

# Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den?

Geir Johansen

Professor i musikkpedagogikk  
Norge musikkhøgskole

## SAMMENDRAG

*Det er en økende tendens i musikkpedagogisk forskning og teoriutvikling til å se mer kritisk på vår egen virksomhet enn tidligere. Kritikkk rettes mot så vel tradisjonell instrumentalopplæring i vestlig klassisk tradisjon som mot opplæring innenfor andre kontekster og musikkulturelle rammer. Felles er at det romantiske bildet av hvor bra det er å lære musikk, blir gjort til gjenstand for kritisk analyse. Skyggesidene ved blant annet orkesteropplæring, talentopplæring og community music får ny og uvant belysning, sammen med negative sider ved musikkopplæring generelt. De kritiske beskrivelsene knyttes i økende grad til funn i empiriske studier, og til ønsket om å forbedre virksomheten og vise at musikk er viktigere for mennesket enn den tradisjonelle, romantiske posisjonen evner å demonstrere. I dette kapittelet vil jeg argumentere for at framveksten av den selvkritiske musikkpedagogikken viser at musikkpedagogikk som vitenskapsfag har nådd et nytt modningsnivå. Jeg vil prøve å posisjonere den selvkritiske musikkpedagogikken i forhold til andre former for kritisk musikkpedagogikk, og i forhold til dominerende tanke-systemer i samfunnet og deres motkrefter. Deretter vil jeg diskutere hvordan vi kan forholde oss til den, dersom vi tar den på alvor og ser det konstruktive potensialet i de kritiske perspektivene.*

**Nøkkelord:** *Selvkritisk musikkpedagogikk, konstruktiv kritikk, konservativ modernisering.*

## Innledning

Det er en økende tendens i musikkpedagogisk forskning og teoriutvikling til å se mer kritisk på vår egen virksomhet. I dette kapitlet vil jeg posisjonere denne selvkritiske musikkpedagogikken i forhold til andre former for kritisk musikkpedagogikk. Deretter vil jeg diskutere hvordan vi skal forholde oss til den.

## Kritisk musikkpedagogikk

Forståelsen av hva kritisk musikkpedagogikk er, vil variere ut fra hva vi forstår som kritisk. Én variant forbinder kritisk med evnen til å se et saksforhold fra flere sider (se f.eks. Willingham, 2008). En annen forstår kritisk som det å være kritisk til *noe*. Dette 'noe' er oftest samfunnet, eller bestemte deler av det, slik som for eksempel skolesystemet.

Varianter av kritisk musikkpedagogikk som er kritiske til samfunnet, har ofte vært forankret i kritisk teori, slik sosiologer og filosofer som Horkheimer, Marcuse og Adorno og senere Habermas, har målbåret den. I et slikt perspektiv skal musikkpedagogikken innrettes mot å avsløre maktforhold og -strukturer i samfunnet. Vi kan finne eksempler på slike musikkpedagogiske idealer fra slutten av 1960-tallet og utover i den tyske *Arbeitskreis demokratischer Musik*, som var virksom i Darmstadt fra 1973 til 1985 (Vogt, 2006; Stroh, 2002). Vi finner det også i tidsskrifter som det danske *Modspil*, utgitt i perioden 1979–88, og i det tyske *Zeitschrift für Kritisches Musikpädagogik* som stadig utgis. Typiske prioriteringer i denne formen for kritisk musikkpedagogikk har blitt uttrykt i overskrifter som musikk mot imperialisme, musikk mot kjernekraft, musikalsk fredspedagogikk, og i popmusikkens muligheter for politisk bevisstgjøring (se også Hanken og Johansen, 2013; Johansen, 2010). I Sør-Amerika lanserte Freire (1970) sin kritiske *Pedagogy of the oppressed* med utgangspunkt i en kritikk av klassesamfunnet og vekt på frigjøring fra undertrykkelse. Freires tenkning, og særlig prinsippet om håp som forutsetning for frigjøring, fikk tydelig innflytelse på musikkpedagogisk tenkning i Nord-Amerika (se for eksempel Jorgensen, 1996). Kritikk mot skolesystemet finner vi hos Ivan Illich (1971), som ikke minst var virksom i Mexico, i boka *Deschooling society*. I Norge ga Nils Christie (1982) uttrykk for liknende ideer i boka *Hvis skolen ikke fantes*. Disse arbeidene peker fram mot den musikkpedagogiske interessen for uformell musikkopplæring slik vi finner den hos Green (2002, 2008), Folkestad (2006) og Karlsen og Väkevä

(2012), og som var blitt foregrepet av Even Ruud allerede fra 1970-tallet og utover. Her fikk det musikkpedagogiske miljøet i Norge og Norden tidlig kontakt med tanker om popmusikk i klasserommet (Ruud, 1981), uformell læring i rockeband (Berkaak & Ruud, 1994), musikkvideo (Ruud, 1988) og kommersiell bakgrunnsmusikk (Ruud, 1989). Ruud introduserte også norske musikkpedagoger for blant annet Hermann Rauhes tanker om lytteposisjoner, Gino Stefanis syn på musikk og fredspedagogikk, og ideen om relativistisk musikkpedagogikk (Ruud, 1996). Han brukte også Pierre Bourdieus arbeider til å forstå musikkrommet som musikkulturelt øvefelt (Ruud, 1996).

På vei inn i det nye tusenåret reiste det seg en stadig sterkere kritikk mot den politiske høyredreiningen i de fleste vestlige samfunn, og de konsekvenser den fikk for skole og utdanning. Fra utdannings sosiologisk hold har Apple (2007: 177) tatt i bruk begrepet «konservativ modernisering», et samlebegrep der han blant annet inkluderer og kritiserer det han kaller nykonservatisme, nyliberalisme og ny administrativisme, noe jeg kommer tilbake til nedenfor. I musikkpedagogisk sammenheng har Woodford (2005: 60) reist kritikk mot «the new Right's hijacking of the public sphere», Schmidt (2012: 69) har kritisert det han kalte «standardiseringens logikk» på musikkutdanningsfeltet og Wright (2015) spør hvordan popmusikk i utdanningen kan bidra til å forandre samfunnet (se også Johansen, 2014).

Felles for disse kritiske, musikkpedagogiske perspektivene er at de trekker inn forståelser fra andre kunnskapsfelt, slike som kritisk pedagogikk og sosiologisk teori, og retter blikket «utover». De er opptatte av hvordan musikkpedagogisk tenkning og virksomhet kan bidra til å forandre noe utenfor denne virksomheten selv. Dette 'noe' er oftest samfunnet. Det jeg har valgt å kalle *selvkritisk* musikkpedagogikk, tar i høyere grad utgangspunkt i den musikkpedagogiske virksomheten selv og retter blikket hovedsakelig, men ikke utelukkende, «innover». Den virker først og fremst opptatt av å kritisere for å forandre og forbedre denne virksomheten, og når den trekker inn perspektiv fra andre kunnskapsfelt er det fremdeles med denne interessen for øyet.

## Den selvkritiske musikkpedagogikken

Det jeg velger å kalle selvkritisk musikkpedagogikk faller i den hovedkategorien av kritisk musikkpedagogikk som er kritisk mot *noe*. Dette 'noe' er musikkpedagogisk

virksomhet i *seg selv*. I denne sammenhengen, kan *selv* peke på to perspektiver. For det første kan det peke på at kritikken kommer fra det musikkpedagogiske feltet selv, og bygger på analyser av det som foregår der. For det andre kan det peke på at de som driver et prosjekt, selv problematiserer sider ved det. Det jeg velger å kalle de senere årenes selvkritiske musikkpedagogikk inkluderer begge disse forståelsene av 'selv'. Begge handler om å løfte fram tatt for gitt-heter i musikkpedagogisk virksomhet og underlegge dem kritisk gransking. Med de senere årenes selvkritiske musikkpedagogikk mener jeg arbeider publisert på 2000-tallet. En slik selvanalyserende musikkpedagogisk tenkning er imidlertid ikke historieløs. Debatten om hva som er god og dårlig musikkundervisning har foregått opp gjennom hele musikkpedagogikkens historie. Blant eksemplene er Adornos angrep på den musiske bevegelsen i 1930-årene, og Varkøys (2003, 2015) kritikk av instrumentalisme i musikkpedagogisk legitimeringstenkning (se også Røyseng og Varkøy, 2014). Som eksempler på nyere selvkritisk musikkpedagogikk, vil jeg trekke fram fem prosjekter som reiser kritikk mot hver sine sider ved den musikkpedagogiske virksomheten. De illustrerer en rekke utfordringer for praksisfeltet, samtidig som de indirekte peker på et behov for en avromantisering av musikkpedagogisk legitimeringstenkning. Det siste gjelder alt fra argumenter om at musikk styrker intellektet, til argumenter om at musikkaktivitet holder barn og ungdom unna kriminalitet og gir marginaliserte grupper nye livsmuligheter.

## **El Sistema – hva skjer bak fasaden?**

Det venezuelanske orkesteropplæringskonseptet El Sistema har fått stor utbredelse, også i Skandinavia. Båret fram av argumenter om at prosjektet hjelper dårligstilte barn ut av fattigdom, bort fra kriminalitet, fremmer sosial forståelse og demokratisk sinnelag, og at klassisk musikk utvikler gode sider hos mennesket, har det skapt begeistring og utløst finansiell støtte i land etter land. Systematiske forskningsarbeider av El Sistema tegner imidlertid et helt annet bilde. Baker (2014) studerte El Sistema i Venezuela, og fant deltakere som beskrev læringsmiljøet som aggressivt, med rop og skrik, og det var ikke ukjent at elever ble slått. Videre fant han, i strid med retorikken om at 90 prosent av deltakerne kommer fra de fattigste lagene av befolkningen og mantraet om sosial inkludering og utjevning, at de fleste kom fra middelklassen og at programmet fremmet sosial lagdeling og ulikhet. Baker (2014) trekker også i tvil om orkesteret, som bærer av 18- og 1900-tallets autoritære strukturer og musikalske praksiser, er en egnet organisasjonsform for å oppdra barn og

unge til aktive deltakere i dagens og morgendagens demokratiske samfunn. Slik avslører Baker (2014) et stort misforhold mellom prosjektets selvforståelse og legitimeringsargumenter på den ene siden, og den faktiske virksomheten på den andre.

## Er musikk alltid bra for deg?

Philpott (2012) trekker fram andre selvkritiske perspektiv i kapitlet *The justification for music in the curriculum*, med undertittelen *Music can be bad for you*. Her går han til verks mot det han kaller uholdbare legitimeringsargumenter, og minner oss om at musikk også kan ha negative sider. Hensikten er ikke å rive ned, men å utfylle forestillingene i det han kaller «musikk er bra for deg-narrativet» (Philpott, 2012: 57). Beskjeftigelse med musikk kan fremme negativ, ekskluderende stammefølelse hos alt fra fotballsupportere til operapublikum og metal-tilhengere, den kan framprovosere konflikter mellom konkurrerende verdisyn, og fremme fordommer. Musikk kan manipulere atferd, for eksempel ved å påvirke kjøpelysten hos kunder i kjøpesentra, den kan konstruere og opprettholde kjønnsstereotyper, og den kan fremme ideologi og propaganda slik historien viser oss for eksempel i Nazi-Tyskland og i tidligere kommunistiske regimer. Philpott hevder at slike sider ved musikk viser, i enda høyere grad enn «musikk er bra for deg-narrativet» (Philpott, 2012: 57), hvor viktig musikk er i menneskers liv. Ved å kritisere tradisjonell legitimeringstenkning, bidrar han slik til et mer reflektert grunnlag for musikkpedagogisk virksomhet.

## Kan virtuoser produseres?

Wagner (2015) tar for seg utfordringer og problemer med opplæring av fiolinelever i Frankrike som tar sikte på en solistkarriere. Resultatene peker på trekk som kan være velkjente for musikere og musikkpedagoger, men som har forblitt udiskutert i fagfeltet. For det første fant Wagner at deltakerne nesten utelukkende var barn av velstående foreldre. De måtte være dedikerte til sin kommende solistkarriere, og mange sluttet på skolen for å frigjøre tid til øving, reising og konkurransedeltakelse. De måtte mobilisere vilje til videre læring og utvikling under et intenst og ofte autoritært press, og samtidig takle kunnskapen om at nesten alle vil mislykkes. Vi hører sjelden om dem som kommer på plassene etter de to beste, påpeker Wagner.

Et viktig poeng hos Wagner er forskjellen på å oppmuntre og støtte opp om utviklingen hos talenter og å *produsere* eksellense. Når samfunnet krysser den ideologiske grensen mellom å støtte og oppmuntre, og å *produsere* eksellense i et konkurranse-system, står det i fare for å miste av syne dem som ikke vinner eller kommer på de første plassene i konkurransene. Det gjelder både talent og menneskeverd, hevder Wagner. Om enkeltmomentene ovenfor kan forstås som entydig negative, er et spørsmål for videre diskusjon. Wagners bidrag er viktig nettopp fordi det peker på slike forhold som tradisjonelt ikke tematiseres og diskuteres systematisk, verken i det musikkpedagogiske fag-, forsknings- eller praksisfeltet.

## Kan community music være kulturimperialistisk?

Danielsen (2016) studerte et *community music* prosjekt i en palestinsk flyktningleir i Sør-Libanon. I møtet med *community music* teori (Higgins, 2012; Veblen, 2007) oppsto to paradokser i prosjektpraksisen. For det første kom teoriens prinsipp om demokrati og åpen deltakelse for alle under press, da en av de palestinske jentene ble nektet videre deltakelse av sin familie, fordi hun var blitt for åpen og frittalende. Med andre ord, ideen om å fremme demokratiske verdier, herunder likestilling mellom kjønnene, stilte seg i veien for ideen om fri deltakelse for alle. Den andre motsetningen oppsto på bakgrunn av teoriens prinsipp om *bottom-up* organisering, fri fra formelle rammer. Dette prinsippet kom i konflikt med instruktørens tanker om musikkundervisning, progresjon og spesialisering. Ønsket om å følge opp deltakernes økende kunnskaper og ferdigheter systematisk, ble utfordret av at systematisk musikkopplæring er utenkelig utenfor eller etter den formelle skolegangen i palestinsk og libanesisk kultur. I begge tilfellene ble det nødvendig å diskutere om og når det å fremme vestlig-kulturelle verdier gjennom musikk kan medføre en form for kulturimperialisme. En slik diskusjon kan bidra med nye perspektiv på spørsmål om handlingsrom for musikkpedagogisk virksomhet, også i andre kontekster.

## **Flerkulturell musikkundervisning eller musikk i flerkulturelle klasserom?**

Flerkulturell musikkundervisning har fått mer oppmerksomhet etter hvert som samfunnet har blitt mer flerkulturelt. Den dominerende posisjonen synes å være den Banks (2004: 5) kaller «content integration». Ved å trekke inn musikk fra innvandrelevnes opprinnelsesland, viser musikk læreren respekt og tilskriver både elevene og musikken verdi (se f.eks. Volk, 1998; Campbell, 2005). Slik mener man at man fremmer toleranse for ulike kulturelle uttrykk blant elevene. En helt annen virkelighetsforståelse vokser fram hvis fokuset flyttes fra repertoaret til elevene, og forskningsinteressen rettes mot elevenes erfaringer i flerkulturelle klasserom (Sæther, 2008; Karlsen, 2012). Denne forskningen peker på forhold som at innvandrelever kan føle seg stigmatiserte og isolerte når læreren, som representant for skolen og voksenverdenen, kommer med noe som skal være «deres» musikk. I stedet ønsker ofte elevene musikk som kan styrke posisjonen som fullverdig medlem av klassefelleskapet. Og den musikken som forener elevene på tvers av etnisitet er ofte den globale, kommersielle popmusikken. I tillegg kommer at innvandrelever kan være like ulike som alle andre elever, noe som gir begrepet tilpasset opplæring en ny dimensjon.

## **Hvordan skal vi forholde oss?**

Ovenfor har jeg gitt noen eksempler på det jeg mener er en økende selvkritikk innenfor det musikkpedagogiske fagområdet. Om vi skulle ta den selvkritiske litteraturen i bruk på konstruktive og produktive måter, hvordan kunne slikt arbeid foregå?

For å nærme meg dette spørsmålet vil jeg ta for meg utdannings sosiologen Michael Apples (2015: 13) idé om å posisjonere oss som kritiske forsker-aktivister, og hans forslag til «nine tasks in which critical analysis (and the critical analyst) in education must engage.» Med dette som utgangspunkt vil jeg ta for meg to hovedtemaer. For det første må vi forstå det store bildet, og for det andre må vi avdekke handlingsrom for analyse og endring av praksis.

## Det store bildet

Musikkpedagoger må bidra til å belyse hvordan uønskede sider ved musikkpedagogisk virksomhet står i et gjensidig forhold til strukturer og maktforhold i det omkringliggende samfunnet, og hvilke motkrefter som finnes.

Mitt eksempel er utgangspunkt i Apples (2007: 177) analyse av forholdet mellom utdanning og samfunn på begynnelsen av 2000-tallet. De fem eksemplene jeg har pekt på ovenfor kan med Apple forstås som innrammet av «konservativ modernisering».

I Apples (2007: 177) «konservativ modernisering» er nykonservative, nyliberale og ny-administrative<sup>1</sup> tanke-systemer framtrepende. Nykonservative ønsker høye standarder, knyttet til bestemte former for kultur og kulturarv. Posisjonen forsvaret vestlig kunstmusikk og dens tilhørende verdihierarki i det mangfoldet av verdisyn som kjennetegner et flerkulturelt samfunn. Hit hører også legitimering av elitisme, og økt vekt på arvets betydning for musikalsk evne. Nyliberalistiske og ny-administrative prioriteringer representerer bedriftsøkonomiske måter å tenke om utdanning på. Nyliberalismen står for den grunnleggende ideologien der kunnskap er noe som produseres og har varekarakter og der utdanningskvalitet kan defineres og kontrolleres på liknende måter som i for eksempel bilindustrien. Den ny-administrative samfunnsklassen (Apple, 2007) har vokst fram befolket av eksperter på hvordan nyliberale ideer kan iverksettes strukturert og planmessig. Her finnes designerne bak alt fra kvalifikasjonsrammeverk til rutiner og retningslinjer for gjennomføring av tester og rangering, lokalt så vel som globalt, av elever, skoler og universiteter.

Selv om prioriteringer med utgangspunkt i «konservativ modernisering» (Apple, 2007) kan virke dominerende, står slike måter å tenke om utdanning på ikke uimotsagt. Vi ser en økende, global opposisjon mot dem. For eksempel kan Fautleys (2016) kritikk av det britiske Ofstead-systemet, med skoleinspektører som kommer på 12 timers varsel og kontrollerer virksomheten inne i det enkelte klasserom ut fra forhåndsbestemte, fastlagte skjema, representere en slik motkraft. Malkenes (2014) sin kritikk av testregimet i Osloskolen er tilsvarende, og ikke ulik Elliotts (2010: 369) utsagn om at «American business has no business in American schools and classrooms.» Det samme gjelder Myers (2016) sin kritikk av «national standards» i musikk, eller den New York-baserte *Teachers of Conscience group* (2011) som tar til

---

1 Neoconservatism, Neoliberalism og New Managerialism



orde for «an education system based on human development and democratic ideals rather than an allegiance to standardization, ranking and sorting.»

Slike motkrefter gjør at det er mulig å beskrive den selvkritiske musikkpedagogikken som innrammet av spenninger mellom konkurrerende tankesystemer på utdanningsområdet. På fagspesifikt nivå kan vi se spenninger mellom for eksempel talentprogram i musikk som elitistiske prosjekter, eller basert på prinsippet om tilpasset opplæring, og mellom musikkklæring basert på forhåndsdefinerte standarder, rangering og sortering, eller med utgangspunkt i uttrykk, vekst og erkjennelse.

## Handlingsrom

Apple (2007) peker på et behov for kritiske undersøkelser av situasjonen på utdanningsområdet med utgangspunkt i teoretiske rammeverk som kan tydeliggjøre handlingsrom der mer progressiv, alternativ virksomhet kan foregå. Den selvkritiske musikkpedagogikken kan sette oss på sporet av slike handlingsrom. For eksempel, hva ville vi få se hvis vi analyserte den musikkpedagogiske praksisen i det venezuelanske El Sistema, eller i det programmet for produksjon av virtuoser som Wagner (2014) beskriver, i lys Philpotts (2012) teoretiske rammeverk?

Teori om *the hidden curriculum* (Jackson, 1968; Margolis, 2001) kan utgjøre et annet tjenlig rammeverk. Hva utgjør det skjulte pensum i slike former for musikkpedagogisk virksomhet som dem jeg har beskrevet ovenfor? Og hvordan bidrar den selvkritiske, musikkpedagogiske litteraturen til å synliggjøre eller avsløre deler av slikt skjult pensum? For eksempel, kan det tenkes at ved å lære musikk, lærer eleven også at frykt og prestasjonsangst er en nødvendig del av det å mestre et instrument, noe de i sin tur bringer videre til deres egne, framtidige elever? Eller at det å adlyde autoritære lærere og dirigenter og ukritisk godta sin plass i hierarkiet naturlig inngår i den kulturen de deltar i?

Et tredje, analytisk rammeverk kan etableres med utgangspunkt i pedagogisk og musikkpedagogisk filosofi. For eksempel, hvordan ville El Sistema, slik det beskrives av Baker (2014), eller produksjonen av virtuoser (Wagner, 2015) framstå i lys av behavioristisk (Thorndike, 1906), kognitivistisk (Bruner, 1960), progressivistisk (Dewey, 1916) eller danningsteoretisk (Klafki, 1963) utdanningsfilosofi og tilhørende prioriteringer? Hvordan og i hvilken grad overensstemmer eller strider de

mot idealer og prinsipper som hos Jaques-Dalcroze, Orff, Kodály, Paynter, eller Green (se Hanken og Johansen, 2013)? Hvordan framstår de sammenliknet med verdikonfliktene i debatten mellom Bennett Reimer og David Elliott (se f.eks. Varkøy, 2003), eller i lys av arbeidene til Christopher Small (1977, 1998)?

Jeg foreslår at slike analyser ville ha et potensial for å peke på handlingsrom der «spaces in which more progressive and counter-hegemonic actions can [...] go on» (Apple, 2015). Selvsagt ligger det mange overveielser bak etableringen av opplæringstiltak som dem jeg har vist til ovenfor. Men det er, og bør være, et paradoks at musikkpedagogiske praksiser som dem Baker (2014) og Wagner (2015) beskriver tilsynelatende har blitt etablert helt uten kjennskap til slike konseptuelle rammeverk, om ikke nødvendigvis akkurat dem jeg har gitt eksempel på her, og det analytiske potensialet slike rammeverk tilbyr.

## Noen avsluttende tanker

Den nye framveksten av selvkritisk musikkpedagogisk litteratur tilbyr viktig informasjon for alle som er opptatt av musikkpedagogisk virksomhet, på tvers av teori og praksis. Den viktigste utfordringen den reiser, er: «Hva så?» Hva skal vi gjøre med den, hvordan kan den bidra til å øke kunnskapen vår, og hva vil bli konsekvensene?

Er den økende mengden selvkritikk et tegn på at det musikkpedagogiske fagområdet har nådd et nytt modningsnivå? Er vi i stand til å forstå det på denne måten, og se potensialet til konstruktiv videreutvikling, i stedet for å gå i forsvar og grave oss ned i hver våre dogmatiske skyttergraver? Tendensene er ikke udelt positive, for eksempel har kritikere av El Sistema sett seg nødt til å forlate Venezuela.

Likevel, å demonstrere kritisk distanse til sitt eget fagfelt er en høyt skattet kvalitet i alt vitenskapelig arbeid. Når alt kommer til alt kan ikke noe kunnskapsområde utvikle seg uten dynamikk, og dynamikk forutsetter oftest kritikk. Til dette hører selvsagt også i sin tur kritikk av den selvkritiske musikkpedagogikken, noe jeg imidlertid ikke skal forfølge her.

Opp gjennom de siste hundre årene har vi sett en mengde små og større innspill av selvkritisk art som har ført til forandringer på det musikkpedagogiske fagfeltet.

Det spesielle med de arbeidene jeg har trukket fram her, er at de er nye, og at de aktualiserer problemstillinger vi har levd med lenge og som kunne ha vært problematisert tidligere. Hvorfor har vi ikke for lengst tatt fatt i spørsmål og utfordringer som disse arbeidene reiser, og spurt hva vi kan lære av kritikken for å komme oss videre? Mangler vi mot til å se mulighetene for videre kvalitetsutvikling? Lar vi det negative skygge for det konstruktive potensialet?

Hittil har den nye selvkritiske musikkpedagogikken først og fremst blitt synlig som en del av det musikkpedagogiske forsknings- og teorifeltet. Det gjenstår å se om, og hvordan, praksisfeltet vil forholde seg til den. Å etablere bedre forbindelser mellom forskningsfelt og praksisfelt er blant de viktigste utfordringene den reiser.

## Referanser

- Apple, M. (2007). Whose Markets, Whose Knowledge? I A. R. Sadovnik (red.) *Sociology of Education. A Critical Reader*, s. 177–194. New York: Routledge.
- Apple, M. (2015). Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. *Finnish Journal of Music Education*, 02 [18], 8–19.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Banks, J. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berkaak O. A. & Ruud, E. (1994). *Sunwheels. Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, P. S. (2005). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Christie, N. (1982). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, B. Å. B. (2016). *Norges musikkhøgskole og Libanonprosjektet. Refleksjoner omkring et community music-prosjekt med palestinske flyktningbarn i Sør-Libanon*. Paper presentert ved Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

- Elliott, D. (2010). Assessing the concept of assessment. Some philosophical reflections. I T. Brophy (red.) *Proceedings of the 2009 Florida Symposium on Assessment in Music Education*, s. 367–379. Chicago: GIA Publications.
- Fautley, M. (2016). Policy and assessment in lower secondary school music education – the English Experience. I H-P. Chen & P. Schmidt, (red.) *Proceedings of the 18th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media*, s. 132–150. Birmingham: Birmingham City University.
- 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.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Farnham: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal learning and the school. A new classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johansen, G. (2010). Musikdidaktik and sociology. I R.Wright (red.) *Sociology and Music Education*, s. 207–221. Farnham: Ashgate.
- Johansen, G (2014). Sociology, Music Education, and Social Change: The Prospect of Addressing their Relations by Attending to Some Central, Expanded Concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(1), 70–100.
- Jorgensen, E. (1996). The artist and the pedagogy of hope. *International Journal of Music Education* 27(1), 36–50
- 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. & Väkevä, L. (red.). (2012). *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Malkenes, S. M. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Oslo: Res Publica.

- Margolis, E. (red.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. London: Routledge.
- Myers, D. E. (2016) De-professionalizing music education: How standards as policy underserve music, teachers, and students. I H-P. Chen & P. Schmidt, (red.) *Proceedings of the 18th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media*, s. 132–150. Birmingham: Birmingham City University.
- 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.
- Ruud, E. (1981). *Rock og pop i klasserommet*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1988). *Musikk for øyet. Om musikkvideo*. Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. (1989). *Musikken, vårt nye rusmiddel*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism and Theory of Music Education*, 13(1), 101–125
- Schmidt, P. (2012). Living by a simple logic. Standards and critical leadership. I P. Woodford (red.) *Re-thinking standards for the twenty-first century: New realities, new challenges, new propositions*, s. 69–90. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Small, C. (1997). *Music, Society, Education*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Stroh, W. M. (2002). 'Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung'. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Juli 2002, 1–13.
- Sæther, E. (2008). When minorities are the majority. Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education* 30(1), 25–42.
- Teachers of Conscience group (2014). *Letter to counselor Carmen Farina*. Hentet 30. mai 2015 fra <https://teachersofconscience.files.wordpress.com/2014/03/teachersofconsciencecoverletter3.pdf>
- Thorndike, E. (1906). *The Principles of Teaching: Based on Psychology*. New York: Seiler.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk, strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk.

- Varkøy, Ø. (2015). The Intrinsic Value of Musical Experience. A Rethinking: Why and How? I F. Pio og Ø. Varkøy (red.) *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations. Music, education and personal development*, s. 35–60. Dordrecht: Springer.
- Veblen, K. K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music* 1 [1], 5–21.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritisches Musikpädagogik*, 2006, 11–25
- Volk, T. M. (1998). *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Wagner, E. (2015). *Producing Excellence: The Making of Virtuosos*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Willingham, D. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review* 109 [4], 21–27
- Woodford, P. (2005) *Democracy and Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wright R. (2015). *The Long Revolution and Popular Music Education: Or Can Popular Music Education Change Society?* Keynote, Ann Arbor.