

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

Signe Kalsnes

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

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

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

Profesjonsutøvelse – i spennet mellom fag, pedagogikk og politikk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metode

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

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

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

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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

6 10 vekttall tilsvarer 30 studiepoeng

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

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

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

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

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

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

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

Alternativ line

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskusjon

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avslutning

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

Referanser

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

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

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

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

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

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