

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

John Vinge og Jon Helge Sætre

## Innledning

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

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

## Undervisningsfag, forståelser og begrunnelser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Undervisning og forskning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Konklusjon

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



## Referanser

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