

Verden inn i musikkutdanningene

Utfordringer, ansvar og muligheter

Sidsel Karlsen &
Siw Graabræk Nielsen
(Redaktører)



Verden inn i musikkutdanningene

Utfordringer, ansvar og muligheter

Sidsel Karlsen &
Siw Graabræk Nielsen
(Redaktører)

Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM
(Centre for Educational Research in Music), vol. 3

NMH-publikasjoner 2021:2

NMH-publikasjoner 2021:2
Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM
(Centre for Educational Research in Music), vol. 3
© Norges musikkhøgskole og forfatterne

Omslagsfoto: Siv Dolmen

ISSN 2535-4515
ISSN 2535-4647 (online)
ISBN 978-82-7853-288-1 (trykt)
ISBN 978-82-7853-289-8 (pdf)

Norges musikkhøgskole
Boks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Tlf.: +47 23 36 70 00
post@nmh.no
nmh.no

Sats og trykk: Bodoni, 2021

Contents

Introduction: Higher music education and the surrounding world <i>Sidsel Karlsen & Siw Graabræk Nielsen</i>	vii
Educational landscapes and the vision of culture for all <i>Alexandra Kertz-Welzel</i>	1
Seksuell trakassering i høyere musikkutdanning i lys av #metoo <i>Sigrid Røyseng</i>	11
Everyone's music? Explorations of the democratic ideal in jazz and improvised music <i>Corey Mwamba & Guro Gravem Johansen</i>	29
«Den som i dag utdanner seg til musikk lærer må samtidig skolere seg som fagpolitiker» – om profesjonsutøvelse i spennet mellom fag, pedagogikk og politikk <i>Signe Kalsnes</i>	55
Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog? Kirkemusikerens tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst <i>Ragnhild Strauman</i>	79
Vurdering for læring i kulturskolens rammeplan <i>John Vinge & Inger Anne Westby</i>	103
Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning <i>Hanne Rinholm & Øivind Varkøy</i>	121
The conservatoire and the society <i>Geir Johansen</i>	139

Introduction: Higher music education and the surrounding world

Sidsel Karlsen & Siw Graabræk Nielsen

The societal mandate for higher education institutions encompasses, not only responsibilities connected to education and research, but also what is commonly called “the third task” – interactions with institutions, organisations, companies, associations and individuals to contribute to developing wider society locally, regionally and nationally. In the 2015–2025 institutional strategy of the Norwegian Academy of Music (Norwegian Academy of Music, n.d.), this task is articulated through one of five strategic areas: “Engaging with our surroundings”. The description of this area emphasises that it is our responsibility to “share knowledge and research results with our surroundings” and “to listen” and “seek out impulses from all over the world” to “collaborate and create dialogue”. Overall, as academy employees, we are expected to be “actively engaged with the world around us” (Norwegian Academy of Music, 2014), sharing our experiences, creating collaborations, disseminating art and research in arenas outside the academy and contributing to various forms of cultural exchange.

Writing on collaborative learning in higher music education, Gaunt and Westerlund (2013) draw a picture of music conservatoires, academies and universities as being quite closed institutions, bearing silo-like features in how education and research have been organised *within* them, often as individualised practices along strict genre or subject divides, and in their rather limited exchange with the surrounding world. Writing a decade earlier, Nerland (2004) touched on a similar phenomenon when she described the conservatoire tradition as characterised by comparatively privatised educational practices where teachers “to a great extent teach in isolation from other colleagues” (p. 15, our translation) and where this organisational structure may lead to “self-socialisation and, thereby, to a lesser degree, to development of joint subject knowledge” (p. 15). However, even institutions for higher music education change, albeit sometimes slowly. The Norwegian Academy of Music’s institutional strategy, as rendered above, shows, in our opinion, a willingness and ambition to break whatever walls of the silo may remain and to embrace the potential that lies in opening up the Academy to new practices, ways of thinking and modes of engagement.

In this anthology, we direct our focus toward discussing what “actively engaged with the world around us” might *mean* in higher music education and, further, to what may happen when “the world”, through such engagements, is let into music academies. What challenges

do we face practically, ethically, relationally, emotionally, organisationally and politically? What kinds of responsibilities do we have, as bearers of profound artistic and research-based cultures and traditions, but also as hegemonic “gatekeepers of knowledge”, who often have great power attributed to us by the world with which we wish to interact and collaborate? Not least, what possibilities do such interactions bring, with respect to the renewal of subjects and study programmes, professional and human enrichment, and clearer and more profound connections to the realities that surround us and that we all help shape? Some chapters in this book approach these questions from a more overarching perspective; others delve into particular cases and contexts to explore interactional specificities and their concrete outcomes. Altogether, the eight chapters comprising this anthology give a multifaceted picture of what active engagement with the world, as articulated and initiated from inside institutions of higher music education, may entail.

In the introductory chapter of this book, **Alexandra Kertz-Welzel** presents the metaphor of *educational landscapes* as a tool for exploring the various intentions and objectives that institutions and organisations offering cultural and musical activities may have. The metaphor is discussed in relation to the German concept of *Kulturelle Bildung* (cultural education), highlighting how various educational opportunities *together* enable the inhabitants of a community, a city or even a nation to experience rich, meaningful musical encounters and modes of music education. This chapter serves as a great reminder that music academies or conservatoires represent only one part of a much larger educational topography, and, for these institutions to be successful in their encounters with the surrounding world, they will have to know about, and treat with great respect, the other parts and “organisms” of this musical-cultural landscape, since all components are, in fact, interdependent.

The second chapter highlights a contemporary phenomenon from the angle of higher music education in particular and shows how larger societal movements and occurrences play out in specific ways in this educational context. **Sigrid Røyseng** takes the broader #metoo movement as her point of departure and explores how the phenomenon of sexual harassment has been understood and defined within the aspects of #metoo that directly concern higher music education. She also asks how these understandings relate to the central practices and cultural perceptions of this educational form. Using media texts as her empirical means of investigation, Røyseng shows how music academies and conservatoires are contexts that may present a heightened risk for students to experience sexual harassment due to predominant features of the institutions’ prevailing teaching and learning traditions. Hence, she also highlights how broader and more general phenomena of “the world” may have very specific forms of impact and consequences when experienced from within the higher music education context.

By exploring the supposedly democratic ideal in jazz and improvised music, **Corey Mwamba** and **Guro Gravem Johansen** ask whether this music is everyone's music. Their point of departure is the oft-cited narratives that emphasise jazz and improvised music as being "collaboratively oriented by nature and thus inherently democratic" (p. 29), alongside contrasting stories of tensions and conflicts between co-musicians. By discussing literature on democracy in (music) education and analysing four current performance practices in jazz and improvised music, they find that the "ideals of social inclusion, equity and collaboration should not be taken for granted as naturalised qualities of jazz and improvised music" (p. 38). Mwamba and Gravem Johansen show how highly recognised performers and educators – albeit advocates of equal participation and freedom of expression – still act in opposition to their ideals in their performance practices. As such, the authors remind us of how important it is to critically discuss and challenge narratives on practices in music education, in general, as well as in higher music education, in particular.

Signe Kalsnes's contribution to this anthology takes, as its point of departure, the author's personal experiences of political activism on behalf of the music subject. Kalsnes employs an autoethnographic approach to convey narratives about how direct intervention at the highest political level can lead to big changes in music teacher education, and also how political initiatives can be redirected to work more fruitfully with respect to the standing of the school music subject. The chapter's main message is that music teacher students also need to learn how to be advocates – politically – on behalf of the subject they teach, and part of their professionalism is developed through studying, understanding and impacting political processes. From such a perspective, music teacher professionalism involves, not only *interacting* with the world, but also having the mandate and agency to *change* the world, even on the structural level of society. Kalsnes also emphasises that how, and through what means, such endeavours should be conducted will vary according to the societal and political situation at hand.

Approaching an arena not necessarily associated with music education, **Ragnhild Strauman** asks whether the average church musician or organist could be understood as a "hidden" music educator. Her exploration considers interviews with eight organists working in the Church of Norway, who discuss, among other things, their criteria for selecting musical material and their perceptions of their own roles in the religious education of children and youth. Building on theories of pedagogical *Bildung*, Strauman shows how her interviewees take great care to select songs and hymns with educational value, both from the perspective of cultural heritage and tradition and with respect to providing opportunities to learn about the Christian faith. She also finds that a common music education practice seems to exist, which emphasises effective learning of the actual *music* and its related lyrics, but

with sparse room for reflection. Overall, the interviewed church musicians believe that the music education they facilitate, mostly in the form of children and youth choirs, is central for their participants' *religious* education, but they do not necessarily perceive themselves to be *music educators*. Consequently, Strauman calls for higher music education institutions to bring the world and ideas of music education more effectively into the education of church musicians to highlight the pedagogical functions and responsibilities of this particular profession.

The Schools of Music and Performing Arts (SMPA) are an important future working arena for music students, and these schools, therefore, also constitute a significant part of higher music education's "surrounding world". **John Vinge** and **Inger Anne Westby** consider how recent developments in offering more differentiated educational programmes in the SMPA also call for SMPA teachers to develop their practices of assessment for learning. Assessment for learning, as rooted in the goal attainment tradition, was introduced in the Norwegian school system in the 2000s, and Vinge and Westby discuss how this research-based, didactical concept is presented in the most recent SMPA curriculum framework. Further, they elaborate on and give examples of how SMPA teachers may implement the four central principles of assessment for learning. For example, they suggest that teachers must place more emphasis on systematically planning the offered instruction and develop practices that include opportunities for students' self-assessment and peer assessment techniques.

Hanne Rinholm and **Øivind Varkøy** argue that several examples of music education scholarship worldwide critique concepts, such as *the aesthetic* and *aesthetic upbringing*, based on the assumption that these concepts construct music as a collection of objects or works that exclude the sociocultural context of the aesthetic experience. They find this critique to be particularly closely interwoven with the ongoing processes of challenging the hegemony of Western classical music in higher music education. Thus, Rinholm and Varkøy advocate for returning to a romanticised philosophy of music education – as a defence of the artwork. Their wish is not to disentangle the societal, political and social from the music, and thus return to the romantic cultivation of the genius. Instead, they ask whether it may now be time to re-evaluate the criticism of the Western notion of the artwork as a collection of objects. In particular, they discuss whether the notion of music, as a work of art, necessarily means that music is reduced to an object.

In the anthology's last chapter, **Geir Johansen**, discusses the relationship between music conservatoires as *institutions of higher education* and the *society* of which they are part from a sociological perspective. Based on theory borrowed from the sociology of education, he argues that music conservatoires may be seen, not only as *reflecting* society, but also as

contributing to *shaping* society. As such, Johansen finds music conservatoires to be overly occupied with their role of conserving music as cultural heritage and too little engaged in discussing music and music education as a societal issue. Although music conservatoires, over the past 20 years, have put forward an increasing number of social outreach projects directed toward different disadvantaged social groups, Johansen suggests moving beyond such projects and toward taking “part in the general, public conversation and debate about society and democracy” (p. 151). In addition, conservatoires must include societal perspectives in their own study programmes and strategically fund and conduct research addressing societal issues in music education.

As editors, we find Johansen’s viewpoints to fruitfully sum up the ambitions of this anthology, and, as a whole, the book represents a very conscious effort to bring higher music education closer to “the world” – the surrounding society that we, as musician and music teacher educators, are shaped by and help shape.

Hamar and Oslo, May 22, 2020
Sidsel Karlsen and Siw Graabræk Nielsen

References

Gaunt, H. & Westerlund, H. (2013). Prelude: The case for collaborative learning in higher music education. In H. Gaunt & H. Westerlund (Eds.), *Collaborative learning in higher music education* (pp. 1–9).

Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Doctoral thesis). Norwegian Academy of Music, Oslo.

Norwegian Academy of Music. (n.d.). Engaged and engaging – Strategy 2025. Retrieved from <https://nmh.no/en/about/strategies>

Norwegian Academy of Music. (n.d.). Conducting a dialogue with the outside world. Retrieved from <https://nmh.no/en/about/strategies>

Educational landscapes and the vision of culture for all¹

Alexandra Kertz-Welzel

Introduction

In many countries worldwide, a variety of institutions and organizations offers access to music and culture – no matter if in public schools, municipal music and arts schools or in community music activities. Some of them are more guided by the vision of culture for all, others are more focused on educating future professionals, all being linked by the intention to offer cultural activities for various members of the society. While the multiplicity of institutions, organizations, programs and initiatives in music and arts education might be wonderful to attract a variety of people, it also causes problems. It is sometimes not possible to clearly distinguish between the mission of different institutions and the focus of their work. It might then be challenging for people interested in cultural or musical activities to choose the best options. Shaping the individual profiles and missions of respective institutions, while pointing out what connects them, is therefore important.

This chapter tries to facilitate this endeavor. It presents the metaphor of educational landscapes (*Bildungslandschaften*) as a framework for identifying the various missions and goals different institutions and organizations offering cultural and musical activities have, substituted by the German concept of *Kulturelle Bildung* (cultural education) as a joint vision. Particularly the metaphor of cultural educational landscapes can facilitate understanding the cultural and educational life of a community or city in a broader and more imaginative way. It can lead to new ideas for a multifaceted, but also united cultural and educational life.

The chapter starts with a general overview of the variety of institutions offering opportunities for learning in music and culture from an international perspective, introducing the metaphor of landscapes. The following section investigates the vision of *Kulturelle Bildung*

¹ A former version of this paper was given as keynote at the conference *Cutting Edge Kulturskole: Community arts/Arts education – hvor går kulturskolen?* at the University College of Southeast Norway (USN), Vestfold, October 17, 2017.

and further elaborates the notion of cultural educational landscapes. The final part offers perspectives for the future.

The educational landscapes of music and culture

Educational ideals such as participation, access, equality, and culture for all have been shaping education in Northern Europe for some time. The variety of musical and cultural institutions in the respective countries is the result of these intentions. Music education as part of the public-school curriculum or municipal music schools has been developed over time and represents the goal of offering as many people as possible access to music and musical learning. Sometimes, the variety of institutions and organizations can be overwhelming, particularly for people looking for musical activities fitting their own interests. It is often not clear what the specific goals of courses or musical activities in municipal music schools, in public schools or in community music activities are. In German, as in many other languages, when trying to describe the multiplicity of musical and cultural institutions, the term *Landschaft* or *landscape* is often used (Bleckmann & Durdel, 2014). It illustrates the diversity, but also the interconnectedness of institutions. While *landscape* is usually perceived as a shaded metaphor, in this chapter, it will be presented in a more literal way. It helps illustrating the richness and relatedness of cultural institutions – in more comprehensive ways than extensive descriptions could accomplish.

Generally, a metaphor is “a word or phrase for one thing that is used to refer to another thing in order to show or suggest that they are similar” (Merriam-Webster, 2019). This indicates a connection between two things that might usually not be related, but their link offers useful insights by comparison. While metaphors should certainly not be overextended, they activate our imagination and help us to think creatively. In her book, *Pictures of music education* (2011), Estelle R. Jorgensen analyses the power of metaphors for music education. While referring to the fact that music teachers frequently use metaphors in their daily work, she describes them as “another way whereby music education can be conceptualized and researched” (Jorgensen, 2011, p. XI). Particularly through their openness, metaphors offer new perspectives for music education theory and practice. Jorgensen (2011, p. 4) states:

Instead of tending towards the one right or best way ..., thinking about music education metaphorically opens up many possibilities of seeing the work of education in ways that defy reduction to a single universal principle or set of principles.

Metaphors open up a variety of perspectives and do not just present one right solution. They enable us to imagine various possibilities and to not be restricted to a single point of view. This includes being able to change perspectives or to start imagining alternatives, maybe first metaphorically before describing them in a more objective way. While completely relying on metaphors to discuss matters of organization might certainly not be effective, starting with understanding for instance the role of a teacher from a metaphoric perspective – as a guide, a friend, a wise man or woman, a trainer or captain – can be enlightening for students in a teacher education program. The same may concern institutions, for instance how people who work there understand them – as a musical training center or gym, as a market-place of activities, as a playground for creativity, as a creative and artistic think tank – or how they are connected with other institutions, for instance through doors, bridges, joint spaces. The field from which metaphors originate, can also play an important role in terms of empowering imagination. Jorgensen emphasizes that metaphors of nature have an intuitive power easily guiding our thoughts and practice towards new horizons. They can facilitate transformations. This also concerns the metaphor of landscape.

Usually, *landscape* describes the landform of a region. It can be in a natural state or be gardened and shaped. Forests, lakes, mountains, or deserts might be part of landscapes. They have specific eco-systems in terms of for instance characteristic plants and animals, according to the living conditions they offer. Various kinds of landscapes often blend into each other, sometimes having a space of in-betweenness which might have characteristics of the different neighboring landscapes. In landscapes, there are often objects which have been created by people such as bridges, walls, or dams. They can both enhance or disturb the flow of nature. These various aspects of landscapes illustrate metaphorically the complexity and diversity of the educational and cultural life in a community or city, including the local and regional arts or culture scene. Using a variety of landscapes such as deserts, wild sections or intensely structured gardens to describe musical or cultural institutions metaphorically offers deeper insights regarding their character and mission than verbal descriptions could offer. They inspire our imagination and help us realize new dimensions of for example municipal music or arts schools or community music activities. Music education in public schools could for instance resemble an intensely tended and shaped garden, signifying well-organized ways of instruction, including a curriculum as point of reference – while other sections are rather wild and grow on their own, maybe exemplifying informal learning or community music activities. When considering the different kinds of landscapes, the well-known concepts of French and English gardens might be useful points of reference (Thomas, 2016): while the French garden is formal, intensely shaped by landscapers and the idea of how a “civilized” garden should look like, there are also more informal English gardens which look like they would be wild, even though they are not – or

only to a certain degree. These two kinds of gardens within a larger landform illustrate the potential the metaphor of landscapes offers as a framework.²

The Northern European educational landscapes of music and learning are characterized by a distinction between music education in public schools, municipal art and music schools and community music. All of them have specific missions. Music education in public schools offers everyone access to music and culture. Political frameworks such as school laws guarantee this fundamental cultural right. Music education in public schools follows a curriculum, thereby to a certain degree standardizing what is taught in schools in a specific district or state. It can be mandatory or elective, sometimes even an extracurricular activity, for instance regarding specific ensembles such as choirs or bands. There are specific forms such as general or performance-based music education, also specific approaches, such as the Orff-Schulwerk or the Dalcroze Method, shaping how music education is carried out in classrooms. Educational ideals such as *Bildung*, global developments such as the standards movement or international concepts, for instance informal learning, have an impact on music education in public schools worldwide. Likewise, teaching materials such as textbooks influence it, aiming at facilitating music learning. Referring to the metaphor of landscapes, music education in public schools could be understood as a formal, intensely trimmed and structured part of the landscapes such as a French garden.³ It is a section of the landscapes to which everyone should have access, to wander around, to enjoy the scenery and to learn. But it is also part of what public schools as highly organized institutions offer and is therefore more structured than other parts of the landscapes.

Municipal music or municipal music and art schools are part of the educational landscapes in many countries worldwide, often funded by cities or communities, but also by student fees. They offer access to music and the arts for all who are interested, most often outside of public schools, but sometimes also in cooperation with them. Reasons for collaborating might be a music teacher shortage, but also, for instance in countries such as Germany, the introduction of all-day-schools in recent years. In some countries such as Norway, municipal music and art schools in terms of culture schools offer not only musical activities, but also theatre, dance and many more ways of engaging with culture. Municipal music schools offer instruction in a variety of instruments and ensembles, in individual and group lessons. Flexible scheduling allows for instruction outside official school hours.

² The danger of using metaphors is oversimplifying complex matters. Therefore, the following section gives only an overview of selected features of music education in public schools, in municipal music and art schools and community music, but cannot capture their entire complexity.

³ The kind of landscapes can also differ according to the music education system in a respective country or regarding specific concepts and approaches, e. g., informal learning practices, an emphasis on popular music, or student centered or action-oriented approaches.

In Germany, municipal music schools usually educate people who want to learn an instrument, no matter if for leisure or to become a professional. In various countries, municipal music schools cooperate with different institutions such as kindergartens, housing for the elderly, or youth centers. They are connected to their communities and address specific interests and needs, for instance by offering instruction in instruments which are important to a certain immigrant population such as the Turkish *Saz*. Municipal music and art schools are an essential part of educational landscapes. On one hand, they are structured and offer a predetermined variety of instruments or cultural activities. On the other hand, they are freer than music education in public schools, often not completely bound by a curriculum. Municipal music schools might represent a section which is only partly shaped and still has a little bit of openness or wilderness. It could resemble an English garden.

Community music is another part of the educational landscapes. It usually concerns music education activities outside of schools and is based on specific principles. Such principles are the belief that everybody is musical and should have the opportunity to make music and develop his or her musical potential; music making is inclusive and concerns all ages, social classes and abilities; music making is about more than perfect performances, but rather supports individual and communal artistic expression, personal growth and also recreation; community music is closely connected to society and its people, aiming at empowerment to transform societies (Higgins, 2012). A facilitator, not a teacher, leads the various interventions which are not so much focused on musical learning, but rather on individual well-being, personal growth and societal changes (Kertz-Welzel, 2018b). The world of community music is multifaceted, encompassing, for example, community choirs, prison choirs, samba bands, drum circles, or community bands. Community music certainly is an important section of the educational landscapes, often resembling wilderness, not gardened, but rather following the flow of nature. It might supplement other sections and is connected with them, as an important part of the cultural educational landscapes.

Kulturelle Bildung and educational landscapes

In view of the notion of culture for all and the multiplicity of institutions providing access to it, the German notion of *Kulturelle Bildung* can function as a useful vision within the framework of educational landscapes.⁴ Both dimensions can offer a fresh way of envisioning how successful musical and cultural eco-systems could look like and to start working on them.

⁴ There could also be other visions than *Kulturelle Bildung*. In various countries and educational traditions, there might be respective concepts working well within the framework of educational landscapes. *Kulturelle Bildung* is only one of several examples, one from the German perspective.

Since the 1970s, *Kulturelle Bildung* has become a popular term in German educational policy.⁵ It is a concept used to describe the multiplicity of cultural activities and educational opportunities offered with the intention of culture for all, for example, in the arts, sports, or theatre. At the core of *Kulturelle Bildung* is the intention to offer everybody access to artistic and creative activities. *Kulturelle Bildung* is focused on social justice, participation and inclusion. It tries to compensate the discrimination the German school system often creates in terms of favoring children and young people from wealthy families with non-immigrant backgrounds, as OECD studies (2014) frequently have criticized. *Kulturelle Bildung* aims at people of all ages and backgrounds. Karl Ermert (2009, p. 1, my translation) describes it as “the individual process of transformation which happens through experiencing oneself, encountering the environment and the society through the arts and creative actions.” This indicates that *Kulturelle Bildung* is not so much focused on a specific art such as music and the development of respective competencies, although this is possible if someone wishes to pursue this goal in a respective school offering specific instruction. But it is not the main intention of *Kulturelle Bildung*. Rather, it aims at a general cultural cultivation and formation of the individual, as the term *Bildung* indicates. Ermert (2009, p. 1) states about the aims of *Kulturelle Bildung*:

Kulturelle Bildung means *Bildung* for cultural participation in terms of participating in the cultural life of a society. *Kulturelle Bildung* is one of the foundations of a content and meaningful life, regarding the individual and the society. *Kulturelle Bildung* makes a significant contribution to general *Bildung*.

This underlines that participation, social justice, and equality are at the core of *Kulturelle Bildung*. To implement these ideals politically, there are programs of *Kulturelle Bildung* in many German cities, provided by city councils.⁶ The program of *Kulturelle Bildung* in Munich, for instance, offers opportunities for getting in touch with music, art, literature, writing, listening and dance as well as theatres, museums, media, nature and environment, circus and play. It includes adult education, festivals, competitions and various cultural institutions, for example orchestras presenting free concerts, children’s nights at museums, youth centers offering song writing workshops or field trips. The framework for these activities is the *Konzeption für Kulturelle Bildung München* (concept for *Kulturelle Bildung* in Munich),

⁵ The term *Bildung* is well known in Norwegian and German education and music education. It stands for more than education in terms of cultivation or formation, offering individuals the opportunity to become self-determined and mature individuals. Aesthetic experiences play a significant role in this endeavor. For more information see, Varkøy (2010).

⁶ But *Kulturelle Bildung* also takes place outside these programs, since every artist or musician interested in culture for all might be part of it.

a policy paper proclaiming the significance of the arts for people's lives.⁷ It describes the specific political, economic and social situation in Munich, general goals of *Kulturelle Bildung* in a specific context in terms of life-long learning, communal engagement and opportunities for experiencing culture. Schools, youth centers, and cultural initiatives in different parts of the city are places where *Kulturelle Bildung* can happen. Important aspects are voluntary participation, life-long learning, intercultural encounters, developing media competencies, and sustainable development. In the program for *Kulturelle Bildung* in Munich, suggestions for how these ideas can be implemented are made, including recommendations for successful programs.

Kulturelle Bildung becomes particularly powerful if it is connected to the metaphor of landscapes in terms of cultural educational landscapes (*Kulturelle Bildungslandschaften*). It illustrates the significance of a multiplicity of institutions in terms of different parts of the landscapes, offering various kinds of cultural activities, often supplementing each other, while being linked by a joint idea. It also underlines the overlapping of educational landscapes and the local art or culture scene, e.g. museums, theatres, orchestras, garage bands, techno clubs, youth centers or schools. Places of encountering culture are places to learn, no matter if they offer specific educational programs or not. They represent the cultural and musical eco-system of a country, state or community. Peter Bleckmann and Anja Durdel (2014, p. 20, my translation) define cultural educational landscapes (*Kulturelle Bildungslandschaften*) in this way:

Cultural educational landscapes are long-ranging, diverse, well organized, politically supported networks which are guided by the vision of *Kulturelle Bildung* in a clearly defined space such as a city or community. At the core is the notion of human beings as being interested in learning and therefore in need of learning opportunities, both in formal and informal ways.

This indicates that cultural educational landscapes are well structured and heterogeneous, representing the cultural and educational eco-system of a city or community. They encompass both formal and informal sections as most natural parts of the overall design of a healthy cultural eco-system. However, this does not mean that a city or administration completely controls cultural educational landscapes. Rather, it facilitates and coordinates opportunities of culture for all according to respective interests and needs. The vision of *Kulturelle Bildung* is not restrictive, there still is freedom for different landscape designs, including wilderness, where not everything has to be mapped, but everyone knows where to find it.

⁷ For more information, see: https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Kulturreferat/Kulturelle_Bildung/Konzept.html

Summarizing, cultural educational landscapes have certain characteristics. First, the vision of *Kulturelle Bildung* links and guides the various institutions and the activities they offer. It helps them to refine their individual missions, but also to know that they are part of something bigger than themselves. Second, cultural educational landscapes can be more than networks. While networks are important to foster cooperation, utilizing the strengths of each institution, landscapes are guided by the joined vision of *Kulturelle Bildung*. The institutions are closely connected, depending on each other and the fact that one institution fulfills its mission so that another one does not have to be active in the same field. They are part of a healthy cultural eco-system, relying on each other, implementing *Kulturelle Bildung* in their respective ways. Third, publicity plays a significant role for cultural educational landscapes. People need to know which opportunities are available to choose from, maybe also exploring new interests. The diversity of cultural educational landscapes is designed to attract people with a variety of interests. Fourth, evaluation is crucial. It helps measuring and mapping the cultural educational landscapes, realizing which institutions or programs are successful, how they use their funds, what their specific profile is or what could be improved. While it is never easy to find appropriate ways of evaluation, taking into account the specifics of cultural educational work, it is indispensable (Bleckmann & Durdel, 2014).

These aspects indicate that there is a need to work on cultural educational landscapes, to shape or trim them, to fertilize them, to build paths or bridges – but sometimes also simply to respect the wilderness. The vision of *Kulturelle Bildung* offers space for various sections within the landscapes – and multiplicity and diversity are necessary to represent the vitality of the musical and cultural life of a city or community in terms of a healthy eco-system, aiming to get people with various interests involved.

Conclusion

The notion of cultural educational landscapes is useful as a metaphor for capturing the diversity and interconnectedness of institutions offering access to culture and music for all. There are various sections of the landscapes signifying different kinds of cultural activities and learning, some wild, others more structured – offering everybody something he or she might be interested in. Landscapes are, however, not perfect. The profiles and goals of certain institutions might not be as precise as they could be – or cooperation could be improved. Some sections of the landscapes might need trimming, fertilizing, new paths or bridges – or existing walls should be destroyed. Others, formerly highly gardened parts might become renatured, given back to nature and its life cycle. To work on the cultural

educational landscapes is important, while being guided by the vision of *Kulturelle Bildung*. Many people should be involved in this process and have a chance to contribute. Teachers and administrators could work on the profiles of their institutions, designing new courses, improving curriculum development, organizing funding, or finding new ways for publicity. Students could be encouraged to articulate their needs and interests, thereby facilitating the development of new programs or activities. This work becomes political if it, for instance, concerns advocacy, in terms of supporting the vision of culture for all and its significance for people's well-being and personal growth. Offering spaces to discuss this with politicians or stakeholders is not only necessary to get funding for specific events, but to ensure sustainability of musical or cultural programs. Teachers who work at two institutions (for example, public schools, municipal music schools) can play a significant role in facilitating strengthening profiles of their institutions and fostering cooperation, thus contributing to the general design of the landscapes. Cultural educational landscapes are more than networks because the institutions and places where culture and learning happen, are close-knit, relying on and supplementing each other, linked by the joint vision of *Kulturelle Bildung*. The metaphor of landscapes likewise illustrates that there is an overlap of the cultural, artistic and educational life. One could not exist without the other. Both form a healthy cultural eco-system. Cultural educational landscapes are alive through their diversity, reaching from English to French gardens, wilder sections and beyond, offering many people opportunities for cultural activities. Mapping or evaluating the landscapes is important, as a way of reassurance and information about what is available, both for the students, the teachers and administrators involved, even though not everything can be adequately captured.

The metaphor of cultural educational landscapes and the vision of *Kulturelle Bildung* suggest that there is a common ground for various kinds of institutions offering activities and learning in music and culture. There is also a common ground beyond the respective community, city or even country – regarding the international music education community. The challenges we face in one country are often similar to something happening in another country. It is always worthwhile to consider that we are part of a global community. No one is alone and has to solve all problems by herself. There are always international partners facing similar challenges, for instance regarding the connection of music education in public schools and municipal music or arts schools. This can help us to reconsider jointly our concepts and pave the way for new solutions and necessary transformations. Contributing to global discourses, from national and international perspectives, is an important task regarding globalizing music education in a culturally sensitive way (Kertz-Welzel, 2018a). This supports appreciating and valuing the variety of cultural educational landscapes worldwide, thereby improving music education globally – no matter if in public schools, municipal music and art schools or in community music.

References

- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2014). Gute Gruende. Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. In V. Kelb (Ed.), *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften*. Munchen: Kopaed.
- Ermert, K. (2009). *Was ist Kulturelle Bildung?* Retrieved from Bundeszentrale fuer politische Bildung website: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. New York: Oxford University Press.
- Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2018a). *Globalizing music education: A framework*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2018b). Community Music, oder: die Faszination des Nicht-Lernens. In W. Gruhn & P. Roebke (Eds.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder Positionen* (pp. 358–378). Esslingen, Germany: Helbling.
- Merriam Webster. (2019). *Metaphor*. Retrieved from Merriam Webster website: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/metaphor>
- Thomas, D. (2016). *Gardens by France's most revered landscape designers*. Retrieved from New York Times Style Magazine website: <https://www.nytimes.com/2016/10/12/t-magazine/design/louis-benech-french-gardens.html>
- OECD. (2014). *Education policy outlook: Germany*. Retrieved from OECD website: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf
- Varkøy, Ø. (2010). The concept of Bildung. *Philosophy of Music Education Review*, 8(1), 85–96.

Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel
Ludwig-Maximilians-Universität
a.kertzwelzel@lmu.de

Seksuell trakassering i høyere musikkutdanning i lys av #metoo

Sigrid Røyseng

Innledning

Høsten 2017 var et vendepunkt i den offentlige debatten om seksuell trakassering. Etter at New York Times 5. oktober 2017 publiserte en større sak hvor flere kvinnelige skuespillere fortalte historier om at filmprodusenten Harvey Weinstein i en årrekke hadde trakassert og forgrepet seg på dem seksuelt, ble #metoo en bevegelse som spredte seg raskt på tvers av bransjer, land og kontinenter, ikke minst ved hjelp av sosiale medier. I norsk sammenheng tok #metoo-kampanjen form av en rekke opprop fra kvinner i flere bransjer som ble publisert i media, og som synliggjorde at seksuell trakassering er et arbeidslivsproblem mange så langt hadde valgt å tie om (Helseth & Sletteland, 2018; Sletteland, 2018, s. 19). Oppropene besto av anonymiserte og redigerte historier som opprinnelig var skrevet i lukkede Facebook-grupper samt en felles tekst hvor kvinnene bak oppropene formulerte krav om at problemet med seksuell trakassering måtte tas på alvor og stoppes.

Også i det profesjonelle musikkmiljøet gikk kvinner sammen og formidlet erfaringer med seksuell trakassering i oppropene #nårmusikkenstilner og #visyngerut. Oppropene viser at erfaringer med seksuell trakassering også var knyttet til tiden under utdanning, og flere kunstutdanninger kom i søkelyset på grunn av historier om trakassering. Norske klassisk utdannede sangere stilte i sitt opprop følgende krav:

Vi krever at alle studenter og ansatte skal kunne varsle om sextrakassering, maktmisbruk eller overgrep uten å være redd for å miste jobb eller å få ord på seg for å «være vanskelig».

Vi krever at ledelsene ved høyskolene, universitetene, distriktsoperaene og Den Norske Opera & Ballett tar øyeblikkelig grep og setter inn tiltak for å trygge hverdagen for sangerne. Vi krever at de håndhever reglementet for sextrakassering, og at de skyldige må ta konsekvensen for sine handlinger.

Vi krever en holdningsendring i hele kulturbransjen, og at det innføres absolutt nulltoleranse for sextrakassering i utdanningsinstitusjonene og på arbeidsplassene.

Fra oppropet #visyngerut, Aftenposten 23. november 2017.

Oppropet hadde altså utdanningsinstitusjonene som eksplisitt adresse for sine krav. Videre fikk sangundervisning ved Norges musikkhøgskole og ved Kungl. Musikhögskolan i Stockholm ytterligere oppmerksomhet gjennom radiodokumentaren *Don Juan bak masken*.¹ Dokumentaren handlet om en tidligere sangprofessor som ifølge historier fra hans tidligere studenter hadde opptrådt trakasserende overfor dem.

Et særtrekk ved #metoo var at seksuell trakassering gikk fra å være et relativt taust problem til å bli en offentlig sak. Tidligere hendelser og erfaringer ble tolket på nytt og i mange tilfeller fikk de et nytt navn: seksuell trakassering. Slik viste #metoo at seksuell trakassering ikke er en betegnelse med et absolutt eller på forhånd gitt meningsinnhold. Snarere konstitueres seksuell trakassering gjennom meningsskapende prosesser. På denne bakgrunnen stiller denne artikkelen følgende spørsmål: Hvordan ble fenomenet seksuell trakassering forstått og definert i de delene av #metoo som omhandlet høyere musikkutdanning? Hvordan relaterer de forståelsene av seksuell trakassering som kom til syne i #metoo til sentrale praksiser og kulturelle forestillinger i høyere musikkutdanning?

Teoretisk bygger artikkelen på den voksende litteraturen om symbolske grenser og symbolsk grensearbeid som i særlig grad knyttes til sosiologen Michèle Lamont (Lamont, 1992; Lamont & Molnár, 2002; Lamont, Pendergrass & Pachucki, 2015; Løvgren & Orupabo, 2018; Pachucki, Pendergrass & Lamont, 2007). Dette er en tilnærming som retter oppmerksomheten mot de grensene vi trekker når vi kategoriserer objekter, mennesker, praksiser, tid og rom (Lamont, 1992, s. 9). Oppropene og de relaterte medieoppslagene som markerte starten på det norske #metoo er et viktig moment i vår tids meningskonstruksjon av hva seksuell trakassering er og hvordan det henger sammen med strukturer, praksiser og forståelser i ulike kontekster. I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i at seksuell trakassering er et fenomen som defineres gjennom grensedragninger som er med på å gi fenomenet spesifikke betydninger innen høyere musikkutdanning.

Denne innledningen etterfølges av en gjennomgang av studier om seksuell trakassering i høyere utdanning, i musikkbransjen og andre kulturbransjer. Deretter presenteres begrepet om symbolske grenser og hvordan dette kan anvendes som analytisk inngang til å studere

¹ <https://radio.nrk.no/serie/radiodokumentaren/MDSP01003617/23-11-2017>, nedlastet 29. april 2019.

seksuell trakassering. Dernest kommer en redegjørelse for og diskusjon av materialet som er analysert i denne artikkelen. Materialet som settes under lupen er medietekster fra #metoo som berører høyere musikkutdanning. Analysen starter med å vise hvordan #metoo endret de symbolske grensene for seksuell trakassering ved at erfaringer med dette gikk fra å være private hemmeligheter til å bli offentlige historier. Videre viser analysen hvordan seksuell trakassering i høyere musikkutdanning konstitueres gjennom grensdragninger knyttet til mesterlæretradisjonen, uklare grenser mellom profesjonelle og personlige relasjoner i denne typen undervisningspraksis, kjønnede grenser innen musikkopplæring og musikkutøving og grenser som konstitueres gjennom karismatisk autoritet. Til sist diskuteres resultatene opp mot noen av de utfordringene som ofte har blitt nevnt i forbindelse med å følge opp #metoo i praksis i utdanningsinstitusjoner og på arbeidsplasser.

Studier av seksuell trakassering

Generelt er forskningen om seksuell trakassering begrenset, og det er blitt slått fast at det er et kunnskapshull knyttet til seksuell trakassering i høyere utdanning i Norge (Reichert et al., 2019). I 2018 ble det derfor for første gang inkludert spørsmål om seksuell trakassering i studentenes helse- og trivselsundersøkelse som har blitt gjennomført hvert fjerde år på 2000-tallet. Her ble seksuell trakassering definert som «uønsket seksuell oppmerksomhet som er krenkende og plagsom» i tråd med hvordan fenomenet er definert i norsk lov (Knapstad, Heradstveit & Sivertsen, 2018, s. 87). Undersøkelsen viste at totalt 24 % av studentene hadde blitt utsatt for en eller annen form for seksuell trakassering. Mens 31 % av kvinnelige studenter oppga å ha opplevd seksuell trakassering var det 8 % av de mannlige studentene som oppga det samme. Det er altså en markant kjønnsforskjell i opplevd seksuell trakassering. Flertallet av studentene oppga at trakasseringen hadde foregått utenfor utdanningsinstitusjonen, og at ansatte og medstudenter ikke hadde vært involvert (Knapstad et al., 2018, s. 88). Fra denne undersøkelsen finnes det rapporter tilgjengelig for hver enkelt utdanningsinstitusjon. Rapporten for Norges musikkhøgskole viser at i gjennomsnitt hadde 18 % av studentene på denne institusjonen opplevd seksuell trakassering, men det er ikke oppgitt hvordan dette fordeler seg mellom kjønnene, ulike typer trakassering eller fra hvem trakasseringen kom.

Som bakgrunn for studien jeg gjør i denne artikkelen, er det relevant å se på studier fra den profesjonelle bransjen i tillegg til fra utdanningskonteksten, fordi det er en tett kobling mellom utdanningsinstitusjonene og det profesjonelle musikklivet gjennom at anerkjente utøvere også jobber som instrumental- og vokallærere. I tillegg ser vi også i det innledende

sitatet fra de klassiske sangeres opprop at institusjonene innen utdanning og profesjonell bransje blir omtalt sammen. Siden det er såpass lite forskning på området, er studier som dekker større deler av kulturlivet enn musikklivet tatt med. Selv om de ulike kunstartene har sine særpreg, er de sosiologisk sett også beslektede. Kunstlivet kjennetegnes av at det finnes sterke symbolske hierarkier som definerer hvem som regnes som betydningsfulle kunstnere. Disse hierarkiene kommer til uttrykk i en tradisjon for å dyrke den individuelle kunstneren (Bourdieu, 1993).

I kjølvannet av #metoo gjennomførte forskningsinstituttet Fafo en spørreskjemaundersøkelse innen film-, TV-, scene-, musikk- og spillfeltet i Norge for å kartlegge omfanget av seksuell trakassering i disse bransjene (Bråten & Svalund, 2018). Av utvalget i denne undersøkelsen oppga 46 % at de jobbet innenfor musikkfeltet. I Fafo-undersøkelsen svarte totalt 32 % at de har opplevd seksuell trakassering i løpet av sin karriere (Bråten & Svalund, 2018, s. 23). Undersøkelsen viser at kvinner i langt større grad enn menn opplever seksuell trakassering, men menn er også utsatt (Bråten & Svalund, 2018, s. 24). Undersøkelsen viser også at jo yngre man er, desto større er sannsynligheten for at man har vært utsatt for seksuell trakassering (Bråten & Svalund, 2018, s. 26). Omfanget av seksuell trakassering henger også sammen med yrkesgruppe. Sangere og skuespillere er særlig utsatt. Forskerne bak undersøkelsen påpeker videre at forskjellen i omfanget av seksuell trakassering mellom yrkesgruppene henger sammen med kjønnsfordelingen i disse yrkene (Bråten & Svalund, 2018, s. 26).

En studie av seksuell trakassering av norske skuespillere viser at utbredelsen er relativt stor sammenlignet med den generelle befolkningen i Norge (Kleppe & Røyseng, 2016). På spørsmål om de hadde vært utsatt for seksuell trakassering det siste halvåret, svarte 5 prosent av skuespillerne «til en viss grad», mens 0,4 prosent svarte «i høy grad». I studien av arbeidslivet generelt som vi sammenlignet med, svarte 1,1 % «til en viss grad», mens 0,1 % svarte «i høy grad». På spørsmål om spesifikke hendelser og atferd som kan defineres som seksuell trakassering ble bildet enda tydeligere. Mens 45 % av skuespillerne hadde opplevd minst en slik hendelse i løpet av det siste halve året, var det 18 % i arbeidslivet generelt som svarte det samme. Også denne studien viste en tydelig kjønnsforskjell: kvinnelige skuespillere opplever i høyere grad seksuell trakassering enn sine mannlige kolleger. I denne studien kom det også fram at trakasseringen primært kom fra overordnede og sideordnede kolleger.

I tillegg til å undersøke utbredelsen av seksuell trakassering blant norske skuespillere gjennomførte Kleppe og Røyseng også kvalitative intervjuer som viste at seksuell trakassering i norsk teater må forstås i lys av noen sentrale trekk ved teaterverdenen: teaterarbeidets karakter hvor fysisk og emosjonell intimitet står sentralt, hard konkurranse om og uformell rekruttering til skuespillerjobber og karismatisk autoritet. Hennekam og Bennett (2017)

fikk lignende resultater i en kvalitativ studie blant ulike aktører innen kreativ næring i Nederland. Her inngikk musikere som en del av utvalget som ble intervjuet. Hennekam og Bennett fant at det er høy toleranse for seksuell trakassering i denne delen av arbeidslivet, og at det er så utbredt at kvinnene de intervjuet oppfattet det som en integrert del av bransjekulturen og av karrieremulighetene. Videre fant Hennekam og Bennett at faktorer som påvirket seksuell trakassering som fenomen innen kreativ næring var tøff konkurranse om jobber, bransjekultur, kjønnede maktstrukturer og viktigheten av uformelle nettverk.

Mye av forskningen om seksuell trakassering har vært spørreskjemasert og tatt utgangspunkt i en psykologisk eller juridisk definisjon av seksuell trakassering. I diskusjonen av hvordan seksuell trakassering skal defineres og studeres har det blitt framhevet at uansett hvilken definisjon man velger å støtte seg på, er det ikke mulig å sette opp en entydig avgrensning av fenomenet (Bråten & Svalund, 2018, s. 14). Bråten og Svalund understreker at den subjektive opplevelsen er sentral, og at ulike personer kan ha ulik terskel for hva de opplever som seksuelt trakasserende. Helseth og Sletteland har for sin del understreket at det ikke er handlingene *i seg selv* som er kjernen i problemet med seksuell trakassering, men at situasjonen og relasjonen er feil (Helseth & Sletteland, 2018). De samme handlingene kan være ønskede om situasjonen og relasjonen er riktig. Diskusjonen om hvilken definisjon man skal legge til grunn i undersøkelser av seksuell trakassering berører også generelle problemer med spørreskjemamethoden. Når man undersøker seksuell trakassering ved hjelp av spørreskjema, må man ta utgangspunkt i en på forhånd gitt definisjon av seksuell trakassering og forutsette at respondentene som deltar i undersøkelsene forstår begrepet og operasjonaliseringene av det noenlunde likt (Grenness, 2012, s. 103). I denne artikkelen vil jeg heller enn å starte med en på forhånd formulert definisjon undersøke hvordan fenomenet seksuell trakassering ble konstituert gjennom symbolske grensedragninger i #metoo i konteksten høyere musikkutdanning.

Seksuell trakassering og symbolsk grensarbeid

I kjernen av interessen for å studere symbolske grenser ligger erkjennelsen av at når vi gir mening til ulike fenomener, så gjør vi det ved å etablere grenser for hva som er innenfor og utenfor. Vi bestemmer betydningen av en kategori gjennom å definere grensene for hva som skal inkluderes. Slik er meningsskaping symbolsk grensarbeid. Distinksjoner kan komme til uttrykk gjennom tabuer, holdninger, praksiser og gjennom mønstre av hva vi liker og misliker (Lamont et al., 2015, s. 850). Slik er det mange innganger til å studere symbolske grenser.

Sosiologien om symbolske grenser innebærer at man ikke interesserer seg så mye for hvordan ulike enheter defineres isolert sett. Snarere er det hvordan et fenomen defineres og gis mening i relasjon til andre ting som kommer i fokus (Løvgren & Orupabo, 2018). Slik åpner dette perspektivet for å rette oppmerksomheten mot hvordan seksuell trakassering konstitueres i relasjon til praksiser og kulturelle forestillinger som gjør seg gjeldende i konteksten høyere musikkutdanning. Dette relasjonelle perspektivet har også et potensial til å studere makt og hierarkier mellom sosiale grupper. Symbolske grenser er i stor grad blitt studert som skillelinjer mellom ulike sosiale grupper og hvordan disse etablerer hierarkier mellom folk (Lamont & Molnár, 2002; Pachucki et al., 2007). Det er imidlertid et åpent spørsmål hvorvidt og eventuelt på hvilke måter symbolske grenser skaper og gjenskaper makthierarkier og ulikhet (Løvgren & Orupabo, 2018, s. 205).²

Perspektivet om symbolske grenser har også tidligere blitt brukt til å studere seksuell trakassering. Saguy (2000) har vist hvordan måten seksuell trakassering forstås på varierer mellom ulike nasjonale kontekster. Hun finner at ideer om marked, gruppebaserte forståelser av ulikhet, produktivitet og profesjonalitet står sentralt for grensedragningene som trekkes i USA. I Frankrike forstås seksuell trakassering i større grad som mellommenneskelig vold og som maktmisbruk. Dellinger og Williams (2002) har sammenlignet hvilke grenser redaksjonsmedarbeidere i et feministisk magasin og et pornoblad trekker mellom anstendig og uanstendig seksuell oppmerksomhet. De finner at når redaksjonsmedarbeiderne bestemmer hva som er å «gå over grensen» i ulike arbeidssituasjoner, så tar de høyde for den spesifikke organisasjonskulturen der de jobber. På denne måten understreker disse studiene at seksuell trakassering ikke kan forstås som en universell kategori, men snarere må forstås i lys av hvordan den gis mening gjennom grensedragninger i ulike kontekster.

Metode og materiale

I denne artikkelen har jeg valgt å analysere hvordan fenomenet seksuell trakassering ble forstått i den delen av #metoo som omhandlet høyere musikkutdanning. Materialet som danner grunnlaget for denne analysen, er oppropene på musikkområdet, altså #nårmusikkenstilner og #visyngerut samt radiodokumentaren *Don Juan bak masken*. Radiodokumentaren ble

² Sosiologien om symbolske grenser har mange fellestrekk med og tar aktivt i bruk Bourdieus sosiologi. Imidlertid skiller perspektivene seg fra hverandre når det gjelder synet på hvordan grensedragninger eller distinksjoner henger sammen med makt. Der Bourdieu kobler distinksjoner og distingverende atferd uløselig til makt, er det et spørsmål som undersøkes empirisk innenfor sosiologien om symbolske grenser, særlig slik den har blitt formulert av Michèle Lamont.

transkribert. Slik utgjøres materialet av medietekster, og det er viktig å ta forbehold om hva det betyr å bruke dem som data. Medietekstene har vært gjenstand for redaksjonelle prosesser som skal sikre at sakene følger mediens hovedprinsipper og spilleregler. Som andre medietekster preges imidlertid også disse av særskilte dramaturgiske grep. Sakene bygges opp rundt en presentasjon som er ment å ha en overbevisende effekt. Det er ikke uvanlig å påpeke at medielogikken (i økende grad) kjennetegnes av en orientering mot konflikter og skandaler, og at personfokus er framtrødende, herunder fortellinger om helter og skurker (Karidi, 2018). Medietekstene er således ikke egnet til å utlede konklusjoner om hva som faktisk har funnet sted og i hvilket omfang. Tekstene er likevel viktige og av stor verdi for forskningsformål.

For det første var #metoo primært en bevegelse som utspilte seg i mediene, både de tradisjonelle og de digitale. For det andre spiller mediene og medietekstene en viktig rolle i å definere hva som oppfattes som seksuell trakassering og i å forme den generelle opinionen om fenomenet (Saguy, 2000). Dette grensarbeidet handler ikke bare om hva som er innenfor og utenfor kategorien seksuell trakassering. Det handler også om hvordan seksuell trakassering forstås i grensene mot andre kategorier. I analysen av dette materialet har jeg rettet oppmerksomheten mot hvilke grensdragninger som trekkes rundt seksuell trakassering og hvilke praksiser og kulturelle forestillinger innen høyere musikkutdanning disse relaterer seg til. Konkret vil det si at analysen har skjedd i to steg. Det første steget var nærlesning og kategorisering av medietekstene. Den andre steget var å sette grensdragningene som framkom i nærlesningen av medietekstene i sammenheng med foreliggende kunnskap om sentrale trekk ved høyere musikkutdanning spesielt og kunstlivet generelt. Når vi nå skal se nærmere på hvilke forståelser av seksuell trakassering som kommer til uttrykk i de analyserte medietekstene, trekker jeg derfor inn forskningsbasert litteratur om høyere musikkutdanning, særskilt bidrag som omhandler instrumental- og vokalundervisning. Jeg trekker også inn noe kunst- og kultursosiologisk litteratur.

#metoo som vendepunkt – nye symbolske grenser

I alle de tre analyserte medietekstene finner vi utsagn som understreker at erfaringer musikere har hatt med seksuell trakassering i løpet av utdanningen, er noe de har valgt ikke å snakke om før #metoo:

«Det er først nå, 15 år senere, at jeg føler jeg kan si at det som skjedde ikke var min feil» (Fra oppropet #nårmusikkenstilner).

«Jeg sa aldri dette til noen. Etter fire måneder fikk jeg plass ved et operaakademi i utlandet, og lettet rømte jeg landet i nesten fire år. Jeg angrer bittært på at jeg ikke fortalte noen om hva han gjorde» (Fra oppropet #visyngerut).

«Jeg har aldri fortalt dette til noen. ... Jeg turte ikke å si noe av redsel for ikke å få oppdrag» (Fra radiodokumentaren *Don Juan uten maske*).

Disse utsagnene kan tyde på at seksuell trakassering lenge har blitt definert gjennom å være et tabu. Seksuell trakassering har blitt gitt mening gjennom de grensedragningene et normativt forbud mot å snakke om det har gitt (Lamont et al., 2015). Slik representerer #metoo en ny situasjon hvor tidligere hendelser og erfaringer, som det ikke skulle snakkes om, ble formidlet til offentligheten. Erfaringer med seksuell trakassering gikk fra å være private hemmeligheter til å bli offentlige historier. På denne måten blir det, slik det ene sitatet ovenfor peker på, trukket en ny grense som markerte at seksuell trakassering ikke er ofrenes skyld og ansvar. Denne nye grensedragningen var et fellestrekk for hele #metoo og bidro til at mange erfaringer kunne komme fram i lyset. La oss se nærmere på hva medietekstene forteller oss mer spesifikt om grensedragninger relatert til seksuell trakassering i høyere musikkutdanning.

Tradisjonen for mesterlære

I radiodokumentaren *Don Juan bak masken* pekes det på at den etablerte undervisnings-tradisjonen innen høyere musikkutdanning, altså instrumental- og vokalundervisning som foregår en-til-en, er en praksis hvor grensedragningen mellom det som er innenfor og utenfor det som oppfattes som seksuell trakassering, er særlig krevende. Svært mye av undervisningen innen høyere musikkutdanning bygger på mesterlæretradisjonen. Dette er en utdanningsmodell hvor studenter inkluderes i et praksisfellesskap med lærere som gjerne har oppnådd en «mesterstatus» på sitt fagområde (Kvale, Nielsen, Bureid & Jensen, 1999; Nerland, 2004). Mesterlære er en tradisjon som vektlegger læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis (Kvale et al., 1999, s. 19). Denne praksisen er så innarbeidet at den kan forstås som et ritual (Bourdieu & Prieur, 1996, s. 27ff).

Innen høyere musikkutdanning praktiseres mesterlæremodellen i stor grad ved at lærer og student møtes på tomannshånd. På denne måten utvikles relasjoner mellom student og lærer i høyere musikkutdanning som preges av en særskilt nærhet (Gaunt, 2011). Denne nærheten baserer seg på en gjensidig tillit der studentene ønsker å la seg påvirke av læreren,

noe som ifølge Nerlands studier av denne undervisningsformen betyr at «det sjelden blir stilt kritiske spørsmål inn mot undervisningens form og innhold» (Nerland, 2004, s. 15). Nielsen peker på det samme basert på en studie av klaverundervisning ved Det Jyske Musikkonservatorium (Nielsen, 1999). I følge Nielsen preges studentenes forhold til læreren av en holdning om at man vil la seg lede fordi man nærer stor respekt og beundring for læreren som utøver. Studentene er som regel sterkt motivert for å bli innviet i fagtradisjonen som læreren representerer.

Å inngå i et praksisfellesskap sammen, slik denne typen undervisning krever, innebærer at det er en kroppslig nærhet i relasjonen mellom lærer og student. Undervisningen kan ha et stort innslag av at man bruker kroppen for å demonstrere hvordan den gitte instrumentale eller vokale praksisen skal utføres (Nerland, 2004). Det kan også være snakk om å ta på hverandre for å lære hvordan kroppen best mulig kan justeres for å oppnå ønsket resultat (Gaunt, 2011). En av de som ble intervjuet i radiodokumentaren forteller for eksempel:

Det var ju også en situation som faktisk oppstod med den här läraren när han ville känna liksom på min andning och skulle lägga handen där och jag vet ju själv att det ju är låg andning vi pratar om liksom med djupa bukmuskulaturen. Men plötsligt så hade ju han sin hand då, det var ju liksom utanpå byxor och sånt här, så det var ju inget, men den hamnade ändå på trosorna eller vad man skal säga. Och det kanske bara var omedvetet från hans sida (Fra radiodokumentaren *Don Juan uten maske*).

Situasjonen som beskrives her, viser at den kroppslige nærheten i undervisningssituasjonen kan skape en usikkerhet om hvor grensen mellom sangundervisning og seksuell trakassering går. En annen av dem som ble intervjuet i den samme dokumentaren peker på noe lignende:

Om jag skulle sagt at han tok på sitt kön när jag sto på alla fira framför han och gjorde nån märklig övning som han ville at jag skulle göra, så skulle ju han kunna säga: Jag visade sångteknik (Fra radiodokumentaren *Don Juan uten maske*).

Her går ikke usikkerheten så mye på hvorvidt situasjonen det er snakk om skal regnes som seksuell trakassering, men på at det ville være lett å argumentere for det motsatte om studenten hadde valgt å fortelle om det som skjedde.

Videre betyr lærernes mesterstatus at de gjerne har flere og viktige portvokterroller i musikklivet som kan ha betydning for studentenes karrieremuligheter (Gaunt, 2011). Det kan dreie seg om at læreren har formelle posisjoner f.eks. en solostilling i et orkester, samtidig

som man sitter i opptakskomiteen til musikkutdanningen og/eller i prøvespillskomiteen til orkesteret. Det kan også dreie seg om at læreren har et godt uformelt nettverk i bransjen (Hennekam & Bennett, 2017). Det pekes nettopp på at slike forhold kan ha bidratt til at grensene har blitt uklare og overskredet i en del sammenhenger i materialet fra #metoo.

En av dem som ble intervjuet i radiodokumentaren, forteller at det var sangprofessorens anerkjennelse og posisjon som bidro til at hun var villig til å gå over sine grenser. Han kunne hjelpe henne å skaffe jobber: «Jeg var hjemme hos han og han tok nakenbilder, enkelt og greit. Jeg ville ikke en gang tenke på det. Han kunne hjelpe meg med ting og hadde kontakter». En annen sier at det var snakk om «En verdensstjerne som man har fått chans att jobba med, och han kan vara en bra kontakt» (Fra radiodokumentaren *Don Juan uten maske*). Slik ser vi at måten seksuell trakassering ble konstituert som fenomen i høyere musikkutdanning kan ha sammenheng med en faktor som har blitt framhevet i tidligere forskning på seksuell trakassering som har vært vektlagt på beslektede kunstområder, nemlig hard konkurranse om jobber (Hennekam & Bennett, 2017; Kleppe & Røyseng, 2016).

Uklare grenser mellom profesjonelle og personlige relasjoner

Som vi har sett, innebærer praksisen med en-til-en-undervisning innen høyere musikkutdanning at det etableres en særskilt nærhet mellom lærer og student. Denne nærheten er ikke bare kroppslig, men også emosjonell og sosial. I radiodokumentaren forteller en av dem som er intervjuet at undervisningssituasjonen kan oppleves som blottstillende: «Man är ju ensam när man är med sin pedagog och man blottar sig ganska mycket, både mentalt, men också rent röstmässigt» (Fra radiodokumentaren *Don Juan uten maske*). Ferdighetene som studentene skal tilegne seg, krever at studentene tar i bruk mange sider av seg selv. Tidligere forskning på denne praksisen viser at undervisningen også kan handle om å bidra til å realisere menneskelige livserfaringer og sette det følelsesmessige apparatet i den rette tilstanden for å oppnå det ønskede estetiske uttrykket (Nerland, 2004, 2007). Slik kan grensen mellom profesjonelle og personlige relasjoner bli uklare i og rundt denne typen undervisningspraksis.

I denne sammenhengen er det interessant at Gaunt (2011) i en studie av hvordan studenter og lærere oppfatter relasjonen de inngår i i høyere musikkutdanning finner at relasjonen assosieres både med vennskap og med en foreldre-barn relasjon, riktignok i en britisk

kontekst.³ Hun fant at innslaget og betydningen av et personlig aspekt i relasjonen mellom lærer og student kan variere en god del, men at det ikke er uvanlig at undervisningsrelasjonen også har privat karakter (Gaunt, 2010). Dette korresponderer med Nerland (2004, s. 14) sin studie av instrumentalundervisning i høyere musikkutdanning som omtaler denne typen undervisning som «private praksiser» Intimiteten som utvikles i undervisningen gjør at det profesjonelle på sett og vis bli privat – og omvendt.

Undervisningen innen høyere musikkutdanning betyr at studentene ikke bare innlemmes i et praksisfellesskap gjennom den undervisningen som foregår på tomannshånd, men også gjennom å delta i prosjekter som både kan være initiert og ledet av lærere de studerer under. Noen av historiene som ble delt i oppropene #nårmusikkenstilner og #visyngerut er fra prosjekter hvor studenter og lærere har jobbet sammen. Gjennom slike prosjekter har de møttes i de faglige aktivitetene, men også i uformelle situasjoner og fester i tilknytning til disse. Dette er starten på en av historiene som ble delt:

Jeg var en av fem heldige studenter som ble plukket ut til å gjøre en turné i et annet land. En leder fra skolen min var regissør, koreograf og reiseleder. Turneen var en suksess, og den siste kvelden ble feiret med champagne. Jeg satt helt inne i et hjørne av hotellbaren, med ingen mulig utvei fra båsen uten å gå forbi alle andre, med denne lederen rett ved siden av meg. En etter en forsvant folk, men jeg kom meg ikke fri fra hjørnet. Mannens hånd hvilte tungt på låret mitt, og jeg fikk beskjeder som «går du nå, så vet jeg hvor kjedelig du er». Jeg var ung og livredd for å fremstå som noe annet enn en pliktoppfyllende elev og sanger. (...). (Fra oppropet #visyngerut).

Historien formidler hvor tett sammenvevd studenters deltakelse i prosjekter er med å inngå i et sosialt fellesskap med lærere. Historien formidler også en opplevelse av hva som skal til for å framstå på den «riktige» måten som sangstudent og sanger i slike sammenhenger. Frykten for ikke å leve opp til læreres forventninger gjør at grenser mot seksuell trakassering kan bli vanskelige å etablere. Videre kan det hende at grensen mellom profesjonelle og personlige relasjoner blir enda mer uklar når det er alkohol involvert. Vi vet fra forskning på seksuell trakassering at uønsket atferd er mer utbredt når det er alkohol med i bildet (Bråten & Svalund, 2018; Bråten & Øistad, 2017).

3 Interessant nok bygde mesterlærere tradisjonen innenfor laugsvesenet nettopp på at mesteren ikke bare fikk et profesjonelt ansvar for lærlinger som kom til verkstedet for å lære og leve, men også overtok familiefarens rettigheter og plikter (Sennett, 2009, s. 53ff).

Kjønnete grenser

Som vi har sett, har tidligere undersøkelser vist at det er en markant kjønnsforskjell når det gjelder opplevelser med seksuell trakassering (Bråten & Svalund, 2018; Kleppe & Røyseng, 2016; Sivertsen et al., 2019). Videre viser Fafos undersøkelse at forskjellene i hvor utsatt ulike yrkesgrupper er for seksuell trakassering ser ut til å henge sammen med kjønnsfordelingen i disse yrkene. Kvinnedominerte yrkesgrupper er mer utsatt enn mannsdominerte. Innen musikkområdet ser sangere ut til å være særlig utsatt. Sangerne var også fremtredende i musikkens #metoo hvor det både var et eget opprop fra klassisk utdannede sangere og en radiodokumentar som belyste denne gruppen. På denne bakgrunnen er det nærliggende å spørre om seksuell trakassering konstitueres i tråd med kjønnete grenser innen høyere musikkutdanning.

I flere av historiene som formidles, kommer det fram at de kvinnelige musikerne (og tidligere musikkstudentene) har opplevd at deres utseende, kropp og seksualitet har blitt gitt uforholdsmessig mye oppmerksomhet i undervisningssituasjoner og profesjonelt virke. En forteller:

Som ung student ble jeg presset mot innsiden av en låst dør og kysset mot min vilje av en viktig professor for 20 år siden. Jeg følte at jeg burde være takknemlig mot ham siden han hadde hjulpet meg ... Gjennom resten av min karriere har jeg uavbrutt fått kommentarer på mitt utseende og min seksualitet. Jeg har fått utallige SMS-er fra kolleger som skriver om mitt utseende, men ingenting om jobben jeg akkurat har gjort (Fra oppropet #visyngertu).

Denne opplevelsen kan relateres til kjønnete grenser innen musikklivet som tidligere forskning har vist. For eksempel peker flere forskningsbidrag på hvordan kjønnete dikotomier kan være forbundet med instrumenter, lyder og praksiser innen musikklivet (H. F. Abeles, Hafeli & Sears, 2014; Lorentzen, 2009). Traktering av sang og stemme blir gjerne forbundet med kropp, natur og feminitet mens traktering av teknologier og musikkinstrumenter gjerne blir forbundet med kultur, kreativitet og maskulinitet (Lysloff, Gay & Ross, 2003, s. 184). Det kan også se ut til at kjønnete assosiasjoner til ulike instrumenter endrer seg lite over tid (H. Abeles, 2009). Videre produseres og reproduseres sammenhengen mellom kjønnete grenser og musikalsk innhold i ulike musikkpedagogiske praksiser (Green, 1997). Slike grensedragninger kan sette rammer for hvilke musikerroller som er tilgjengelig for kvinnelige og mannlige utøvere samt for relasjonen mellom dem. Om kvinnelige utøvere i større grad enn sine mannlige kolleger defineres i kraft av sin kropp og seksualitet, kan dette være med på å forme forståelsen av seksuell trakassering i denne konteksten.

Karismatisk autoritet

Radiodokumentaren peker på en sentral forestilling i musikkverden som medvirkende til at seksuell trakassering så lenge har kunnet foregå som et taust problem, nemlig forestillingen om karismatisk autoritet. En av informantene i dokumentaren forklarer det slik: «Det er så drøyt hvordan han fikk holde på, og ingen sa fra, ingen gjorde noe som helst, fordi man hadde så utrolig respekt for han da» (Fra radiodokumentaren *Don Juan uten maske*). Respekten er, som vi også har sett tidligere, knyttet til at det var snakk om en verdensstjerne – en stor kunstner. Interessant nok har tidligere forskning på mesterlære i høyere musikkutdanning pekt på at en slags «halo effect» påvirker relasjonen mellom lærer og studenter hvor lærerens kunstneriske posisjon betyr at studentene har tillit til at læreren vet hva som er best for dem (Gaunt, 2010). Uttrykket spiller på at lærernes mesterstatus kan framstå som så ubestridt at det er vanskelig for studentene å differensiere mellom denne statusen og ulike dimensjoner ved undervisningen. Dette kan ha sammenheng med hvordan en karismatisk ideologi virker i kunstfeltet, slik flere sentrale sosiologiske bidrag har pekt på (Bourdieu, 1993; Heinich, 1996; Kleppe & Røyseng, 2016; Røyseng & Stavrum, 2019).

Den karismatiske ideologien kjennetegnes av en tro på det uformidlede møtet med kunsten og på at kunstneren har ekstraordinære medfødte talenter (Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1991). På denne bakgrunnen er det rimelig å anta at de som oppnår status som mestre på sitt fagområde, og som virker som lærere i høyere musikkutdanning, inntar symbolsk kraftfulle posisjoner. Hanken (2007) peker på at musikkklærere har karismatisk makt, og at de i kraft av sine posisjoner som forbilder og betydningsfulle personer kan ha en betydelig makt over sine elever. En del studier understreker til og med at karismatisk autoritet utgjør den viktigste maktbasen i kunstfeltet (Bourdieu, 1993; Mangset, Kleppe & Røyseng, 2012; Nisbett & Walmsley, 2016). Dette kan være med på å etablere grenser som gjør at seksuell trakassering skyves i bakgrunnen, mens feiringen av de store kunstnerne kommer i forgrunnen. Et utsagn fra en av sangerne som medvirket i dokumentaren *Don Juan bak masken* kan tyde på at når læreren har oppnådd en posisjon av karismatisk autoritet, er det vanskelig å si fra om problemer som oppstår i undervisningen:

Han var virkelig en sånn gud på musikkhøgskolen og da var det helt tabu å si noe stygt, det var liksom tabu å si noe dårlig om han. Da var det du som misforsto (Fra radiodokumentaren *Don Juan uten maske*).

Her er det særlig interessant at ordet tabu brukes. I litteraturen om symbolske grenser pekes det på tabuet som en måte å skape og gjenskape grenser på. Denne ideen er hentet fra Durkheims religionssosiologi hvor han fremhever at religiøse tabuer står helt sentralt

i å etablere grensene mellom det hellige og det profane (Durkheim & Swain, 2012). På lignende vis kunne man si at den karismatiske ideologien er med på å etablere de store kunstnerne som «hellige» og derfor urørlige. Slik kan også seksuell trakassering i høyere musikkutdanning ha bli konstituert som et fenomen som er mindre viktig enn feiringen av de store musikerne, og som det derfor ikke skal snakkes om.

Avslutning

En problemstilling som sto sentralt i det norske #metoo, var at manglende rapportering og varsling gjorde det vanskelig for arbeidsgivere og institusjonsledere å gjøre noe med problemene med seksuell trakassering (Sletteland, 2018). Samtidig er det en lovfestet plikt for arbeidsgivere og institusjonsledere ikke bare å håndtere saker hvor trakassering har funnet sted, men også å forebygge at seksuell trakassering i det hele tatt forekommer (Semner, 2018). Analysen av den delen av #metoo som omhandler høyere musikkutdanning, viser at en viktig grunn til at det er og har vært vanskelig å melde fra om erfaringer med seksuell trakassering er at grensene for hva som er innenfor og utenfor er veldig uklare. Denne uklarheten kommer av at seksuell trakassering foregår i og gis mening i et grenseland mot sentrale praksiser og forestillinger i denne konteksten. Vi har sett at en-til-en-undervisning i en mesterlærere tradisjon, uklare grenser mellom profesjonelle og personlige relasjoner, kjønnede grenser og karismatisk autoritet ser ut til å stå sentralt for måten seksuell trakassering konstitueres innen høyere musikkutdanning. I tillegg kommer det at seksuell trakassering har vært et tabu. Dette er innsikter som kan være av betydning når utdanningsinstitusjonene følger opp sin plikt til å forebygge seksuell trakassering. Basert på analysen i denne artikkelen er det mulig å se for seg at denne plikten lettere kan ivaretas om man ikke gjør seg avhengig av rapportering og varsling alene, men snarere starter fra en annen kant og spør hvilke symbolske grenser som kan gjøre det vanskelig å melde fra om og ta tak i seksuell trakassering i denne spesifikke konteksten.

Avslutningsvis er det verdt å påpeke at denne artikkelen baserer seg på et begrenset mediemateriale, og at det er behov for mer forskning for bedre å forstå seksuell trakassering i høyere musikkutdanning så vel som i den profesjonelle musikkbransjen.

Referanser

- Abeles, H. (2009). Are musical instrument gender associations changing? *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127–139.
<https://doi.org/10.1177/0022429409335878>
- Abeles, H. F., Hafeli, M. & Sears, C. (2014). Musicians crossing musical instrument gender stereotypes: A study of computer-mediated communication. *Music Education Research*, 16(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.906395>
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., Darbel, A. & Schnapper, D. (1991). *The love of art: European art museums and their public*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Prieur, A. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bråten, M. & Svalund, J. (2018). *Seksuell trakassering innen film-, TV-, scene-, musikk- og spillfeltet*. Oslo: Fafo.
- Bråten, M. & Øistad, B. S. (2017). *Seksuell trakassering i arbeidslivet*. Oslo: Fafo.
- Dellinger, K. & Williams, C. L. (2002). The locker room and the dorm room: Workplace norms and the boundaries of sexual harassment in magazine editing. *Social Problems*, 49(2), 242–257. <https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.2.242>
- Durkheim, É. & Swain, J. W. (2012). *The elementary forms of the religious life*. Newburyport: Dover Publications.
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208.
<https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159–179. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. New York: Cambridge University Press.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant?: Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hanken, I. M. (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning: En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. Norges musikkhøgskole i samarbeid med Unipub, Oslo.
- Heinich, N. (1996). *The glory of van Gogh: An anthropology of admiration*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Helseth, H. & Sletteland, A. (2018). *Det jeg skulle sagt: Håndbok mot seksuell trakassering*. Oslo: Manifest.
- Hennekam, S. & Bennett, D. (2017). Sexual harassment in the creative industries: Tolerance, culture and the need for change. *Gender, Work & Organization*, 24(4), 417–434. <https://doi.org/10.1111/gwao.12176>
- Karidi, M. (2018). News media logic on the move? In search of commercial media logic in German news. *Journalism Studies*, 19(9), 1237–1256. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2016.1266281>
- Kleppe, B. & Røyseng, S. (2016). Sexual harassment in the Norwegian theatre world. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 46(5), 282–296. <https://doi.org/10.1080/10632921.2016.1231645>
- Knapstad, M., Heradstveit, O. & Sivertsen, B. (2018). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2018* Oslo: SiO (Studentsamskipnaden i Oslo og Akershus).
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals and manners: The culture of the French and American upper-middle class*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Lamont, M., Pendergrass, S. & Pachucki, M. (2015). *Symbolic boundaries*. I J. D. Wright (Red.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (2. utg., s. 850–855). Amsterdam: Elsevier.
- Lorentzen, A. H. (2009). *Fra «syngedame» til produsent: Performativitet og musikalsk forfatterskap i det personlige prosjektstudioet* (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lysloff, R. T. A., Gay, L. C. & Ross, A. (2003). *Music and technoculture*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Løvgren, M. & Orupabo, J. (2018). En sosiologi om symbolske grenser. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(3), 203–207. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-03-01> ER
- Mangset, P., Kleppe, B. & Røyseng, S. (2012). Artists in an iron cage? Artists' work in performing arts institutions. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 42(4), 156–175. <http://dx.doi.org/10.1080/10632921.2012.727773>
- Nerland, M. (2004). Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>

- Nielsen, K. (1999). Musikalsk mesterlære. I K. Nielsen & S. Kvale (red.; G. Bureid, overs.) *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 112–124). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nisbett, M. & Walmsley, B. (2016). The romanticization of charismatic leadership in the arts. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 46(1), 2–12.
<https://doi.org/10.1080/10632921.2015.1131218>
- Pachucki, M. A., Pendergrass, S. & Lamont, M. (2007). Boundary processes: Recent theoretical developments and new contributions. *Poetics*, 35(6), 331–351.
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2007.10.001>
- Reichert, F., Sandberg, A., Olsen, M. H., Holter, Ø. G., Mortensen, J., Retterås, R. M., ... Hennem, R. H. (2019). *Rapport fra Arbeidsgruppen mot mobbing og trakassering i UH-sektoren (UHRMOT)* (Oslo). Universitets- og høyskolerådet.
- Røyseng, S. & Stavrum, H. (2019). Fields of gold: Reflections on the research relations of the cultural policy researcher. *International Journal of Cultural Policy*, 1–12.
<https://doi.org/10.1080/10286632.2019.1643335>
- Saguy, A. (2000). Sexual harassment in France and the United States: Activists and public figures defend their definitions. I M. Lamont & L. Thévenot (Red.), *Rethinking comparative cultural sociology* (s. 56–93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Semner, B. D. (2018). Arbeidsgivers ansvar ved trakassering og seksuell trakassering; herunder om varslings. *Magma*, 21(3), 39–47.
- Sennett, R. (2009). *The craftsman*. London: Penguin Books.
- Sivertsen, B., Nielsen, M. B., Madsen, I. E. H., Knapstad, M., Lønning, K. J. & Hysing, M. (2019). Sexual harassment and assault among university students in Norway: A cross-sectional prevalence study. *BMJ Open*, 9(6), e026993.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-026993>
- Sletteland, A. (2018). Da #metoo kom til Norge. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(03), 142–161. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-03-02> ER

Sigrid Røyseng
Professor
Norges musikkhøgskole
sigrid.royseng@nmh.no

Everyone's music? Explorations of the democratic ideal in jazz and improvised music

Corey Mwamba & Guro Gravem Johansen

Background

“Give a big hand to the Instant Composers Pool! Isn't this the definition of a democratic ensemble!” This was the spontaneous and enthusiastic response by emcee John Cavanagh after a joint concert by the improvising orchestras Instant Composers Pool (ICP) and Glasgow Improvisers Orchestra during the eleventh GIOfest in December 2018 (Glasgow), where both of the authors participated as performers.

It was clear given the excitement that accompanied Cavanagh's characterisation of ICP as “democratic”, that the use of the word was positively charged. His utterance was an example of a common narrative about jazz and improvised music, illustrated by the fact that an internet search on the keywords “democracy+jazz” gave 11 million hits. Such narratives often construct practices of jazz and improvised music as collaboratively oriented by nature and thus inherently democratic.

However, contrasting stories exist, such as a collaboration between the two jazz pianists Mary Lou Williams and Cecil Taylor in a concert called *Embraced*, that took place in 1977 in Carnegie Hall (New York), accounted for by Ben Givan (2018). The event developed into open conflicts and tensions between the two, displayed through their performance.¹ Givan notes that the meeting between Taylor and Williams “serves as a salutary reminder that jazz's improvisational aesthetics do not inevitably yield the idealized democratic collaboration or egalitarian sociability that many of the music's proponents and advocates have claimed.” (p. 399)

While Givan here confirms the prevalence of democratic ideals in jazz and improvised music, the quote warrants a more nuanced investigation of these ideals. Thus, the main purpose of this chapter is to contribute to a critical discussion of the democratic ideals in

¹ This event will be referred to later in our chapter.

jazz and improvised music, by investigating notions of freedom, power, inclusion and exclusion within current performance practices. To exemplify such notions, we give accounts of four different cases from within such practices. These cases are chosen because they all, in different ways, highlight different democratic ideals within their practice, while simultaneously illustrate apparent tensions between such ideals. For the sake of argument, we draw on a theoretical framework where we set out “Socratic” and “Deweyan” notions of and reactions towards democracy.

It should be noted that we discuss jazz and improvised music, and not just jazz. The word “jazz” holds a contested and troublesome etymology, and histories replete with apocrypha. Ted Gioia points out that the oft-repeated (and oft-accepted) story of jazz being “born in the brothel houses” is more akin to sensationalism (Gioia, 2011, p. 29). Instead, historical accounts point to the roles of the church, the popularity of brass bands (Gioia, 2011, p. 29), early jazz musicians’ interests in opera, orchestral and chamber music, as well as rags, marches, and parlour music (Lomax, Gushee & Morton 2001, pp. 141–50). Regardless, stories of the “low” nature of jazz remained (Shipton, 2004, pp. 1–3). Various attempts to reframe this particular U.S. black diasporic music-making have been made; such as using the term Great Black Music (Association for the Advancement of Creative Musicians n.d.), or the hashtag #BAM (Black American Music), created by trumpeter Nicholas Payton, after a blog post declaring the word jazz as evidence of a colonialist mentality (Payton, 2011). In Britain and Norway, there have been similar turns away from the word, with younger musicians such as Moses Boyd focusing on the mixture of styles within his music (Murray, 2017); the improvising duo Black Top describing their music as Archaic Nubian Step Dub (Edwards, 2014); and Jan Garbarek demarcating the end of jazz at around 1965 (The Norwegian American, 2009). We prefer to use the term jazz to stay connected to the genre’s historical connotations, while keeping an awareness of its problematic dimensions. When we use “jazz and improvised music”, we point to the connections that jazz has to improvising, while respecting those musicians who improvise, but do not profess a relationship to jazz practices.

Finally, with regard to the theme of this volume; *‘The world into music education’*, we aim at discussing the implications narratives in performance practices may have for higher jazz education (henceforth HJE). We address the potential reproduction of such narratives in HJE and potential consequences for perceived curriculum for students.

We structure the chapter in the following way: First, we give a brief outline of the major tenets in the views of Socrates and Dewey, contextualised by pointing to the contemporary circumstances they were living under and that may have informed their positions. Second, we

will provide a context for the discussion by giving examples of how democracy is addressed within literature on music education, jazz, and improvisation, respectively, with an emphasis on educational perspectives. Third, we present our four examples from performance practices within jazz and improvised music, before we finally discuss what these examples may contribute to understanding and developing democracy in music education.

Democracy from Socratic and Deweyan positions

The word *democracy* generally points to ways of governing and exercising power, and participating in society. In this section, we will examine the viewpoints of two philosophers whose ideas have occupied a prominent space in the discourse around democracy and education, Socrates (470–399 BC) and John Dewey (1859–1952), respectively.

When considering the genesis of Western democracy, the common starting point is the democracy of Athens, which was critiqued by Socrates in Plato's *The Republic*. Socrates defined the ideal state as one ruled through justice, knowledge, temperance and wisdom. These virtues were only possessed by a few people, and so an elite class of "philosopher-kings" were required. On the other hand, democracy was cast as an unjust form of government. For democracies, people remained lawful, but were driven by both necessary desires (such as eating to live, which is spiritual) and unnecessary desires (such as eating caviar every day, which would be appetitive); these desires were reasoned to have equal weight, and could be held by anyone of any status. This meant that anyone could do or be whatever they wanted (within the rule of law), and rulers did not need to be wise or show prowess in battle (Plato, n.d.). To Socrates, the ability to desire whatever you want (no matter your status) was one of the defining aspects of democracy. This desire for freedom, to do whatever one wanted, would eventually descend into tyranny, as desire moved towards lust. It is worth remembering that this formulation was heavily influenced by Plato's experiences of Athenian democracy and its role in the trial against Socrates. Socrates was accused of corrupting the minds of Athenian youth, and of impiety (Xenophon, I); his constant questioning of officials and leaders had led to the accusation and charge of death. Socrates' own political leanings were towards the oligarchies that ruled Sparta and Crete (Xenophon, IV; Plato, 350 BCE). In particular, Socrates' associations with Sparta (Xenophon, IV:4) were highly problematic for Athens, which had an amnesty with the other city-state and was promoting democracy as a better governing system. Socrates' philosophical project was to induce uncertainty within a supposedly settled political state.

Plato went on to examine politics in other texts, most notably in *The Statesman*; and his student Aristotle critiqued those works in his *Politics*. It is predominantly from *Politics* that the modern conceptions of democracy have been influenced; Aristotle's positioning of democracy as the *least harmful* form of government has over time evolved into many Western societies considering it to be the best. The promotion of democracy has been a major project in the development of educational systems in the Western world. The U.S. philosopher John Dewey wrote several texts centred around the use of education as an *instrument* to foster democracy (Anderson, 2005), and specifically the form of democracy that had formed in the United States. Dewey's educational works were written around the occurrences of both World Wars, and his views on war and the United States' progress in the world at those times reflected his instrumentalism. Although Dewey was critical of the First World War, he saw that the United States could "... welcome whatever revelations of our stupidity and carelessness it brings with it and set about the institution of a more manly and more responsible faith in progress than that in which we have indulged in the past" (Dewey, 1916, p. 312). The war was thus an opportunity to reassess U.S. society, and to stabilize it through education (Snelgrove, 2008). Citizens could develop the habits and dispositions to achieve their fullest potential and participate actively within society (Dewey, 1997 [1916]); and this would ensure obedience to government without the imposition of an external authority (Boone, 2008). But the financial and human cost of the war drove the United States towards a more entrenched isolationist position, and this was a great disappointment to Dewey (Kaiser, 2009; Snelgrove, 2008).

At the beginning of the Second World War, Dewey again sought to advance education as an instrument for democracy. In an essay from 1939 he proposed "creative democracy" as a way of life for individuals, building on an optimistic faith in human nature and in the value of people working together for a better society. "That belief [...] means faith in the potentialities of human nature as that nature is exhibited in every human being irrespective of race, color, sex, birth and family, of material or cultural wealth" (Dewey, 1939, p. 2). What the task involves, Dewey claims, "is forever that of creation of a freer and more humane experience in which all share and to which all contribute" (1939, p. 4). Here, Dewey connects democracy to ideals of equity, mutual respect, and freedom on a personal and interpersonal level. The process of realising these ideals is a continuous, active, reciprocal, creative and collaborative one – hence, "a way of life". It is striking that, in the face of an uncertain world, Dewey's main focus was the promotion of democracy to effect a change towards order.

Due to limited space in this chapter, it is difficult to provide full nuance for each of the philosophers' viewpoints. When we position them against each other, it is with the rhetorical purpose to put ideals of democracy in relief by the use of contrast. Dewey's context was

an uncertain world at the beginning of both world wars, and he lived in a country with a high degree of inequity. Thus, his project was to *develop tools for stability* in an uncertain world. Socrates, on the other hand, questioned the divine authority of the Athenian democracy, and aimed to *induce uncertainty and to question a settled state*. Furthermore, while Dewey highlights individual freedom as an ideal state, albeit within the social context of all humans being equally free, Socrates sees individual freedom as opening the gateway to unnecessary desires.

Democracy and music education

With the strong influence of perhaps particularly Dewey on educational philosophy, democracy has been treated as one of the most central purposes of schooling, from his seminal work *Democracy and Education* (Dewey, 1997 [1916]), to recent educational work (see Biesta, 2011). Benedict, Schmidt, Spruce and Woodford (2015) tie democracy to the currently pressing issue of social inclusion, and in their preface to *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, they state:

The alleviation of inequity, powerlessness, and discrimination has long been the goal, although ... the pursuit of social justice in music education implies more than just recognition of difference and allowing for greater diversity and inclusivity in the classroom and other educational spaces. Social justice is a complicated endeavour involving, among other things, adjudication of conflicting values and interests, political action, and a concern for the welfare of the public, but especially of those who have been marginalized or oppressed. (p. xi)

We wish to frame the way democracy in music education has been addressed in mainly two ways. One perspective is how music education practices can become more democratic by raising the question about which genres are included and which are excluded. This has been an important strand in research on informal music learning practices, particularly within popular music (Kallio & Väkevä, 2017). Discourses that justify the inclusion of popular music in music education maintain that a music education that privileges Western classical music is undemocratic in its exclusion of other genres. Inclusion of popular music is seen as particularly important since it is often taken to represent young people's own music culture, frame of reference, and thus, their musical identity. Therefore, excluding "their music" means to exclude them. Although Kallio and Väkevä (2017) argue that this assumption may be seen as essentialising youth culture and problematic in a growing multicultural society, the

main point for our purposes is to note how a quest for a more democratic music education rests on arguments about *inclusion* of different music experiences and identities (Fautley & Daubney, 2018), with an emphasis on the experiences students bring with them from the ‘world outside school’. We wish to frame this perspective as ‘developing music education through democracy’.

The second perspective is when questions are raised to whether certain music making practices may hold particular affordances for helping students learn about democratic values (Karlsen, 2014), and when inclusion of such practices in education is justified on this basis. Again, popular music has commonly been suggested as a genre with inherent qualities that nurture democratic values (Kallio & Väkevä, 2017). According to Allsup (2004), popular culture is associated with cooperation, collaboration and a communal experience, which he claims are central democratic values. Thus, when popular music is used in school, it holds possibilities for taking a student-centred approach and to foster democratic participation. However, suggesting that a particular musical genre inherently affords more democratic opportunities than others, is a problematic position. This view is often presented as a critique of the historical hegemony of Western classical music, but risks instead of replacing one hegemony with another. Other lines of research are less concerned with highlighting which specific kinds of musics that have democratic affordances, and emphasise instead representations of diversity and pluralism in curriculum (Karlsen, 2014; Mantie & Tucker, 2012). This focus may lead to a democratic experience for the individual, such as when Karlsen (2014), drawing on Mouffe (1992, in Karlsen 2014) claims that experiencing democracy in the music classroom “... may happen through giving students opportunities to experience different ways of being; to re-narrate and re-negotiate the self; [and] to explore different possibilities of action ...” (Karlsen, 2014, p. 433).

Nevertheless, music education’s affordance for social democratic values is salient in the literature. Juntonen, Karlsen, Kuoppamäki, Laes and Muhonen (2014) argue that one of the strengths of music education is to contribute to sustaining and developing culture, and developing identity and social cohesion (p. 252), a goal that reminds us of Dewey’s search for tools for creating stability. A seemingly contrasting goal is presented by Hess (2014), whose study of four Canadian elementary music educators addresses potential characteristics of a radical music pedagogy suited for promoting social *change* in terms of anti-colonialism, anti-racism and feminism. This resonates strongly with Socrates’ project to unsettle the established. In a similar vein as Hess’ objective of contributing to social change, Westerlund and Partti (2018) present an important reminder when stating that “... educational development, cultural change, and inclusion are not a privilege granted only to the West and North” (p. 543). Their study gives an account of how working toward the

global ideal of gender inclusion may require radical activism in a Kathmandu village, even if such activism may counter the right of an ethnic group to practice and preserve their own distinctive culture. Choi (2007) describes how a gradual democratic development on Korea, involving an increased “social and cultural stream ... toward more international cooperation that recognized and respected every culture” (Choi, 2007, p.145), led to a more multicultural Korean music education. The emphasis on using music to expose students to experiences of inclusion, identity development, pluralism and diversity, social cohesion or social change, may, in our second perspective, be framed as an instrumentalism similar to a Deweyan position: “developing democracy through music education”.

Democracy, jazz and improvisation

One of the clearest examples of attempts of connecting jazz to an ideology of democracy, is the following excerpt from a U.S. jazz education resource for children:

American democracy was designed from the very beginning around the idea of personal freedom. These key phrases from early American history— “We the People,” “E Pluribus Unum” and “A More Perfect Union”—have served as important themes for our nation since its founding. ... These ideas are relevant to the world of jazz as well: a group of diverse musicians negotiating in time to create a collective expression that reflects the unique personalities and values of each individual for the good of everyone. The traditions of experimentation and improvisation in jazz resemble the innovative approach of America’s democracy in placing so much faith in its people and in striving to invent something new, different, and perhaps, even better. (Poindexter, 2017, p. 7)

This quote contains ideas that stem from Dewey’s philosophical works on education and democracy. The desired connection between “democracy as a way of life” (Dewey’s creative democracy) and “jazz as a form of democracy” (the quote above) has been used in a number of projects in the U.S. One of the earliest projects was funded by the U.S. State Department itself in 1956. Using Louis Armstrong, Duke Ellington, Dave Brubeck, and Dizzy Gillespie, the Jazz Ambassadors scheme toured several countries to combat criticism from the Soviet Union about U.S. racial tension and violence. It also served the agenda to promote U.S.-style democracy, using the currency of the music and the popularity of the musicians (*The Jazz Ambassadors*, 2018). The frequent use of jazz as an instrument to promote a democratic ideal echoes Dewey’s efforts to use education for the same purpose, as well as aiding a narrative

that promoted a cohesive U.S. national identity. In practice, the presentation of the ideal ran contrary to the experiences of oppression and inequality felt by the black musicians in the United States. Dizzy Gillespie recounted that the State Department had wanted to brief him on what to say before a performance, but he refused (Perrigo, 2017). Armstrong and Brubeck collaborated on a satirical musical called *The Real Ambassadors*, which highlighted the irony of the musicians' status in the U.S. while being asked to expound on the virtues of U.S. equality and democracy (*The Jazz Ambassadors*, 2018).

Improvisation has been framed as particularly suited in music education for promoting what are seen as democratic values, such as equality, equity, autonomy, and the questioning of authorities (Allsup, 2004; Wright & Kanellopoulos, 2010). Within music education research, it has been claimed that since improvising can be accessed by anyone regardless of level, it has the inherent quality of being socially inclusive, a site where participants learn to negotiate and tolerate difference, along with an egalitarian view on participation (MacDonald, Wilson & Miell, 2011; Sawyer, 2007). The democratic ideal is also reinforced by pointing to how improvisation activity both affords individual freedom to express a personal voice, and balances out individual and collective interests (Wilcox, Heble, Jackson, Walker & Waterman, 2011). Improvising gives distributed control and thus agency to each participant (Johansen, 2014; Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone, 2019; Rose & MacDonald, 2016).

Allsup (2004) ties the democratic potential in popular music directly to its common practice of improvising to create music. Wright and Kanellopoulos (2010) argue for including free improvisation in music teacher education, for its inherent qualities in a democratic sense:

... improvisation, as a particular type of informal music learning process, has an important role to play in fostering the qualities required of teachers to work with informal pedagogies in music education. Furthermore, we would suggest that such musical experiences might gradually lead to the development of a critical perspective on both music education theories and practices. Improvisation might emerge as a moment and a practice of rupture with linearity of progress ... (p. 71)

The authors here connect free improvisation to critical pedagogy, in the sense that improvisation presupposes mutual respect between teacher and student, and for its particular potential to develop student autonomy. Further, they suggest that free improvisation is based on the ability to set rules through interaction 'and not through reference to some universal musical norm' (p. 80). Therefore, using free improvisation as a core content in music education 'is one way in which music education might be linked to emancipation' (p. 80).

However, as we pointed out in the introduction, there are counter-perspectives to take into account. Several studies show that jazz and improvised music practices may not be as collectively oriented nor promoting individual agency and inclusion to the degree that the democratic ideal implies. Music education scholar Jennie Henley recalls an episode where she as an 18-year-old participated in a multicultural music project based on improvisation, resulting in her walking out of the room thinking she would never want to improvise again, and feeling “like a complete idiot because [she] couldn’t improvise” (Henley, 2018, n.p.). Henley argues that since improvisation activity can clearly be both negatively transformative as well as positively, it is not the music per se that contains this power but the pedagogy and/or the socio-cultural environment. For example, MacGlone (2019) showed how tools for improvisation taught to preschool children could be used by some children to exclude or create hierarchies among other children in the group. Turning to jazz, the Norwegian sociologist Trine Annfelt (2003) found that narratives about the ideal jazz musician corresponded with masculine stereotypes featuring competitive individuality, risk-taking and independence. She and other scholars claim that gendered discourses create a masculine hegemony within jazz and improvised music, which excludes women from identifying as jazz musicians, and thus from participating in jazz and improvised music practices (Tucker, 1998; Annfelt, 2003; Oliveros, 2004; Macdonald & Wilson, 2006). Dana Reason Myers (2002) noted that “the insufficient documentation and dissemination of the work of experimental women inevitably leads to the perception that women are simply not part of the field of experimental improvisation” (p. 2). Myers indicated that the formation of canons within improvised music are “co-created” by musicians, scholars, festival and concert programmers, and the general media (p. 12); and that the cumulative effect of these agents in forming male-dominated canons contributed to what Myers termed “the myth of absence”. Myers contends that “musical articulations created by women improvisors are not always familiar, welcomed, or identified with by other colleagues (both male and female)”, and that this relative invisibility was perpetuated by lack of coverage in media or scholarly discourse (p. 80). McKeage (2014) found that a lack of female role models was a major source for why female jazz students did not think of jazz performance as a career aspiration. Tucker (2004) reiterates that narratives about experiences of the jazz community from female perspectives often contain stories of exclusion and marginalization, for example when female musicians “were not asked to be in the records of the men with whom they worked and jammed” (p. 244). Stereotyping of women in jazz has been addressed as another reason for why women choose to not pursue a jazz performance career (Gould 1992), such as when stereotype threat (the fear of confirming a negative stereotype) leads to withdrawal from performing situations and gaining experience (Wehr, 2015), and this leads to lack of self-efficacy (Wehr, 2015).

Thus, it is clear that ideals of social inclusion, equity and collaboration should not be taken for granted as naturalised qualities of jazz and improvised music. In the following four cases, we explore how democratic ideals are discursively reproduced and whether a quest for a democratic “flat structure” can reveal tensions between musicians, and musicians and audiences: tensions which paradoxically could engender situations of alienation, exclusivity, and confrontation.

Four cases: scrutinising democratic ideals in jazz and improvised music

As we saw in the previous section, a focus on inclusion of musical diversity in music education research has led to a shift in emphasis from learning in formal contexts to informal ones. This emphasis has largely involved looking at professional musicians’ learning trajectories ‘outside school’ (see Berliner, 1994; Green, 2002), and how social configurations and cultural value systems from professional performance practices for which these musicians have aspired have shaped these trajectories. Therefore, when scholars make the case for recontextualising performance practices in music education for the purpose of strengthening democracy and participation in communities of practices ‘outside school’, it is important to take a closer look at the ideologies such practices perpetuate.

In this section we will briefly present four cases of performers in practices of jazz and improvised music, either with the performer as the primary source, or through second-hand sources. These are: the Norwegian singer Sidsel Endresen; the Canadian sound-singer Paul Dutton as presented in a paper written by Chris Tonelli (and in this case presentation, we treat the interpretive voice of the author as the main case); the British drummer Eddie Prévoist; and the duo performance with U.S. pianists Mary Lou Williams and Cecil Taylor. We have selected the cases for the ways they present themselves as proponents for ideals relevant for a discussion of democracy, such as equal participation, inclusion or exclusion of voices or expressions, and freedom. For all of the four cases we have further found tensions, inconsistencies or discrepancies connected to these ideals, each in their different way. Therefore, the cases serve as looking glasses for investigating negotiations of the democratic ideals in jazz and improvised music. Not the least, three of the four cases are directly or indirectly connected to music education, in the sense that Endresen, Prévoist, Williams, and Taylor have or have had teaching practices or created educational tools.

Sidsel Endresen: trust and the total democracy

Sidsel Endresen is a Norwegian vocalist, composer and lyricist, and has been a significant voice on the Norwegian and international music scenes for more than 35 years. She is considered a central performer and trendsetter within vocal improvised music. For the last fifteen years she has worked within free improvisation. She currently holds a position as a professor at the Norwegian Academy of Music. Here, she has taught jazz vocals since 1993, and contributed in establishing a mandatory, genre-free improvisation course.

In an interview for a master's thesis in 2009, Endresen expresses her view on improvised music as

a very democratic music, a feature that has appealed to me all the way. That you create the potential guidelines together, and that this to a very large degree is about trust. You have to trust the ones you play with and that is a musical climate I prefer over all others. ... The closest I get to a sort of overarching idea or objective for working with improvised music is about the total democracy. (Berge, 2009, p. 46; our translation from Norwegian)

The notion of freedom is commonly connected to democracy (at least in a Deweyan sense), and in an interview from July 2014 with the Norwegian newspaper *Aftenposten*, Endresen explains her notion of freedom in improvised music:

I have one musical rule, and that is that there are no taboos. Even free improvisation is full of conventions, you're not supposed to play pure melodies, or enter rhythmical patterns. But that is a pity, because the world is tonal and rhythmical. (Ørstavik, 2014; our translation from Norwegian)

Endresen elaborates on a performer's freedom in stating that there are natural musical forms that have the potential to be repeated on instinct when improvising, and that it is this instinctual and automatic process that she tries to avoid in her work. She does this by "setting up parameters for form, [forcing] myself into other frameworks for form" (Berge, 2009, p. 35). This development of her practice could have come from her inspiration from the composer John Cage. In Backer's (2010) thesis, Endresen refers to Cage's comments about improvisation as often not having enough structure (2010, pp. 131–132). She says that Cage believed that artistic choices are reduced to "a question of people's taste, and therefore disgusting to him" (p. 131). Furthermore, Endresen finds Cage's favouring of principles of indeterminacy for organising music inspiring: "to let [s]omething different [and] totally neutral in a way ... organise the music for you." (p. 132)

The example from Endresen's practising may be seen as contrasting with what she stated in the interview with *Aftenposten*, where her one musical rule was to have no taboos. When explaining how she practises, we saw that she sets up external constraints that can neutralise the subjective; her own habits. In this way, one may say that she treats the personal and individual as taboos that must be avoided. This treatment is reflected in how she describes her teaching practice. Endresen posits that there are differences in students having a jazz background from those who do not:

I notice it in the sense that I think there is quite a lot you have to make people [with a jazz background] unlearn. Of genre defined habits, bad habits and fixed solutions, including form-wise. But at the same time, people who have a jazz background also have a great strength because they have worked so much with improvisation and with the problem of improvisation; idea development, interactional issues, so there you have an advantage. So it's always two-partite. (Berge 2009, pp. 28–29)

When Endresen talks about democracy in improvised music, we saw that she connects it with mutual trust among each member of a group. This may tie in with Dewey's notion of interpersonal responsibility for humans to release each other's expressive potential. However, the common democratic notion of freedom is problematic in her account. We may interpret Endresen in the sense that freedom means personal expression without limits, or "lawless desire", to borrow from Socrates. To Endresen, this gives permission to follow routine habits. Despite her claim to have no taboos, it seems as if she perceives subjective taste as a taboo that restricts creativity, which must be neutralised by various forms of external constraints. These constraints are tools for limiting the powerful (and unwanted) force of habit, and for creating expressive possibilities.

A question is how these contrasting values (no taboos versus inserting taboos as a tool for creating possibilities) are negotiated in encounters with students. If the musical language students bring with them to an improvisation class is constituted by their previous learning experiences within a particular genre, then these experiences are their basis for self-expression and thus personal voice (Johansen, 2014). Such a perspective may be seen as contrasting to the democratic ideal of treating all voices with equal value, if "unlearning" in this context means to inhibit expression and "remove" what has been learned. Nevertheless, Endresen's position is a reminder that constraints of subjective impulses may contribute to expressive development. In a democratic perspective, they may also serve to regulate and balance the presence of different individual voices in collective interplay.

Paul Dutton, Chris Tonelli and ableist reception of soundsinging

Chris Tonelli (2016) also refers to the treatment of taboos in his paper on the reception of (sound)singing by audiences. The subject of his paper is Paul Dutton, who coined the term soundsinging in the mid-late 1990s. The term marked Dutton's shift from working in a mixed musical and literary context to a more musical one, referring to musical, improvisational, non-verbal orality. He also uses the term "oral sound art" ("A sound bursts out of me," 2014, n.p.).

Chris Tonelli recounts a performance by Dutton in 2014, centring on the reactions of three audience members. Tonelli interprets some of their reactions as negative valuations, describing the laughter of a young woman as "punitive". Using theoretical frameworks from disability studies, Tonelli understands these valuations "as attempts to restore a symbolic order violated by soundsinging" (Tonelli, 2016, p. 4). Following ideas from Bill Hughes, he positions these attempts at restoration as ableist; an invalidating of those perceived as disabled. This invalidation (which Hughes defines as a "deficit of credibility") stems from a modernistic formulation of binaries between present and past, human and animal, living and dead, subject and Other. Tonelli presents the idea that modernity generates hierarchies of privilege and value: "... the racist, ableist, and self-legitimising mentalities it gives rise to naturalize their privilege by appealing to elements in this network of confused binaries" (2016, p. 5).

He then provides some examples of ableist language in another response to Dutton's work, such as when an audience member stated "I thought you were dying." Tonelli interprets this "as another way of saying 'I am only used to hearing this category of sound when I encounter someone in pain'" (2016, p. 6). Through further examples, Chris Tonelli concludes that these responses from listeners are rooted in "the exclusionary logic of modernity" (2016, p. 12) and poses a challenge to other singers: "If our vocal practices are subtly reinforcing ableist ideals, we might be doing important work by choosing, now and then, to defy expectation" (2016, p. 13).

In this, Tonelli reflects Dewey's (1939) ideal of democracy creating "a freer and more humane experience" (p. 4). But here, we will shift focus from how soundsingers are received in Tonelli's account, to how he constructs the audience members. Tonelli presents the listeners as displaying ableism rather than aesthetic preference:

Listeners who fail to hear intention and control in the abstract vocal work of a singer/poet like Paul Dutton, who hear only their anxiety telling them that this is death, this is meaningless, this is animalistic, are likely also listeners used to using voices to prop up their own ableist sense of superiority, listeners whose ontological insecurity drives aspects of their musical judgment. (2016, p. 12)

The audience's experiences and knowledges are not brought to bear with relation to the situation of performance. Nor was there any record of an attempt on Dutton's behalf to invite potentially alienated audiences into his world of sung sounds. This presents another ableist ideal in Tonelli's text: The intelligence and knowledge of the soundsingers are privileged over the experience of the audience. Put together with his brief and predominantly physical descriptions of the listeners, the effect is a potential dehumanisation. This, as quoted in Tonelli (2016, pp. 5–6), resembles what Hughes describes as “the tendency embedded in the ‘civilising process’ to incrementally deride the value of ... difference and promote a sanitised norm of human behaviour”. There is little room for *difference* in Tonelli's ideal audience behaviour in the reception of soundsinging. In addition to this, his call as a soundsinger himself for other singers to “defy expectation” by working with sound-singing is an attempt to (self-)legitimise the practice of sound-singing, while simultaneously maintaining the modernistic binary by Othering it.

Prévost: perceptions of equality in non-hierarchical structures

Eddie Prévost is an English percussionist, and founder and member of the AMM improvisation group, formed in 1965. He is also known as an improvisation educator and author. Although Prévost does not use the word democracy as such in the following excerpts, he reinforces principles we may associate with the democratic ideal in improvised music in several ways.

In an interview with George McKay (2005) Prévost says: “[I]n general political terms, I continue to believe in values outside of individualism ... It has always been about collective playing, engaging with an audience, and building something! The way you do things is important—if the civil society can't be seen in the very music you make then the music is bogus” (McKay, 2005, n.p.). Furthermore, he explains how his weekly workshops in London over a three years' time have had attendees from “at least twenty different nationalities”, and yet, this has never led to problems with musical communication. He claims that “National and or ethnic identity is of no importance to me at all” (McKay, 2005, n.p.).

Firstly, he frames the values of improvising as collective engaging and creating, while at the same time he discards individuality, pointing to the ideal of a “flat structure” that characterises democratic or decentralised organisational design (Handy, 1985, pp. 309–12). Secondly, he evokes the ideal of “colour-blindness”, and the trope that “we are all equal”. Both of these are performed in and through music making itself. One third dimension of democracy is when he points to the society outside improvised music-making, in that “the way you do things” in music should be reflection of issues at stake or ideal states in the society.

In Prévost's essay *The Discourse of the Dysfunctional Drummer* (Prévost, 2004), he recalls that it was "the otherness" (2004, p. 355) of jazz that attracted him to the music, as well as its flexibility to invite people in: "You could sense the playfulness and the developmental possibilities with a specific piece and thereafter in the general form itself. It was living" (p. 355). Prévost further highlights the positive social features of improvised music, such as its affordance for collaboration and problem solving (2004, p. 354). For Prévost, music making in AMM involved indulging in the process of exploration and "searching for sounds" as his fellow member Cornelius Cardew put it: "an experiment in a non-hierarchical musical structure" (Cardew, 1971; quoted in Prévost, 2004, p. 357).

As with our previous case of soundsinger Paul Dutton, encounters with audiences were not always encouraging, in Prévost's experience. AMM's performances in its early years would often result in angry and dismissive reactions from audiences, situations that according to Prévost required the musicians to "be strong, convinced, mentally" (McKay, 2005, n.p.).

Despite a strong faith, Prévost admits in his essay from 2004 to be disappointed that ideals he finds in jazz and improvised music seem to have been declining. He admits feeling marginalised as a musician, that his work has not been understood properly, and thus, that his music over the years has been excluded. Improvised music requires dialogue, trust, generosity and "attempts at 'collaborative assonance'" he claims, and continues: "although, paradoxically, it appears that most of the rest of the world interprets these activities as willful acts of 'dissonance'" (Prévost, 2004, p. 357). Prévost is clear about how improvised music carries ideals with political significance, as when he states: "... we are all too enmeshed in the capitalist trick of treating each other as commercially exploitable units to do justice to the ways in which improvised music invokes the ideals of collaborative dissonance" (2004, p. 366).

In the interview with George McKay, Prévost is asked about the gender imbalance in British improvised music, and whether its male dominance is significant to him. Prévost responds by explaining why the musicians involved in AMM were all men. He stated that the women in the scene "were more involved in the feminist movement than in improvisation, and we would have felt that it would have been playing at politics. Also, AMM was quite a fierce, no-holds-barred experience, and it needed a strong personality to impact on the music. There were very few women musicians around then who could have done that" (McKay, 2005, n.p.).

From this, Prévost implies that while there are some valid political battles interlinked with improvised music, others (like feminism) are not. But just as interesting is that Prévost repeats his view on what it takes to operate in the hostile social context surrounding improvised music, such as being able to confidently resist an unappreciative audience. He suggests

that a musician has to be mentally strong, and that there were no women around at the time who had this capacity. This perspective disregards musicians such as pianist Irene Schweitzer (Smith, 2004, p. 230) and vocalist Maggie Nichols (McKay, 2003; para. 24), who have stated that their presence within the burgeoning improvised music scene in the 1960s and 1970s have been subsumed, ignored or erased. Nichols has spoken about the issues women faced in the male-dominated scene of that time, highlighting one episode where a male musician “complained about ‘these women who can’t play their instruments, etc.’”. Nichols rationalises that the male musicians “felt threatened by our irreverent approach to technique and tradition” (McKay, 2003, para. 24).

Research also contradicts Prévost’s perception, as we indicated in the section *Democracy, jazz and improvisation*. Yet, even with the apparent omission of women in the history of improvised music and the subsequent and parallel issues within music education, Prévost claims to be surprised at how long it is taking women to enter the field: “After all, there seem to be so many particular practices— ‘operational qualities’—in collective improvisation that reflect feminine aspirations. What I mean here is that part of the music-making process is the development of a social relationship between the musicians, and for women coming to the music that is an attractive element to them” (McKay, 2005, n.p.).

When Prévost speaks of an ideal of improvised music, he emphasises social responsibility and collaborative work. However, a distinctly opposing narrative is apparent when he is talking from a personal perspective. The on-going absence of women in his groups is justified by naturalised descriptions of “fit” and “unfit” personalities. Women are essentialised as mentally weak (as opposed to strong), and as only attracted to the social and collective. Paradoxically, these latter values are emphasised by Prévost, even while he uses gender stereotyping as justification for exclusion.

Mary Lou Williams and Cecil Taylor: a confrontational embrace

While Mary Lou Williams had mostly negative feelings for the so-called “avant-garde” field in which the younger pianist was a major proponent, Cecil Taylor’s admiration for Williams had begun while he was a music student in the 1950s (Edwards, 2017, p. 163). When he approached her in 1975, Williams was initially sceptical, but was eventually convinced that Taylor’s interest was genuine. She launched the idea of presenting a concert with them together, for which Taylor came up with the title, *Embraced*. The concert was set for 17th April 1977 at Carnegie Hall. In writing about the event for Village Voice, Gary Giddins expected the concert to be “doubly innovative for bringing together two great keyboard artists in a program of duets, and for dramatizing the enduring values in the jazz-piano tradition.” (Dahl, 2000, n.p.)

According to Williams (Dahl, 2000) they agreed that the first half of the concert they would perform her newly written arrangements of spirituals, whereas for the second half they would employ Taylor's approach: "When Cecil is doing his things, I'll start moving in his direction. I'll play free and then I'll jump back to swinging" (Dahl, 2000, n.p.), Williams recalled. But before the concert started, tensions were beginning to emerge. In Taylor's view, Williams refused to play his music "the way he wanted it heard" (Dahl, 2000, n.p.).

An example of this can be heard when listening to the first five minutes of "Ayizan" (Williams & Taylor, 1977) from the second half of the concert. The theme takes the form of stimulus and feedback; Taylor plays the main figure while Williams interjects with double-handed chordal figurations. This lasts until approximately 1:25 after which Taylor begins to play formulaic, structured transpositions and progressions to move away from the base key of E minor. Meanwhile, Williams at first maintains the key of the piece infusing percussive playing with blues inflections. She then changes modality with Taylor (2:12), and mimics Taylor's rhythmic patterns (2:20-3:42). But during that time, Taylor appears to be playing a new progression (tonality: C-D \flat -C-D \flat -E \flat , twice; then E-F-E-F-A \flat -A-B \flat -B). He then forms a truncated variation of this progression before returning to a restatement of the main theme (5:20), and a variation of that unit.

Taylor is thus working with structures that either he may not have communicated to Williams beforehand, or that Williams refused to play. Reviewers described the concert more as a contest than collaboration, and in a later letter to Taylor, Williams referred to the event as a battlefield (Dahl, 2000). Audiences' and listeners' receptions of the concert and the recorded album release, reinforce this view. However, opinions on which pianist was victorious differ, with comments either lauding Taylor's talent as a pianist who "buried" Williams, or finding fault with Taylor for not working with Williams for mutual benefit.

In an attempt of reconciliation, Williams wrote a letter to Taylor, saying that "Cecil, the spirituals were the most important factor of the concert (strength), to achieve success playing from the heart, inspiring new concepts for the second half ... You will ... agree that being angry you created monotony, corruption, and noise. ... I still love you." (Dahl, 2000, n.p.) But there was little doubt about the anger and tensions between the two. In a discussion of the concert and the conflicting ideologies who came to be displayed, Ben Givan (2018) frames Williams' conception of jazz as communitarian, where jazz and improvised music is related to formal traditions that were reaffirmed by and born within the Afro-American community. In this sense, Williams echoes Dewey's conception of a democracy where members have shared values and work to contribute to a more humane experience. Taylor is framed as more of an individualist; although he acknowledged the existence of

Afro-American communities, he did not feel he had to represent the values of those communities – as a member of the community, he could choose and interrogate those values. In a sense, this follows a more Socratic reaction to democracy.

Cross-case analysis and summary

When turning to philosophy as well as politics, we find disparate, and in some ways even contradictory meanings of democracy. This is evident if we look at Dewey's socially oriented democracy which emphasises solidarity, and equal individual freedom for all as long as that freedom serves a shared purpose. Socrates' notion of democracy sets "free will" in terms of unlimited and "unnecessary" desires, which can be regarded as individualist tendencies in human beings. In a Socratic view, total freedom to follow individual desires is close to anarchy, which we may see as potentially leading to a survival of the fittest and *hidden* hierarchies.

The four examples we have used all display contradictions in the use of democratic ideals. The notion of freedom as a common denominator of democracy is often presented as inherently good. However, the duality embedded in the notion of freedom, from respective Socratic and Deweyan positions, is represented in several examples. To Prevóst, freedom means liberation, rebellion, and "breaking out" of conventions and expectations. This also corresponds to Tonelli in his attempt to show how singers can defy ableist expectations of what singing is about, and what we interpret as promoting the Deweyan democratic ideal of an expanded scope of freedom of human expression. In the Endresen case, freedom has the potential to lead to routine, laziness and boredom, or unnecessary desires from a Socratic perspective. Such desires should be restricted to promote creativity. Contrary to this, Endresen also proposes a musician's freedom to do whatever they want, in her statement about having no taboos. To Endresen, democracy is connected to mutual trust, which aligns with a Deweyan ideal. To establish such trust, a sense of inclusion and equal value needs to be ensured for all the participants involved. The case of Cecil Taylor and Mary Lou Williams shows in particular that improvised music should not be seen as an open and inviting space where all voices are given an equal scope by default. It can also have the character of a battlefield, where fights over prestige and positions are being musically performed.

In the introduction, we quoted Givan (2018), stating that the improvisational aesthetics of jazz may not yield the democratic ideals often advocated, in reference to the duo concert with Cecil Taylor and Mary Lou Williams. "Egalitarian sociability" (Givan, 2018, p. 399)

has shown to be difficult in our four cases. For example, in Endresen's case, students with mostly jazz experience had to *unlearn* these experiences, and thus despite her claim to have no taboos, taboos are invoked in her devaluing of some types of voices. In Tonelli's attempt to expand the scope for human expression, we suggest that he instead runs the risk of reinforcing what he means to defy; namely privileging some kinds of experiences over others, and thus, the ableist ideal reversed. Both cases hold the possible interpretation that some positions or experiences are privileged over others, which leads to exclusion and contrasts the democratic ideal of equity. Eddie Prevost's attempts to position himself come across as inconsistent from the perspective of democracy. On one hand he evokes ideals of artists taking political and social responsibility and collaboration; on the other hand, he minimizes the presence of feminist movements in improvised music, and the absence of women in his ensembles and workshops is justified by naturalising, gendering, and privileging individualist personal traits. While he expresses experiences of being excluded, he risks coming across as an exclusionary voice.

Discussion

Although this chapter has mainly dealt with experiences from musicians in their respective performance practices, the interfaces towards higher education are many. Firstly, despite the fact that several discourses on jazz and improvised music education reinforce an existing dichotomy between "the school" and "the street", i.e. formal and informal learning in jazz (Prouty, 2006; Wilf, 2014), research also shows that narratives about the informal are idealised and thus reproduced *within* formal educational frameworks because the informal is considered more authentic (Johansen, 2014; Zandén, 2010). It is fair to assume that norms and values, as well as *conflicting values*, from performance practice are brought "in" to schools, both because narratives told about jazz history and jazz musician narratives form an important teaching content, and because many of the teachers in Higher Jazz Education are central figures on the jazz performance scene, and thus, they are active participants in the cultures that produce such value systems.

Secondly, the problems we have addressed in all four cases relate to education directly or indirectly, as we have pointed to educational situations in- and outside the school. Sidsel Endresen explicitly referred her teaching of students in higher music education. Eddie Prevost is a long time workshop lecturer, and we can assume that his ideals and ideas about improvised music are explicitly or implicitly conveyed to workshop attendees. To Mary Lou Williams, every performance was seen as educative toward an audience, where she

wanted to convey her perspective on jazz by presenting to her central historical elements of jazz, such as spirituals, blues, and bebop (Provost, 2019). In Tonelli's article, he may be interpreted as one who knows something the audience does not, and thus, they need to learn to understand and accept soundsinging. In all instances, the speakers can be interpreted as believing that they hold superior knowledge or values, attempted to be transmitted to students, other musicians, or audiences.

We have provided examples of how the democratic narrative is repeated in a number of accounts of jazz and improvisation within education, despite examples of gendered hegemony, implicit power hierarchies, exclusion and negative learning experiences. To the degree that performance cultures influence educational cultures, as suggested above, it is important to ask if hierarchical power structures, whether hidden or not, are reproduced within the educational institution. If they go unquestioned and unchallenged, jazz education may produce a hidden curriculum and double binds for jazz students; on one level they may learn that all aesthetic voices are equal, but on another they experience that some are more equal than others.

Tracey Nicholls (2012) suggests that in order to work for inclusion of all voices, a pluralist approach to music aesthetics is needed. This depends on what she with reference to Latour calls "a culture of negotiation" (2012, p. 67). Nicholls does not advocate a naive relativism "that allows everyone their opinion but forecloses any possibility of debate over those opinions" (2012, p. 75). Instead, negotiation involves the will to modify one's own aesthetic preferences, and may lead to a pluralist expansion: "Any consensus that is achieved through a process like this ... will have to combine elements of multiple views in the construction it produces" (2012, p. 68). To Nicholls, improvised music is "our richest exemplar of pluralism ..." (2012, p. 71), and in taking this position where pluralism may be seen as a democratic value, we may align her with the general narrative of improvised music as by nature democratic. As we have shown, this essentialising view is not always correct – which is not to say that jazz, improvised music, and jazz education are without potential in a pluralist and democratic respect.

However, despite the impression given by the commonly used trope of "peace and democracy", democracy is not necessarily peaceful. If we base an understanding of democracy on the premise that all voices are equally valuable, then attempts of dialogue and negotiation will inevitably lead to tensions and conflicts. The case of Taylor and Williams may prove wrong the ideal of jazz as "collaboration and egalitarian sociability", but it may serve as a perfect example of democracy at work. It was an attempt to allow and tolerate different voices, and came to display the conflicts that perhaps had to arise.

Education is potentially and at its best an arena for enlightenment, critical thinking and democracy in the sense of equal access to opportunity and to be heard. Applying a pluralist position in higher jazz education means to acknowledge that students (as well as audiences and fellow musicians) enter a shared space with different references and preferences. It is therefore necessary to address these power battles and experiences of exclusion and alienation in historical and contemporary narratives about jazz performance cultures. Instead of presenting hierarchical models of what can sometimes be reduced to a matter of taste, we suggest that proponents of Higher Jazz Education this way show an acceptance for multiple views and present a readiness to modify their aesthetics, in its creation of a space for negotiation.

References

- Allsup, R. E. (2004). 'Of concert bands and garage bands: Creating democracy through popular music'. In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 205–223). The United States of America: MENC (The National Association for Music Education).
- Anderson, E. (2005). Dewey's moral philosophy. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/dewey-moral/>
- Annfelt, T. (2003, July 17). Jazz as masculine space. Retrieved from <http://kjonnsforskning.no/en/2003/07/jazz-masculine-space>
- Association for the Advancement of Creative Musicians. (n.d.) About. AACM Chicago. Retrieved from <http://www.aacmchicago.org/about/>
- Backer, A. H. (2010). *Refleksjoner rundt sang og stemmebruk, improvisasjon og komposisjon i egen musikk [Reflections on singing and voice technique, improvisation and composition in one's own music]*. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kmh:diva-1142>
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (2015). Preface: Why social justice and music education? In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. xii–xvi). New York: Oxford University Press.

- Berge, A. R. (2009). *Friimprovisasjon: Hva er friimprovisasjon og hvilke prosesser er sentrale når man jobber som utøver av denne musikken?* [Free improvisation: What is free improvisation and what processes are central when working as performer within this music?] (Master thesis). Retrieved from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/27187/Friimprovisasjon.Master.xAndreaxRydinxBerge.pdf?sequence=1>
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense.
- Bohlman, P. V. & Goffredo, P. (2016). *Jazz worlds, world jazz*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boone, M. (2008). A democratic education: Three interpretations. *Journal of Philosophy and History of Education* 58, 16–22.
- Cardew, C. (1971). Towards an ethic of improvisation. In C. Cardew: *Treatise handbook* (pp. xvii–xx). London: Novello. Retrieved from <https://portal.rcs.ac.uk/mdonohue/wp-content/uploads/sites/261/2017/02/Cardew-1971-Towards-an-Ethic-of-Improvisation.pdf>
- Choi, M.Y. (2007). The history of Korean school music education. *International Journal of Music Education*. 25(2), pp. 137–149.
- Dahl, L. (2000). Mary Lou Williams & Cecil Taylor: Embraceable You? Retrieved from <https://jazztimes.com/features/mary-lou-williams-cecil-taylor-embraceable-you/>
- Dewey, J. (1916). Progress. *International Journal of Ethics*, 26(3), 311–322. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2377046>
- Dewey, J. (1997 [1916]). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (1939). *Creative democracy: The task before us*. Retrieved from https://www.philosophie.uni-muenchen.de/studium/das_fach/warum_phil_ueberhaupt/dewey_creative_democracy.pdf
- Edwards, B. H. (2017). *Epistrophies: Jazz and the literary imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Edwards, M. J. (2014, 11 May). Orphy Robinson. *UK Vibe*. Retrieved from <http://ukvibe.org/interviews/2014-interviews/orphy-robinson/>.
- Fautley, M. & Daubney, A. (2018). Editorial: Inclusion, music education, and what it might mean. *British Journal of Music Education*, 35(3), 219–221.
- Gioia, T. (2011). *The history of jazz*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Givan, B. (2018). “The Fools Don’t Think I Play Jazz”: Cecil Taylor meets Mary Lou Williams. *The Journal of Musicology*, 35(3), 397–430.

- Gould, E. (1992). Gender-specific occupational role models: Implications for music educators. *Update: Applications of Research in Music Education*, 11(1), 8–12.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot, UK: Ashgate
- Handy, C. B. (1987). *Understanding organizations* (3rd ed.; repr). Harmondsworth: Penguin.
- Henley, J. (2018, May). A challenge to assumptions of the transformative power of music. Retrieved from https://learn.rcm.ac.uk/courses/1240/pages/a-challenge-to-assumptions-of-the-transformative-power-of-music?module_item_id=6785
- Hess, J. (2014). Radical musicking: towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, 16(3), 229–250.
- Johansen, G. G. (2014). On my own. Autonomy in learning practices among jazz students in higher education. *Finnish Journal of Music Education*, 17(2), 35–54.
- Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. (Eds.). (2019). *Expanding the space for improvisation pedagogy in music: A transdisciplinary approach* (1st ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Juntunen, M.-L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T. & Muhonen, S. (2014). Envisioning imaginary spaces for musicking: Equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research*, 16(3), 251–266.
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education*, 32(4), 422–436.
- Kallio, A. & Väkevä, L. (2017). Inclusive Popular Music Education? In F. Holt & A.-V. Kärjä (Eds.), *The Oxford handbook of popular music in the Nordic countries* (pp. 75–89). New York: Oxford University Press.
- Lomax, A., Gushee, L. & 'Jelly Roll' Morton. (2001). *Mister Jelly Roll: The fortunes of Jelly Roll Morton, New Orleans Creole and 'Inventor of Jazz'*. [Rev. ed.]. London: University of California Press.
- Macdonald, R. A. R. & Wilson, G. B. (2006). Constructions of jazz: How jazz musicians present their collaborative musical practice. *Musicae Scientiae*, 10(1), 59–83. <https://doi.org/10.1177/102986490601000104>
- MacDonald, R., Wilson, G. & Miell, D. (2011). *Improvisation as a creative process within contemporary music*. In D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (ch. 16). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199568086.001.0001/acprof-9780199568086-chapter-016>

- MacGlone, U. (2019). Young children's talk about improvising: How conceptual tools and workshop roles are formed through musical improvisation workshops. In G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Eds.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music: A transdisciplinary approach*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mantie, R. & Tucker, L. (2012). Pluralism, the right, and the good in choirs, orchestras, and bands. *International Journal of Music Education* 30(3), 260–271.
- McKay, G. (2005). Eddie Prévoist. Retrieved from <https://georgemckay.org/interviews/eddie-prevost/>
- McKay, G. (2003). Maggie Nicols. Retrieved from <https://georgemckay.org/interviews/maggie-nicols/>
- McKeage, K. (2002/2014). "Where are all the girls?" Women in collegiate instrumental jazz. *GEMS (Gender, Education, Music, & Society)*, 1(1), Spring 2002; Reprinted 7(3), March 2014, pp. 12–19.
- Murray, R. (2017). Jazz Is The Teacher: Clash meets Moses Boyd. Retrieved from <https://www.clashmusic.com/features/jazz-is-the-teacher-clash-meets-moses-boyd>.
- Myers, D. R. (2002). *The Myth of Absence: Representation, reception, and the music of experimental women improvisors*. (Dissertation). University of California, San Diego, California.
- Nicholls, T. (2012). *An ethics of improvisation: Aesthetic possibilities for a political future*. Lanham, [Maryland]: Lexington Books.
- Oliveros, P. (2004). Harmonic anatomy: Women in improvisation. In D. Fischlin & A. Heble (Eds.), *The other side of nowhere: Jazz, improvisation, and communities in dialogue* (pp. 50–70). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Payton, N. (2011). On why jazz isn't cool anymore. Retrieved from <https://nicholaspayton.wordpress.com/2011/11/27/on-why-jazz-isnt-cool-anymore/>
- Perrigo, B. (2017, 22 December). How the U.S. used jazz as a cold war secret weapon. *Time*. Retrieved from <https://time.com/5056351/cold-war-jazz-ambassadors/>
- Plato. (1871 [380 BCE]). *The republic* (B. Jowlett, Trans.). Retrieved from <http://www.gutenberg.org/files/1497/1497-h/1497-h.htm>.
- Poindexter, J. (2017). *let freedom swing: "jazz for young people"* resource guide. Jazz at Lincoln Center.
- Prévost, E. (2004). The discourse of the dysfunctional drummer. In D. Fischlin & A. Heble (Eds.), *The other side of nowhere: Jazz, improvisation, and communities in dialogue* (pp. 354–357). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Prouty, K. E. (2006). Orality, literacy, and mediating musical experience: Rethinking oral tradition in the learning of jazz improvisation. *Popular Music and Society*, 29(3), 317–334. <https://doi.org/10.1080/03007760600670372>

- Provost, S. C. (2019, January). 'Creation Stopped': Mary Lou Williams's Jazz History Visual Aids. Conference paper presented at the Documenting Jazz conference 2019, Dublin. Conference abstract retrieved from <http://documentingjazz.com/wp-content/uploads/2019/01/20190111-Documenting-Jazz-Final-Programme.pdf>
- Rose, S. & MacDonald, R. (2016). Free improvisation in education. In I. Papageorgi & G. F. Welch (Eds.), *Advanced musical performance: Investigations in higher education learning*. <https://doi.org/10.13140/2.1.3589.3441>
- Sawyer, K. (2007). Improvisation and teaching. *Critical Studies in Improvisation / Études Critiques En Improvisation*, 3(2). <https://doi.org/10.21083/csieci.v3i2.380>
- Shipton, A. (2004). *A new history of jazz*. London: Continuum.
- Snelgrove, D. (2008). Society, education, and war: John Dewey and his student Randolph Bourne. *Journal of Philosophy and History of Education* 58, 150–61.
- Sutherland, W. M. (2014, February 28). 'A sound bursts out of me': An interview with Paul Dutton. *Jacket 2*. Retrieved from <https://jacket2.org/interviews/sound-bursts-out-me>
- The Jazz Ambassadors*. (2018). [Full transcript of film]. Retrieved from <https://www.pbs.org/wnet/jazz-ambassadors/video/jazz-ambassadors-full-film/>
- The Norwegian American. (2009, 21 September). An interview with Jan Garbarek. Retrieved from <https://www.norwegianamerican.com/featured/an-interview-with-jan-garbarek/>
- Tonelli, C. (2016). Ableism and the reception of improvised soundsinging. *Music and Politics*, X(2). <https://doi.org/10.3998/mp.9460447.0010.204>
- Tucker, S. (1998). Nobody's sweethearts: Gender, race, jazz, and the darlings of rhythm. *American Music*, 16(3), 255–288. <https://doi.org/10.2307/3052637>
- Tucker, S. (2004). Bordering on community: Improvising women improvising women-in-jazz. In D. Fischlin & A. Heble (Eds.) *The other side of nowhere: Jazz, improvisation, and communities in dialogue* (pp. 244–267). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Wehr, E. L. (2015). Understanding the experiences of women in jazz: A suggested model. *International Journal of Music Education*, 34(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/0255761415619392>
- Westerlund, H. & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, 36(4), 533–546.
- Wilf, E. Y. (2014). *School for cool*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from <https://www.press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo17686540.html>

- Willox, A. C., Heble, A., Jackson, R., Walker, M. & Waterman, E. (2011). Say who you are, play who you are: Improvisation, pedagogy, and youth on the margins. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(1), 114–131.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education* 27(1), 71–81.
- Xenophon. (1994). *Memorabilia* (Trans. and ann., A. L. Bonnette). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet. [Conversations on interplay. Quality perceptions in music teachers' dialogues about ensemble play at the Upper Secondary School.]*. (Doctoral thesis, Gothenburg University). Retrieved from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22119>
- Ørstavik, M. (2014, 14 July). Smal stjerne. *Aftenposten*.

Corey Mwamba
Postdoctoral Research Assistant, jazz research
Birmingham City University
Birmingham, UK

Guro Gravem Johansen
Associate Professor of Music Education
Norwegian Academy of Music
Oslo, Norway

«Den som i dag utdanner seg til musikk lærer må samtidig skolere seg som fagpolitiker» – om profesjonsutøvelse i spennet mellom fag, pedagogikk og politikk

Signe Kalsnes

I Norges musikkhøgskoles (NMH) strategi for perioden 2015–2025 er en av hovedmålsettingene at NMH oppfyller sitt samfunnsoppdrag i aktiv dialog med omverdenen (Norges musikkhøgskole, u.å.). Å være i aktiv dialog med omverdenen innebærer blant annet å betrakte musikkutdanningene i en større samfunnskontekst, og å utforske og problematisere hvilke utfordringer som kan åpenbare seg i samspillet mellom utdanningene og ulike deler av opplæringen, samfunnet og samfunnsutviklingen. Slik svarer strategien på det mandatet og samfunnsoppdraget som universiteter og høyskoler er tildelt for å bidra til lokal, regional og nasjonal utvikling (Universitets- og høyskoleloven § 1-3, 2005). Mandatet innebærer ikke bare et ansvar, men åpner også et mulighetsrom for aktiv deltakelse, medvirkning og påvirkning. Denne teksten skal handle om nettopp det siste. Jeg vil ta utgangspunkt i musikk lærerutdanning og belyse spørsmålet om hvordan musikk lærerstudenter (og for den saks skyld også lærere i ulike deler av det musikkpedagogiske feltet) kan utvikle sin profesjonskompetanse gjennom å studere, forstå og påvirke politiske prosesser.

Sentralt i teksten står mine egne erfaringer med fag- og utdanningspolitisk arbeid – beskrevet gjennom et par narrativer som illustrerer to ulike utdanningspolitiske aksjoner jeg har gjennomført. Den første aksjonen handler om tilblivelsen av den *4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag* og kan karakteriseres som et langvarig lobbyarbeid, mens den andre tar utgangspunkt i tidligere utdanningsminister Solhjells forslag om å etablere *kreativitetsfaget* i grunnskolen, og illustrerer kraften i en politisk aksjon. Jeg har valgt denne innfallsvinkelen fordi jeg så ofte – i samtale med både studenter, lærere og andre fagpersoner innenfor det kunstpedagogiske feltet – har erfart at det er liten tro på at man som enkeltperson eller fagmiljø kan få noen særlig innflytelse på politikkutformingen i feltet. Erfaringene mine og aksjonene som beskrives i denne teksten viser noe annet, og jeg vil diskutere disse gjennom en autoetnografisk tilnærming og i lys av teori om *soft and hard power* (Nye, 2004; 2008) og *soft and hard policy* (Jones, 2009).

Jeg starter med noen betraktninger om profesjonsutøvelse i dagens skolepolitiske kontekst og om utvikling av fagpolitisk beredskap som del av lærerstudenters og læreres profesjonskompetanse. Deretter følger en kort beskrivelse av teoriene til Nye og Jones og av den autoetnografiske tilnærmingen som jeg legger til grunn for beskrivelsen av de to fagpolitiske aksjonene som så presenteres. I den avsluttende diskusjonen settes aksjonene inn i en større fagpolitisk kontekst.

Profesjonsutøvelse – i spennet mellom fag, pedagogikk og politikk

Vi befinner oss i en tid hvor skole og lærerutdanning er blitt svært politiserte samfunnsområder – mye og ofte omtalt i dagspressen og nyhetsbildet, og dermed også gjenstand for «alles» oppmerksomhet. Den globaliserte skole- og utdanningspolitikken med innslag av nyliberalistisk tenkning har bidratt til en økende trend der myndighetene er stadig mer opptatt av elevenes såkalte læringsutbytter og målbare læringsresultater – godt hjulpet av nasjonale og internasjonale tester som søker å fastslå elevers kompetanse på prioriterte kunnskapsområder. Til grunn for denne utviklingen ligger OECDs anbefaling fra 1990-tallet om New Public Managements styringsprinsipper – deriblant mål- og resultatstyring – som har fått direkte innvirkning på skolens, elevenes og lærernes hverdag (Sjøberg, 2014; Haugen & Hestbek, 2014; Hargreaves & Shirley, 2009; Vågan & Grimen, 2008).

Elevenes opplæring i grunn- og videregående skole og lærernes utdanning og kompetanse er gjenstand for (parti-)politiske diskusjoner både på nasjonalt og regionalt nivå, og utgjør et sentralt tema også i valgkamp om regjeringsmakt. Som en følge av den politiserte situasjonen har også lærernes autonomi som profesjonsutøvere blitt satt under press, blant annet gjennom etablering av ulike former for ekstern kontroll (Biesta, 2017; Handal, 2015; Mausethagen & Mølsted, 2015; Granlund, Mausethagen & Munthe, 2011). Til tross for politiske intensjoner om at læreres faglige og profesjonelle skjønn og skolenes valgfrihet må ligge til grunn for utforming av undervisning og realisering av læreplaner (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2016), er det mange eksempler på detaljstyring og politiske direktiver på områder der det kan hevdes at lærernes pedagogiske profesjonalitet

burde vært rådende¹. Sjøberg (2015) illustrerer det slik: «Beruset av sin 'styringsrett' har mange kommuner fulgt opp de nasjonale føringene med sine egne systemer for rapportering, kontroll og evaluering». Slik peker han på de potensielle profesjonsdilemmaene som kan oppstå i spennet mellom politiske pålegg og pedagogisk profesjonalitet (Angelo & Kalsnes, 2014), illustrert gjennom lærernes todelte rolle, der de *både* skal ivareta samfunnsmandatet gjennom å realisere læreplaner og skolepolitiske beslutninger, og ivareta barnets beste. I tillegg kan det hevdes at politiske beslutninger slett ikke er entydige, at politiske føringer på lokalt nivå kan oppfattes å være i strid med føringer og verdier på sentralt nivå, eller at nye politiske signaler oppfattes å være i strid med etablerte idealer som ligger til grunn for opplæringen. Slik kan det skapes spenninger i det mandatet lærerne er satt til å forvalte – spenninger som skyldes at det bak den politiske debatten om skolen og vedtatte skolepolitiske føringer skjuler seg både ulike kunnskapssyn, ulike elev- og menneskesyn, og ulike forståelser knyttet til elevers læring og til de ulike skolefagenes betydning, posisjon og rolle i grunnopplæringen.

Det er særlig det siste som skal stå i fokus i denne teksten. Til tross for at de estetiske fagene har vært løftet frem som viktige og betydningsfulle skolefag i flere stortingsmeldinger, se f.eks. *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), har situasjonen for disse fagene over lang tid vært svært vanskelig, grunnet manglende prioriteringer både fra myndighetenes og lærerutdanningenes side (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2011; Følgegruppen for lærerutdanningsreformen, 2011, 2013, 2014). Fra 2002 gikk man vekk fra prinsippet om at et praktisk eller estetisk fag skulle være obligatorisk i allmennlærerutdanningen, og det er ingen krav til fagkompetanse for å undervise estetiske fag i grunnskolens barnetrinn. Heller ikke i den nylig presenterte strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019) som har til hensikt å styrke praktiske og estetiske fag og innhold i opplæring og lærerutdanning, har regjeringen valgt å innføre slike krav. Konsekvensene er manglende fagkompetanse blant lærerne, synkende fagstatus, reduserte studietilbud i grunnskolelærerutdanningene og faglig utarming med hensyn til utstyr, instrumenter og spesialrom på skolene. Undersøkelser om lærerkompetanse viser at nær halvparten av lærerne som underviser i musikk og kunst og håndverk på barnetrinnet mangler fagkompetanse, at mangelen på slik kompetanse også er stor på mellom- og

1 Se f.eks. saken om «Sandefjord-lærerne» som ble truet med oppsigelse, blant annet gjengitt i *Aftenposten* (Vedeler, 2014), fordi de havnet i en bitter konflikt med kommunen i forbindelse med politikernes vedtak om at barneskoleelever skulle evalueres i et skjema med opp mot 70 avkryssninger for «under forventet», «tilfredsstillende» eller «over forventet» måloppnåelse. Kommunens pålegg utløste et profesjons-etisk dilemma for disse lærerne som mente denne type evaluering av elever i barneskolen var skadelig. Senere ble evaluerings-skjemaet fjernet, og de to lærerne tildelt Zola-prisen for sivilt mot – en pris som tildeles personer som har avdekket eller motarbeidet forhold i Norge som truer grunnverdier i det norske samfunn: menneskeverd, demokrati og rettssikkerhet (Vedvik, 2015).

ungdomstrinnet, og at det er blant de yngste og nyutdannede lærerne at lærerkompetansen er lavest (Lagerstrøm, 2007; Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014; Perlic, 2019).

Hvilke konsekvenser kan denne situasjonen få for skolen, elevene og lærerne, for lærerstudenter og lærerutdanningen, og mer spesifikt: hvordan kan musikk lærerstudenter og musikk lærere utvikle sin profesjonskompetanse gjennom å studere, forstå og påvirke politiske prosesser? Slike spørsmål aktualiseres gjennom forskrift om PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning), der følgende forventede læringsutbytte signaliserer noe av kompetansen lærere skal besitte: «kandidaten innehar en profesjonell holdning og kan kritisk reflektere over faglige, profesjonsetiske og fag- og utdanningspolitiske spørsmål» (Forskrift om rammeplan for PPU, 2015). I musikkhøgskolens studieplan for PPU-utdanningen er denne føringen fulgt opp med læringsmål som fastslår at kandidatene skal kunne reflektere om sammenhenger mellom samfunnsutvikling, utdanningspolitikk og skolens og musikkpedagogens rolle i samfunnet, og kunne drøfte utdannings- og kulturpolitiske spørsmål slik som formål, ideologier og praksiser og delta i samfunnsdebatter om utdannings- og kulturpolitikk (Norges musikkhøgskole, u.å.). Det er med andre ord nødvendig å utvikle en profesjonsforståelse som impliserer det å kunne «lese», orientere seg i og forstå det musikkpedagogiske feltet, med de faglige og politiske føringene og strømningene som til enhver tid finnes. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig. For å kunne være en aktiv aktør i dette feltet er det også nødvendig å kunne identifisere faglige og organisatoriske muligheter og utfordringer i feltet, og kunne operere på disse (Kalsnes, 2012, 2014). Med andre ord å utvikle kompetanser som også skolerer læreren og lærerstudenten som fagpolitiker.

Et sentralt trekk ved profesjoner er at de har et tydelig samfunnsmandat. Angelo (2012, s. 25) skriver at forståelse av profesjonsmandatet kan handle om profesjonsutøverens helhetlige oppfatning av sin virksomhet slik denne blir til i møtet mellom ulike typer makt, identitetsoppfatninger og kunnskap. Med henvisning blant annet til Vågan og Grimens maktteoretiske perspektiv (2008) hevder hun at profesjonspolitik er vesentlig for tilegnelse av politisk makt, og at det innebærer å overbevise allmennheten om behovet for det profesjonen kan tilby, og om profesjonens særskilte grunnlag for å kunne møte dette behovet (s. 29). Forstått slik, blir det vesentlig også for den enkelte profesjonsutøver å kunne legitimere det samfunnsmandatet hun forvalter – overfor elever, foreldre, kolleger, skoleledelse og myndigheter. For lærerprofesjonen vil samfunnsmandatet blant annet innebære å ta ansvar for de ulike skolefagenes plass i opplæringen og i samfunnet. Imidlertid har vi sett at den sterke politiseringen av skolen, med medfølgende metodetvang, detaljstyring og

manglende yringskultur, kan føre til at lærerne ikke tillates å utøve dette samfunnsmandatet.² Samtidig som relasjonen mellom staten (som definerer samfunnsmandatet) og profesjonen kan kjennetegnes ved spenning og konflikt, der staten øver kontroll over profesjonen som på sin side bestreber seg på å opprettholde profesjonell autonomi, viser Vågan og Grimen (2008, s. 422) til at staten, som en form for makt, kan utnytte og trekke veksler på profesjonell maktutøvelse, og at stat og profesjon i et slikt perspektiv ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre. Dette perspektivet harmonerer med det Eriksen og Molander (2008) beskriver som det ene av tre aspekter ved forholdet mellom profesjoner, rett og politikk i velferdsstaten – den politiske innflytelsen som profesjoner kan utøve som *premissleverandører* for offentlig politikk. Med dette som utgangspunkt hevder Angelo (2012) at siden musikkpedagoger både deltar i offentlige diskusjoner om hva musikkpedagogisk virksomhet dreier seg om, og er iverksettere av disse oppfatningene, så er musikk lærerutdanningen potensielt sett svært viktig for å kvalifisere stemmer til offentlig meningsdanning om opplæring i musikk.

Kompetansemålene i PPU-forskriften og studieplanen for PPU er bakgrunnen for denne artikkelens overskrift om at «Den som i dag utdanner seg til musikk lærer må samtidig skolere seg som fagpolitiker ...». Utsagnet krever imidlertid en avklaring mht. hva det kan innebære å skolere seg som fagpolitiker, noe vi skal se nærmere på i neste avsnitt.

«Hard and soft power» – «Hard and soft policy»

Generelt kan vi si at politikkkutforming, påvirkning og beslutninger innenfor ethvert samfunnsområde skjer gjennom både *soft power* og *hard power*, og at det er mulig å påvirke på begge plan. Begrepene er skapt av den amerikanske statsviteren Joseph S. Nye (2004, 2008) og er knyttet opp til konseptet «New Public Diplomacy» som handler om at stater – i tillegg til å vise politisk, økonomisk og militær styrke og makt – må hevde den kulturelle tiltrekningskraften sin (Angell, 2013). Nye forklarer *soft power* slik: «It is the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments. ... When our policies are seen as legitimate in the eyes of others, our soft power is enhanced» (Nye, 2004, s. x).

Følgelig blir *soft power* – som kan handle om å oppnå resultatene man ønsker seg ved å påvirke andres meninger og preferanser – like viktig som *hard power*. Hard power blir på sin side definert som «power that can be fused to get others to change their position. Hard

² I Oslo-skolen har den såkalte Malkenes-saken satt søkelys på lærernes manglende yringskultur, se f.eks. Aftenposten (2018).

power rests on inducements (carrots) and threats (sticks)» (Nye, 2008, s. 29). Eksempler på hard power er politimakt og økonomisk makt. I fortsettelsen vil jeg benytte oversettelsene *myk og hard makt* om Nyes begreper.

Den amerikanske musikkprofessoren Patrick M. Jones har tatt utgangspunkt i begrepene hard and soft power og utledet to nye begreper: *hard and soft policies* – eller det vi på norsk vil kalle *hard og myk policy*. Han diskuterer hva disse begrepene kan innebære i en musikkutdanningskontekst og hevder at

... hard policy are compulsory requirements such as accreditation standards and government mandates, whereas soft policies influence music teachers' perceptions, values, and personal goals. Soft policies include policies such as university admissions criteria and curricula, music teacher organizations' activities, textbook and sheet music publications, and products from the professional performing arts and music industries. (Jones, 2009, s. 28)

Hard policy blir ifølge Jones å forstå som myndighetsutøvelse – i vår sammenheng f.eks. i form av statlig fastsatte rammeplaner for lærerutdanning, standarder for sertifisering av lærere, eller forskriftsfestede nasjonale læreplaner for grunnopplæringen. *Myk policy* foregår derimot ofte innenfor profesjonen og omfatter, ifølge Jones, områder som utdanningsinstitusjonen og lærerne selv kan ha innflytelse på. I en musikkutdanningskontekst kan det handle om opptakskriterier til utdanningen, studieplaner, vurderingskriterier, repertoar og pensum. På dette nivået inngår også organisasjonsvirksomhet og ulike former for kunstneriske produkter. Innflytelse på begge nivåene kan ses som fag- eller utdanningspolitiske aksjoner, selv om vi sjelden tenker på det å utarbeide en studieplan, skrive en lærebok eller produsere undervisningsstoff for musikkfaget som politiske aksjoner som kan gi makt. Imidlertid kan innflytelse innenfor *myk policy*-nivået gi tilgang til og legitimitet til påvirkning også på *hard policy*-nivået. Begrepene tjener dermed som et verktøy til å forstå hvordan politiske prosesser fungerer. Jeg lar disse perspektivene danne et bakteppe for de to fagpolitiske aksjonene som jeg nå skal presentere, men først litt om den autoetnografiske tilnærmingen som er valgt for denne teksten.

Metode

Metoden som benyttes for å analysere og diskutere de fagpolitiske aksjonene som jeg nå skal presentere, er autoetnografisk, og kan knyttes til postmoderne strømninger på 1980-tallet

som kritiserte idéen om at forskningen kan frembringe objektive og uavhengige sannheter (Riese, 2016). Autoetnografi er en kvalitativ forskningsstrategi der forskeren beskriver og systematisk analyserer (grafi) egne personlige erfaringer (auto) for å forstå kulturell erfaring (etno) (Riese, 2016; Baarts, 2015). I autoetnografi gjøres dermed forskerens egne erfaringer til et sentralt poeng i forskningen, og følgelig er hun fullt ut deltaker i det fenomenet hun forsker på. Baarts (2015) hevder at denne nærheten til forskningsfeltet er å betrakte som en ressurs så lenge forskeren forholder seg refleksivt til egne erfaringer. I denne teksten har jeg valgt en etno-orientert tilnærming som innebærer å rette blikket mot de fenomenene som studeres og å fokusere på spørsmålet «hva skjer?» i forbindelse med de hendelsene som beskrives. Selvrefleksiviteten knyttes hovedsakelig opp mot tematikken om *hard og myk makt* og *hard og myk policy*, og til spørsmål om hva som gjorde at de politiske aksjonene lyktes og ga tilgang til hard-policy-nivået. Aksjonene settes også inn i en større fagpolitisk sammenheng, ved at jeg reflekterer rundt spørsmål om hvorvidt disse eller tilsvarende aksjoner kunne foregått innenfor dagens skole- og utdanningspolitiske kontekst.

Hendelsene ligger flere år tilbake i tid og beskrivelsene baserer seg derfor på et utstrakt minnearbeid. Widerberg (1995) hevder at minnearbeid handler om å hente fram og presentere egne erfaringsminner over et valgt tema og dele disse med andre for felles refleksjon og analyse. Slik kan minner bidra til å generalisere erfaringer og gi ny kunnskap. Utgangspunktet for minnearbeidet som ligger til grunn for denne teksten er både lydopptak fra deltakelse i debatter og skriftlig materiale i form av logger og notater, brev, presseklipp, samt artikler jeg selv har publisert (Kalsnes, 1996, 1997, 2002, 2003).

Avslutningsvis skal det også nevnes at autoetnografiske tekster kan utformes på mange måter – fra poetiske og personlige essays til mer tradisjonelle akademiske tekster (Baarts, 2015), og at jeg i det følgende har valgt en essayistisk stil som understreker det erfarte i hendelsene som beskrives.

Narrativ 1: 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag – fra idé til realitet

Høsten 1999 startet de tidligere høyskolene i Tromsø, Nesna og Telemark opp den *4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag*. Året etter etablerte også Høgskolen Stord-Haugesund dette studietilbudet. Forhistorien til denne utdanningen startet våren 1996, og oppstod ut fra min erkjennelse om at den estetiske dimensjonen i læreplanene for grunnskolen, L-97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996a), ikke ville kunne realiseres uten at lærerne hadde betydelig mer estetisk fagkompetanse enn den daværende allmennlærerutdanningen hittil hadde resultert i. Jeg var dessuten overbevist om at de

estetiske fagene aldri ville kunne få tilstrekkelig rom i en lærerutdanning som hadde som mål å gi formell undervisningskompetanse i alle fag, slik allmennlærerutdanningen hadde³. Fagtrengselen var på dette tidspunktet allerede påfallende, samtidig som stortingspolitikkerne i økende grad ønsket større faglig fordypning i flere av fagene⁴. Det måtte, etter min vurdering, en helt annen strategi til enn å forsøke å få til en styrking av estetiske fag innenfor allmennlærerutdanningen dersom grunnskolen skulle tilføres lærere med tyngre estetisk fagkompetanse. Min strategi ble derfor å arbeide fagpolitisk for opprettelse av en helt ny lærerutdanning.

På denne tiden var jeg styreleder i interesseorganisasjonen Landslaget Musikk i Skolen (nå Musikk i Skolen) hvis formål var å bidra til å skape en helhetlig musikkopplæring med høy kvalitet for alle. Det medførte et bredt interesse- og arbeidsfelt som – i tillegg til lærerutdanning – omfattet hele opplæringen fra barnehage til videregående skole, med særlig vekt på styrking av musikkfaget i grunnskolen. Det var derfor naturlig med et sterkt engasjement både i grunnskolereformen (GR-1997) og lærerutdanningsreformen (LU-1998).






I læreplanens kapittel om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen vektlegges den estetiske dimensjonen slik:

Den estetiske dimensjonen i læreplanane for faga vil seie at ein legg vekt på skapande verksemd og refleksjon, opplevingar og uttrykk og har ei medviten holdning til kunst og estetikk. Elevane må få oppleve den rikdommen som har nedfelt seg i dei ulike kunststartane. Dei må få kunnskap om og få vidareutvikle symboluttrykk gjennom leik og kunstnarleg formgiving. Opplæringa må gi elevane høve til å utfalde sine eigne skapande evner og vere med å gi dei ei estetisk fostring. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 65)

3 Lærerutdanningsrådets publikasjon nr. 1-97 *Fagtilbud og fagvalg i lærerutdanning* viste at 70 % av allmennlærerstudentene i kullet 1992–96 valgte vekk musikk, og ca. 55 % valgte vekk forming. Av de 30 % som hadde musikk i fagkretsen, valgte over halvparten kun 5 vektall (tilsvarende 15 stp.) musikk, mens bare 4,5 % hadde fordypning tilsvarende 20 vt. (60 stp.). Tilsvarende tendenser også for forming. I forkant av Stortingsmelding nr. 48 (1996–97) *Om lærerutdanning* oppnevnte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1996 et offentlig utvalg «... for å bringe organisering og innhold av lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og med reformene for øvrig i grunnskole og videregående opplæring» (NOU 1996: 22). 19. september 1996 ble utvalgets utredning om lærerutdanning offentliggjort. Den såkalte mindretallsmodellen for ny allmennlærerutdanning (som senere ble fulgt opp i stortingsmeldingen og deretter vedtatt i Stortinget) inneholdt 5 vektall (15 stp.) til ett estetisk fag (musikk eller kunst og håndverk) og 5 vt. til ett praktisk fag (kroppsoving eller heimkunnskap). Dans og drama fikk verken i utredningen eller stortingsmeldingen status som obligatoriske fag i allmennlærerutdanningen.

4 Som eksempel ønsket Kristelig Folkeparti større faglig fordypning i KRL, mens Høyre ville øke matematikkfagets omfang i allmennlærerutdanningen. Resultatet av Stortingsbehandlingen skulle bli en dobling av vektallene i begge disse fagene – fra 5 til 10.

Dette ble mitt utgangspunkt for å designe en ny lærerutdanning med vekt på estetiske fag. Denne utdanningen skulle ha tilstrekkelig vid fagkrets til at læreren skulle kunne tilsettes selv i fådelt skole⁵ og dekke undervisningen i minst 50 % av grunnskolens totale timetall. Videre skulle den ha minimum 10 vekttalls fordypning⁶ i de obligatoriske estetiske fagene (kunst og håndverk, musikk, norsk) og muligheter for valgfag (dans, drama, kroppsøving og senere også heimkunnskap). Utdanningsmodellen måtte dessuten være så fleksibel at den kunne gi studenten muligheter for faglig profilering – enten i form av ytterligere fordypning i fag eller gjennom større fagbredde, slik illustrasjonen viser:

	4.år	ALTERNATIV 1: 20 VT. i ett av følgende fag:		VALG	ALTERNATIV 2: 10 VT. + 10 VT.	
		Musikk, Dans, Kunst og håndverk, Norsk, Drama	20 VT.	Samtlige fag i grunnutdanningen (med styrt valg for musikk eller kunst og håndverk)		
	3.år	Pedagogisk teori 10 vt.	Musikk	Kunst og håndverk	Norsk	VALG 10 + 10 VT. Drama Dans Heimkunnskap Kroppsøving
	2.år		10 vt.	10 vt.	10 vt.	
	1.år		10 vt.	10 vt.	10 vt.	
	1.år		10 vt.	10 vt.	10 vt.	

Forslaget til utdanningsmodell ble først presentert i tidsskriftet *Musikk og Skole* (Kalsnes, 1996), hvorpå jeg høsten 1996 tok kontakt med Jon Lilletun, Kristelig Folkeparti-politiker og leder for Stortingets utdanningskomité, og ba om et møte. Dette møtet skulle få stor betydning for det som skjedde videre. Jeg konfronterte Lilletun med de negative konsekvensene som politiske beslutninger om å doble omfanget for KRL-faget og matematikk ville få for de praktiske og estetiske fagene i allmennlærerutdanningen, og presenterte forslaget om en ny *kunsthaglig allmennlærerutdanning* som en mulig løsning på problemet. Lilletun møtte forslaget med stor interesse, mente det måtte være mulig å «ha to tanker i hodet samtidig», og ba meg jobbe videre med forslaget. Ettersom jeg på dette tidspunktet ikke hadde stor erfaring med fag- og utdanningspolitisk arbeid, ba jeg Lilletun utdype hva jeg burde gjøre videre for å samle støtte til forslaget. Rådene jeg fikk ledet til et intensivt arbeid der jeg hadde møter med en rekke stortingspolitikere fra ulike partier som kunne tenkes å støtte forslaget. Videre var jeg i kontakt med sentrale lærerorganisasjoner og jeg henvendte

5 Barneskoler med få elever som blir undervist i klasser/grupper med flere årstrinn sammen.

6 10 vekttall tilsvarer 30 studiepoeng

meg til samtlige høyskoler som ga allmennlærerutdanning og som kunne tenkes å være aktuelle for også å tilby den kunstfaglig allmennlærerutdanningen. Det var om å gjøre å skape oppmerksomhet, interesse og støtte for forslaget fra både faglige og politiske miljøer. Argumentasjonen jeg bygget opp var av rent faglig karakter og viste til skolens læreplaner og lærernes manglende estetiske kompetanse og beredskap for å kunne realisere den estetiske dimensjonen i alle skolens fag. Det hele kulminerte med et møte med politisk ledelse i Kulturdepartementet og Utdanningsdepartementet samtidig i februar 1997 – i forkant av den kommende stortingsmeldingen om lærerutdanning – der jeg presenterte den kunstfaglige lærerutdanningsmodellen. I løpet av denne tiden hadde jeg nok et møte med Jon Lilletun, og jeg hadde også vært vitne til at han i sine taler på et par lærerutdanningskonferanser løftet frem forslaget om en ny kunstfaglig allmennlærerutdanning som supplement til den etablerte allmennlærerutdanningen.

Lilletun, som også var en forkjemper for de praktiske fagene i grunnskolen, ønsket at faget heimkunnskap (nå mat og helse) også skulle inkluderes i den kunstfaglige lærerutdanningen. En tidlig morgen, da jeg var på jobbreise og befant meg på et hotellrom, ringte rådgiveren hans og fortalte at Lilletun – som skulle i et møte samme dag kl. 12 – lurte på om dette var mulig, og om et slikt forslag kunne foreligge til møtet. Jeg oppfattet dette som et politisk signal det var viktig å følge opp, og sendte umiddelbart av gårde en revidert studiemodell der heimkunnskap var inkludert i valgfag-alternativene.

Da stortingsmeldingen om lærerutdanning ble lagt frem 2. mai 1997, var estetiske fag kun tilgodesett med 5 vekttall (tilsvarende 15 stp.) i den 4-årige allmennlærerutdanningen (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Imidlertid fremgikk det i kapitlet om studiemodell for allmennlærerutdanningen at «... departementet vil i tillegg vurdere å opprette tilsvarende linjer innafor andre fagområde, t d språkfag eller estetiske fag» (s. 40). Jeg kontaktet umiddelbart Lilletun og spurte hva dette kunne innebære, og hva jeg burde gjøre videre. Svaret var at jeg skulle be om et høringsmøte med utdanningskomiteen på Stortinget for å presentere forslaget til kunstfaglig lærerutdanning.

Først på dette tidspunktet i prosessen hadde *Fellesrådet for kunstfagene i skolen – FKS*⁷ (en paraplyorganisasjon som Musikk i Skolen var medlem av) begynt å engasjere seg i saken, og med tanke på å synliggjøre at forslaget hadde bred faglig støtte, inviterte jeg daglig leder i FKS med i høringsmøtet i Stortinget, og besluttet at FKS skulle stå som avsender for forslaget om å opprette den kunstfaglig lærerutdanningen. Det må legges til her at jeg i hele denne

7 Fellesrådet for kunstfagene i skolen ble stiftet i desember 1992 som en paraplyorganisasjon med følgende medlemsorganisasjoner: Dans i Skolen, Drama i Skolen, Kunst og design i skolen, Mediepedagogene og Musikk i Skolen.

tiden frem til stortingsbehandlingen i juni 1997 hadde jobbet alene med denne saken. Den viktigste grunnen til det var nok – slik de mange kommentarene jeg fikk underveis tydet på – at ingen i kunstfagmiljøene eller i de kunstpedagogiske organisasjonene trodde det var mulig å få gjennomslag for en slik sak i Stortinget, og derfor heller ikke tok seg bryet med å engasjere seg i saken.

Her må vi imidlertid stoppe opp for et lite tilbakeblikk: I arbeidet med å skape oppmerksomhet rundt de estetiske fagenes vanskelige situasjon i skolen og lærerutdanningen, arrangerte jeg våren 1997 – i påvente av stortingsmeldingen – en konferanse i regi av Musikk i Skolen med tittel «Hvordan styrke kunstfagene i allmennlærerutdanningen?». Her presenterte jeg forslaget til kunstfaglig allmennlærerutdanning, og til konferansens paneldebatt inviterte jeg Sigurd Manneråk, Senterparti-politiker og medlem av Stortingets utdanningskomité, som deltaker. Min kontakt med Manneråk skulle vise seg å bli svært viktig. Som saksordfører for meldingen om lærerutdanning, ledet han arbeidet med å skrive innstillingen til Stortinget med komitéens vurderinger og forslag til vedtak. Jeg har aldri glemt hans ytring i paneldebatten om at *det er i grunnen rart, men det er ingen som tidligere har bedt meg om å styrke de estetiske fagene*. Manneråk ble imidlertid så interessert i den kunstfaglige lærerutdanningsmodellen at han ba meg sende det skriftlige forslaget, hvorpå han skrev det rett inn som ett av forslagene i utdanningskomiteens innstilling til Stortinget:

Alternativ line

Komiteen sitt fleirtal, alle unnateke representanten Christiansen, viser til at komiteen i samband med høringane har motteke eit forslag til ei alternativ line for forsterka faglærerutdanning innafor praktisk-estetiske fag frå Fellesrådet for kunstfaga i skolen. Denne lina er bygd opp på følgjande måte:

Pedagogisk teori	Musikk	Kunst og handverk	Norsk	VAL 10+10 VT.
10 vt.	10 vt.	10 vt.	10 vt.	Drama
				Dans
				Heimkunnskap
				Kroppsøving
4. år:				
Alternativ 1: 20 vt.				Alternativ 2: 10 vt. + 10 vt.
Musikk, dans		VAL		Samtlege fag i grunnutdanninga
Kunst og handverk		20 VT.		(m/styrt val for musikk eller
Norsk, drama				kunst/handverk).

Fleirtalet ser på denne lina som interessant og meiner lærarar med ei slik utdanning vil vere nyttig ved mange skolar, og at det vil styrke det praktisk/estetiske utdanningsperspektivet i grunnskolen. Fleirtalet vil difor rå til at det vert starta opp ei slik line ved nokre høgskolar. Slik utdanning vil gi kompetanse til undervisning i dei skolefaga som inngår i studiet. (Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen, 1996)

Som innstillingen viser, fikk forslaget stor tilslutning, og utdanningen ble dermed vedtatt i Stortinget 17. juni 1997.

Etter stortingsvedtaket ble saken liggende i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet uten at noe skjedd. Høsten 1997 ble det imidlertid regjeringsskifte. Bondevik-regjeringen tiltrådte 17. oktober, og ettersom det i dagene før var sannsynlig at Jon Lilletun ville bli ny utdanningsminister, tok jeg umiddelbart kontakt med ham for å be om et møte. Det fikk jeg, og jeg fikk således også påvirke departementets forarbeider til den nye lærerutdanningen. Magne Espeland, som nå er professor i musikk ved Høgskolen Stord-Haugesund, ble etter forslag fra meg oppnevnt som leder i utredningsutvalget der jeg deltok sammen med flere representanter for de estetiske fagene. Utvalget leverte sin utredning i mai samme år (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998), og deretter deltok jeg i utarbeidelse av *Rammeplan og forskrift for 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag* som forelå sommeren 1999 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999). Med noen stimuleringsmidler fra departementet valgte tre høgskoler å starte opp utdanningen høsten 1999, mens den fjerde høgskolen utlyste tilbudet året etter. Den *4-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag* var dermed en realitet og utgjorde en permanent del av lærerutdanningstilbudet ved de 4 institusjonene frem til høsten 2010 da grunnskolelærerutdanningene (GLU) ble innført. Et forskningsprosjekt som fulgte faglærerstudentene fra de to første årskullene viste at utdanningen rekrutterte en ny gruppe studenter til lærerutdanning, og at de nyutdannede lærerne for en stor del jobbet i de skoleslagene utdanningen kvalifiserte for (Kalsnes, 2002, 2010; Espeland et al., 2011).

Narrativ 2: «Kreativitetsfaget» – et nytt fag i grunnskolen?

Jeg våknet lørdag morgen 21. mars 2009 til NRK-nyheten om at daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell foreslo å innføre et nytt fag i grunnskolen – «kreativitetsfaget». Forslaget som var fremsatt på SVs landsmøte samme dag, innebar at skolefagene musikk og kunst og håndverk skulle opphøre som egne fag og inngå i «kreativitetsfaget» sammen med fag som dans, drama og design.

Ifølge presseoppslagene understreket statsråden at innovasjon og nytenkning blir viktig i fremtiden, at store deler av industrien har behov for designere, og at et bredt anlagt kreativitetsfag kan gi godt grunnlag for senere spesialiseringer:

Musikk, kunst og handverk skal framleis vere med. Det er viktige element, men det er dans, teater og design også. Eg trur eit breiare kreativitetsfag kan vere ein interessant inngang der mange elevar kan få utnytte talenta sine og leggje grunnlag for den spesialiseringa mange gjer seinare, seier Solhjell (NRK-nyheter, 2009).

Som daværende styreleder for det nystiftede *Samarbeidsforum for estetiske fag – SEF*⁸ reagerte jeg umiddelbart negativt på forslaget, og det av flere grunner. Det første som slo meg var spørsmålet om lærerkompetanse – hvilke lærere ville ha kompetanse til å undervise dette faget, og hvordan kunne det være mulig å sikre relevant lærerkompetanse? Spørsmålet må forstås på bakgrunn av det faktum at lærerkompetansen i musikk og kunst og håndverk allerede var svært lav, og at mange lærere underviste i disse fagene uten selv å ha noen faglig fordypning (Lagerstrøm, 2007). Musikk og kunst og håndverk har i utgangspunktet svært lite å gjøre med hverandre faglig sett. Legger man til dans, drama og design kommer man inn på helt nye fagområder som krever egne fagkompetanser. Dette sannsynliggjør at det nær sagt ville være umulig å finne lærere som kunne undervise i hele det nye faget. Slik jeg oppfattet forslaget, representerte det nok et eksempel på at de estetiske fagene ikke trengte å tas like alvorlig som andre fag. Ville vi kunne forestille oss et tilsvarende forslag der fagene matte, norsk og samfunnsfag ble slått sammen til ett fag?

Dernest undret jeg meg på hvilken forståelse av kreativitet som skjulte seg bak en slik idé? Kreativitet kan for det første ikke knyttes til enkeltfag i opplæringen, men må utvikles i alle skolens fag gjennom relevante arbeidsformer og faglige tilnærminger. Ingen skolefag er i seg selv kreative fag, men alle skolefag har potensiale til å utvikle elevenes kreativitet gitt hensiktsmessige faglige og didaktiske valg. Kreativitet oppstår heller ikke i et faglig vakuum, men utvikles på grunnlag av elevenes faglige kunnskaper og ferdigheter.

En tredje tanke som slo meg var at «kreativitetsfaget» var utslag av et nytt forsøk på å innføre dans og drama som fag i grunnskolen. Det hadde gjennom mange år vært en uttalt strategi fra *Fellesrådet for kunstfagene i skolen – FKS*, med sine medlemsorganisasjoner *Dans i*

⁸ Samarbeidsforum for estetiske fag (SEF) ble formelt etablert i 2009 med medlemsorganisasjonene Musikk i Skolen, Kunst og design i skolen og Kunst i Skolen. Det skjedde etter at flere av organisasjonene i det tidligere omtalte Fellesrådet for kunstfagene i skolen hadde meldt seg ut pga. konflikter. SEFs formål var å styrke de estetiske fagene og øke oppmerksomheten om fagenes betydning og situasjon i grunnopplæring og lærerutdanning gjennom å være en faglig og fagpolitisk pådriver i skole-, utdannings- og kulturpolitiske saker.

Skolen og Drama i Skolen, at dans og drama også skulle gis egen fagstatus med tilhørende undervisningsressurser. Dette var et ønske som Samarbeidsforum for estetiske fag – SEF støttet, men som allikevel bidro til konflikter og splittelse mellom organisasjonene fordi dans- og drama-organisasjonene ved flere anledninger hadde signalisert og arbeidet for at undervisningstimer til dans og drama kunne tas av timerressursene til musikk og kunst og håndverk. Å gi dans og drama fagstatus og undervisningstid i grunnskolen på bekostning av musikk og kunst og håndverk var en helt uakseptabel løsning for SEF.

Det skulle vise seg å være hold i min mistanke da det noen dager senere kom frem at kunnskapsministeren nylig hadde deltatt i en delegasjon som besøkte London for å lære om de britiske satsingene *Kreative partnerskap* og *Finn ditt talent* – satsinger som ifølge evalueringer både har gitt kreative arbeidsplasser og vært samfunnsøkonomisk lønnsomme (Utdanningsnytt, 2010). Initiativet til London-besøket viste seg å komme fra Fellesrådet for kunstfagene i skolen. I tillegg til Solhjell og representanter for FKS deltok også daværende leder for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Med denne konstellasjonen, der de interesseorganisasjonene som representerte grunnskolefagene musikk og kunst og håndverk ikke var inkludert, hadde man – bevisst eller ubevisst – bidratt til å nøre oppunder en allerede eksisterende interessekonflikt mellom de ulike estetiske fagene og fagmiljøene.

Tilbake til nyhetsdekningen lørdag morgen 21. mars: Det tok ikke lang tid før telefonen ringte hjemme hos meg, og en opprørt kollega i kunst- og håndverk-miljøet ga uttrykk for sterk skepsis til Solhjells «kreativitetsfag». Min faglige vurdering, både som leder for Samarbeidsforum for estetiske fag, og som fagperson i musikkpedagogikk og lærer-utdanner ved Norges musikkhøgskole, var at det beste ville være å umiddelbart forsøke å legge forslaget dødt, for å forhindre at Kunnskapsdepartementet gikk videre med saken. For å klare det, ville det være helt nødvendig å komme til orde i pressen og sørge for at kunnskapsministerens forslag ikke fikk stå uimotsagt. Jeg kontaktet derfor omgående vaksjefen for NRK-nyhetsredaksjonen, presenterte meg og ba om å få kommentere nyheten om «kreativitetsfaget». Vaksjefen var positiv og inviterte meg ned i redaksjonen for et intervju, og med kort vei til NRK dro jeg umiddelbart av sted. Jeg valgte en strategi der jeg var svært tydelig på at forslaget om «kreativitetsfaget» var respektløst overfor de ulike estetiske fagenes egenart, at det neppe ville finnes lærere med relevant fagkompetanse til å kunne undervise «kreativitetsfaget», og at kreativitet ikke kunne knyttes til enkeltfag, men måtte utvikles i alle skolens fag. Resultatet av dette intervjuet var at uttalelsene mine fulgte nyheten om Solhjells «kreativitetsfag» gjennom hele lørdagen – hver time både på radio P1, P2 og P3 (NRK-nyheter, 2009). Det var ingen tvil om at uttalelsene representerte en fullstendig slakt

av «kreativitetsfaget» – noe som kom tydelig til uttrykk gjennom flere medier som fulgte opp saken i de påfølgende dagene.⁹

Jeg oppfattet idéen om «kreativitetsfaget» som så truende for grunnskolefagene musikk og kunst og håndverk at jeg vurderte det som nødvendig å ytterligere forsterke motstanden gjennom en SMS- og epost-aksjon. Samme lørdag laget jeg derfor et opprop som argumenterte mot «kreativitetsfaget», sendte det ut til de faglige nettverkene mine med en sterk oppfordring til mottakerne om å delta i oppropet gjennom å sende SMS til kunnskapsministeren og epost til Kunnskapsdepartementet.

Da mandagen opprant ringte jeg Kunnskapsdepartementet for å snakke med kunnskapsministeren og be om et møte. Den situasjonen som hadde oppstått var særlig uheldig fordi den der og da skapte et vanskelig utgangspunkt for konferansen *Skapende læring 2009* som skulle finne sted uka etter – 30. og 31. mars – med blant annet kunnskapsminister Solhjell som en av hovedinnleiderne. Vi kunne med andre ord risikere at forslaget om «kreativitetsfaget» ble en brannfakkell som ville kunne prege hele konferansen negativt. Det var derfor maktpåliggende å avklare situasjonen og den politiske statusen for forslaget om «kreativitetsfaget». Kunnskapsdepartementet bekreftet at de hadde mottatt svært mange eposter om saken, og siden Solhjell ikke var tilstede på kontoret, ba jeg forværelset om å sette opp et møte. Samme kveld, mens jeg sto hjemme på kjøkkenet og ryddet opp etter middagen, ringte kunnskapsministeren, og vi hadde en lang prat om hvorfor vi ikke kunne akseptere forslaget hans om kreativitetsfaget. Samme uke fikk vi (*Samarbeidsforum for estetiske fag*) et møte med kunnskapsministeren der representanter for *Fellesrådet for kunstfagene i skolen* også var til stede, og i dette møtet led forslaget om «kreativitetsfaget» sin endelige død.

Diskusjon

De utdanningspolitiske aksjonene som jeg har presentert her, er begge eksempler på påvirkning på *hard-policy*-nivået. I den første aksjonen tok jeg i bruk strategier for myk makt, som ifølge Nyes definisjon «... rests on the ability to shape the preferences of others to want what you want» (2008, s. 29). Her lyktes jeg med å skape forståelse, begeistring og aksept for en ny lærerutdanning som løftet lærerkompetansen i estetiske fag og med det bidro til

9 Se f.eks. Adresseavisen (NTB, 2009), Stavanger Aftenblad (Ueland, 2009), Kulturskolerådet (Hofslie, 2009), Norsk Lektorlags nettside og kronikker og leserinnlegg av blant annet Varkøy (2009) og Ulvestad (2009).

å styrke undervisningen og den estetiske dimensjonen i grunnskolen. Den andre aksjonen hadde som formål – og lyktes også med – å legge dødt et uønsket politisk forslag.

Tar vi utgangspunkt i påstanden om at innflytelse innenfor *myk policy*-nivået kan gi tilgang til og legitimitet til påvirkning også på *hard policy*-nivået, er det grunn til å reflektere over hva det er i disse eksemplene som har gitt slik tilgang. Jones (2009) hevder at «soft policies influence music teachers' perceptions, values, ... include policies such as university admissions criteria and curricula, music teacher organizations' activities, textbook and sheet music publications, ...» (s. 28). Her vil jeg først og fremst løfte frem betydningen av å formelt representere en gruppe fagfeller. I begge aksjonene opptrådte jeg som leder for kunstpedagogiske interesseorganisasjoner – i den første aksjonen for medlemsorganisasjonen Musikk i Skolen, i den andre for paraplyorganisasjonen Samarbeidsforum for estetiske fag. Begge posisjonene ga i seg selv både tilgang til sentrale politikere og faglig legitimitet til de politiske aksjonene. I aksjonen mot «kreativitetsfaget» ga denne posisjonen også tilgang til pressen, noe som neppe kan undervurderes i akkurat dette tilfellet. Den faglige legitimiteten må nødvendigvis også erverves på andre måter. I mitt tilfelle har det i første rekke handlet om ulike former for påvirkning på *myk policy*-nivået, som å lede og undervise i musikk lærerutdanning, og å utvikle studieplaner, lærebøker og annen faglitteratur for slik utdanning. Jeg har dessuten lagt mye arbeid i å fremme betydningen av estetiske fag i opplæringen på ulike arenaer og i ulike sammenhenger, og å synliggjøre Norges musikkhøgskole som en lærerutdanningsinstitusjon i faglige fora der jeg har representert NMH¹⁰. I tillegg til at slik representasjon gir tilgang til faglig overblikk og økt kompetanse, kan den også medføre økt synlighet og faglig legitimitet. For mitt vedkommende har de ulike posisjonene jeg har hatt innenfor både lærerutdanningsfeltet og det kunstpedagogiske feltet bidratt til at jeg har fått flere oppdrag på nasjonalt nivå som dermed har gitt meg tilgang til påvirkning på *hard policy*-nivået.¹¹

Det var allikevel ikke gitt at disse aksjonene skulle gi de ønskede resultatene. Ikke minst kunne den langvarige prosessen med å få gjennomslag for en ny lærerutdanning møtt mange hindringer – ikke bare politisk, men også internt i de berørte fagmiljøene. Som historiene viser, eksisterer det spenninger og uenigheter mellom de kunstpedagogiske organisasjonene grunnet fagenes ulike posisjoner i grunnskolen og i lærerutdanningen. For å sikre nødvendig ro og oppslutning om forslaget, var det derfor helt nødvendig å gi alle de estetiske fagene

10 Nasjonalt råd for PPU, Estetisk nettverk, Nasjonalt råd for lærerutdanning, UHR-lærerutdanning og Nasjonalt fagorgan for PPU

11 Eksempler på slike oppdrag er deltakelse i den nasjonale referansegruppa for Den kulturelle skolesekken, ledelse av læreplangruppa som utformet læreplanen i musikk for grunnskolen i Kunnskapsløftet (K06), og utarbeiding av grunnlagsdokumentet for den politiske strategien *Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007–2010* (KD 2007) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

en plass i lærerutdanningsmodellen. Alternativt kunne spenningene medført store diskusjoner om faglige prioriteringer og krav om interne demokratiske prosesser som i sin tur kunne vanskeliggjort det politiske arbeidet. Eksempelet med heimkunnskapsfaget illustrerer handlingstvingen og viser betydningen av å kunne respondere raskt på politiske signaler og bestillinger – noe som ville være svært vanskelig om man skulle gjennomføre interne og tidkrevende prosesser der mange stemmer skulle høres. Det er imidlertid problematisk – både med hensyn til behovet for faglig å belyse en sak så godt som mulig, og med tanke på involverte miljøers eierskap til en sak – når det ikke er tid eller rom for slike demokratiske prosesser. I tillegg vil fagpolitiske innspill og forslag som oftest ha større legitimitet med aktiv og synlig støtte fra relevante fagmiljøer. Ingen av disse forholdene var tilstede i arbeidet med den kunstfaglige lærerutdanningen, og det er fullt mulig å hevde at prosessen ikke var spesielt demokratisk. Imidlertid tror jeg at det nettopp var fraværet av diskusjoner og ønsker om involvering fra de kunstpedagogiske organisasjonene som gjorde det mulig for meg å agere på måter som til slutt endte med at Stortinget vedtok faglærerutdanningen. Mens denne situasjonen i dette tilfellet ga stort armslag i det fagpolitiske arbeidet, er min erfaring fra andre saker at åpenlyse diskusjoner og uenigheter i fagmiljøene kan bidra til å hindre politiske prosesser og beslutninger og til opprettholdelse av status quo i saker som ikke har høy politisk prestisje¹². Den eneste reelle motstanden jeg møtte kom fra relativt uventet hold. På denne tiden tilbød nesten alle de tidligere musikkonservatoriene 3-årig faglærerutdanning i musikk, og en fremtredende representant for denne utdanningen mente at opprettelse av en 4-årig faglærerutdanning i estetiske fag ville svekke rekrutteringen til den 3-årige utdanningen. Argumentet fikk ikke gjennomslag, og heller ingen politiske konsekvenser, og senere følgeforskning knyttet til den 4-årige faglærerutdanningen skulle vise at påstanden heller ikke stemte (Kalsnes, 2002; Espeland et al., 2011).

Et interessant spørsmål er om fagpolitiske aksjoner som de jeg beskriver i denne teksten vil kunne la seg gjennomføre på samme måte, eller i det hele tatt, i dag. Ja – mest sannsynlig vil protestaksjoner som den mot «kreativitetsfaget» kunne gjennomføres i dag også. En delvis sammenlignbar sak er aksjonen *Ja til fremming av sang i læreplanen* som samlet nær 16 000 medlemmer i en facebook-gruppe og mer enn 30 organisasjoner til demonstrasjon foran Stortinget. Aksjonen fikk så stor oppmerksomhet at saken både havnet i Stortingets spørretime (8.10.2019) og ga en delvis seier for sangens gjeninntreden i læreplanen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Etter mitt syn kom imidlertid aksjonen for sent i

12 Eksempelvis kan den heftige lokaliseringdebatten som fulgte i kjølvannet av Birkelandutvalgets rapport «Det muliges kunst» (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014) og forslaget om å re-oppnevne *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen* ved å flytte det til de tyngste kunstfaglige og kunstpedagogiske utdanningsinstitusjonene i Oslo, være en forklaring på hvorfor ingenting skjedde politisk. Dette til tross for at «alle» var enige i målsettingen bak forslaget, og at senteret burde flyttes fordi det ikke fungerte i sin nåværende tilstand og lokalisering. Også i evalueringen av de nasjonale sentrene kom Kunst-kultur-senteret dårlig ut (Aamodt et al., 2014).

gang¹³, og argumentene og rådene til styresmaktene sprikte for mye til å kunne gi saken tilstrekkelig kraft og gjennomslag. Til sammenligning ble aksjonen mot «kreativitetsfaget» igangsatt umiddelbart etter at forslaget ble fremmet og kom offentligheten for øre, og før vi må tro at departementet hadde rukket å realitetsbehandle det. Tidsaspektet for denne typen aksjoner er med andre ord helt avgjørende. Også med hensyn til den kunstfaglige lærerutdanningen var timingen en sentral faktor, fordi det fagpolitiske arbeidet foregikk i forkant av og parallelt med departementets forberedende arbeid med lærerutdanningsreformen. Saken passet dermed inn i den pågående politiske prosessen der departementet arbeidet med en melding om lærerutdanning som så skulle behandles i Stortinget – av politikere som allerede var godt kjent med, og støttet, forslaget til en ny lærerutdanning i estetiske fag.

Når det gjelder en slik sak som faglærerutdanningen, anser jeg det imidlertid som mindre sannsynlig at den kunne gjennomføres i dag fordi skole og lærerutdanning er blitt mye mer politiserte områder med sterk styring fra politikernes og forvaltningens side. Mange vil dessuten hevde at det tidligere nevnte tapet av profesjonsautonomi også har bidratt til å redusere lærerstandens status, lærernes faglige troverdighet, og dermed også deres rolle som samfunnsaktører og premisseleverandører for offentlig politikk (Mausethagen & Mølstad, 2015). Ser vi på prosessene rundt Fagfornyelsen¹⁴, bærer disse preg av å være «åpne» breddeprosesser der den som vil kan delta med høringsinnspill, men samtidig er den politiske toppstyringen sterk. Et eksempel på dette er læreplanprosessen i musikk (og i flere andre fag) og innskrivingen av de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati* og *medborgerskap og bærekraftig utvikling* som alle var med i førsteutkastet til læreplan. Før andreutkastet kom på høring hadde imidlertid Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet bestemt at musikkfaget kun skulle ha ett tverrfaglig tema: folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Musikkfaget hadde altså – til tross for føringen om at de tverrfaglige temaene skulle inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38) – mistet temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, der særlig det førstnevnte representerer sentrale deler av det kritiske musikkfaget. I Utdanningsdirektoratets oppsummering av høringsuttalelsene og anbefalinger til departementet forut for endelig fastsetting av læreplanene, fremgår det imidlertid at mange er opptatt av at de ulike dimensjonene ved demokrati og medborgerskap bør ivaretas bedre. Direktoratet skriver:

13 Facebook-gruppen ble opprettet 4. oktober 2017 med formål å «tenke smart omkring hvordan vi kan gripe an at sang er fjernet fra den overordnede lærerplanen». Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen ble fastsatt 1. september 2017 etter å ha vært på høring.

14 Fagfornyelsen er en reform der alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring fornyes. Reformen trådte i kraft høsten 2020 under betegnelsen *Kunnskapsløftet 2020*.

Vi vurderte tidligere at demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling vanskelig lot seg forsvare som sentral del av kompetansen i musikk. Høringsinnspillene knyttet til demokrati og medborgerskap har imidlertid så gode argumenter at vi har vurdert dette temaet på nytt. ... Vår vurdering er at å ta demokrati og medborgerskap inn i ... musikk er en anbefaling fra høringen det er verdt å lytte til. (Utdanningsdirektoratet 2019b, s. 12)

Da læreplanene for Fagfornyelsen ble fastsatt var demokrati og medborgerskap tatt inn igjen i musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019c), og høringsinstansene hadde fått gjennomslag ved utøvelse av såkalt myk makt, muliggjort gjennom god faglig argumentasjon. I lys av dagens skole- og utdanningspolitiske bilde, kan det se ut til at enkeltindivider og ledere av fagfelleskap må gjøre sin faglige og politiske innflytelse gjeldende gjennom prosesser som er igangsatt og styrt av forvaltningen, snarere enn gjennom egne initiativer.

Avslutning

I denne teksten har jeg ønsket å belyse spørsmålet om hvordan musikk lærerstudenter (og musikk lærere) kan utvikle sin profesjonskompetanse gjennom å studere, forstå og påvirke politiske prosesser. Ved å belyse to ulike fagpolitiske aksjoner håper jeg å medvirke til at lærerstudenter og lærere øker sin bevissthet om betydningen av fagpolitikk, og også deres evne og vilje til å engasjere seg i slik politisk virksomhet. Lærerens profesjonsutøvelse skjer alltid i spenningsfeltet mellom fag, pedagogikk og politikk. For å styrke musikkfagets posisjon, ta tilbake tapt profesjonsautonomi og øke påvirkningskraften overfor politikere og skolemyndigheter, er det min oppfatning at den som i dag utdanner seg til musikk lærer, samtidig må skolere seg som fagpolitiker. For å bidra til økt kompetanse på dette området, og til utvikling av en profesjonsforståelse som omfatter slike aspekter, kan bevisstgjøring om mulige sammenhenger mellom ulike former for faglig virksomhet, myk og hard makt og myk og hard policy være et første steg. Klarer musikk lærerutdanningen å skape denne bevisstheten, er vi nærmere målet om å utdanne musikk lærere som er nyskapende og reflekterte og som er i stand til å delta i og påvirke utdannings- og kulturpolitiske diskusjoner om musikkopplæringens formål, ideologier og praksiser.

Referanser

- Aftenposten (2018, 28. mai). Aftenposten mener: Skolen trenger en bedre ytringskultur. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/leder/i/zLyl75/aftenposten-mener-skolen-trenger-en-bedre-ytringskultur>
- Angell, S. I. (2013, 6. januar). Det norske omdømmet. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/BxlnQ/det-norske-omdoemmet>
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (Doktoravhandling). NTNU, Program for lærerutdanning. Trondheim: NTNU trykk
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.). (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Baarts, C. (2015). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 169–180). København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen. (2014). *Det muliges kunst: Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161–176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: en utredning*. Kunnskapsdepartementet i samarbeid med Nasjonalt råd for lærerutdanning og høyskolene i Nesna, Telemark og Stord-Haugesund. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/152128>
- Forskrift om rammeplan for PPU. (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* (FOR-2015-12-21-1771). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2015-12-21-1771>
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. (2011). Rapport nr. 1: *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/folgegruppen_rapport_1.pdf
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. (2013). Rapport nr. 3: *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/diverse/rapportnr3fracfolgegruppa.pdf?id=2105783>
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. (2014). Rapport nr. 4: *Lærerutdanningar i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle hinder*. Hentet fra https://khrono.no/files/2017/11/15/rapport_4_fra_folgegruppen.pdf

- Granlund, L., Mausethagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO-rapport 2011 nr. 2. Oslo: Høgskolen i Oslo. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf
- Handal, S. (2015, 22. mai). Skal politikerne bestemme hva som er best for barna? *Aftenposten*.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Haugen, C.R. & Hestbek, T.A. (Red.). (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hofslie, E. (2009, 24. mars). Raser mot Solhjells «kreativitet». Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2009/mars/raser-mot-solhjells-kreativitet>
- Jones, P. (2009). Hard and soft policies in music education: Building the capacity of teachers to understand, study, and influence them. *Arts Education Policy Review*, 110(4), 27–32
- Kalsnes, S. (1996). Kunstfaglig linje i allmennlærerutdanningen. *Musikk og Skole*, 41(7), 11–15.
- Kalsnes, S. (1997). Lærerutdanningen og kunstfagene. *Arabesk*, 4-6.
- Kalsnes, S. (2002). Faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag – løsningen på grunnskolens behov for lærere med estetisk kompetanse? I E. Nesheim, I. M. Hanken & B. J. Bjøntegaard (Red.), *Flerstemmige innspill 2002* (s. 125–146). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2003). Studentene - hvem er de og hva vil de? Faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag *Arabesk*, 1, 27–32.
- Kalsnes, S. (2010). Lengdesnittundersøkelse – kandidater i faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag (PELU) - fra utdanning til yrke. Paperpresentasjon, *FoU i Praksis*, Trondheim.
- Kalsnes, S. (2012). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE – et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokal forankring av Den kulturelle skolesekken. I B. Å. B. Danielsen og G. Johansen (Red.), *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* (s. 109–140). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurs senter – konsekvenser for kulturskolelærrollen? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109–124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Om visse sider ved 4-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift for 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. (2016). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Innst. 19 S (2016–2017)).
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007–2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Om lærerutdanning* (St.meld. nr. 48 (1996–1997)). Oslo: Departementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen. (1996). *Innstilling fra kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om St.meld. nr. 48 (1996–97): Om lærerutdanning* (Innst. nr. 285 (1996–1997)). Oslo: Departementet
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. og Revold M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lærerutdanningsrådet. (1997). *Fagtilbud og fagvalg i lærerutdanning*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:2, 28520, <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Norges musikkhøgskole. (u.å.). *Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norges musikkhøgskole. (u.å.). *I samspill – strategi 2025*. Hentet fra <https://nmh.no/om-nmh/strategi>
- Norsk Lektorlag. (u.å.). *Korttenkt og fagfiendtlig*. Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2009/korttenkt-og-fagfiendtlig-article108-197.html>

- NOU 1996: 22. (1996). *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NRK-nyheter. (2009, 21. mars). Solhjell får slakt for «kreativitet». Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/solhjell-far-slakt-for-kreativitet-1.6536085>
- NTB. (2009, 21. mars). Kreativitetsfag er sludder. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/nyheter/innenriks/article1297424.ece>
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- Nye, J. S. (2008). *The powers to lead*. New York: Oxford University Press.
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 36–58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 1, 30–43.
- Sjøberg, S. (2015). Lærerne: Fra profesjon til målstyrt funksjonær? *Pedagogisk profil*, 22(2), 6–9.
- Ueland, M. (2009, 21. mars). Kreativitet skal bli nytt fag i skulen. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/lkmj3/kreativitet-skal-bli-nytt-fag-i-skulen>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Oslo: Departementet.
- Ulvestad, H. A. (2009, 28. mars). Solhjell på ville veier. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/solhjell-pa-ville-veier/66547521>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fagfornyelsen, læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Brev til Kunnskapsdepartementet om overordnet oppsummering av høringen*. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/0d937e91dbdc457caac21a161874dbec/overordnet_horingsoppsummering_lareplaner.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Fagfornyelsen, læreplan i musikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>

- Utdanningsnytt (2010, 22. oktober). *Vil gi kunstfagene mer plass i skolen*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2010/oktober/vil-gi-kunstfagene-mer-plass-i-skolen/>
- Varkøy, Ø. (2009, 30. april). Kreativitet? Filibom-bom-bom! *Morgenbladet*. Hentet fra https://morgenbladet.no/debatt/2009/kreativitet_filibombombom
- Vedeler, M. (2014, 18. januar). Lærere boikotter måling av elevene, trues med oppsigelse. *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/norge/i/xRqQV/Larere-boikotter-maling-av-elevne_-trues-med-oppsigelse
- Vedvik, K. O. (2015, 9. januar). *Lærere fra Sandefjord får pris for sivilt mot*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/laerere-fra-sandefjord-far-pris-for-sivilt-mot/189849>
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411–428). Oslo: Universitetsforlaget.
- Widerberg, K. (1995). *Kunnskapens kjønn: Minner, refleksjoner og teori*. Oslo: Pax
- Aamodt, P. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødding, B. & Røsdal, T. (2014). *Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen: Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv*. Oslo: NIFU.

Signe Kalsnes
Dosent
Norges musikkhøgskole
signe.kalsnes@nmh.no

Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog? Kirkemusikers tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst

Ragnhild Strauman

... despite the many historical changes in the position of the Christian church over the centuries, the churches have continued to form major – if often «invisible» – centres for the maintenance, transmission and encouragement of music.

(Finnegan i «The Hidden Musicians», 2007, s. 221)

Innledning

I kjølvannet av trosopplæringsreformen som ble vedtatt av Stortinget i 2003¹, har det blitt et forsterket fokus på barn og unge i Den norske kirke. Reformen ble iverksatt for å erstatte den kristne trosopplæringen som skolene tidligere tok seg av, og det ble frigjort midler for at Den norske kirke, men også andre tros- og livssynssamfunn, skulle kunne tilby barn og unge opplæring i egen tro og eget livssyn. Trosopplæringen finner sted gjennom ulike aktiviteter som for eksempel babysang, i forbindelse med familiegudstjenester, i konfirmanntiden eller andre aldersbestemte tiltak, og musikk spiller en sentral rolle i de fleste aktivitetene som organiseres. Dette gjelder ikke minst barne- og ungdomskor, som også er en arena for musikkpedagogisk virksomhet (Hanken & Johansen, 2013), der det både undervises i og læres musikk, mer eller mindre systematisk. Kirkemusikeren² leder som regel flere av disse musikalske aktivitetene og er ofte involvert i kirkens undervisning, men selv en kirkemusiker med kantorkompetanse har ikke uten videre pedagogikk integrert i sin profesjonsutdanning. Dette etterlyses også i Solveig Christensens avhandling *Kirkemusiker – kall og profesjon* (Christensen, 2013, s. 162).

1 Innst. S. nr. 200 (2002–2003).

2 Jeg veksler mellom bruk av kirkemusiker og kantor. En kantor er en kirkemusiker med godkjent kantorkompetanse i henhold til Den norske kirkes kvalifikasjonskrav for denne stillingen (Kirkemøtet, 2005). Betegnelsen kirkemusiker kan brukes om alle som er ansatt i en kirkemusikerstilling, uavhengig om de har kantorkompetanse eller ikke.

Forskningen på trosopplæringen i Den norske kirke er i hovedsak gjort ut fra sosiologiske, teologiske og religionspedagogiske perspektiver.³ I 2014 fikk Kirkelig utdanningscenter nord, VID Tromsø (KUN)⁴ tildelt forskningsmidler fra Kirkerådet til prosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*, og prosjektet ble knyttet til mitt doktorgradsarbeid i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (NMH).⁵ Med mange års erfaringsbakgrunn som kantor i Den norske kirke og som tidligere førstelektor i kirkemusikk ved KUN, har jeg både et profesjonsfaglig og et utdanningsfaglig utgangspunkt for det jeg skriver. Denne artikkelen baserer seg på kantorintervjuer fra undersøkelsen, og forskningsspørsmålene jeg stiller her er følgende: Hvilke musikk- og religionspedagogiske refleksjoner inngår i kantorenes egen kirkemusikalske aktivitet og på hvilken måte relaterer kirkemusikerne seg til trosopplæringen i Den norske kirke?

Musikkpedagogisk forskning er av Göran Folkestad definert som det feltet som studerer «alla former av musikaliskt lärande och erfara nde av musik ...» (1997, s. 17). Musikkpedagogisk forskning som beskriver undervisning og læring i en religionspedagogisk kontekst, beveger seg i krysningsfeltet musikk og religion og finnes både innenfor og utenfor skolen. I nord-amerikansk sammenheng skrev Hope Hilton allerede i 1965 en avhandling om *The Use of Music in the Religious Education of Primary and Junior Children*, relatert til musikk i religionsundervisningen i skolen. Estelle Jorgensen (2011) stiller spørsmålste gn ved hvorvidt musikkundervisningen kan være religiøs, mens Marie McCarthy (2013) har skrevet om barns spiritualitet og musikk læring generelt. I artikkelen *Church Music as an Education Enterprise: Lessons to Learn* etterlyser Debbie Rohwer (2011) mer forskning på kirkekor som læringsmiljø og de kravene det stiller til kordirigentenes utdanning i denne bestemte konteksten. Hun konkluderer med følgende utsagn om kirkemusikeren: «The job of a church music director is a challenging one; the director must be musician, teacher, liturgist, motivator, organizer, God-loving individual, and all-around a good person» (ibid., s. 56). Jon C. Peterson (2019) skriver om tro og læring i korøvelsen, med en drøfting av mangelen på tropspektivet i kirkemusikerens utdanning.

I nordisk sammenheng har det i de siste ti årene blitt gjennomført forskning knyttet til salmesang med barn og unge i den evangelisk-lutherske kirke, men uten at dette har vært musikkpedagogisk forankret. Marit Rong (2015) har undersøkt sammenhengen mellom salmer som synges i kirken og i skolen fra et religionspedagogisk perspektiv. Gunnel Fagius

3 Evalueringsforskningen er utført av «Arbeidsfellesskapet» (2004–2008), KIFO, Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (2011–2014) og av Det teologiske Menighetsfakultetet (2015–2018) (Kirkerådet, 2019).

4 VID er forkortelsen for VID vitenskapelige høyskole (www.vid.no).

5 Forskningsprosjektet som helhet er nærmere beskrevet i boken «Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring» (Strauman & Krupka, 2020).

(2013) har skrevet om barnekorene i Svenska kyrkan, mens artikkelforfatteren (Strauman, 2010) har publisert en erfaringsbasert artikkel om barnekor og trosopplæring i norsk sammenheng og drøftet dette fenomenet i forhold til FNs barnekonvensjon og ulike plan-dokumenter. Teija Pitkänen (2016) har forsket på salmene som er brukt i familiegudstjenester i Finland, og Aino-Elina Kilpeläinen og Marie Vejrup Nielsen (2018) har forsket på konseptet «babysalmesang» i Danmark. Et annet spennende bidrag i krysningsfeltet mellom musikk og religion er Jenny Berglunds (2008) forskning på bruk av sang og musikk i islam-undervisningen på en muslimsk barneskole i Sverige.

Den tyske professoren i kirkemusikk og teologi, Peter Bubmann, benytter begrepet «Kirchenmusikpädagogik» i boken «Musik – Religion – Kirche» (2009). Ved å iverksette et dannelsesteoretisk perspektiv ønsker jeg med min forskning å kunne bidra til en «kirke-musikkpedagogisk» grunnlagstenkning og å fremme bevisstheten rundt musikkundervisning i en religionspedagogisk, kirkelig kontekst. Dette gjør jeg først og fremst med utgangspunkt i kirkemusikerens rolle og salmesangens plass i trosopplæringen.

Prosjektet mitt er forankret i Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM) ved NMH, og relaterer seg til musikkpedagogisk forskning i en nonformell undervisningsarena – kirken – som ofte utelates i den musikkpedagogiske drøftingen (Mok, 2011, s. 14f).⁶ Den musikkpedagogiske virksomheten i en norsk kirkekontekst er et uutforsket område, og studien vil i så måte også være et innspill i den pågående debatten vedrørende den uformelle, nonformelle og formelle konteksten for undervisning og læring.⁷ Denne debatten har innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet i hovedsak handlet om hvordan undervisningen i skolen (formell) bør forholde seg til den læringen som skjer overalt, utenfor institusjonen og uten lærer (uformell) (Folkestad, 2006; Green, 2002, 2008). On N. A. Mok (2011, s. 14) løfter fram det nonformelle aspektet i debatten, og inkluderer blant annet undervisning og læring i kirken i dette konseptet. Hun presiserer videre at «... the educative power of the church in music should not be underestimated» (2011, s. 14). Nonformell læring er ifølge Mok frivillig, men relativt systematisk og planlagt med en eksplisitt hensikt, og noe som involverer ledelse (2011, s. 13). Alle disse tre aspektene bidrar til et menneskes «dannelse» og utfyller hverandre i en mer holistisk forståelse. I et dannelsesteoretisk perspektiv er alle

6 Se også Finnegan (2007), s. 207ff i «The hidden musicians: Music making in an English town».

7 Konseptene «formal, non-formal and informal learning» er nøkkeltermer innenfor «livslang læring». Jeg har valgt å bruke «formell, nonformell og uformell» som norske oversettelser. Begrepene er definert i *UNESCO's Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning* (UIL, 2012). Formell læring finner sted i undervisnings- og læringsinstitusjoner, og leder til en bestemt kvalifikasjon. Nonformell læring kan også være strukturert, men er mer fleksibel og finner som regel sted i frivillige organisasjoner, på arbeidssteder og liknende, mens uformell læring skjer overalt i dagliglivet, i familien og gjennom individuelle aktiviteter og interesser (siteret i Singh, 2015, s. 20).

kontekster for læring viktig for menneskets individuelle utvikling og evne til å handle klokt (Singh, 2015, s. 8).

I det følgende vil jeg først diskutere begrepene trosopplæring og musikkpedagogisk virksomhet, før jeg beskriver mitt dannelsesteoretiske ståsted, det empiriske grunnlaget for kapittelet og resultater fra undersøkelsen.

Begrepene trosopplæring og musikkpedagogisk virksomhet

Innenfor Den norske kirke ble ordet *trosopplæring* tatt i bruk i forbindelse med Stortingets behandling av trosopplæringsreformen, som startet som en reform av *dåpsopplæringen* (KUD, 2014). Trosopplæring defineres som «opplæring (især av barn og unge) i et trossamfunns eller en livssynsorganisasjons tro og verdier» («Trosopplæring», u.å.). Ettersom reformen skulle inkludere tros- og livssynssamfunn som ikke har kristen dåp som et ritual, valgte man å gå over til begrepet «tro». Begrepet *trosopplæring* inneholder ordet «læring» og «opplæring», noe som leder tanken inn på at vi snakker om å lære noe eller å bli lært opp i noe, og at læringen avsluttes når opplæringen er fullført (Afdal, 2013, s. 46). «'Trosopplæring' forstås ofte som undervisning, det vil si hvilke målrettede tiltak menigheten setter i verk for at deltagere skal lære» (2013, s. 46). I Den norske kirkes trosopplæringsplan, *Gud gir, vi deler*, beskrives begrepet trosopplæring som en dannelsesprosess (Kirkerådet, 2010, s. 5), og trosopplæring innebærer «å legge til rette for at den dømte kan leve og vokse i et livsforhold til den treenige Gud» (2010, s. 4). Planen inneholder også instrumentelle perspektiver, det vil si at noe er et middel for å nå et annet mål (Varkøy, 2003, s. 10; 2017, s. 36): «Vi lærer gjennom ulike uttrykksformer som tekster, liturgi, bønner, salmer, kunst og symbolhandling» (Kirkerådet, 2010, s. 29). Formidling av musikalske uttrykk i form av liturgi, salmer og kunst innbefatter en *musikkpedagogisk virksomhet*, som av Hanken og Johansen defineres slik: «Med musikkpedagogisk virksomhet tenker vi på alle former for intensjonal læring, undervisning, veiledning og oppdragelse knyttet til musikk» (Hanken & Johansen, 2013, s. 29). Det er imidlertid utenfor skolen at barn og unge lærer mest om musikk; de lytter til musikk, danser, spiller et instrument, samles om musikalske aktiviteter m.m. (2013, s. 244).

Musikkopplæringen i den norske grunnskolen har først og fremst vært knyttet til sangen, og opprinnelig salmesangen (Jørgensen, 1982, s. 9ff; Varkøy, 1993, s. 112; 2015, s. 102). Sangfagets hensikt var å styrke kirkens salmesang, og fremdeles har sangen en tydelig plass i grunnskolens læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Av konfesjonelle hensyn og fordi det er en kristen trospraksis, nedtones nå salmesangen i skolen. Spørsmålet blir

da hvorvidt kirken selv klarer å sørge for sangopplæringen, for å opprettholde og styrke salmesangen.

I Den norske kirkes *Plan for kirkemusikk* (Kirkerådet, 2008) står det beskrevet at kirkemusikeren gir opplæring. Kirkemusikeren forvalter musikken, og «[d]et skjer igjennom egen utøving, i samhandling med kor og musikere, ved at han eller hun skaper noe nytt, ved å komponere og arrangere, og ved å gi opplæring» (2008, s. 9). Videre står det: «Musikk i kirken handler om å ta i bruk og utvikle de musikalske evner eller gaver som finnes i menigheten» (2008, s. 9), og «[k]irkemusikk- og kulturvirksomhet gir et godt grunnlag for at barn og unge kan være deltakere og ressurser for menigheten som lærende fellesskap. Dette fellesskapet er en god arena for læring av bibeltekster, liturgi og salmer» (2008, s. 13). Det legges også stor vekt på samarbeid med skole, barnehage og kulturskole, og «[k]irkemusikeren kan være en medspiller når det gjelder opplæring av barn i sang og i orgel- og klaverspill» (2008, s. 17).

Ifølge *Plan for trosopplæring* (Kirkerådet, 2010) er musikk og kultur en sentral dimensjon i en helhetlig trosopplæring (2010, s. 32), og kirkemusikeren er nevnt innenfor feltet undervisning:

Sammen med barne- og ungdomsarbeider, trosopplæringsmedarbeidere, menighetspedagoger, kateketer, prester, diakoner, kirkemusikere og andre i feltet undervisning, er de ansatte med andre hovedoppgaver også nødvendige for å gjennomføre menighetens trosopplæring. (2010, s. 34)

Trosopplæringen knyttes også til menighetens hovedsamling – gudstjenesten, der kirkemusikeren har en aktiv rolle (2010, s. 34). Både kirkemusikeren og musikken er inkludert i planen og det er både ønskelig og påkrevd at kantoren skal drive med musikkopplæring. Hva musikken kan bidra med i trosopplæringen utenom å ha en instrumentell funksjon, er imidlertid uklart formulert.

Pedagogisk dannelsesteori som utgangspunkt

I dataanalysen har jeg valgt å bruke pedagogisk dannelsesteori først og fremst fordi trosopplæringsplanen bærer preg av dannelsesstenkning (Kirkerådet 2010, s. 5; Fuglseth et al., 2012, s. 130), men også fordi jeg mener det gir muligheter for å løfte fram musikkopplæringen i kirken. Det handler om mer enn å lære; det handler om å få hjelp til å leve. Ordet *dannelse*

er den norske oversettelsen av det tyske «Bildung», som betyr å forme og som også kan relateres til at vi er skapt i Guds bilde. Mennesket kan gjennom dannelsen gjenoppbygge Guds bilde i seg selv (Gadamer, 2010, s. 36) og bli rustet til *livserkjennelse* og *livsoppfyllelse* (Nipkow, 1990, s. 51). Filosofen Hans-Georg Gadamer beskriver dannelsen som en fri, uendelig prosess, og dannelsens vesen ligger i reisen fra det kjente til det ukjente og i hjemkomsten med utvidet erfaring (Gadamer, 2010, s. 40). Dannelsen gjør oss i stand til å leve som hele mennesker i relasjon til samfunnet rundt oss; vi oppdras til å bli gode samfunnsborgere og til å utvikle en egen personlighet (Gustavsson, 1998, s. 29). Vi formes som mennesker gjennom dannelsen gjennom hele livet. «Dannelse er det, der er tilbake, når vi har glemt alt hva vi har lært» (Ellen Key i Gustavsson, 1998, s. 28). Den første som for alvor inkluderte dannelsesstenkningen i pedagogisk teori, var teologen og filosofen Friedrich Schleiermacher. Han var spesielt opptatt av den såkalte generasjonskontrakten, som innebar «å opprettholde et dialektisk forhold mellom generasjonene», samt å sørge for oppdragelsens formål ved «at barnet utvikler sin egen personlighet og blir seg selv», og «at barnet dannes inn i verden» (Oettingen, 2001, s. 56).

Pedagogen og filosofen Wolfgang Klafki bygger videre på Schleiermacher, og har siden 1960-årene hatt stor innflytelse på pedagogisk dannelsesteori. Han utviklet begrepet «den kategoriale dannelsen» som viser til undervisning og oppdragelse som legger til rette for «den dobbeltsidige åpning» (Straum, 2018, s. 47). Denne formen for åpning oppstår når læringsinnholdet er av en slik art at verden åpnes for mennesket og mennesket åpner seg for verden (Klafki, 1965, s. 61; Klafki, 1996, s. 193; Graf & Skovmand, 2004, s. 45; Oettingen, 2001, s. 72). Den kategoriale dannelsen bygger på sammenhengen mellom den materiale og formale dannelsen. Den materiale dannelsen har læringsinnholdet i sentrum, og har to ulike former; den objektive, der eleven ses på som et «opplagringskar for det objektive» (Klafki, 1983, s. 38), og læringsinnholdet velges ut fra faglig-systematiske kriterier. Den andre formen er den «klassiske», med tanken på at det eksemplariske skal læres, gjerne en bestemt «kanon» som ivaretar den klassiske kulturarven (Hanken & Johansen, 1998, s. 73; Nielsen, 1998, s. 61f). Dette kan i musikkpedagogisk sammenheng overføres til «dannelse til musikk», ifølge musikkpedagogen Frede V. Nielsen, og musikken kan da være både middel og mål (Nielsen, 1998, s. 55–56). Den formale dannelsen med eleven og læringsaktiviteten i sentrum er enten funksjonell eller metodisk. Når tenkningen er funksjonell innebærer det at alt innhold er like godt, bare det bidrar til barnets utvikling (Graf & Skovmand, 2004, s. 45–46). Med den metodiske dannelsen er også eleven og læringsaktivitetene i sentrum, men metodene er en del av dannelsen og skal gjøre barnet i stand til å «lære å lære» (2004, s. 46). Nielsen beskriver dette som «dannelse gjennom musikk» (Nielsen, 1998, s. 55–56).

Hverken den materiale eller den formale dannelsen er tilstrekkelig i seg selv mener Klafki, men gjennom den kategoriale dannelsen kan læringen få avgjørende betydning for eleven. På den ene siden må lærestoffet – det elementære eksempel – være av en slik art at det peker utover seg selv, og på den andre siden må det gi rom for fundamentale erfaringer, som igjen gjør at eleven åpner seg for lærestoffet. Slik legges det til rette for den kategoriale dannelsen og den dobbeltsidige åpning (Straum, 2018, s. 47).

Som et supplement til Klafkis kategoriale dannelsesstenkning er det verdt å hente inn noen aspekter fra pedagogen Dietrich Benner, som går tilbake til Schleiermacher, Kant og Rousseau, og som bygger på prinsippene om «Bilksamkeit» (formbarhet) og «oppfordring til selvvirksomhet» gjennom et ikke-affirmativt og hierarkisk forhold til lærestoffet (Benner, 2014, s. 18–19; Oettingen, 2001, s. 144f). Dette dreier seg om det pedagogiske paradoks, som betyr at barnet skal oppdras og samtidig bli selvstendig og kunne være i stand til å ta sine egne valg (Oettingen, 2001, s. 9f). I en trosopplæringssammenheng er det spesielt viktig å sørge for at kunnskap, ferdigheter og erfaringer bidrar til barnets egenutvikling og evne til å tenke selv (Benner, 2014, s. 18f); barn skal ikke pålegges å tro. Det er allikevel ikke likegyldig hvilket lærestoff som velges, ifølge Benner. Verdiene må være hierarkiske, det vil si at lærestoffet vi velger spiller en rolle, men målsettingene må være ikke-teleologiske, for vi kan ikke bestemme hva utfallet blir av det barna lærer (Benner, 2015, s. 161; Fuglseth, 2018, s. 76). Benner ser formbarheten og den ikke-affirmative oppfordringen til selvvirksomhet i sammenheng med tilpasning til samfunnet og en ikke-hierarkisk fellesmenneskelig praksis, og er opptatt av at dannelsesprosessen skjer i et likeverdig samspill mellom ulike praksisfelt; arbeid, etikk, religion, kunst, politikk og pedagogikk (Benner, 2015, s. 127; Oettingen, 2001, s. 157). Som kirke er det viktig å forholde seg til at det som skjer *innenfor* en kirkelig kontekst har sammenheng med det som skjer utenfor, og selvvirksomheten får grobunn gjennom dannelsesprosessen der barnets erfaring, refleksjon og handling fører til ny erfaring, refleksjon og handling (Oettingen, 2001, s. 148ff). En annen side ved Benners pedagogiske tenkning relaterer seg til Schleiermachers ovennevnte «generasjonskontrakt» og en intergenerasjonell praksis. Det barna lærer, må også henge sammen med hva de kan praktisere i samspill med andre generasjoner: «Hvor det at skrive, læse og tale adskiller generationer – hvor det altså ikke er mere en fællespraksis – taber disse emner deres pædagogiske mening og legitimitet» (Oettingen, 2001, s.155). Dette er et relevant aspekt i en kirkelig kontekst, hvor ulike generasjoner møtes og ofte sammen legger premisser for mye av læringsinnholdet.

Det empiriske grunnlaget

Empirien jeg viser til i dette kapitlet baserer seg på åtte semistrukturerte intervjuer med kantorer som arbeider i Den norske kirke. Disse intervjuene er del av en større studie, relatert til forskningsprosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring* (Strauman, 2020a; 2020b). Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2016 til mai 2017, med utgangspunkt i en intervjuguide som hadde spørsmål knyttet til ulike temaer: innledende spørsmål om kantorenes bakgrunn og deres eget forhold til salmer som trosuttrykk, videre spørsmål som åpnet opp for å snakke om musikkfilosofisk refleksjon, didaktisk tenkning, musikk- og religionspedagogiske innfallsvinkler, profesjonsidentitet og kantorens rolle i trosopplæringen. De fleste spørsmålene var knyttet til kantorenes bruk av salmer og sanger, hvilke kriterier de la til grunn for sine valg, hvordan de løste utfordringer knyttet til involvering og samarbeid samt deres faktiske pedagogiske praksis, først og fremst i sammenheng med virksomheten i barne- eller ungdomskor. Jeg spurte også kantorene spesifikt om de identifiserte seg som *trosopplærere* og om det var emner som etter deres mening burde innlemmes i kantorutdanningen. Semistrukturerte intervjuer er en god fremgangsmåte for å få fram den intervjuedes egne perspektiver på et emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Mitt ønske var få fram kirkemusikernes egne refleksjoner og erfaringer knyttet til salmesang og musikkopplæring i kirken.

Intervjupersonene

Sju av åtte intervjupersoner hadde norsk kantorutdanning, mens den åttende var utdannet i utlandet og hadde musikkutdanning med orgel som hovedinstrument. Flere hadde master, diplom eller hovedfag i musikk- og kirkemusikkrelaterte emner, én hadde også grunnfag i kristendom, én hadde gått bibelskole, men bare én hadde videreutdanning i musikkpedagogikk. Alderen var mellom 35 og 60 år, hvorav 5 kvinner og 3 menn.

Intervjuanalysen

I intervjuanalysen brukte jeg en fremgangsmåte som har likhetstrekk med Kvale og Brinkmanns beskrivelse av meningskonsentrering og meningsfortolkning i intervjuanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232f). Det innebærer en hermeneutisk tilnærming, der jeg hele tiden beveger meg mellom deler og helhet, og der min egen forforståelse gir meg gode forutsetninger for å forstå temaene, samtidig som intervjutekstene må fortolkes ut ifra sin egen referanseramme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). Elementer fra Klafkis og Benners dannelsesstenkning ble benyttet som redskap for å teoretisere funnene. I kodingen av intervjuene var det i utgangspunktet mange temaer jeg kunne ta fatt i: didaktiske

problemstillinger og kriterier for salmevalg, pedagogisk praksis og refleksjon, profesjonsidentitet, hva de tenkte om salmene og salmesangen som fenomen og om trosopplæringsreformen som sådan. I den første delen av undersøkelsen, der intervjupersonene også deltok, hadde jeg samlet inn repertoarlister fra ulike tiltak i trosopplæringen. Det var et poeng å bygge videre på den dannelsesteoretiske tilnærmingen som jeg brukte i drøftingen av repertoarvalget. Dermed valgte jeg å kode tekstene i tråd med Klafkis materiale, formale og kategoriale dannelses. For å utdype perspektivene ytterligere kategoriserte jeg ulike utsagn inspirert av Benners tenkning rundt intergenerasjonalitet, ikke-affirmativ oppfordring til selvvirksomhet og ulike praksisfelt.

Etiske refleksjoner

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og intervjupersonene ga sitt informerte samtykke før intervjuene fant sted. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert i sin helhet og anonymisert. Intervjupersonene har alle fått fiktive navn i resultatframstillingen. Siden kirkemusikermiljøet er forholdsvis gjennomskiktig og fordi jeg ikke kan garantere full anonymitet, har alle intervjupersonene fått anledning til å lese og godkjenne sitatene (Tjora, 2012, s. 161). Det har vært viktig for meg å finne en balanse i å behandle informasjonen med særlig respekt uten å la det påvirke tolkningen av de funnene som er gjort i for stor grad. Ved gjentakelse av ord, innlysende utelatte ord eller setningsdeler som ikke er i riktig rekkefølge, har jeg tatt meg den frihet å gjøre tilføyelser eller endringer av hensyn til framstillingen av informantene.

Kantorenes musikkpedagogiske refleksjoner

Hovedtyngden av det som kommer frem i kantorintervjuene relaterer seg til barne- og ungdomskorarbeidet som de er involvert i. I presentasjon av funnene har jeg valgt å konsentrere meg om hva de sier om 1) begrunnelser for å synge salmer og sanger, 2) kriterier for sang- og salmevalg, 3) musikkpedagogisk praksis og 4) musikkopplæring som trosopplæring. Jeg har valgt å integrere teoretiseringen av funnene underveis i teksten.

1. Hvorfor synger vi salmer og sanger i kirken?

Det finnes mer musikkpedagogisk virksomhet innenfor kirken enn det å lære barn og unge å synge salmer og sanger. Her er det imidlertid sangfeltet som har hovedfokus, og et grunnleggende didaktisk spørsmål er hvorfor vi faktisk bedriver denne typen opplæring

i kirken. Selv om det på den ene siden er en selvsagt del av musikk- og trosutøvelsen i Den norske kirke, så utfordret jeg intervjupersonene til selv å gi sin egen forklaring. Funn basert på begrunnelsene for å synge salmer og sanger i kirken viser i hovedsak en material og formal dannelsesstenkning hos kantorene; kulturarv og tradisjon skal videreføres og salmene og sangene har en nytteverdi for å oppnå noe annet; for eksempel å utøve tro og å lære om den kristne tro.

Den materiale tenkningen manifesterer seg i svarene som beskriver at salmene representerer tradisjon og tidløshet. For Olav er det viktig å gi videre opplevelsene han selv har hatt gjennom salmesangen. Sigurd beskriver at salmene og sangen inviterer til deltakelse, at det er en av de mest grunnleggende faktorene i gudstjenestefeiringen og at det er en hjørnestein i norsk kulturhistorie. Tor drar inn sammenhengen mellom fortid og nåtid, og refererer til at vi lærer noe uten egentlig å være klar over det:

Vi ser at, å begynne å synge sanger tidlig, før vi har begynt å lese, vi får inn så mye viktig uten å tenke over det. Vi knytter oss til en tradisjon, en lang kirke- og kulturtradisjon; vi synger salmer som var skrevet lenge før vi var født. Og samtidig så har vi salmer og sanger som gjenspeiler den verden vi lever i nå, så vi finner noe av oss selv i det. Men så, ikke bare det, vi finner noe som kom lenge før vi kom til verden. Så vi er en lenke i noe som går to tusen år tilbake, eller enda lengre (Tor).

Dette utsagnet er på mange måter en oppsummering av material dannelsesstenkning, der det å opprettholde tradisjonen og ta vare på kulturarven står sentralt. Samtidig kommer det her inn en setning som er et unntak blant svarene, og som viser til en klar kategorial tenkning; verden som kan gjenspeiles i salmene og som vi kan finne oss selv i. Her er vi også inne på samspillet mellom ulike praksisfelt (Benner, 2015, s. 127; Oettingen, 2001, s. 157) som dannelsesprosessen er avhengig av.

Den formale tenkningen vises for eksempel hos Maria som mener at sangen er det som varer lengst og setter seg i kroppen: «[det er] kanskje feil å si at det er den viktigste trosopplæringen, men det er kanskje den mest varige trosutøvelsen». Denne tenkningen kommer også fram hos Ellen som er opptatt av at sangen er et redskap som gis; barna lærer det og eier det selv. Sangen blir noe barna får ta del i, og sanggleden de kan oppleve er begrunnelse nok i seg selv. Hun har imidlertid også tro på at salmen en eller annen gang kan få en viktig betydning for barna, noe som åpner opp for en mer kategorial tenkning. Aina knytter salmesangen direkte til en kristen forkynnelse og sier at «... det viktigste for meg er jo at barna skal kjenne Jesus». Torunn tenker at det å synge salmer og sanger i kirken kan skape interesse for musikk og til og med rekruttere til kirkemusikeryrket. Men hun

snakker også om at salmen har en funksjon for å synge inn tro: «Du synger inn troa på en måte. ... Jeg har veldig troa på salmer, da, selvfølgelig, at du får det inn på en annen måte enn å bare høre. Du gjør det, du synger, ikke sant, du hører musikk».

Videre kommer Benners kjernepoeng fram i ulike uttalelser; om barnets *formbarhet* («Bildsamkeit») og den ikke-affirmative *oppfordring til selvvirksomhet* der barna skal lære, men selv kunne bestemme hva det bruker lærestoffet til. Tor formulerer dette tydelig, når han snakker om barna i 2. person flertall:

Senere kan det hende at dere går forskjellige veier, men vi har lyst til at dere i hvert fall skal oppleve dette her og nå, og få så mye innsikt i den kristelige tradisjonen og kristelig tenkning som mulig, gjennom sang og musikk og salmer og aktiviteter ... (Tor).

Gjennom musikkopplæringen i kirken gis det rom for at barna velger sine egne veier. Vi kan ikke tvinge barnet til tro, og det kan ikke alltid beskrives nøyere hvordan kunstneriske uttrykk og inntrykk blir en del av menneskene som opplever dem. Når Tor sier, at «vi får inn så mye uten at vi er klar over det», bekrefter det en pedagogisk tenkning som er åpen og ikke-affirmativ. Når vi lærer noe uten å tenke over det, kan det bety at vi ikke føler oss tvunget til å tilegne oss den gitte lærdommen. Men i denne sammenhengen innebærer det også mulighet for «snikinnføring»; at barna påtvinges en tro uten at de egentlig er klar over det. Hans mening om at salmene og sangene gjenspeiler den verden vi lever i, kan også knyttes opp mot Benners tenkning om forholdet mellom ulike praksisfelt, og at ingen dannelse kan finne sted uten at de ulike praksisfeltene kunst, religion, pedagogikk, politikk, arbeid og etikk forholder seg til hverandre (Benner, 2015, s. 127; Oettingen, 2001, s. 157).

2. Kriterier for salme- og sangvalg

Jeg forsøkte også å finne ut hvilke kriterier som ligger til grunn for repertoarvalget kantorene gjør. Et hovedfunn er at kantorene i svært beskjeden grad artikulere musikkpedagogisk tenkning bak salme- og sangvalgene. Fokus på gudstjenestemedvirkningen i de fleste tiltakene ser ut til å være avgjørende for hvilket repertoar som velges, og den liturgiske bevisstheten er sterk. Alle intervjupersonene gir uttrykk for at bredde og variasjon er viktig, ingen virker fremmed for å kombinere gammelt og nytt, og det barna lærer skal kunne vare livet ut. Jeg tolker det slik, at kantorene innehar en dannelsesstenkning i sin tilnærming til salme- og sangvalg, og at tanker om musikkens mening ligger implisitt i det de sier, bare underforstått. De ønsker at barna skal oppleve helhet, bli kjent med gudstjenesten, møte tradisjonen, men også det nye, og de skal få med seg sanger og verdier som kan følge dem gjennom hele livet.

Tor sier at sjanger spiller liten rolle, og at det er de voksne som er mest opptatt av sjangervalg. Han sier også at «... som kirkemusiker, da har jeg lyst til å bruke sanger som jeg føler er godt skrevet, rett og slett, med en god tekst og god musikk som henger sammen, og som kommer fram til et budskap». De fleste nevner at de stiller krav til tekstens innhold, og salmene må ha et språk som er overkommelig for barn. Om det ikke nødvendigvis kommer klart til uttrykk når jeg stiller det spesifikke spørsmålet om hvilke kriterier som ligger til grunn for de sangvalgene de gjør, så er det et gjennomgående tema i intervjuene at kirkeåret spiller inn, og likeledes hvordan sangene passer inn i den gudstjenesten de skal synges i. Lise sier: «[D]e skal kunne en salme som går på dåp, de skal kunne en som går på konfirmasjon, de skal kunne en som går på vielse, de skal kunne en begravelsessalme, også skal de kunne en om påske».

Det har også betydning at salmene skal «treffe» dem som kommer til gudstjenesten, både foreldre, besteforeldre og andre barn enn dem som har øvd inn sangene på forhånd. Kantorene velger gjerne «generasjonssalmer» som passer inn i gudstjenesten. Maria understreker viktigheten av å kombinere gammelt og nytt:

Ja, jeg synes jo det er utrolig viktig å bruke de der som har vært tradisjon, altså, det er viktig å bruke «Herre Gud ditt dyre navn og ære» og «Deg være ære», fordi at da kan alle delta. Skummelt å ekskludere en hel kirke med bare nytt. Så jeg er veldig opptatt av å bruke de gode gamle [salmene], også er jeg veldig opptatt av at vi skal ha med minst en ny, helst hver søndag også, eller bruke noe som de kan vokse på i konfirmanntida, så de kan bli glade i nye ting også (Maria).

Hun føyer til: «Jeg tenker jo helst at det skal treffe både besteforeldre og de vi har som konfirmanter eller som går i barnekor». Hun er også opptatt av at sangene kan brukes i fellesskap og egner seg til å synges sammen.

Olav sier: «Vi må sørge for å lære en oppvoksende generasjon en 'salmekanon' som man kan bruke ved livets forskjellige faser, ikke minst når det kommer til begravelse». Tradisjon og det intergenerasjonelle perspektivet spiller avgjørende inn når kantorene velger salmer og sanger; det barna lærer, skal kunne brukes livet ut og ulike generasjoner skal kunne kjenne seg igjen i repertoaret. Når Maria nevner at hun vil inkludere besteforeldre, konfirmanter og barnekorister, impliserer dette sannsynligvis at disse gruppene representerer forskjellige musikalske preferanser med ulike referanser til andre praksisfelt.

Noen av informantene kommer inn på musikkteoretiske kriterier som grunnlag for sine valg. Det gjelder for eksempel Sigurd, som presiserer at det må være en rød tråd gjennom

gudstjenesten, og at han helst tar hensyn til både ulike takt- og tonearter når han velger ut salmer: «[D]et er viktig at ikke ting blir for statisk, at det ikke blir for stillestående; for eksempel hvis seks av syv salmer i gudstjenesten går i samme toneart og kanskje til og med samme taktart, så er det jo et eller annet litt snevert over valget». Han legger til, at «for barn og unge så tror jeg det viktigste er ... gjenkjennelsesfaktor. Det at man lett kan bli kjent med en melodi eller kombinasjon tekst og melodi. så her tror jeg litt at formelen er at det enkle er ofte det beste».

Ellen er opptatt av at når hun jobber med barn og salmer, da skal det være vakkert, sant og ekte. «Det å få en god melodi som klinger godt og er lett å lære betyr så masse». Men hun er også opptatt av at det barna lærer ikke skal påvirke dem på en belastende måte; «... de skal ikke pålegges noe, for eksempel sanger om at vi alltid skal være glade, og at vi alltid er glade fordi Gud er glad i oss». Hun legger til: «Noen ganger er jeg litt redd for hva vi synger, fordi det er, ja, det er problemet med en del barnesanger da, at de er for personlige, de gir deg for mye ansvar, eller de går rett på deg, du skal gjøre det, i stedet for en mer voksen salme som kan være litt distansert». Dette er utsagn som peker i retning av en tenkning om barnets *formbarhet*, og ønsket om en *ikke-affirmativ oppfordring til selvvirksomhet*; læringsinnholdet skal ikke være instruerende, men hjelpe barna til å tenke selv, gjøre seg opp egne meninger og å sette ord på sine egne følelser. Ellen beskriver denne åpne tilnærmingen på en vakker måte senere i intervjuet:

Salmene og liturgien kan sammen med alteret, da, hvis vi tenker her hvor vi har sånne glassvinduer, altså, hvor lyset kommer inn, at det er ingen vegg, det er en åpning fram mot noe. Og at sånn òg skal sangene være for oss, altså ikke noe fast eller en vegg, men heller en åpning mot noe. Og at det er et sånt fint perspektiv å ta med seg i salmene, at de skal ikke lukke noe, men de skal åpne (Ellen).

Kriteriene for salme- og sangvalg ser ut til å være relativt begrensede, og kanskje kan det handle om at dette er et felt det ikke snakkes om, men noe man bare gjør; å velge ut sanger som passer til ulike anledninger. Fraværet av musikkpedagogiske begrunnelser er påfallende, ettersom bare noen få nevner musikkteoretiske perspektiver og sier at sangene må passe å synge for barnestemmen. Det foreligger minimalt med formuleringer om at de velger sanger som handler om barnets egen livsverden, som tar opp temaer om hvordan den kristne troen angår barna, eller at sangene de velger, skal gi barna en mestringsfølelse eller «gi dem noe å leve på». Dette tolker jeg som at kantorene innehar mye praktisk kunnskap med en taus dimensjon, og at den musikkpedagogiske tilnærmingen er forankret i en mesterlærere tradisjon. Denne måten å lære på er ifølge Solveig Christensen et kjennetegn ved den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen (Christensen, 2013, s.147). Dette innebærer blant annet at det

er en kulturelt etablert forståelse av at det overføres kunnskap fra generasjon til generasjon (2013, s. 146). Kunnskapen er avhengig av tradisjon og kulturarv (Gustavsson, 2000, s. 121), den er kroppslig og blir en personlig integrert kunnskap som utføres i handling (Polanyi, 2000, s. 24; Gustavsson, 2000, s. 114). Kunnskapen – salmene og sangen – overføres gjennom praktisk øving og herming under veiledning (Bohlin, 2009, s. 61f). Den musikkpedagogiske tilnærmingen er enten så innarbeidet at den regnes for unødvendig å nevne, eller den er innforstått på en slik måte at den ikke artikuleres. Christensen viser i sin avhandling til Grimens uttrykk «indeksert kunnskap» når hun skriver om den dominerende praktiske kunnskapen som kommer til uttrykk hos musikere (Christensen, 2013, s. 174; Grimen, 2008). Den tause dimensjonen er en vesentlig del av den praktiske kunnskapsformen og vil implisitt være tilstede i en kirkemusikers musikkpedagogiske praksis.

3. En kirkelig korøvelse og innøvingen av salmer og sanger

I intervjuene spurte jeg også hvordan kantorene gjennomfører den praktiske innøvingen av sanger og salmer. På spørsmålet om hvordan de øver inn sanger, forbindes svarene hovedsakelig med pedagogisk praksis i korene. Et hovedfunn her er at det eksisterer en allmenn musikkdidaktisk praksis med elementer av religionsdidaktisk praksis, men med lite plass til refleksjon i undervisningssituasjonen.

Flere nevner at de foresynger, og at korsangerne gjentar etter dem. Dette bidrar til at barna holder konsentrasjonen. Andre sier at de nye korsangerne lærer av de gamle, slik at sanger de ofte bruker, trenger de ikke bruke tid til å øve på:

[Fadervår] øvde vi aldri på. Men når du da har vært på øvelser gjennom et år, og i fire år, så kan du den på slutten. Og om de da sitter inne i alterringen, og om de begynner å turne da, så synger de den (Ellen).

Innlæringen kommer mer eller mindre av seg selv. Kantorene bruker bevegelsessanger og koreografi, leser teksten rytmisk og bruker stemmen på ulike måter. Torunn bruker lydklipp noen ganger, mens barna lukker øynene og bare lytter til sangen som de etterpå selv skal øve inn. Tekststafett er også en metode hun bruker, der to lag skal se hva de husker ved å si annet hvert ord. Utenatlæring ser ut til å være en selvfølge for alle de intervjuede kirkemusikerne, av flere begrunnet med at det barna lærer skal ha en langsiktig effekt; gjennom utenatlæring får de med seg sangen gjennom hele livet. Lise nevner at hun bruker hviskeleker, og når hun øver inn sanger med konfirmantene, behandler hun dem som voksne og øver som om det er en vanlig korøvelse. Maria sier: «... erfaringen er at barn kan synge egentlig hva som helst, bare det blir presentert på en overbevisende måte».

Mange synger Fadervår, noen synger velsignelsen eller en annen bestemt sang og tenner lys, mens andre bruker kirkekunsten aktivt, og samles rundt glassmaleriet for å utforske det mens de synger. Her spiller ulike praksisfelt inn: den visuelle kunsten, sangen, en allmenn pedagogisk tilnærming (pedagogikk) og kristen tro (religion). Torunn sier at hun legger opp til samtale og spør barna «Hva synger vi egentlig om?» Hun refererer til en bestemt sang de synger, som aktualiserer krig i verden og som er en bønn om at en engel må passe på flyktningene (politisk praksisfelt). Noen ganger lærer hun barna hvordan de kan bruke og finne fram i salmeboka, og forsøker å få til en dialog der de snakker om det å synge salmer. Dette er et av svært få utsagn fra kantorene som beskriver rom for dialog og refleksjon i tilknytning til den musikkpedagogiske virksomheten i kirken.

Mye av det som skjer på en korøvelse i kirkelig regi eller når en sang skal øves inn for konfirmanter eller utenfor korøvelsen, går innunder allmenn musikkdidaktikk. Selve innøvingen er ikke mer religiøs enn utenfor kirkerommet, men det dukker absolutt opp kirkespesifikke elementer i det disse kantorene beskriver. Både liturgiske avslutningsledd, innføring i salmeboka, et kristent innhold i mange av sangene, samt idéen om hva barna skal ha med seg resten av livet av kristen livslærdom er helt klare spesifikke religionspedagogiske elementer som en kantor forholder seg til. Å avslutte korøvelsen med et liturgisk ledd som Fadervår, en velsignelsessang eller lystenning og bønn, er en praksis som er utviklet innenfor kirken, og som ikke er en direkte overføring fra hverken musikk- eller trosopplæringen i skolen.

4. Musikkopplæring og trosopplæring

Jeg stilte flere spørsmål der jeg koblet musikkens rolle opp mot trosopplæringen. For eksempel: «Hvilken rolle tror du musikk spiller i trosopplæringen?» og «Hvordan vil du beskrive at det å synge salmer og sanger har sammenheng med trosopplæring?» Noen av intervju-personene nevner også sammenhengen mellom musikkopplæring og trosopplæring i svar som relaterer seg til helt andre spørsmål. Svarene kan oppsummeres i følgende hovedfunn: Kantorenes refleksjoner gjenspeiler at musikkopplæringen anses som sentral for trosopplæringen. Jeg velger å la Torunn, Olav og Lises utsagn representere disse refleksjonene.

Torunn understreker at barne- og ungdomskorarbeid i kirken *er* musikalsk trosopplæring, og begrunner det på følgende vis:

De [barna og ungdommene] er med på masse gudstjenester, mer enn folk flest, egentlig, de som går i barnekor eller Ten Sing. Og de får inn liturgien, de står jo selv og mumler det når presten lyser velsignelsen, for de har hørt det hundre ganger, ikke sant, og det er jo en kjempemåte det, å få inn trosopplæring på.

Jeg tenker at det er absolutt det det er, ... å prøve å skape tro via musikk, da, som er jobben min (Torunn).

Når musikkopplæringen, -utøvelsen og -opplevelsen knyttes til gudstjenesten, blir den kirkelige konteksten avgjørende for innholdet. Dette beskrives som en selvfølge og problematiseres ikke av kantorene. For Lise er det selve musikkopplæringen som står hennes hjerte nærmest, og hun ønsker å gi barna en god opplevelse gjennom musikken. Men barnekorarbeidet i kirken er samtidig å forstå som trosopplæring:

Jeg vil jo si at barnekorarbeidet jeg driver, det er trosopplæring. Det er også musikkopplæring, i aller høyeste grad, mye musikkopplæring i det. Men det er ikke til å unngå at det også er trosopplæring. Så lenge vi synger i masse gudstjenester og synger salmer og synger kirkemusikk, så vil det jo være veldig mye trosopplæring i det (Lise).

Utenatlæring som metode for å lære sentrale tekster holdes i hevd blant kantorene, og her er sangen til hjelp:

Når de synger det og lærer seg alle tekstene utenat, alt lagres jo og blir jo der, og kanskje de ikke skjønner hva de synger akkurat nå. Men om 20 år så dukker strofer opp igjen, også «å ja, sånn var det, det var *det* det betydde». Og det vi synger, det er jo om kristendom vi synger, alt vi gjør, og de kan utrolig mye. Jeg vet jo selv, for jeg sang i kor og sånn, hvor de tekstene enda sitter i bakhodet og dukker opp. du lærer mye bedre òg, om du synger det, enn om du leser det, får det fortalt, liksom. Du synger det ut selv (Lise).

Å lære seg å synge salmer og liturgi utenat gjør også ifølge Olav musikkopplæringen til trosopplæring. Dette skjer ikke minst i forbindelse med påskegudstjenesten, der korsangerne synger *Krist stod opp av døde* og *Påskemorgen slukker sorgen* og hele liturgien utenat – med glede.

Musikkopplæringen forsvarer ut fra en instrumentell hensikt, og salmene og sangen beskrives i hovedsak som middel for å nå et annet mål. Basert på min egen erfaring undres jeg på om ikke kantorene uttrykker seg mer beskjedent på musikkens vegne, enn det de faktisk står for.

Ellen etterlyser en egen «kirkemusikkpedagogikk» som kan heve kantorens kompetanse for kirkens musikkpedagogiske virksomhet. Hun reflekterer slik over sin egen rolle som musiker og pedagog:

Jeg kjenner meg virkelig som en lærer i dette, mye mer enn en musiker, egentlig, mer og mer, men allikevel ikke, at her kommer jeg og skal lære deg dette. Fordi dette eier vi sammen. Du får det videre av meg, så er det ditt også. Og du har din oppfatning av det. Og det er vel det som er en slags forventning med å gå til barnekolet, hvis ikke, så tror jeg at jeg hadde blitt veldig sliten; Hva lærer de til meg, hva sier de, og hva slags respons har de, skjønner du, at det er det spennende i det. Ikke nødvendigvis hvor vakkert det blir, eller hvor reint det blir. Men mer dette møtet med menneskene (Ellen).

Selv om mange kirkemusikere gjennom sin yrkespraksis har tilegnet seg pedagogisk kunnskap, så foreligger det ingen musikkpedagogisk grunnlagstenkning som tar høyde for undervisning og læring i en norsk kirkelig kontekst – en «kirkemusikkpedagogikk».

En egen musikkpedagogikk for kirken?

De musikkpedagogiske refleksjonene som kommer fram i intervjuene bærer først og fremst preg av en material og formal dannelsesstenkning, og musikkopplæringen forsvares i stor grad ut fra en instrumentell funksjon. Den didaktiske tilnærmingen består i hovedsak av å lære å synge og å lære sangene med gudstjenestemedvirkningen som mål. Kirkemusikerne regner trolig med at barna får med seg den religiøse bagasjen de trenger når de synger sangene med gode tekster sammen med andre barn i kirkerommet. Samtidig er de opptatt av at barna skal ha gode opplevelser gjennom sangen, og at det de lærer er noe de kan ha med seg hele livet.

Utvalget av salmer og sanger og det å synge begrunnes i ønsket om å videreføre en kulturell arv og ta vare på tradisjonen; dette ligger innenfor material dannelsesstenkning. Å synge salmer og sanger i kirken begrunnes også ut fra et formalt dannelsesperspektiv, siden de brukes som formål for å lære noe annet, for eksempel å «bli kjent med Jesus», å bli interessert i musikk og for å uttrykke tro. En mer kategorial dannelsesstenkning er også tilstede, blant annet når Tor sier at «vi finner noe av oss selv i det». Her kan vi ane et snev av «den dobbeltsidige åpning», der lærestoffet åpner seg for eleven og eleven åpner seg for verden.

Når jeg ser at kirkemusikerne beskriver innholdet i korøvelsene omtrent slik jeg ville gjort det selv, blir det en tankevekker når jeg leser om Torunns spørsmål til korsangerne: «Hva er det vi synger om?». Hvordan relaterer sangene seg til det som skjer ute i verden, til menneskene rundt oss og til barnas livshverdag? Snakker vi med dem om det? Eller er det ikke

nødvendig? Hvor blir det av refleksjonen rundt salmene og sangen som ikke bare står til religionens tjeneste, men som like mye kan være en vei til eksistensielle erfaringer gjennom den kategoriale dannelsen? Dette innebærer da at både lærestoffet, men også det å synge, kan bidra til at barn og unge får hjelp til å takle livet, se det som skjer i verden, forholde seg til sosiale relasjoner og bli et helt menneske. Dersom den kategoriale dannelsen og den dobbeltsidige åpningen skal finne sted, bør det legges bedre til rette for at lærestoffet åpner seg for «eleven» og at «eleven» åpner seg for lærestoffet. Hvis barna skal tilegne seg salmene og sangene, som noe som virkelig angår dem, bør det utvikles en didaktikk som gir mer rom for refleksjon og samtale mellom «elevene» og «læreren». Selv om kirkemusikerne definerer seg selv som *trosopplærere*, så er de like mye musikere og underviser om troen på musikkens premisser. Alle kirkelig ansatte som bruker musikk i arbeidet med barn og unge i Den norske kirke, kan ha nytte av å komme et steg lengre i den musikkpedagogiske refleksjonen, og kunne argumentere for det eksistensielle møtet mellom mennesket og musikken; det som gjør at kunsten bidrar med noe mer og noe annet enn ordene. Klafkis didaktiske analysemodell (Graf & Skovmand, 2004, s. 77f) som spør etter den eksemplariske betydning, nåtidsbetydningen, fremtidsbetydningen, det valgte innholds struktur og tilgjengelighet for barnet kunne kanskje vært et sted å begynne?

Pedagogisk praksis kan dreie seg om både individuelle og samfunnsmessige oppgaver, og ifølge Benner har den materiale dannelsen samfunnsmessige mål, mens den formale dannelsen har individuelle mål (Benner, 2015, s. 156f). Den kirkelige sangtradisjonen er et kirkelig anliggende, men den er ikke adskilt fra verden utenfor. Det barn og unge lærer innenfor kirkens vegger, tar de også med seg utenfor, til livet i samfunnet. Vekselvirkningen mellom mennesket og verden styrkes imidlertid gjennom den ikke-affirmative dannelsen, der mennesket selv kan bestemme seg for «diskusjonen» med verden (Benner, 2015, s. 161f). Det handler ikke om å overføre kunnskap som sådan, men om å oppdra til selvstendighet og utvikling av ferdigheter og tenkning og handlinger. Det handler om å være i stand til å tenke selv på bakgrunn av det man lærer (Benner, 2014, s. 18f). Religionen er ett praksisfelt, kunsten og musikken et annet. Når feltene blandes gjennom musikkopplæringen i en religionspedagogisk kontekst, blir det desto viktigere å kunne se forskjellen mellom disse to og legge til rette for barnets formbarhet («Bildsamkeit») og den ikke-affirmative oppfordring til selvvirksomhet. Det er også i dette krysningsfeltet – mellom religion og musikk – at denne nonformelle læringen i kirken finner sted. Denne læringen er både en religionspedagogisk og en musikkpedagogisk praksis.

Den non-formelle, musikkpedagogiske virksomheten i kirken, som min studie viser til, tolker jeg som supplerende til den formelle musikkundervisningen og den uformelle musikk-læringen. Dette gjelder særlig med hensyn til å lære barn og unge å synge salmer og

sanger, lære dem å synge og å være en del av et fellessangprosjekt. Kirkemusikerne velger repertoar, de underviser barn og unge i salmesang, de er opptatt av at barna får med seg noe «i bagasjen» og de har selv et forhold til salmer og sanger som de ønsker å videreføre til neste generasjon. Mens sangen i skolen er på vikende front (Rong, 2015, s. 203), er sangen innad i kirken like viktig som før. Sammenhengen mellom læring i ulike sammenhenger fremmer livslang læring, og barn og unge tilegner seg mye livskompetanse også gjennom nonformelle og uformelle læringsmiljøer (Singh, 2015, s. 19). At musikkopplæringen innenfor kirkens barnekorarbeid kan være en eksemplarisk modell, formidler Stephanie Mowery⁸ på følgende måte: «Through the study and performance of quality repertoire representing many diverse musical traditions and practices, young people ... can develop musical and vocal skills that lead to informed, expressive, and empowering singing experience» (Mowery, 2009, s. 67). Musikkopplæringen i kirken blir ofte oversett (Finnegan, 2007, s. 219), noe som kan ha sammenheng med at det er det religionspedagogiske perspektivet som blir tydeligst artikulert utad. Sekulariseringen av det norske samfunnet og Europa forøvrig (Fuglseth, 2014, s. 236) kan også ha medført en usynliggjøring av dette feltet. Ifølge religionspedagogen Kåre Fuglseth skjer det en bevegelse innenfor de postsekulære religionsteoriene som ser en sterkere forbindelse mellom det å være og å bli menneske, mellom dannelse og religionsutvikling (2014, s. 236). I den grad dette kan bidra til et mer åpent syn på religionen i samfunnet, vil den nonformelle musikkopplæringen i kirken kunne ha et godt grunnlag for videre utvikling. En synliggjøring av den nonformelle musikkopplæringen i kirken forutsetter kirkemusikkstudentens formelle læring innenfor utdanningsinstitusjonen. Dersom musikkpedagogiske emner for den religiøse konteksten skal kunne inkluderes vil dette igjen fordrer fortsatt åpenhet overfor sammenhengen mellom musikk, religion og dannelse hos de offentlige musikkutdanningsinstitusjonene som utdanner kirkemusikere.

Den «hemmelige» musikkpedagogen

Utgangspunktet for høyere musikkutdanning i Norge var å kvalifisere organister til tjeneste i Den norske kirke, og fremdeles er dette et viktig samfunnsoppdrag (Solhaug, 2002). De spesifikke kirkemusikkemnene som ligger inne i kirkemusikkstudiet per i dag er først og fremst knyttet til utøving i orgelspill, orgelimprovisasjon, liturgisk spill og korledelse, samt hymnologi,⁹ liturgikk,¹⁰ og arrangering/komponering til kirkelig bruk. De utøvende emnene handler i stor grad om å

8 Stephanie Mowery er en aktiv kordirigent innenfor flere kirker i USA.

9 Hymnologi = salmekunnskap.

10 Liturgikk = betegnelsen for emnet som handler om gudstjenester og gudstjenestep praksis, kirkelige handlinger, kirkeåret med mer.

mestre hovedinstrumentet, spille orgelkonserter og kunne beherske orgelspill til gudstjenestebruk. I korledelse lærer studentene direksjonsteknikk, får repertoarkunnskap og kjennskap til ulike typer kor. Mye handler om å kunne bruke koret i gudstjenester og å kunne fremføre kirkemusikalske verker, og det ligger minimalt med barnekorledelse inne i kantorstudiet. Det tilbys andre kurs og emner innenfor barnekormetodikk og barnekorledelse (via barne- og ungdomskororganisasjoner og NMH), men disse må tas som etter- og videreutdanning.

Gjennom intervjuene er det særlig tre perspektiver som tydeliggjør at kirkens musikkopplæring skjer i en religionspedagogisk kontekst: 1) Det liturgiske perspektivet med gudstjenesten som framføringens hovedarena, 2) det intergenerasjonelle perspektivet, der hensynet til generasjonene spiller inn ved sang- og salmevalg, fordi fremføringen ofte kombineres med andres deltagelse, og 3) trosopplæringsperspektivet, der sang- og salmevalg også tar hensyn til et mer eller mindre planlagt «pensum» for å få kjennskap til og kunnskap om kristen tro.

Kirkemusikerne tar hensyn til liturgiens betydning, tradisjonen og forholdet mellom generasjonene og et trosopplæringsinnhold i musikkopplæringen. Dette innebærer at de beveger seg innenfor et etisk felt, som krever en utvidet refleksjon over egen rolle som musikk- og trosopplærer, om læringens betydning for barn og unge i en religionspedagogisk kontekst, samt større innsikt i hva barns møte med musikken kan bety for deres spiritualitet (McCarthy, 2013, s. 6).¹¹ Bubmann, som også fremmer behovet for en egen kirkemusikkpedagogikk, etterlyser stedet hvor det reflekteres over musikalsk praksis i menighetene (Bubmann, 2009, s. 99). Kirkemusikerne har en særskilt dannelsesoppgave gjennom det å være musiker og pedagog, mener han: «De er arrangører av en estetisk-kulturell dannelse, av erkjennelsesdannelse, av tilgangen til hermeneutisk tradisjon, av liturgisk dannelse, samt sammenlagt arrangører av personlig identitetsdannelse og sosial dannelse» (Bubmann, 2009, s. 130, min oversettelse).¹²

Musikkpedagogiske elementer spesialtilpasset kirkemusikkutdanningen kan bidra til større bevissthet rundt salmesangens plass i trosopplæringen og skape grunnlag for en egen kirke-musikkpedagogikk, som styrker musikkens betydning for barnets dannelse og livsmestring. Den musikkpedagogiske virksomheten i kirken bør ikke undervurderes (Mok 2011, s.14). Kirkemusikeren er etter min mening ikke lenger en «hemmelig» musikkpedagog, og trosopplæringsreformen har aktualisert behovet for musikkpedagogiske elementer i kirkemusikkutdanningen.

11 Med spiritualitet refererer jeg her til barns åndelige utvikling, som skjer både innenfor og utenfor en religiøs kontekst (McCarthy, 2013, s. 2; Murtonen, 2016, s. 200; Benson, 2003, s. 205f).

12 Original tysk tekst: «Sie sind Arrangeure ästhetisch-kultureller Bildung, von Wahrnehmungsbildung, von hermeneutischer Traditionserschließung, von liturgischer Bildung und in alledem zugleich von persönlicher Identitätsbildung und sozialer Bildung».

Referanser

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7, 205–213.
- Berglund, J. (2008). Teaching Islam with music. *Ethnography and Education*, 3(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/17457820802062409>
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunnskap: Ett mångtydigt begrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunnskap?* (s. 55–84). Huddinge: Södertörns Högskola.
- Bubmann, P. (2009). *Musik – Religion – Kirche. Studien zur Musik aus theologischer Perspektive*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikerers profesjonelle livsbetingelser* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Fagius, G. (2013). Barnkøren i Svenska kyrkans församlingar. I S. Borgehammar (Red.), *Med skilda tungors ljud: körsång och gudstjänstspråk* (Vol. 88(2013), Svenskt gudstänstliv) (s. 99–124). Skellefteå: Artos & Norma.
- Finnegan, R. (2007). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiske forskningsfeltet*. Malmö: Lund Universitet.
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Fuglseth, K., Haakedal, E. & Schmidt, U. (2012). *Lokale trusopplæringsplanar* (KIFO Rapport). Oslo: KIFO Stiftelsen kirkeforskning.
- Fuglseth, K. (2014). Religion og pedagogikk: Eit postsekulært syn på religion i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(4), 235–247.
- Fuglseth, K. (2018). Kva vi står att med frå Klafki. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 69–85). <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax.

- Graf, S. T. & Skovmand, K. (2004). *Fylde og form : Wolfgang Klafki i teori og praksis* (Pædagogik til tiden 23). Århus: Klim.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund* (I. H. Hansen, Overs.). Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hilton, H. (1965). *The use of music in the religious education of primary and junior children* (Doktoravhandling). University of Southern California, Los Angeles.
- Jorgensen, E. R. (2011). How can music education be religious? *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 155–163.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Kilpelainen, A.-E. & Nielsen, M. V. (2018). Teaching rituals: New church activities and religious education. *International Journal of Practical Theology*, 22(1), 23–39. <https://doi.org/10.1515/ijpt-2016-0035>
- Kirkemøtet. (2005). *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-11-20-1896>
- Kirkerådet. (2010). *Plan for trosopplæring. Gud gir, vi deler*. Oslo: Den norske kirke.
- Kirkerådet. (2008). *Plan for kirkemusikk*. Oslo: Den norske kirke.
- Kirkerådet. (2019). *Utlysning av utviklingsmidler*. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/aktuelt/prosjektmidler-til-utvikling-av-trosopplæringsreformen/>
- Klafki, W. (1965 [1963]). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse – bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale, *Skolens undervisning og barnets utvikling – Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kultur- og kirke departementet. (2014). *Trosopplæringsreformen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kkd/tema-og-redaksjonelt-innhold/redaksjonelle-artikler/2007/trosopplæringsreformen/id446867/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McCarthy, M. (2013). Children's spirituality and music learning: Exploring deeper resonances with arts based research. *International Journal of Education & the Arts*, 14(4). Hentet fra <http://www.ijea.org/v14n4/>
- Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 11–15.
- Mowery, S. (2009). A model of excellence for children's music education in the church. *The Choral Journal*, 50(4), 67–68.
- Murtonen, S. (2016). Young adults and spiritually experienced music. I T. Innanen & V.-M. Salminen (Red.), *Hymns, Song, Society* (s. 200–223). Helsinki: Church Research Institute.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. rev. og bearb. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik* (Pædagogiske linjer). Århus: Klim.
- Peterson, J. C. (2019). Faith and learning in the choral rehearsal. *Christian Scholar's Review*, 48(2), 165–175.
- Pitkänen, T. (2016). The hymns at family services in Finland. I T. Innanen & V.-M. Salminen (Red.), *Hymns, Song, Society* (s. 151–177). Helsinki: Church Research Institute.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Rohwer, D. (2011). Church music as an education enterprise: Lessons to learn. *Texas Music Education Research*, 48–58.
- Rong, M. (2015). Salmer i kirke og skole. *Prismet*, 66(4), 203–220.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3>
- Solhaug, A. (2002). *Fra organist til kantor*. Oslo: Verbum forlag.
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>

- Strauman, R. (2010). Barn og kirkemusikk – barnekorarbeid sett i lys av trosopplæringsreformen i Den norske kirke. I S. Borgehammar (Red.), *Barnkonventionen 20 år* (Vol. 85(2010), Svenskt gudstjenstliv) (s. 81–111). Skellefteå: Artos & Norma.
- Strauman, R. & Krupka, B. (Red.) (2020). *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. (2020a). «Vi synger ditt hellige navn!» Om undersøkelsen *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 19–66). Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. (2020b). Fra Petter Dass til Abba. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 215–240). Oslo: IKO-forlaget.
- Stortinget. (2003). *Trusopplæring i ei ny tid: Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*. Innst. S. nr. 200 (2002–2003). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2002-2003/inns-200203-200/?lvl=0>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trosopplæring. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/trosopplæring>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/mus1-01>
- Varkøy, Ø. (1993). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ragnhild Strauman
Ph.d.-kandidat
Norges musikkhøgskole
ragnhild.strauman@nmh.no

Vurdering for læring i kulturskolens rammeplan

John Vinge & Inger Anne Westby

Innledning

I 2016 kom den nye rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Planen introduserer undervisning for alle kunstfag i tre programmer; bredde-, kjerne- og fordypningsprogram. Intensjonen med innføringen av ulike programmer, er å kunne legge til rette for tilpasning av undervisningstilbud etter elevenes interesser og arbeidskapasitet. Det betyr at kulturskolene i større grad enn tidligere skal legge til rette for differensierte tilbud. Med større grad av differensiering har planen også vektlagt behovet for tydelige tilbakemeldinger til elevene i form av læringsstøttende vurdering.

Vurdering er et begrep med mange konnotasjoner. Som pedagogisk begrep forbinder vi det kanskje først og fremst med grunnskolens og den videregående skolens vurderingsarbeid med prøver, tester, eksamen og karakterer. *Vurdering for læring* derimot, omhandler den delen av vurderingsarbeidet som fokuserer på elevenes læringsprosess med mål om å bidra til elevens læring og utvikling. I en kulturskolekontekst betyr vurdering for læring i hovedsak å gi tilbakemeldinger som fremmer elevens muligheter til å «utvikle kunnskaper og ferdigheter ... å finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk [og] styrke elevens estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse» ut i fra elevenes egne kunst- og kulturfaglige interesser og preferanser (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 15).

Vurdering for læring som pedagogisk konsept ble innført i norsk pedagogisk praksis samtidig med læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Når dette konseptet også er innført i kulturskolen gjennom ny rammeplan, vil en viktig oppgave for kulturskolelæreren være å oversette og omforme dette konseptet slik at det blir relevant i og for kulturskolen. Der flere forskere de senere årene har publisert artikler hvor kulturskolelæreren profesjonsutøvelse og konsekvenser av rammeplanens intensjoner og innhold blir drøftet (se f.eks. Stabell og Jordhus-Lier, 2017; Jordhus-Lier, 2018; Westby, 2017a, 2017b; Ellefsen, 2017; Aglen, 2018. Se også Rønningen et al. (2019) for en oversikt over kulturskolerelatert forskning i et nordisk perspektiv), er det derimot viet lite oppmerksomhet til vurdering for læring slik det fremkommer i den nye rammeplanen. I denne artikkelen stiller vi derfor spørsmålet: *Hvordan kan vurdering*

for læring forstås som pedagogisk konsept, slik det fremkommer i den nye rammeplanen for kulturskolen? Gjennom å redegjøre for didaktiske og læreplanteoretiske begreper, diskutere pedagogiske og praksisrelaterte forhold ved vurderingsarbeidet, samt drøfte vurderingsteoretiske prinsipper og teknikker, undersøker vi hvilke muligheter vurderingskonseptet kan tilby kulturskolelærernes praksis til beste for elevenes trivsel, motivasjon og læring.

Kunnskapsløftet og rammeplanen for kulturskolen

Vurdering for læring som pedagogisk konsept er godt kjent og utprøvd i grunnskole og videregående opplæring, nært knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftets læreplan (LK06). Det er mange likhetstrekk mellom de pedagogiske idéene som kan leses ut av rammeplanen og de pedagogiske idéene som lå til grunn for Kunnskapsløftets læreplan. Begge planene er målorienterte planer som vektlegger utvikling av grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Begge planene benytter seg av læringsutbyttebeskrivelser, henholdsvis i form av kompetansemål (LK06) og læringsmål (Norsk kulturskoleråd, 2016). Det tales om læring og progresjon og om vurdering som et betydelig redskap i denne forbindelse. Begge planene legger til grunn forventninger til en form for systematikk i lærerens planlegging og en dokumentasjon av elevens læring. Det er dog noen vesentlige forskjeller som vi vil understreke innledningsvis: Der Kunnskapsløftets læreplan er et juridisk bindende dokument, noe elevene har krav på og noe lærerne skal og må implementere, så er kulturskolens rammeplaner veiledende. Man kan betrakte rammeplanen som en ressursbank, et utgangspunkt som kan gi innspill og retning til hvordan undervisningen kan foregå. Når rammeplanen imidlertid er vedtatt i det enkelte kommunestyret, er den faglig og politisk forpliktende både på skole- og lærernivå.

En annen forskjell er at der grunnskolen skal måle elevenes måloppnåelse i bestemte fag og i henhold til læreplanfestede kompetansemål, kan kulturskolen i større grad, og kanskje også som hovedsak, formulere individuelle mål og gi tilbakemeldinger utfra elevenes kulturelle preferanser, faglige interesser og forutsetninger. Grunnskolens læreplan, gjennom kompetansemålene, baserer seg på manifest kompetanse og atferdsmål: Etter endt opplæring *skal eleven kunne ... demonstrere, reflektere, spille, komponere* et cetera (se Vinge, 2004, s. 52). Læringsutbyttet er med andre ord predefinert som forventninger til en kompetanse alle elever forventes å nå. Læringsmålene i kulturskolens rammeplan er ikke formulert på denne måten. Målene inneholder ikke forventningen om en sluttkompetanse, formulert som *eleven skal kunne*, men er snarere formulert som en pågående prosess knyttet til individuell utvikling og mestring; eksempelvis: «Eleven imiterer musikalsk form og uttrykk», «Eleven lytter aktivt til eget spill og medelever i samspill» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52, *Fase 2: Mellomnivå*).

Der grunnskolens vurderingsregime følger bestemte alderstrinn, en forventet faglig progresjon og monitoreres gjennom standardiserte kartlegginger og avgangsprøver, er kulturskolens vurderingsopplegg mer fristilt forventninger til sammenhenger mellom alder, gitte faglige målformuleringer og forventninger om læringsutbytte. Det betyr selvfølgelig ikke at kulturskolen ikke har forventninger til elevens fremgang og utvikling, men at denne fremgangen og utviklingen i større grad enn i grunnskolen, kan balanseres opp mot den enkelte elevs interesser og faglige forutsetninger (se f.eks. Westby, 2017a). Innføring av tre programmer med ulik faglig profil og forventninger til elevenes innsats, kan bidra til at flere elever kan finne tilbud som møter deres behov for opplæring. Der grunnskolen og videregående opplæring har krav om vurdering av læring, der læringens resultater måles blant annet på kartleggingsprøver og eksamener, og uttrykkes i mestringsnivåer, karakterer og i vitnemål, finnes ikke en slik resultatorientert praksis i kulturskolen. Det er om vi, for argumentets del, ser bort fra opptaksprøver til fordypningsprogrammet. For kulturskolen er det da i all hovedsak den læringsfremmende vurderingen som gjelder, med de tilbakemeldingsformer, prinsipper for elevmedvirkning, tydeliggjøring av mål osv. som er innbefattet i konseptet *vurdering for læring*.

Vurderingsbegrep

Vurderingslitteraturen bugner av begreper og perspektiver, alle med særegne, men også overlappende former og funksjoner. Det er vurdering *av*, *for* og *som* læring; formativ og summativ vurdering; underveis- og sluttvurdering; ipsativ vurdering, normvurdering og kriteriebasert vurdering; egenvurdering og kameratvurdering; produkt- og prosessvurdering osv. Like viktig som å definere hva *vurdering for læring* er, er det å avklare hva det ikke er.

Etymologisk så betyr vurdering det å *bestemme verdien på noe*. Vurdering i sin mest grunnleggende form er et allment menneskelig fenomen knyttet til vår persepsjon og sortering. Vi måler avstander, høyde, vekt, beregner den tida vi trenger til å utføre virksomheter osv. Alt fra hva vi har på oss av klær, til hva vi skal ha til middag er et resultat av mer eller mindre automatiserte vurderingshandlinger (Vinge, 2014, s. 15). Vi kjenner også kunstfeltets kvalitetsvurderinger knyttet til det å verdsette ulike kulturelle uttrykk, ikke minst gjennom kunstkritikken. Denne formen for vurdering kan vi omtale som et kulturelt, estetisk fenomen (Vinge, 2014, s. 16). Kunstkritikken, til forskjell fra formell vurdering i skolen, handler sjelden om å benytte seg av et sett med standarder eller objektive kriterier. Snarere handler det om mer eller mindre vellykkede argumentasjoner for hva som er kunstnerisk relevant eller vellykket. Dette leder oss frem til en viktig forutsetning for vår tekst: Vurdering i vår

sammenheng, innenfor skolevesenet, innenfor undervisning og læring, er et didaktisk anliggende. Vurdering innenfor skolens ramme forholder seg til de ulike målene man har satt for virksomheten, hva elevene kan og vet som et resultat av en læringsprosess.

I den pedagogiske litteraturen skilles det gjerne mellom to hovedformer for didaktisk vurdering, *summativ* og *formativ* vurdering (se f.eks. Hanken & Johansen, 2013). Vurderinger underveis i undervisningsforløpet som brukes av læreren for å modifisere egen undervisning, og av læreren og eleven for å utforme det videre læringsopplegget, kalles en formativ vurdering. Her handler det om å identifisere mulige gap mellom nåværende nivå, kunnskaper og ferdigheter, og de formulerte målene, for så å sette inn tiltak for å minske dette gapet (Black et al., 2003, s. 2). En formativ vurdering peker *fremover* mot elevens tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. En summativ vurdering peker tilsvarende *tilbake* på den læringen som allerede har skjedd. Hensikten med summativ vurdering er å måle en elevs faglige nivå på et bestemt tidspunkt for å kontrollere om visse mål er nådd, og for å informere om elevens kompetanse. Vurderingen er en bedømming av læringsutbytte etter et endt undervisningsløp og er gjerne forbundet med prøver og tester. Konkurranser og opptaksprøver med etterfølgende rangering av elever er også summativ vurdering. I kulturskolen kommer derfor summativ vurdering til uttrykk når man bruker opptaksprøver for inntak i fordypnings- og talentprogram. Det klassiske begrepsparet formativ og summativ kommer videre til uttrykk i nyere konsepter som vurdering *for* læring og vurdering *av* læring.

Vurdering *av* læring er den vanlige og tradisjonelle forståelsen av vurdering, som noe som foregår på et bestemt tidspunkt for eksempel ved en prøve for å kontrollere hva eleven har lært. Vurdering *for* læring er når vi bruker informasjonen vi får gjennom ulike vurderingsformer til å sette inn tiltak for å forbedre læringen og tilpasse undervisningen. Begrepene vurdering *av* og *for* læring skiller seg fra de andre begrepene ved å knytte vurderingspraksis nærmere læring og tydeliggjøre vurderingens forankring i læringsaspektet.

Rammeplanens vurderingsbegrep

I rammeplanen for kulturskolen, kap. 2.3.3., står det følgende om vurdering for læring:

Vurdering for læring innebærer veiledning, tilbakemeldinger til eleven og utviklingssamtaler med foreldre, der hensikten er å skape best mulige betingelser for elevens utvikling. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 15)

Kulturskolelæreren skal i henhold til planen veilede elevene, hun skal gi tilbakemeldinger til elevene og samtale med foreldrene om elevenes utvikling. Spørsmålet blir da: Hva ved dette er det kulturskolelæreren ikke allerede gjør? Hva er det som representerer noe nytt her?

Tidligere rammeplaner for kulturskolen omtaler også vurdering. I den første rammeplanen for det som da het Rammeplan for kommunale musikkskoler (KS, 1989), ble elevvurdering omtalt som noe læreren gjør gjennom hele undervisningstiden og som «bør bygge på de forutsetningene elevene har, og må være grunnlaget for lærerens videre valg av lærestoff, metode m.v.» (s. 26). Denne rammeplanen understreket også vurderingens betydning for elevens motivasjon og innsats når eleven og dens foreldre fikk informasjon om utvikling, fremgang, trivsel og arbeidsinnsats. Rammeplanen anvendte med andre ord et formativt vurderingsbegrep der vurdering først og fremst skulle være til støtte for elevens læring og utvikling, og gi læreren hjelp til valg av mål, innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Det samme vurderingsbegrepet finner vi igjen i rammeplanen fra 2003. Vurderingens hensikter var her å «veilede, motivere og utvikle eleven ... orientere eleven, foresatte og eventuelt grunnskolelærere om elevens kunstfaglige utvikling ... motivere læreren til kontinuerlig å vurdere sin undervisningspraksis» (Norsk kulturskoleråd, 2003, s. 86).

Tidligere rammeplaner legger altså til grunn et tilsvarende vurderingsbegrep som dagens rammeplan, der vurdering fremheves som læringsstøttende arbeid som skal inngå i lærerens omsorg for elevens læring og utvikling. Veiledning, tilbakemelding og samtale om utvikling likner også mistenkelig på det vi til vanlig kaller *undervisning*. Mange setter også likhetstrekk mellom det å vurdere og det å undervise. Den britiske musikkforskeren Keith Swanwick sier for eksempel: «To teach is to assess» (1998, s. 151). Altså det å undervise er å vurdere. Hvordan skal vi vite hva elevene skal lære uten å vurdere hva de allerede kan? Vurdering for læring, slik det nå fremstår i rammeplanen, er det de berømte keiserens nye klær, er det pedagogisk ordgyteri?

I henhold til psykologen og vitenskapsteoretikeren Steinar Kvale er dagens pedagogiske fyndord, som vurdering for læring med dens feedback, hverandre-vurdering og egen-vurdering, noe som har vært nøkkelementene i all lærling-oppfølging, altså reisen fra svenn til mester, i samtlige håndverksfag siden middelalderen (Kvale, 2008). Den britiske musikkpedagogen og vurderingsforskeren Martin Fautley (2007) skriver at britiske skolemyndigheter, som ledd i deres siste skolereform, blant annet valgte musikkfaget da de skulle finne gode eksempler på deres versjon av vurdering for læring. Det som her ble trukket frem som gode eksempler, var helt ordinær musikkundervisning med regulære lærer-elev-interaksjoner i praktisk utøvende læringsaktiviteter. Vurdering for læring, eller på engelsk: «Assessment for learning» (Black et al., 2003), var et pedagogisk konsept som

ble utformet i britisk skole der målet var å utvikle undervisning til beste for elevene. Man ønsket seg vekk fra en tradisjonell formidlingspedagogikk der læreren sto ved et kateter og doserte, og et læringssyn som betraktet elevene som passive mottakere av kunnskap. De gode eksemplene på en alternativ undervisningsform fant man altså i kunst- og håndverksfagene, med lange tradisjoner for ferdighetslæring og tett oppfølging av elevene.

Med andre ord: Det ligger allerede mye vurdering for læring i kulturskolelærerens undervisningspraksis, og mange kulturskolelærere driver nok med en form for vurdering for læring allerede, uavhengig av rammeplanens nye begrepsbruk. Fiolinlæreren demonstrerer rett bueføring, danselæreren korrigerer elevene for å få rett utførelse av trinn, dramalæreren bryter inn i scener for å få inn mer temperatur osv. Selv om det er slik at mye ved vurdering for læring ligger latent i kulturskolelærerens etablerte praksis, er *vurdering for læring* et pedagogisk konsept som omfatter mer enn lærerens undervisning. Konseptet er også forskningsbasert. Når kulturskolen har innført vurdering for læring i rammeplanen, er det altså dette systematiserte, forskningsbaserte pedagogiske konseptet det vises til.

Vurdering for læring som forskningsbasert pedagogisk konsept

Antall publikasjoner om vurdering innenfor pedagogikkfeltet har økt voldsomt i omfang siden begynnelsen av 2000-tallet og vurdering som didaktisk tema behandles praktisk og teoretisk på lærerutdanningene som aldri før (se Vinge, 2014, s. 41). En økt interesse for vurdering i alle dets former og fasetter har skolehistoriske og -politiske begrunnelser. Det samme gjelder for en stadig ekspansjon av nedslagsfeltet til nyere vurderingspraksis, som nå også nærmer seg kulturskolens virksomhet gjennom ny rammeplan. En fyllestgjørende analyse av alle historiske utgangspunkt og premisser for dette økte fokuset vil sprengne rammen for dette kapitlet. Men når et slikt pedagogisk konsept transformeres fra et formelt skoleslag til et i utgangspunktet frivillig skoleslag, tillater vi oss å se på noen sentrale historiske aspekter.

Torrance (2011) og Dale (2010) beskriver begge overgangen fra industrisamfunnets skole til en skole for kunnskapssamfunnet. I industrisamfunnets skole var høyere utdanning forbeholdt de få. Vurderingens funksjon var å selektere eliten til videre utdanning og derav videre til privilegerte posisjoner i yrkeslivet. I våre dager begynner så og si alle elever i den vestlige verden i en eller annen form for videregående opplæring. Selv om det fremdeles er vurdering for seleksjon, har vurderingens funksjon også dreid seg i retning av å forberede elevene for

videre studier – altså en læringsfremmende vurdering. I tråd med nyere læringsteori, anser man heller ikke læring som noe som er forbeholdt formell undervisning, men noe som betegner en livslang kontinuerlig prosess. Og når tidligere manuelt arbeid erstattes av stadig mer raffinert teknologi, trenger kunnskapssamfunnets beboere omstillingskompetanse. Livslang læring og evnen til selvregulering (Zimmerman, 2002) blir dermed viktige egenskaper og ettertraktet i et arbeidsliv preget av hyppig utvikling. Utdanning i kunnskapssamfunnet blir en viktig drivkraft for verdiskaping og anses som en økonomisk investering. Økonomisk suksess og evnen til kontinuerlig fornyelse av bedrifter og organisasjoner avhenger av arbeidernes fortsatte evne til å lære selv og av hverandre (Dale, 2010, s. 23).

Fremveksten av læringsstøttende vurdering, slik det her skisseres, er kun en del av fortellingen om det økte fokuset på vurdering. Et økt fokus på vurdering i norsk skole må også sees i lys av omleggingen til nyere ledelsesmodeller i skolen. Målstyring fant veien inn i norsk offentlig forvaltning på 1980-tallet, da som et middel for å effektivisere prosessene mellom de offentlige myndigheters politiske beslutninger og de underliggende institusjoner som skulle iverksette disse beslutningene i ulike tiltak (Sivesind, 1993). Desentralisering, utvikling av lokale demokrati, slanking av staten og økonomieffektivisering, er her alle viktige stikkord. Det samme er en økt interesse for kontroll av hvorvidt politiske beslutninger på sentralt hold har medført den ønskede styringen og dermed de ønskede resultater. Målstyring ble besluttet å være overordnet styringsprinsipp for skolen på begynnelsen av 1990-tallet, men ble kun delvis innført som læreplanprinsipp for grunnskole og videregående opplæring med læreplanreformene R94 og L97. Det er først med LK06 målstyringen fullbyrdes. Kompetansemål i form av forventninger om atferdsendring og data i form av resultater på nasjonale og internasjonale kunnskapsmålinger og kartlegginger blir lagt til grunn for å styre virksomheten. Det er viktig å ha med seg at et økt fokus på en læringsfremmende vurdering, i form av det pedagogiske konseptet vurdering for læring, altså kommer parallelt med et økende resultat- og målregime. Det forventes at lærerne bryter ned kompetansemålene til læringsmål for elevene. Og ved hjelp av kjennetegn på måloppnåelse forventes det at grad av mestring kan fastslås. Kunnskapsløftet gir lærerne den handlefrihet som målstyringsprinsippet etterspør til å selv utforme et måladekvat innhold, måladekvate arbeidsmåter og måladekvate vurderingsopplegg. Denne handlefriheten er, som vi tidligere har redegjort for, helt i tråd med kulturskolelærerens praksis. Men denne handlefriheten innenfor grunnskole og videregående opplæring blir strammet inn av det Lars Løvlie omtaler som et *batteri* av evalueringsordninger (2005). Stikkord her er nasjonale prøver, PISA, TIMMS, PIRLS, eksamener, strategiplaner, lederkontrakter og ulike målstyringssystemer og vurderingsordninger på kommunalt nivå. Selv om rammeplanen for kulturskolen legger opp til en målorientering i sin bruk av læringsmål og sterke vekt på vurdering for læring, kan vi ikke si at det er en plan som legger målstyring til grunn på samme måte som vi her skisserer for den offentlige skolen.

Kulturskolens bruk av læringsmål er, som vi tidligere har vært inne på, også en praksis som likner den offentlige skolens læreplaner. Målformuleringer som tilsidesetter innholdsbeskrivelser, hva læreren er forventet å undervise i, til fordel for hva eleven er forventet å lære, er et relativt nytt læreplangrep. Nyordet *læringsutbytte* ble introdusert i norsk pedagogisk praksis etter innføringen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Prøitz, 2015, s. 14). Konsekvensene av dette rammeverket er at all opplæring og utdanning skal ha læreplaner med læringsutbyttebeskrivelser. Vurderingens funksjon blir dermed todelt: 1) å bistå i elevens økte læringsutbytte, og 2) å vurdere graden av læringsutbyttet.

Da vurdering for læring ble et satsningsområde i norsk skole på 2000-tallet, var det også på bakgrunn av en interesse for en rekke internasjonalt anerkjente studier og pedagogiske reformarbeid i andre land. Konklusjonene fra en rekke store metaanalyser antydte at læreres formative vurdering er av stor betydning for utviklingen av elevenes læringsresultater (Crooks, 1988; Black & Wiliam 1998ab; Hattie & Timperley 2007; Hattie, 2009). Black og Wiliams *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* (1998a), er den desidert mest siterte vurderingsartikkelen internasjonalt og fikk også stor betydning for tenkningen om vurdering i norsk skole. I denne artikkelen slo forskerne fast at elevenes læringsutbytte ble forbedret med god formativ vurdering, men også at det var et potensial for å utvikle og forbedre denne vurderingsformen i hele utdanningsforløpet. I Black og Wiliams tekst gjøres vurdering på mange måter til selve navet i all undervisning gjennom fokus på læringsmål og kriterier, elevs medvirkning i vurderingsarbeidet, systematiske vurderingshandlinger, rapporteringer og tilbakemeldinger. Det er denne forskningen som ligger til grunn for grunnskolen og videregående opplærings satsning på *vurdering for læring* og denne forskningen kan også gjenfinnes som kunnskapsgrunnlag i konseptet vurdering for læring slik det fremstilles i rammeplanen for kulturskolen. I henhold til disse nevnte studiene oppsummeres vurdering for læring i fire læresetninger eller prinsipper: Elevs forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

1. Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
 2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
 3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
 4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.
- (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 42)

Videre i artikkelen ser vi nærmere på disse fire prinsippene ved å diskutere dem i lys av kulturskolelærers praksis.

Vurdering for læring i en kulturskolekontekst

Så langt har vi redegjort for vurderingsbegrepet slik det kommer til uttrykk i rammeplanen, og vi har gjort en læreplanteoretisk og idémessig sammenlikning med grunnskolen og den videregående opplærings vurderingspraksis. For ytterligere å besvare artikkelens overordnede spørsmål: *Hvordan kan vurdering for læring forstås som pedagogisk konsept, slik det fremkommer i den nye rammeplanen for kulturskolen?* vil vi i den neste delen av artikkelen suksessivt drøfte disse fire prinsippene for vurdering for læring og gi eksempler på hva de kan bety for en kulturskolepraksis. Eksempelene er ikke utfyllende for all praksis, men kan være utgangspunkt for videre diskusjon om kulturskolelærerens arbeid med vurdering for læring.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem

Vurdering for læring handler blant annet om å formidle tydelige mål som elevene forstår. Når de ulike fagplanene i kulturskolens rammeplan lister opp læringsmål under de ulike programmene, er dette et forsøk i så måte. Rammeplanens læringsmål er derimot omfattende reint kvantitativt og varierer i språklig detaljering. En av kulturskolelærerens oppgaver vil derfor først være å kartlegge elevenes interesser og forutsetninger, og så velge mål og innhold for elevenes undervisning med utgangspunkt i rammeplanen. Det er på dette punktet man kan hevde at kulturskolen blir en skole i ordets rette forstand, en institusjon som er noe mer enn en fritidsaktivitet, noe som også tydeliggjøres i rammeplanens deling i ulike programmer. I alle programmene er det intensjoner om læring og faglig utvikling, elevene går på kulturskolen for å lære *noe*. Dette *noe* har nå kulturskolen gjort til gjenstand for målformuleringer og det vil igjen kunne underlegges forventninger og systematisk oppfølging.

Læringsmålene kan også fungere som kriterier for å vurdere elevenes faglige utvikling og kan, når alderen tilsier det, være et naturlig utgangspunkt for elevenes egen bevisstgjøring rundt læring i faget. Mange av læringsmålene fremstår nokså tydelige i sin språklige utforming, mens andre igjen må omformuleres for å gjøres forståelige for elevene i et språk og i en aktivitet som de kan begripe. Det er denne tette koblingen mellom tydelige mål for undervisningen og elevenes læringsmuligheter som blant annet kjennetegner vurdering for læring som pedagogisk konsept. Når elevenes forutsetninger for å lære øker om de forstår hva de skal lære, handler dette blant annet om kulturskolelærerens evne til å tolke, forstå og omsette læringsmålene.

Det å legge mål til grunn for undervisning, slik som det her legges opp til, er en form for målstyring. Målstyring har vært til dels voldsomt kritisert i norsk skole på 2000-tallet og har vakt en rekke reaksjoner og debatt. I grunnskole og videregående skole har man kritisert den målstyringen som Kunnskapsløftet legger opp til av flere grunner. Den viktigste kritikken handler om faren for en reduksjonisme i undervisningen, der læringsaspekter som lar seg beskrive i presise målformuleringer og derav vurderes, prioriteres til fordel for de aspektene som ikke kan vurderes. Studien til Vinge (2014) viser at argumentasjonen som føres av grunnskolelærere for denne prioriteringen handler mye om dokumentasjon og begrunnelser ved karaktersetting. Målbare aktiviteter med kvantitative kriterier (for eksempel antall grep på gitar, antall variasjoner i en koreografi, antall takter i en komposisjon) velges for lærerens *selvforsvar* (Vinge, 2014, s. 331). Kulturskolelærere skal ikke sette karakterer og målene kan benyttes slik kulturskolelæreren finner det hensiktsmessig, hvis de gir retning på arbeidet og dekker det læringsutbyttet som er innen elevenes rekkevidde og interesser.

Kritikken rettet mot målstyring i skolen må etter vårt syn også nyanseres noe. Det er jo ikke sånn at vi i undervisning ikke skal ha mål. Undervisning er en intensjonal aktivitet: «Nogen underviser nogen i noget. Noget lærer noget med bistand av noget» (Nielsen, 1997, s. 159). Det norsk skole ble kritisert for i lys av evalueringer av den forrige læreplanen, R94 og L97, var at norske lærere planla for *innhold*, men ikke nødvendigvis for læring (se Dale 2010, s. 41ff). Tilsvarende kan være tilfelle i kulturskolen. Kulturskolelæreren planlegger for aktiviteter, hva som skal foregå, at elevene skal spille det og det stykket, at de skal lære en koreografi med kul musikk, at elevene skal øve på de og de replikkene og gjerne ha noen teaterleker som oppvarming, osv. Men hvorfor gjør kulturskolelæreren dette? Hva er det læreren ønsker eller håper elevene skal sitte igjen med av kunnskaper, ferdigheter eller erfaringer å bygge videre på? En måte å forstå intensjonen med målformuleringene i rammeplanen vil derfor kunne være at de minner den enkelte kulturskolelærer om at virksomhetens intensjon er læring og ikke kun innhold og aktivitet.

Hvordan kan kulturskolelæreren gjøre det klart for elevene hva de skal lære og hva som er forventet av dem? Læringsmålene i fagplanene kan være et utgangspunkt for å kommunisere til elever og foreldre forventninger til læring. Læreren kan dele opp læringsmålene i delmål som blir mere konkrete, språklig presise og innenfor elevens rekkevidde for å øke elevens opplevelse av mestring og motivasjon. Læreren kan begynne en ny periode eller undervisningsøkt med å samtale med elevene om hva de skal jobbe med i undervisningstimene og hva elevene forventes å gjøre mellom undervisningstimene. For å sikre at elevene forstår hva de skal arbeide med, er elevenes egne formuleringer av mål og innhold for arbeidet viktig. Samarbeidet med foreldrene er ofte helt vesentlig for at elevene skal få den støtten de trenger i hjemmearbeidet, og det er derfor viktig at foreldrene får mulighet til å involvere seg i elevenes læringsprosess.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen

Den andre læresetningen som rammeplanen legger til grunn omhandler lærerens tilbakemelding eller *feedback* (Fautley, 2010, s. 10). I henhold til Black og Wiliam (1998a) stilles det krav til det de anser som *gode* tilbakemeldinger, altså tilbakemeldinger som har som mål å være læringsfremmende. En slik tilbakemelding skal ha et faglig innhold og knyttes opp til de målene som man har satt for virksomheten, som i kulturskolens tilfelle kan være læringsmålene i fagplanene.

Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold og de skal beskrive kvaliteten i arbeidet. John Hattie (2009) antyder at slike tilbakemeldinger har en vesentlig effekt på læringsutbyttet. Ros og skryt, i seg selv, har det ikke. Dette bør etter vårt syn nyanseres noe. Tilbakemeldinger som fint, bra og ett klapp på skuldra, blir selvsagt mangelfulle i lengden hvis det er det eneste elevene hører. Men vi må heller ikke undervurdere betydningen av anerkjennelse. Og her er et vesentlig poeng, som vurdering for læring kan bidra med: En god tilbakemelding skal ikke bare fokusere på hva eleven ikke får til, men den må sørge for å fremheve hva eleven faktisk mestrer. Dette har betydning for elevens opplevelse av å bli sett, hørt og forstått. Læreres evne til å motivere elevene til å møte opp på timene, til å forberede seg hjemme, til å fortsette i kulturskolen og ikke slutte når ting begynner å bli litt trått, er spesielt viktig i et frivillig skoleslag som kulturskolen. Talentfulle og faglige sterke elever vil ofte være selvdrevne. Kulturskolelæreren bør anstrenge seg for å se og anerkjenne alle elever, og det gjør hun blant annet gjennom sin begeistring for det elevene faktisk får til.

I henhold til vurdering for læring har en god tilbakemelding et faglig innhold, den gir anerkjennelse og virker motiverende. Den fokuserer på kvaliteten i en prestasjon eller i en prosess – det elevene faktisk gjør og det de får til. Samtidig skal tilbakemeldingen gi råd om hvordan eleven kan jobbe for å utvikle seg videre. Når en tilbakemelding inneholder informasjon om hva eleven kan gjøre for å komme videre, forandres tilbakemeldingen til det vi kan kalle en fremover-melding. Elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og må derfor sees sammen med læresetning 3.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får råd om hvordan de kan forbedre seg

Lærerens tilbakemelding blir altså en fremover-melding, *feed-forward* (jf. Fautley, 2010, s.11), når eleven får råd om hva hun skal gjøre for å forbedre sin kompetanse. Dette er kulturskolelæreren etter vårt syn god på allerede. Når elevene ikke fikser et melodisk løp, en kompleks rytme, en serie dansetekniske kombinasjoner eller ikke evner å memorere en lang tekst, så har kulturskolelæreren verktøy for dette: Spill saktere, del opp kombinasjonene, sett sammen på nytt, lag assosiasjoner osv. Det er særlig på dette punktet vurdering for læring er tett på kunstfagenes spesifikke undervisningstradisjon (Kvale, 2008). Dersom vi ser på øvingen som en del av undervisningen, så skal lærerens fremover-meldinger gi råd om hva elevene kan jobbe videre med også utenfor timene. Tilbakemeldinger kan i denne sammenhengen handle om selve læreprosessen og øvingene mellom timene. Man kan utfordre elevene på hvordan de har jobbet og de lærings- eller øvingsstrategiene som har ledet frem til det aktuelle resultatet. Samtidig er det viktig at man unngår det vi kan kalle for «killer feedback» (Askew & Lodge, 2000, s. 6), det vil si alt for mange tilbakemeldinger med alt for mye informasjon. Tilbakemeldingene kan ikke handle om alt hele tida. Det er begrenset hvor mye informasjon elever kan prosessere og huske, og ikke minst ha mulighet til å gjøre noe med.

For at fremover-meldingene skal ha læringsstøttende effekt, må de gis på tidspunkt da elevene faktisk har mulighet til å gjøre noe med dem, altså sette inn tiltak for å forbedre læringen. Det vil si i prosessen, mellom timene, i løpet av en undervisningsperiode. Vi mener at for eksempel etter en forestilling, en konsert eller et levert produkt, skal man først og fremst feire hva elevene faktisk har fått til. Da kan man godt, for de aller fleste elevene, la være å påpeke hva de kunne gjort bedre.

Tilsvarende grunnskolens vurderingspraksis, anbefaler også kulturskolens rammeplan én til to utviklingssamtaler eller halvtårsvurderinger, altså formelle samtaler med elever og foreldre der elevens læringsprosess og læringsresultater, trivsel og innsats er tema for dialog og vurdering. På slike samtaler kan derfor tilbakemeldinger og fremover-meldinger kombineres på en strukturert måte.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Å involvere elevene i eget læringsarbeid, slik vurdering for læring her legger opp til, utfordrer etter vårt syn den tradisjonelle oppfatning av mesterlære, som fremdeles kan være blant

de rådende undervisningsformene innenfor kulturskolen. Elevene skal ikke bare komme på timen eller i studioet og bli fortalt hva de skal gjøre. De skal også bli hørt, de skal få en stemme, de skal bli trent i å selv sette ord på kvalitet, både ved sine egne prestasjoner, men også ved sine medelevers. Når elever utfordres til å vurdere sin egen og hverandres læring utvikles metakognisjon. Metakognisjon kan forstås som det å ha bevissthet om, og kunnskap om sin egen tenkning (Zimmerman, 2002, s. 65). Bevisstheten om denne tenkningen og den kunnskap som utvikles gjennom denne tenkningen, om egne læringsbehov og læringsressurser, er viktig for evnen til selvregulert læring. Selvregulering er igjen vesentlig for å styre egne læringsprosesser. Evnen til å styre egne læringsprosesser er svært aktuelt i våre fag hvor elevene tilbringer langt flere timer med å øve på egenhånd enn den tiden de tilbringer sammen med læreren. Elever som har kompetanse i å styre egne læringsprosesser, disponerer tiden sin godt og er effektive når de øver. De setter seg høye og relevante mål, og evner å motivere seg selv slik at de ikke gir opp straks noe blir vanskelig (McPherson, Nielsen & Renwick, 2012).

Hvordan kan elevene involveres i eget læringsarbeid? Hvordan kan kulturskolelæreren hjelpe dem med å vurdere sitt eget arbeid og sin egen utvikling? Dette kan de blant annet gjøre ved å utfordre elevene på timen, underveis i prosessen og mer formelt i de foreslåtte årlige vurderingssamtalene: Hva har du gjort, hva har du fått til, hva mener du selv du må jobbe videre med? Det kan også gjøres ved å be elevene selv lage mål for hva de ønsker å få til, og selv foreslå tiltak for å nå disse målene. Flere av fagplanene i den nye rammeplanen anbefaler også at elevene fører en slags loggbok over egen øving og trening; denne kan også være et godt verktøy for å øke elevenes bevissthet nettopp rundt egen læring og utvikling.

I henhold til konseptet vurdering for læring skal elevene også trenes i å vurdere hverandres prestasjoner. Dette kalles for hverandrevurdering eller kameratvurdering (*peer-assessment*, jf. Black et. al, 2003, s. 49). Det å kunne se etter kvalitet i andres prestasjoner, og også verbalisere denne kvaliteten kan gjøre elevene bevisste på egne ressurser og behov. Gjøres dette skikkelig kan det skape eierskap til læringen og også virke motiverende. Å gi tilbakemeldinger til medelever må selvsagt trenes på for at disse tilbakemeldingene skal virke konstruktive i læringsøyemed. En måte å oppøve slik vurderingskompetanse hos elevene, vil være å utfordre elevene til selv å artikulere *kvaliteten* i det som utspilles. Kvalitet forstås her på to nivåer: Et *deskriptivt* nivå som handler om faktiske, objektive attributter ved selve musikken, dansen eller teaterscenen, og et *normativt* nivå knyttet til verdiaspektet (se Nielsen, 2002; Vinge, 2017). En tilbakemeldingsprosess kan starte med at elevene først beskriver det de har sett eller hørt (det deskriptive nivået) før de uttrykker hvorvidt de likte det de så eller hørte (det normative nivået). En slik tilbakemeldingsprosess, eller «kritikk» i kunstpedagogen Elliot Eisners begrepsbruk (Vinge, 2014, s. 72), er pedagogisk da den kan

bidra til å øke elevenes kunstneriske oppfatningsevne og utdype den faglige forståelsen. Når tilbakemeldingsprosessene rigges på denne måten, vil det kunne utvikles et faglig språk hos elevene og samtidig trene elevene opp i aktiv lytting, observasjon og verbalisering.

Det er etter hvert utviklet og validert mange metodiske tilnærminger eller kjøreregler for slik faglig og elevaktiv tilbakemelding (se f.eks. Black et al., 2003). Det å først beskrive hva man har sett eller hørt før man sier noe om hvordan man personlig erfarte det man hørte, er én kjøreregul. En annen regel er det å trenes til å se etter det som en mener fungerer godt før man ser etter ting å kritisere. Det er alltid lett å påpeke feil og mangler, det er alltid lett å finne ting å kritisere. Vurdering for læring fremhever, som vi har vært inne på tidligere, å formidle for elevene det de faktisk mestrer. Dette prinsippet ved vurdering for læring gjelder selvsagt også for elever som skal drive hverandrevurdering. Konseptet *To stjerner og et ønske* (Udir, 2020), fungerer godt i så måte. Det handler altså om å legge merke til og applaudere to aspekter ved det man har sett eller hørt, noe man har lagt spesielt godt merke til, altså to stjerner, og så avslutte med å foreslå et aspekt som ville gjort prestasjonen bedre, et ønske.

Vurdering for læring i kulturskolens rammeplan – avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har vi redegjort for konseptet vurdering for læring slik det fremgår i rammeplanen for kulturskolen. Vi har sett på de pedagogiske ideene og de skolehistoriske og politiske forholdene som lå til grunn for det generelle økte fokuset på vurdering som didaktisk redskap i alle sektorer av norsk utdanning på 2000-tallet. Vi har gjennomgående sammenliknet kulturskolens vurderingspraksis med den offentlige skolens forskriftsfestede vurderingsregime. For ytterligere å forstå det pedagogiske konseptet vurdering for læring slik det fremkommer i den nye rammeplanen for kulturskolen, som var artikkelens overordnede problemstilling, har vi gått inn i de fire forskningsbaserte prinsippene for vurdering for læring og suksessivt drøftet disse innenfor den konkrete konteksten av kulturskolelærerens praksis.

Kulturskolelæreren har, gjennom sin kunstpedagogiske virksomhet i et frivillig skoleslag, fremdeles stor frihet i valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Samtidig har vi sett at den nye rammeplanen impliserer, tydeligere enn tidligere planer, forventninger til en mer pedagogisk intensjonell praksis hvor kulturskolelæreren må kunne planlegge og dokumentere sitt undervisningsarbeid og elevens læring. Vi har i denne artikkelen forstått denne utviklingen gjennom linsen av konseptet *vurdering for læring*. Slik vi har redegjort for, har mye ved vurdering for læring vært naturlig innlemmet i kulturskolelærerens tradisjonelle

undervisningspraksis. Når den nye rammeplanen eksplisitt har gjort konseptet til en sentral del av kulturskolelærerens undervisningsmetodiske repertoar, er det med et meningsinnhold og med pedagogiske implikasjoner som langt på vei tilsvarer konseptet slik det fremgår i grunnskolen og videregående opplæring. For kulturskolelæreren vil dette blant annet bety en forventning om en systematisk planlegging der både elever, foreldre og skoleledelse skal få vite hva undervisningen tilbyr og hva som forventes av eleven. Det vil blant annet bety prinsipper for hvordan kulturskolelæreren kommenterer elevenes handlinger, hvordan hun bevisstgjør elevene om hva de mestrer og hva elevene bør gjøre for å utvikle seg videre. Det vil også bety en praksis der elevenes eget læringsarbeid vies oppmerksomhet gjennom teknikker for egenvurdering og kameratvurdering.

Et fokus på arbeid med undervisningens mål og pedagogiske teknikker for økt læring, slik det her fremtrer, kan fort kritiseres for å gjøre kulturskolen som fritidsaktivitet vel *skolsk*. «La elevene få fri fra skolens prestasjonskrav og målstyring», kan det hevdes, «la heller elevene få dyrke sine interesser uten didaktikkens programmerte forløp». En slik mulig kritikk vil fra et lærerutdanningsperspektiv være viktig å forholde seg til på en reflektert måte. Vi har i denne artikkelen viderefremmet den kjensgjerning at all pedagogisk praksis, også den som finner sted i kulturskolen, nødvendigvis må ha noen mål for virksomheten. Et vesentlig aspekt i den pedagogiske diskursen om mål er like fullt på hvilken måte, og i hvor stor grad målene skal styre virksomheten. Målstyringen som læreplanprinsipp for Kunnskapsløftet tilsvarer, etter vårt syn, ikke det arbeidet med mål som rammeplanen for kulturskolen legger opp til. Slik vi har foreslått vil derimot vurdering for læring kunne bidra til å minne kulturskolelæreren på at innenfor konteksten av dette rammeplanfestede skoleslaget, skal hun planlegge for læring og faglig utvikling og ikke kun for løst innhold og aktivitet. Videre har vi sett at konseptets vektlegging av faglige tilbakemeldinger og fremovermeldinger, i tillegg til vektleggingen av elevenes eget vurderingsarbeid, vil kunne bidra til elevens selvregulerte læring. Evnen til å styre egne læringsprosesser er, som vi har vist, svært aktuell i en kulturskolekontekst hvor elevene tilbringer langt flere timer med å øve på egenhånd enn den tiden de tilbringer sammen med læreren.

En mulig konsekvens av økte krav til systematisk planlegging, vurdering, pedagogiske teknikker og dokumentasjon, kan være at kulturskolelæreren i enda større grad enn tidligere ansvarliggjøres når det gjelder undervisningens kvalitet. Ansvarliggjøring og arbeid med undervisningskvalitet kan i denne sammenhengen betraktes som noe positivt i den grad dette nettopp bidrar til bedre kvalitet i undervisningen og læringen. Samtidig må vi også, gitt vurderingspraksisens skolehistoriske og -politiske bakteppe, som redegjort for i denne teksten, advare mot en situasjon der kulturskolens lærere ender opp i det samme vurderingsregimet som lærere i grunnskolen og videregående opplæring er utsatt for.

Referanser

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops - linking feedback and learning. In S. Askew (Red.), *Feedback for learning* (s. 1–19). London: Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Fautley, M. (2007). Lost in translation: The changed language of assessment in music education. *NAME Magazine*, 6(21), 2–4.
- Fautley, M. (2010) *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press
- Hanken, I. & Johansen, G (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Kommunenenes Sentralforbund. (1989). *Rammeplan for kommunale musikkskoler*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Kvale, S. (2008). A workplace perspective on school assessment. I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (s. 197–208). New York: Routledge.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 25, 270–278.
- Nielsen, F. V. (2002). Quality and value in the interpretation of music from a phenomenological point of view - a draft. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1, 1–19. <https://www.zfkm.org/02-nielsen.pdf>
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikkpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. I H. Jørgensen, F. V. Nielsen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok 1997* (s. 155–177). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd. (2003). *På vei til mangfold. Rammeplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- McPherson, G. E., Nielsen, S. G. & Renwick, J. M. (2012). Self-regulation interventions and the development of music expertise. I H. Bembenutty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (Red.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (s. 355–382). Charlotte, NC: Information Age.
- Prøitz, T.S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Backer Johnsen, H. & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt*. Norsk kulturskoleråd. Hentet fra https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf
- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen: I spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* (s. 58–79). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>.
- Swanwick, K. (1998). The perils and possibilities of assessment. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 1–11.
- Sivesind, K. (1993). Målstyring - sentralisering eller desentralisering. I B. B. Gudem, B. U. Engelsen & B. Karseth (Red.), *Om styring og læreplanutvikling* (s. 10–43). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Torrance, H. (2011). Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459–485.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). To stjerner og et ønske. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen.* (Doktoravhandling) Norges musikkhøgskole, Oslo.
- 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), 1–15.
- Westby, I. A. (2017a). Undervisningsfaget musikk i grunnskole og kulturskole – to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* (134–156). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>.
- Westby, I. A. (2017b). Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk: Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver - [Festskrift til Geir Johansen]* (s. 115–125). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

John Vinge
Førsteamanuensis
Norges musikkhøgskole
john.vinge@nmh.no

Inger Anne Westby
Dosent
Norges musikkhøgskole
inger.a.westby@nmh.no

Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning

Hanne Rinholm & Øivind Varkøy

Innledning

Den vestlige klassiske musikkens hegemoni i musikkutdanningene har lenge blitt kritisert i internasjonal musikkpedagogisk litteratur. Estelle Jorgensen sier det slik:

The Western classical music tradition has come under close scrutiny and criticism for its historical association with the upper classes or society establishment, its role taken to be symbolic of upper-class or establishment values and an agent through which the lower or economically and politically disadvantaged classes are oppressed. (Jorgensen, 2003, s. 78–79)

Et sentralt poeng i mye av denne kritikken, både innenfor musikkpedagogisk litteratur og i musikkvitenskapen generelt, er at forestillingen om musikk som *kunstverk*, som preger tradisjonell vestlig musikktenkning, reduserer musikk til en samling *objekter* eller *ting* (Goehr, 1991/2007; Small, 1998; Bohlman, 2001). Kritikken retter seg blant annet mot den kantianske estetikkens fokus på *desinteresse* og *distanse* som betingelser for å kunne felle estetiske dommer som overskrider en rent subjektiv «synsing».¹ På samme vis angripes romantisk musikktenkning med sine forestillinger om musikk som et «språk» som formidler innsikter i «det uutsigelige».²

Mange eksempler fra internasjonal musikkpedagogisk forskning kunne vært valgt for å belyse denne situasjonen. Vi velger å begrense oss til David Elliotts kritikk av begreper og konsepter som *estetisk*, *estetikk* og *estetisk oppdragelse*, hvor både Kant og romantisk tenkning er skyteskiver. Elliott argumenterer for at en av antagelsene som estetikk-konseptene hviler på, er at musikk er en samling av objekter/ting eller verk. Han hevder at termen *musikalsk verk* er nært forbundet med europeisk klassisk instrumentalmusikk fra 1800-tallet, og at

1 Se for eksempel Varkøy (2003, kapittel 11) for en noe dypere redegjørelse for Kants estetikk.

2 Se Fossum (nå Rinholm) & Varkøy (2013) for en nærmere drofting av denne typen kritikk.

verk-begrepet er en komponent i et estetikk-konsept hvor musikk er en produkt-sentrert kunstform (Elliott, 1995, s. 23–25).

Dette eksempelet er hentet fra en amerikansk kontekst. I amerikansk musikkundervisning kan vestlig klassisk musikk sies å ha beholdt en hegemonisk posisjon lenge etter at populærmusikken gjorde sitt inntog i nordisk musikkundervisning. Kritikkk av den kantianske estetikken og det tradisjonelle estetikkbegrepet er imidlertid heller ikke ukjent her hjemme. Vi nøyer oss med et godt reflektert og velartikulert eksempel. Petter Dyndahl tar til orde for å ta avskjed med kantiansk estetikk, som han vurderer som en tenkemåte blind for den estetiske erfaringens sosiokulturelle kontekst (Dyndahl, 2008, s. 321). Dyndahl argumenterer for at den estetiske erfaringen involverer både subjektiv og kulturell, kollektiv identitet, og at den derfor er diskursivt konstituert i forbindelsene mellom musikken, oss selv og den sosiokulturelle konteksten vi lever i (se også Dyndahl & Ellefsen, 2009; Dyndahl & Varkøy, 2017a).³ Vi deler langt på vei Dyndahls oppfatning, samtidig som vi mener å ha noe å tilføre diskusjonen. Hensikten er ikke å borttenke det samfunnsmessige, det politiske og det sosiale fra musikken og vende tilbake til romantikkens dyrking av geniet. Men er det ikke likevel nå på sin plass å revurdere kritikken av den vestlige forestillingen om musikk som kunstverk som en samling objekter?⁴ Vi spør, nærmere bestemt: Må forestillingen om musikk som kunstverk nødvendigvis føre til at musikk reduseres til objekt? Som et forsøksvis svar på dette spørsmålet løfter vi i det følgende frem tanken om kunstverket som *delvis-subjekt-delvis-objekt* som en mulig alternativ måte å forholde seg til musikk som kunstverk på. I denne sammenhengen er det et sentralt poeng at uttrykket delvis-subjekt-delvis-objekt innebærer at kunstverket må oppleves og vurderes som helhet; det ligger ingen motsetningsfylt spenning i dette uttrykket. Med vår nytenkning av kunstverket som delvis-subjekt-delvis-objekt ved at vi løfter frem re-romantiseringens mulighet, ber vi herved om et rom i «vår fars hus» (som i denne sammenhengen representerer vår tids musikkpedagogiske filosofi).

3 Dyndahls drøftinger relaterer seg til brede musikkvitenskapelige og musikkpedagogiske diskusjoner omkring musikalske stilarter og sjangerhegemoni (se Peterson & Kern, 1996; Østerberg, 2009; Regev, 2013; Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014; Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg, 2016).

4 Vårt utgangspunkt er at en filosofisk diskusjon som primært forholder seg til relasjonen mellom individ og kunstverk, ikke handler om å «glemme» det sosiokulturelle perspektivet, like lite som det kulturteoretiske blikket nødvendigvis må redusere individet til sine sosiokulturelle betingelser. En filosofisk refleksjon har imidlertid en annen interesse enn sosiologiske og kulturteoretiske analyser.

Posisjonering

Når vi videre i dette essayet knytter oss til termene *re-romantisering* og *kunstverk*, termer som muligens i dag kan oppfattes som både uvanlige og utfordrende, kan dette trenge en litt mer utfyllende innledende refleksjon omkring vår posisjonering enn det vi vanligvis støter på i en tekst i en bok som dette.⁵ La oss starte med å slå fast at vårt siktemål ikke er å forsvare vestlig klassisk musikk. Vi har ingen intensjoner om å argumentere for at den vestlige klassiske musikken bør få tilbake sitt tapte hegemoni (for eksempel i norsk skole), eller å fremheve den vestlige klassiske musikkens overlegenhet som kulturelt uttrykk sett i relasjon til andre musikalske sjangre. Vårt siktemål er å nytenke forestillingen om musikk som kunstverk, ikke som objekt, men som delvis-subjekt-delvis-objekt. Vi ser dette som en tenkemåte som langt på vei må kunne sies å være sjangeroverskridende.⁶ Det å tenke om musikk som verk er på ingen måte forbeholdt vestlig klassisk musikk, men eksisterer også innenfor jazz- og rock-sjangre, blant annet.⁷

Idet vi knytter oss til termen *re-romantisering*, og også gjerne taler om kunstverkets *gåtefulle verdighet, skjønnhet, majestet og sublimitet*, viker vi ikke tilbake for en begrepsbruk som muligens fremstår som en smule fremmed i 2020. Hva har egentlig slike tenke- og talemåter å tilby i møte med de store samfunnsutfordringene som også er aktuelle for det musikkpedagogiske feltet? Verden står overfor en rekke problemer, og utdanning (inkludert musikkpedagogikk) har egne systemiske utfordringer, for eksempel knyttet til reproduksjon av ulikhet og dominante ideologier, inkludering/ekskludering og demokratisering (se Dyndahl & Varkøy, 2017). Låter ikke våre drøftinger da i overkant «individualistiske» og «tilbakeskuende»? Vi tenker: Snarere tvert imot. Det å fokusere på forholdet mellom menneske og kunstverk i lys av re-romantiseringsperspektivet må ikke nødvendigvis handle om å isolere seg fra aktuelle politiske og kulturelle spørsmål, eller å vende seg i retning nostalgis lumre varme. La oss utdype dette noe.

Den sørkoreansk-tyske kunstteoretikeren Byung-Chul Han (2018a) hevder at kunstfeltet i dag preges av en konsumentmentalitet med effektivitet, umiddelbar relevans og «impact» i fokus. Denne mentaliteten kommer til uttrykk i det han kaller «glatthetens estetikk». Kunst har blitt en vare vi kjøper for umiddelbar og ren nytelse, noe vi kommer tilbake til nedenfor. Ved å benytte Hans term *re-romantisering* markerer vi en kritisk distanse til

5 Vi omtaler denne teksten som et *essay*. I dette valget ligger et ønske om å diskutere, drøfte og undersøke mulighetene for å benytte oss av bestemte tenkemåter knyttet til bestemte termer, uten pretensjoner om å «løse problemet».

6 «Sjangeroverskridende» er her ikke synonymt med «universell». Vi begrenser oss til den musikalske kulturen vi har mest kjennskap til: den vestlige – det vil si klassisk, jazz og pop/rock-tradisjonen.

7 Gitaristen Hedvig Mollestad Thomassen leverte f.eks. årets bestillingsverk til Vossa Jazz 2019. Og Norsk Rockeforbund fikk laget bestillingsverk til sitt 25-års jubileum (se hhv. Dirdal, 2019 og Holstad, 2007).

denne mentaliteten. Videre: Konsument-mentaliteten som preger kunstfeltet eksisterer naturligvis ikke i et vakuum. Den må ses i lys av formålsrasjonalitetens herredømme og fremveksten av den kapitalistiske samfunnsmodellen (se Max Weber), i dag i neoliberalistisk tapning, basert nettopp på de ovenfor nevnte verdiene effektivitet, umiddelbar relevans og «impact» (Varkøy, 2012; Fossum & Varkøy, 2017).⁸ Re-romantiseringen vender seg altså på generelt grunnlag imot formålsrasjonalitetens herredømme, og imot et stadig fokus på økonomisk vekst og gevinst. Re-romantiseringen representerer dermed en kjettersk posisjon (se Varkøy, 2021), ikke bare i forhold til «glatthetens estetikk», men på bred basis i forhold til jakten etter ubegrenset økonomisk vekst, hastighet og effektivitet, tenkemåter som i dag utfordrer jordens økosystemer. Re-romantiseringen blir dermed en tenkning i retning av bærekraftig utvikling. I lys av re-romantiseringsspektivet representerer det å forholde seg til kunstverket som delvis-subjekt-delvis-objekt, en dannelsingsimpuls som strekker seg ut over konsumentlogikken (se Varkøy & Rinholm, 2020). Denne dannelsingsimpulsen handler om *værensbevissthet*, om å huske det som ikke er under kontroll eller skapt av meg selv, men som allikevel har betydning for min opplevelse av mening og rikdom i og med livet. Det handler kort sagt om muligheten for å forholde seg til et kunstverk som subjekt, og ikke kun et objekt, og også til å forholde seg til andre mennesker, dyr og annen natur som noe annet enn manipulerbare *ting*. Vår tankegang er altså at vi også som musikkklærere kan *håpe* på å kunne bidra til en dypere forståelse for mennesket – i verden.⁹ Vi tenker at dette virkelig er å forholde seg til store samfunnsutfordringer – i det musikkpedagogiske feltet.

Re-romantisering

Den ovenfor nevnte metaforen «vår fars hus» refererer til det bibelske uttrykket «i min fars hus er det mange rom», som kan sies å peke i retning av det Foucault kaller en *heterotopi* (Foucault, 1986, s. 22–27). Heterotopi betyr «annet sted» og eksisterer i Foucaultiansk forstand som et samtidig mytisk og virkelig «mot-sted» som gir rom for mange ulike og kontrasterende verdensbilder ved siden av hverandre. Et av Foucaults egne eksempler på en heterotopi er «hagen». En hage kan, i all sin diversitet, sies å representere en hel verden i et mikrokosmos. En slik hagemetafor indikerer muligens et visst romantisk syn på musikk og

⁸ Se også Østerberg (2012), Røyseng (2012), Røyseng & Varkøy (2014), Røyseng & Varkøy (2017a), Fossum (2017).

⁹ Se Fossum (nå Rinholm) & Varkøy, (2017a) for en utvikling av *håpsdimensjonen* – som et edruelig alternativ til «sikker kunnskap» og/eller «fast tro» når det gjelder «musikkens kraft».

musikkutdanning.¹⁰ Og som sagt; vi drøfter i dette essayet en re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning.¹¹

Uttrykket re-romantisering henter vi altså fra Byung-Chul Hans tenkning. I tråd med Novalis diskuterer Han hvordan romantikk blant annet handler om å gi det ordinære en høyere mening, å tilkjenne det som alltid er til stede en mystisk dimensjon, å anerkjenne det ukjente i det kjente, og å tildele det endelige en illusjon av uendelighet (Han 2018b). Re-romantisering handler om å gjenbeskrive verden poetisk; om igjen å våge å forholde oss til *det skjønne* i naturen og kunsten (Han, 2018a). I lys av det Han kaller «digitaliseringen av verden», noe som ifølge ham frarøver verden det hemmelighetsfulle og fremmede og forvandler alt til «likes» og «unlikes», dvs. til det velkjente, det banale og det samme, foreslår han en re-romantisering av verden. Som alternativ til den digitaliserte verdens fokus på det velkjente, det banale, det lettfordøyelige, det glatte og motstandslose, det som gir en umiddelbar behovstilfredsstillelse, fremhever Han viktigheten av å møte en skjønnhet som ryster oss, som er uforståelig i sin fremmedhet. Det handler derfor som nevnt ovenfor om å forsøke å gjenoppdage det poetiske i verden, og å gi den tilbake sin gåtefulle verdighet og skjønnhet, majestet og sublimitet. Fienden er underholdningen, kommersialismen og overfladiskheten. For, som også Karl Ove Knausgård er inne på,

... det kommersielle gjennomstrømmer alle deler av livene våre, og alt er underholdning, selv privatlivene, slik at det ikke lenger finnes en fiende der ute et sted, noe vi kan definere oss i forhold til, for fienden er også alltid oss selv, vi har siden åttitallet gitt fullstendig etter ... for det som har hendt, er at konsumpsjonstanken har trengt seg helt inn i sjelen til oss alle, så det finnes ikke lenger noe sted utenfor hvor man kan si «jeg er mot». (Knausgård, 2018, s. 465–466)

Digitaliseringen av verden medfører ifølge Han en forestilling om full menneskelig kontroll over verden som gjør oss blinde for *den Andre*. Med Walter Benjamin kan vi si at kunstverket mister sin «aura» (Benjamin, 2003). Når vi argumenterer for en re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning, er tenkningen ikke nødvendigvis knyttet til det psykologene omtaler som «høydepunktsopplevelser», sjeldne opplevelser av svært sterk karakter, hvor man for eksempel kan oppleve seg selv løftet utenfor tid og rom (Gabrielsson, 2008). Snarere vil vi lansere konseptet *søndagserfaringer* for å beskrive det *løftet* over hverdagen vi forsøker

10 Hagemetaforen må ikke tolkes som uttrykk for en entydig harmonisk tilstand, verken hos Foucault eller hos oss. En hage pleies av eieren eller gartneren, som sår, planter, beskjærer, luker, omplasserer og prioriterer med respekt for floraens rikdom og de ulike plantenes behov for jord, lys, skygge og vann. Samtidig utsettes hagen for vær og vind, helt utenfor eierens eller gartnerens kontroll.

11 Se Rinholm, H. (2019) & Varkøy, Ø. (2019).

å si noe om. Dette betyr da blant annet å kunne forholde seg til termer og fenomener som ærefrykt og *undring* knyttet til møtet med «det andre» i musikken, noe som karakteriserer forestillingen om kunstverket som delvis-subjekt-delvis-objekt.

Hva betyr det å undres i møte med musikk? Hvordan er ærefrykt forbundet med musikk? Handler dette om «musikken selv», eller om noen overskridende elementer i opplevelsen av den, altså transcensens? Hvordan vekker kunstverk ærefrykt og undring? Og sist, men ikke minst: er ikke slike termer altfor «romantiske»? I dette essayet må vi begrense oss i forhold til mange av de viktige og interessante diskusjonene som slike spørsmål kan lede til. Vi stikker imidlertid ikke under en stol at vi gjerne utfordrer angsten for «det romantiske» (se Elliott, 1995, s. 23–24; Bohlman, 2001, s. 26; Gumbrecht, 2004, s. xiv; Rolle, 1999; Fossum, 2010, s. 98). Denne angsten kan ofte synes å lede til musikkpedagogiske diskusjoner av ren teknisk karakter, knyttet til yttersiden av musikken, det som er teknisk beskrivbart og håndterlig (se Nielsen, 1994, s. 133), og dermed medføre en begrensning av mulighetene for å forholde seg til emosjonelle og eksistensielle møter mellom mennesket og musikken.¹²

Når vi velger å forholde oss til Hans konsept re-romantisering, er det naturligvis et interessant faktum at det blant kritikerne av den vestlige klassiske musikktradisjonen ofte er romantikken (foruten Kant) som er «fienden». Hvorfor?

Romantikk – og avfortrylling

I romantikken (som kunsthistorisk og kulturell epoke) reises spørsmålet om hva musikk er i stand til å uttrykke, hva den handler om, når den i Europa stort sett er løst fra sine tradisjonelle, sosiale funksjoner. Er for eksempel musikkens mening å finne i de musikalske strukturene alene, eller refererer musikken til noe utenommusikalsk? På begynnelsen av 1700-tallet forestiller man seg at musikken kan oversettes til verbalspråk. Mot slutten av 1700-tallet og på starten av 1800-tallet inntreffer det imidlertid en endring. Nå fremhever man musikk som et «språk» som transcenderer verbalspråket ved å «si» noe som verbalspråket ikke kan formidle. Spesielt blir instrumentalmusikk sett på som noe som kan åpne opp for det utsigelige. Tyske diktere som Jean Paul, Hölderlin, Novalis og Hoffmann, musikkkritikere som Wackenroder og Tieck, samt filosofer som von Schelling og Schopenhauer, representerer alle ulike varianter av en metafysisk farget musikktenkning (Tellmann, 2017). Musikken,

¹² Det kan for øvrig være interessant å se termene ærefrykt og undring i relasjon til Estelle Jorgensens begrep «reverence» (ærbødighet). «Reverence» er en av flere verdier Jorgensen etablerer i boken *The Art of Teaching Music* (Jorgensen, 2008, s. 20–25). For Jorgensen handler dette om opplevelser av å stå på «hellig grunn».

som en direkte manifestasjon av verdens til grunnliggende prinsipper: Viljen, kan for eksempel sies å være det eneste lyspunktet i Arthur Schopenhauers relativt dystre tankeunivers.¹³ I løpet av 1800-tallet utvikles altså en musikkforståelse i retning av metafysikk og mystikk.

Elliott plasserer forestillingen om musikk som kunstverk i konteksten av generelle filosofiske og ideologiske ideer i romantikken:

At the heart of this new age and ideology was the belief that all men (but not women) were free, equal, and self-sufficient. The old social order, based on inherited wealth and privilege, was being overturned ... The heavy emphasis that past and present aesthetic theories of music place on a contextual, intrinsic, “distanced” contemplation of objects duplicates the basic tenets of this social ideology. (Elliott, 1995, s. 23–24)

Til en viss grad følger vi Elliott her. La oss imidlertid se nærmere på termen «distanced» i dette sitatet. Elliott synes å forstå «distanced» som en problematisk romantisk idé influert av kantiansk estetikk, en forståelse som for Elliott underbygger hans kritikk av den vestlige klassiske musikktradisjonens forestillinger om musikk som verk. Elliotts måte å tenke på her kan med fordel ses i lys av musikkens historiske tap av *aura*, noe som inkluderer tap av distanse, så vel som av sansen for ærefrykt og undring.

Romantikkens metafysiske og mystisk fargede musikkforståelse kan ses som en motkulturell tendens i forhold til de generelle avfortryllingsprosessene som Max Weber (2011) hevder har pågått i vår del av verden siden renessansen og reformasjonen i Europa, og ikke minst gjennom 1700-tallets opplysningstid. Weber argumenterer for at disse prosessene gjør verden mer prosaisk og forutsigbar, og mindre poetisk og mysteriøs. Inspirert av Weber diskuterer Walter Benjamin (2003) forvandlingen av vår estetiske relasjon til tingene og verden som de nye teknologiene for reproduksjon innebærer. Ved hjelp av *aura*-konseptet utvikler Benjamin forestillingen om det gjensidige forholdet mellom subjektet og tingene/objektene i verden. Den viktigste forandringen her er hvordan teknologien gir oss en makt over tingene som vi tidligere ikke hadde. Kunstverket mister *aura*en i det teknologiens muligheter for reproduksjon fratår verkene deres distanserte mystikk. Muligheten for å produsere dem, og opplevelsen av dem, fratår kunstverkene deres unike karakter (Andersson, 2017; Bolt, 2017). Dette er naturligvis særlig tydelig når det gjelder musikk, som allerede lenge har vært tilgjengelig for alle, hele tiden, i dagens vestlige samfunn (Varkøy, Angelo & Rolle, 2020).

13 For en noe dypere redegjørelse for Schopenhauers tenkning, se Varkøy (2015a, s. 57–60), og for ytterligere drøftinger, se Kjerschow (2020).

Denne utviklingen kan underminere enhver tanke om dype og transformerende erfaringer. Bare overfladiske opplevelser er tilbake. Er så Benjamins måte å tenke på begrenset til vestlig klassisk musikk? Ikke nødvendigvis. Poenget i vår sammenheng er det tapet av aura som følger muligheten for å reprodusere kunstverk. Hvilken musikalsk sjanger dette kunstverket kan sies å representere, blir i denne sammenhengen av underordnet betydning. Både Beethoven og Beatles er tilgjengelig i dag, for alle, hele tiden – for å si det slik.¹⁴

I tråd med Benjamin beskriver Theodor W. Adorno «aura» som «a reflex of human self-objectivation,» som noe genuint menneskelig reflektert i kunstverket. Ifølge Adorno representerer vår tids «allergi» overfor aura-forestillinger en «regression of artworks to the barbaric literalness of what is aesthetically the case,» noe som i sin tur er umulig å skille fra vår tids utbrudd av umenneskelighet (Adorno, 2013, s. 142).¹⁵ I pakt med Adorno vil vi påpeke at kritikken av romantikkens forestillinger om musikk som kunstverk ser ut til å miste av syne det tapet av aura som følger denne kritikken. Ved å forstå musikk utelukkende som prosesser og aktiviteter, ved å redusere til nærmest null enhver interesse for musikk som kunstverk, kan det synes som om vi står i fare for å bringe musikken så nær at vi får problemer med å anerkjenne kunstverket i sin annerledeshet, som noe annet enn oss selv, eller som Martin Buber (1992) formulerer det; som et *Du*. Inspirert av Buber og Otto Friedrich Bollnow (1969), ser vi *distanse* som en forutsetning for enhver erkjennelse av noe som det Andre eller en Annen.¹⁶ Dermed tenker vi åpenbart forskjellig fra Elliott – i det han, som vist ovenfor, ser *distanse* som et problem. Vi tenker også at selve forestillingen om musikk som kunstverk er en forutsetning for eksistensielle møter mellom menneske og musikk.

Forestillingen om musikk som kunstverk: delvis-subjekt-delvis-objekt

I essayet *Min Louise Bourgeois* skriver den 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,

14 Vi kan ikke her gå nærmere inn i Benjamins drøftinger. Vi understreker imidlertid at Benjamins diskusjoner av endringer i resepsjonen av kunstverk ikke kan brukes til nostalgisk omgang med aura-begrepet; til å dyrke en lengsel tilbake til «den gang kunstverk hadde en aura»...

15 Adornos argumentasjon her kan ses i sammenheng med hans kritikk av den tyske ungdomsbevegelsens heller naive forestillinger om musikkens makt til å bidra i positiv samfunnsending (Adorno, 2003). Se Fossum & Varkøy i Varkøy, (2017a, kapittel 11).

16 Se Varkøy (2017a, kapittel 5) for en nærmere drøfting av Bollnows møtetenkning.

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, s. 40–41)

Dette er ikke originale tanker. Mottageren er en aktiv part når det gjelder å tillegge et kunstverk mening, kvalitet og verdi (se Frith, 1996a og 1996b).¹⁷ Tia DeNora (2000, 2007, 2011) benytter seg av termen «affordance» for å si noe om det dialektiske forholdet mellom musikken og mottakeren, om hvordan subjektet bruker musikk for å skape en opplevelse av identitet, kontrollere følelser for å «passe inn» i sine omgivelser, og lignende. Lytting er altså alt annet enn en passiv aktivitet. De to siste setningene i Hustvedt-sitatet ovenfor kan imidlertid tolkes i retning av at kunstverket også tilbyr oss noe annet enn det vi tillegger det, noe annet enn bekræftelser av oss selv. Det kan bryte med vår vanetenkning, overskride våre tatt-for-gitt-heter og opplyse våre blindsoner. God kunst overrasker oss. For – som Hustvedt videre understreker: det kunstverket vi møter, er ikke bare en *ting*, et *objekt*. 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*. (Hustvedt, 2017, s. 41, vår kursivering)

Her blir kunstverket vurdert som et *Du*, og ikke et *Det*; det er et uttrykk for en annen persons bevissthet (eller manglende sådan). Eller som Karl Ove Knausgård (2018, s. 325) formulerer det: «... et kunstverk uansett av hvilken type er først og fremst et møte mellom to likestående mennesker, det er å møte en annens blikk». *Noe* i kunstverket venter på at jeg skal møte det. Martin Buber (1992) fremhever at livet bare kan utfoldes meningsfullt i interaksjon med et annet *Du*. Dette *Du*-et er autonomt i relasjon til *Jeg*-et. Med skremmende klarhet møter jeg *Du*-ets forskjellighet, annerledeshet og fremmedhet. Møter mellom *Jeg* og *Du* inntreffer ikke kun mellom to menneskelige subjekter. Det kan også inntreffe mellom subjektet og alt som kan kalles «åndelige realiteter», for eksempel kunstverk. *Jeg* kan altså møte et kunstverk som et *Du*. Dette *Du*-et møter meg som noe helt annerledes.

Det er noe nådeløst ved et slikt møte, det skaker og ryster meg, jeg må forandre livet mitt: «I am already living, but something is telling me with unchallengeable authority: you are not living properly» (Sloterdijk, 2013, s. 25). Det er imidlertid ikke mulig på forhånd å bestemme noen retning for denne endringen, i et møte gis ingen rettledning. Et møte i en slik forstand handler om den berøringen som inntreffer når jeg møter en annens bevissthet

17 Se Dyndahl og Varkøys diskusjon blant annet knyttet til Simon Friths drøfting av hvordan det estetiske og funksjonelle alltid er forbundet – i Varkøy, 2017a, kapittel 10.

i kunstverket, med andre ord; når eksistens møter eksistens. Når et kunstverk oppleves som et Du, en delvis-subjekt-delvis-objekt, og ikke kun som et Det, er det ingen problemer forbundet med å insistere på viktigheten av å kunne forholde seg til musikk som kunstverk. Som sagt ovenfor ser vi dette som en forutsetning for eksistensielle møter med musikk.¹⁸

Simone de Beauvoir beskriver slike eksistensielle, Annen-orienterte møter med kunst (i dette tilfelle litteratur) på følgende måte: «Det er dette som er litteraturens mirakel ... : en annen sannhet blir min uten at den dermed slutter å være en annen. Jeg gir avkall på mitt «jeg» til beste for den som snakker; og likevel er jeg fremdeles meg selv» (Moi, 2009, s. 126). For Beauvoir representerer kunst og litteratur en type handling som består i å «avdekke» eller vise fram verden. Gjennom litteraturen får vi tilgang til den særegne smak som det enkelte menneskes væren i verden har, det enkelte menneskes erfaring av livet. Den som leser lar seg fascinere av en særegen verden som delvis overlapper med ens egen, men som likevel er en annen. Beauvoir hevder at litteraturen er «den ... eneste formen for kommunikasjon som er i stand til å gi meg det som ikke kan kommuniseres, som er i stand til å få meg til å kjenne smaken på et annet liv» (Moi, 2009, s. 126–127). Som «et språk som bærer noens merke» uttrykker kunst og litteratur «en spesifikk subjektivitets syn på verden» (Moi, 2009, s. 125–126). Vi trenger kunst og litteratur fordi den i møte med «angsten, fortvilelsen og ensomheten, og menneskets konfrontasjon med døden» kan «overvinne menneskets eksistensielle ensomhet og skape samfunn med andre» (Moi, 2009, s. 125–126).

Dette handler om litteratur. Vi vil imidlertid, i overensstemmelse med Martha Nussbaum, hevde at man kan tenke på en tilsvarende måte når det gjelder andre kunstarter, herunder musikk: «Musikk, dans, maleri, skulptur og arkitektur – alle bidrar til å forme vår forståelse av menneskene vi har rundt oss» (Nussbaum, 2016, s. 26). Da er det blant annet nærliggende å forholde seg til en artist som Leonard Cohen med en klar bevissthet om hvordan sangene hans gjennomgående er preget av religiøs tematikk og religiøse begreper og metaforer knyttet til jødedom (kabbala), kristendom og zenbuddhisme. Som helhet kan for eksempel den siste platen hans, *You want it darker*, lyttes til som Cohens oppgjør med sin Gud og med seg selv, med sine kvinnehistorier og sin tro – noe som for øvrig ikke alltid er så lett å skille fra hverandre. En manglende bevissthet i forhold til slike aspekter ved Cohens kunst vil utvilsomt øve vold mot Cohens selvoppfatning som menneske og kunstner. På mange måter fremstår han som en populærkulturens mystiker som skaper sin kunst ut fra en opplevelse av skillet mellom sant og falskt liv, med stadige referanser til overskridelse og

18 Hos Buber betegner termen «erfaring» en negativ motpart til hva termen «møte» innebærer. Jeg «erfarer» et Det, mens jeg «møter» et Du. Det er grunnen til at vi her snakker om «eksistensielle møter» og ikke «eksistensielle erfaringer».

forvandling av selvet, og delaktighet i «den egentlige virkelighet» – i spennet mellom «det høye» og «det lave» (Varkøy, 2017b).

Poenget er at møter med musikk, bildekunst og litteratur på et dypt plan angår eksistensielle dimensjoner ved våre liv. De åpner for en fornyet kontakt med oss selv og refleksjon over vår egen tilværelse – i verden.

Et forsvar for kunstverket – eller likevel et forsvar for den vestlige klassiske musikken?

En slik tilnærming betyr ikke at vi kun må forholde oss til såkalt «stor kunst». Det som kan komme til å bety noe for oss kan møte oss mange forskjellige steder, og i varierende uttrykksformer. Det er et faktum at ikke all musikk tilbyr det samme til alle, og alltid.¹⁹ Det er for oss selvsagt at musikalske eksistensielle møter ikke kun kan skje gjennom lytting til «de store mesterverkene» innenfor den vestlige klassiske musikktradisjonen. Vårt poeng er derfor dette: Uavhengig av musikalske sjangre og uttrykksformer trenger vi også i dag å bli utfordret, både i forhold til våre individuelle, sosiale og politiske liv. Vi trenger å kunne forholde oss til noe vi kan kalle kunstverk. Det vi snakker om er altså en måte å forholde seg til musikk på – som et Du. Vi snakker *ikke* om å forholde seg til én bestemt form for musikk.

Når vi igjen understreker at det å forholde seg til musikk som kunstverk (som et Du) ikke er forbeholdt beskjefligelse med vestlig klassisk musikk, men at det er noe som kan tenkes i relasjon til all musikk, uavhengig av sjanger, forholder vi oss naturligvis på den ene siden til de kulturelle endringene med hensyn til hva som betraktes som legitim kultur, nærmere bestemt hvordan populærmusikken har gjort sin entré i skolen, media og forskningen (se blant annet Peterson & Kern, 1996; Østerberg, 2009; Regev, 2013; Østerberg & Bjørnerem, 2017).

På den andre siden: Selv om det kan hevdes at det har funnet sted en demokratiserende tendens idet populærmusikk har oppnådd legitimitet i stadig flere sammenhenger, synes det fremdeles å være slik at ulike *måter* å forholde seg til musikk på tilkjennes ulik status (se Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014). I sammenheng med slike problematiseringer er det imidlertid viktig å fremheve at vårt distanse-konsept, inspirert av Buyng-Chul Han, ikke sammenfaller med den kantianske estetikken slik Elliott forstår den. Like lite sammenfaller det med Adornos «form for estetisk fetisjisme når han hevder at noen former

19 Se Fossum & Varkøy (2017) for en nærmere drøfting av slike perspektiver.

for musikk og *bestemte former for omgang med musikk* innehar større potensial for over-skridende erfaringer» enn andre (Dyndahl & Varkøy, 2017, s. 148, vår kursivering). Når vi altså tenker at denne måten å tenke om og forholde seg til musikk som kunstverk på – som delvis-subjekt-delvis-objekt, som grunnlag for møter med et Du – i prinsippet er sjanger-overskridende,²⁰ ser vi likevel ikke noe poeng i å stikke under stol at det er den vestlige klassiske musikktradisjonen som særlig har dyrket frem forestillingene om kunstverket. Når det har seg slik, er det naturligvis ingen god idé å marginalisere denne musikktradisjonen, for eksempel i skolens musikkundervisning.²¹

Videre: Distanse-konseptet vårt er nært forbundet med re-romantiseringstenkningen. Som vi skrev ovenfor kan re-romantiseringsidéen blant annet handle om å gi det ordinære en høyere mening, og det handler ikke minst om å bevare en distanse til kunstverket (i Hans, *ikke* i Kants betydning). En slik distanse er som sagt forutsetningen for å kunne forholde til kunstverket som *den Andre*, som et *Du*, noe som i sin tur er en forutsetning for eksistensielle møter med musikk som kunstverk. Denne tenkningen er langt nærmere forbundet med Martin Heideggers (2000) kunsttenkning enn Kants estetikk. Heidegger drøfter for eksempel hvordan kunstverket åpner verden for oss, kaster oss tilbake i en ny sensitivitet for verden og basale livsforutsetninger, og får oss til å stanse opp i vår værensglemsel og uegentlighet – og å reflektere over vår væren-i-verden. Det er ikke bare kunstverket som blir synlig for oss i det vi møter det, men hele den verden som kunstverket er en del av – og som vi tilhører (Pio & Varkøy, 2012; Fossum, 2015; Varkøy, 2015b). Kunstverket er ikke kun relatert til seg selv, men til verden. Heideggers kunstverk-konsept refererer slik ikke til et dødt objekt. Det kunstverket Heidegger snakker om er *kunstverket i handling*. Heideggerperspektivet gjør det dessuten

... mulig å se hvordan musikk fra vår egen tid, som for eksempel John Lennons *Imagine* og Jimi Hendrix' elgitar, karakteriseres ved direkte og umiddelbar kommunikasjon av et løfte om en ny begynnelse og en annerledes verden til store mengder av unge mennesker, slik tidligere generasjoner av Wagner-tilhengere i sin tid ble involvert i utkast til nye værensførståelser (Varkøy, 2017a, s. 122).

20 Igjen begrenser vi oss til å tenke om vestlige musikktradisjoner, vi snakker altså ikke om «universelle sannheter» i absolutt forstand. Likevel holder vi selvsagt muligheten åpen for at det å forholde seg til kunstverk som delvis-subjekt-delvis-objekt også kan relateres til andre kulturers musikktenkning.

21 Vi stiller oss med dette åpenbart kritiske til en forestilling om at bestemte sjangre har monopol på betegnelsen «marginalisert», og at sjangre som i et historisk perspektiv har vært hegemoniske, aldri noensinne kan kalles marginaliserte, uten at man ved det dette begår en «appropriasjon». Slik vi ser det vil svaret på spørsmålet om hvilke sjangre som er marginalisert variere med tid og sted. «Marginalisering» er for oss ikke et statisk, men et dynamisk begrep. Blindhet for at maktforhold kan endres røper lite annet enn autoritære tendenser.

Kunstverket er ikke selvtilstrekkelig, det holder «verdens åpenhet åpen» (Heidegger 2000, s. 48). Vi vil mene at dette kan gjelde enten man – som vi – primært forholder seg til Bach, Brahms, Mahler og Leonard Cohen, eller til svenske danseband.²²

Vi har altså undersøkt muligheten og nødvendigheten av å overskride kritikken av forestillingen om musikk som en samling verk (objekter, ting), slik vi møter denne i en del musikkpedagogisk litteratur. Vi har videre lansert tanken om at bare slik kan vi tilby våre barn og unge «en hage» med plass for møter med musikk som et Du. En slik genuin pluralistisk posisjon, representerer etter vår oppfatning en åpen og inkluderende holdning, også med tanke på at det i en slik hage vil kunne eksistere spenninger og motsetninger. Den representerer et alternativ til den utestengingen av «kunstverk» fra «Edens hage» – som for eksempel David Elliott representerer. En sann heterotopi tilbyr rom for alle potensielle meningslag i musikken (Nielsen, 1994, 2012). Vi mener at forestillingene om en re-romantisert musikkpedagogisk hage, hvor vi våger å åpne opp for ærefrykten og undringen knyttet til musikkens annerledeshet, er verdt å tenke over når vi står overfor spørsmålet om hvordan musikkundervisningen i morgendagens norske skole skal se ut.

Referanser

- Adorno, T. W. (2003). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, T. W. (2013). *Aesthetic theory*. New York: Bloomsbury.
- Andersson, D. T. (2017). Erfaring og mimesis. Et redningsmotiv i Walter Benjamins filosofi. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 2–3, 64–90. Hentet fra https://www.idunn.no/agora/2017/02-03/erfaring_og_mimesis
- Benjamin, W. (2003). The work of art in its technological reproducibility: Third version. I H. Eiland & M. W. Jennings (Red.), *Walter Benjamin, selected writings, volume 4, 1938–1940* (s. 251–283). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bohlman, P. A. (2001). Ontologies of music. I N. Cook & M. Everist (Red.), *Rethinking music* (s. 17–34). Oxford: Oxford University Press.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius og Sønner.

22 I doktoravhandlingen *Jag och mitt fanskap. Vad musik kan betyda för människor* formidler og diskuterer Eva Kjellander (2013) sine informanternes erfaringer som «blodfans» av blant annet dansebandet Lasse Stefanz.

- Bolt, M. (2017). Benjamin og Trump. Fascisme, kontrarevolusjon og æstetisering af politikken. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 2–3, 250–283. Hentet fra https://www.idunn.no/agora/2017/02-03/benjamin_og_trump
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2007). Health and music in everyday life – a theory of practice. *Psyke & Logos*, 28, 271–287.
- DeNora, T. (2011). *Music-in-action. Selected essays in sonic ecology*. Farnham: Ashgate.
- Dirdal, L. C. (2019, 2. januar). Hedvig Mollestad Thomassen: Fra gitarist til bestillingskomponist. *Ballade.no*. Hentet fra <http://www.ballade.no/sak/hedvig-mollestad-thomassen-fra-gitarist-til-bestillingskomponist/>
- Dyndahl, P. (2008). Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet. I A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 310–324). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordic Research in Music Education: Yearbook Vol. 11* (s. 9–32). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its application for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 39–69. Hentet fra http://act.maydaygroup.org/articles/DyndahlKarlsenSkårbergNielsen13_1.pdf
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2016). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? B: Om musikkundervisning, likhet og ulikhet. En dialog. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 140–154). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces [Des espaces autres]. *Diacritics* 16, (Spring 1986).
- Fossum (nå Rinholm), H. (2010). *På sporet etter den estetiske erfaring: Om «det estetiske» i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og «det estetiske» i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Fossum (nå Rinholm), H. & Varkøy, Ø. (2012). The changing concept of aesthetic experience in music education. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 14* (s. 9–26). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Fossum (nå Rinholm), H. (2015). Towards an ontological turn in music education with Heidegger's philosophy of *being* and his notion of *releasement*. I F. Pio & Ø. Varkøy (Red.), *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations* (s. 75–97). Dordrecht: Springer.
- Fossum (nå Rinholm), H. (2017). From relevance rationality to multi-stratified authenticity in music teacher education: Ethical and aesthetical frameworks revisited. *Philosophy of Music Education Review*, 25(1), 46–66.
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.1.05>
- Fossum (nå Rinholm), H. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? C: Om edruelighet – i spennet mellom overmøt og resignasjon. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 155–172). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frith, S. (1996a). *Performing rites: Evaluating popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Frith, S. (1996b). Music and identity. I S. Hall & P. du Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (s. 109–127). London: Sage.
- Goehr, L. (1991/2007). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music* (rev. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Production of presence: What meaning cannot convey*. Stanford: Stanford University Press.
- Han, B.-C. (2018a). *Saving beauty*. Cambridge: Polity Press.
- Han, B.-C. (2018b). *Lob der Erde: Eine Reise in den Garten*. Berlin: Ullstein.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax.
- Holstad, E. (2007, 11. september). «Rock» furore. *Ballade.no*. Hentet fra <https://www.ballade.no/populaermusikk/rock-furore-2/>
- Hustvedt, S. (2017). Min Louise Bourgeois. I S. Hustvedt, *Kvinne som ser på menn som ser på kvinner* (s. 40–52). Oslo: Aschehoug.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser*. Stockholm: Gidlunds.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. (2008). *The art of teaching music*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kjellander, E. (2013). *Jag och mitt fanskap. Vad musik kann betyda för människor* (Doktoravhandling). Musikhögskolan, Örebro Universitet.
- Kjerschow, P. C. (2020). *Musikkenkningens historie. Klassisisme. Romantikk*. Oslo: Solum.
- Knausgård, K. O. (2018). *I kyklopenes land. Tekster 2009–2018*. Oslo: Oktober.
- Moi, T. (2009). Hva kan litteratur gjøre? Om Simone de Beauvoirs litteratursyn og et folkemøte i Paris i 1964. *Samtiden*, 118(1), 120–129. Hentet fra <https://www.idunn.no/samtiden/2009/01/art13>
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers.

- Nielsen, F. V. (2012). How can music contribute to Bildung? On the relationship between Bildung, music and music education from a phenomenological point of view. *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 13* (s. 9–32). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax.
- Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience: An ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), 99–116. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99>
- Regev, M. (2013). *Pop-rock music: Aesthetic cosmopolitanism in late modernity*. Cambridge: Polity.
- Rinholm, H. (2019). Rethinking the good, the true, and the beautiful for music education: New visions from an old garden. I R. Allsup og C. Benedict (Red.), *The road goes ever on: Estelle Jorgensen's legacy in music education* (s. 253–237). London, Ontario: Western University. <https://doi.org/10.5206/Q1144262.jorgensen.2019>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse.
- Røyseng, S. (2012). Den gode kunsten. I Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte* (s. 59–75). Oslo: Abstrakt.
- 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), 100–125. Hentet fra http://act.maydaygroup.org/articles/RøysengVarkøy13_1.pdf
- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? A: Om teknisk og rituell rasjonalitet. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 125–139). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Tellmann, V. A. (2017). *Musikalitet i teorien: Om relasjoner mellom musikk og språk*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Varkøy, Ø. (Red.). (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt.
- Varkøy, Ø. (2015a). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2015b). *The intrinsic value of musical experience. A rethinking: why and how?* I F. Pio & Ø. Varkøy (Red.), *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations* (s. 45–60). Dordrecht: Springer.
- Varkøy, Ø. (2017a). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Varkøy, Ø. (2017b). Du vil ha det mørkere. Leonard Cohen: Populærkulturens mystiker. *Segl. Katolsk årbok for religion og samfunn* (s. 31–38). Oslo: St Olav.
- Varkøy, Ø. (2019). In defense of the work of art: I and thou in music education. I R. Allsup & C. Benedict (Red.), *The road goes ever on: Estelle Jorgensen's legacy in music education* (s. 239–252). London, Ontario: Western University. <https://doi.org/10.5206/Q1144262.jorgensen.2019>
- Varkøy, Ø. (2021). Neoliberalism as political rationality: A call for heretics. I R. Wright, G. Johansen, P. Kannelopoulos & P. Schmidt (Red.), *Routledge handbook to sociology of music education* (s. 247–257). London: Routledge.
- Varkøy, Ø., Angelo, E. & Rolle, C. (2020). Artist or crafts(wo)man? *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 5(1), 7–32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3940997>
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. (2020). Focusing on slowness and resistance: A contribution to sustainable development in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 168–185. <https://www.muse.jhu.edu/article/771222>.
- Weber, M. (2011 [1904]). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Oxford University Press.
- Østerberg, D. (2009). Musikklandskapets forvandling. *Nytt norsk tidsskrift*, 3-4, 445–454.
- Østerberg, D. (2012). Nyttens begrensninger. I Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte* (s. 17–28). Oslo: Abstrakt.
- Østerberg, D. & Bjørnerem, R. T. (2017). *Musikkfeltet. Innføring i musikk sosiologi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hanne Rinholm
Førstelektor
OsloMet – storbyuniversitetet
hafo@oslomet.no

Øivind Varkøy
Professor
Norges musikkhøgskole
oivind.varkoy@nmh.no

The conservatoire and the society¹

Geir Johansen

Introduction

Conservatoires operate within societies undergoing rapid and continuous social and cultural change. As institutions of higher education, what challenges emerge with respect to their institutional self-image and notions of agency in this situation?

The seminal sociologist Emile Durkheim (1956/2007, p. 23) held that “[e]ducational transformations are always the result and the symptom of the social transformation in terms of which they are to be explained”. Based on such insights, scholars of the sociology of education (e.g. Adams, 2013; Apple, 2013, 2007, 2006; Naidoo, 2005; Sadovnik, 2007) have long attended to the relationship between education and society, with higher education as one of their focus areas (e.g. Barnett, 2005; Margolis, 2001). It seems commonly agreed among those scholars that higher education reflects as well as contributes in shaping the society. Hence, by the virtue of being institutions of higher education, conservatoires inevitably play a role in the development of the society, which is why questions can be raised if they should explicitly reflect on this role and take an active part in the public conversation about society.

Traditionally, conservatoires serve to conserve cultural heritages. The etymological roots of ‘conservatoire’ underline this. From Latin, it entailed a place for preserving or carefully keeping anything, and from the start of the 1800s it was applied to schools of music for performing arts (ETYMONLINE, 2019). During the latest decades, however, conservatoires have also addressed the society in other ways than conserving a musical canon. Having increased their attention towards what has been called their societal or social assignment as well as strengthening their focus on justification purposes and developments on the labour market, projects of social outreach have increased in numbers, including music dissemination and activities in more untraditional areas and arenas such as prisons, hospitals and retirement homes.

¹ This chapter addresses issues from my Keynote speech at *The Protean Musician* conference at the Norwegian Academy of Music, November 2017 (Johansen, 2017).

However, voices have also been raised suggesting to widen the perspective beyond the social outreach idea. At the conclusion of the 2012 *The Reflective Conservatoire* conference at the Guildhall School of Music & Drama in London, Guildhall professor John Sloboda asked:

Do conservatoires have any contribution to make to addressing the increasing polarization of modern society, increasing environmental and economic threats ... not simply ... the sickness and brokenness of the prison cell or the hospital ward, but also the shortcomings of the corporate boardroom or of the political system? (Tregear et al., 2016, p. 2)

In this chapter, I want to elaborate on Sloboda's widening of the social perspective of conservatoires to include the larger society and its challenges. This can be seen as re-actualising Durkheim's (1956/2007) reciprocal relationship between education and society followed by an emerging question about the possible responsibility of higher education institutions to engage in disseminating their experiences with the present political system, in order to take part in the public conversation and debate on society at large. Entailed, a perspective emerges which highlights the relationship between conservatoires and the priorities of business life and general politics, including principles of democracy.

I will approach this complex area by bringing the world into music education in the shape of perspectives from sociology (Baumann, 2012; Beck, 1994; Featherstone, Lash & Robertson, 1995; Giddens, 1990, 1991; Laclau & Mouffe, 2014) as well as the sociology of education (Adams, 2013; Apple, 2013, 2007, 2006; Dewey, 1897; Naidoo, 2005, Sadovnik, 2007) and a side-glance to the history of economics (Slobodian, 2018). Within this scope, I will discuss the relationship between the conservatoire and the society by differentiating between the intentional and functional sides of the former, and between conservatoires' societal assignment, contribution and responsibility.

Conservatoires and the society

The relationship between conservatoires and the society is many-sided, having its formal as well as informal sides. Formally, conservatoires address this relationship by their statements of goals, aims and intentions within policy documents and websites (Jørgensen, 2017) as well as communications with the authorities through official channels. Informally, the implementation of the priorities included in those statements, traceable within policy trajectories (Horsley & Johansen, 2016), can at least follow three paths. The first entails whom

they give access, and the second the ways they design and revise their courses educating those who got that access, or in other words, their students. Thereby, via their graduates and post-graduates they take on the responsibility of influencing social arenas such as public school music education and schools of music and performing arts as well as music in upper secondary education. Thirdly, conservatoires address their social relationship by the ways and extent to which they take part in the public debate about society. Some of these informal sides overlap with their hidden curricula (Bradley, 2015; Johansen, 2021; Pitts, 2003), including the ways and extent to which they reproduce class advantages, musical hierarchies, gender issues, and foster other unintended learning outcomes in their students.

In a societal macro perspective, the relationship between the conservatoire and the society can be connected with the contemporary social and cultural condition which Antony Giddens (1990, 1991) calls late modernity. Sociology overflows with descriptions of the liquidness of our late modern condition. Zygmunt Baumann (2012, p. vii-viii) describes it as “a temporary and transient – as well as unfinished, incomplete and inconsistent – interim settlement” wherein “change is the only permanence, and uncertainty the only certainty”. Giddens (1990, p. 53) on his side, describes it as modernity in its extreme, wherein “social life is rolled away from the fixities of tradition” and Ulrich Beck (1994, p. 7) points to that people “are being expected to live with a broad variety of different, mutually contradictory, global and personal risks”. He thereby also draws the attention towards globalization (Featherstone, Lash & Robertson, 1995; Kertz-Welzel, 2018; Smith, 2003), a central trait of late modernity (Smith, 2003; Johansen, 2019). Alexandra Kertz-Welzel (2018) suggests that institutions such as conservatoires need to discuss globalisation in connection with the increasing weight on internationalisation in higher education politics, and how such institutions see themselves as parts of a globalized, yet culturally sensitive music education community.

When looking at conservatoires through lenses such as late modernity and globalization, , we should bear in mind that the late modern condition, with its variety of values, religious preferences, moral norms, and lifestyles to choose from, is not a condition of peaceful coexistence of non-hierarchical, parallel priorities. On the contrary, it is a condition wherein the discourses of different philosophies, ideologies, politics and policies constantly struggle about hegemony (Laclau & Mouffe, 2014). For example, during the recent history of education in western societies, we have seen such hegemonic struggles between positivist and positivism-critical discourses and philosophies (Karlsen & Johansen, 2019).

Clearly, these struggles have been won by discourses promoting marketization philosophies tightly connected with a neopositivist², numerical way of viewing education and educational research. The latter includes a notion that only empirical research is educationally relevant, prioritising research studies with preference for deduction over induction and emphasis on statistical analysis and methods following those of the natural sciences such as demonstrated by, for example, John Hattie's (2009) *Visible learning*. Studies equating the values of students' learning outcomes with future income rates (Inset, 2018) constitute another example. This way of looking at education dominates the discursive frames within which conservatoires have to navigate at the beginning of the new Millennium, for example with respect to the rhetoric of justification or when asserting artistic-educational priorities. These discursive frames are characterised by a one-dimensional belief in goal-driven curricula combined with a managerialist (Apple, 2007, see below) enthusiasm for measurement, together with the Neoliberal ideal of competition as the primary principle of increasing quality³ and the genuflection for international university rankings, even if those rankings never reflect the whole of a university.

The discourses that have obtained hegemony connect with the priorities of educational sociologist Michael W. Apple's (2007, p. 178) "Conservative modernization", entailing a broad based alliance on the political Right side gathering different social tendencies and commitments in issues dealing with social welfare, culture, economy and, in our case, education. This alliance contains four major elements, Apple (2007) holds, Neoliberalism, Neoconservatism, Authoritarian populism, and New managerialism (p. 178). Here I want to direct the attention towards the joint consequences of Neoconservatism, Neoliberalism and New managerialism with respect to the present prevailing, and more or less available ways of acting, talking and thinking about education. According to Apple (2007), Neoconservative priorities entail higher standards, more rigorous testing, and a vision of a common culture with emphasis on a Western tradition. The educational priorities of Neoliberalism include freedom of choice and keeping public expenses and bureaucracy at a minimum along with education for employment and fears of losing international competitions in all fields, from university rankings to commercial trade markets. New managerialism points to the "Professional and Managerial New Middle Class" (Apple, 2007, p. 188) providing some of the support for the policies and politics of conservative modernization. It gains its own mobility within the state and the economy based on the use of technical expertise, with backgrounds in management and efficiency techniques, providing the technical and "professional" support (p. 188) for accountability, measurement, "product control" and assessment

2 See <https://www.qualityresearchinternational.com/socialresearch/neopositivism.htm>

3 Notwithstanding its anti-democratic underpinnings based on a notion of democracy as "always threatening to push the functioning market economy off its tracks" (Slobodian, 2018, p. 17).

as required by the proponents of marketization and, paradoxical to the Neoliberal ideal of freedom, tighter central control in education.

In higher education, these traits were described already at the beginning of the 21st Century by educational sociologists such as Rajani Naidoo (2005, p. 27) who pointed to that “[g]overnments world-wide have begun to implement funding and governance frameworks based on market principles in an attempt to shift the terms on which fundamental activities such as teaching, learning, and research take place in higher education”.

We also meet such descriptions in what educational sociologist David Geoffrey Smith (2003, p. 38) called “a host of actions designated to change both the nature and delivery of educational work”, among which some important features are

- treating education as a business with ... attempts to commercialize the school environment as well as make it responsible to outcomes or product-based measures,
- adopting a human capital resource model for education, whereby curriculum and instruction work should be directed at producing workers for the new globalizing market system,
- invoking the language of life-long learning to abate the concerns about the end of career labour (expect to lose your job frequently, and reskill, as companies need to perpetually restructure to remain globally competitive).

Navigating within the discursive frames of these political forces, the ways in which micro level experiences of conservatoire students relate to societal macro-level priorities constitutes a central issue, together with the other sides of conservatoires’ many-sided, formal as well as informal relationship with society. Conservatoire graduates and postgraduates do not only influence their workplaces and students, they also belong to social groups such as labour union members, schoolchildren parents, voters, and some of them even politicians. In all those roles and social functions, they execute social agency as responsible, critical citizens by drawing on a holistic body of experiences and attitudes, partly affected by the formal as well as informal sides of their conservatoire education. In other words, what goes on inside, say, the main instrument lessons in a conservatoire studio, or the training program of instrumental teachers as well as within a curriculum development group or the conservatoire entrance exam committee meetings, will have consequences in the society outside that conservatoire. Thereby, a picture emerges of conservatoires clearly influencing the democratic development of society.

In order to discuss and decide how to take care of this democratic role by installing a combination of critical citizenship and expert musical competence in their students, conservatoires might profit from systematically inspecting their relationship *with* the society. Is this relationship characterized by the conservatoires as service institutions, ‘delivering’ labour to the labour market for music workers, thereby contributing to maintaining the social order, or is it characterized by a potential of contributing to societal change and further democratic development? In order to balance these two sides of the relationship, it may be useful to look closer to what the first may conceal, such as hidden curricula (Bradley, 2015; Johansen, 2021; Pitts, 2003), as well as the potential of the second. Hence, in the following, I will look closer into

- Conservatoires and the shaping of society.
- Conservatoires’ self-understanding and “delivering” what is “ordered”.
- Conservatoires’ intentions and functions.
- Conservatoires’ social assignment, contributions and responsibility.

Conservatoires and the shaping of society

The notion that education contributes in shaping the future society, and thereby to social change, presupposes a notion of what social change actually entails. Attending to the processes and dynamics of social change, the political theorists Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2014) highlight the dynamics wherein differing opinions, races, classes, genders, and worldviews as well as dissent and antagonisms are brought to the fore and made explicit (Johansen, 2014, p. 73). Sociologist Ulrich Beck (1994, pp. 3–4), on his side, points to factors of a more implicit, latent character, observing social change as “a broad-scale, loose-knit and structure changing modernization” occurring “on cats’ paws”, since the apparent “insignificance, familiarity, and often the desirability of the changes conceal their society changing scope”. Within such a perspective, seeing conservatoires as bodies influencing social change is unavoidable.

The notion that education contributes in social shaping and change is neither new nor controversial. In addition to Durkheim (1956/2007), we find similar points of view among scholars of the sociology and philosophy of education such as John Dewey (1897, p. 80) who,

already in the 19th century wrote that “I believe that education is the fundamental method of social progress and reform”. Michael W. Apple (2007, p. 177), on his side, holds that

Education is a site of struggle and compromise. It serves as a proxy as well as for larger battles over what our institutions should do, whom they should serve, and who should make these decisions. And, yet, by itself it is one of the major arenas in which resources, power, and ideology specific to policy, finance, curriculum, pedagogy, and evaluation in education are worked through. Thus, education is both cause and effect, determining and determined.

Consequently, the question is not if conservatoires actually contribute in shaping the society. In Baumann’s words (2008, p. 39), “we cannot *not* make a difference whatever we do”. The question is rather if conservatoires recognise their contribution and direct their curiosity and research interests towards how it takes place and what it entails. This presupposes, as a basic assumption, that conservatoires realize the full consequences of conceiving ‘education’ as a concept that includes higher education, and hence themselves as *educational* institutions.

The conservatoire as an educational institution

From time to time, an impression emerges that conservatories see themselves as primarily cultural or art institutions, and not to the same extent institutions of education. This self-image may stem from their connections with, say, orchestras, other professional music institutions, and the freelance labour market, established by conservatoire teachers who combine teaching with vocations such as musicians, composers, and conductors. What is unnoticed from time to time is that when entering the conservatoire, the experience conservatoire teachers collect from direct contact with the outside music life is transformed into a part of their knowledge base for *teaching*. Even if their experience constitutes a highly valuable and much needed competence ground for a well-functioning conservatoire, when that competence transformation is not attended to, a risk arises of blurring the fact that a main channel of conservatoires in influencing the future music life and thereby the society is an indirect one, namely through the students conservatoires educate. Moreover, it is also a perspective in which the dynamics of that contribution might be analysed.

The dialogue with the authorities and the public conversation about society

As educational institutions, conservatoires are governed by political priorities. Within the prevailing discursive frames, they are expected to attend to structures and requirements of higher education quality agencies, as well as political priorities such as changes restructuring

higher education in general and directions for how to phrase or formulate educational aims and goals. The way conservatoires respond and manoeuvre within these frames and their dialogue with the authorities in these matters, represent a second channel with a potential for taking part in the shaping of the future society. It also constitutes a second perspective for analysing the dynamics of their social contributions. A third, potential channel of influencing social change is constituted by the general, public conversation about society, going on in the media. Proactively taking part in this public conversation on the basis of looking at society through the lens of the conservatoire, conservatoires can contribute with viewpoints that other participants of that conversation cannot see equally clear, for example making a case for values connected with slow processes and the non-measurable. Perhaps this is where their greatest non-utilized social potential lies, in what they are able to see, and then contribute with by the virtue of just *being* conservatoires. I will come back to this in more detail below.

Conservatoires' self-understanding

It is possible to hold that conservatoires *do* pay attention to the needs of society. Within the present, social condition, this includes responding to those philosophies, ideologies, politics and policies that presently stand out as the winners of the discursive struggles about hierarchy. Describing themselves with expressions such as 'delivering' what is 'ordered' demonstrate how conservatoires have ascribed hegemony to that discourse. This is utterly clarified by describing what they do in terms of behavioural objectives and by drawing on concepts such as 'accountability', 'employability', 'generic competences', 'relevance', and 'quality'. What is not so well communicated in conservatoires' self-identity narratives, along with how they keep those narratives going (Giddens, 1991), is their institutional *agency* (Giddens, 1991; Barnes, 2000). Here, agency concerns two dimensions: One connects with the autonomous position of music and the arts in society, as pointed out by philosophers such as Herbert Marcuse (1978). Other dimensions of agency concern the institutional autonomy of universities (Fumasoli, Gornitzka & Maassen, 2014) and the autonomy of professions (Molander & Terum, 2008). Insofar as conservatoires, together with universities, constitute institutions of higher education, and by the virtue of educating for musical professions, they carry all those three dimensions. Hence, they should see themselves as ethically responsible to inspect and execute their institutional agency accordingly, at least as a basis for critical reflection in adapting to, not simply adopting such priorities as market liberal notions of educational quality imposed on them by the authorities. Conservatoires may have a potential of paying significantly more attention than hitherto to the challenge of working for change in parallel with doing their best in order to succeed within the existing frames.

Conservatoires' intentions and functions

Analytically, separating between intentions and functions makes it possible to observe a possible misunderstanding that conservatoires actually function the way their leadership, teachers, or administrative bodies believe or intend. As regards intentions, even if they may be the best, conservatoires do not always make them explicit. Jørgensen (2017) studied purpose statements available in English or German on the websites of European conservatoires. Out of 60 institutions, 20 mentioned contributions to society while 40 did not. This lack of social priorities in "the organization's highest sense of purpose ..." (p. 19) may point to a need among conservatoires for discussing the relevance of insights from the sociology and philosophy of education such as described above. It is highly problematic if conservatoires are unable to draw on such insights as part of a basic understanding of themselves.

Making conservatoires' social intentions explicit enables systematic studies of the discrepancies between intentions and functions. Highlighting such discrepancies might be a great help in constituting a basis for conservatoires' further, institutional development. In order to come to grips with their social functions, systematic studies attending to the surrounding society in general as well as conservatoires' target groups and alumni, informed by knowledge of the sociology of education are needed as a corrective to self-referential, internal discussions.

Conservatoires' social assignment, contributions and responsibility

In order to achieve a fuller, more comprehensive understanding of their relationship with society than is reachable when solely focusing on 'delivering' their 'products' according to what the authorities 'order', it may be fruitful to discuss a possible distinction between conservatoires' social assignment, contributions and responsibility. 'Assignment', then, would be partly defined by the authorities, and partly by the ways in which conservatoires analyse those authority-defined assignments, including the requests of the labour market.

Contrary to this notion of assignment, conservatoires' social *contributions* may reach wider, possibly identified more clearly when dismissing the 'ordering-delivering' lens. This is because the values and social impact of music making are not always congruent with prevailing, political notions of a well-functioning educational system or definitions of educational quality rooted in the philosophies of Conservative modernisation (Apple, 2007).

Conservatoires' contributions to society are more in line with the commitments of universities, as described by president Drew Faust (2007) of Harvard University in her inauguration speech:

Universities make commitments to the timeless, and these investments have yields we cannot predict and often cannot measure. ... We are uncomfortable with efforts to justify these endeavors by defining them as instrumental, as measurably useful to particular contemporary needs. Instead, we pursue them in part "for their own sake," because they define what has over centuries made us human, not because they can enhance our global competitiveness.

A university is not about results in the next quarter; it is not even about who a student has become by graduation. It is about learning that molds a lifetime, learning that transmits the heritage of millennia; learning that shapes the future.

A university looks both backwards and forwards in ways that must – that even ought to – conflict with a public's immediate concerns or demands.

Faust's speech also encourages a discussion of conservatoires' social responsibility, which needs to, at least analytically, be separated from their assignments and contributions. Conservatoires' social responsibility entails a moral obligation to critically inspect the surrounding society, locally as well as globally, and actively contribute to the discussion of its change and development. As such, it presupposes a recognition of institutional agency as a central part of their self-identity. There is a risk that compliance with the hegemonic discourse may hamper critical analyses of those responsibilities and initiatives and blur values that conservatoires, by virtue of *being* just conservatoires and working with music, can address more clearly than many other institutions can do. In other words, there is a not yet realised potential of conservatoires contributing in reshaping the higher education sector of society. For example, this might include promoting the values of depth and slow processes, the non-measurable; and creativity.

Depth, slow processes and the non-measurable

Conservatoires have a potential to contribute to the discussion of educational efficiency and quality. Seeing and utilising that potential might be regarded as part of their societal responsibility. This discussion needs to take place on a broad societal basis, since the ideal of efficiency is widespread across most sectors of society, most often connected with time, prioritizing the speed of problem solving over the depth of the insights derived thereby.

The global spread of this ideal as well as the efficiency concept itself, come together with a lack of discussion or attempts of closer definition. When only a little amount of time is allotted to reflect on what one is doing before one moves on, there is a danger that a one-sided notion and focus on efficiency causes a decrease in educational quality, another concept in great need of being discussed thoroughly. Working with arts education affords seeing particularly clear that increased efficiency, in its traditional, narrow sense, runs the risk of causing less artistic depth as well as creativity. Who could exemplify, better than voices within the arts and arts education, Jeff Adams' (2013, p. 243) suggestion that Neoliberal pedagogical processes operate "by reducing creative practices to passively reproductive activities"? Closely interrelated with the need for deconstructing 'efficiency', is a thorough discussion of the ever-raising belief in measurability permeating more or less all sectors of society. Arts and arts education have preconditions, which make them particularly equipped to seeing the shortcomings of this ideal. Within particular educational branches such as teaching methods, assessment and evaluation, conservatoires may have an obligation to, more strongly than hitherto, systematically disseminating their knowledge and experience in competence areas that have attracted increased focus by the raising quest for educational quality in the rest of academia. This includes areas such as self-regulated learning strategies, deliberate practice, assessment for student learning and qualitative assessment. For example, Ferm Almqvist et al. (2017, p. 11) suggest that "it is the ethical duty of arts educators (music educators included) to remind the authorities that qualitative evaluation is a reasonable and necessary way to judge learning".

Concepts of the assignment discourse

Looking back to conservatoires' social *assignment* as connected with 'delivering' what is 'ordered' actualises concepts of the hegemonic discourse such as 'accountability', 'employability', 'generic competences', 'relevance', and 'quality'. By virtue of being just institutions of arts education, conservatoires have a potential of recontextualising those concepts and take part in the struggle about filling them with meaning. This way they might question the definition power of the discourse and contribute to altering those concepts from fixed definitions to become floating signifiers (Laclau & Mouffe, 2014). Here, I will shortly discuss this in connection with employability and generic competences.

Employability

Yorke (2004, p. 8) defines employability as "a set of achievements ... that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations ... beyond the subject discipline ... and of a wider range than those of 'core' and 'key' skills".

Recontextualising 'employability' to concern professional education in music would entail a discussion of what is located within versus beyond the subject discipline. For example, portfolio musicians draw heavily on internet and social media skills in navigating on the labour market. If such skills are not "generally considered to be important ..." (p. 2) by traditional employers, then internet and social media skills are easily deemed irrelevant by conservatoires. This would happen if conservatoires solely comprehend employability as connected with the assignment perspective, and disregard the possible function-, contribution- and social responsibility sides of employability. A discussion is needed about if being employable has to do with existing as well as future labour market expectations and potential functions of music making, in the global as well as local society. Being employable may include competences such as those required to maintaining and improving the status of music in society, which, in turn, connect to larger traits of social development. Hence, the ability to reflect on the relationship between those two layers can be seen as a dimension of employability.

Generic competences

Generic competences (Young & Chapman, 2010) designate some of Yorke's (2004, p. 8) competences "beyond the subject discipline", "required to succeed across different workplace contexts" (Young & Chapman, 2010, p. 1). Young and Chapman provide a list of generic competences emerging across several research studies⁴. From a critical reader's point of view, perspectives such as critical thinking and integrity lack in several such frameworks. This lack indirectly supports views on generic competences as attributes making conservatoire graduates able to carry out what other people have prepared for them. Thereby the scope of 'musician' is reduced from entailing a reflective professional with strong agency, to an executive technician who is able to maintain the existing system, instead of contributing constructively to criticizing and thereby changing and improving it. The chances are few that a labour market hallmarked by the principles of conservative modernization (Apple, 2007) would demand generic competences such as constructive criticism and agency over competences constituting the executive technician.

⁴ Main categories are (examples in brackets) basic skills (such as literacy and numeracy), conceptual skills (problem solving and pursuit of lifelong learning), personal skills (self-management and self-confidence), people skills (communication and teamwork), business skills (enterprise and financial planning), and other (motor skills).

Concluding remarks

If education in large, and higher education as one of its branches, contribute in shaping the society of tomorrow, there is no exception for conservatoires. On the contrary, conservatoires need to recognise that their educational endeavours inevitably constitute a part of Beck's (1994, p. 3) social change "on cat's paws". By systematically inspecting these processes as well as their institutional agency, they need to define what might be their particular contribution in reshaping higher education (Barnett, 2005) as well as the larger society. One way of addressing this challenge is differentiating between conservatoires' social assignment, contributions and responsibilities, as seen in the perspective of their intentions and functions.

Taking such systematic studies as a point of departure, four ways of action may be considered. One concerns the social perspectives conservatoires install in the students they graduate, another by communicating conservatoires' points of view within the educational system. Thirdly, the society issue might be addressed in research studies carried out by the conservatoires' academic staff, taking part in a global, culturally sensitive scholarly community (Kertz-Welzel, 2018) of higher music education. Finally, conservatoires might take part in the general, public conversation and debate about society and democracy. In the contemporary condition of late modernity, this goes on between powers promoting the democracy scepticism based priorities of Neoliberal philosophy (Slobodian, 2018), the Liberal democracy's ideal of building consensus⁵ and the ideas of Radical democracy (Laclau & Mouffe 2014), which not only accepts differences, dissent, and antagonisms, but, not unlike a conservatoire, is depending on them for its further development.

References

- Adams, J. (2013). The artful dodger: Creative resistance to neoliberalism in education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(4), 242–255.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York, NY: Routledge.
- Apple, M. (2007). Whose markets, whose knowledge? In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education. A Critical Reader* (p. 177–93). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. (2006). *Educating the "Right" way: Markets, standards, God and inequality*. New York, NY: Routledge.

5 Which, according to Laclau & Mouffe (2014) suppresses differing opinions, races, classes, genders, and worldviews.

- Bauman, Z. (2012). *Liquid modernity* (Ed.). Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). *The art of life*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barnett, R. (Ed.). (2005). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, U. (1994). The reinvention of politics. Towards a theory of reflexive modernization. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (p. 1–55). Cambridge: Polity Press.
- Bradley, D. (2015). Hidden in plain sight: Race and racism in music education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (p. 190–203). New York, NY: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54(January), 77–80.
- Durkheim, E. (1956/2007). On education and society. In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (p. 23–35). New York, NY: Routledge.
- ETYMONLINE (n.d.). Conservatoire. *Online etymology dictionary*. Retrieved from <https://www.etymonline.com/word/conservatory>
- Faust, D. (2007). *Inauguration address*. President Drew Faust, Harvard University, October 12, 2007. Retrieved from <https://www.harvard.edu/president/speech/2007/installation-address-unleashing-our-most-ambitious-imaginings>
- Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (Eds.). (1995). *Global modernities*. Thousand Oaks: Sage.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L. & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Music Education Research*, 39(1), 3–18.
- Fumasoli, T., Gornitzka, Å. & Maassen, P. (2014). *University autonomy and organizational change dynamics*. Oslo: ARENA Centre for European Studies, University of Oslo.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York, NY: Routledge.
- Horsley, S. & Johansen, G. (2016). Tracking policy trajectories in music education. In H.-P. Chen & P. Schmidt (Eds.), *Proceedings of the 18th international seminar of the ISME commission on music policy: Culture, education, and mass media*, 20–22 July 2016 (p. 190–213). Birmingham: ISME Commission on Policy: Culture, Education, and Media.

- Inset, O. (2018, 23. April). Problemlæreren [The problem teacher]. *Klassekampen* [Oslo].
- Johansen, G. (2021). The hidden curriculum in higher music education. In R. Wright, G. Johansen, P. Kanellopoulos & P. Schmidt (Eds.), *The Routledge handbook to sociology of music education* (pp. 300–311). New York, NY: Routledge.
- Johansen, G. (2019). Alexandra Kertz-Welzel: Globalizing music education, a framework [Book review of *Globalizing music education, a framework*, by A. Kertz-Welzel]. *Philosophy of Music Education Review*, 27(1), 97–103.
- Johansen, G. (2017). The conservatoire and the society. Keynote presentation at *The protean musician conference*. Norwegian Academy of Music, Oslo, November 1.–3.
- 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), 70–98.
- Jørgensen, H. (2017). European conservatoires' purpose or mission: A study of statements on the Institutions' websites. *Finnish Journal of Music Education*, 1(20), 8–20.
- Karlsen, S. & Johansen, G. (2019). Assessment and the dilemmas of a multi-ideological curriculum: The case of Norway. In D. J. Elliott, M. Silverman & G. McPherson (Eds.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative perspectives on assessment in music education* (p. 447–463). New York, NY: Oxford University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing music education: A framework*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2nd ed.). London: Verso.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York, NY: Routledge.
- Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension*. Boston, MA: Beacon Press.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon [Studying professions and professionalism – an introduction]. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (p. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Naidoo, R. (2005). Universities in the marketplace: The distortion of teaching and research. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (p. 27–36). Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Pitts, S. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the 'hidden' curriculum in a university department. *Arts & Humanities in Higher Education*, 2(3), 281–292.
- Sadovnik, A. R. (Ed.). (2007). *Sociology of education: A critical reader*. New York: Routledge.

- Slobodian, Q. (2018). *The end of empire and the birth of neoliberalism*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (p. 35–52). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tregear, P., Johansen, G., Jørgensen, H., Sloboda, J., Tulve, H. & Wistreich, R. (2016). Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 276–292.
- Yorke, M. (2004). Employability in higher education: what it is - what it is not. Higher Education Academy/ESECT. Retrieved from https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/id116_employability_in_higher_education_336_1568036711.pdf
- Young, J. & Chapman, E. (2010). Generic competency frameworks: A brief historical overview. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 1–24.

Geir Johansen
Professor emeritus
Norges musikkhøgskole
geir.johansen@nmh.no

Hva innebærer «aktiv dialog med omverdenen» i høyere musikkutdanning? Og hva skjer når «verdenen», gjennom slik dialog, slipper inn i musikkutdanningene? I denne antologien diskuteres det bredere formidlings- og samhandlingsoppdraget til høyere utdanningsinstitusjoner gjennom bidrag som fokuserer spesifikt på hvordan dette oppdraget berører høyere musikkutdanning, både i Norge og internasjonalt.

Spørsmål som stilles er blant annet: Hvilke utfordringer står vi overfor, praktisk, etisk, relasjonelt, emosjonelt, organisatorisk og utdanningspolitisk? Hvilket ansvar har vi, i relasjoner der vi ofte blir tillagt stor makt av den omverdenen vi ønsker å være i dialog med? Hvilke muligheter bringer slik dialog med tanke på fag- og studiefornyelse, faglig og menneskelig berikelse, og en tydeligere og dypere forankring i den virkeligheten vi er en del av?

Gjennom åtte kapitler besvares disse spørsmålene med utgangspunkt i eksempler fra musikkutdanningsinstitusjonenes ulike delfelt. Dette gjøres både fra et overordnet perspektiv, ved å diskutere hva relasjonen mellom samfunnet og høyere musikkutdanning kan eller bør være og hvilken funksjon aktivt politisk arbeid kan ha i en slik sammenheng, og på et nivå mer preget av nærlesning, der de spesifikke relasjonene som utforskes blant annet gjelder forholdet mellom jazz og demokrati, den norske kirke og musikkopplæring, og høyere musikkutdanning og #metoo. Med denne antologien ønsker vi å bidra til en debatt om hva høyere musikkutdanning er, bør og skal være.

Sidsel Karlsen er professor i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole der hun også er en av lederne for Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM). Karlsen har publisert i en rekke internasjonale forskningstidsskrifter, antologier og håndbøker. Forskningsinteressene hennes omfatter blant annet kulturelt mangfold i musikkpedagogiske kontekster, samspillet mellom formelle og uformelle musikalske læringsarenaer og musikkpedagogisk sosiologi.

Siw Graabræk Nielsen er professor i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole der hun også er en av lederne for Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM). Nielsen har publisert i en rekke skandinaviske og internasjonale forskningstidsskrifter. Forskningsinteressene hennes omfatter blant annet akademisering av populærmusikk i høyere musikkutdanning, selvregulering av læring hos musikere og musikeres motivasjon knyttet til øving.