hanken og Johansens terminologi, blir derfor musikk i barnehagen – også 30 år etter *Det musiske menneske* (Bjørkvold, 1989) – et musisk fag, men faget omtales i dag oftere som et estetisk fag, slik begre-



pet brukes i barnehagediskursen. Et søk på «musikk» i gjeldende rammeplan gir faktisk ingen treff.

## Musikk som kunnskapsfag og ferdighetsfag?

Selv om Hanken og Johansen (1998) ellers ofte forfekter et bredt kunnskapsbegrep, definerer de kunnskapsfaget musikk som kunnskap *om* musikk. Korpsbevegelsen hadde tidligere tradisjon for å starte med teoretiske notekurs, mens grunnskolens tendenser mot et kunnskapsfag i musikk ofte økte når karakterer ble involvert. Musikkfaget i barnehagen har ingen tilsvarende tendens, men å se faget i et kunnskapsperspektiv er likevel relevant, kanskje nettopp fordi det kan utvide vår bevissthet om hva kunnskap *om* musikk kan være.

Ente man danser og lytter til en CD eller deltar mer eller mindre syngende i et Lucia-kor, er det mye kunnskap om musikk som utvikles. Forståelse av kulturens medie- og musikkbruk, aksepterte dansebevegelser, rytmiske figurer, vanlige melodiintervaller og symmetri i frasering er kunnskap *om* musikk som vi tilegner oss når vi deltar i en musikkultur, også i barnehagen (Dyndahl, 2004; Klempe, 1994; Vist, 2014b). Ser man på musikk som kommunikasjon, er det enda lettere å la seg imponere av hvor mye kunnskap om musikk som så små barn tilegner seg (Malloch & Trevarthen, 2009). Musikkkunnskapen er bare av en så elementær, selvfølgelig og taus art at eksempelvis instrumentallærere som møter ungene når de er 7–8 år kanskje ikke forholder seg til den som tilegnet musikkunnskap i det hele tatt.

Det observerbare musikkfaget i barnehagen er i mine øyne likevel primært et ferdighetsfag. Hvis det å *utøve* musikk er det grunnleggende i musikkpedagogisk virksomhet, blir det å tilegne seg ferdigheter avgjørende ifølge Hanken og Johansen. De hevder at «[d]et å tilegne seg musikalske ferdigheter er svært krevende og forutsetter mye øving», i alle fall «(...) hvis målet er å kunne utøve musikk på et visst nivå» (1998: 171). I barnehagen *øves* og *ut-øves* det musikk hele tiden. Læringskurven kan være bratt og repertoarutvidelsen formidabel. I rammeplansitatet (over) stod det dessuten at barna skulle få estetiske erfaringer med kunst og kultur som gir anledning til *fordypning og progresjon*. Det Hanken og Johansen så for seg med betegnelsen «et visst nivå» går nok ut over det som oftest skjer i barnehagen, og blir for meg et eksempel på hvor lett musikkpedagogikken overser også den rike ferdighetsutviklingen som skjer de første leveårene. Med det oppdages heller ikke at barna ofte kan *miste* musikkkompetanse. Det skjer både i møte med kulturens musikkpre-

feranser og det som ignoreres i denne, med barnehagens musikalsk ukomfortable personale, og med voksnes kontekstsnevne forståelse av hva som er meningsfulle og verdifulle kunnskaper og ferdigheter i musikk (Trehub, 2006; Vist, 2014a, 2014b).

Ifølge Hanken & Johansen vil et stort fokus på ferdighetsfaget musikk kunne skape ubalanse mellom teknisk nivå og musikalsk innsikt og uttrykksevne. Man kan fortsatt «møte den oppfatningen at grunnleggende ferdigheter må være på plass før man kan begynne å arbeide med andre sider av musikken, slik som uttrykk (...)» (1998: 172). Studerer man små barn på nært hold, blir det tydelig at uttrykket er der (Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 1985/2000). Ut fra Hanken og Johansens inndeling er det muligens mer korrekt å holde på musikk i barnehagen som et musisk fag, men kanskje kan barnehagen løfte fram ferdighetsfaget musikk på en måte som synliggjør rikdommen av musikkunnskap vi alle har, på et nivå der barns – og voksnes – uttrykksbehov og motivasjon for å erobre nye musikalske ferdighetsområder trumfer lærerdefinerte teknikkbehov.

## Musikk – et sangfag i barnehagen?

Når det er sagt, skal jeg være den første til å erkjenne at det musikkpedagogiske kunnskaps- og ferdighetsnivået hos barnehageansatte kan bli bedre, og at deres egenopplevelse av manglende ferdigheter «på et visst nivå» kan frarøve barna de samspillpartnere og støttespillere rammeplanen oppfordrer ansatte til å være. Da forskergruppen *Blikk for barn* tok i bruk det internasjonale verktøyet ITERS-R (Cryer, Harms & Riley, 2004; Harms, Cryer & Clifford, 2006) for å undersøke kvaliteten i 206 norske barnehagegrupper, ble musikken vurdert som det nest dårligste av 32 undersøkte områder (Vist & Os, under revisjon). Nå har verktøyet betydelige svakheter, ifølge Vist & Os, men det som først og fremst trakk vurderingen ned, var det manglende tilbudet i (og bruken av) musikkinstrumenter. Innenfor sang skåret barnehagene godt. ITERS-R forventninger til sang er lave, men det kan se ut som om det synges ganske mye i norske barnehager, både i samlingsstunder og som støtte til andre fagområder. Østrem et al. (2009) fant eksempelvis at i språkstimulerende arbeid var bruk av sang, rim og regler den mest brukte metoden. Både i Danmark og Norge er allmennfaget musikk en videreutvikling av sangfaget man hadde tidligere (Jørgensen, 2001; Nielsen, 1994). I enkelte barnehager kan det se ut som om man har et sangfag fortsatt.

Nielsen (1994) peker på tre dimensjoner av dette sangfaget. Den første, sang som innhold, dreier seg om å formidle kjente sanger, både for å gjøre ungene fortrolige med sangene og for å bevare kulturarven. Med over 90 % av landets 1–5 åringer i barnehage, er det der vi først kan sikre at barna møter våre kjente julesanger, tradisjonelle barnesanger osv. Nielsen kaller denne dimensjonen en form for material dannelse, men rammeplanens delkapittel «Barnehagen skal fremme danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 21), vektlegger ikke en slik kunstfaglig dimensjon, selv om «barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur»(ibid.). I dagens barnehagediskurs vil dessuten en legitimering som delvis «gjør barna til middel for samfunnets behov», falle igjennom. Legitimeringen må være knyttet til det overordnede prinsipp for all barnehagevirksomhet, nemlig «barnets beste» (ibid.: 8), og fagområdene skal gjenspeile «områder som har interesse og egenverdi for barn» (ibid.: 47).

I den andre av Nielsens dimensjoner kaller han eksplisitt sangfaget et middel. Her peker han på funksjoner som religiøs formidling og nasjonsbygging, samt på sangen som middel i generelt musikkpedagogisk arbeid (bl.a. utvikling av rytme-, struktur- og formforståelse). Sang brukt som pedagogisk middel i barnehagen strekker seg enda videre. Som nevnt er sang (og rim/regler) den mest brukte aktiviteten i språkstimulerende arbeid. Sang er også velkjent middel i arbeid med sosial kompetanse og i flerkulturelt arbeid (Kulset, 2012, 2017).

Nielsens tredje dimensjon, *sangaktivitet* som innhold, kan ses i forlengelsen av musikken som estetisk og musisk fag, der vokal aktivitet i seg selv har en verdi fordi vi alle har et vokalt uttrykk, både i fysiologisk, psykologisk og sosial forstand. Men dermed strekker denne dimensjonen seg meget vidt, både mot den første dimensjonen og også mot et «*socialt og socialt-psykologisk aspekt*» (1994: 174) som f.eks. viser sangens bidrag i utviklingen av samvær- og fellesskapsfølelse. Det samme strekket så vi i det lange rammeplansitatet – sangfaget i barnehagen er rikt på både bruksområder og funksjoner.

### Musikk som trivsel – trygghet eller trivialitet?

Under tittelen «musikk som trivselsfag» viser Hanken og Johansen (1998: 175) hvordan musikken ofte beskrives som et middel til å fremme kontakt, trivsel og samhørighet, styrke barnas sosiale utvikling, endog bedre motivasjonen for annen læring. Det er først når dette blir *målsettingen og begrunnelsen* for musikkaktivitet,

at man kan snakke om musikk som et trivselsfag. Musikk i barnehagen blir åpenbart *også* et trivselsfag, med en slik definisjon. Men det er fristende å minne om at trivsel – og læring – krever trygghet, ikke minst med små barn involvert (Abrahamsen, 1997).

Betegnelsen trivselsfag har ikke nødvendigvis noen god klang blant musikkpedagoger. Det har blitt assosiert med trivialitet, overfladiskhet og manglende anerkjennelse av musikkens egenverdi. Varkøy har eksempelvis uttrykt bekymring for en musikkpedagogisk «banalisering» og «pedagogisk forflatning» (2003: 124) hvis vi ser musikkens primære funksjon bare som glede og rekreasjon. Men som sagt viser gjeldende *Rammeplan for barnehagen* seg også som en forkjemper for kunstfagenes egenverdi, og ikke minst for «den musikalske erfaringens egenverdi» slik Varkøy (2017: 109) nå formulerer det. Det er min påstand at *for barna* kan musikken gjerne *oppleves* som et trivselsfag, men det er fordi opplevelsene, møtene og erfaringene gir dypere mening, bl.a. i form av motivasjon, samhold, trygghet og glede.

En eventuell *bekymring* for trivselsfaget i barnehagen er mest relevant hvis den rettes mot de ansattes forhold til *egen* musikalske forberedelse, aktivitet og læring. Det å utfordre pedagoger til ikke bare å finne lettvinte musikalske løsninger for dem selv og barna er høyst aktuelt (Kulset, 2017). En finlesning av gjeldende rammeplan viser f.eks. noe interessant: I fagområdet «Antall, rom og form» skal personalet «bruke matematiske begreper reflektert og aktivt i hverdagen», de skal til og med bruke musikk «for å inspirere barna til matematisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 54). Her settes det altså krav til personalet om aktiv deltagelse og bruk. I fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» er formuleringene at de ansatte skal «samtale med barna om» deres og andres kunstuttrykk, «gi rom for, støtte og berike», «være lydhøre, anerkjenne og imøtekomme» osv. (Kunnskapsdepartementet, 2017: 51–52). Formuleringene er flotte – med sensitivitet og ydmykhet overfor andre mennesker. Men hvorfor unngår man å kreve at ansatte bruker også *musikken* reflektert og aktivt i hverdagen?

## Musikk som mediefag og kritisk fag – teknologi, kommunikasjon og refleksjon?

Ipads, CD'er og PC'er «utgjør en stadig økende grad av musikkvirkeligheten» (Hanken & Johansen, 1998, s. 177) også i barnehagen. Men musikkfaget i barnehagen har ikke endret seg like mye som i grunnskolen – digitale verktøy skal «brukes med

omhu og ikke dominere som arbeidsmåte» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 44). Med sitt sterke innslag av kroppsfenomenologi (se bl.a. Løkken, 2000; Merleau-Ponty, 1945/2002), understreker barnehagediskursen i større grad kroppslige og emosjonelle relasjonene i et analogt og fysisk musikalsk nærvær, selv om mediene gir utvidet mulighetene for barnas egne aktive musikkvalg, skapende arbeid og musikalske samspill (ikke minst barn imellom) (Vestad, 2013).

Slik Hanken og Johansen leser Klempe (1994), er kjernen i musikk som mediefag å bearbeide og kultivere barnas forutsetninger «for å kunne være aktive deltakere i dagens musikalske fellesskap, nemlig massemedienes fellesskap» (ibid.: 173). Videre hevder de at hovedhensikten for musikk som mediefag er «å hjelpe elevene til å utvikle en bevisstgjort og artikulert kunnskap omkring musikkens rolle i media» og «kunne stille seg kritisk til ulike sider ved samfunnet» (Hanken & Johansen, 1998: 177). Det kan synes noe søkt i forhold til de yngste barna. Den eksplosive utviklingen av musikkteknologien de siste tiårene har kanskje også endret hovedhensikten generelt? Hvorfor er en slik hovedhensikt forbeholdt mediefaget, burde vi ikke også utvikle en like artikulert kunnskap omkring musikkens rolle utenfor mediene?

Dyndahl (2004) knytter den didaktiske refleksjon rundt vår mediebruk til det Hanken og Johansen betegner som et kritisk fag. Musikkfaget som kritisk fag skal avdekke uheldige samfunnsforhold, utvikle kritisk bevissthet og handlingsberedskap og «ha en samfunnsforandrende funksjon» (Hanken & Johansen, 1998: 176). Det kunne vært relevant for samtlige delkapitler i denne teksten. Barnehagediskursen har eksempelvis tidligere hatt kritiske debatter rundt den eldre sangkulturens tekster, om man bør utelate sangtekster med «en liten negergutt» og en pusekatt som får «ris på halen sin», eller om dette nettopp kan fungere bevisstgjørende og gi barna handlingsberedskap (Vist, 2010). I dag er nok temaer rundt vårt forhold til klodens miljø og et flerkulturelt samfunn tydeligst i forhold til en kritisk musikkfaglig barnehage.

Hvis det å utøve musikk er det grunnleggende i musikkpedagogisk virksomhet, blir det i mine øyne også en hovedhensikt med mediefaget. Det gjør ikke en bevisstgjort og artikulert kunnskap omkring musikkens rolle i media mindre viktig, det er lett å ty til medie-løsninger der man «slipper» å gi av seg selv musikalsk, og eksempelvis sette på en innspilt sang i stedet for å akkompagnere eller lede sangen selv. Men mye har skjedd siden 1994, og det ser ut som om den kritiske bevisstheten rundt når man (ikke) ønsker mediert musikk i hverdagen, har økt blant barnehagens

personale. I den nevnte ITERS-R-undersøkelsen av 206 barnegrupper (Vist & Os, under revisjon), var det heldigvis ingen av barnegruppene som skåret på «[L]oud music is on much of the day and interferes with ongoing activities» (Harms et al., 2006: 39).

## Avslutning

Hanken og Johansens inndeling av musikkfaget har for lengst legitimert seg gjennom dens åpenbare nytte for oss musikkpedagoger. Samtidig blir det tydelig at de ulike perspektivene på musikkfaget overlapper hverandre og at musikkpedagogiske tyngdepunkt endres med tid og kontekst. Dette er for lengst også kommentert av Dyndahl (2004). Han skriver dessuten at «heller ikke innad i 'kategorisystemet' opprettholdes et enhetlig formuleringsnivå» (ibid.: 75). Diskusjonen over, der det kritiske faget hevdes å være en underkategori i alle de andre fagene, viser noe av samme problematikk – eller fleksibilitet vil jeg heller kalle det. Selv bruker Dyndahl flere av Hanken og Johansens inndelinger som underkategorier i sine IKT-relaterte posisjoner. For også disse egenskapene ved inndelingene har vært med på å stimulere til en skriveprosess som viser at de er relevante for, og kan stimulere refleksjonen rundt, musikkfaget i barnehagen.

## Referanser

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig.
- Bourriaud, N. (1998/2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Cryer, D., Harms, T. & Riley, C. (2004). *All about the ITERS-R: A detailed guide in words and pictures to be used with the ITERS-R*. North Carolina: Kaplan.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, s. 73–91. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. London: Routledge.

- Gryte, M. a. E. (2012). Finnes det øyeblikk som aldri tar slutt? I T. Vist & M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen; flerfargelige forskningsperspektiver*, s. 163–187. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. / H & J. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2006). *Infant/toddler environment rating scale revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Hohr, H. (2005). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, M. Røthle & L. Løkken (red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, s. 75–91. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia Musicologica Norvegica*, 27, 103–131.
- Klempe, H. (1994). Musikk som mediefag. I P. Dyndal & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske perspektiver*, s. 149–175. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulset, N. B. (2015). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulset, N. B. (2017). *Musickhood: Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager: En selvstudie av egen musikkpraksis*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Lastet ned 04.10.2013, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/BLU\\_rammeplan.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/BLU_rammeplan.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejlerts' Forlag.
- Stern, D. N. (1985/2000). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. I G. E. McPherson (red.), *The child as musician: A handbook of musical development*, s. 33–49. Oxford: Oxford University Press.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer: Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. Doktorgardsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vist, T. (2010). Forbudte sanger. *Ride Ranke: Musikk fra livets begynnelse*. (3), 7–11.
- Vist, T. (2014a). Fra kommende voksne til kommende skolebarn? Musikkfaget og norske barnehagediskurser. *Barn*, 32(2), 35–50.
- Vist, T. (2014b). Musikk i barnehagen: Følelser, fellesskap, kunnskap. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*, s. 492–510. Trondheim: Akademika.
- Vist, T. (2017a). Kunstbasert forskning i barnehagen: Teori om en mulig praksis. I A. Berge & E. M. Johansson (red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*, s. 101–115. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vist, T. (2017b). 'Musikkterapedikk': Humanistiske handlemuligheter i musikkpedagogikk ["music therapedics": Humanistic potentials for action in music education]. I K. Stensæth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (red.), *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*, s. 223-235. Skriftserie fra Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH), vol. 10. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. & Os, E. (in process). Music education through the lenses of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.





# Ulike musikkfag? Et kritisk blikk på en god, gammel musikkdidaktisk øvelse

John Vinge og Jon Helge Sætre

## Innledning

Å kategorisere og fremstille ulike «musikkfag», «musikkundervisningsfag» eller «musikkdidaktiske konsepsjoner» er en analytisk øvelse som lenge har engasjert musikkdidaktiske forskere og forfattere (se f.eks. Jank, 2005). Øvelsen synes å ha som mål å beskrive hvordan musikk som undervisningsfag har fremstått eller kan fremstå alt ettersom lærere i praksis betoner ulike sider ved undervisningsfagets basis, eller hvordan de ulike «fagene» har fremstått eller kan fremstå i lys av ulike pedagogiske ideer og musikkulturelle strømninger. Således får vi eksempelvis musikk som *sangfag*, *musisk fag* eller *lydfag* i Frede V. Nielsens fremstilling av «noen vesentlige didaktiske posisjoner og konsepsjoner i musikkfaget» (Nielsen, 1994: 163). Vi får musikk som *estetisk fag*, *kunnskapsfag* eller *trivselsfag* i Ingrid M. Hanken og Geir Johansens «ulike syn på musikk som undervisningsfag» (Hanken & Johansen, 1998: 168). Petter Dyndahl viser tilsvarende hvordan ulike musikkteknologier setter sitt preg på, eller vil kunne sette sitt preg på, mulige musikkfag i det han skriver frem IKT-relaterte fagidentiteter som *akkompagnert musisering*, *det skapende musikkfaget* og *nettverksfaget musikk* (Dyndahl, 2004: 76). I denne artikkelen ønsker vi å se nærmere på hvilke gevinster slike analytiske øvelser tilfører det musikkpedagogiske forsknings- og praksisfeltet, og hvilke problemer de kan skape. Problemene kommer særlig til syne når man legger en vitenskapsteoretisk realisme til grunn for diskusjonen (Bhaskar, 1998; Maxwell & Mittapalli, 2010). Det gir oss for det første mulighet til å skjelve mellom ontologi og epistemologi, og for det andre å betrakte begreper som reelle og virksomme, når de først er utviklet og presentert for feltet. Fordelene med den analytiske fremstillingen av ulike musikkfag finnes særlig i det epistemologiske domenet. Blant annet kan kategoriene (musikk som sangfag, etc.), med sine underliggende teorier og perspektiver, tilby en form for forståelse av praksis. Ulempene finnes derimot i det ontologiske domenet. Kategoriene (musikk som trivselsfag, etc.) blir sosiale, reelle og virksomme begre-

per. Begrepene kan skape forvirring siden de ikke klarer å yte reelle undervisningspraksiser full rettferdighet, og man kan til og med bli forledet til å tro at slike undervisningsfag finnes i rendyrket form i praksis (til tross for forfatterens forbehold).

## Undervisningsfag, forståelser og begrunnelser

*Se for deg at du står i døråpningen til et tilfeldig valgt musikkrom, i en barneskole ett eller annet sted i verden, og titter inn. Hva ser du? Kanskje ser du elever som synger, danser eller spiller instrumenter, kanskje opplever du det ganske kaos? Kanskje sitter elevene stille på pultene sine, ser på YouTube eller hører læreren fortelle om en komponist som døde for mange år siden. Du får et lite glimt av den (1) observerte virkeligheten (Nielsen, 1999) – det er slik musikklassen og den aktiviteten som utspilles fremstår for deg når du retter oppmerksomhet mot den. Trår du inn i dette klasserommet og spør læreren hva han eller hun tenker om denne undervisningen som utspilles, hva som kan være begrunnelsene for hennes eller hans valg og handlinger, får du kanskje et lite innblikk i denne lærerens (2) opplevde eller oppfattede virkelighet.*

*Hvis du på den andre siden går ut av skolen og setter deg ned med Kunnskapsløftets læreplan for musikk eller et hvilket som helst annet plandokument, vil du kunne få et innblikk i et type innhold, ulike målformuleringer eller forslag til arbeidsformer. Oppmerksomheten rettes mot den (3) intenderte virkeligheten. Du vil kunne danne deg en forestilling om et tenkt musikkfag der planens målformuleringer, forslag til innholdskomponenter eller andre faglige prioriteringer samlet antyder en eller annen form for faglig identitet.*

*Når du så lukker øynene og forestiller deg hvordan et musikkfag kunne sett ut hvis du fikk bestemme, der ingen beskrankninger av økonomisk eller praktisk art sto i veien, er man over i den (4) mulige virkelighet der dine ønsker eller ambisjoner former scenarioer av mer eller mindre utopisk art.*

Sett at du nå skulle formidle en eller flere av disse virkelighetsdimensjonene (Nielsen, 1999) – det du erfarte eller hørte om, det du tenkte eller det du kunne sett for deg – til noen andre. Det som da skjer er en oversettelse fra ett modus, praksis (i mer eller mindre uttalt forstand) til et annet, språk og tekst. Denne oversettelsen er ingen en-til-en-korrespondanse, men en rekonstruksjon (Eisner, 1998: 86). I en rekonstruksjon skjer det samtidig en reduksjon. De ulike fagene som skrives frem,

basert på intensjon, realisasjon eller imaginasjon, blir således dine teoretiske konstruksjoner, konstruksjoner du eller vi kan bruke til å reflektere rundt undervisning. Samtidig er selve analysen, å teoretisk konstruere ulike undervisningsfag, en øvelse vi bruker for å begrepsliggjøre virkeligheten, og dermed et forsøk på å forstå praksis.

Analysene som ligger til grunn for konstruksjonen av slike «undervisningsfag» hos henholdsvis Nielsen (1994,1998), Dyndahl (2004), og Hanken & Johansen (1998, 2013) ser ut til å basere seg på nettopp disse fire virkelighetsdimensjonene som er beskrevet over, men på forskjellige måter. Nielsens systematiske musikkdidaktikk på dette feltet er en analyse av musikkfaget i dansk offentlig skole slik undervisningsfaget fremkommer i undervisningsplaner og andre plandokumenter – den intenderte virkelighet. Nielsen viser blant annet hvordan diskurser om musikkpedagogisk og –didaktisk tenkning er medskapende av konturene av mer eller mindre faktiske, historiske musikkundervisningsfag og begrunner deres tilblivelse og berettigelse blant annet i teorier om danning. Hanken og Johansens systematiske musikkdidaktikk på dette feltet bygger på Nielsens analytiske prosjekt, men synes i langt større grad enn hos Nielsen å legge lærerens autonomi og agentskap til grunn for prioriteringer i mulige innholdsmoment og aktivitetsformer som utgjøres av musikkundervisningens faglige basis. Når Hanken og Johansen langt på vei åpner opp for lærernes fagsyn, elevsyn eller musikkens syn som første beveger i konstruksjonen av ulike undervisningsfag, kan det til dels forstås i lys av forfatternes vektlegging av didaktisk relasjonstenkning, dels i at den systematiske analyse retter oppmerksomheten mot ulike musikkpedagogiske praksisarenaer og ikke kun én type institusjonalisert praksis, og dels kan det skyldes spekulasjoner fra forfatternes side om hvordan praksis faktisk utformes.

Først didaktisk relasjonstenkning. I tråd med kontinental europeisk didaktikkforståelse er Hanken og Johansens musikk lærer en autonom, handlekraftig profesjonsutøver som former sitt fag basert på en til hver tid selvstendig reflektert analyse av konteksten undervisningen foregår i, hvem elevene er og hvilke interesser og preferanser de måtte ha. Hanken og Johansens lærer er ikke, slik den angloamerikanske «curriculum»-læreren beskrives; én som implementerer et innhold, et sett av metoder eller progresjoner diktert ovenfra av systemet (Westbury, 2000). Når læreren står fritt til å planlegge, gjennomføre og vurdere musikkundervisning, uten at noen didaktiske kategorier kan sies å ha analytisk forrang, kan det være en vesentlig forklaring på hvordan ulike undervisningsfag kan fremkomme. I motsetning til Nielsens prosjekt, vil Hanken og Johansens kategorier av undervisningsfag videre kunne forstås som en følge av at forfatterne baserer sin systematiske didaktikk på

en bred og sammensatt musikkpedagogisk praksis. Det handler ikke bare om den institusjonelle opplæringen slik vi for eksempel finner den i musikkfaget i grunnskolen, regulert av formelle læreplaner og andre strukturelle mekanismer, men den systematiske musikkdidaktikk søker også å være en didaktikk for uformelle praksisarenaer. Hvis du for eksempel gir privattimer i piano hjemme på hybelen din, sier det seg selv at du står langt friere til å utforme ditt undervisningsfag enn hvis du for eksempel er gehørlærer i en videregående skole. Den siste mulige forståelsesrammen handler om spekulasjoner om praksis. Det kan tenkes at vi finner mange historier om musikkklærere som opplever at omverdenen, det være seg foreldre, rektor eller skoleeier, aldri har brydd seg og derav heller ikke har kontrollert hva som foregår i musikkrommet. Dersom slike fortellinger er representativ for eksempelvis undervisningen i kulturskolen eller grunnskolen, har læreren her en reell mulighet til å utforme sitt undervisningsfag.

Den mulige virkelighet synes først og fremst å beskrives hos Dyndahl, der ideen om et fag som integrerer IKT i alle dets former og fasetter også *vil* kunne sette sitt preg på undervisningsfaget musikk og således forme ulike IKT-relaterte fagidentiteter. En konsekvens av Dyndahls (den tids) noe utopiske musikkfag, synliggjør i nåtid en noe datert forestilling om mulighetene knyttet til digitale medier. Dette understreker derfor et sentralt poeng, nemlig at kategoriseringer av ulike undervisningsfag ikke må forstås som statiske størrelser. Vi kan dermed lese disse ulike undervisningsfagene, didaktiske posisjonene, konsepsjonene eller fagidentitetene, slik de hos de nevnte forfatterne har blitt kategorisert, som *historiske* (musikk som sangfag i Nielsens fremstilling er tett opp til hvordan faget faktisk en gang har vært realisert i Norden), *samtidige* og *fremtidige* mulige musikkfag.

## Undervisning og forskning

Hva tilbyr så en slik analytiske øvelse det musikkpedagogiske undervisning- og forskningsfeltet? Når det gjelder undervisning så handler det om at slike kategorier kan hjelpe den studerende med å forstå sammenhenger. Eksempelvis kan vi forstå «musikk som trivselsfag» som overskriften for et nettverk av teorier om blant annet reformpedagogikk, motivasjon og inkluderingsprosesser, som mentalt må rekonstrueres skjematisk og strukturelt i studentenes egen læreprosess. «Musikk som trivselsfag» blir da overskrift for en mulig kognitiv struktur – et reservoar av beslektede begreper, perspektiver og teorier som kan aktiviseres i situasjoner der mening

og forståelse skal skapes. I samme struktur vil da studentene også kunne finne argumenter for et fag som ikke legger vekt på musikkfaglig læring. Eller poenger til en mulig kritikk av lærere som mangler musikkfaglige formalkompetanse. Tilsvarende vil «musikk som kunnskapsfag» kunne være overskriften for den struktur som konserverer teorier om for eksempel materiale danningsteorier, musikkteoretiske begreper og sosiologiske perspektiver. Den samme kognitive strukturen blir et mulig sted å lete dersom man ønsker poenger for å forstå en kritikk av det kartesianske skillet mellom kropp og intellekt. Ved å fylle kategoriene med et innhold, samt drøfte deres mulige forbindelseslinjer skaper vi forhåpentligvis sammenheng og forståelse. Selve analysen fungerer også som modell for musikkpedagogisk forskning. Hva ser vi når vi titter inn, retter oppmerksomheten mot fortid eller fremtid? Hvordan kan vi beskrive dette musikkfaget og hvilken merkelapp setter vi på det? Både nyere bachelor- og masteroppgaver har presentert resultater nettopp i kategorier som «musikk som ...fag» (se f.eks. Kvidal, 2008). Og som en reflektert kritikk kan vi se på kategoriene presentert hos henholdsvis Nielsen, Hanken & Johansen og Dyndahl og spørre hva er det disse ikke tar opp i seg? Vil dagens metodiske innovasjoner som «flipped classroom» eller «uformell læring» innvirke på konstruksjonen av andre undervisningsfag? Vil nye digitale verktøy skape nye praksiser som igjen konstruerer nye, uenevnelige undervisningsfag? Og konstrueres det nye fag, og i så fall hvilke, under samtidens spenninger mellom det globale og det nasjonale, mellom religiøs dragningskraft og det frilynte, mellom miljøhensyn og økt forbruk?

## **Utfordringer og problemer med analytiske «undervisningsfag»**

Slike framstillinger av ulike undervisningsfag kan best forstås som analytiske, teoretiske konstruksjoner, som altså må sies å høre til det epistemologiske domenet av virkeligheten. I den «virkelige» verden – i praksis – vil kategoriernes stramme grenser være tøyelige og de ulike undervisningsfagene vil gripe over i hverandre. Nielsen (1994: 163) sier for eksempel selv at:

[d]et er viktig at betone, at de positioner, som omtales i det følgende, sjældent står helt isoleret i forhold til hinanden. I et vist omfang må de anskues som dimensioner i et hele, og de griber ofte mere eller mindre ind i hinanden. Jeg trækker konturerne lidt skarpt op for at se tydeligere.

Likevel sier Nielsen i samme avsnitt at han forsøker å «tegne et mere konturskarpt bilde av de fagdidaktiske positioner og konsepsjoner [...] som forekommer å være reelle muligheter, og som faktisk toner frem, når vi retter øjnene mod den brogede virkelighed» (s. 163). Hanken & Johansen (1998) skriver tilsvarende at «grensene mellom ulike fagsyn sjelden er skarpe» og videre at man neppe finner «noen musikkpedagog, fagplan eller virksomhet som kan plasseres i bare *en* kategori» (s. 169). Det er nettopp her vi ønsker å starte vår diskusjon av de utfordringer og problemer som oppstår når de begrepsfestede «undervisningsfagene» har blitt utviklet – når deres begreper faktisk finnes som en del av den sosiale virkeligheten.

For det første kan det synes som om både Nielsen og Hanken & Johansen tilslører forholdet mellom begrepenes ontologiske og epistemologiske status. På den ene siden har for eksempel Niensens fagdidaktiske posisjoner en ontologiske status som noe som «faktisk toner frem» når man «retter øjnene mod den brogede virkelighet». På den andre siden har de en epistemologisk status ved at de ikke yter «virkeligheten» full rettferdighet og må forstås som dimensjoner som griper inn i hverandre og sjelden står isolert i en praktisk undervisningsvirkelighet. Tilsvarende framstiller Hanken & Johansen sine fagsyn som mulige forståelser, men belegger utlegningen med bidrag fra diskursiv praksis og undervisningspraksis. Her er vi ved det vi opplever som det første hovedproblemet i denne analytiske tradisjonen. Det vil være mulig å hevde at denne utbredte analytiske øvelsen står i fare for å feile på både det ontologiske og det epistemologiske planet. Hvis det er slik at begrepene verken yter rettferdighet overfor «virkeligheten» (ved at de representerer en forenkling eller i verste fall en karikatur) eller «forståelsen» (ved at de ikke klarer å fange de nødvendige komplekse og relasjonelle sidene ved undervisning i en sosial praksis), bør ikke da en systematisk didaktikk stille seg spørsmålet om øvelsen er bryet verdt? Alternativt kan man spørre seg om analysene kunne vært styrket gjennom en klarere stillingtagen til resultatenes ontologiske og epistemologiske karakter.

Videre kan ideen om at disse begrepene (altså musikk som sangfag, ferdighetsfag, og så videre) er analytiske eller teoretiske, og altså ikke presise beskrivelser av sosial praksis, lede oss til å tro at de ikke er en del av virkeligheten, eller i alle fall metafysiske størrelser. Vi vil hevde det motsatte, med støtte fra filosofisk realisme (se f.eks. Maxwell & Mittapalli, 2010) og ikke minst kritisk realisme (Bhaskar, 1998). Nemlig at begreper er faktiske, reelle objekter som tas i bruk og spiller en rolle i for eksempel studenters utvikling av sin forståelse og analyse av musikkpedagogisk praksis. Ved at begrepene er innført i musikkpedagogisk teori har de forandret status til sosiale objekter i musikkpedagogisk utdanning og forskning forstått som

en sosial virkelighet, i ontologiske forstand. De har blitt verktøy som studenter tenker og arbeider ved hjelp av. Begrepenes presisjon får derved en særlig avgjørende betydning, siden upresise begrepsdannelser står i fare for å svekke forskningsarbeidets og forståelsens kvalitet. Enkelte analysers tvetydighet når det gjelder begrepenes ontologiske status (beskriver de reelle undervisningspraksiser eller gjør de det ikke?) fører etter vår erfaring dessuten ofte til at studenter forestiller seg at de ulike fagene finnes i rendyrket form, til tross for forfatterens iherdige advarsler. Dette ser vi nettopp som tegn på begreperets betydning som del av en høyst virkelig sosial utdannings- og forskningspraksis. Og vi erkjenner gjennom dette at analytisk grundighet må tas på største alvor.

Et tredje problem handler om forholdet mellom begrepenes verdidimensjoner og praksisdimensjoner, eller om forholdet mellom agency (her forstått som læreres handlings- og beslutningsmuligheter) og sosiale strukturer om man vil (se f.eks. Bhaskar 1998). Det noe uklare forholdet mellom de ontologiske og epistemologiske sidene ved begrepene er en viktig grunn til at også forholdet mellom agency og strukturer blir uklart. Nielsen beskriver sine ulike musikkfag dels som «reelle muligheter», fra sin fenomenologisk orienterte posisjon som vektlegger et ikke-dualistisk forhold mellom forståelse og praksis, individ og samfunn, tanke og kropp. Dyndahls musikkfag er «utopier», selv om Dyndahl selv ikke bruker dette begrepet. Vårt valg av utopibegrepet er i tråd med Heiman, Schulz og Ottos læringsteoretiske didaktikk (1965) der også et refleksjonsnivå knyttet til systemkritikk tillegges den didaktiske analyse. Da Dyndahl skrev sin artikkel i 2004 hadde informasjonsteknologi allerede vært tilgjengelig for musikkfag i et par tiår. Samtidig var teknologien relativt kostbar og brukergrensesnittet var heller ikke godt nok utviklet til fullt ut å konkurrere med analoge aktiviteter i en ellers travel og uforutsigbar skolehverdag. I 2017, med smarttelefoner og apper samt at elevenes digitale ferdigheter er læreplanfestet som noe som alle fag, inkludert musikkfaget skal utvikle i undervisningen, er situasjonen en ganske annen. Å skrive frem fag som utopier understreker dermed at det finnes motkrefter i konstruksjoner av musikkfag og at ikke alt er mulig. Hanken & Johansen velger en annen løsning og fremstiller sine undervisningsfag som «fagsyn» lærere kan velge mellom. Konsekvensen av dette er at det skrives fram et bestemt syn på forholdet mellom teori og praksis, eller kanskje heller en bestemt teori om praksis. Hos Hanken & Johansen formidles det at læreres fagsyn (eller læreres individuelle praksisteori) kan styre praksis. Konstruksjonen av fag hviler på læreren som «første beveger». Læreren konstruerer sitt eget fag og innhold med utgangspunkt i egen kompetanse, egne interesser, og i møte med sine egne elever i sitt eget klasserom (i tråd med den kontinentaleuropeiske didaktiske tradisjon, jf. Westbury, 2000).



Dette synet kan leses på to måter. Det ene alternativet er å tolke det som en slags sosialkonstruksjonistisk didaktikk der undervisningspraksis skapes eller konstrueres av de som er involvert. En annen lesning er at Hanken & Johansen underkommuniserer at praksis utvikles i et samspill mellom agenter og strukturer (individ og samfunn) og i forholdet mellom forståelse (epistemologisk domene) og reelle, sosiale og historiske praksiser (ontologisk domene). Våre egne forskningsprosjekter har gitt en rekke eksempler på dette, og har synliggjort hvor mange kamper, stengsler og motkrefter av sosial og historisk art som er i spill når lærere i grunnskole og lærerutdanning forvalter sine musikkfag (se Vinge, 2014; Sætre, 2014). Det er for eksempel ikke så enkelt for lærere å betrakte sitt grunnskolefag som et «trivselsfag» når norsk skole for tiden er basert på en helt bestemt vurderingslogikk (Vinge, 2014). Det er heller ikke så enkelt for lærerutdannere å nytenke sitt lærerutdanningsfag når valgene bryter med den historisk sterke utdanningsdiskursen som bygger på konservatorietradisjonens betoning av musikkfagets disipliner (for eksempel hørelære og musikkteori) (Sætre, 2014). Vi vil derfor hevde at for å forstå ulike musikkfag, og å forstå betingelsene for utvikling av mulige musikkfag, kreves det grundige analyser av forholdene mellom agency, posisjonering, verdier, og sosiale og historiske strukturer. Å utvikle analytiske merkelapper på ulike «musikkfag» er altså langt fra nok.

## Konklusjon

Det som i all enkelhet er vår hovedkonklusjon litt polemisk formulert, er at det musikkdidaktiske forskningsfellesskapet ikke må nøye seg med enkle løsninger. Vi må skjerpe oss i analytisk forstand. Det er kanskje ikke et tilstrekkelig godt nok argument å tegne skarpe konturer for å få fram sine poenger. Eller hvis man ser at i praksis er grensene mindre tydelige, bør man ikke da heller tenke at analysene ikke er ferdig tenkt eller gode nok? Videre bør vi ta innover oss at analytiske eller teoretiske begreper blir en del av den sosiale didaktiske virkeligheten, og spiller en rolle og har konsekvenser for nye studenter, forskere og praktikere, og for den forståelsen og den fagutviklingen som foregår i dette feltet. Samtidig bør vi tydeliggjøre hva som er analysenes begrensninger, hva de ikke svarer på. I denne teksten har vi sett på et bestemt område, de ulike «undervisningsfagene». Vi vil hevde at de samme utfordringene også finnes i andre musikkdidaktiske analytiske øvelser. Det er nok å ta av: undervisning til eller gjennom musikk, musikk som mål eller middel, formell eller uformell musikkopplæring, kunstner eller lærer og så videre.

## Referanser

- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. In G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73–91). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Jank, W. (red.). (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kvidal, H. (2008). *Undervisning i musikkteknologi. Kasusstudier av to undervisningsfag*. [http://www.musikkteknologi.no/undervisning\\_i\\_musikkteknologi/Undervisnings\\_i\\_musikkteknologi\\_-\\_Kvidal.pdf](http://www.musikkteknologi.no/undervisning_i_musikkteknologi/Undervisnings_i_musikkteknologi_-_Kvidal.pdf) (lastet ned 13.06.2017)
- Maxwell, J. A. & Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *SAGE Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.), s. 145–167. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2nd ed.). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (1999). *Den musikkpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinktioner i genstandsfeltet*. (= Skolefag, Læring og Dannelse. Arbejdsrapporter 14). København: Danmarks Lærerhøgskole.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music: A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk-læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Westbury, I. (2000). What might Didaktik teach Curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 15–39). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.



# A dear child has many names: an investigation of 'aural training' as a subject in specialist higher music education

*Aslaug Louise Slette*

## Introduction

Aural training has been one of the fundamental subjects in specialist higher music education for classical musicians since the establishment of the Paris conservatoire in 1795 (Jørgensen, 2009; Ilomäki, 2011). The subject is known by various names (see Ilomäki, 2011), but 'aural training' is most common in English-speaking countries, as well as in Norway, where it is usually translated to 'gehørtrening'. Central to the inclusion of aural training in performance education is the idea that the study of one's principal instrument alone does not make a 'complete' musician. Hence, aural training is often considered as one of the many subjects contributing to performance students' wider understanding of music as a practice as well as a phenomenon.

Aural training arose because of the need for learning notated music in a fast and reliable way (Blix & Bergby, 2007: 7). Because students needed to train their musical ears, sometime during the seventeenth century conservatoires started to divide music tuition into different subjects, and one of these changes involved separating the aural training subject from musical practice (Blix & Bergby, 2007: 10). In Norway, the aural training subject was formalized as part of a curriculum when the Organist school in Christiania, established in 1883, developed into the first music conservatory in Norway. One of the first Norwegian aural training textbooks was called 'Hitting the notes and music dictation' (Lindeman, 1961). This title may indicate a view of the aural training subject as disconnected from musical practice. Yet, Lindeman's intention was to support musical practice:

Some may ask why a musician needs skills in hitting the right notes or in music dictation. A singer obviously has to know how to hit the note, but

which need does a string player have for sight singing? Indeed, it's necessary for a string player to be able *to hear the melody for his inner ear before playing* (Lindeman, 1961, my translation).

In Europe, the aural training subject has continued to be taught separately since its early roots in the eighteenth century, but it is intended to have a complementary relationship to musical practice. The subject often has an explicit two-fold mandate:

Aural-skills education is expected to develop the students' aural awareness of music and their music literacy: their ability to learn and perceive music in increasingly refined ways and to communicate using music notation and other symbols. [A]ural-skills education should also support the students' growth into future musicianship, which is likely to involve unpredictable demands and challenges (Ilomäki, 2011: 1).

The first aim – to develop students' aural awareness – represents the separate function aural training may hold, while the second stated aim of developing musicianship represents the complementary and supportive function of aural training; the subject is described here as something that is meaningful *beyond* itself. However, various research studies over the past 25–30 years have shown that this aim is not always achieved. For example, Pratt and Henson (1987) investigated music students' attitudes to aural training and the content of aural training courses in England in the 1980s:

The first survey showed that the students were largely dissatisfied with their aural training, seeing much of it as irrelevant to their musical needs. (Pratt & Henson, 1987: 115).

The students in this survey reported finding their aural training 'irrelevant', which implies that the separateness of the subject from practice can have a negative result if the relationship between the two is not maintained. In a much more recent study, Feichas (2010) found that, among several subjects studied, aural training 'tended to be structured and compartmentalised regardless of students' experiences, and consequently [was] disconnected from daily life' (p. 53). In this study, an aural training course in Brazil is claimed to be very separate indeed from the musical practice and the students, and the complementary function of aural training seems to be lacking. My view is that a reduced complementary function can also result if one works specifically on the link *between* aural training and music performance.

In fact, working too much on the link may challenge aural training as a separate subject – that is if the characteristics of aural training disappear in what seems like an ideal amalgamation with performing subjects.

## **Discussing a dichotomy between intrinsic and utility value**

In this article, I argue that there may be a dichotomy between the conception of a ‘separate aural training subject’ and the conception of a ‘complementary aural training subject’ in classical specialist higher music education. By ‘separate aural training subject’ I mean an independent – and perhaps isolated – educational subject, specifically addressing the development of aural skills and aural awareness. By ‘complementary aural training subject’ I mean an independent – but perhaps integrated – educational subject supporting musicianship. In such an understanding, the separate subject is meaningful *in* itself, and the complementary subject is meaningful *beyond* itself. This distinction may be understood as a dichotomy between ‘intrinsic value’ and ‘utility value’, and this dichotomy may be present within the same aural training subject.

The subject area of aural training is affected by different agents. Insiders contribute by undertaking research studies and developing curricula that emphasize certain understandings of aural training. Higher music institutions may affect the subject by making certain political moves. Students themselves can contribute by talking about a subject in certain ways. For example, Cargill and Pratt (1991) found that students could feel ‘that everyone is better at aural than you are’ (p. 22), which displays the aural training subject as an object – something you either master or do not master. Finally, other faculty, or outsiders, may contribute to a debate simply by talking about aural training.

From my insider perspective as an aural training teacher and researcher, I suggest that, at least in some institutions, the aural training subject now stands at a vitally important crossroads. I further argue that understanding the debates about the aural training subject as a possible power struggle between intrinsic and utility value can reveal some deep-rooted assumptions at work. This article therefore seeks to investigate *some* possible values of aural training as a subject in classical specialist higher music education, taking as a point of departure that there is some-

thing to learn from taking a distance from one's own understanding of the suggested dichotomy.

Of use in exploring how the terms 'intrinsic' and 'utility' value may inform our understandings of the aural training subject are the Aristotelian concepts of *praxis* and *poiesis* (Aristotle, 2000). Aristotle's *praxis* may be understood as 'action' (Bartlett & Collins, 2011). In our context, this means that the 'actions' of teaching and learning aural training can be meaningful in themselves, without reference to any usefulness to musical practice, and that the content of the subject may have intrinsic value. *Poiesis* can be understood as 'production' (Bartlett & Collins, 2011) and describes actions that are suitable in order to gain something else. Thus teaching and learning in aural training can be meaningful – 'productive' – for musical practice. The value lies outside the activity (see also Øverenget, 2012 and Varkøy, 2012).

Another pair of terms to be interrogated in this article is *basic subject* and *school subject* (Nielsen, 1998; Nielsen 2007). In Nielsen's (1998) terminology a school subject collects its content from one or several basic subjects, which could be science, a form of art or a handcraft tradition. According to Nielsen (2007) the school subject of music is extending its contents and structures "from an ars to a scientia dimension (music as art, craft and science)" (p. 268). The scope of the present article does not allow an extensive discussion of which basic subjects form the make-up of aural training, but it is often said to draw from a variety of disciplines, including music theory, musicology, and musical practice.

## About the study

This article reports on a small-scale theoretical investigation, taking partly a historical and partly a contemporary look at the subject of aural training. The data comes from 'document studies' on curricula as well as research studies. Atkinson and Coffey (2004) argue that documents should be seen as "social facts," in that they are produced, shared, and used in socially organized ways' (p. 58). This way of thinking about text and statements is very much in alignment with the list of possible dichotomy contributors mentioned above.

My specific examples are selected from two countries, Great Britain and Norway. I chose these two countries because I experience their subject areas of aural training

to be progressive, in the sense that the mentioned dichotomy is actually present, which means there is a debate with possible power struggle. The two institutions chosen are The Royal Northern College of Music (RNCM) and The Norwegian Academy of Music (NMH). Again, the selection is based on what I perceive to be progressive thinking within these institutions.

Although I will view the different kinds of documents as ‘social facts’, it is not possible to understand all underlying cultural issues just by reading. In one sense, I inevitably have the best understanding of the Norwegian documents, but on the other hand, these present the biggest challenge to my professional distance, given my cultural preconceptions.

## **Intrinsic value within the aural training subject**

There is evidence in curricula that the aural training subject has intrinsic value at both the RNCM and the NMH. The curriculum for the BMus (Hons) at the RNCM, states:

Years 1 & 2: You will attend lectures and seminars each week to develop **core skills** in music theory, music history, culture and performance, aural and improvisation training. (RNCM, 2017, my emphasis).

The curriculum for Bachelor of Music Performance, first year, at NMH states:

By working with the subject, the student shall acquire **core skills** within melody, rhythm and harmony (NMH, 2017, my emphasis, my translation).

The references in these excerpts to ‘core skills’ reveals the presence of a *praxis* perspective. Structuring these quoted ‘school subjects’ of aural training around core skills is in line with the subject’s history: the content that was originally separated was the training of abilities to read music. Hence, the emphasis on core skills is perhaps the most obvious proof that the authors of the curricula – the faculty – have a strong connection to the subject’s tradition. They (we) try to maintain some of the features of the aural training subject, by saying that some knowledge is ‘best’ acquired within the framework of a separate subject.



## Utility value within the aural training subject

There is also evidence in curricula that the aural training subject has utility value at both the RNCM and the NMH. In the curriculum for the Bachelor of Music Performance, first year, at NMH, this sentence follows immediately after the sentence quoted above about core skills:

The development of methodical insight and the **ability to use** this in **performance practice** is emphasized in the course (NMH, 2017, my emphasis, my translation).

And the curriculum for the BMus (Hons) at the RNCM says:

The aims of the BMus (Hons) programme are to: **Enable** students **to relate** skills and knowledge developed in studies of music theory, aural training, and cultural context to **performance practice** (RNCM, 2017, my emphasis).

Here I have emphasized 'performance practice', as well as the verbs that go with it: 'ability to use' and 'enable to relate'. The two examples reveal a *poiesis* perspective within the aural training subject at both institutions. It is clearly stated that the subject shall have meaning *beyond itself*, the meaning does not lie solely within the aural training course, but has a greater purpose of improving musicianship. Hence, the examples show that the *poiesis* perspective is also being kept alive by aural training faculty. They (we) are trying to fulfil the twofold aim of aural training being a complementary subject.

A question remains, of course, whether the utility value wished for actually happens in practice. An example of a research study looking at the utility value of aural skills in relation to musical practice is McNeil (2000). McNeil's aim is to establish 'whether aural skills [...] actively influence, inform and enhance performance skills'. She interviewed students and teachers and found that:

[...] teachers and pupils are frequently unaware of any relationships between aural skills [...] and performance ability. [...] It also became apparent that they could not divorce aural skills, as defined in examinations, from aural skills needed to produce a 'good' performance (McNeil, 2000).

Earlier, we also saw that both Pratt & Henson (1987) and Feichas (2010) found a lack of coherence between aural training courses and musical practice.

## Conclusion

My title, 'A dear child has many names', is more than an allusion to the various names under which aural training is known. It has been my aim to shed light on the two ways of *describing* the aural training subject in specialist higher music education, and to show that the subject can be understood as both separate and complementary. Or put in another way, there is a possible dichotomy between an intrinsic value and utility value in the subject area. In the introduction, we saw that aural training became a separate subject *in order to* better prepare students for their performance practice. In the quoted curricula, we learnt that subject descriptions of aural training may include both *praxis* and *poiesis* perspectives. The meaning of aural training seems to be found inside as well as outside the subject.

Yet there is a paradox, here, which challenges the dichotomy. The two-fold aim of seeking both intrinsic value and utility value is actually *inherent* within the aural training subject itself – at least the way it is presented in the curricula referred to in this article – and in my experience this is a more common analysis than the examples can represent. As we have seen, however, research shows that the complementary aim is not fully achieved. Somehow, students do not experience the connection between their aural training and musical performance. The paradox is that the aural training subject seems to have been isolated – by being separated as a subject – despite of the fact that its content and aims seem to maintain the original idea of supporting the development of musicianship.

Maybe, as Gustavsson (2012) argues, the dichotomy between education<sup>1</sup> and utility value is unnecessary. Perhaps we need not deal with the antagonism of education and utility, but can instead see the different perspectives as fruitful in relation to each other. Then, if there is a point in keeping a separate subject alive, because the faculty believe there are important core skills to be learnt, and there is also the wish for increasing the utility value, we should look at ways of dealing with the synergies. Some effort has been made, because the RNCM has a Theory and Musicianship course

---

1 Gustavsson's original term here is 'bildning', which is the equivalent of the German 'Bildung'.

in which aural training is an important part, and at the NMH aural training is a crucial part of the curriculum of both the elective chamber music course and the elective contemporary music course. I believe that this blending of different subjects is a good way to keep the best of both viewpoints.

Finally, I would argue that musical performance is actually the *practice* of aural training. Hence, students need to develop some core aural skills, but they also need to use these skills in real-life music. Many curricula encourage this two-fold aim. The challenge is to make it happen within the education.

## Literature

- Atkinson, P. & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practice* (2nd ed.) (pp. 56–75). London: Sage.
- Aristotle (2000). *Nichomachean Ethics* (Roger Crisp Ed. and Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, R. C. & Collins, Susan D. (2011). *Aristotle's Nichomachean Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blix, H. S. & Bergby, A. K. (2007). Hørelærefaget før og nå [The aural training subject before and now]. In H. S. Blix & A. K. Bergby (Eds.), *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære. [Ear for music. About teaching aural training]*, pp. 7–14. Oslo: Unipub.
- Cargill, S. & Pratt, G. (1991). Up and running: An update on the RAMP Unit's work at Huddersfield Polytechnic. *British Journal of Music Education*, 8(1), 21–38.
- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, 27(1), 47–58.
- Gustavsson, B. (2012). Bildning och nytta [*Bildung* and utility]. In Ø. Varkøy (Ed.), *Om nytte og unytte [On utility and uselessness]*, pp. 93–112. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Illomäki, L. (2011). *In search of musicianship: A practitioner-research project on pianist's aural-skills education*. PhD dissertation, Sibelius Academy, Helsinki.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: An overview from a quality improvement perspective*. Oslo: Novus.
- Lindeman, T. (1961). *Tonetreffing og musikkdiktat [Hitting the notes and music dictation]*. Oslo: Aschehoug.

- McNeil, A. (2000). *Aural skills and the performing musician: Function, training and assessment*. PhD dissertation, University of Huddersfield.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik [General music didactics]*. Copenhagen: Akademisk.
- Nielsen, F. V. (2007). Music (and arts) education from the point of view of *Didaktik* and *Bildung*. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education*, pp. 265–285. Dordrecht: Springer.
- NMH. (2017). Kandidatstudiet i utøving [Bachelor of Music Performance], Retrieved 9 June 2017, from <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2016/emner/bachelornivaemner/gehor10-gehortrening-i>.
- Pratt, G. & Henson, M. (1987). Aural teaching in the first year of tertiary education: An outline for a course. *British Journal of Music Education*, 4(2), 115–137.
- RNCM. (2017). Bachelor of Music with Honours, Retrieved 9 June 2017, from <https://www.rncm.ac.uk/uploads/RNCM-Programme-Specification-BMus-Hons-2016.pdf>.
- Varkøy, Ø. (2012). «...nytt liv av daude gror”: Om å puste liv i døde talemåter. In Ø. Varkøy (Ed.), *Om nytte og unytte [On utility and uselessness]*, pp. 41–58. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Øverenget, E. (2012). I Homo Fabers verden [In the world of Homo Faber]. In Ø. Varkøy (Ed.), *Om nytte og unytte [On utility and uselessness]*, pp. 29–40. Oslo: Abstrakt Forlag.



# Masterutdanning i musikkpedagogikk: en personlig refleksjon om relevans og faglig utvikling

*Brit Ågot Brøske*

## Innledning

I dette bidraget rettes oppmerksomheten mot mastergradsstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (NMH). Jeg var ferdig med min masterutdanning ved NMH våren 2009, med Geir Johansen som en sentral lærer, veileder og inspirator. I følge dagens studieplan, tar dette studiet sikte på å gi et «bredt grunnlag for å forstå og vurdere musikkundervisning og musikkformidling, samtidig som det vil gi den enkelte mulighet til å fordype seg i områder av særlig interesse»<sup>1</sup>. Studentene skal kunne koble masterstudiet til eget interessefelt, og ha mulighet til å gå inn i temaer som oppleves som relevante. I arbeidet med masteroppgaven vil dette være en selvsagt sak, ved at studentene selv velger tema for oppgaven. Man kan imidlertid se for seg at de øvrige delene av studiet, som ulike emner innen musikkpedagogisk teori eller avsluttende eksamen, i mindre grad er koblet til studenters eget interessefelt. Imidlertid opplevde jeg relevans både i store deler av den musikkpedagogiske teorien gjennom læreres tips og veiledning om litteratur og temaer særlig rettet mot mitt interessefelt, og også gjennom problemstillinger gitt til avsluttende eksamensforedrag.

I høyere utdanning kobles gjerne relevans til kvalitetsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Fossum, 2017). Relevans kan peke på en praktisk brukbarhet eller umiddelbar anvendbarhet av det som læres (Fossum, 2017), med andre ord en form for arbeidsmarkedsrelevans (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det innebærer at studenter skal forberedes til den arbeidshverdagen de vil møte, og at praksisbasert eller praksisnær kunnskap blir sett på som mer verdifull enn kunnskap som

---

1 <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2016/studier/masternivastudier/mastergradsstudiet-i-musikkpedagogikk>

ikke har en direkte anvendbar verdi. Dette er en av flere forståelser av relevans i høyere utdanning (for ytterligere diskusjoner og en kritikk av denne relevansforståelsen, se Fossum, 2017). I denne teksten kobles ikke begrepet relevans til anvendbarhet eller praksisnær kunnskap, men forstås som opplevd faglig og personlig relevans. Den handler om opplevd relevans i eget studieforløp, og om hvordan relevans skapes og gjenskapes i senere møter med tematikk og perspektiver fra masterstudiet, på nye områder, og i min egen faglige tenkning og forståelse.

Jeg ønsker i denne teksten å peke på noen måter masterutdanningen var relevant for meg, både i den yrkessituasjonen jeg var i da jeg gjennomførte utdanningen, og hvordan det pekte framover til faglige interesser som har fortsatt å utvikle seg på en rekke måter. Jeg velger å ta utgangspunkt i mitt avsluttende eksamensforedrag fra 2009, og henter inn noen tekst-utdrag fra foredraget for å peke på hvordan de var kimen til og startpunktet for videre interesser og fokus. Problemstillingen for eksamensforedraget var «Hvordan kan sosiokulturelle perspektiv på læring bidra til å belyse musikkpedagogisk virksomhet?», der jeg knyttet det til min egen daværende musikkpedagogiske virksomhet: musikkundervisning på ungdomstrinnet. I eksamensforedraget skulle jeg altså svare på hvordan et bestemt teoretisk perspektiv kan kaste lys over en musikkpedagogisk virksomhet. I foredraget skriver jeg:

*Det å la et sett med perspektiv, som det sosiokulturelle, belyse praksis, kan både kaste lys over allerede eksisterende undervisning og læreplaner, samtidig som det kan kaste lys over framtidig undervisning, hva som bør tenkes på og bevisstgjøres ved planlegging av undervisning.*

Her er jeg opptatt av hvordan å *belyse* kan forstås på minst to ulike måter. Når jeg nå ser tilbake på foredraget og masterutdanningen, så kan relevansen av utdanningen slik den har blitt synlig i min videre utvikling, også forstås på minst to ulike måter; både gjennom ytterligere teoretiske interesser og perspektiver, og gjennom utvikling av praksis/musikkpedagogisk virksomhet. Ved å se tilbake på studiet, er det tydelig at masterutdanningen var svært relevant for meg. Det bidro til forståelse for min egen musikkpedagogiske virksomhet som jeg var en del av da, og til utvikling av kompetanse til å bidra til videreutvikling og endring i nye musikkpedagogiske arenaer særlig i et internasjonalt felt. Interesser fra masterstudiet peker også fram mot en utforskning av teoretiske perspektiver som teori om *community music* og perspektiver på flerkulturell kompetanse, samt kulturhistorisk aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring. Jeg håper at denne personlige teksten kan si noe om

hvordan mastergradstudiet kan være relevant og bidra til faglig utvikling både under og etter studiet.

## Samspill, kommunikasjon, identitet

Samhandling og samarbeid innenfor et fellesskap og læring gjennom deltakelse i sosiale praksiser har en sentral plass i sosiokulturell læringsteori (Säljö, 2001), der språk og kommunikasjon er sentrale redskap for læringen. Kunnskap formes, skapes og gjenskapes gjennom sosial aktivitet, og i møte med et fellesskap får den som lærer muligheter til å utforske egen identitet (Witteck, 2004). Interessen for læring i et musikalsk fellesskap, kommunikasjon og utforskning av identitet er et av interessefeltene som hadde stor relevans for musikkundervisningen på ungdomstrinnet.

*Et godt samspill er betinget av musikalsk kommunikasjon og samhandling. Samspill er en unik mulighet til å kunne legge til rette for læring i et fellesskap. Her går ikke læringen bare via hodet, men vil nedfelle seg direkte som kroppslige erfaringer i tillegg. Den musikalske kommunikasjonen kan være fri for språk som ellers kan være ladet med negative eller positive konnotasjoner. Slik er kanskje musikkfaget mer naturlig tilrettelagt for læring gjennom deltakelse enn en del andre fag. I tillegg til at elevene lærer å spille sammen, vil de også få mulighet til å lære noe om seg selv, sin egen rolle og sine muligheter. Ved for eksempel opplæring i dans, lærer ikke bare elevene de riktige dansetrinnene, – de kan i tillegg lære noe om egen kropp, de får kanskje en erfaring knyttet til å måtte danse tett med en annen elev, og kanskje få positiv bekreftelse på egen identitet.*

Læring gjennom deltakelse i et fellesskap har vært et svært viktig fokus i mitt engasjement i musikkaktiviteter blant palestinske flyktninger i Sør-Libanon fra 2011. Her er det et sammensatt fellesskap med sterkt fokus på læring i musikk, der deltakelse i fellesskapet bidrar til anerkjennelse, mestring og utforskning av identiteter (Ruud, 1997). Å operere i fremmede kulturer gjennom musikkprosjekter i Sør-Libanon, India eller Georgia har gitt meg nye og berikende perspektiver på verdien av fellesskap og samspill. Læring gjennom deltakelse, kommunikasjon og utforskning er ikke like anerkjent eller vanlig i alle kulturer, og i møte med en annen forståelse blir slike perspektiver mer tydelige og framtrædende.



Musikalsk kommunikasjon og verdien av nonverbal kommunikasjon har også vært et sentralt fokusområde i musikkaktiviteter i flere av de internasjonale prosjektene jeg er involvert i, kanskje særlig gjennom musikk lærerstudenter som har vært i praksis i disse ulike prosjektene. Dette har bidratt til at studenter har fått ny erfaring med hvordan musikkundervisning kan muliggjøres på tross av manglende felles verbalspråk, og samtidig fått ytterligere forståelse for at musikkundervisning også er avhengig av språk på en rekke måter. Studenter beskriver at de i slike prosjekter erfarer hvor vesentlige non-verbale undervisningsstrategier er. Dette kan være et tydeligere fokus på å forespille og vise på instrumenter, å spille sammen med ungene eller tydeligere kroppslig kommunikasjon, eller et mer bevisst forhold til hvordan gi enkle beskjeder (Brøske-Danielsen, 2013).

Gjennom språk formidles verdier og hierarkier, og hva som er musikkfagets viktigste elementer. Dette skriver jeg om i eksamensforedraget:

*Språket er ikke et nøytralt og objektivt avtrykk av virkeligheten. Språket brukes for å framstille verden på en spesifikk måte som er funksjonell ut fra bestemte utgangspunkt og konkrete formål. Gjennom bruk av språk tar vi altså stilling til noe framfor noe annet. Språket medierer virkeligheten på en måte som er avpasset til en viss sosial praksis (Vygotsky, 1978). Språket får en verdimeessig dimensjon gjennom vår måte å omtale verden på. Hva som er viktig og uviktig blir relativt i forhold til hvilken sosial praksis vi beveger oss i. Diskurser utvikles og reproduseres av institusjoner, og innen institusjonene utvikler det seg konkurrerende måter å tenke og tale på. Den som stiller spørsmål har den kommunikative makten gjennom formuleringene. Identifiseringen av hva som er en relevant diskurs er en del av det vi kan kalle kunnskap. Her ønsker jeg kort å komme inn på Bruner og Vygotskys fokus på at elevene bør introduseres for sentrale spørsmål gjennom fagområdet sine hovedbegreper. Vygotsky sa at «den beste introduksjonen til et fag er faget selv». Bruner (1997) framhever at kunnskapen må personlig-gjøres, men at den ikke skal forbindes til barnets egne umiddelbare og personlige erfaringer. Undervisningen bør dreie seg om livsviktige spørsmål og problemer. Det er med dette ikke godt nok å la diskursen i musikkundervisningen være preget av «tatt-for-gitt»-språk fylt med honnørord uten substans (Hovdenak, 2007). Diskursen og det elevene skal lære må bygges opp gjennom musikkfagets viktige begreper, de livsviktige spørsmålene, ifølge Bruner. Det blir avgjørende for meg som musikk lærer at jeg derfor ser på musikk som livsviktig. Det er en tendens til at musikkfaget blir marginalisert i skolen, bl.a. fordi det ikke*

*blir sett på som like viktig som andre mer matnyttige fag. Jeg har selv opplevd at det å stå trygt i egen overbevisning om fagets livsviktige muligheter, engasjerer og motiverer elevene for musikkfaget. Elevene blir dermed ikke gitt muligheten til å marginalisere musikkfaget. De må lære virkelige diskurser som er bygd opp omkring de viktige spørsmålene og utfordringene knyttet til musikk.*

Det «livsviktige» i musikkundervisning er også et interesse-felt som har blitt ytterligere aktualisert gjennom musikk-arbeid med flyktninger eller fattige barn. Kulturelt demokrati er en rettighet som blir understreket i internasjonalt bistandsarbeid. Retten til å oppleve, uttrykke og utvikle egen kultur kan finnes i UNESCO's *Convention on Cultural Diversity* (2005), i FN's *Barnekonvensjon* (1989), og i norsk bistandspolitikk (Utenriksdepartementet, 2003), der kulturens rolle i samfunnet er i fokus. Internasjonalt utviklingsarbeid skal fremme menneskerettigheter generelt og dette innebærer også kulturelle rettigheter og ytringsfrihet spesielt (Utenriksdepartementet, 2003). Det er gode intensjoner bak å arbeide for kulturelle rettigheter, og musikkundervisningen i slike prosjekter oppleves som «livsviktige» i møte med blant annet flyktningbarn. Imidlertid er min erfaring at dette også kan bidra til konflikter, synliggjøre motsetninger, og innimellom kan vi også være nødt til å stille spørsmål om det er riktig å kjempe for kulturelt demokrati i situasjoner der det også kan bidra til økt marginalisering av enkeltindivider. Gjennom mitt engasjement i et musikkprosjekt med palestinske flyktninger i Sør-Libanon har jeg erfart at gode intensjoner om å jobbe for kulturelt demokrati og alles rett til å uttrykke seg fritt, kan bidra til at f.eks. jenter i denne muslimske kulturen blir holdt utenfor (Brøske, 2017b). I en slik sammenheng blir det enda tydeligere at ikke bare språk er knyttet til makt, men også valg av innhold og metoder i musikkundervisning kan ses i lys av makt og hierarkier.

## **Å tilpasse undervisningsinnhold og arbeidsmåter i et fellesskap**

Tilpasset opplæring kan i norsk skole ikke velges vekk, og det er læreren sin oppgave å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2006). Tilpassing skal skje innenfor rammen av fellesskapet, og det må derfor handle om bl.a. tilpassing av musikalsk materiale og arbeidsmåter. Det sosiokulturelle per-

spektivet ga forståelse for arbeidsoppgavene og utfordringer jeg sto i som ungdomsskolelærer i musikk.

*Det er for musikkpedagogen vanskelig å forutsi hva den enkelte elev vil komme til å lære i en spesifikk situasjon – det er lite sannsynlig at alle elevene i musikktimen lærer det samme. Musikkpedagogen må ha en god og variert verktøykasse med mange mulige innfallsvinkler knyttet til samme utfordring i musikktimene.*

*Kanskje kan nettopp et sosiokulturelt perspektiv på læring belyse utfordringene knyttet til tilpasset opplæring på en måte som kan gjøre det overkommelig for lærerne. Det sosiokulturelle perspektivet sier at læring skjer i samhandling med andre, det er noe elevene tar del i. Da må også den tilpassa opplæringen være noe som foregår i fellesskapet. [...] I læringsstoffet og aktivitetene som det jobbes med bør muligheter for tilpasninger være innebygd i stoffet. Elever som ikke har kommet like langt som de andre i modnings- og læringsprosessen, må likevel få muligheter til å delta i fellesskapet og ta del i den kunnskapen som finnes der. [...] I musikkundervisningen kan dette gjøres ved at for eksempel samspillsatser arrangeres med innebygde muligheter til tilpasninger. Ved å legge inn ulike spillestemmer som representerer ulike vanskelighetsgrad, og bruke instrumenter som utfordrer elever på ulikt vis, vil elever både på egen hånd og i samarbeid med lærer kunne velge den spillemuligheten eller det instrumentet som passer eleven best.*

Tilpassing av et musikalsk materiale har også i mitt virke fra 2009 ved Norges musikkhøgskole vært viet en del oppmerksomhet. Både gjennom å gjøre kommende musikkklærere i stand til å kunne tilpasse musikkundervisningen i og gjennom fagets egne strukturer og muligheter, og også i min egen musikkpedagogiske praksis. I Norge ses gjerne elevens rett til tilpasset opplæring som en utfordring for læreren. I andre land, som f.eks. Libanon, er det liten eller ingen tradisjon for at læreren har ansvar for å tilpasse undervisningen til elevene. Her må elevene tilpasse seg undervisningsinnholdet som skolen «gir». Hvis det ikke lykkes, slutter ungene i skolen. Jeg opplever det derfor som både en sterk interesse og et samfunnsansvar å bidra til en inkluderende musikkpraksis med rom for alle (Brøske, 2017b). Her har mitt møte med kollega Vegar Storsve vært viktig for videre utvikling, gjennom konseptet *flerbruksarrangement* (Storsve & Brøske-Danielsen, 2013; Brøske-Danielsen & Storsve, 2016). Dette temaet har jeg også utforsket gjennom perspektiver fra feltet *community music*, som har et sterkt fokus på en inkluderende musikkpraksis

gjennom begrepet «the unconditional welcome» (Higgins, 2008: 393). Gjennom møte med ulike kulturer, utforsking av musikalsk innhold og framgangsmåter, og nye teoretiske perspektiver er tilpassing til den enkelte i og gjennom et sosialt fellesskap fremdeles et tema med høy relevans for meg.

## Motsetninger som utgangspunkt for læring

På et mer overordnet plan har selve interessen for sosiokulturell teori vært avgjørende for min teoretiske utvikling. I masterstudiet var teorien rettet mot grunnskolen:

*Jeg velger å sette fokus på musikkundervisning på ungdomstrinnet i grunnskolen. Musikkfaget i ungdomsskolen er del av den generelle opplæringen i grunnskolen, og må forholde seg til gjeldende lovverk og læreplan. [...] En annen faktor som karakteriserer musikkundervisningen i grunnskolen er at musikkpedagogen må forholde seg til skolen som institusjon. Musikkfaget er på lik linje med de andre fagene et bidrag i det allmenne oppdragelsesprosjekt. I skolen lever mange konkurrerende interesser og verdikamper side om side. Det kan være verdikamper knyttet til hvilke fag som er de viktigste, hvordan timer skal brukes eller ikke brukes, eller hvordan penger skal disponeres. [...] Et tredje karaktertrekk jeg ønsker å fokusere på ved musikkfaget i grunnskolen er rammefaktorer som et lavt timetall og et stort antall elever i hver klasse. Dette stiller særlig krav til organiseringen av undervisningen. Jeg kommer til å la sosiokulturelle perspektiv på læring belyse disse faktorene som jeg har valgt ut som karakteristiske for musikkfaget.*

Å forholde seg til gitte rammer som læreplaner, timetall, antall elever, og motsetninger og verdikamper i virksomheten i et sosiokulturelt perspektiv, ga meg på den tiden et fruktbart blick på min egen undervisningspraksis og undervisningsarena. Samtidig pekte det framover mot en interesse for kulturhistorisk aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring (Engeström, 1987). Kulturhistorisk aktivitetsteori bygger nettopp på ideen fra Vygotsky (1987) om mediering og sosial deltakelse. En modell bestående av subjekt, objekt (målet med virksomheten), medierende artefakter, regler, arbeidsdeling og fellesskap, der alle komponentene er gjensidig avhengig av hverandre danner en struktur over et aktivitetssystem (Engeström, 1987; 2001). Ideen om indre motsetninger som en drivkraft for utvikling og endring er

sentralt i aktivitetsteorien (Engeström, 2001). Det avgjørende poenget kom med innføringen av tredje generasjons aktivitetsteori, som studerer hva som skjer når to aktivitetssystemer møtes, og hvordan utvikling og læring kan foregå i slike grensepraksiser (boundary-practice) (Engeström, 2008).

Interessen for motsetninger i grunnskolen mellom ulike fag, og særlig i samarbeid mellom grunnskole og andre institusjoner i musikkprosjekter er en tematikk som kommer til syne i eksamensforedraget. Samtidig med masterstudiene, var jeg som musikk lærer involvert i ulike samarbeidsprosjekter mellom kulturskole og grunnskole, noe jeg også på den tiden skrev om (Danielsen, 2010). Her fokuserte jeg særlig på opplevde spenninger og motsetninger i et slikt samarbeid. Ved å bruke CHAT har jeg forfulgt denne tematikken nå, åtte år etter masterutdanningen, og gjort en teoretisk analyse av mulighetsbetingelser for ekspansiv læring nettopp i samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Jeg argumenterer for at samarbeid kan bidra til ekspansjon av objektet for aktiviteten (musikkundervisningen) ved bevissthet omkring forskjeller og det flerstemte, kombinert med en interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt (Brøske, 2017a). Dette betinger en åpen holdning fra de involverte i begge aktivitetssystemene, slik at nye mål, objekter og praksiser kan komme til syne og utvikles (Brøske, 2017a).

Grense-praksiser og møter mellom aktivitetssystemer, kan forstås som arenaer der studenter og lærere fra en høyere musikkutdanningsinstitusjon møter ulike praksisarenaer, slik som praksis i Libanon for musikk lærerstudenter. I møte med et ukjent aktivitetssystem, kan det åpnes for at studenter og lærere stiller spørsmål ved etablert praksis og eksisterende oppfatning av objektet for aktiviteten. I mine undersøkelser av studenters læring fra deltakelse i internasjonal praksis kommer det fram at studenters møte med ukjente og krevende dilemmaer og perspektiver tvinger fram refleksjon og undring (Brøske-Danielsen, 2013). Studentene beveger seg utenfor komfortsonen, og må revurdere og stille spørsmål ved egne undervisningsstrategier, oppfatninger av verdien av musikk og musikkundervisning, og forståelser av musikk lærer-rollen (Brøske-Danielsen, 2013). Å stille spørsmål ved egen etablerte praksis, er første ledd i en ekspansiv læringssyklus, som kan føre til utvidelse av objektet eller målet for aktiviteten (Engeström, 1999). Når studenter opererer som grense-kryssere i og mellom ukjente og komplekse arenaer, kan det føre til at de stiller spørsmål ved praksiser som de tar for gitt. Dette kan være praksiser de kjenner fra utdanningsinstitusjonen, eller praksiser i musikkpedagogiske virksomhet der de opererer som yrkesutøvere. Å stille spørsmål til de etablerte

praksisene kan føre til utvikling og ekspansjon i aktivitetssystemer som studenter og lærere er kjent med og er en del av.

## Avslutning

I forbindelse med kvalitet i høyere utdanning blir gjerne spørsmålet om relevans diskutert, der en rekke ulike forståelser av relevans kan legges til grunn (Storsve & Johansen, 2013). Mastergradsstudiet i musikkpedagogikk framsto for meg som relevant i forhold til den musikkpedagogiske virksomheten jeg selv sto i. Dette var i stor grad takket være Geir Johansen og andre lærere sitt engasjement og interesse for å skape relevans i møte med oss studenter, gjennom valg av litteratur, gode diskusjoner og arbeidsformer som bidro til refleksjon og kritisk tenkning. I arbeidet med denne teksten, har det blitt tydelig at temaer som framsto som relevante under masterstudiet, fremdeles er relevante. Temaer og perspektiver fra masterutdanningen har vært et startpunkt for videre utvikling og utforskning av teoretiske perspektiver og i egen praksis og musikkpedagogisk virksomhet. Masterutdanningen kan på den måten muliggjøre eller skape en interesse for faglige perspektiver og praksiser som der og da er ukjente for studentene. Studiet kan kanskje ses som et viktig og relevant startpunkt for å kunne lære «what is not yet there».

## Referanser

- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*, Oslo: Ad notam Gyldendal
- Brøske, B. Å. (2017b). *Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid?* I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *IRISforsk – forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk (open access) <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Brøske, B. Å. (2017a). The Norwegian Academy of Music and the Lebanon-project. Challenging characteristics of community music when working with Palestinian refugees in South-Lebanon. *International Journal of Community music, special issue; Community music and the Nordic countries*, 10(1), 71–83. Doi: 10.1386/ijcm.10.1.71\_1

- Brøske-Danielsen, B. Å & Storsve, V. R. (2016). Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon – et community music perspektiv. I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.), *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 173–190. Oslo: NMH-publikasjon 2016:4
- Brøske-Danielsen, B. Å (2009). Grunnskolen som samarbeidspartner. *Arabesk* (1), 22–25.
- Danielsen, B. Å. B. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304–316. Doi: 10.1080/14613808.2013.781145
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki-Gitai (Red.), *Perspectives on Activity Theory*, s. 377–405. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. Doi: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: activity theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fossum, H. (2017). From relevance rationality to multi-stratified authenticity in music teacher education. Ethical and aestetical frameworks revisited. *Philosophy of Music Education Review* 25(1), 46–66. Doi: 0.2979/philmusiedu-crevi.25.1.05
- Higgins, L. (2008). Community music and the welcome. *International Journal of Community Music*, 1(3), 391–400. Doi: 10.1386/ijcm.1.3.391/1
- Hovdenak, S. S. (2007). Musikk – mulighetenes fag. I E. Olsen & S. S. Hovdenak (Red.), *Musikk – mulighetenes fag* (s. 13–22). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 2016–2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2011). Musikk med helsekonsekvenser: et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 12*, s. 59–80. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk

- Storsve, V. R. & Johansen, G. (2013). Libanonprosjektet som mastertema i musikkpedagogikk. I V. R. Storsve & B. Å. B. Danielsen (Red.), *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 189–208. Oslo: NMH-publikasjoner, 2013:9.
- Storsve, V. R., Westby, I. A. & Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse. Om et musikkprosjekt blant palestinske flyktninger i Libanon. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 192–204. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Storsve, V. R. & Brøske-Danielsen, B. Å. (2013). «KAMP» i Libanon. Prosjektpraksis i Kandidatstudiet for musikkpedagogikk. I V. R. Storsve & B. Å. Brøske-Danielsen (Red.), *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 67–90. Oslo: Norges musikkhøgskole, 2013:9
- The United Nations. (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Hentet fra <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- UN Educational, Scientific and cultural Organisation (UNESCO) (2005) *The convention on the protection and promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. UNESCO and Diversity of cultural Expressions. Available at: <http://en.unesco.org/creativity/convention>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket i musikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Utenriksdepartementet (2003). *Felles kamp mot fattigdom*. (Meld. St. 35 2003–2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2003-2004-/id404767/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk





# Kunsten å skrive en lærebok

*Ingrid Maria Hanken*

Mange musikkpedagoger i Skandinavia kjenner nok professor Geir Johansen først og fremst som lærebokforfatter. *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken og Johansen, 1998/2013) har stått på pensumlistene ved mange musikkutdanningsinstitusjoner helt siden den kom ut. Da vi skrev boken for snart 20 år siden, følte vi sterkt på ansvaret det innebar å formulere noe som skulle fungere som en introduksjon til et stort fagfelt. Det resulterte blant annet i at jeg skrev en artikkel, «Læreboken som kunnskapsformidler», (Hanken, 1998), fordi jeg følte behov for å diskuterte lærebokforfatterens ansvar i lys av de utfordringer man står overfor når man skal skrive en slik pedagogisk tekst. Artikkelen, og ikke minst litteraturhenvisningene, bærer naturligvis preg av at det snart har gått 20 år siden den ble publisert, men mye av det jeg skrev den gangen, mener jeg fortsatt kan ha relevans når man skal se nærmere på forholdet lærebokforfatter – lærebok– leser. Jeg gjengir derfor deler av denne teksten som en hilsen til min medforfatter, med takk for mange gode diskusjoner om det å skrive en lærebok.

Utdrag fra «Læreboken som kunnskapsformidler» (Hanken, 1998: 49–54):

[...]

## **Lærebokforfatterens utfordringer**

Siden læreboken er en pedagogisk tekst, vil det å skrive en lærebok ha mange felles trekk med andre former for pedagogisk virksomhet. Den ferdige læreboken er et resultat av mange av de samme typer overveielser og beslutningsprosesser som for eksempel en undervisnings-sekvens: Hva ønsker man å oppnå? Hvilket innhold skal man velge? Hvordan skal innholdet organiseres og formidles? Hva slags rammer må man forholde seg til? Hvem er det som skal lese boken, og hvilke forutsetninger har de? Dette er store utfordringer, særlig tatt i betraktning at man ikke har mulighet for å kommunisere med studentene mens de arbeider med boken.

En av de største utfordringene gjelder valg av innhold. Den typiske læreboken er en oppsummerende presentasjon av et fagfelt. Læreboken er i mange tilfeller studentenes første møte med dette fagfeltet, og den vil spille en viktig rolle når det gjelder å definere selve faget for studenten. Det er derfor helt sentrale didaktiske problemstillinger lærebokforfatteren står overfor, når hun, for det første skal bestemme seg for *hva* av den totale kunnskapsmengden som fagfeltet representerer, som skal med i læreboken, og for det andre skal avgjøre *hva slags bilde* av fagfeltet hun ønsker å formidle gjennom måten det framstilles på. Ut fra dette står man som lærebokforfatter i fare for å havne i to fallgruver: at læreboken oppfattes som en samling meningsfattige generaliseringer, og at den oppfattes som Sannheten om faget.

### **Læreboken som meningsfattige generaliseringer**

Det generaliserende er nødvendigvis et hovedtrekk ved læreboklitteraturen. Skolefaget er et utsnitt av vitenskapsfaget. Komprimering og alminnelige karakteristikk er ikke til å unngå. Det man imidlertid må unngå, er å bli så ærgjerrig på fagets vegne at man gaper over for mye. Jo mer stoff på den tilmålte plass, jo mer generaliserende tekst (Johnsen, 1989: 103)

Johnsen peker her på en av de store utfordringene en lærebokforfatter står overfor. Fordi man ønsker at studenten skal få et mest mulig fullstendig bilde av fagområdet, blir man fristet til å ta med altfor mye i boken. Resultatet kan derfor bli en framstilling som er svært kortfattet på hver punkt, og hvor utsagnene er så generelle at de oppleves som løsrevet fra enhver kontekst. Innholdet blir derfor meningsfattig, eller i verste fall meningsløst for studenten som ikke har satt seg inn i alle de tusenvis av sider med tekst som framstillingen bygger på.

Den typiske læreboken i høyere utdanning bygger på svært mange kilder – man ser ofte litteraturlister som går over mange sider, mens selve læreboken normalt ikke er på mer enn to-tre hundre sider. [...] Som lærebokforfatter har jeg opplevd det som svært utfordrende å sette meg inn i store mengder litteratur, for så å presentere en sterkt forkortet og i mange tilfeller også forenklet utgave uten at stoffet blir ugjenkjenkelig og ubegripelig. Faren for å overforenkle og fordreie kildene er overhengende. Jeg har et stort faglig og etisk ansvar overfor forfatterne når jeg skal videre-

formidle deres tanker, teorier og forskningsresultater. Jeg har også det samme ansvaret overfor studentene som skal lese læreboken. De fleste musikkpedagogikkstudentene vil ikke lese originallitteratur med mindre de fortsetter med høyere studier. Læreboken er derfor deres viktigste skriftlige kunnskapskilde til fagfeltet, og det er dermed lærebokforfatterens ansvar å gi en faglig forsvarlig og nyansert framstilling. Det har vært tankevekkende for meg både som lærer og lærebokforfatter å oppleve mine hovedfagsstudenters reaksjoner etter at de har lest originalframstillinger av teorier de tidligere bare har møtt i lærebøker. De har tydelig gitt uttrykk for at de i flere tilfeller har fått en ganske annen oppfatning av en teori eller undersøkelse etter å ha lest originalversjonen. De har særlig kommentert at nyanseringer og kvalifiseringer synes å gå tapt i lærebøkens framstilling. Vi lærere, som kjenner originalkilden, har kanskje vanskeligere for å se dette enn studentene, fordi vi leser mellom linjene i læreboken. Som lærer synes jeg derfor det er viktig å drøfte med studentene hva de faktisk leser ut av læreboken og bidra til å nyansere og korrigere dette.

### **Læreboken som Sannheten om faget**

Som lærer og særlig som sensor har jeg et forstemmende inntrykk av at mange studenter forholder seg til læreboken som noe som skal *huskes*, uansett hvor mye studieplaner og lærere forsøker å betone selvstendighet og kritisk refleksjon. Denne måten å forholde seg til lærebøker på kan forsterkes ved måten en del lærebøker framstiller kunnskapen på. Vi er her ved den neste utfordringen lærebokforfatteren står overfor; å unngå at læreboken framstår som Sannheten om faget.

Bengt Molander (1994) hevder at pedagogiske tekster i mange tilfeller indirekte formidler et bestemt kunnskapssyn gjennom måten innholdet presenteres på. Bakgrunnen er en undersøkelse han har gjort av innføringsbøker i statistikk som brukes innenfor høyere utdanning i Sverige. Han hevder at hoveddelen av disse lærebøkene kan karakteriseres som «svar utan frågor» (s. 56), det vil si at de inneholder en mengde påstander, begreper, teknikker osv. som presenteres uten at disse settes i forbindelse med de problemstillinger, synsmåter og kontekster som gjør at «svarene» kan forstås *som svar*. Denne framstillingsmåten formidler indirekte det synet at påstandene, begrepene osv. *i seg selv* utgjør kunnskap. Og når det som framstilles presenteres som en rekke fakta, vil læreboken også kunne formidle inntrykket at det er en korrekt gjengivelse av virkeligheten som

presenteres, hevder Molander. Læreboken kan derfor komme til å oppfattes som en fasit over det mans skal lære seg og huske. At denne typen framstilling er valgt kan, etter mitt syn, skyldes at det er en enklere oppgave for lærebokforfatteren å gi en systematisk og de-kontekstualisert framstilling. Man kan da ta utgangspunkt i fagets etablerte faglig-logiske struktur i form av sentrale begreper og teorier, noe som er langt mindre krevende enn å gi en problemorientert og kontekstualisert framstilling.

Når læreboken oppfattes som en fasit har den en sterk definisjonsmakt når det gjelder studentenes oppfatning av fagfeltet. Denne definisjonsmakten gjør at læreboken i realiteten kan fungere som en skjult læreplan (Venetzky, 1992), fordi den indirekte definerer hva som er viktig og riktig kunnskap. Studentene ser hva som er med i boken og hva som ikke er med, og ut fra dette danner de seg et inntrykk av hva som er viktig å kunne.

Den amerikanske kommunikasjonsforskeren Stephanie Gibson (1993) har gjort en interessant undersøkelse som kan kaste lys over spørsmålet om hvorfor læreboken kan oppfattes som «Sannheten om faget». Hun ønsket å belyse hvordan amerikanske introduksjonsbøker i kommunikasjonsteori framstiller faget for å se om det bilde lærebøkene formidler samsvarer med fagdiskursen i vitenskapsfaget. Hun tok utgangspunkt i et temanummer publisert i 1983 i tidsskriftet *Journal of Communication*, hvor en rekke framstående forskere ga sitt syn på status i faget. Hun tok så for seg de mest brukte lærebøkene i kommunikasjonsteori som var publisert i tiåret etter dette temanummeret og sammenliknet det bilde av faget som lærebøkene formidlet med fagdiskursen, slik den framsto i tidsskriftet. Hennes inntrykk er at de forskjellige faglige perspektiver, verdisyn og debatter, som kommer til uttrykk i den faglige diskursen, i liten grad er synlige i de lærebøkene hun undersøkte. Lærebøkene framstiller snarere fagfeltet som «a standardized and unchanging body of knowledge» (s. 9), og de framstår som en kanon av forenklet og dekontekstualisert informasjon, hevder hun. Framstillingen «...gives the impression that the material has been 'covered', and that there is nothing more to be said (s. 8)» Gibson savner meta-tekst i lærebøkene; lærebokforfatterne i undersøkelsen kommuniserte i liten grad sitt teoretiske utgangspunkt, og ga sjelden begrunnelser for de valg de hadde gjort med hensyn til innholdet i boken. Dette forsterket inntrykket av at læreboken er en autoritet som formidler sannheten om faget, hevder hun. Gibson spør om lærebøkernes kanonpreg vanskeliggjør utvik-

lingen av kritisk tenkning, og om ikke studentene kan få et feilaktig inntrykk av hva en akademisk disiplin faktisk er, hvis ikke læreboken gir dem innblikk i den faglige diskursen.

En annen faktor som kan bidra til at læreboken oppfattes som en kanon er *lærebokspråket*. Mange lærebokforskere, men også språkforskere, er i det senere blitt opptatt av lærebokspråket og hva dette har å si for leserens oppfatning av teksten. Lærebokspråket tilhører genren sakprosa. I det ligger visse forventninger til både form og innhold. Det skal være en saklig framstilling av virkeligheten, til forskjell fra fiksjonen (Johnsen, 1995). Dette bidrar til at læreboken kan oppfattes som en nøytral framstilling av virkeligheten. Samtidig er forfatterstemmen som regel lite hørbar; det er lite meta-tekst. Man fornemmer derfor ikke nærværet av det mennesket som har valgt hvilken del av «virkeligheten» som skal formidles (ibid.)

Mitt inntrykk av de lærebøkene som brukes innenfor musikkpedagogutdanningen i Norge, er mer nyansert enn det Gibson rapporterer fra sitt fag. Men som lærebokforfatter opplevde jeg at faren absolutt var til stede for å underkommunisere kompleksiteten i fagfeltet jeg skrev om; hvor mange forskjellige oppfatninger og verdisyn som faktisk finnes representert, og hvor få allmenngyldige sannheter det kan bidra med. Det å formilde denne fagforståelsen til studenten uten samtidig å etterlate et inntrykk av full forvirring, var en av de vanskeligste oppgavene i skriveprosessen. Oppgaven var vanskelig, ikke minst fordi jeg som lærer opplever at jeg stadig blir konfrontert med at studentene ikke alltid ønsker å forstå hvor komplekst fagfeltet i realiteten er. Særlig begynnerstudentene har gjerne et svært normativt syn på pedagogiske spørsmål, og de har fra tidligere skolegang visse forventninger til hvordan undervisningen og læreboken skal framstille «virkeligheten» Mange av dem vil gjerne bli fortalt hva som er riktig og galt, godt og dårlig, og de blir ofte både forvirret og skuffet når læreren eller læreboken ikke kommer med svaret, men drøfter og problematiserer i stedet. Som lærebokforfatter har man et ansvar for ikke å gi etter for dette forventningspresset, og man har også et ansvar for å bidra til at studentene får et nyansert bilde av faget. [...]

### **Å formidle kunnskap – å skape mening**

Som tittelen på denne artikkelen antyder [«Læreboken som kunnskapsformidler»], oppfattes gjerne læreboken som en formidler av kunnskap.

Kunnskapen kommuniseres fra den som har kunnskapen til den som ikke har den gjennom læreboken. Denne oppfatningen av læreboken impliserer et syn på *kunnskap* som noe som eksisterer utenfor individet og som kan overføres til dette individet. Den impliserer også et syn på *kommunikasjon* som en overføringsprosess, der et budskap formidles fra en sender via et medium til en mottaker [...]. Disse oppfatningene av kunnskap og kommunikasjon er imidlertid blitt utfordret. Med utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på kunnskap oppfattes ikke kunnskapen som noe gitt som kan overføres til et individ, men den er et resultat av individets egen aktive kunnskapskonstruksjon. Læreboken kan ut fra et slikt perspektiv ikke formidle ferdig kunnskap til studentene, men den kan gi viktige byggesteiner som studentene kan bruke til å bygge opp sin kunnskap med.

Det er også blitt fremmet alternative syn til det å forstå kommunikasjon som en overføringsprosess fra sender til mottaker. Innenfor den såkalt semiotiske kommunikasjons-teoritradisjonen (Fiske, 1990) er man opptatt av at mottakeren ikke bare mottar et budskap, men hun fortolker det også og gir et meningsinnhold til det. Man bruker begrepene «tekst» og «leser» i stedet for sender og mottaker for å synliggjøre flertydigheten og fortolkningen i kommunikasjonen. Mening er ut fra dette synet ikke noe som kan overføres eller kommuniseres, men den oppstår i selve kommunikasjons-situasjonen i samspillet mellom teksten og leseren. Leserens er en «medprodusent» av mening og fortolker det som kommuniseres i lys av sin kulturelle bakgrunn og livshistorie. Også ut fra dette perspektivet blir det derfor problematisk å betrakte læreboken som en formidler av kunnskap. [...]

Innenfor læringspsykologien er man etter hvert også blitt opptatt av at læring ikke bare er en individuell konstruksjonsprosess, men også en sosial prosess, hvor blant annet *dialogen* spiller en viktig rolle (se for eksempel Rommetveit, 1996; Dysthe, 1996; Havenes, 1996). Dette synet på læring bygger på den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtins teorier (se Dysthe op.cit.). Hans utgangspunkt er at all menings-skaping bygger på dialogen. Begrepet dialog forstås i en videre mening en den dagligdagse forståelsen av dialogen som en muntlig samtale mellom to mennesker. En dialog kan foregå mellom personer, mellom personer og tekster, og mellom tekster. I vår sammenheng kan man altså snakke om en indre dialog mellom studenten og de mange forskjellige stemmene som kommer til uttrykk gjennom læreboken; teksten gir opphav til spørsmål,

undring, refleksjon og reaksjon hos studenten, og gjennom denne dialogen skapes mening og dermed læring. [...]

Dysthe (op.cit.) viser også til den estiske semiotikeren Yuri Lothmans vide-reføring av Bakhtins teorier. Lothman hevder at alle tekster har både en «monologisk» og en «dialogisk» funksjon eller potensiale. Den monologiske dominerer når teksten først og fremst forsøker å formidle et budskap og få leseren til å forstå og godta dette. Den dialogiske dominerer når teksten framstår som et tankeredskap som leseren kan bruke til å tenke videre med. Vi er her tilbake ved problemet med en lærebok som oppfattes som en autoritativ kanon. Bakhtin hevder at det er umulig å gå inn i en dialog med slike autoritative tekster, fordi de hovedsakelig er monologiske og framstår som om de formidler Sannheten (Rommetveit, op.cit.).

Men det er ikke bare teksten i seg selv som avgjør om det er den monologiske eller dialogiske funksjonen som dominerer. Det er også opp til leseren hva hun gjør med teksten; om hun bruker det som er blitt kalt en «surface approach» (se for eksempel Entwistle, 1991) og bare forsøker å tilegne seg det som står, eller om hun har en «deep approach» til teksten og bruker den som et tankeredskap og går i aktiv dialog med den. Lærebokforfatteren kan gjøre sitt til for at teksten skal skape mening hos studenten gjennom å invitere til dialog, men det er også viktig at studenten forstår å bruke denne invitten, og tar ansvar for sin egen læring gjennom å forholde seg aktivt til teksten. Først da vil den gi mening, og først da vil læring skje. Her har etter min mening utdanningsinstitusjonen et viktig ansvar for å hjelpe studenten med å utvikle læringsstrategier som fremmer en aktiv dialog med teksten. Den har også ansvar for å tilrettelegge læringsmiljøet slik at studenten får mulighet til å formulere, muntlig og skriftlig, sin forståelse av stoffet i en dialog med lærere og medstudenter. [...]

## Ettertanker 2017

Det er ikke til å komme forbi, at jeg noen ganger har hatt følelsen av å møte meg selv i døren sett i forhold til de utfordringene jeg skisserte i den siterte artikkelen. Som lærer og som sensor for studenter som har hatt *Musikkundervisningens didaktikk*



som pensum, har jeg observert studenter som er mer opptatt av å huske det som står i boken enn å skjønne det, som ikke kan gi egne eksempler, men bare referere dem som står i boken, som synes å tro at det ikke finnes noen andre didaktiske teorier enn de som er presentert i boken osv. Noe av dette kan selvsagt skyldes at studentene ikke har gjort en grundig nok jobb, men det kan også være et tegn på at vi som lærebokforfattere ikke helt har maktet å unngå de fallgruvene jeg skisserte. Det understreker hvor krevende det er å skrive en lærebok, og det viser også at en lærebok lever sitt eget liv blant studenter og lærere, og ikke alltid brukes etter forfatterens intensjoner. Svakheterne til tross, tror jeg at *Musikkundervisningens didaktikk* har bidratt til en slags fagdidaktisk allmenndanning for generasjoner av musikkpedagoger, og da var kanskje ikke det krevende arbeidet med å skrive denne læreboken forgjeves.

## Litteratur

- Dysthe, O. (1996). «Læring gjennom dialog» – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Entwistle, N. (1991). How students learn, and why they fail. I J. Radford (Ed.) *Talent, Teaching and Achievement*. London: Jessica Kingsley.
- Fiske, J. (1990) *Introduction to Communication Studies*. 2nd. ed. London: Routledge.
- Gibson, S. B. (1993). «Textbooks as Canons: The Relationship Between Introductory Textbooks and Scholarly Discourse.» Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Miami 18–21 Nov.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998/2013). *Musikkundervisningens didaktikk*, 1. og 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hanken, I. M. (1998). Læreboken som kunnskapsformidler. I F. V. Nielsen, H. Jørgensen & B. Olsson (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1998*. Oslo: NMH-publikasjoner 1998:4.
- Havenes, A. (1996). Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel. I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Johnsen, E. B. (1989). *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johnsen, E. B. (1995). *Den andre litteraturen. Hva sakprosa er*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Molander, B. (1994). Kunnskapens frågor. Kunnskapsteori og kunnskapsanvending. I S. Selander & B. Englund (red.) *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in School and Society. I P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of Reseach on Curriculum*. New York: Macmillan.



# Sangfaget i folkeskolen i 1930-årene: Mislikt og stagnert

*Harald Jørgensen*

## Sangfaget: Start og utvikling

Denne artikkelen skal gå inn i sangfagets historie i 1930-årene for å se på fagets anseelse blant elevene, og på noen tapte muligheter for utvikling i disse årene.

Da vi fikk vår første «Forordning om Skolerne paa Landet i Norge» i 1739 var salmesangen med i starten og slutten av en skoledag, som et innslag i kristendomsundervisningen. Denne rollen ble beholdt i den første «Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet» i 1827. Her fastslo man at elevene skulle synge «efter Psalmebogen». Da byene fikk sin første skolelov i 1848 var imidlertid «sang» blitt en av «Underviisningsgjenstandene», uten noen henvisning til kristendomsfaget. Det samme skjedde for folkeskolen på landet da de fikk ny lov i 1860.

I årene fram til 1930 hadde faget fått en fast plass i undervisningsplaner for folkeskolen. Da kirkedepartementet fikk utarbeidet nye planer både for landsfolkeskolen (1922) og byfolkeskolen (1925), var målet for faget slik det hadde etablert seg fra 1880-årene: «Barna skal få stemme og øre opøvd og utviklet – de skal lære å synge de mest kjente sangene og salmene våre riktig, rent og vakkert, og de skal få kjennskap til notelæren og øving i sang efter noter, så de kan støtte sig til notene når de skal lære nye melodier.»<sup>1</sup>

Fagets formelle posisjon var ikke truet, og i mange sammenhenger ble det framhevet at det viktigste var å vekke barnets lyst til sang. Var det slik det ble? Fra lærere hadde det kommet mange kritiske uttalelser om sangundervisningen helt fra den ble fastere etablert i 1850-årene. Vi må imidlertid fram til 1930-tallet for å få høre *elevers* oppfatninger av sangfaget. Det vil si: Byskoleelever.

## 1930-årene: Byskoleelevers innstilling til sangfaget

Først ute var skoleinspektør H. C. Roti som i 1931 gjennomførte en spørreundersøkelse i sin egen kommune, Kongsberg.<sup>2</sup> Han fikk 1000 elever i 4.–7. klasse til å sette ett kryss ved fag de likte best og to kryss ved fag de likte minst på en liste over skolens fag. Dette omformet han til et mål på popularitet ved å regne differansen mellom enkeltkryss og dobbeltkryss som hvert fag hadde fått pr. 100 elever. Med denne noe uvanlige metoden fant han at to fag skilte seg klart ut som mest positive for både gutter og jenter: Håndarbeid/sløyd som fikk skåre +23, og regning med skåre +22. Langt etter kom kristendom med +8 fulgt av de andre leksefagene, noen på den negative siden. Sang var klart nederst med -21.

I 1934 nevnte Norsk Skoleblad en undersøkelse blant 218 elever på 6. klassetrinn i Drammen. De skulle oppgi hvilket fag de likte best, og 5 av dem likte sang best<sup>3</sup>.

Roti har denne meningen om hvorfor elevene har slike faginnstillinger: «Ein av dei ting som tykkjest gå fram av dei, er at dei reine leksefaga lite evne har til å fange interessa åt borna. Det som interesserer dei mest, er der dei sjølve får være med å skapa resultat. Fyrst og fremst gjeld dette handarbeidet ...» Her er en klar påminnelse om at egenaktivitet er viktig. Han viser også til kommentarer fra elevene, og skriver at «Når det soleis gjeld songen, er det særleg to grunnar som vert nemnde: ingen songrøyst og vanskar med å lære 'notar'». Og han kommer med følgende spørsmål: «Det er vel ikkje so at vi held på og kjøver både songgleda og songevna med all teorien vår?».

I 1937 ble det gjort studier i Trondheim og Skien av elevenes innstillinger til fag. Resultatene er ikke offentliggjort, men noen hovedtrekk er beskrevet av Østlyngen i 1939.<sup>4</sup> I Trondheim deltok 1608 gutter og 1524 jenter i 4.–7. klasse. De skrev opp de tre fagene de likte best og de tre de likte dårligst. Guttene nevnte gymnastikk og sløyd som avgjort best likt, fulgt av regning og tegning. Dårligst likt var sang, skriving og norsk. For jentene var regning overlegent best likt, deretter en gruppe fag med kristendom, håndarbeid, gymnastikk og tegning. Dårligst likt var naturfag, sang og skriving.

Samme prosedyre ble fulgt i Skien, med 465 gutter og 445 jenter, og resultatet var nokså likt det man fant i Trondheim: Blant guttene var gymnastikk, håndarbeid og regning de mest likte fagene, og sang og skriving minst likt. Blant jentene var regning, kristendomskunnskap og håndarbeid best likt, mens sang, skriving og naturfag var dårligst likt.

Da 1930-årene gikk mot slutten kom skoleinspektør Emil Østlyngen i Oslo med en undersøkelse om «Skolen fra elevenes standpunkt»<sup>5</sup>. Den delen jeg benytter ble gjennomført i 1938. Østlyngen samlet informasjon om elevenes innstillinger og meninger om skole og fag fra elever på tre skoler, to av dem «lå i strøk med mindre gode sosiale forhold.»<sup>6</sup> I alt 1943 elever. Skolene hadde kjønnsdelte klasser (det hadde de nok i Kongsberg, Trondheim og Skien også, uten at det er nevnt) og resultatene er fordelt på gutter og jenter. I et spørreskjema ble fagene listet opp og elevene fikk spørsmålet «Hvordan liker du de fagene du har på skolen?» Svaret skulle de gi ved å krysse av på en femdelte skala fra «veldig godt» til «veldig dårlig». Svaralternativene fikk så tallverdier fra +2 til -2, og dette ble brukt for å rangere fagene. Fordelingen ser vi i tabell 1.<sup>7</sup>

Klassetrinn	Antall fag	Gutter	Jenter
2-3	11	Nr. 10	Nr. 10
4-5	15	Nr. 14	Nr. 15
6-7	15	Nr. 14	Nr. 14

Tabell 1. Elevenes rangering av faget «sang» i forhold til de øvrige fagene.

Som vi ser fant Østlyngen i 1938 det samme som Roti i 1931: At sangfaget lå ned mot bunnen i rangeringen av skolefagene. Faget som kom øverst både for gutter og jenter på alle klassetrinn var gymnastikk. For guttene lå sang nest nederst på alle trinn, det var bare stil (2.-3. klassetrinn) og grammatikk (de øvrige trinnene) som var dårligere vurdert. Også for jentene var stil dårligere vurdert enn sang på 2.-3. trinn, mens fysikk var dårligere vurdert på 6.-7. trinn.

Var den lave vurderingen for sangfaget et spesielt norsk fenomen? Østlyngen referer til noen få undersøkelser fra europeiske land, og sammenfatter resultatene med at håndarbeid og gymnastikk er best likt av både gutter og jenter, og at de tre minst likte fagene er grammatikk, sang og skjønnskrift.<sup>8</sup> Altså samme tendenser som i Norge.

Østlyngen spurte også elevene (i 1937) hvorfor et fag var morsomt, eller hvorfor det var kjedelig. For sang fikk han disse kommentarene om hvorfor det var kjedelig: «Er ikke musikalsk; har ikke sangstemme; må synge om og om igjen; må sitte og øve opp igjen gamle sanger; synge skalaer og mø; noter; må stå så meget; at den ene stemmen må stå og vente til den andre har øvd seg nok, så vi kan synge sammen; blir ofte trett og i dårlig humør av å stå og synge en hel time; blir så tørr i halsen;

blir hes; får vondt i hodet, for det er så dårlig luft; altfor kvalmt i sangværelset; læreren tar tonen for høgt, så vi andre kan ikke følge med.»<sup>9</sup> Et glimt av noe positivt kom i en kommentar fra en jente, hun ville ha mer sang fordi sang var det peneste hun hørte.

Som vi ser er det en variert blanding av utsagn, og Østlyngen mener det er «opp-siktsvekkende hvor lite sang er likt [blant guttene]»<sup>10</sup> Innstillingene varierer imidlertid en god del mellom klassene, både for guttene og jentene. For klassene på 6.-7. trinn var sang det faget der innstillingen til guttene varierte mest mellom klassene, det samme gjaldt for jenteklassene på 4-5 klassetrinn. På de andre trinnene var sang ett av de tre mest variable fagene både for gutteklasser og jenteklasser, unntatt for guttene på 2-3 klassetrinn. Østlyngen mener at fag med liten variasjon mellom klassene er slike som er mindre avhengig av en lærer for elevenes innstilling, mens det er «nokså rimelig at læreren har større betydning for innstillingen til de fag som ikke har lett for å fange elevenes interesse.»<sup>11</sup> Med andre ord: Sangfaget hadde vansker med å fange elevenes interesse, og var derfor mer avhengig av gode lærere enn fag som elevene likte. Med dette rettet han oppmerksomheten mot lærernes kvalifikasjoner. At de kunne være mangelfulle ble beskrevet i et redaksjonelt innlegg i Norsk Skuleblad i 1935<sup>12</sup>: «Mange lærere har lite anlegg for sang, og det er jo slem; men verre er det når de selv tror at de ikke kan greie denne undervisning, og derfor driver den uten plan og glede og kjærlighet. Det er forholdsvis få skoler som kan ha spesiallærere i sang, og de fleste lærere *kan* undervise i sang som i andre fag, bare de legger arbeid på å utvikle sin evne også i denne henseende.»

Østlyngen viser også til de fire forutsetningene han mener et fag må oppfylle hvis elevene skal like seg på skolen: De må få en undervisning som er tilpasset deres evnenivå, lærestoffet må være aktuelt, dvs. ta mer hensyn til elevenes interesser og øyeblikkelige behov, elevene må bli aktivisert og engasjert i selvvirksomhet og selvstendig arbeid, og man må utnytte elevenes trang til å gjøre framsteg.

Dette er noen få norske undersøkelser, og de er alle gjort i byskoler med full klas-sedeling. Forøvrig er undersøkelsene spredt over hele 1930-tallet, de har stilt spørsmålene sine litt ulikt, de har benyttet ulike måter å svare på, de har sammenfattet svarene ulikt for å kunne presentere de rangeringene jeg har benyttet. Dette kan jo ses på som en svakhet, men min oppfatning er den motsatte: Nettopp fordi disse undersøkelsene er så pass ulikt gjennomført er det interessant at de kommer med samme konklusjon: Elever flest likte ikke sangfaget.

Kan vi tenke oss at sanggleden var større blant elevene i landsfolkeskoler? Kan ulike rammer for skolene på landet og i byene ha noe å si? Skolene i byer og på landet hadde hvert sitt lovverk og plan, men innholdet i sangfagets planer var stort sett det samme. Det store flertall av skoler på landet var fådelt, fra to-delte til seks-delte, samlet årstimetall var større i byene enn på landet, byskolene kunne tilby flere fag enn landsskoler, og tilgang på spesialrom og utstyr, blant annet i sang, var dårligere i landsfolkeskoler enn i byene. Det var også flere utdannede lærere i byskolene enn i landsskolene. Timetallet for sang varierte noe, avhengig av klassesdeling og kjønnsdeling, men stort sett lå det på 8–9 årstimer både på landet og i byen. På landet skulle de ikke ha egne sangtimer i 1. klasse, men helst synge litt i alle timene. Fra 2. år burde de sette av en halvtime i uka i til sangundervisning, og starte med forberedende øvinger i notelære på 3. klassetrinn. På dette trinnet skulle også byskolene starte med egne sangtimer. En forskjell mellom gutter og jenter finner vi på byskolenes 6. trinn. Her fikk jentene 1 uketime i sang, mot guttene 2. Årsaken var at jentene hadde et mindre timetall enn guttene i flere fag, for å få desto flere i håndarbeid og husstell.

De forskjellene som finnes i timetall for årstrinn og kjønn tror jeg ikke var store nok til å føre til systematiske ulikheter i elevenes innstilling til sangfaget, enten de var gutter eller jenter eller gikk i en landsfolkeskole eller en byfolkeskole. Årsakene til den lave vurderingen fra elevene lå rimeligvis i fagets innhold og arbeidsmåter, og lærernes kvalifikasjoner.

## **Sang: Et fag uten evne til fornying?**

Hvordan hadde faget havnet i denne situasjonen? Helt siden de første sangbøkene kom på 1840-tallet hadde det vært en strid mellom de som mente at sangfaget og sangen skulle være gehørsang, eventuelt «støttet» av noe notekunnskap, eller være sang etter noter, basert på metodisk opplæring av notasjonssystemet. Når den siste målsettingen ikke førte fram, var diagnosen stort sett at man ikke hadde brukt den beste eller riktige metoden for å lære sang etter noter. Derfor ble det lansert metoder som «formelmetoden» og «klangmetoden».

Da 1930-årene kom hadde sangfaget dermed en 80–90-årig historie som eget fag. Starten var på mange måter lovende: Rundt 1840–50 var det økende omtale og aktivitet knyttet til vår nasjonale kultur og dermed også nasjonale toner og tekster,



syngemåten for salmer ble kritisert og debattert, mannskor ble startet, sangbøker kom ut, med et vidt spekter av nasjonale og internasjonale tekster og melodier, og mange med tekst om notelæring og sang etter noter. Dette siste skulle bli et gjennomgangstema i årene som fulgte: Hva er den beste metoden for å undervise barna i å synge etter noter, eller i alle fall synge med «støtte» av noter? Skulle de i det hele tatt lære noter, eller bare synge «etter øret»? Skulle de starte med siffernotasjon? Skulle de synge enstemmig eller lære tostemmig med en gang, og hvordan skulle de gjennom sangøvelser og skalasynging og tonetrefføvelser utvikle «skjønn sang»?

Dette var bakteppet for en debatt som kom i gang i Norsk Skuleblad utover på 1930-tallet. De fleste som bidro holdt seg til de kjente temaene, der det mest omfattende bidraget kom i en diskusjon mellom to framtrepende musikk lærere, Gustav Bøhn og Mads Berg. Begge hadde vært engasjert i sangfaget fra like etter århundreskiftet, begge hadde gitt ut sangbøker, og begge hadde klokkeetro på «sin» metode.<sup>13</sup> Deres entusiasme for fagets muligheter var stor, men tankene om hva som skulle til for å forbedre fagets omdømme og betydning for elevene var de samme som hadde dominert debatt og planer i flere årtier.

Likevel var ikke tiåret helt fritt for både ideer og praksis som brøt med sangfagets tradisjoner. I 1934 kom det ut en bok som het «Sang»<sup>14</sup>, i serien «Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere.» Denne serien skulle beskrive skolefagene med bakgrunn i arbeidsskoleprinsippene, der det ble lagt vekt på elevaktivitet. Det er imidlertid lite vi finner av dette i boka, bare små bemerkninger om rytmer lært via kroppsbevegelser, arbeid bygd på eget initiativ og bruk av arbeidsbøker. I innlegg og diskusjoner i fagbladene Norsk Skuleblad og Vår Skole kom det imidlertid innspill som utfordret sangfaget. Det gjaldt både elevenes mulighet til å være aktive, sangens mulighet som et uttrykksmiddel (med blant annet den store omleggingen av tegneundervisningen som forbilde), lyttingens betydning og grammofonen som hjelpemiddel, innføring av skolekonserter og skoleorkestre, lagning og spill på blokkfløyter og tussefløyter, skaping av egne tekster og melodier. Noe av dette var i gang i noen få klasserom, annet var ideer hentet fra nabolandene.

## **1939: Ny Normalplan men ikke noe nytt for sangfaget.**

Da 30-årene gikk ut av tiden hadde Kirke- og undervisningsdepartementet klar en ny Normalplan, en for landsfolkeskolen og en for byfolkeskolen<sup>15</sup>. Det nye perspek-

tivet som ble lansert for alle skolene var det såkalte «arbeidsskoleprinsippet», som de også kalte «elevaktivitetens prinsipp.» Bakgrunnen var at man stilte seg kritisk til den kunnskapstilegnelsen som dominerte: Leksegjennomgang, lekselesing og leksehøring. Dette mente man ga dårlig effekt på lang sikt, fordi elevene raskt glemte mye av det som var gjennomgått. I stedet ville de ha «mer allsidige, selvstendige arbeid med stoffet»<sup>16</sup>, og at skolen skulle appellere til initiativ og selvstendig virksomhet.

Vi finner ikke noe av dette i planen for «Sang» i den nye normalplanen. Målet for byfolkeskolen ble formulert slik, helt i tråd med tidligere planer: «Målet for sangundervisningen er å oppdra elevene til å bli glade i god sang og til selv å synge de mest alminnelige sanger og salmer så vakkert og riktig som mulig. Dette vil en nå ved å vekke og utvikle barnas sans for god sang og musikk, ved å danne deres stemme og øre og ved å gi dem så mye kjennskap til notelæren og så mye øving i sang etter noter at notene kan bli til noen støtte når de skal lære nye sanger og salmer.»<sup>17</sup> (Samme mål for landsfolkeskolen, formulert på nynorsk.) Innholdet i faget var det vanlige, og det var ikke ett ord om elevvirksomhet og initiativ, bortsett fra et lite glimt av nytenking: Både i 5. og 6. klasse nevnte de «Litt øving i å lage sangstubber».

Med bakgrunn i dette er det nærliggende å konkludere med at sangfaget hadde stagnert, og at det ikke hadde oppnådd å «oppdra elevene til å bli glade i god sang».

## Et tilbakeblikk

30-årene kan vi se i lys av et innlegg fra lærer K. R. Rakvaag i Norsk Skuleblad et tiår senere. Når han ser tilbake på sin egen lærergjerning, uttaler han: «Men somme av oss var unge og modige, og ekstra interesserte, og vi prøvde å dele ut våre kunnskaper etter beste evne og vilje. Vi dreiv gjennom formelmetoden, klangmetoden, ja alle dei metodane vi høyrde om. Vi bygde skalaer med kryss og b, vi skreiv opp heile den videreverdige noterekka frå heil- til 64-delsnoten med pauser og punkt og alt. Og så stod vi der ein vakker dag og såg med stor sorg i hugen at den songgleda vi ville vekkje og nøre og få til å vekse seg stor – den var vips vekk. Melodien hadde komi bort!»<sup>18</sup>

## Noter

- 1 Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet. J. M. Stenersens forlag 1925, s. 63.
- 2 H. C. Roti: Kva veit vi om evnor og interesser hjå skuleborna? Skulebladet, 1931, s. 521–523.
- 3 Se Norsk Skuleblad, 1934 s. 468 og 487.
- 4 Emil Østlyngen: Skolen fra elevenes standpunkt. Oslo, Gyldendal, 1939, s. 29.
- 5 Emil Østlyngen: Skolen fra elevenes standpunkt. Oslo, Gyldendal, 1939.
- 6 Op.cit. s. 45.
- 7 Op.cit. s. 125ff.
- 8 Op.cit. s. 25.
- 9 Op.cit. s. 81.
- 10 Op.cit. s. 137.
- 11 Op.cit. s. 130.
- 12 Norsk Skuleblad, 1935, s. 844f.
- 13 Se «Sangen i skolen», Norsk Skuleblad, 1934, s. 147.
- 14 Mathilde Munch og Th. Skrøvseth: Sang. Oslo, Gyldendal, 1935.
- 15 Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidet ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke- og Undervisningsdepartementet. Oslo, Aschehoug, 1939.
- 16 Op.cit. s. 16.
- 17 Op.cit. s. 176.
- 18 K. R. Rakvaag: Songopplæringa i dag. Norsk Skuleblad, 1949, s. 213.

# Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk

*Even Ruud*

Å definere og avgrense fagfelt er en øvelse som lett skaper diskusjoner. Deltakerne i feltet kan ha ulike og kanskje motstridende interesser og det kan oppstå en kamp om hegemoniet. Definisjoner handler om å sette ord på en praksis, og da velger man gjerne å definere den praksisen man selv bedriver. Slik er de fleste definisjoner av «musikkterapi» preget av aktører med bakgrunn i en bestemt kunnskapstradisjon og hvor en lokal fagtradisjon med sin samling av praksiser setter sitt særegne avtrykk i definisjonen.

For å unngå ensidige definisjoner kreves et visst overblikk over hele feltet, foruten evne til refleksjon over de begrepene som inngår i definisjonen. Når det gjelder musikkterapien, er vel Kenneth Bruscias bok «Defining Music Therapy», som i 2014 kom ut i tredje reviderte utgave, et godt eksempel på hvor omfattende man bør gå til verks, om man virkelig vil klargjøre og avgrense alle begreper som omfattes av definisjonen.<sup>1</sup>

En definisjon og avgrensning kan i utgangspunktet ha til hensikt å informere utenforstående om hva ens eget fag handler om. Definisjonen vil være god å ha om man ønsker å avgrense sitt eget fag fra andre fagfelt. Et eksempel er forsøket på å holde musikkterapi atskilt fra musikkpedagogikk. I en fase med profesjonsbygging kan det være nødvendig å lage tydelige avgrensninger om man ønsker å opprette stillinger, definere pensum, lage utdanninger og så videre. I en profesjonssammenheng vil man lett vektlegge det som skiller to fag i stedet for å peke på det som er felles.

---

1 Bruscia, 2014.

## Vitenskapsfaget

Jeg definerte i sin tid musikkterapi som en del av et større vitenskapelig fagfelt – musikkpedagogikk – som da ble definert nokså vidt. Musikkpedagogikken ble betraktet som «et overordnet fagområde som berører forholdet mellom musikk og mennesker generelt og den didaktiske drøfting av musikkformidlingsproblemer. Slik sett vil både musikkundervisning og musikkterapi kunne danne deldisipliner innenfor musikkpedagogikken», skrev jeg den gang.<sup>2</sup> Jeg skilte ikke tydelig mellom musikkterapi som en vitenskapelig disiplin, en praksis og en profesjon. Dette ble tydeligere med de presiseringer som musikkterapeutene Brynjulf Stige og Kenneth Bruscia formulerte. Bruscia snakker om en disiplin som «an organized body of knowledge consisting of theory, practice, and research... As a profession, it is an organized group of people using the same body of knowledge in their vocations...»<sup>3</sup> Stige omtaler faget musikkterapi som «an evolving discipline, that is, a branch of learning identified by a field of study, a tradition of inquiry, and a disciplined discourse».<sup>4</sup> Stige sier videre at hva som konstituerer en disiplin ikke er selvklart. Skal det handle om studiet og læring av musikkterapiens profesjonelle praksis eller skal vi ha et bredere fokus, for eksempel på forholdet mellom musikk og helse?

Vi snakker nå om at musikkpedagogikk og musikkterapi er to forskjellige vitenskapsfag. Begrunnelsen for å skille faget musikkterapi ut som et selvstendig vitenskapelig felt, ligger ikke minst i at musikkterapi bredt formulert handler om forholdet «musikk og helse», altså et spesielt aspekt ved å være menneske. Hvis vi i tillegg avgrenser disiplinen ved å vise til den praksis den studerer og den spørsmålskulturen som er utviklet, har vi ytterligere argumenter for å skille de to disiplinene fra hverandre. Selv om både musikkpedagogikk og musikkterapi «berører forholdet mellom musikk og mennesker generelt», er ikke musikkterapien spesielt opptatt av «den didaktiske drøfting av musikkformidlingsproblemer».

Men vi kunne også si at musikkpedagogikk og musikkterapi tilhørte et enda større fagfelt: Musikkvitenskap. Her har de mange sammenfallende interesser med andre av musikkvitenskapens delområder, slik jeg har beskrevet i læreboka om *Musikkvitenskap*.<sup>5</sup>

---

2 Ruud, 1990: 26.

3 Bruscia, 1989:10.

4 Stige, 2002: 192.

5 Ruud, 2016.

## Praksis – om å gi nye handlemuligheter

Min definisjon av musikkterapi som en *praksis* handlet i 1979 om at «musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter».<sup>6</sup> Denne definisjonen egnet seg kanskje best til intern bruk for deltakerne i feltet, siden den ga en mangelfull beskrivelse av hva musikkterapeutene faktisk driver med. Definisjonen sa ikke noe konkret om målsettinger eller typen av intervensjoner og arbeidsformer, eller den hadde ingen ord som pekte i retning av psykologi eller helse. Den kunne nok i en viss forstand avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk, hvis vi definerte musikkpedagogikk til strengt tatt primært å handle om oppdragelse *til* musikk, og ikke gjennom musikk. Men som vi vet, også musikk lærere er opptatt av at musikkoppdragelse skal gi elevene både bedre dannelse, forstand, personlighet, motorikk, følelsesliv og det som godt er. Og da er ikke veien lang til å gi elevene flere handlemuligheter – styrket aktørskap (eng. «agency»).

For å skape større avstand mellom feltene, kunne vi si at musikkundervisning primært skal handle om dyktiggjøring i musikk, om håndverksferdigheter i forhold til instrument og stemme, og om å bli dyktig til å konsentrere seg om musikalske kvaliteter og kunne lytte aktivt. Vi kunne definere musikkterapi i motsetning til dette, som om ingen musikkterapeuter var opptatt av å gi brukerne opplæring i instrumenter eller kunnskap om musikk, eller at det ikke foregår aktiv og fokusert lytting i musikkterapien.

Nå er det slik at også mange musikkterapeuter arbeider ut fra et forsøk på å dyktiggjøre elevene i å spille, for å skape mestringsopplevelser, øke selvfølelse og på den måte bidra til økt handleutfoldelse eller aktørskap. Ikke bare innenfor spesialundervisning, men også innenfor psykisk helsefeltet, i arbeid med mennesker som har vært igjennom en psykose, eller ved avrusning og rehabilitering av rusmisbrukere, har vi i den senere tid sett at opplæring og samspill er en sentral del av den ressursorienterte tilnærmingen som preger musikkterapien.<sup>7</sup> Bruk av reseptiv musikkterapi, som i metoden BMGIM, handler i stor grad om fordypet, kontemplativ lytting til musikk. Det er ikke uvanlig at klienter får en ny eller forsterket opplevelse og interesse for den musikken som anvendes, som regel fra det klassiske repertoaret.

---

6 Ruud, 1979 og 1997.

7 Rolvsjord, 2010.

Fordelen med å bruke ordet «handlemulighet» i definisjonen var at det pekte i sosiologisk retning. Dette åpnet for å vise at musikkterapien var en del av et større handlefelt, med andre ord at det i mange sammenhenger var nødvendig å ta hensyn til omgivelser, kultur og et større samfunn om terapeutiske tiltak skulle ha virkning. Dette passet igjen godt med den ideologien som er utformet og knyttet til hva som nå kalles «samfunnsmusikkterapi» eller «community music therapy».<sup>8</sup> Men med dette fjernet man også noen av de skiller som var skapt mellom en mer rendyrket «klinisk» profesjonalisert musikkterapi og en bredere samfunnsmusikkterapeutisk praksis.

## Aktørskap

Det finnes et slektskap mellom de to disiplinene om vi definerer musikkpedagogikk som et fag som studerer *musikalsk* aktørskap – på engelsk «musical agency». Musikkpedagogen skulle da ha som praksisforståelse å fremme et musikalsk aktørskap. Begrepet «aktørskap» harmonerer også godt med sentrale målsettinger i musikkterapien («gi nye handlemuligheter») fordi den viser til at musikalsk kompetanse kan bli en del av vår generelle evne til å handle ut fra egne valg.

Musikkpedagog Irene Trønnes Strøm har studert minoritetsungdoms musikalske aktørskap og skriver i sin avhandling: «Det å være musikalsk aktør handler i denne sammenheng om individens evne til å engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk innenfor eller på tross av de rammene som den aktuelle kulturelle konteksten setter.»<sup>9</sup>

Ifølge Strøm kan vi forstå musikalsk aktørskap opp mot teorier i sosiologien som omtales som handlingsteori (Talcott Parsons), eller strukturasjonsteori (Anthony Giddens). For Giddens handler aktørskap (agency) om vår evne til å utføre noe, om å handle annerledes og skape en forskjell i situasjoner hvor vi har et valg. Vi er påvirket og noen ganger styrt av ytre strukturer, samtidig som vi har kunnskap om disse strukturene som gir oss handlingsalternativer. Strukturer er regler vi følger og reproducerer, samtidig som vi er gitt mulighet til å modifisere og tilpasse disse reglene etter våre behov. Disse tilpasningene skjer i konkrete situasjoner hvor aktø-

---

8 Stige og Aarø, 2012.

9 Strøm, 2016: 60.

rene trekker på sine fortolknings skjemaer, verdioppfatninger, normer og maktressurser.

Agency eller aktørskap handler om å være i besittelse av og klar over egne ressurser, samt i stand til å utnytte de ressurser som finnes i omgivelsene rundt seg. Egne ressurser kan være personlige eller materielle. Personlige ressurser handler om psykologisk utrustning (evner, følelser, sosial intelligens, musikkinteresse/talent, motivasjon, osv.), mens materielle ressurser handler om økonomi, artefakter som for eks. instrumenter, smarttelefon.

Strøm viser hvordan musikken tilbyr oss ressurser (instrumenter, smarttelefon, internett) til å utøve makt over økonomiske og materielle strukturer som påvirker oss. Eller musikken og musikklivet gir oss tilgang til sosiale relasjoner (musikere, pedagoger, artister) som styrker vårt aktørskap. For å forstå utfallet av handlingen må vi imidlertid både sette oss inn i aktørens refleksive overvåking av egne handlinger, motiver og ønsker og det terrenget som er med på å fargelegge og skape muligheter og begrensninger i handleutfoldelse. Det kunnskapsgrunnlaget vi handler ut fra vil være forskjellig fra person til person og fra situasjon til situasjon. De indre og ytre strukturer som skaper betingelser for våre handlemuligheter vil også endre seg med kontekst.

## **Profesjon: Sammenfallende og divergerende kompetanse**

Det er utdannet mange hundre musikkterapeuter her til lands siden utdanningen ble opprettet i 1978, og musikkterapeuter arbeider i dag innen spesialundervisning med elever med sammensatte lærevansker, barn med autisme, multifunksjonshemmede barn, innen demensbehandling, i fengsler, innen psykisk helsevern med ungdom og voksne, som ledd i behandling og rehabilitering av psykose og rusavhengighet. Vi finner musikkterapeuter i arbeid med barn på somatiske sykehus, i palliativ pleie, innen barnevern, eller i barnehager for å styrke språkutvikling, motorisk utvikling og sosial kompetanse osv. hos utsatte barn. Med et så variert arbeidsfelt, og med musikk som redskap, sier det seg at en musikkterapeut har en bred kompetanse – både musikkfaglig og helsefaglig. Musikkterapeut er ingen autorisert tittel, men i Helsedirektoratets retningslinjer for behandling av psykose og når det gjelder arbeid med avrusning og rehabilitering av rusmisbrukere, anbefales



musikkterapi under forutsetning av at den utføres av personer med mastergrad i musikkterapi.<sup>10</sup>

Det å lage en definisjon som beskriver hva musikkterapeuter vil oppnå, hvilke arbeidsformer praksis bygger på, teoretiske modeller etc., fører ofte galt av sted, som vi var inne på innledningsvis. Vi kan riktignok lage en definisjon som avgrenser musikkterapi fra andre disipliner eller profesjoner, for eksempel musikkpedagoger, musikere eller andre helsearbeidere som tar i bruk musikk i et helsefremmende arbeid.<sup>11</sup> Mange definisjoner av musikkterapi har også hatt et klinisk tilsnitt ved å legge vekt på at musikkterapeutisk praksis er sterkt profesjonalisert og individorientert, utføres på institusjoner med sterke evalueringsrutiner og med klare helsemålsettinger. Med framveksten av samfunnsmusikkterapien dekker ikke slike definisjoner lenger hele praksisfeltet. Samtidig har det i senere tid skjedd endringer i musikkpedagogikkfeltet. Hva som kalles «community music» kan godt vise seg å omfatte musikalske formidlingsformer som har helse som sentral målsetting eller begrunnelse, gitt den kontekst den utføres i.<sup>12</sup>

I stedet for å definere en slags felles kjerne for de ulike fagene, kunne vi heller se på hvilke kompetanser som er virksomme. Hvis vi ser på hva en musikkterapeut bør beherske, vil vi også oppdage at mange av disse kompetansene er felles med andre musikk- eller helsearbeidere. Men samtidig er summen av disse kompetansene annerledes enn i andre profesjoner.

1. *Musikalsk kompetanse.* Musikkterapeuter har her til lands en tydelig musikalsk identitet. Når utdanningen er lagt til Musikkhøgskolen i Oslo og Griegakademiet i Bergen forteller dette oss at det kreves gode musikalske ferdigheter for å komme gjennom opptaksprøver og bli tatt opp i studiet. Det kreves mer enn tre grep på gitaren for å møte de varierte arbeidsoppgaver som musikkterapeutene står ovenfor. Musikkterapeuter har et høyt nivå på sitt hovedinstrument. I tillegg står improvisasjonskompetanse sentralt.

Musikalsk kompetanse deles selvsagt med musikere og musikkpedagoger. Utøverkompetansen kan være høyere hos pedagogen og musikeren, noe som kunne

---

10 Som bare gis ved Norges musikkhøgskole og Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.

11 For eksempel innenfor såkalt musikkmedisin, hvor musikk administreres uten tilstedeværelse av en musikkterapeut.

12 Se Ruud, 2010.

skape rolleforvirring om profesjonsforståelsen som musikkterapeut kun bygget på musikalske ferdigheter.

God musikalsk kompetanse finnes også hos mange helsearbeidere, selv om denne kan være begrenset til en sjanger eller en spesiell ferdighet.

2. *Metodisk kompetanse.* Et viktig fag i musikkterapiutdannelsen er musikkterapeutisk metode. Musikkterapeuter arbeider med musikk som kommunikasjon og de møter mennesker i alle aldre og med forskjellig kulturbakgrunn, individer med svært forskjellige musikkpreferanser. For å nå fram med musikk skal man beherske mange sjangere, kunne tradisjonell musikkteori og improvisere, lede kor og band, instruere der hvor det er nødvendig, organisere musikalske produksjoner og ellers være gode musikalske støttespillere. Riktignok finnes det også her arbeidsformer som overlapper med musikerens og pedagogens, især når det handler om opplæring på et instrument, bandspill, å lede kor eller orkester. Men det finnes også helt særegne metoder i musikkterapifaget, som Guided Imagery and Music, som er en psykoterapeutisk metode med vekt på lytting til musikk. Men denne krever igjen ikke musikalske håndverksferdigheter og kan godt utføres av for eksempel psykologer med en viss musikkunnskap i bunnen. Sangskrivning er også spesielt for musikkterapeuter, i sær når det handler om å bruke tekster fra sårbare klienter i en klinisk sammenheng. Det samme gjelder hva som kalles terapeutisk eller klinisk improvisasjon (Creative Music Therapy).

3. *Kunnskap om målgrupper.* Musikkterapistudiet legger opp til at studentene må forholde seg til fag som psykologi og pedagogikk, så vel som musikkpsykologi og musikkpedagogikk. Musikk og hjerneforskning, musikkvitenskap, spesialpedagogikk, og ikke minst kunnskap direkte relatert til de ulike målgrupper står på timeplanen. De fleste spesialiserer seg på ulike felt gjennom sine masteroppgaver. I denne tverrfaglige kunnskapen inngår også musikkterapiteori.

Dette er et kompetanseområde som kan være fjernt for musikkpedagogen og musikeren. Helsearbeideren vil ofte være fortrolig med denne kunnskapen, noe som i kombinasjon med musikalske ferdigheter gjør at flere helsearbeidere, leger så vel som sykepleiere, har beveget seg inn på musikkterapifeltet.

4. *Relasjons- og kommunikasjonskompetanse.* En god musikkterapirelasjon handler om gjensidig bekreftelse og *anerkjennelse*.<sup>13</sup> Empati er et viktig stikkord her, noe som innebærer villighet til å leve seg inn i andres situasjon, tanker og følelser. Dette er en kompetanse som både musikere, pedagoger og helsearbeidere kan beherske. Det er imidlertid viktig å understreke at musikere her vil komme til kort om man ser sin oppgave i å framvis egne ferdigheter, framheve seg selv og sitt eget spill og gjennom det skape avstand til klienten. Musikkterapeutene skal være åpne for inter-subjektivitet, det vil si å dele følelser, intensjoner og tanker gjennom musikalske samhandlinger.

Musikkterapi skiller seg da fra musikkmedisin ved at musikkterapeuten som fagperson i direkte relasjon med andre mennesker spiller en viktig rolle. Musikkterapi handler derfor ikke om bare om avspilling eller framføring av musikk uten at det i arbeidsprosessen dannes en relasjon til andre mennesker. Musikkterapi bygger på et langsiktig arbeid der kunnskap om bruker, samarbeid med annet fagpersonale eller et lokalmiljø, ofte med individuelle planer og kontinuerlig evaluering av forløp, danner basis for arbeidet. Selverfaring og relasjonskompetanse er viktig for alle behandlere, det å kunne regulere nærhet og avstand til andre, ikke invadere. Det å kjenne grenser for egen kompetanse står sentralt i den omfattende praksisundervisningen som musikkterapeutene blir tilbudt under supervisjon av erfarne musikkterapeuter.

5. *Teori og forskning.* En norsk musikkterapeut skal ha utdanning på mastergrads nivå. Dette betyr fullført masteroppgave, med tilhørende kompetanse i å lese forskningslitteratur, kunne noe om vitenskapsteorier, forskningsmetode og kriterier for evidens, kjenne til databaser om musikkterapi, kunne gi en skriftlig formidling av faget osv. Kunnskap om forskning er kjent for både musikkpedagoger og mange helsearbeidere. Når det kommer til teori, vil musikkterapeutene, på samme måte som musikkpedagogene, ha kjennskap til musikkvitenskapelig tenkning slik den er fundert innen musikkpsykologi, -pedagogikk, -sosiologi, og -antropologi. En forståelse av musikkbegrepet og betydningen av musikalsk identitet synes også å være viktig i mange sammenhenger og i møter med klienter. Det finnes også en teoretisk tradisjon som er særegen for musikkterapien.<sup>14</sup>

---

13 Se her Trondalen, 2016.

14 En god oversikt finnes hos Aigen, 2014 og Bonde (red.), 2014.

## Den sjette kompetansen – den profesjonelle musikkterapeuten

Musikkterapeutene har så langt unngått store profesjonskamper her til lands. Men vi ser fra tid til annen at både sykepleiere, leger, musikere og musikkpedagoger kan gjøre krav på å arbeide som musikkterapeuter, fordi de kan dekke et eller flere av de kompetansefeltene som er skissert i det foregående. Andre yrkesgrupper kan søke på ledige jobber eller bruke tittelen «musikkterapeut» som myndighetene dessverre ikke har gitt beskyttelse gjennom autorisasjon. Til tross for at det finnes omfattende dokumentasjon på musikkterapiens virkninger, til tross for at slik autorisasjon er gitt i land som USA og England.

Når også andre yrkesgrupper eller profesjoner på en vellykket måte bruker musikk i helsearbeid, er det fordi de kan være gode (nok) musikere eller har en annen godkjent helsefaglig utdanning. For å avgrense musikkterapi profesjonen fra andre profesjoner, kan vi i stedet for å definere praksisen, se på samspillet mellom de ulike kompetansene. Vi kunne si at det er summen av de fem kompetansene som er skissert i det foregående, som til sammen utgjør profesjonsrollen til musikkterapeuten. Det er dette vi kaller den sjette kompetansen.

Og vi ser at dette er en krevende rolle som forbinder musikalsk håndverk og metodiske ferdigheter, evne til kommunikasjon og relasjonsdannelse, helsefaglig kunnskap, samt teoretisk kunnskap og refleksjon gjennom å forholde seg til forskning. Det er nettopp denne helheten av kompetanser som utgjør musikkterapeut profesjonen.

## Litteratur

- Aigen, K. S. (2014). *The Study of Music Therapy*. New York: Routledge.
- Bonde, L. O. (red.) (2014). *Musikterapi. Teori. Uddannelse. Praksis. Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark*. Århus: Klim.
- Bruscia, K. E. (1989). *Defining Music Therapy*. Spring City, PA: Spring House.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy. Third Edition*. University Park, Ill.: Barcelona.
- Rolvsjord, R. (2010). *Resource-Oriented Music Therapy in Mental Health Care*. Gilsum: Barcelona.

- Ruud, E. (1979). Musikkterapi. *Musikk i skolen* (4), 34–35.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (1997). Nye handlemuligheter. *Musikkterapi* (3), 35–37.
- Ruud, E. (2010). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 12, 59–80.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.
- Strøm, I. T. (2016). «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal.» En *etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster*. (Ph.d-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag). Høgskolen i Hedmark. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.
- Trondalen, G. (2016). *Relational Music Therapy. An Intersubjective Perspective*. Dallas, Tex.: Barcelona.

## Ein ny læreplan sin framvekst og resepsjon:

Refleksjonar over nylesing av Geir Johansens doktoravhandling «Musikkfag, lærer og læreplan» (2003)

*Magne I. Espeland*

### Innleiing

For cirka tjue år sidan reiste eg rundt i Noreg for å informera lærarar og andre om den nye musikkplanen i læreplanverket av 1997 (L-97). I fire år etterpå møtte eg hundretals musikk lærarar og klasselærarar på sommarkurs på Stord og andre stader som ein del av etterutdanningsopplegget knytt til det nye musikkfaget i L-97. Dette skjedde på oppdrag frå det kongelege kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet, og var truleg eit resultat av mi leiing av læreplangruppa for musikkfaget som hausten 1994 hadde starta arbeidet med den nye planen. Lite visste eg i 1997 at Geir Johansen nettopp hadde starta opp doktorgradsprosjektet sitt, eit prosjekt som m.a. hadde følgjande siktemål: «Hvordan oppfatter lærere som underviser musikk i grunnskolen det musikkfaget de underviser i», og «hvordan påvirker implementeringen av en ny læreplan denne oppfatningen de to første årene i implementeringsperioden».

Når eg nå nyttar høvet til å reflektera litt over hendingar som fann stad for lenge sidan, så er intensjonen med det fleirsidig. For det første vil eg gjerne understreka at Geir Johansen sitt arbeid må sjåast på som et pionerarbeid innan norsk musikkpedagogisk forskning, og det fortener all den merksemd det kan få. Å undersøka ein læreplan sin resepsjon hjå musikk lærarar og deira tilhøyrande fagoppfatning er ikkje noko som skjer for ofte. Sjølv om den musikkpedagogiske forskinga Norden har gjort store framsteg dei siste tjue åra, er det relativt lite som er gjort innanfor det som Frede Nielsen omtala og drøfta som «musikkundervisnings rammefaktorer» (Nielsen, 1997). I drøftinga si av territoriet for slik forskning skil Nielsen m.a. klart mellom a) «bestemmelser» (der læreplanar inngår), og b) «diskurser» (der m.a. «meninger» inngår), men han understrekar at:

«Det kan være vanskelig i alle tilfælde at skelne skarpt mellom a) og b) fordi visse skrifter og udsagn formelt kan have vejledende eller retningsvisende karakter, men reelt fungere mere eller mindre bestemmende eller i hvert fald stærkt normerende (fx undervisningsveiledninger, dominerende ideer). Begrepet 'skjult læreplan' må bl.a. sees i dette lys. Det er dessuten tydeligt, at felt b) rummer et kontinuum av diskurstyper spæned fra vitenskapelig underbyggende konstanteringer til sloganprægede og politiserende utsagn og meningstilkendegivelser. Bag alle bestemmelser ligger det dessuten (åbent eller skjult) diskurser av den ene eller anden art. Det er en viktig oppgave for en kritisk-analytisk orientert musikkpædagogik at avdække sådanne forhold» (s. 161)

Kunnskap om tilhøvet mellom «bestemmelser» og «diskurser» burde vera heilt grunnleggjande for læreplanreformer, og sjølv om me har sett noko forskning i Noreg som har dette som tema, står framleis Geir Johansen sitt arbeid fram som unikt i ein nordisk samanheng. Med Frede Nielsen sitt sitat som bakgrunn håpar eg denne teksten kan bidra med å vera eit nok analytisk blikk, ikkje berre på tilhøvet mellom ein læreplan (L-97) og resepsjonen den fekk, men også på diskursar knytt til planen sin prosessuelle framvekst og funksjon.

For det andre er det sjølv sagt ikkje første gongen eg tenkjer over musikk lærarar sine oppfatningar om læreplanar, korleis læreplanar oppstår, og korleis oppfatningar dannar og utfaldar seg. Under heile læreplanprosessen i L-97 (1994- 1997) skreiv eg kontinuerlig feltnotat frå læreplanprosessen og publiserte artiklar både i norske og utanlandske tidsskrift (Espeland 1995; 1997; 1999). Å vera leiar for læreplangruppa for musikkfaget i L-97 og den etterfølgjande etterutdanninga innebar møte med mange musikk lærarar og andre lærarar i grunnskolen, men sjølv om eg leste Geir Johansen sitt arbeid då det kom i 2003, har eg likevel ikkje reflektert systematisk over samsvar, eller mangel på samsvar, mellom mine egne erfaringar og Geir Johansen sine funn og drøftingar slik det går fram av avhandlinga hans. Eit slikt fokus så lenge i ettertid kan i verste fall bli oppfatta som nostalgisk og sjølv-sentret, men det kan ved nærare ettertanke kanskje også brukast til å reflektera over nasjonale læreplaner si rolle i musikkfaget si utvikling i Noreg meir allment. Eg skal prøva å gjera det i det følgjande ved å reflektera litt over korleis L-97 prosessen gjekk føre seg og utvikla seg. Undervegs kjem eg til å vera innom ulike sider ved Geir Johansen si avhandling og anna relevant forskning knytt til resepsjonen av musikkfaget i L-97.

## Kva er ein læreplan eigentleg?

Det er kanskje unødvendig å stilla eit så grunnleggjande spørsmål. Vanlegvis blir ein nasjonal læreplan omtalt som eit rammeverk for et nasjonalt dannelsprosjekt. I Noreg har me hatt ein slik tradisjon lenge, og for musikkfaget sin del sidan forsøksplanen av 1960 (og for songfaget sjølvstakt mykje lengre) (sjå t.d. Bjørnstad & Espeland, 2016). I kor stor grad slike planar har forma musikkfaget i den norske tradisjonen, er det vanskeleg å ha eit fasitsvar på. Eg har ofte møtt lærarar som er sikre på at bestemte ting som er sett på som viktige i ei eller anna form for musikkundervisning skal vera nedfelt som obligatorisk på nasjonalt plannivå, men som faktisk ikkje er omtalt der. Eit døme er når ein av Geir Johansen sine informantar etterlyser «blokkfløyte» som konkretisering i L-97 planen, truleg basert på at dette instrumentet er spesifikt beskrive i alle tidlegare planar, noko som ikkje er tilfellet. Ordet «blokkfløyte» står berre i 1974 planen. Som kjent hindrar det ikkje at blokkfløyteopplæring blei og fremdeles er ein del av etablert musikkundervisning i grunnskolen (Espeland et al. 2013: 127 ff). Dette kan synes å stemma godt med eit av Geir Johansen sine hovudfunn, nemleg at ein direkte samanheng mellom gjeldande læreplan og etablert musikkpraksis er vanskeleg å påvisa.

Geir Johansen sitt fokus på ein eventuell samanheng mellom fagsyn i praksisfeltet og ein læreplantekst er sjølvstakt eit legitimt fokus, men for meg ser det ut som det langt på veg kan vera eit fokus influert av ei allmennpolitisk oppfatning av kva ein nasjonal læreplan skal og bør vera. Politisk sett er slike planar oftast sett på som eit styringsinstrument for implementering av eit utdannings- og dannelsprosjekt som er festa i Storting og regjering. Frå perspektivet «styringsinstrument» blir ein plan si implementeringskraft dermed det viktigaste kriteriet for suksess eller fiasko. Dersom læreplanprosessar først og fremst blir oppfatta som politiske implementeringsinstrument, kan fagmiljø som blir engasjert eller som engasjerer seg i slike prosessar lett bli kritisert for ukritisk å gå, for ikkje å seia «springa», politikarane sine ærend. Ein av kommentarartiklane i eit nasjonal tidskrift i etterkant av mi utgreiing om den nye musikkplanen (Espeland, 1995) hadde tittelen «De nyttige idiotene», der underteikna (og resten av gruppa) i klare ordelag blei skulda både for inkompetanse, for å ha kommersielle interesser av deltakinga i planprosessen, og for ikkje å ha peiling på kva som gjekk føre seg i musikkundervisninga i musikkfaget (Bakke, 1997). Teksten er eit usedvanleg godt døme på det Nilsen kalla «meningstilkendegivelser», og etter mitt syn ein naturleg del av ein diskurs, rett nok plassert i ytterkanten av Nielsen sitt diskurskontinuum- på motsett side av det han kalla «vitenskapelig underbyggende konstanteringer» (Nielsen, 1997: 161).



Det var då eg las desse kommentarane at eg bestemte meg for å publisera mine erfaringar frå læreplanprosessen systematisk i vitenskaplege tidsskrift, og i to tilfelle med utgangspunkt i Foucault inspirert teori om makt (Espeland, 1997; 1999).

Etter mitt syn er ikkje læreplanar først og fremst politiske styringsinstrument slik dei har vakse fram i norsk læreplantradisjon. Det kan synast litt underleg kanskje å fremja eit slikt synspunkt om L-97, ein plan som meir enn nokon andre planar er spekka med målformuleringar i retning av kva opplæringa skulle sikta mot. Slik eg opplevde deltaking i og leiingsansvar i L-97 prosessen var denne prosessen likevel like mykje ein fagleg, fagpolitisk og fagdidaktisk prosess som ein allment skolepolitisk orientert prosess. Rett nok var inngangen og starten av L-97 prosjektet i 1994 i langt sterkare grad enn i tidlegare planprosessar prega av politisk styring. Innføringa av målstyring og innhaldskonkretisering i form av såkalla «fellesstoff» er døme på det. Statsråd Hernes sin invitasjon av amerikanske E.D. Hirsch som keynote på opningsseminaret for fagplangruppene for L-97 hausten 1994, var eit tydeleg signal om at ein politisk ide om felles kunnskap og ei tydeligare konkretisering av læreplaner i fag skulle kanalisert inn i læreplanprosessen med styrke. Hirsch hadde stått sentralt i den amerikanske kanondebatten gjennom sine innspel med «What every American needs to know» (Hirsch, 1988). I notatet mitt frå opningsseminaret ser det ut som det forundrar meg ein smule at ein sosialdemokratisk statsråd kunne invitert ein person som i USA var sterkt kritisert for si skeive verdivektlegging i form av fokuset på «the white heritage» på rekning av svakare stilte grupper. I innlegget sitt på L-97 seminaret kritiserte Hirsch i sterke ordelag Dewey si pedagogiske plattform og karakteriserte denne pedagogikken som «romantic educational formalism». I artikkelen min frå 1999 beskrev eg denne hendinga som «a power event», og ministeren som «an active power agent», som:

Instead of repeating his own arguments, he brought in a prominent international scholar to present arguments, which were very much in keeping with one of his own basic ideas for Reform 1997 (Espeland, 1999: 12).

Statsråden sin politiske bakgrunn for å fremja tanken om fellesstoff var grunna i frykta for at eit sterkt veksande multikulturelt samfunn kunne bli øydelagt på grunn av ulike gruppers manglande kunnskap om kvarandre,- eit prisverdig utgangspunkt i og for seg, noko han utdjupa grundig i ein times lang tale ved avslutningsmiddagen for L-97 prosjektet.

Slike politiske vurderingar dominerte likevel ikkje fagplangruppa sitt arbeid. Denne gruppa, som var samansett av personar med kompetanse frå skolefeltet (musikk-lærarar), frå høgare utdanning (fagdidaktikarar), frå barnehagepedagogikk, frå musikkorganisasjonar og frå musikkfeltet, var i den første fasen mest opptekne av det fagpolitiske. Kva for rammer kunne eit lite fag få? Var det fare for nedskjering eller høve til utviding av faget? At dette var eit viktig aspekt ved læreplanprosessen for eit av grunnskolen sine minste fag er lett forståeleg. Når eg ser tilbake på mi vitskapelege rapportering frå læreplanprosessen (basert på feltnotat) er det lett å sjå kor viktig denne sida ved Reform 97 var for musikkmiljøet på den tida, – som nå. I mi eiga konkluderande oppsummering av prosessen skriv eg:

Music has kept its position. The inclusion of more dance has given us a more practical subject. An obvious benefit is that beginning in 1997, we will have compulsory music education for students aged six to sixteen. (Espeland, 1999: 15)

Sitatet ovanfor viser også at dei strukturelle aspekta ved musikkfaget var viktige, og dermed er me inne på dei fagdidaktiske sidene ved læreplanprosessen. Rett nok måtte fagplangruppa gjennom heile prosessen relatera seg til målstyringsprinsippet og andre rammer, men den viktigaste diskusjonen i faggruppa dreidde seg i første omgang om korleis faget skulle konstruerast innanfor det rammeverk som blei gitt. Kva skulle vera mest synleg av skolefaget sine mange sider, kor mykje skulle me byggja på tidlegare planar sin struktur og hovudomgrep, og korleis skulle dette plasserast inn i eit slags hierarki som gav meining og som hang saman? Dette aspektet ved planarbeidet er blant Geir Johansen sine relativt få funn om korleis læreplanen direkte påverka fagoppfatninga blant sine informantar. Han skriv:

Når det gjaldt læreplanens påvirkning på fagoppfatningen, var hovedinntrykket at informantenes oppfattede musikkfag i liten grad syntes påvirket av den nye planen. På de områdene der påvirkning kunne identifiseres, kom den imidlertid tydelig til uttrykk. Dette gjaldt for det første en oppfatning av musikk som et fag med større vekt på komponering enn tidligere. For det andre gjaldt det en økt vekt på praktisk aktivitet, knyttet til planens «Aktivitets og erkenningsformer» (L97: 238), noe som ga inntrykk av at informantene oppfattet musikkfaget som et mer praktisk, utøvende fag enn tidligere. (Johansen, 2003: 366)

Komponering som aktivitetsform var ikkje nytt i L-97. Det hadde i realiteten vore der frå 1974, men då som skapande aktivitet. Diskusjonen om å bruka omgrepet «komponering» som namn på ein av musikkfaget sine aktivitetsformer var omstridt og mykje debattert både internt i gruppa og i dei mange møte med fagmiljø undervegs i prosessen. Det er vel ingen grunn til å leggja skjul på at eg var ein av pådriverane for ei slik løysing, påverka som eg var internasjonal musikkpedagogikk, John Paynter sine idear, og progressiv og Dewey orientert pedagogikk. Eit viktig argument for meg var at me skulle bruka omgrep som musikkfaget kunne krevja eigarskap til. Med tanke på krafta i «the composition movement» (t.d. Barrett 1996) var dette eit tungtvegande argument som kunne tuftast på overtydande praksisbasert utviklingsarbeid (t.d. Paynter, 1982; Gamble, 1984). Geir Johansen sine funn for dette området stemmer godt med mine egne inntrykk i møtet med lærarar i etterkant av læreplanarbeidet. Omgrepet vakte oppsikt og vart møtt med spørsmål av ulikt slag. Trudde me alle kunne bli Mozart? Og korleis kunne eit vanleg menneske driva med komponering, for ikkje å snakka om barn og ungdom? Eg trur framleis det er eit godt omgrep og at det fortener sin plass, men i kor stor grad det er implementert i norsk musikkundervisning og kva som kan vera årsakene til det er ei anna sak som det vil føra for langt å gå inn på her. I Skolefagsundersøkelsen frå 2011 figurerer framleis komponering som ein etablert praksis i skolefaget musikk, men likevel ikkje som ein dominerande praksis. Slik sett går nok denne aktivitetsforma inn som eit av fleire aspekt av ei vurdering som konkluderer med at norsk skole i praksis har eit redusert musikkfag sett i høve til læreplannivået. (Espeland et. al, 2013, s. 148 ff). I skrivande stund er det første høyringsutkastet til ny læreplan i musikk (2019) gjort offentleg. Eit påfallande trekk her er etter mitt syn mangelen på innsyn i kor viktig det er for eit fag å bruka hovudomgrep som er festa i musikkfaget og ikkje andre stader. Komponeringsomgrepet er eit godt døme på det.

## **Læreplanprosessen for L-97 som (nasjonal) diskurs**

Opningskonferansen og opningsseminaret hausten 1994 blei følgd av ein serie med møte og seminar, som tok læreplangruppa over det meste av landet. I prosjektplanen som viser organiseringa av L-97 prosessen, er eit av punkta knytt til kriterier for utval og samansetning av faggruppene så vel som for leiarar av faggruppene. Dei siste måtte «inneha høy pedagogisk kompetanse teoretisk og praktisk, ha faglig styrke, kunne formulere eget pedagogisk grunnsyn, ha evne til å formulere tekst, og kunne lede en produktrettet gruppeprosess». Leiaren blei kjøpt fri frå vanlig

jobb frå 1.10 1994 i et halvt årsverk, der det ble spesifisert at arbeidet for leiaren også omfatta skrivning av tekst (Jahr, 1994: 7). Innhaldet i desse seminara og møta var sjølvsagt prega av dei politiske og strukturelle føringane som blei skissert for oss, men det mest dreidde seg likevel om tema som legitimering av faget, faget sitt kunnskapsgrunnlag og drøftingar om struktur og innhald i læreplanen for skolefaget musikk. Dei aller fleste møta omfatta også innspel frå personar eller miljø som me, eller av og til andre, meinte kunne tilføre gruppa kompetanse, og som kunne bidra i den fagdidaktiske diskursen som var sjølv grunnlaget for arbeidet. I løpet av det første halvåret (1994/95) kom me etter kvart fram til følgjande prinsipp som skulle liggja til grunn for utforminga av læreplanteksten:

- Hovudområda skulle signalisera vårt syn på basis for skolefaget musikk
- Inndelinga skulle vera ei vidareføring av tankane i M 87
- Hovudområda skulle fungera som fundament me kunne byggja mål og hovudmoment på
- Inndelinga skulle visa ei internasjonal orientering
- Inndelinga skulle representera eit kunnskapssyn som inkluderte både Ars og Scientia dimensjonen i faget
- Hovudområda skulle sikra ein god balanse mellom det utøvande, det skapande, det orienterande og det berikande
- Hovudområda skulle ha logiske linjer til generell del av læreplanen og til «Brua», m.a. ved å ta opp i seg det som er sagt om likeverd mellom stoff og arbeidsmåtar, felleskap og tilpassing, oppvekst og læringsmiljø og leik og undervisning (Læreplan for fag, utkast 1. mars, u.off, 1995)

Desse punkta vart nok ikkje dei endelege prinsippa, men dei viser fokuset i prosessen. Det er ikkje eit skolepolitisk fokus som dominerer her, kanskje med unntak av det siste punktet, men eit fokus som viser kor opptekne me var av å plassera faget på det som eg vil kalla den internasjonale musikkpedagogiske plattformen, ei plattform som skulle visa at musikkfaget var i utvikling, at det var bygd på ein brei kunnskap om musikkfaget og tilhøyrande kunnskapsutvikling, og ikkje minst at det såg på L-97 som ei vidareføring av andre og tidlegare læreplanprosessar.

Det vil likevel være feil å hevde at det allmenne skolepolitiske rammeverket som ramma inn L-97 prosessen ikkje påverka utforminga av fagplanen for musikk i L-97 og den fagdidaktiske delen av prosessen. Det gjorde det heilt openbert. Statsrådets innspel om fellesstoff blei likevel kraftig justert og silt gjennom ein diskurs over lang tid som for det meste gjekk føre seg internt i fagplangruppa og i samspelet med

prosjektdrivarane i embetsverket i departementet. Utforminga av fellesstoff for musikkfaget blei berre diskutert i eitt direkte møte mellom statsråden og fagplangruppa. I dette møtet blei spørsmålet om fagplangruppa si manglande konkretisering av fellesstoff i form av kunstnar- og komponistnamn problematisert, noko me bl.a. responderte på ved å vise til faget sitt sterke aktivitetspreg. På spørsmål frå statsråden om me ikkje eingong syntes at Grieg skulle nemnast spesielt, blei fagplangruppa noko usikker, og lova å sjå på denne forma for konkretisering på nytt. Likevel vart resultatet i form av den endelege teksten ikkje særleg rik på slike konkretiseringar, bl.a. fordi omgrepet «fellesstoff» etter kvart og gjennom ein pågåande diskusjon også kunne omfatta andre ting enn namn på lærestoff.

I Geir Johansens si avhandling er planen sin påverknad på fagoppfatninga blant musikk lærarar bl.a. knytt til oppfatning av læreplanens sine kunnskapsområde omtalt som «ubetydelig» (s. 260). Det er kanskje ikkje så rart når ein veit at eit viktig prinsipp for skriving av ny læreplan var at L-97 bl.a. skulle vera «ei vidareføring av tankane i M87». Geir Johansen si beskriving av funna sine som «bekreftende og endrende påvirkning» er difor ei god ramme for å forstå kva for ei rolle ein læreplan kan ha som del av ei kontinuerleg utvikling (s. 256 ff). Skolefaglege praksisar må veksa fram over tid. Dei er komplekse praksisar som vert påverka av svært mange faktorar, sjølv om svært mange i dag meiner at læraren er den personen som i kraft av sin habitus, sin kompetanse og sine haldingar kanskje betyr aller mest for utforminga i skolekvardagen. Slike praksisar kan sjølv sagt setjast under press av ulike former for innspel og avgrensingar, men eg er slett ikkje sikker på at ein læreplantekst i seg sjølv er den ramma som betyr mest for utforminga av ein praksis, og i alle fall ikkje L-97. Men, og det er eit viktig men, når læreplantekstar blir direkte kopla på eit testregime og på ei pedagogisk styring som gjer målstyring til eit detaljert og fragmentert rammeverk for ein lærar, ja då er det fare på ferde for oss som trur på at læraren sitt profesjonelle skjønns for ein god praksis er langt viktigare enn politiske prioriteringar.

Den skolepolitiske diskursen rundt L-97 var til tider intens og heftig. Særleg gjaldt dette diskusjonen om planen sin forskriftstatus og innføringa av målstyringsprinsippet. I arbeidet med å informera om planen møtte eg ofte musikk lærarar som var opprørte over alle måla som starta med « elevane skal...». Det var ein forståeleg reaksjon. Det er lett å sjå at planen var fylt med ambisiøse mål. Det var ein del av rammene for heile prosjektet. Og det vart sjølv sagt verre dersom ein lærar som ynskte å leggja L-97 til grunn for arbeidet sitt valde å dela opp eitt mål i ennå fleire formuleringar. Då kunne kanskje eitt mål bli fem nye mål i tillegg i skolekvardagen.

Mitt svar til musikk lærarar var å argumentera for at måla ikkje måtte delast opp, men tvert i mot bli slått saman, slik at ein og same klasseromsaktivitet kunne bli relatert til fleire mål.

Diskusjonen om kva eit mål egentleg tydde var lenge fråverande i L-97 prosessen. Men det kom med til slutt, rett nok på ein svært merkeleg plass,- i bildeteksten til bildet av Nordlandskatedralen like før kapitlet «Innledning» (generell del). Her er MÅL definert slik: «Mål i denne sammenheng er: a) noe en arbeider mot, b) noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke». For meg var dette ei heilt avgjerande avklaring for tilhøve ein målformulert læreplan burde ha for ein skolefagleg praksis. Kort sagt: Eit mål som noko ein arbeider mot er for meg å likna med eit fyrstårn langt der framme som me rører oss i retning av. Det er ikkje sikkert me når fram, men det er ein vegvisar. Det er sjølv sagt heilt avgjerande at ein veit om ein nærmar seg eit slikt fyrstårn eller ikkje. Og det kan gjerast på svært mange måtar. Målstyringa i L-97 vart difor etter mitt syn ofte diskutert på eit sviktande grunnlag, der «elevane skal...» formuleringa vart oppfatta som eit påbod om at alle skulle fram til og vurderast ut frå det same nivået. Det var først med innskjerpinga som kom i Kunnskapsløftet at skoleverket fekk lagt framfor seg ei forståing av målomgrepet som tok vekk fyrlyktpreget og erstatta det med eit behavioristisk kunnskapssyn.

Eg er ingen tilhengar av målstyring som hovudprinsipp i læreplantekstar. Men dersom det politiske systemet vedtek at slik skal det vera, så er fagmiljø som skal bidra inn i dette rammeverket best tent med å vera med på seilassen. Berre då kan ein, slik eg ser det, påverka den leia prosjektet kjem til å følgja. Som eg har vore inne på, såg me mange døme på det i L-97-prosessen. Me påverka forståinga av fellesstoffet, verbbruken i målformuleringar, definisjonen på kva eit mål var, og det viktige ved å gjera L-97 til ein verdibauta for det viktige ved kunst og kultur ikkje berre i musikkfaget, men i alle fag. Den estetiske dimensjonen vart eit synleg og tydeleg innslag i læreplantekstane (sjå t.d. L-97: 65). Her spelte faggruppene i dei praktiske og estetiske faga meir på lag med embetsverket og den politiske styringa enn med kollegaer i andre fag. Me tapte slaget om å etablera dans og drama som eige fag i grunnskolen, og me tapte i innspelet vårt om å omgi dei målstyrte fagplanane med ein fagdidaktisk prosatekst, eit så kalla «læringsprogram» for kvart fag, sjølv om dette var med i alle førsteutkast for fagplanane. Innspelet om læringsprogram for kvart fag var fremja av dei i prosessen som var mest opptekne av fagdidaktikk og fagplanane si klasseromsorientering, men det møtte motstand frå dei meir fagorienterte og allmenn didaktikk orienterte aktørane i prosessen.

Samla sett står heile læreplanprosessen for meg som eit slags nasjonalt produktorientert seminar, der ulike interessentar møttes og diskuterte, imellom fag og innan fag, imellom fag og byråkrati, og av og til med den politiske leiinga. Noko av det eg hugsar best var sluttspurten fram mot den endelege teksten tidleg i 1997 der byråkratane i departementet rømde kontora sine for å laga plass til ulike former for stasjonar som alle tekstar skulle innom. Her vart skiljet mellom byråkratar og faglege leiarar lite. Heile seansen minna om ein stor workshop der argument vart høyrde og drøfta heilt til siste slutt. Siste stasjon var statssekretæren som i kraft av Hernes sitt skifte til helseminister hadde fått ei forsterka autoritativ rolle. Eg har framleis liggjande den nest siste planteksten før L-97 gjekk i trykken med statssekretæren si handskrift i form av rettingar og påpeikingar, rett nok få, men likevel reelle nok. I sluttfasen hadde plangruppa i musikk kome fram til at det kanskje var å dra det litt langt å planfesta at alle norske born burde læra seg tango. Då skrivet kom tilbake frå statssekretæren stod det i fin handskrift: Punktet om tango skal inn igjen! Slik sett kan ein kanskje sei at ein prosess som starta politisk, men blei meir og meir fagdidaktisk, avslutta med eit politisk punktum.

I si avhandling hevdar Geir Johansen som eit av sine funn at musikk er eit fag «som i liten grad lar seg påvirke av planendringer» (s. 366), og at den viktigaste påverknaden frå plan og planverk «hadde bestått i at deres tidlige prioriteringar var blitt bekreftet». Eit av dei tydelegaste døma på dette er ifølgje Geir Johansen «oppfatningene av faget som åpent eller i ferd med å åpnes». (s. 367) Dette er eit interessant funn, kanskje først og fremst fordi det ikkje stemmer med den kraftige kritikken av målstyringsprinsippet som ein tvert om skulle tru skulle gjera faga og heile reformprosjektet L-97 meir lukka. Eit slikt funn er likevel kanskje mest eit resultat av seminaraspektet ved læreplanprosessen. I eit seminar som omfattar ulike interessentar må ofte eit vellukka produkt bli eit kompromiss, ein tekst der alle kjenner seg meir eller mindre igjen, og ein tekst der hovudstrukturen viser retninga, mens innhaldet elles gir rom for ulike former for prioriteringar.

## **Resepsjonen av L97 i høgare utdanning**

Geir Johansen si avhandling omfatta berre informantar frå grunnskolen og var naturleg nok avgrensa til spesifikke sider ved ein plans resepsjon. Resepsjonen av ein nasjonal læreplan vil sjølvsgat angå mange andre enn berre musikk lærarar, t.d. skoleleiarar på mange plan, lærebokprodusentar, og sist men ikkje minst lærar-og

musikkutdanningar. Til slutt i denne teksten vil eg difor leggja til noen refleksjonar over resepsjonen av L-97 i norsk høgare utdanning. Slike refleksjonar kan ikkje seiast å være særleg empiri baserte på nokon som helst måte, anna enn gjennom den erfaring eg som aktør i norsk høgare utdanning innanfor musikkfeltet har skaffa meg. Spørsmålet eg til slutt vil reflektera litt over er med andre ord kva L-97 har betydd for norsk musikkfagutdanning. Er den blitt endra som eit resultat av L-97, eller er det også her snakk lite endring og mykje stadfesting slik Geir Johansen finn i si avhandling? Det er sjølv sagt vanskeleg å gje eit meiningsfullt svar på dette spørsmålet. Men skal me tru på funna i ei relativt ny doktorgradsavhandling, Jon Helge Sætre si, frå 2014, så er det lite endring som har funne stad innanfor lærarutdanninga i musikk dei siste åra. Han hevdar at tradisjonen rår grunnen. Han seier blant anna i eit nyleg publisert kapittel i bokserien «European Perspectives of Music» utgitt av European Association of School Music (EAS):

Based on this chapter's findings, a discursive doxa seems to exist in the pedagogic recontextualising field of music (Bernstein 2000). There is an intrinsic structural doxa in force to reproduce the structures of GTE music rather than to accept transformation, in line with a view on human agency and social structure suggested by Bhaskar (1998) and Bourdieu (1990). This claim is based on the identification of a highly fragmented pedagogic discourse representing tradition more than innovation, and on interview data indicating that, notwithstanding frequent discussions and debates concerning course structure, tradition seems to prevail and recontextualisation attempts seem to be accompanied by conflict and resistance, (Sætre, 2017: 223)

Sætre peiker på tradisjonens tyngde og på mangelen på vilje til endring. Eg vil ikkje her gjera meg til dommar over hans funn, ei heller over mine kollegaer si verksemd, men eg synes nok det kan vera ein litt underlig *generell konklusjon* når ein tenkjer på kva for reformer som har funnet stad de siste 20 åra både innanfor grunnskole og lærarutdanning. Spørsmålet er om det kan ha å gjera med «bekrefting» å gjera, der dei aktørar som opererer innanfor eit profesjonsfelt, er så sterkt festa i sin eigen bakgrunn og utdanning, t.d. den mykje omtalte «konservatorietradisjonen» (Holdhus, 2001), at reelle og sikkert av og til naudsynte endringar ikkje blir realisert. Eit naturleg spørsmål til Sætre sine funn vil jo elles vera om kva verdiar han legg inn i tradisjonsomgrepet sitt og inn mot uttrykket «a highly fragmented pedagogic discourse», men det vil det føra for langt å gå inn på her.



Musikkplanen i L-97 si rolle for høgare utdanning har neppe vore særleg annleis enn andre nasjonale læreplanar, sjølv om det estetiske, kultur- og kreativitetsorienterte er svært synleg både i fagplanen i andre delar av planverket. Men interessa for L97 kom tidleg til syne i musikkmiljøa i høgare utdanning, først og fremst kanskje som ein tekst som kunne dissekerast, analyserast og tolkast ut frå ulike perspektiv. Den første og tyngste av desse analysane var Øivind Varkøy sitt doktorgradsarbeid: Musikkfag for alt (og alle) (2001).

Når eg første gong las avhandlinga til Varkøy undra det meg ikkje lite kor mange interessante intensjonar og filosofiske ståstader han fann i teksten. Avhandlinga hans eignar seg godt som ein tekst som viser at slike analysar både kan utdjupa og beskriva ståstader som både sikkert fanst og neppe fanst blant dei som utforma læreplanteksten. Her vil eg dra fram eitt døme frå avhandlinga hans som viser andre sider av L-97 sin resepsjon enn dei me har vore inne på til nå.

Eit av omgrepa Varkøy har skrive mykje om er omgrepet «glede». 'Glede' er berre nemnt tre gonger i læreplanteksten for musikk, der det eine er «musikkglede». For oss som var i fagplangruppa var nok glede omgrepet tenkt som mestringsglede. Slik sett burde me nok vore meir presise fordi glede omgrepet sjølvsagt kan ha innebygde meiningar som fører oss langt inn i teori knytt til det estetiske, til emosjonar og til musikkopplevinga. I ettertid er eg likevel ikkje særleg lei meg for mangelen på presisjon her, spesielt når eg tenkjer på kor mykje glede Varkøy må ha hatt av å knyta gledesordet til langt fleire sider ved musikkfaget enn det som var intensjonen. Nå skal det likevel seiast at i det første utkastet til læreplantekst som låg føre 1. mars 1995, så var det fleire tekstar som hadde med ulike former for emosjonar å gjera. Her kjem eitt døme:

Til alle tider og hjå alle folkeslag har song og musikk tatt opp i seg, formidla og uttrykt meininga ved det å vera menneske, – kvardag og fest, i heimen og i konsertsalen, i gudshus og i rockekjellaren. Frå jegeren i berghola til det travle mediefokuserte bymennesket i vår tid ha song og musikk bunde saman kropp og sinn, intellekt og kjensler, tankar og dugleik, fortid og nåtid, til ein sum av musikalsk kunnskap og erfaringar som bind saman generasjonar og folk, og som forklarar, pregar og påverkar utviklinga av menneske og samfunn. Denne musikalske elva av kunnskap og erfaring, smerte og lengsel, utfolding og uttrykk som renn gjennom mennesket si historie, er også ei utømeleg kjelde til oppleving og glede, til trivsel og

samvær, til tilhøyrse og identitet og til personleg vekst. (Læreplan for fag, musikk, u.off. s. 7, 1995)

Som kjent vart det meste av denne teksten skreilt vekk i prosessen. I ettertid kan ein undra seg over om den siste setninga, den om «den musikalske elva» og orda «smerte og lengsel» hadde gitt andre analysar av den erkjenningsmessige og filosofiske ståstaden i læreplanteksten enn dei som Varkøy kom fram til, men det får andre svara på.

## Avsluttande kommentarar

I denne teksten har eg med utgagnspunkt i Geir Johansen si avhandling frå 2003 reflektert litt over L-97-prosessen og ulike sider ved læreplanteksten sin framvekst og resepsjon. Eg håpar å ha godtgjort at eg i og for seg ikkje er negativ til nye læreplanar som er politisk initierte. Men verdien av slike prosessar er størst dersom fagmiljøa engasjerer seg aktivt for gjera læreplanprosessane til faglege, fagdidaktiske og gjerne fagfilosofiske utviklingsprosjekt med ei nasjonal ramme som kontekst og med det internasjonale musikkfaget som ein viktig referanse. Det er det me treng om me skal få eit musikkfag som både er i pakt med tida og som byggjer på det som har vore og som er erfart, – gjennom evolusjon og transformasjon meir enn revolusjon, for å sei det med Estelle Jorgensen (2003).

## Referansar

- Bakke, Ø. (1997). De nyttige idiotene. *Arabesk*, (8), 4–7
- Bjørnstad, F. O. & Espeland, M. (2016). Norway: Educational progress or stasis on the outskirts of Europe? In *The Origins and Foundations of Music Education: International Perspectives*, 99.
- Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: An analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, (1), 37–62.
- Espeland, M. (1995). Frå Musikk til MUSIKK. *Musikk og skole*, (5), 4–11

- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule, HSH rapport nr. 2013/7
- Espeland, M. (1997). Once upon a time there was a minister: An unfinished story about reform in Norwegian arts education. *Arts Education Policy Review*, 99(1), 11–16.
- Espeland, M. (1999). Curriculum Reforms in Norway: An Insider's Perspective. *Arts and Learning Research*, 15(1), 172–187.
- Gamble, T. (1984). Imagination and Understanding in the Music Curriculum Tom Gamble. *British Journal of Music Education*, 1(1), 7–25.
- Hirsch Jr, E. D., Kett, J. F. & Trefil, J. S. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage.
- Jahr, A. M. (1994). Organisering av arbeidet med L-97, internt notat, KUF, 1994
- Johansen, G. (2003). Musikkfag, lærer og læreplan. *En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfattning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Jørgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- L-97, (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: KUF.
- Læreplan for fag (1995), Musikk, u.off. internt notat, s. 7.
- Nielsen, F. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium. I H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikpedagogisk forskning*. Årbok 1997.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum: Trends and developments in class music teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sætre, J. H. (2017): *Music Teacher Education. A Matter of Preservation or Innovation?* in Girdzijauskienė R., Stakelum M. (Eds.): *Creativity and Innovation, European Perspectives in Music Education*, EAS, Hebling.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): Om musikk i norsk grunnskole*. NMH-publikasjoner, 2001:2

## Forfatterne

Brit Ågot Brøske, førstelektor i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Catharina Christophersen, professor i musikkpedagogikk, Høgskulen på Vestlandet.

Petter Dyndahl, professor i musikkpedagogikk, musikkvitenskap og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet.

Magne Espeland, professor i musikkpedagogikk, Høgskulen på Vestlandet.

Cecilia Ferm Almqvist, professor i musikkpedagogikk, Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet, Sverige.

Ingrid Maria Hanken, professor emerita i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Sven-Erik Holgersen, lektor ved Danmarks institutt for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus universitet, Danmark.

Guro Gravem Johansen, førsteamanuensis i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Harald Jørgensen, professor emeritus i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Signe Kalsnes, dosent i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Sidsel Karlsen, professor i musikkpedagogikk, Høgskolen i Innlandet.

Alexandra Kertz-Welzel, professor i musikkpedagogikk, Ludwig-Maximilians-Universität München, Tyskland.

Siw Graabræk Nielsen, professor i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Even Ruud, professor emeritus i musikkvitenskap og musikkterapi, Universitet i Oslo og Norges musikkhøgskole.

Odd Skårberg, professor i musikkvitenskap, Høgskolen i Innlandet.

Aslaug Louise Slette, førsteamanuensis i instrumentaldidaktikk, Norges musikkhøgskole.

Jon Helge Sætre, førsteamanuensis i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Øivind Varkøy, professor i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole, og professor II i musikk, Høgskolen i Oslo og Akershus.

John Vinge, førsteamanuensis i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Torill Vist, førsteamanuensis i musikk, Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger.

Inger Anne Westby, førstelektor i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Ruth Wright, associate professor, Department of Music Education, Don Wright Faculty of Music, Western University, Canada.

*Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver (Educational Research in Music: Perspectives from didaktik, sociology and philosophy)* er første volum i en ny skriftserie fra Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM) ved Norges musikkhøgskole.

Dette første volumet er et *Festskrift* til Geir Johansen som har vært en av lederne av CERM (Center for Educational Research in Music) fra opprettelsen i 2013. Festskriftet inneholder bidrag fra Geir Johansens kolleger og tidligere kolleger, stipendiater og samarbeidspartnere, innenfor de fagfeltene som han har hatt stor betydning for både i Norge og internasjonalt; særlig musikkdidaktikk og musikkpedagogisk sosiologi.

Norges musikkhøgskole  
Slemdalsveien 11  
PB 5190, Majorstua  
NO-0302 OSLO  
nmh.no



ISSN 2535-4515

ISBN 978-82-7853-238-6

ISBN 978-82-7853-239-3 (pdf)