

Musikklæreridentitet på rømmen?

Noen betraktninger rundt utviklingen av et felt

Sidsel Karlsen

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

Da jeg begynte på faglærerutdanningen i musikk ved Østlandets musikkonservatorium høsten 1990, hadde jeg en ganske klar oppfatning av hva slags utdanning jeg begynte på og hvilket arbeidsmarked denne utdanningen rettet seg mot. Faglærerutdanningen hadde det interne kallenavnet «skolemusikk», og var på den måten grei å skille fra instrumental- og vokalpedagogutdanningen, som var en av de andre programmene som ble tilbudt ved dette konservatoriet. Vi som gikk på skolemusikk hadde praksis i grunnskolen – barneskolen de to første årene, og deretter ungdomsskolen – og didaktikk- og metodikkundervisning som var tydelig rettet mot det å undervise i musikk i dette skoleslaget. Det var gjennom praksis og didaktikk/metodikk at faglærerutdanningen i musikk, og vi som gikk der, fikk og opprettholdt den faglige identiteten¹; de fleste andre fagene hadde vi sammen med våre kullkamerater som gikk på de andre programmene. Likevel var det ingen tvil: Vi som gikk på skolemusikk skulle bli musikklærere i grunnskolen. Hva vår yrkesbane så senere faktisk kom til å inneholde, er en helt annen sak og muligens et utgangspunkt for en helt annen artikkel.

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

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

gories» (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002: 2) – var det den klassiske musikken som hadde hegemoni på konservatoriet, i hvert fall i de fleste fagene og hos majoriteten av instrumental- og vokalpedagogene som underviste der. Som sanger møtte jeg det klassiske repertoaret på hovedinstrumenttimene, i ensemblesang- og interpretasjonsundervisning, i direksjonsundervisningen og i skolens større kor- og orkesterprosjekter. Den klassiske musikken var også et selvfølgelig utgangspunkt for musikkhistorieundervisningen, og for timene i arrangering, komponering, musikkteori og hørelære. Andre former for musikk fantes primært i det som kan karakteriseres som faglærerutdanningens «smutthull», eller kanskje snarere frikvarter. Via bi-instrumentundervisning på gitar og klaver ble det plass til litt viser og jazz. Metodikkundervisningen ga rom for et lite utdrag av barnesangrepertoaret. Vi hadde folkemusikkuke på Ole Bull Akademiet² to av tre år, og som kronen på verket fikk vi mast oss til en helg med djembeundervisning; vestafrikansk repertoar på sitt beste, formidlet av en fransk-tunisisk perkusjonist. Det siste var nok ment som et plaster på såret, etter at de foregående årskullene på skolemusikk var blant de første som hadde fått reise på såkalte Gambia-kurs³. Tross en viss innsmugling av populærmusikk og verdensmusikk var det heller ikke her noen tvil: Det var den klassiske musikken som gjaldt; det var den det var knyttet status, prestisje og framtidsutsikter til.

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

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

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

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

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

Større kompleksitet og uoversiktighet: Utvidet yrkesarena, sjangermangfold og plastisk yrkesidentitet

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

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

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

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

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

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

Et bevegelig omdreiningspunkt: Med samfunnsperspektivet i fokus

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

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

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

Litteratur

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

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

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

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