

# Skolekonsertene og skolekonteksten: Mellom verkorientering og kunstdidaktikk

*Kari Holdhus*

## **ABSTRACT**

### **Visiting concerts in schools – between work-orientation and art didactics**

*This article discusses if and how heteronomic aesthetic practices, aesthetic learning practices and relational pedagogy can form a new rationale for visiting concerts in Norwegian schools.*

*A recent dissertation discovers that quality conceptions in Norwegian professional visiting concerts in schools follow an artwork-oriented paradigm, by valuing the contemplative experiences of the audience higher than their possible actions and participation. Institutional and discursive frames support the work-oriented view of artistic quality by defining the event as the sole provider of quality. A work-oriented conception of quality, however, encounters problems in the school context, because pupils and teachers seem to need the concerts to be more contextually interwoven in everyday school life to create meaning. Keywords: Relational art, relational pedagogy, visiting concerts in schools, art didactic practices, performance structures*

I Norge finansierer Kulturdepartementet konserter og kunstbesøk til alle elever i grunnskolen gjennom den store kulturformidlingsordninga *Den kulturelle skolesekken (DKS)*.

*Levende musikk i skolen*, Danmark (2014) *Skapande Skola*, Sverige (Kulturrådet, 2014), *Teaching artists*, USA (Booth, 2011), *Spic macay*, India (2014) og *Musica Viva in schools*, Australia (2015), er internasjonale eksempler på at skoler tilføres kunst eller kunstnerisk kapasitet gjennom besøksordninger.

Jeg har gjennomført et doktorgradsarbeid, *Stjerneopplevelser eller gymsalsetetikk* (Holdhus, 2014), der skolekonsertordninga, som er musikkdelen av DKS, belyses. I denne artikkelen presenteres, diskuteres og videreføres sentrale trekk ved studiens forskingsobjekt, kontekst, teori, metode og resultat.

## Studiens relasjoner til tidligere forskning

Internasjonalt finnes det en omfattende forskings- og utdanningsportefølje knytta til fenomenet *Teaching artists*, spesielt fra USA (Booth, 2011; Rabkin, Reynolds, Hedberg & Shelby, 2011), mens forskning omkring kunstorienterte besøksordninger i skolen ikke er så synlig i den internasjonale litteraturen. Jeg har lest Breslers (2010) studie om læreres opplevelse av å delta sammen med elevene på konsert med profesjonelle musikere, en studie som viser liknende resultat omkring læreres forhold til kunstbesøk som i min studie. Bresler med flere har videre utført en analyse av element ved en dramaforestilling som ble spilt på skoler (Bresler, Wasser & Hertzog, 1997), som jeg kommer tilbake til seinere i artikkelen.

Jeg opplever likevel ikke at det finnes omfattende musikk-/kunstpedagogiske forskingsmiljø som fordyper seg i dette emnet – kunstneriske besøksordninger i skolen. En kan spørre seg hvorfor det finnes så lite internasjonal forskning om elevenes møter med profesjonell kunst? Kan det være at forskere innen musikk- og kunstpedagogikk ikke betrakter disse praksisene som musikkpedagogisk virksomhet? Eller ser kanskje forskerne på profesjonell kunst som noe autentisk som ikke kan eller bør utsettes for gransking, sjøl om den framføres i en utdanningskontekst? På den annen side kan det være at Norge er ett av de få landene der det er volum på antallet profesjonelle kunstproduksjoner for elever, og at den internasjonale forskinga mangler fordi slik praksis ikke er så vanlig internasjonalt.

I Norge er det fortløpende utført forskning og evalueringer angående kunstformidlingsordningene DKS representerer i skolen. Borgen og Brandt (2006) sin evaluering av DKS viste at mange av kunstmøtene fungerte monologisk, og at det fysiske deltakeraspektet ikke var ivaretatt godt nok i DKS. Ingvild Digranes (2009) har i sin Ph.D.-avhandling sett på retorikken rundt DKS. I narrativ omkring DKS blir kunstnerne framstilt som helter, mens lærerne ofte beskrives som hindringer for elevenes opplevelser.

Valberg (2011) finner i sin studie av barnekonsertproduksjoner i symfoniorkestre at komponist, dirigent og musikere viser respekt og forståelse for det han kaller et regulativt verk-konsept gjennom å operere innafor det og dermed opprettholde det.

Bjørnsen (2011) peker på at den norske kulturpolitikken alltid har hatt en siviliserende funksjon, og at kunstbesøksordningene i skolen ikke er noe unntak. Han hevder at DKS fungerer demokratiserende, fordi alle får kunst, men at ordninga ikke er demokratisk, fordi det er overlatt til noen utvalgte kjennere å definere hvilken kunst befolkninga eller elevene skal eksponeres for og på hvilken måte dette skal skje.

I 2013 ble det lagt fram resultat av et forskingsprosjekt om DKS (Breivik & Christophersen, 2013). Rapporten viser blant annet at lærere blir diskvalifisert og oversett i praksisen, og at det eksisterer en begeistringsretorikk omkring kunstformidlingsordningene som hindrer kritiske mot-røster.

I tillegg til disse studiene, har jeg hatt stor nytte av å arbeide med Venke Aures doktorgradsavhandling *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (Aure, 2011). Aure har her analysert hvordan barn og unge mottar og bearbeider kunst som blir formidla til dem på forskjellig vis, og hun diskuterer disse forskjellige formidlingspraksisene i lys av kunstdidaktiske diskurser.

Artikkelen forholder seg til dette bakteppet av primært norske evalueringer og studier. I min doktorgradsstudie kommer det fram resultat som likner på resultat fra de studiene som er nevnt over, og den føyer seg dermed inn i et eksisterende landskap. Det som gjør mitt arbeid til et originalt bidrag til dette landskapet, mener jeg er at monografien har fokus på bakgrunner for manglende forankring av kunstformidlingspraksiser i skolen. Dette er det ingen av de nevnte studiene som har hatt som sentralt tema (Montuori, 2005).

## Forskningsobjektet og bakgrunn for studien

Alle de 630 000 elevene i den norske grunnskolen får to konserter på sin skole hvert år. Konsertene spilles av besøkende profesjonelle musikere, og er produsert og distribuert gjennom Rikskonsertene, et statlig musikkproduksjonsorgan. Skolene får tildelt et tidspunkt for konsert, og informasjon om konsertens tema. De får også en teknisk/praktisk raider som forteller hvordan salen, vanligvis skolens gymsal, skal rigges til. Det er lærernes ansvar å informere elevene om konserten, og å legge praktisk til rette for den. Konserten varer en skoletime. Det spilles ca. 9000 slike konserter i Norge hvert år, og skolekonsertene er dermed Norges største arbeidsgiver for frilansmusikere. Rikskonsertene har fast ansatte produsenter som vurderer musikere for turné. Konsertene kommer i stand på bakgrunn av konsept som foreslås av musikere og

produsenter, og alle produksjoner utarbeides i løpet av en preproduksjonsprosess med en av Rikskonsertenes produsenter som arbeidsleder.

Interessen min for å forske på skolekonsertene ble vakt i åra 2002–2009, da jeg arbeidet som kreativ musikkprodusent i skolekonsertpraksisen. Som produsent irriterter det meg ofte at skolene ikke tok ansvar for konsertene. Hvorfor kunne de ikke forberede elevene på konsertene, i hvert fall slik at elevene visste litt om hva som skulle skje? Det var min oppgave å utforme konsertinformasjoner, altså brosjyrer som inneholder informasjon om musikerne og musikken. Konsertinformasjonene presenterer ofte forslag til oppgaver og aktiviteter i musikk og andre fag som skolene kan nytte i forberedelse og etterarbeid til konsertene. Det virka som om konsertinformasjonene var lite i bruk i klassene, og elevene var ofte uforberedt – både på at de skulle på konsert og på konsertenes innhold. Samtidig som jeg undra meg over skolers og læreres manglende engasjement i konsertbesøka, begynte jeg å notere meg at ordet "kvalitet" var mye i bruk i praksisen – og at dette kunne bety noe forskjellig for forskjellige grupper.

Så skjedde det at jeg fikk et doktorgradsstipend i musikkpedagogikk med skolekonsertpraksisen som tema. Det ga meg en interessant anledning til å undersøke feltet bredt, på heltid og under forskingsmessig veiledning og opplæring.

## Teori, forskingsdesign og metode

Avhandlingas analytiske hovedredskap er Bourdieus relasjonelle kultursosiologiske begrepsverden, der felt, habitus, kapital, doxa og *illusio* er noen av redskapene (Bourdieu & Wacquant, 1992).

I tillegg speiles observasjoner fra kunstfeltet gjennom handlings- og sanseorientert kunstdidaktisk fagteori, danningsteori og relasjonell pedagogikk og estetikk. I studien representerer denne litteraturen forskingsbaserte og filosofiske motstemmer til regjerende doxa (Baumgarten, 2008; Dewey, 1934; Austring & Sørensen, 2006; Klafki, 2011).

Designet følger kunstfeltet, og fokus ligger på musikeres og produsenters tanker, uttalelser og handlinger omkring hvordan kvalitet best konstrueres i en skolekonsertproduksjon. Det innebærer en kritisk gransking av den kunstneriske diskursen i praksisen og dennes konstruksjon av kvalitetsoppfatninger. Valget av fokus oppsto fordi det har vært vanlig å tillegge skolen et hovedansvar når skolekonsertpraksiser og kunstbesøk ikke fungerer godt. Bresler, Wasser og Herzog (1997) framholder at kunst i skolen aldri kan bli reell kunst, fordi skolen er et så sterkt didaktisk paradigme at det uansett vil transformere kunsten til en hybrid sjanger der det kunstneriske uttrykket ikke får spillerom. Digranes sin doktorgrad om narrativ omkring kunstbesøk

i skolen (2009) viser at kritikk mot kunstbesøk i skolen ofte rettes mot lærerne og skolen, og dette er også min empiriske opplevelse. På denne bakgrunn har jeg i studien ønska å rette blikket i motsatt retning og studere musikksida av praksisen sin kvalitetskonstruksjon som bidragsyter til forankring av konsertene i skolens hverdag. Kunstbesøk i skolen – er de skolebaserte eller kunstbaserte – eller går det an å tenke seg det hybride som fruktbart (Holdhus & Espeland, 2013)?

Det empiriske materialet i studien er basert på feltarbeid under produksjon, resepsjon og evaluering av 4 nye produksjoner som ble tilfeldig valgt fra Rikskonsertenes program skoleåret 2010/2011. For å utforske musikerens kvalitetsbegrep var det naturlig å forsøke å følge mange sider ved utarbeiding og framføring av produksjoner. Kildematerialet som er brukt i analysen består av feltnotat, filmopptak, lydopptak og intervju. Gjennom opphold i feltet fulgte jeg alminnelige prosesser i praksisen: Casting, produksjonsfase, resepsjon på skoler og evaluering av produksjonene.

Både før, i løpet av og etter feltarbeidet leste jeg teori og arbeida med utforming av forskningsspørsmål og design. Metodene, teorien, temaene og designet i avhandlinga kom til å spille på hverandre, og studien framstår på denne måten som prosessuell (Leavy, 2008). Det kan være vanskelig å kalle noe for teori, noe annet for metode og en tredje ting for analyse, fordi elementa som konstruerer metodene er tett sammenvevde. Intensjonen med prosjektets metoder var å bruke etnografi med utgangspunkt i et konstruksjonistisk grunnsyn (Gergen, 2011; Rorty 2009) for å skape grunnlag for analyse basert på tema som trer fram fra empirien.

Min analyse var interpreterende og pågikk kontinuerlig og parallelt med forskningsprosessen i en strøm av påvirkninger. Den mentale sida av analysen var nok til stede allerede da jeg fikk prosjektideen, analysen fulgte prosjektet til det var avslutta, og på mange måter analyserer jeg fortsatt, blant annet mens jeg skriver denne artikkelen. I tillegg til generell refleksjon utførte jeg en konkret, strukturert og bevisst analyseaktivitet (Madsen, 2003) der jeg brukte koder og kategorisering inspirert av Grounded Theory (Charmaz, 2014). Analytisk betrakter jeg handlinger og begivenheter som mulige utsagn (Geertz, 1973), altså har jeg en semiotisk tilnærming der jeg fortolker både symbolproduksjon og verbalspråk. Denne semiotiske tilnærminga har jeg også til diskursbegrepet – diskursive ytringer ser jeg som semiotiske og symbolske og knytta til sosiale felt (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 94).

## Utvikling av forskningsspørsmål

Den prosessuelle innretninga på design og metode har også prega utvikling av forskningsspørsmål i studien. Da jeg gikk ut i feltet, hadde jeg bare en variant av det første

spørsmålet å støtte meg på, og det var dette som forma blikket mitt i begynnelsen av feltarbeidsperioden:

- *Hva karakteriserer kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger i produksjon av skolekonserter, og hvordan konstrueres slike kvalitetsoppfatninger?*

Intensjonene med dette spørsmålet var å utforske hvilke kvalitetsoppfatninger som regjerer skolekonseptpraksisen, og å finne ut hvilket rasjonale de bygger på og opprettholdes av.

Planen var å observere og intervju for å beskrive kunstneriske og didaktiske kvalitetsoppfatninger, men oppholdet i feltet brakte med seg flere spørsmål – jeg så at de fleste kvalitetsoppfatningene hos musikere var kunstneriske, og at de didaktiske oppfatningene ikke var til stede eller ble skjult. Fra min egen tid som produsent husket jeg godt det manglende engasjementet for konsertene hos skolens personale. Jeg begynte å spørre meg om denne mangelen på engasjement fra skolen sin side kunne ha noe med det herskende rasjonale i praksisen å gjøre. Kunne det være at kvalitetsoppfatningene i kunstfeltet ikke er de som er best egna til å gjøre konsertene til et naturlig element i skolehverdagen? De to siste forskingsspørsmåla forma seg på denne måten som resultat av feltarbeid, litteraturstudier og tidligere opplevelser, og de ble til slutt slik:

- *På hvilke måter påvirker kvalitetsoppfatninger i kunstfeltet skolekonserternes forankring i skolene?*
- *Hvordan kan gjeldende kvalitetsoppfatninger bli utfordra og utvikla?*

Det siste spørsmålet er designa for å være framtidsretta, og er som sådan et drøftings-spørsmål: Hvordan tror jeg det er mulig å komme videre fra dagens situasjon – hva kan implikasjonene for praksis være?

### Forskerrefleksivitet

Sosial forskning er grunnleggende sett refleksiv, fordi den kan komme tilbake og bety noe i den realiteten den beskriver, noe jeg kan håpe vil skje med min studie. Som forsker er jeg insider i feltet – jeg har forska på en praksis der jeg sjøl var yrkesaktiv som produsent inntil for kort tid siden. Min studie er basert på observasjoner av mennesker i en kulturell kontekst, interpretert gjennom min forforståelse og relativt store forkunnskap om feltet, uten at jeg eksplisitt blir informant. Det er en personlig stemme i interpretasjonene som skyver studien over mot kritisk etnografi. En kritisk

etnograf vil avdekke skjulte agendaer, utfordre undertrykking, beskrive maktrelasjoner og kritisere det tatt for gitt. Det er en etnografi som vil se under overflaten for å legge til rette for endring (O'Reilly, 2012). Eisner (1998) mener at *educational criticism* er nødvendig for å styrke utdanninga, og at slik forskning må erkjennes til å være normativ. Situasjoner fra materialet som presenteres i den følgende vil alltid kunne tolkes annerledes enn det jeg har gjort, og det er viktig at leseren forholder seg til at eksemplene som følger er henta ut fra en doktorgradsavhandling der bevisførsel og logikk i analysen kontekstualiseres sterkere enn det er mulig å gjøre i en artikkel.

## Resultat og diskusjon

Mange av resultatene i studien framtrer som delkomponenter i det jeg kaller *et verkorientert paradigme*, og svarer på det første forskningsspørsmålet om hva som karakteriserer de kunstneriske kvalitetsoppfatningene i praksisen og hvordan de er konstruert. I det følgende beskriver jeg noen av disse komponentene og diskuterer dem i lys av estetisk og didaktisk teori.

### En verkorientert kvalitetskonstruksjon

*- Jeg er egentlig for min del litt sånn – "okei, jeg håper det går bra med dere, jeg skjønner ikke helt hva dere driver med, jeg gjør noe som jeg synes er fint og velkommen den som vil være med å dele det", liksom. (Musikerintervju, produksjon 3)*

Musikerne i praksisen tar utgangspunkt i musikk de ønsker å spille, ofte uavhengig av kontekst, i dette tilfellet skolekonteksten og elevers og læreres livsverdener. Sitatet over har jeg valgt som eksempel på en holdning jeg finner hos en del musikere – musikeren refererer her til elevers musikkverden, som hun ikke er interessert i (*jeg skjønner ikke helt hva dere driver med*) eller nysgjerrig på.

Utdraget under er notat fra en samtale med en produsent om castingprosesser – hvilke musikere er produsenten på jakt etter til å spille skolekonserter? Han vil ha *....dem som har den sterkeste formidlingsviljen for barn og unge. Skal ha vanvittig bra musikk og vanvittig bra musikere. Vil ikke prøve å please noen. (Feltnotat, produksjon 1)*

Min tolking av den siste setningen, er at den er en understreking av at det er musikken som står i sentrum, en slags autonomistetisk programmerklæring, kanskje en buffer mot instrumentalisme.

## Kontemplasjon framfor aksjon

*Klassisk sterk, presist. Ekstremt god form, god progresjon. Gjennomkomponert som form, hvert element er tight, både i storformen og i småformene. Fremmed, men nært på grunn av hendene, alt er så tilgjengelig og taktilt. Iscenesettelse, variasjon, visuell kvalitet. Ser lydbildene, de fungerer som scenografi. (Feltnotat programråd, produksjon 2)*

Her får vi et glimt fra praksisens programråd, et internt evalueringsorgan som bestemmer hvilke musikere som skal re-engasjeres for videre turné. I programrådets møter mener jeg det er tydelig at elevenes kontemplative opplevelse vurderes høyt. Eksemplet omhandler en produksjon med abstrakt samtidsmusikk der det ikke er lagt opp til elevdeltaking. Å klare å treffe elever med nonverbal formidling av absolutt musikk betraktes her som viktig og verdifullt, og det går fram av det øvrige materialet i studien at slik musikkopplevelse ses som mer verdifull enn når elevene deltar fysisk eller tar initiativ.

Musikere som vil ha arbeid i praksisen er formidlingsorienterte. De arbeider med å tilpasse produksjonen og kommunikasjonen til elevpublikummet for å utløse et kunstmøte mellom musikken og den enkelte elev. Denne formidlinga framstår primært som sender-mottakerbasert, og i de produksjonene jeg har sett på, er salens reaksjoner viktige for musikerne, slik vi kan se i dette eksemplet:

*M2c: Jeg synes det viktigste kanskje er å ha et engasjert publikum, og det er egentlig ikke et stille publikum. Det er litt ekkelt. Mest liksom AAhh! OoooH!*

*M2a: Ja, reaksjoner*

*M2c: Det synes jeg er bra*

*M2b Ja, for da får man et kick videre til når man skal spille og at folk gjerne reiser seg og prøver å se, prøver å være med. (Musikerintervju, produksjon 2)*

Jeg mener eksemplet viser at publikums reaksjon vurderes i skolekonsertpraksisen, men det er likevel sjelden jeg finner at produksjonene tillater publikums aksjon – fysiske initiativ fra salen og respons på dem fra scenen forekom det lite av i mine observasjoner. Formidlingssituasjonen i praksisen betegner jeg som formidlende og kommuniserende, men ikke direkte interaktiv (Nielsen, 2011, s. 37).

Fra flere hold pekes det på at barns læring og opplevelse er kroppsbasert og aktivitetsbasert, og kanskje er dette særlig tilfelle når det gjelder estetiske fag og kunstneriske opplevelser, som må knyttes til skaping, deltaking og læring for å fungere helhetlig. Den kontemplative tilnærminga kan dermed komme i konflikt med elevenes kontekst. Bowman og Powell (2007) kaller den kontemplative tilnærminga for



”disembodied” og ”somatofobisk”, og mener den bare kan eksistere gjennom å fornekte kroppen som instrument for musikkopplevelse, uttrykk og læring. Budskapet deres er at den kontemplative tilnærminga hemmer musikkopplevelser og skaping for den enkelte og for fellesskapet.

The history of reflection on the nature and value of music is a game of hide and seek: Hide the body and its materiality, its subjectivity, its temporality and its specificity: Then seek compensatory value in characterisations deemed durable, objective and trustworthy, the formal, the structural, the ideal (Bowman & Powell, 2007, s. 1087).

Austring og Sørensen (2006) mener det finnes en estetisk læringsmåte som binder opplevelse og aksjon sammen. For at musikalske inntrykk skal få noe å si for elevene, må de få mulighet til å bearbeide dem ved å gjøre opplevelsen til sin og meddele seg om den gjennom egne uttrykk. Dette kroppslige uttrykkselementet er ikke kvalitets-sikra i skolekonsertpraksisen – det er menninga at bearbeiding skal skje separat fra konserten, ivaretatt av lærere etter at musikerne har forlatt skolen. Men jeg mener både Bowman og Austring og Sørensen viser at det ikke vil fungere å dele opp barns musikkopplevelse slik at forskjellige aspekt ved musikkopplevelsen tilgodeses på forskjellige tidspunkt og av forskjellige faggrupper.

## Skolen – den tause konteksten

*- Med pedagogikk, altså at det skal ligge en form for læring etter at konserten er ferdig, at det skal være en sånn slags læringsprosess inne i dette her, det kan man jo vel håpe at det kan være, sånn, jeg synes alltid pedagogikken kan komme litt i siste hånd her, at egentlig konserten bør være den som er, at selve konsertopplevelsen og at det må være første rekke. (Produsentintervju, produksjon 4)*

Tanker om konserter som eksplisitt del av utdanning eller som læringsbaserte, virker vanskelige å håndtere for en del av aktørene. Eksemplet viser en produsent sine tanker om konserter som læringsrelaterte. Det er mulig at en del aktører i kunstfeltet har et læringsbegrep der læring forstås som pugg og innlæring av informativ kunnskap. Med den forståelsen vil pedagogiske målsettinger kunne innebære et angrep på konserten som estetisk og sensitiv opplevelse, og det er en type læringsagendaer det er naturlig for musikeren å beskytte konserten mot. Definisjonen av læringsdimensjonen for skolekonsertene tolkes og formuleres ulikt av forskjellige aktører, pedagogikkspørsmålet blir ikke tatt opp, antakelig fordi det lenge har vært uenevnelig. Produsenten som

snakker i det neste eksemplet er såpass innforstått med situasjonen at hun ironiserer over den skjulte pedagogikken:

*- Å jobbe med en produsent er å jobbe didaktisk og metodisk, det er jo egentlig det vi gjør. Men vi lar være å bruke p-ordet. (Feltnotat utvalg, produksjon 2)*

Jeg opplever det som konfliktfylt for aktører i kunstfeltet å forholde seg til læring og læringselement. Egentlig vet alle i kunstfeltet at det som handler om musikk og læring ligger der, skolen er jo skolekonsertens eneste kontekst, men det markeres avstand til det pedagogiske feltet.

Dette fenomenet kan ha forskjellige opprinnelser som kanskje forsterker hverandre. En grunn til fornektning av at kunstopplevelser er læringsbaserte og kan føre til læring, finnes i det verkorienterte rasjonale og skriver seg fra geniestetikken: Geniet er gudегitt og trenger ingen utdanning, musikken er guddommelig og trenger ingen forklaring eller pedagogikk for å nå tilhøreren (Kant, 2008). Det går også an å kjenne igjen en kultursosiologisk mekanisme som handler om distinksjoner, der man uttrykker et kulturelt ståsted gjennom å distingvere seg fra andres (Bourdieu, 1995, s. 45). Å markere at en pedagogisk diskurs er kunsten uvedkommende, kan bidra til å distingvere kunstnere fra lærere.

Mye av det pedagogiske arbeidet i norsk skole har basis i et konstruktivistisk læringssyn og et syn på eleven som et kompetent og verdifullt menneske (James, Jenks & Prout, 1999). Norske elever er vant til å bli tatt med på råd, skape, bevege seg og uttrykke seg som en del av sin læring (Mikkelsen, Fjelstad & Lauglo, 2011). Disse ideologiene vil stå i direkte motsetningsforhold til det verkorienterte paradigmets ubetydeliggjøring av publikum og deres kontekst.

Biesta (2012) peker på en viss begrepsforvirring i generell omtale og refleksjon rundt utdanningsbegrep, noe som kanskje også er med på å forvirre kunstdiskursens agenter i skolekonsertpraksisen. Å spille en konsert på en skole, eller å planlegge og gjennomføre en skoletime i et fag, betyr å delta i en utdanningsrelasjon, legge til rette for læring. Biesta peker på at vi aldri kan sikre at læring skjer. Det er to grunner til dette: Læring er på den ene sida avhengig av at eleven gjør en innsats for å studere, eller åpne seg for materialet (Klafki, 2001, s. 192–193), men på den andre sida kan vi aldri helt eksakt vite hva læring er eller definere alt en person har lært (seg) gjennom en utdanningsaktivitet. Det går dermed ikke an å påstå at musikkopplevelse fører til læring eller at (musikalsk) læring fører til musikkopplevelse. Men det går an å si at musikkopplevelse og musikalsk læring er sammenvevde fenomen, og at det er mulig å legge til rette for at begge deler skal inntreffe.

## Læreren som hindring

Mye av musikernes arbeid med å tilpasse produksjonen til elevene kan se ut til å bygge på kunstneriske myter om barn, skole og lærere. Det nyttes ikke empiri fra skolefeltet som bakgrunn for utarbeiding av produksjonene, og lærerens profesjonskompetanse og kunnskap om elever ses ikke som relevant for konsertproduksjon og formidling. Jeg finner en forestilling om skolen og lærerne som hindre for elevens kreativitet. En del musikere konstruerer et negativt bilde av lærere gjennom narrativ og omtale, slik som dette utsnittet fra et intervju med to musikere kan være et eksempel på:

*M3b: "- og sånne lærere som står sånn: " – Og du Steffen, du kommer til å....."*

*M3a: Hahah*

*M3b: De liksom er ute etter de faste folka og det er sånn påkjennning.*

*(Musikerintervju, produksjon 3)*

Slike utsagn fra musikere gir inntrykk av mangel på anerkjennelse av likeverdighet mellom musiker og lærer hos dem. Hvis vi ser til didaktisk relasjonsteori, så baserer denne seg, i følge Berit Bae seg på Hegels prinsipp om anerkjennelsens dialektikk.

Sentralt i denne tankegangen er at vi blir bevisste om oss selv og selvstendige, bare gjennom å bli anerkjent av den andre. I dette prinsippet ligger det altså et paradoks: Det er gjennom vår avhengighet av andre at vi har mulighet til å bli autonome (Bae, 1996, s. 147).

Bae peker på at en anerkjennende relasjon bygger på en grunnleggende holdning av likeverd. Det betyr at det er en ulikeverdsposisjon uten gjensidig anerkjennelse som skaper mulighet for misbruk av definisjonsmakt. Musikere i skolekonsertpraksisen gir, slik jeg ser det, ikke uttrykk for slik anerkjennelse av skolens, lærernes og elevenes kompetanse og behov som viktige i skolekonsertpraksisen.

Da jeg spurte lærere om de kunne tenke seg å bidra til produksjonen, ble jeg møtt med stor ydmykhet for det kunstneriske, slik disse uttalelsene kan tyde på:

*L2: ....viss me sko bjynt å blanda oss for mykje inn i det, ja, så kunne det blitt lett litt sånn hummer og kanari (Lærerintervju, produksjon 2)*

*L1: jeg trur lærere er litt sånn at de skal ha litt kontroll også – være med å bestemme så trur jeg det er greit at det ikke er det, for da trur jeg det kanskje hadde sprika i veldig mange retninger altså. (Lærerintervju, produksjon 1)*

Her synes jeg det skinner igjennom hvor lite kompetente lærerne betrakter seg og kollegene sine til å være når det gjelder sine eventuelle bidrag til skolekonsertene. Skolekonsertfeltet kan på denne måten reflektere en mekanisme som Bourdieu peker på, nemlig miskjenning: Både de dominerende og de dominerte aksepterer dominansen ureflektert og bidrar til å opprettholde maktforholdet gjennom å internalisere de dominerendes kultur. Slik symbolsk vold øker, i følge Bourdieu, (i Bourdieu & Wacquant, 1992, s.167) med forskjeller i styrke mellom diskursene i feltet, og med de dominertes mangel på begrepsapparat i forhold til de dominerende. Lærerne kan her representere ei dominert gruppe som får sin kompetanse nedvurdert av maktøverne så ofte at de til slutt sjøl tror at de ikke har noe å bidra med i skaping og gjennomføring av konserter for sine egne elever. Lærernes begrepsapparat er annerledes enn feltets dominanter kunstneres. Musikere og lærere kan komme til å underkjenne det begrepsapparatet som er lærerne sitt fordi det ikke er valuert i det verkorienterte paradigmat, og lærernes stemmer forblir tause i framstilling av kunstneriske uttrykk for elevene.

### Eleven som barnet

*M2: man må ikke undervurdere barna, det er sånn regel nummer en. (Musikerintervju, produksjon 1)*

Dette utsagnet er et eksempel fra materialet på forestillinger om at barn er så mye åpnere for kunsten enn andre. Det er mulig å gjenkjenne en romantisk barndomskonstruksjon med røtter hos Rousseau (1712–1778), det som Valberg gjenkjenner som "den tidlige modernitetens nysgjerrige og uplettede barndom; barndomssinnets *tabula rasa*" (Valberg, 2011, s.109). I litteratur (Juncker, 2013; Sommer, 2003) om barnekultur og mediebruk, representerer den oppvoksende generasjon ei gruppe "Digital natives" (Prensky, 2001) som trekker estetikken i retning av handlekraft, ytringer og skaping, sjølestetisering, teknologibasering og overskridelse av estetiske og pedagogiske skillelinjer. Dersom vi overfører dette til skolen, er det grunn til å tro at mange norske elever, med sin danning til handlekraft og medborgerskap, og med tilgang til teknologi, er mulige aktører i transitive og medskapende kunstneriske nettbaserte prosesser, og at en del elever overfører og forutsetter slik interaksjon også i analoge situasjoner.

## Konstruksjon og opprettholdelse av det verkorienterte paradigmet

I musikkfaglig og estetikkfaglig litteratur finnes det betegnelser som beskriver sider ved liknende fenomen som det jeg kaller *det verkorienterte paradigmet* i den vestlige modernistiske estetikkforståelsen. De er knytta til verket som subjekt og kunstneren som geni (Kant, 2008). Bakgrunnen for funna som konstruerer *det verkorienterte paradigmet* i skolekonsserter finner vi i ideologiene bak betegnelser som *autonomiestetikk* (Bø-Rygg, 1995), *romantisk verkforståelse* og *regulativt verkkonsept* (Goehr, 2007). Bourdieu bruker betegnelsen *Den karismatiske ideologien* (Bourdieu, 1993, s. 47), som han mener fremmer kunstneren som unik og magisk skaper av originale verk. Den egentlige produksjonen foregår skjult, gjennom utdanning og habitualisering til et felt, og via agenter, som for eksempel lærere, impresarioer og produsenter. Det verkorienterte paradigmet stikker dypere enn skolekonsertpraksisen, det er en måte å forholde seg til kunst på som det vestlige samfunnet i en lang periode har sosialisert oss alle til, og som kan gjenkjennes i praksiser innen svært mange sjangre i vestlig musikk (Burnard, 2012).

Det verkorienterte paradigmet opprettholdes gjennom det Bourdieu kaller *en sirkulær produksjon av tro* (Bourdieu, Broady & Palme, 1993, s. 158–164). Bourdieu hevder at slik produksjon av tro skjer i sirkulær kausalitet. Kausaliteten har en kollektiv side: Feltets historiske, sosiale og kulturelle framtrede, men også en individuell side: Den enkeltes oppdragelse til å forstå og agere i feltet, altså et gjensidig bekreftende forhold mellom en tro og noe hellig. Det verkorienterte paradigmets kollektive side produseres ikke bare internt i kunstnerkretser, men også i offentligheten, i politikken, i familien og i skolen. For eksempel er det mye musikkpedagogisk virksomhet i skolen som er verkorientert, og en del av den kommersielle kulturen bruker stadig element fra en verkorientert og geniestetisk kontekst, for eksempel gjennom konkurranser som *Idol* og *X-faktor*.

Paradigmet reproduseres også av lærings- og legitimeringsdiskursen i kunstfeltet, der musikkstudenten blir gradvis opptatt av å oppnå og beholde medlemskap i feltet. Måten medlemskapet kan oppnås på, er ved å forholde seg tett til portvaktens kvalitetsoppfatninger ved opptak, auditions, konserter og eksamener. Slike portvakter kan være lærere, dommere og produsenter, og de vurderer den unge musikerens prestasjoner i lys av feltets diskursivt produserte kvalitetsoppfatninger. Musikeren må disiplinere seg i lys av det regjerende paradigmet for å få eksamener, gode anmeldelser og arbeid, og på denne måten blir musikerens blikk gradvis et produkt av det feltet det persiperer. Å forsøke å bryte ut gjennom å gjøre noe som er annerledes, kan få konsekvenser, fordi musikeren blir bedømt mot det regjerende paradigmets kvalitetsdefinisjoner (Wiggins, 2011).

Gjennom den sirkulære produksjonen av tro tildeles også definisjonsmakt som stilltiende godkjennes av deltakerne. Sosiologen Ulrich Beck (2003) bruker begrepet *definisjonsmakt* i sine analyser av den første og andre moderniteten, eller den reflek-sive moderniteten. Den gamle (første) moderniteten kjennetegnes av Beck gjennom dualismen enten/eller, mens den reflek-sive moderniteten beskrives med både/og. Definisjonsmakt baseres på hierarkiske systemer slik vi opplever dem i den gamle moderniteten. Slik makt genereres ved at atskilte system eller institusjoner i samfunnet skaper et ekspertvelde uten muligheter for innflytelse fra legfolk, sjøl om fagfeltet har stor betydning for livene deres. Eksempler på slike felt kan være helsevesenet eller barnevernet. Skolekonsertpraksisen kan også betraktes som et slikt system forankra i den gamle moderniteten. Uddholm (2012, s. 3) mener musikkpedagogisk definisjonsmakt utvikles gjennom refleksjoner og metarefleksjoner over ulike aspekt av musikalsk kunnskapsutvikling. Det kan være at kunstnerisk definisjonsmakt i skolekonsertpraksisen er utvikla gjennom refleksjon rundt verkorientert kunnskapsutvikling der skolen ikke er gitt anledning til å bidra i kunnskapsutviklinga. Slik blir det i hovedsak en kunstnerisk og performativ valuerings-skala som legges til grunn for kvalitetsparameterne i skolekonsertpraksisen, og ut fra dette anerkjennes musikerne som eksperter som har rett til å definere.

### Framtidsscenario: Likeverdige relasjoner, gjensidig eierskap

Skolekonsertpraksisen kjennetegnes av at skolefeltet ser ut til å mangle psykologisk eierskap til praksisen (Pierce, Kostova & Dirks, 2003). Slikt eierskap er, i følge Pierce et al, nødvendig for å kunne forankre praksisen i skolens hverdagsliv og læring. Eierskapsadferd, det vil si å ta ansvar, kan bare utløses gjennom råderett, som må bygge på relasjoner som innbyr aktører med forskjellig utgangspunkt til reelle forhandlinger om utforming av premiss og kvalitetsverdier som angår objektet for eierskapet. Slik skolekonsertpraksisen fungerer nå, er den konstruert av mange element som forhindrer disse relasjonene og forhandlingene i å oppstå. Hindringene utløses både av skolens forhold til estetiske fag og av kunstens forhold til utdanningskonteksten, lærere og elever.

Biesta og Burbules (2003) mener deltakerne eller partene i en relasjon representerer differensierte og egenarta sett av intersubjektive muligheter som må fungere transaksjonsbasert. I skolekonsertpraksisen kan det se ut som om skolekonteksten ikke anerkjennes som en slik medspillende mulighet.

Dersom slik anerkjennelse skal kunne oppstå i skolekonsertpraksisen, innebærer det et fokus-skifte for aktører i kunstdiskursen, fra formidling i en sender-mottakermodell til enunsiasjon. I en enunsiativ tilnærming betraktes ikke mottakeren lenger

som mottaker, men som medspiller i et relasjonelt utviklingsrom (Biesta, 2004). For kunstnerne kan dette medføre å forlate sin posisjon i et verkorientert paradigme og tre inn i et relasjonelt rom som kvalifiserte tilbydere av kunstnerisk kompetente uttrykk med gjenklang i livsverdensnære tema for deltakerne. Dette behøver ikke å bety at verket forlattes som konsept, eller at alle sider ved kunstnerens initiativ og definisjonsmakt forlattes som prinsipp, men det kan bety at balansen mellom deltakernes forhold til og råderett over kunstbegivenheten endres. Utfordringa for deltakerne i dette rommet blir å akseptere at forutsigbarheten blir mindre enn før, på grunn av den transformasjonen av materialet som vil oppstå gjennom andre deltakeres interaktive bidrag. For kunstneren vil dette bety å våge å slippe deler av kontrollen over produktet. Når denne kontrollen slippes, forlattes også vesentlige sider ved definisjonsmakta, og konsertene kan ta plass som mer demokratiske uttrykk enn det som er tilfelle i dagens praksis.

Det finnes to koder for formidling hos Bernstein (1971) som kan være spesielt interessant å se nærmere på i denne sammenhengen. Den ene koden betegnes som en *kolleksjonskode*, der "things must be kept apart". Her skilles skolen ut fra samfunnsmessige forhold, pedagogikken er formidlingsorientert og lærerstyrt, og elevene er mottakere av informasjonsbasert kunnskap. Overført til skolekonsertpraksisen mener jeg å kunne se at en slik segregert og tematisert tilnærming gjør det mulig å skille pedagogikk og kunst. Aure (2011) setter kolleksjonskoden i sammenheng med det verkorienterte paradigmet, der kunstverket betraktes som uavhengig av ytre fortolkninger og formidles til publikum i en sterkt styrt ramme. Skolekonsertene er "kept apart" fra skolens, lærernes og elevenes daglige sammenfiltra og sammenfletta didaktiske kontekst. Dette er med på å vanskeliggjøre praksisen sine muligheter til forankring i skolen, fordi den rådende ideologien forutsetter segregering.

Den andre koden hos Bernstein kalles *integrert*, og er basert på at didaktiske aspekt står i et åpent forhold til hverandre, elementa i formidlinga er svakt atskilte fra hverandre, og innramminga (strukturer, former, innhold) kan være fleksibel. Dette er en åpen kode som "åpner for prosessorienterte formidlingsformer og tar hensyn til enkeltindividets ferdigheter, kunnskaper, behov og interesser" (Aure, 2011, s. 46). Ideologien bak en integrert kode er med andre ord kommunikasjons- og kontekstbasert og betegnes av Bernstein med utsagnet "Things must be kept together" (Bernstein, 1971, s. 47–69).

Denne koden kan plasseres i den kunsthistoriske tradisjonen som ser kunstverket som et kulturhistorisk objekt, der sosiale og idémessige faktorer er viktige for fortolkningen av kunsten. Videre kan den integrerte koden inngå som en del av et konstruktivistisk formidlingssyn, der kunstverket er en av flere relasjonelle kunstdidaktiske faktorer (Aure, 2011, s. 46).

Med bakgrunn i dette kan det være et poeng å utforske overskridelser mellom kunstfagdidaktiske og kunstneriske fagområder som et virkemiddel i videreutvikling av skolekonsertpraksisens forankring i skolen.

Et motstykke til autonom og verkororientert kunst finner vi i heteronome kunstpraksiser. Heteronom kunst refererer ikke til seg sjøl, men står alltid i et forhold til element i samfunnet rundt, til menneskers livsverdener og/eller til eksistensielle spørsmål. Heteronom kunst kan også være aktiv som endringsagent, altså som aksjonskunst (Kester, 2004; Lacy, 1995), og den må forholde seg til etiske aspekt. Mange retninger innen heteronom kunst betegnes som relasjonelle, det vil si at de har utløsning av relasjoner som kvalitetsparameter (Bourriaud, 2007). I samtidig kunstpraksis og litteratur utforskes utdanningskonteksters potensial som særegne og attraktive kunstneriske mulighetsrom (Kwon, 2004; O'Neill & Wilson, 2010).

Kunstnere som ønsker å utforske skolekonteksten som kontekstuell kunstnerisk rom, befinner seg kanskje i en posisjon som er kunstnerisk og kunstdidaktisk på samme tid. Ut fra denne posisjonen kan det være mulig å utvikle et språk der estetikk og didaktikk er bidragsytere til å skape relevante kunstneriske ytringer og relasjoner i skolesammenhengen, og jeg tror et utvida verbalt og refleksivt fokus kan være et virkemiddel for å etablere en debatt om skolen som arena for kunstneriske praksiser.

For at skolekonsert skal kunne utvikle seg mot å bli mer samarbeidsorienterte begivenheter, kreves musikerkompetanse som omfatter årvåkenhet overfor deltakernes behov og samarbeidsorientering, og som innebærer kunstfaglig dyktighet i skaping av kvalitative kommunikative og interaktive element i og utafør begivenheten.

Elevenes musikkopplevelser ser ut til å handle om nærhet til deres livsverden og eksistensielle behov, kombinert med behovet for å transformere seg gjennom lek i samhandling med andre (Juncker, 2013, s. 147). En musikerutdanning for framtida bør, som følge av dette, ha som mål å sette musikkstudenter i stand til å utforske og respektere publikums behov som aspekt ved sin kunstneriske praksis (Booth, 2009; Kester, 2004). En relasjonsorientert musikerutdanning må også kunne by på varierte og omfattende praksismuligheter utafør det tradisjonelle produksjons/øvingsrommet, og fokusere på å trene musikalske og relasjonelle improvisasjonsformer og teknikker for innramming av performative interaksjonsprosesser (Nielsen, 2011; Sawyer, 2011; Thygesen, 2009).

I USA og Storbritannia finnes utdanningsretninger for "community musicians" (Veblen, 2007) og "teaching artists" (Rabkin et al., 2011), mens jeg mener vi i Norge ikke har eksperimentert i særlig stor grad med slik utdanning eller praksis. Den pedagogiske delen av de høyere instrumentalutdanningene i Norge er tradisjonelt atskilt fra den kunstneriske. Å utøve musikk og å arbeide pedagogisk i Norge kan altså se ut til å følge prinsippet "Things must be kept apart" også i utdanning av musikere. Men



innen samtidig kunst og pedagogikk får relasjonelle arbeidsmåter stadig større plass, og det kan være at det haster med å komme i gang med å utdanne musikere som kan arbeide relasjonelt. Et like viktig spørsmål er hvordan lærerutdanningenes kunstfag kan ruste nye lærere for en mer dialogbasert og kroppslig kunsttilnærming enn den modernistiske (O'Donoghue, 2011).

Wenger (2008) ser på praksisfellesskap som læringsstrukturer. Dersom vi ser musikerne i skolekonsertpraksisen som ett læringsfellesskap og lærerne som et annet læringsfellesskap, så er målet i skolekonsertpraksisen at de skal kunne komme sammen og utvikle felles verdier som kan avføde et nytt, felles læringsfellesskap. Å overskride grenser mellom praksisfellesskap begynner, i følge Wenger, med å identifisere grenseobjekt, det vil si en sak eller et tema som angår begge praksisene (Wenger, 2008, s. 124). I skolekonsertpraksisen er det sentrale grenseobjektet konserten i alle dens virkelige og potensielle format og former. Wenger framholder at vi alle har en personlig kunnskapsbase som er satt sammen av kunnskap som stammer fra forskjellige læringsfellesskap vi deltar i, for eksempel familien, arbeidsplassen og forskjellige andre arenaer. For å skape felles læring og utvikle felles verdier rundt grenseobjektet, er det nødvendig at noen av agentene i begge læringsfellesskap allerede har lært aspekt ved det andre læringsfellesskapets verdier og kunnskaper å kjenne. Disse agentene identifiseres til å ha en kunnskapsbase fra flere forskjellige læringsfellesskap som er relevante for utvikling av felles læring omkring grenseobjektet. En strategi for å åpne grensene mellom skolediskursen og kunstdiskursen i skolekonsertpraksisen vil dermed være å ansette personer med kunnskapsbase som stammer både fra skolen og kunsten.

## Avslutning

Da jeg starta arbeidet med doktorgradsavhandlinga hadde jeg en identitet som produsent av konserter for elever, og en overbevisning om at min rett og plikt var å definere kvalitet og produsere gjennomarbeida konserter basert på denne oppfatninga. Jeg hadde også tanker om den kunstneriske formen som direkte talende subjekt uten kontekstuelle påvirkninger. Arbeidet med avhandlinga forandra synet mitt på kunstformidling generelt og på kunst i skolen spesielt. Fra å tenke på skolekonserter som for elever, har prosessen med avhandlinga ført til et bytte av preposisjon – jeg betrakter skolekonserter som noe som må foregå med elever og lærere for å ha betydning i skolen.

Det som har overraska meg mest av funn i prosjektet, er at synet på kunst i samfunnet generelt og i praksisen spesielt i så stor grad reguleres gjennom et

kunstnerperspektiv, og at denne reguleringa foregår nesten usynlig. Samtidig har jeg oppdaga at det å oppleve noe alltid finner sted i en kontekst som også knytter seg til læring, kunnskap og ferdighet – og at denne konteksten er kunstnerisk interessant, også når denne konteksten er en skole. I innledningen til denne artikkelen refererte jeg til Bresler et al (1997), som mener at den didaktiske konteksten i en skole er så sterk at den antakelig vil forvandle alle forsøk på kunstneriske ytringer i skolen til didaktikk. Men samtidige bevegelser på det kunstneriske og det didaktiske området skaper nysgjerrighet hos meg angående posisjoner og kvalitetsforståelser når skole og kunst skal møtes, og jeg mener disse endra tilnærmingene på mange måter utfordrer Breslers funn. *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk* (Holdhus, 2014) og denne artikkelen er ment som bidrag til en diskusjon om utvikling av relasjonene mellom kunstnere og skole, elever og lærere.

For å forankre skolekonsertpraksisen i skolens hverdag kan det se ut som om det er behov for en videreutvikling av konseptet slik at "tingene holdes sammen" (Bernstein 1971) og veves inn i hverandre. Målet må være en praksis som legger vekt på å produsere mening både for musikere, lærere og elever. Dette må skje i fellesskap, ved å balansere behov og kompetanser og ved å smelte sammen element som før har vært holdt atskilt eller som har vært undertrykte. På denne bakgrunn identifiserer min studie klare behov for utvikling av et kvalitetsparadigme basert på stadig felles reforhandling og redefinering av forståelsen av kvalitetskriterier for skolekonsertpraksisen.

Et typisk eksempel på dette kan en finne hos Norges musikkhøgskole, som tilbyr intrumentalutdanning og pedagogisk utdanning som to atskilte studieløp. Eksemplet er henta fra tilbudet om bachelorstudier. <http://nmh.no/studier/bachelor>

## Referanser

- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzel.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Baumgarten, A. G. (2008). *Fra Aesthetica (1750)*. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi* (s. 11–17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, U. (2003). *Globalisering og individualisering: Modernisering og globalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Biesta, G. (2004). Mind the gap! I: C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (pp. 11–22). New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2012). *No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relation. Thinking differently about educational relations*. 08/19, 2013, Hentet fra <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/issue/view/31>
- Biesta, G. J. J. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bjørnsen, E. (2011). *Norwegian cultural policy: A civilising mission?* Kristiansand: Agderforskning.
- Booth, E. (2009). *The music teaching artist's bible: Becoming a virtuoso educator*. Oxford: Oxford University Press.
- Booth, E. (2011). *History of teaching artistry*. Hentet fra <http://tajournal.com/2011/01/08/the-history-of-teaching-artistry-where-we-come-from-are-and-are-heading-eric-booth/>
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP.
- Bø-Rygg, A. (1995). *Modernisme, antimodernisme, postmodernisme: Kritiske streiftog i samtidens kunst og kunstteori*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., Broady, D. & Palme, M. (1993). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. New York: Columbia University Press.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.
- Bowman, W. & Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. *International handbook of research in arts education* (s. 1087–1108) Springer.
- Brevik, J. K. & Christophersen, C. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Bresler, L. (2010). Teachers as audiences: Exploring educational and musical values in youth performances. *Journal of New Music Research*, 39 (2), 135–145.

- Bresler, L., Wasser, J. D. & Hertzog, N. (1997). Casey at the bat: A hybrid genre of two worlds. *Research in Drama Education*, 2 (1), 87–106.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2 utg.) London: Sage.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin.
- Digranes, I. (2009). *Den Kulturelle Skulesekken: Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Permanent lenke: [http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandling/38\\_Digranes\\_avhandling.pdf](http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandling/38_Digranes_avhandling.pdf)
- Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Merrill.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Goehr, L. (2007). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. New York: Oxford University Press.
- Holdhus, K. (2014). *Stjerneopplevelser eller gymnasestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser*. København: Aarhus Universitet.
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2013). The visiting artist in schools: Arts based or school based practices? *International Journal of Education & the Arts*, 14 (SI 1.10) doi: <http://www.ijea.org/v14si1/>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Juncker, B. (2013). *Børn og kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. København: Bin-Norden.
- Kant, I. (2008). Fra kritikk av dømmekraften (1790). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.). *Estetisk teori. En antologi*. (s. 56–94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. Berkeley: University of California Press.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3 utg.). Århus: Klim.
- Klafki, W. (2001). Kategorial Dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulturrådet. (2014). *Skapande skola*. Hentet 01.02.2015 fra <http://www.kulturradet.se/skapande-skola/>
- Kwon, M. (2004). *One place after another: Site-specific art and locational identity*. Cambridge: MIT press.
- Lacy, S. (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle: Bay Press.
- Leavy, P. (2008). *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Publications.

- Levende Musik i skolen (2014). Hentet 01.02.2015 fra <http://www.lms.dk>
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Mikkelsen, R., Fjelstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers presentasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (Acta Didactica No. 2). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Montuori, A. (2005). Literature review as creative inquiry reframing scholarship as a creative process. *Journal of Transformative Education*, 3(4), s. 374–393.
- Musica Viva. (2015). Musica viva in schools. Hentet 01.02.2015 fra <http://www.musicaviva.com.au/education/about>
- Nielsen, T. R. (2011). *Interaktive dramaturgier i et systemteoretisk perspektiv*. Aarhus: Akademiet for Æstetikfaglig Forskeruddannelse, Aarhus universitet.
- O'Donoghue, D. (2011). Art education for our time: Promoting education over conservatism. I K. Grauer, R. Irwin & M. Emme (Red.). *StARTing with . . .* (3. utg., s. 158–167). Toronto: Canadia Society for Education through Art.
- O'Neill, P. & Wilson, M. (2010). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: de Appel arts centre.
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods*. London: Routledge.
- Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7 (1), 84.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- Rabkin, N., Reynolds, M., Hedberg, E. & Shelby, J. (2011). *Teaching artists and the future of education. A report on the teaching artists project*. Chicago: NORC at the University of Chicago.
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- Spic Macay (2014). Society for the Promotion of Indian Classical Music And Culture Amongst Youth. Hentet 01.02.2015 fra [www.spicmacay.com](http://www.spicmacay.com)
- Thygesen, M. (2009). Interaktion og iscenesættelse. *Peripeti: Tidsskrift for Dramaturgiske Studier*, 11, s. 05–17. doi: [http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti\\_11\\_2009.pdf](http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_11_2009.pdf)
- Valberg, T. (2011). *En relasjonell musikkestetikk: Barn på orkesterselskapenes konserter*. Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs Universitet.

- Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International journal of community music*, 1(1), 5–21.
- Wenger, E. (2008). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.
- Wiggins, J. (2011). Vulnerability and agency in being and becoming a musician. *Music Education Research*, 13(4), 355–367.

Associate professor, Ph.D.

Kari Holdhus

Programme for culture and creativity education

<https://kulturped.wordpress.com/kari-holdhus/>

Stord Haugesund University College, Norway