

PETTER DYNDAHL

## Musikk, identitet og makt

Autoetnografisk blikk på lærerutdanningsfaget musikk i Hamar

### Prolog

Forfatteren Karin Sveen ble kreert til æresdoktor ved Høgskolen i Hedmark i 2014. I sitt selvbiografiske – eller, som hun selv betegner det, «livshistoriske» – essay *Klassereise* (2000) skildrer hun blant annet episoder fra da hun gikk på Hamar lærerskole fra 1968 til 1970. Imidlertid var det neppe på grunn av det hun skrev om den daværende lærerskolen at Sveen ble bæret med tittelen:

I 1968 var det nesten like vanskelig å komme inn på lærerskolen som på medisin og fysioterapi. Likevel rangerte den lavt blant andre studenter. Utdanningen ble ansett som kjedelig, konvensjonell og uinteressant. Mange av dem jeg møtte der, var nølende arbeiderjenter som meg.

Om lærerstudiet var lukket, var det lett å komme gjennom. I forhold til eksersisen på gymnaset var lærerskolen en ren ferie. På to unntak nær fikk jeg fire gode semestre til egne studier, skriving, teatervirksomhet og ekstrajobb som korrekturleser. Det ene unntaket gjaldt gymnastikk, og det andre solosang og klavérspill. (Sveen, 2000, s. 101)

Solosang og klavérspill var obligatoriske disipliner for alle som gikk på lærerskolen, med mindre man, som noen, «var smarte og fikk fritak fra musikk ved å syng falskt på en test. Informasjon om dette triks tilfløt meg dessverre en dag for sent,» som Sveen (2000, s. 102) lakonisk bemerker. I lys av essayets overordnede tematikk beskriver forfatteren hvordan lærerskolens musikkundervisning hadde en klar klassekarakter, både i form og innhold. Her stod den estetiserte opptreden og klassiske musikkarven i sentrum. Hennes egen musikalske bakgrunn var imidlertid mer preget av «trekkspillet en gubbe hver vår trakterte på plassen ved søppelkassene i gården» og «Jernbanens musikkorps første og søttende mai» (Sveen, 2000, s. 106), enn av de hedmarkske storgårdenes eleverte salongmusisering eller av småbyborgerskapets pianolærerinner og deres elevaftener. I kontrast til dette beskriver Sveen hvordan lærerskolens musikk lærere, og særlig hennes egen sanglærer, var «viden kjent for å ha kastet sangens lys over byen. Lektorer, kjøpmenn og prester strømmet til konsertene hans. De overrakte blomster og ble avbildet sammen med sangeren i det lokale arbeiderpartiorganet» (Sveen, 2000, s. 106). Gjennom utdanningen ble hun til en viss grad likevel sosialisert inn i denne kulturen, noe som førte til at hun som lærerstudent leide et godt brukt piano, og endog bestilte en plate med *Berühmte Overtüren* på postorde, uten å ha egen platespiller.

Sveen trekker flere steder inn Pierre Bourdieus (1993; 1996) arbeider om kultursosiologi og symbolsk makt i essayet sitt. Et av Bourdieus sentrale premisser er at det eksisterer en symbolsk økonomi parallelt med den materielle, hvor individer og grupper kan investere og akkumulere kulturell kapital eller status, gjerne gjennom utdanning og deltakelse i kulturelle aktiviteter og praksiser. I Bourdieus stort anlagte undersøkelse av hvordan materiell og kulturell kapital var distribuert i franske samfunnsklasser og innvevd i deres respektive livsstiler, omtrent på samme tid som Sveen gikk på lærerskolen i Hamar, tillegger han musikken stor betydning som kultursosiologisk markør for distinksjoner mellom folk: «music represents the most radical and most absolute form of the negotiation of the world, and especially the social world» (Bourdieu, 1984, s. 19). Dette bekreftes også av senere kultursosiologiske undersøkelser som har replikert Bourdieus forskningsdesign, henholdsvis i Danmark (Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen, 2012) og Storbritannia (Bennett et al., 2009). Sistnevnte forskergruppe konkluderer med at «music is the most clearly separated of all our cultural fields [...] It is the most divided, contentious, cultural field of any that we examine and is central to our concern with probing contemporary cultural dynamics and tensions» (Bennett et al., 2009, s. 75). At musikk kan utgjøre et vesentlig element i utformingen av personlig, kulturell og profesjonell identitet, samt i utøvelsen av forskjellige former for makt også innenfor lærerutdanningen, er derfor ikke spesielt overraskende. Særlig aksentuert blir dette når det, som i Sveens tilfelle, knyttes til sosial mobilitet. Den såkalte klassereisen har lenge vært et yndet motiv i skandinavisk litteratur, film og selvbiografiske essays, se for eksempel Ambjörnsson (2005), Petterson (2004), Seljestad (2010) og Trondman (1994). Klassereise er et interessant tema i seg selv (Dahlgren & Ljunggren, 2010), men i første omgang er det likevel den selvbiografiske skrivemåten som skal settes i fokus.

Som forskningsmetode representerer *autoetnografi* (Adams, Jones & Ellis, 2014; Chang, 2008; Ellis & Bochner, 2000) et motsvar til selvbiografien. Denne metoden kjennetegnes av at man benytter selvrefleksjon for å undersøke personlige, selvbiografiske erfaringer som man relaterer til bredere historiske, sosiale, kulturelle og politiske meningsdimensjoner og forhold. Autoetnografi har etter hvert fått en viss utbredelse innen flere forskningsområder, ikke minst med høyere utdanning som kontekstuell ramme. Dette kan skyldes at de fleste forskere har sitt daglige virke innenfor denne sektoren (Doloriert & Sambrook, 2011; Ørbæk, 2013), og siden jeg selv har vært en aktiv del av det musikkfaglige miljøet ved lærerutdanningen i Hamar i over 30 år – et tidsrom som utgjør en drøy femtedel av 150-årsjubilantens historie – antar jeg at en autoetnografisk skrivemåte også vil kunne gi en genuin mulighet til å beskrive lærerutdanningsfaget musikk ved akkurat denne institusjonen 'innenfra'. Det er imidlertid ikke tale om en ny variant av *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Mot dennes relativt ekstreme induktive orientering hevder Adams, Jones og Ellis (2014) at det er viktig å kombinere eksisterende teori og kunnskap med de personlige erfaringene. Videre framholder de betydningen av å etablere et relasjonelt ansvar overfor forskningsfeltet, noe som kan oppnås ved å anlegge et kollektivt eller kollaborativt autoetnografisk perspektiv

(Anderson, 2015; Kidd & Finlayson, 2010). I denne sammenheng har jeg i noen grad søkt å involvere et utvidet ensemble av stemmer og erfaringer ved å diskutere utkast til kapitlet med kolleger fra fagmiljøet. Ikke desto mindre regnes det som forskningsmetodens fremste fortjeneste at den synliggjør jeget i akademisk skriving, noe som stiller meg overfor et ubetinget personlig ansvar for de fortolkninger som gjøres og nedfelles i teksten. Det autoetnografiske perspektivet preger forhåpentligvis hele kapitlet, men noen avsnitt er ment å gjengi de selvbiografiske erfaringene i direkte form. Disse er basert på notater jeg har gjort gjennom årene, men som har fått sin endelige utforming først nå. Rent typografisk er slike passasjer markert med innrykk og kursiv, som i det påfølgende avsnittet.

### Musikklinje, identitet og makt

*Som nyutdannet lektor med hovedfag i musikkvitenskap, søkte jeg i 1986 et ledig årsvikariat i musikk ved Hamar lærerhøgskole. Stillingen var knyttet til undervisning ved høgskolens treårige musikklinje, som utgjorde en egen klasse innenfor allmennlærerutdanningen. Jeg visste godt om denne musikklinja, som sammen en tilsvarende linje i Bergen var kjente musikkutdanninger i Norge på den tiden. Flere av mine medstudenter fra musikk mellomfag på Universitetet i Oslo og på hovedfaget i Trondheim hadde kommet derfra. De var gode studenter, og i tillegg kunne lærerne på Universitetet i Trondheim – som jo var den gamle Norges lærerhøgskole – fortelle at de hadde utdannet og kjente mange flinke musikkklærere på lærerhøgskolene, ikke minst i Hamar. Sånn sett virket det å kunne jobbe på musikklinja fristende, men da jeg fikk vite at jeg var innstilt som nummer tre til stillingen bak to dyktige fagfolk, slo jeg fra meg tanken. Overraskelsen var derfor stor da høgskolens rektor ringte og tilbød meg vikariatet, etter at de to andre søkerne hadde trukket seg av ulike årsaker. Jeg takket ja, og husker at jeg umiddelbart ble fylt av tanker og følelser som vekslet mellom selvtilfredshet, forventning, ydmykhet og angst overfor oppgaven jeg snart skulle gå i gang med.*

Adams, Jones og Ellis (2014) skriver at autoetnografien må hvile på den kraften personlige historier og historiefortelling representerer som potensial for refleksjon og kunnskapsutvikling. Jeg vil derfor forsøke å formidle brokker av selvopplevde erfaringer som er ment å danne grunnlag for nærmere overveielse, hvor også teoretiske begreper og perspektiver bringes inn. Avsnittet ovenfor viser i så måte at for en relativt ung og ambisiøs universitetsutdannet musikkklærer representerte lærerutdanningen, i det minste treårig allmennlærerutdanning med spesialisering i musikk – den såkalte musikklinja – ved lærerhøgskolene i Bergen og Hamar, en attraktiv yrkesmulighet. Dette gir et litt annet bilde av utdanningens anseelse enn det Karin Sveen ga fra slutten av 1960-tallet. Et nytt forhold var at lærerskolene ble til høgskoler ved *Lov om lærarutdanning* i 1973, noe som ga pedagogisk utviklingsarbeid og etter hvert FoU-arbeid legitimitet i utdanningen. Et annet var at Hamar lærerskole hadde startet forsøkslinje med spesialisering i musikk allerede fra 1970 (Hamar lærerhøgskole, 1977), samme år som Sveen ble uteksaminert som lærer. Så da jeg kom til Hamar lærerhøgskole 16 år senere, var det til en godt etablert musikklinje som alt hadde satt spor etter seg nasjonalt. Hvordan framstod så musikklinja i Hamar for en som hadde tatt høyere utdanning i kjølvannet av et

studentopprør og en positivismekritikk som preget både universitetsmiljøene jeg kjente i Oslo og Trondheim, og studiene jeg hadde gjennomført i musikkvitenskap, sosialpedagogikk og nordisk språk og litteratur?

*De to tingene som først slo meg da jeg kom til Hamar, var at jeg gjenkjente studentkulturen, men følte meg mer fremmed overfor lærerkollegiet. Kanskje ikke så rart; jeg var 29 år og tilhørte nesten samme generasjon som studentene jeg skulle undervise. Mange av dem delte jeg også kulturelle referanser og ideologisk tidsånd med i større grad enn med lærerne. For meg, som kom rett fra universitetet og var vant til at lærere og studenter omgikk hverandre på mer uformelle og sosialt integrerte måter, virket lærerkollegiet temmelig stivt og konservativt. Her brukte man i stor grad etternavn og praktiserte hverdagsdaglig apartheid i form av lærerværelse og studentkantine. En del av de nye kollegene mine fortsatte dessuten å kalle studentene for 'elever' – et drøyt tiår etter at lærerskolen var blitt høyskole. Musikkfaget hadde fremdeles noenlunde samme fason som det jeg selv hadde studert på grunnfagsnivå åtte år tidligere, men som etter iherdig fagkritisk innsats hadde begynt å endre seg på universitetet. På musikklinja eksisterte både solosang og obligatorisk klaverspill i beste velgående, mens gitar og trekkspill ble holdt på en armlengdes avstand. Satslæren dreide seg om firstemmig korallharmonisering, og musikkhistorien handlet i all hovedsak om vestlig, klassisk musikk. Musikkpedagogikk var et ikke-eksisterende begrep. Profesjonsdimensjonen ble isteden ivaretatt av fagmetodikk, selv om man hadde begynt å omtale den som fagdidaktikk. Her var inspirasjonen fra ungarsk Kodály-metodikk åpenbar, noe som gjorde at høre-lære kanskje var den musikkdisiplinen som var mest integrert i musikklinjas overordnede pedagogiske idé. Mye av dette var jeg godt innskolert i selv, andre ting opplevde jeg som noe fremmedartet, gammeldags eller avleggs. Likevel ble jeg mottatt med åpne armer. Selv om jeg i utgangspunktet var den minst foretrukne av dem som ble innstilt til årsvikariatet, følte jeg ikke desto mindre at jeg ble tildelt rollen som faglig fornyer av de mest åpne og generøse av forrige generasjons kolleger. Jeg fikk ganske snart i oppgave å utvikle nye teoretiske og praktiske emner innenfor populærmusikk og jazz, samtidsmusikk, musikkteknologi og etter hvert arrangement og komponering. Givende og interessante oppgaver som gjorde at jeg investerte uhorvelig mye innsats i jobben. Årsvikariatet ble forlenget først én gang, så en til, før jeg søkte og fikk fast stilling etter tre år. Og siden har jeg blitt. Arbeidsoppgavene og mulighetene jeg fikk den første tiden la grunnlaget for den profesjonelle identiteten jeg kontinuerlig har arbeidet med senere. Ikke minst har det at jeg fikk sjansen til å sette meg så grundig inn i digital teknologi og didaktisk anvendelse av denne på et avgjørende tidspunkt i musikkteknologiens historie, gjort at jeg senere kunne ta en doktorgrad og legge et bredere grunnlag for mitt virke som lærerutdanner og forsker.*

Da jeg ble lærerutdanner, erfarte jeg hvor sentralt didaktikkbegrepet var for både profesjonsutdanningen og profesjonsutøvelsen som lærer. Men i tillegg opplevde jeg at begrepet i liten grad var forskningsbasert. Som supplement til tradisjonelle didaktiske tilnærminger som setter mål, begrunnelser, faginnhold, undervisningsmetoder, læringsaktiviteter, forutsetninger og rammefaktorer i fokus, har Dahlgren (1989) formulert et didaktisk identitetsspørsmål for å undersøke hva som kjenner-tegner bestemte fagfelt på bestemte tidspunkt. Hensikten er imidlertid ikke å gi noe endelig svar på hva som karakteriserer et fag. Snarere er det interessant å finne ut hvordan dynamiske endringsprosesser skjer på grunnlag av forhandlinger som

involverer ulike faglige posisjoner og styrkeforhold. Sammen med tidligere stipendiat, nåværende kollega Live Weider Ellefsen har jeg forsøkt å utvikle begrepet didaktisk identitet videre innenfor det vi betegner som kulturdidaktisk grunnlagstenkning, og som åpner for analytisk fortolkning av skole- og lærerutdanningsfagenes omskiftelige faglige og didaktiske identiteter i relasjon til varierte historiske, sosiale, kulturelle og politiske kontekster og maktrelasjoner (Dyndahl & Ellefsen, 2009; 2011). Begrepene er dermed tenkt som bidrag til vitenskapelig-gjøring av didaktikk som forskningsfelt, idet de vektlegger analytiske og deskriptive metaaspekter ved didaktikken i tillegg til normative og preskriptive dimensjoner ved lærerens arbeid i klasserommet. I et slikt perspektiv kan man drøfte hvordan lærerutdanningsfaget musikk har gjennomgått en rekke utviklingstendenser som gjør det mer meningsfullt å snakke om fag i flertall enn i entall (Dyndahl, 2004; Hanken & Johansen, 1998; Nielsen, 1998). Jeg vil vende tilbake til lærerutdanningsfaget musikk og dets ulike didaktiske identiteter i neste del.

Mens identitetsbegrepet må tolkes metaforisk for å uttrykke hva som kjenner-tegner et fag, synes det umiddelbart relevant å bruke det i forhold til hvordan så vel lærerutdannere og lærerstudenter som ferdig utdannede lærere oppfattes av seg selv og andre. Heggen (2008) forstår profesjonell identitet som den personlige identitetsdanningen som har med utøvelse av yrkesrollen å gjøre. Den profesjonelle identiteten bygger altså på mer eller mindre reflekterte verdier, holdninger og kunnskapsområder som utgjør grunnlaget for den enkeltes yrkesutøvelse. Begrepet posisjonell identitet (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998) betegner dynamiske størrelser som dannes i sosial interaksjon, situert i konkrete kulturelle kontekster. Herigjennom åpner det seg mulige identitetsposisjoner for subjektene, samtidig som enkeltindivider eller grupper posisjonerer seg i forhold til hverandre med hensyn til status og makt, mellom annet. På den måten kan man si at identitet blir et resultat av hvordan studenter, lærere og lærerutdannere plasserer seg eller blir plassert i bestemte identitets- eller subjektposisjoner innenfor det samfunns-messige utdannings- og yrkesfeltet. I mitt tilfelle fikk jeg erfare kraften i det jeg nå forstår som et foucauldiansk maktbegrep (Foucault, 1976; 1982), hvor makt og kunnskap er gjensidig konstituerende, og hvor kunnskap ikke skal oppfattes som nøytral eller universell, men som historisk spesifikk og alltid innvevd i sosiale og kulturelle maktstrukturer. Slik representerer sammenstillingen makt-kunnskap ikke bare ytre maktutøvelse og tvang, men blir også en forutsetning for aktørskap og handling. Som fersk lærerutdanner på slutten av 1980-tallet måtte jeg derfor underkaste meg formelle og uformelle strukturer som regulerte musikklinja, for i det hele tatt å få en posisjon i feltet, samtidig som jeg ble bemektiget med myndighet og muligheter til å kunne utvikle og endre det samme feltet.

Når det gjelder musikkfaget i lærerutdanningen, indikerer Sætres (2014) forskning på lærerutdannere som arbeider med faget i norsk grunnskolelærerutdanning, at de kan plasseres i henhold til følgende profesjonelle og posisjonelle identiteter: lærer, musiker, musikalsk leder og forsker. Flere av disse står i potensielle motsetningsforhold til hverandre, og blir i tillegg gjerne rangert ulikt statusmessig. For øvrig viser Sætres forskningsresultater at musikk lærernes



profesjonelle identiteter ofte består av et stort innslag praktisk musikalsk og pedagogisk kompetanse, ikke minst basert på erfaringskunnskap utviklet gjennom eget musikerskap eller lærerutdanningen selv. Flere av dem opplever at de besitter begrenset kulturell kapital i forhold til dagens krav og forventninger om akademiske og forskningsmessige meritter. Dette er imidlertid forhold som har utviklet seg en god del siden musikklinja ble etablert.

*På Hamar lærerhøgskole var det ofte møter som involverte hele fagpersonalet. Slik jeg husker det, var det lærerråd minst en gang i måneden og seksjonsmøter enda hyppigere. Møtene kunne ta lang tid, og det var få begrensninger på antall innlegg og lengden på disse. Det varte ganske lenge før jeg dristet meg til å ta ordet i slike fora som var preget av forutsigbare kommunikasjonsmønstre, underforståtte ansiennitetsstrukturer og evige møteplagere. Det slo meg at enkelte syntes å ha ubegrenset pondus og selvsikkerhet til å ytre seg om det meste. Antakelig har jeg selv blitt en av disse med årene, men blant musikk-lærerne på den tiden – alle ble kalt engelsklærere, naturfaglærere, pedlærere og så videre – var det gjerne dem som hadde sterkest musikeridentitet som også opptrådte med størst autoritet. Da jeg begynte, fantes det i hovedsak to typer utdanningsbakgrunn hos lærerne på musikklinja: På den ene siden var det en gruppe som opprinnelig var vanlige lærere, men som senere hadde tatt mellomfagtillegg eller hovedfag på universitetet eller Norges lærerhøgskole. På den andre siden var det dem som hadde organist- eller sangeksamen fra konservatoriet. Innen begge disse gruppene var det noen som var aktive som musikere, og noen som ikke var det. Musikerpraksisen ga utvilsomt høyest status. Jeg kan minnes at jeg flere ganger ble tatt fortrolig til side av et par av disse 'musikerne' og forklart hvem som var noe i så måte og hvem som ikke strakk til. Dette ble for så vidt et incitament til å delta i alle tenkelige utøvende sammenhenger for meg også, må jeg innrømme, særlig det første året. Det syntes viktig å vise at jeg kunne spille, rett og slett. Svært få signaliserte ambisjoner i retning av forskning. Et tilbakevendende munnehell i lærerutdanningen var at for oss var u'en i fou-begrepet minst like viktig som f'en. Et par musikkklærere var likevel ganske godt opplest innen faglig og pedagogisk litteratur, men uten å høste særlig bifall for det. Særlig mener jeg at den som alltid viste størst ansvar for musikklinja, fikk for liten anerkjennelse i seksjonen for sin betydelige fagdidaktiske kompetanse. Når vedkommende dessuten manglet noe av den frimodige selvtiliten andre hadde mer enn nok av, ble utbyttet av kulturell kapital mindre enn fortjent. Jeg antar at både kjønn og utdanningsbakgrunn spilte inn her. Musikkseksjonen var lenge en typisk mannsbastion. Sånn er det heldigvis ikke lenger, men det er først godt ut på 2000-tallet vi har begynt å nærme oss en noenlunde balansert kjønnsfordeling. Når det gjelder forskning, gikk betydningen av å satse på dette mer og mer opp for oss i løpet av nittiårene. Den første med doktorgrad ble tilsatt da, og noen av oss andre kom i gang med doktorgradsløp og andre former for kompetanseheving, noe som innvarslet at nye tider var i emning.*

Med tanke på studentene, viser Bladh (2002) og Bouijs (1998) kombinerte longitudinelle studier av svenske musikkstudenter fra midten av 1980-årene til midt på 1990-tallet, at det eksisterte et hierarki blant ulike typer høgere musikk-utdanninger, slik de ble oppfattet av vordende studenter. Rendyrkede musiker-utdanninger var mest attraktive, mens de musikkpedagogiske utdanningene som var orientert mot musikk som et mer elevsentrert fag, hadde lavest status. Også

de som søkte musikk-lærerutdanning delte denne vurderingen, samtidig som det fantes tilsvarende holdninger innenfor de musikkpedagogiske studiekulturene og blant lærerutdannerne selv. Til tross for dette viser forskningen til Bladh og Bouij at det skjedde en holdningsendring blant studentene i favør av å utvikle sterkere læreridentitet i løpet av selve musikk-lærerutdanningen. Imidlertid fikk de mer negative holdninger til lærerutdanningen igjen da de begynte å arbeide som lærere etter endt studium. De mente at de i for liten grad var blitt forberedt på hva det innebærer å være lærer i musikk.

Både det såkalte 'praksissjokket' og at motivasjonen for å søke lærerutdanning med musikk kan være å utvikle egne musikalske ferdigheter snarere enn å bli lærer, er velkjente erfaringer også fra norsk kontekst. Likevel er det visse forskjeller mellom det svenske og norske utdanningssystemet og studietilbudet, blant annet ved at lærerutdanning med musikk i langt større grad har blitt ivaretatt av lærerhøgskoler og universiteter her i landet, mens det i Sverige stort sett er *musikhögskolan* – sterkere assosiert med musikerutdanning – som tilbyr slike studier. Imidlertid er norsk høgere utdanning og institusjonsstruktur i omveltning, hvilket innebærer at mange nye, fusjonerte institusjoner vil operere på tvers av det som tradisjonelt har blitt oppfattet som universitet, høgskole og konservatorium. Det er derfor et åpent spørsmål om Sveens nølende arbeiderjenter, med ambisjonene vingestekket av omgivelsenes nedlatende holdninger til deres kjønn, klasse og kultur, fortsatt ville sett på lærerutdanning som et like opplagt alternativ. Høgskolen i Hedmark er for eksempel historie og har gått inn i den nye Høgskolen i Innlandet, som har ambisjoner om å bli universitet i løpet av et par-tre år. Grunnskolelærerutdanningene har blitt femårige masterutdanninger, og det eksisterer visse forventninger om at noen lærerstudenter skal fortsette utdanningsløpet helt til doktorgrad. Om dette endrer statusen til lærerutdanning på generell basis, gjenstår imidlertid å se.

Sammenholdt med ovenstående beskrivelse av de kontrasterende, for ikke å si konfliktfylte, identitetsposisjonene musiker/lærer innenfor musikklinja i Hamar, mener jeg at Bladh og Bouijs forskningsresultater peker på treffende motsetningsforhold også her. Men utover det er poenget med et kulturteoretisk inspirert identitetsbegrep at det heller betegner prosesser enn fastlagte definisjoner (Barker, 2003, s. 219ff). Dette innebærer at det både er dynamisk og foranderlig og at ulike identiteter kan eksistere side om side. Polariseringen mellom musiker og lærer representerer ett uttrykk for dette, mens en historisk videreføring i den høyst verdslige treenigheten kunstner/pedagog/forsker påkaller konstallasjonen makt-kunnskap i enda større grad. Dette behandles i neste avsnitt.

### **Musikk – ett eller flere lærerutdanningsfag?**

I norsk tradisjon har musikkfaget i høgere utdanning både vært et teoretisk og et praktisk, estetisk fag, uansett om det tilbys ved konservatorium, høgskole eller universitet. På den måten skiller det seg for eksempel fra disiplinstudier i kunst-historie eller litteraturvitenskap som ikke forutsetter at studentene på noen som

helst måte trenger å utøve kunstarten de studerer. Allerede her ser vi at faget rommer ulike tradisjoner og identiteter. Nielsen (1998) beskriver musikkfaget som eksisterende i spennet mellom det kunstneriske og vitenskapelige – mellom det han kaller *ars-* og *scientia-*dimensjonen – men med sterke innslag av håndverks- og hverdagskultur i tillegg. I følge Sætre (2014) kjennetegnes musikkfaget i norsk lærerutdanningsammenheng av at det langt på veg har adoptert den tradisjonelle konservatoriemodellen for musikkstudier, inndelt i et relativt fastlagt sortiment av fagdisipliner, slik denne modellen også har preget musikkvitenskapelige studieprogrammer. I tillegg har lærerutdanningsfaget musikk fagdidaktikk som et viktig element, men hvor dette i langt større grad bygger på eksempler og anvisninger, særlig rettet mot praktisk musisering, enn på forskningsbasert, musikkpedagogisk kunnskap og refleksjon, hevder Sætre. Her er det viktig å understreke at mens Sætres undersøkelse retter seg mot grunnskolelærerutdanningene på nasjonalt nivå, vil det finnes ganske store variasjoner lokalt. Det kommer jeg tilbake til. En annen dimensjon som heller ikke fanges opp av hans forskning, er det som angår andre lærerutdanninger enn allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene. Det første studieåret jeg var tilsatt ved Hamar lærerhøgskole, i 1986–87, hadde høgskolen tilbud om halvårsstudium i musikk for førskolelærere. Et interessant poeng i denne sammenheng er at halvårsheten hadde hentet mye av både innhold og oppbygging fra høgskolens musikklinje, og var på den måten også preget av konservatoriemodellens inndeling i tradisjonelle underdisipliner. Dette bryter med det bildet man ellers har av hvordan musikkfaget har blitt tatt hånd om i førskolelærerutdanningen eller barnehagelærerutdanningen, som avløste denne i 2013, og hvor det enten har vært et integrert fagområde eller har inngått som et element i et tverrfaglig, estetisk kunnskapsområde. En helt annen form for lærerutdanning er PPU – praktisk-pedagogisk utdanning. PPU er en ettårig videreutdanning som bygger på tidligere utdanning av minimum tre års varighet som inkluderer minst ett skolefag på 60 studiepoeng eller mer. Studiet inneholder undervisning i generelle pedagogiske emner samt i fagdidaktikk i ett eller flere skolefag, eksempelvis musikk. Imidlertid har fagdidaktikk musikk i PPU i liten grad blitt tilbudt ved vår høgskole. Dermed forlater jeg både PPU og barnehagelærerutdanningen i denne omgang.

*Så lenge Hamar lærerhøgskole bestod, hadde musikklinja en tilsynelatende udiskutabel plass i institusjonens identitet. Slik var det ikke nødvendigvis lenger da vi ble en del av Høgskolen i Hedmark i 1994. Jeg husker særlig et par episoder som vekket oss opp fra naive forestillinger om at 'alle' måtte innse hvor viktig en estetisk dimensjon var i lærerutdanningen. Vi levde i troen på at de elsket musikklinjekorets konserter på lærerhøgskolen, og ellers satte pris på hvordan lærere og studenter preget musikklivet i byen. I forbindelse med fusjonen mellom Elverum lærerhøgskole, Elverum sykepleierhøgskole, Hamar lærerhøgskole og Hedmark distriktshøgskole, reiste påtroppende rektor rundt på de gamle høgskolene og redegjorde for den nye høgskolens profil og satsingsområder. Det kom som et sjokk på oss i Hamar at han ikke nevnte musikkfaget og musikklinja med ett ord. Vi satt som paralyserte, inntil en kunstinteressert matematikklærer gikk opp på talerstolen og etterlyste musikkens plass i den nye høgskolen. Svaret var at dette var*

*musikkhøgskolen og konservatoriene sitt hovedansvar i høyere utdanning. Heldigvis for oss satte departementet i gang en nasjonal evaluering av musikkutdanninger med varighet på minst ett år, midt på nittitallet. Dette involverte rektor, og blant annet gjennom denne prosessen fikk den nye høgskoleledelsen gradvis øynene opp for at musikk også var et allment skole- og lærerutdanningsfag, og ikke bare et spesialisert fag for musikere og musikkvitere. Hadde ikke det skjedd, er jeg redd vi kunne vært like marginaliserte som andre praktiske og estetiske fag er i lærerutdanningen i dag. En annen hendelse som har brent seg fast i hukommelsen, er et felles seminar om forskning mellom alle avdelingene i den nye høgskolen. Et par av oss, som akkurat var tatt opp på doktorgradsprogram ved Universitetet i Oslo, skulle presentere forskningsaktiviteter i musikk. Responsen var interessant: Våre nye kolleger fra den tidligere distriktshøgskolen måtte en god stund før de begynte å flire – hæ, forskning på musikk, lissom ...?!? Vi forstod at vi hadde en veg å gå. Det hører imidlertid med til historien at da fagfolk fra avdelingen på Rena 15 år senere ville sette i gang et studium i det de kalte 'musikkproduksjon', hjalp vi dem gjerne med å utvikle studieplaner og gjennomføre undervisning i musikk- og kulturforståelse.*

Dette skjedde i en periode hvor samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon innenfor høyere utdanning var i støpeskjeen. Det samme må sies om forskning i høgskolesektoren, hvor de forskjellige utdanningstypene som fant sammen i Høgskolen i Hedmark, åpenbart hadde ganske ulik bakgrunn. I musikkmiljøet hadde vi heller ikke særlig omfattende erfaring med å publisere resultater av FoU-arbeid, men i jubileumsboka som ble gitt ut i forbindelse med at det hadde vært lærerutdanning i Hamar i 125 år (Engen & Øygarden, 1992), fikk vi i det minste vist at vi hadde kommet i gang (Bryhn & Kværneng, 1992; Dyndahl & Varkøy, 1992).

For å vende tilbake til det generelle bildet, holder Nerland (2004) fram at musikkfaget bygger på ulike kunnskapsformer, slik som påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, og at det er vesentlig at de teoretiske, praktiske og intuitive kunnskapsformene både utfyller og overlapper hverandre. Her er hun på linje med Grimens (2008) tese om at profesjoners kunnskapsbaser er mangfoldige, men at sammenhengen mellom dem skjer i form av bestemte, og i særlig grad praktiske, synteser. Ongstad (2006) problematiserer på sin side oppfatningen av at et fag, for eksempel et profesjonsfag, og didaktikk, forstått som metodiske og/eller pedagogiske forhold som dreier seg om målaspekter, innholdsaspekter og formidlingsaspekter ved undervisning og læring, kan danne en stabil, fagdidaktisk syntese. Han mener at konstallasjonen fag–didaktikk er grunnleggende ustabil og opererer slik sett i overensstemmelse med den kulturteoretiske forståelsen av identitet som jeg legger til grunn. Ongstad har isteden lansert uttrykket 'didaktisering av kunnskap' for å få fram det relasjonelle og prosessuelle ved fagdidaktikk: «Dermed blir altså *didaktisering* en diskursiv, semiotisk eller tekstlig prosess som vever et fag eller kunnskapsområde tettere sammen med metakunnskap om fagkunnskapen i nye kontekster under press fra et samfunn i endring» (Ongstad, 2008, s. 35f). Dette angår i høg grad lærerutdanningsfaget musikk og dets identiteter.

Ut fra ovenstående beskrivelser er det lett å se at musikkfaget kan karakteriseres på forskjellige måter sett fra ulike perspektiver. Hvis man anlegger en insti-

tusjonell synsvinkel, kan faget betraktes som en variant av konservatoriefaget, eventuelt med større eller mindre innslag av musikkvitenskap. For musikklinja i Hamar var det for eksempel lenge viktig at de musikkvitenskapelige universitetsinstituttene i Oslo og Trondheim aksepterte musikklinja som likeverdig med et grunnfag i musikkvitenskap, slik at studentene kunne gå videre og ta mellomfagstillegg der. Studieplanene måtte derfor være utformet i pakt med visse krav og spesifikasjoner fra disse institusjonene. Lignende vilkår dannes av utdanningspolitiske utviklingstendenser og svingninger som kan ses som ytre faktorer, som i noen tilfelle har endret forutsetningene for musikklinja. I den første fasen var musikklinja et årsstudium i musikk som var fordelt over alle studieårene i treårig allmennlærerutdanning. Undervisningen var organisert i en egen, sammenholdt klasse. Da allmennlærerutdanningen ble fireårig i 1992 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994), fortsatte musikklinja på samme måte, bare fordelt over tre av årene. Men da de nye rammeplanene som kom i 1999 etablerte en gjennomgående struktur for allmennlærerutdanningen med færre valgmuligheter for studentene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999), ble det vanskeligere å finne rom for musikklinja. I 2003 ble enda en reform gjennomført (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002), denne gangen som en direkte følge av den nye kvalitetsreformen for høyere utdanning som Stortinget hadde vedtatt i 2001 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). Den innebar blant annet at noen fag ble styrket, særlig de såkalte basisfagene norsk og matematikk, hvilket ytterligere forsterket problemene med å organisere en egen musikklinje. Den gikk derfor sakte, men sikkert i oppløsning, slik at da grunnskolelærerutdanningene avløste allmennlærerutdanningen i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010a; 2010b), var den tradisjonsrike musikklinja for lengst historie ved lærerutdanningen i Hamar. I en rapport om praktiske og estetiske fag og lærerutdanning, utarbeidet av en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2011), ble det konkludert med at de nye lærerutdanningene forsterket en allerede negativ utvikling for praktiske og estetiske fag. I Hamar fikk imidlertid den frittstående årsenheten i musikk bestå, men i fagmiljøet hadde vi i lang tid vurdert nye muligheter for å profilere integrert musikkklærerutdanning på en måte som kunne erstatte musikklinja. Valget falt på treårig faglærerutdanning i musikk, et bachelorstudium som også kunne rekruttere direkte til masterstudiet i kultur- og språkfagenes didaktikk som var et studieprogram høgsolen hadde startet i 2005, og som tilbyr fordypningsmuligheter i engelsk, norsk eller musikk. Den nye faglærerutdanningen ble utformet med vekt på musikalsk barne- og ungdomskultur og tok opp de første studentene i 2009. Dette er en lærerutdanning som gir undervisningskompetanse i grunnskolen, videregående opplæring, kulturskolen og ellers i det frivillige musikklivet. Den orienterer seg altså mot et bredere profesjonsfelt enn det musikklinja gjorde.

Perspektivet på hva som karakteriserer lærerutdanningsfaget musikk i ovenstående avsnitt er dirigert av utdanningspolitiske og institusjonsmessige faktorer. Det fins imidlertid andre mulige innfallsvinkler til å diskutere musikkfagets

identitet i lærerutdanningen. Hvis man fokuserer på innholdsdimensjonen, vil man finne et musikkfag som langt på vei følger de dominerende estetiske og kulturelle hegemoniene som har behersket utdanningssystemet til enhver tid. De første tiårene musikklinja eksisterte, var det den vestlige, klassiske musikken som representerte det legitime, kulturelle referansepunktet, supplert med innslag av mer musikkpedagogisk orienterte tradisjoner. Men alt fra slutten av 1970-tallet ser vi generelle samfunnstendenser til at et utvidet utvalg musikkformer blir tatt inn i den varmen som så vel skolen, academia som kulturlivet kan sies å representere. Dette korresponderer med strømninger i andre nordiske land; for eksempel beskriver Nielsen (2010) en tilsvarende utvikling i tidsrommet 1970–2010 innenfor dansk musikkutdanning på alle nivåer. Nielsen finner det imidlertid problematisk at dette synes å innebære en verdinøytral eller 'polyvalent' tendens til å ville tillegge all musikk samme verdi. Stikk imot dette eksemplifiserer Olsson (1993) at da nye musikkformer, som folkemusikk, jazz, pop og rock, ble inkludert i svensk musikkklærerutdanning på 1970-tallet, ble de ikke tatt imot på egne estetiske premisser, men underlagt eksisterende verdier og holdninger, slik disse var utlagt i bestemte læringsmål, undervisningsmetoder og vurderingskriterier fra den klassiske konservatoriemodellen som fremdeles regulerte høyere musikkutdanning som sådan. Uansett inngår de skandinaviske eksemplene i en overordnet kultur- og utdanningssosiologisk tendens, som særlig omfatter populærkultur og populærmusikk, og hvor disse gradvis har vunnet innpass i musikkfaget, i musikkforskning og i offentligheten generelt (Hovden, 2002). For et par generasjoner siden ville det vært svært kontroversielt om populærmusikk skulle ledsage akademiske markeringer, fredsprisutdelinger eller kongelige bryllup og begravelser, mens det i dag representerer selve normalkulturen også i slike offisielle og høytidelige sammenhenger. Innen musikkforskermiljøet ved høgsolen har vi de siste fire årene gjennomført et stort forskningsprosjekt som undersøker slike fenomener på forskjellige måter (Høgsolen i Innlandet, s.a.). Blant annet har vi analysert alle norske doktoravhandlinger og hoved-/masteroppgaver i musikk gjennom 100 år med hensyn til sjangermessig tilknytning. Resultatene viser at populærmusikk utgjør en stadig økende andel av det musikkforskere har vært opptatt av de siste 40 årene. Det siste tiåret har om lag en tredel av alle norske avhandlinger innen akademiske musikkdisipliner hatt en form for populærmusikalsk innretning. Man kan, med utgangspunkt i Karin Sveens beskrivelse av musikkfaget i relasjon til sosial mobilitet og klassereise, diskutere om disse tendensene innebærer en form for 'demokratisering' av hva slags sosial bakgrunn og estetisk smak som tilbyr kulturell – eller akademisk – kapital og fungerer som gangbar 'valuta' også i høyere utdanning, eller om det dannes nye – og kanskje mer subtile – former for kulturelle og sosiale distinksjoner innenfor nye kontekstuelle rammer. Slike spørsmål står sentralt i det omtalte forskningsprosjektet (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014). Et annet pågående forskningsprosjekt som drives innenfor fagmiljøet, dokumenterer at også musikalsk barneskolekultur har gjennomgått en lignende utvikling de siste 70 årene. Særlig fra 1980-tallet har et stadig



bredere tilfang av populærmusikalske sjangrer og stiler i økende grad dominert musikktilbudet for barn (Dyndahl & Vestad, 2017). Mot en slik bakgrunn er det klart at lærerutdanningsfaget musikk har måttet bli mye mer av et populærmusikkstudium enn tidligere, i pakt med hvordan populærkultur har fått ny status og større betydning generelt og globalt (Peterson & Kern, 1996; Regev, 2013).

Som nevnt ovenfor fikk faglærerutdanningen i musikk en særlig profilering mot barne- og ungdomskultur, og den må med det ta populær- og mediekultur på største alvor. Dette skjer altså ikke bare på grunn av studentenes erfaringer og preferanser, men like mye på grunn av at dagens musikklærere, forskere og musikere gjerne har denne typen bakgrunn og interesse. I dag har musikkmiljøet aktive forskere innenfor flere retninger som understøtter en slik faglig innretning, blant annet forskning på barnekultur, musikk og medier (Vestad, 2013; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b), på intermedialitet eller sammenhenger mellom musikk, tekst, video og andre medieformer (Rygg, 2000; 2012), på musikkteknologi og studiotroduksjon (Askerøi, 2013; Askerøi & Viervoll, 2017; Dyndahl, 2002; Dyndahl & Nielsen, 2012), på ungdomskultur og mange former for populærmusikk (Askerøi, 2011; 2016; Danielsen & Skårberg, 2012; Dyndahl, 2005; 2008a; 2009; 2016; Rygg, 2015; Skårberg, 2003; 2005; 2007; 2012), på musikk i flerkulturelle, interkulturelle eller krysskulturelle sammenhenger (Hara, 2015; 2017; Karlsen, 2017a; Karlsen, Westerlund & Miettinen, 2016; Kvaal, 2017; Strøm, 2016), samt på kultur- og utdannings sosiologi relatert til musikkpedagogikk (Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg, 2016; Vestby, 2017). Og den musikkpedagogiske forskningen retter seg mot så vel formelle (Dyndahl, Hara, Karlsen, Nielsen, Skårberg & Vestby, 2015; Ellefsen, 2014; Vinge, 2014) som uformelle (Karlsen, 2007; 2017b; Karlsen & Väkevä, 2012) lærings- og sosialiseringarenaer.

Siden faglærerutdanningen er et treårig bachelorstudium, gir den større rom for at studentene kan utvikle sine utøvende og skapende musikalske ferdigheter enn hva musikklinja gjorde. Derfor har musikkmiljøet også i dag lærere med høy kompetanse innenfor sang og spill, musikalsk ledelse og komposisjon, men som samlet sett dekker flere musikkformer og -tradisjoner enn tidligere. Noen av disse lærerne har i tillegg forskerkompetanse, andre ikke. En distinksjon som har vokst fram i musikkfaget og andre kunstfag i den senere tid er forholdet mellom (vitenskapelig) forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid. Den kunstneriske parallellen til forskning har vært nedfelt i *Lov om universiteter og høyskoler* som en lovpålagt oppgave for høyere utdanning siden 1995. Det foregår imidlertid kontinuerlige diskusjoner i fagmiljøene, også i vårt miljø, om hva kunstnerisk utviklingsarbeid innebærer. Dette kan i noen tilfelle være en kilde til motsetninger mellom så vel kunstner- og forskeridentiteter som -interesser, blant annet når det kommer til spørsmål om anseelse, ressurser og maktposisjoner.

En mer spesifikk fagdidaktisk identitet som fagmiljøet i Hamar tidlig gjorde seg bemerket innenfor, både når det gjaldt forskning og pedagogisk utviklingsarbeid, var det som på 1990-tallet ble omtalt som 'IT-relatert musikkdidaktikk'. I 1996 gjorde det såkalte Norgesnettutvalget, som skulle utrede fagprofil og arbeidsdeling ved høyskolene, en vurdering av hvilke fagmiljøer som framstod som sterke

nok til å få status som knutepunkt innenfor norsk lærerutdanning. For Høgskolen i Hedmarks vedkommende mente de at norsk som andrespråk, norsk på ungdomstrinnet og nevnte IT-relatert musikkdidaktikk var kvalifisert. Til slutt ble riktignok bare den overordnede profileringen 'norskfaget i lærerutdanningen' tildelt knutepunkt, men dette var uansett et viktig skritt for musikkfaget i retning av å bli sett og anerkjent som ett av de fagområdene som kunne aksle høgskolens ambisjoner om forskningsbasert lærerutdanning (Dyndahl, Engen & Kulbrandstad, 2011), hvilket var avgjørende for musikkfagets videre eksistensberettigelse og legitimitet, i hvert fall på det nivået vi ønsket å være. Samtidig ble det etablert gode relasjoner til andre forskningsmiljøer ved høgskolen, særlig innenfor norskfaget. Sammen arrangerte vi nasjonale lærerutdanningskonferanser om IKT i fagene våre, støttet av Norgesnettrådet (se Dyndahl, Klempe & Kulbrandstad, 2000), og fra 2002 til 2005 samarbeidet vi om forskningsprosjektet *Gjenbruk og originalitet. Ungdoms bruk av nye medier* (se Dyndahl & Kulbrandstad, 2005), som ble støttet av Prokom – Program for satsing på kommunikasjon ved Østlandsforskning og de tre daværende høyskolene i Innlandet. Tidlig på 2000-tallet var norsk, engelsk og musikk de tre fagene innenfor lærerutdanningen i Hamar hvor det ble gitt tilbud på mellomfags- eller storfagsnivå, og disse tre fagene utviklet samarbeidet videre innen det strategiske innsatsområdet *Arena for kultur- og språkfag* – AKS – fra 2004. Og i 2005 startet altså masterprogrammet MIKS – master i kultur- og språkfagenes didaktikk – opp, med fordypningsmuligheter i de samme tre fagene. Det var gjennom å delta i slike prosesser at musikkfaget etter hvert stod fram som et framtidsrettet lærerutdanningsfag, en tendens som fant sin offisielle programformulering med formålsbeskrivelsen i forskrift om de nye grunnskolelærerutdanningene (2010). Der heter det at disse utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte med høy faglig kvalitet.

*Jeg slet lenge med å gjøre ferdig doktorgraden. Da jeg begynte fantes det ikke noe eget doktorgradsstipend, så jeg måtte søke fou-midler fra år til år på lik linje med andre kolleger. Det ene året fikk jeg stipend, det neste ikke. Omsider kunne jeg likevel levere avhandlingen, og det å disputere under Munchs sol i Universitetets aula opplevde jeg som en personlig triumf. Men jeg var nok ikke helt forberedt på hvor stor betydning det hadde for arbeidsplassen min. I denne fasen representerte hver eneste disputas et viktig skritt nærmere den generelle målsettingen om forskningsbasert lærerutdanning, og særlig om å nå det overordnede målet om at høyskolene i Innlandet en gang skulle kvalifisere til universitetsstatus. Med doktorgrad fikk jeg umiddelbart mange oppgaver med å utvikle forskningsmiljøer, master- og doktorgradsstudier. Ett år etter at jeg hadde disputert ble jeg professor, på det tidspunktet som den eneste innenfor det tverrfaglige miljøet ved lærerutdanningen som skulle realisere disse ambisjonene, og dermed ventet oppdraget med å lede kompetanseutvikling mot, og etter hvert søknad om akkreditering av, høyskolens ph.d.-program i det vi kalte profesjonsrettede lærerutdanningsfag. Det ble en lang og omstendelig prosess med drøye motbakker og bitre strafferunder, men også med den søte smaken av å lykkes til slutt. Siden har jeg ledet doktorgradsprogrammet de første fem årene det har eksistert, hele tiden med lærerutdanningsfaget musikk som ett av fagområdene denne forskerutdanningen hviler på. Dette innebærer selvfølgelig at jeg*

*i mange år har hatt en klar maktposisjon, både i lærerutdanningen og musikkmiljøet. Å hevde noe annet ville bare være å kokettere. Håpet er selvsagt at jeg har brukt denne posisjonen til beste for alle gode formål jeg har vært satt til å forvalte, men jeg vet samtidig at jeg i visse sammenhenger har holdt andre utenfor og begrenset deres utfoldelse. For eksempel vil mange kolleger sikkert mene at jeg har vært mer katolsk enn paven når det kommer til troen på at universitetsstatus vil være et ubetinget gode for lærerutdanningen, uansett om det innebærer at mye av det som har kjennetegnet denne utdanningskulturen kanskje må kastes på båten. Det følger av et slikt syn at jeg har vært skeptisk til å investere særlig mye i førstelektorprogrammer og lignende kompetanseutviklingsprosjekter, selv om jeg var førstelektor selv i flere år innen jeg tok doktorgrad. Isteden mener jeg at lærerutdanningen vil være best tjent med å satse tungt på de tradisjonelle, akademiske vegene til kompetanseoppbygging, og at doktorgrad prinsipielt bør kreves som kompetansegrunnlag for fast tilsetning. En kanskje brutal konsekvens av dette, er at jeg flere ganger har utøvd makt når det gjelder å definere hvilke krav det for eksempel skal stilles for å være med i en forskergruppe. Tidligere forsøkte vi nok å være mer inkluderende når vi utformet fou-søknader eller dannet grupper for fagutvikling, men erfaringen har vist at det først løsnet skikkelig etter at vi ble riktig strenge 'kompetanseformalister'. I senere år har vi derfor sagt at forskergrupper i musikk er reservert for dem som har doktorgrad eller er tatt opp på et doktorgradsprogram. Det er klart at dette har vært ekskluderende, men samtidig mener jeg det har ført til brukbare resultater. Imidlertid har jeg ikke noe problem med å forstå at noen mener dette er å gå alt for langt, og at vi kanskje ofrer den formen for fred og fordragelighet mellom ulike profesjonelle identiteter som tilsynelatende har vært ettertraktet i lærerutdanningen, til fordel for de rotterace-lignende tilstandene mange synes preger forskningsverdenen.*

Om det bryter med lærerutdanningskulturen eller ei – vi har ikke desto mindre lykkes med å bygge opp både en forskerkultur og en forskerutdanningskultur. Siden 2004 har vi hatt ti doktorgradsstipendiater i musikk, de seks siste på vårt eget ph.d.-program i profesjonsrettede lærerutdanningsfag. Flere av kollegene har bidratt som hoved- og medveiledere for disse, og noen har dessuten vært veiledere, opponenter og komitemedlemmer ved bedømmelse av doktorgradsarbeider nasjonalt og internasjonalt. En av stipendiatene og en postdoktor er finansiert av eksterne forskningsmidler. I 2013 vant nemlig forskningsmiljøet i musikk fram med å få støtte til det fireårige forskerprosjektet *Musical gentrification and socio-cultural diversities* (Høgskolen i Innlandet, s.a.) på den mest krevende konkurransearenaen for forskning i Norge – Forskningsrådets program for fri prosjektstøtte, FRIPRO – og i 2016 ble hele forskergruppen i kulturorientert musikkpedagogikk tildelt Høgskolen i Hedmarks forskningspris. Både som gruppe og enkeltpersoner har vi gjort oss gjeldende i internasjonale forskernettverk og dessuten fått ansvar for å arrangere store konferanser med forskere fra hele verden. Fagfolk herfra medvirker dessuten regelmessig i sampublikasjoner med internasjonale samarbeidspartnere og har blitt invitert til å delta i internasjonale *handbooks*, *research companions* eller oversiktsverk på noen av de mest anerkjente forlagene. Dermed har miljøet også bidratt til den internasjonale teori- og begrepsutviklingen på flere musikkfaglige, -pedagogiske og tverrfaglige områder.

Et tilbakevendende tema i diskusjoner om hva som skal kjennetegne profesjonsrettede lærerutdanningsfag, som musikkfaget altså per definisjon skal være, er forholdet mellom teori og praksis (Grimen, 2008; Shulman, 2004). Slik jeg mener å kjenne musikkfaget i norsk lærerutdanning generelt og i Hamar spesielt, har nok vårt miljø blitt oppfattet å ligge et godt stykke nærmere 'teori' enn 'praksis' sammenlignet med andre lærerutdanninger, hvis man først godtar premisset om at disse begrepene danner motpoler på en normativ akse, hvor idealene riktignok kan variere. Det tidlige valget om å la musikklinja få grunnfagstatus i forhold til universitetsfaget musikkvitenskap, skilte seg i så måte fra hva de fleste andre fagmiljøene som forvaltet musikkfaget i norsk allmennlærerutdanning, gjorde. Så da Høgskolen i Hedmark ble til i 1994, blant annet gjennom fusjonen av de tidligere lærerhøgskolene i Elverum og Hamar, og da allmennlærerutdanningen i Hedmark som et resultat av dette ble samlet i Hamar fra 2006, kom motsetningsforholdet mellom to musikkmiljøer som muligens befant seg på hvert sitt ytterpunkt på en slik skala, til uttrykk, blant annet i samordning av studieplanarbeidet.

Jeg kan imidlertid ikke helt akseptere den forenklede dikotomien mellom teori og praksis, og mener som Tone Kvernbekk (1995; 2011) at både teori- og praksisbegrepet må defineres og nyanseres ytterligere før en slik diskusjon gir særlig mening. Kvernbekk hevder for eksempel at praksis alltid – allerede inneholder mye teori, men at den som oftest ikke er forskningsbasert; «den er usystematisk og ofte ikke godt artikulert heller. Det er dette jeg henviser til når jeg sier at vi bruker teori til å se med» (Kvernbekk, 2011, s. 25). I lærerutdanningssammenheng brukes ofte begreper som læring og motivasjon på denne måten. Verken læring eller motivasjon kan observeres direkte, men vi bruker dem for å forstå hva som skjer. I en viss forstand er de derfor teoretiske begreper. Kvernbekk kaller dette teori i 'svak' forstand. Med teori i 'sterk' forstand forstår hun derimot forskningsbasert teori som er systematisk og avgrenset til å handle om definerte fenomener. Mellom sterke former for teori og praksis kan det være et gap, hevder Kvernbekk, samtidig som hun mener at dette gapet ikke trenger å være et problem. Tvert imot trengs det i blant rene beskrivelser av hva som skjer og hvorfor det skjer, uten tanke på at denne kunnskapen skal omsettes til praksis i klasserommet:

Men her har vi muligheten til å etablere en teori med en annen funksjon i forhold til praksis. For mens noe forskningsbasert teori gjerne kan være opptatt av å forbedre praksis, trenger slett ikke all slik teori være det. Det bør finnes teori (av det 'sterke' slaget) som ikke behøver å legitimere seg i praksis, men som i stedet kan ha en distanse til praksis som gjør at den kan fungere som kritisk redskap. Teori som må vise at den 'virker' i praksis har ikke denne distansen. Det er derfor jeg [...] slår til lyd for at en eller annen form for gap mellom teori og praksis er en god ting. Noen teorier må kunne se med fugleblikk på praksis, samt på teori og på teori-praksis-diskusjonene og ivareta en kritisk oppgave. Denne formen for teori trenger ikke bekymre seg om er-bør-problemet, for den skal ikke mates tilbake til praksis for å endre den. Med et gap som et slags frirom for teori, kan man også ivareta teoriens egenverdi [...]. (Kvernbekk, 2011, s. 25)



Når *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene* (2010) slår fast at de skal være integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte med høy faglig kvalitet, må dette derfor tolkes ut fra ulike perspektiver og hensyn. En integrert lærerutdanning skiller seg fra fag i disiplinbaserte studier (som for så vidt kan bygges inn i en lærerutdanning med PPU senere) ved at fagdidaktikk er integrert i fagene, ved at pedagogikk og praksis er en del av utdanningen, og ved at det fins forskjellige tverrgående perspektiver som skal vektlegges, eksempelvis grunnleggende ferdigheter. Men i tillegg må en forskningsbasert profesjonsutdanning av i dag kunne operere med nyanserte definisjoner av teori- og praksisbegrepene og håndtere ulike perspektiver på relasjonene dem imellom, slik jeg ser det.

På denne bakgrunn mener jeg at den satsingen på forskning og kompetanseheving som har skjedd i Hamar – i stor grad innenfor musikkfaget – på ingen måte har medført at kvaliteten på lærerutdanningens praksis- eller profesjonsinnretning er svekket. Når det gjelder musikkfaget, understøttes dette synet av at en ny generasjon lærerutdannere, hvorav flere med doktorgrad, har tatt ansvar for en musikkpedagogisk rehabilitering av studiene som i så stor grad har lyktes med å integrere de overnevnte perspektivene at det resulterte i at fagfolkene bak årsstudiet og faglærerutdanningen i musikk ble hedret med Høgskolen i Hedmarks utdanningskvalitetspris for 2016. Med dette mener jeg selvsagt ikke å hevde at tidligere motsetninger er visket ut. Som Ongstad (2006) indikerte med begrepet didaktisering av kunnskap, er dette en pågående prosess som finner sted i relasjon til et samfunn i endring. Det er derfor vanskelig å se for seg at den har noe endepunkt. Ikke ulikt Kvernbekk (1995; 2011) framholder også Ongstad metarefleksjonens betydning. Han understreker dessuten nødvendigheten av å språkliggjøre fagdidaktikk – noe vi enkelt burde kunne utvide til å gjelde musikkpedagogikk også – i form av metaspråk og -begreper som kan danne forutsetninger for refleksjon: «Refleksjon får dermed en sentral funksjon som didaktisering» (Ongstad, 2006, s. 35). Klarer vi det, kan også diskusjonene føres og motsetningene håndteres på måter som i sum kan fungere produktivt for utdanningskvaliteten. Men på den måten kan vi se for oss at vi trenger musikkpedagogisk kunnskap og teori som 'virker' på andre måter enn å forbedre praksis i musikkfaget. Vi trenger også forskning, teori- og begrepsutvikling som hjelper oss å granske og reflektere over grunnlagsproblemer – eksempelvis slike som vedrører identitet og makt – knyttet til det å operere som et lærerutdanningsfelleskap i en dynamisk kultur og et samfunn i kontinuerlig forandring (se Dyndahl, 2008b; 2015a; 2015b; Dyndahl & Nielsen, 2014; Karlsen & Westerlund, 2015; Skårberg, 2013). I musikkmiljøet innenfor lærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet fins både evne og vilje til å bidra med dette.

## Epilog

Denne historien er skrevet fra en bestemt synsvinkel og kunne derfor vært helt annerledes. Et forhold som skiller den fra alternative beskrivelser, er likevel at den er åpen om sitt personlige, autoetnografiske perspektiv. Men dermed må jeg nok innse at det også ligger i sakens, eller metodens, natur at jeg antakelig

har betont min egen rolle for sterkt på bekostning av andres. Det er for så vidt et velkjent fenomen at det er seierherrene – eller makthaverne – som skriver historien. I denne sammenheng kan jeg ikke gjøre stort annet med det enn å oppfordre andre til å komme med sine versjoner. For meg har det å forsøke å fortelle en kollektiv historie om lokale og fagspesifikke, men samtidig allmenne og samfunnsmessige, utviklingstendenser ut fra personlige erfaringer, vært lærerikt og litt skummelt på samme tid.

*Når dette publiseres er jeg 60 år. På mange måter har jeg gjort noen typiske valg for min generasjon. Jeg ble født inn i etterkrigstidens ungdomskultur med dens sensasjonelle nye musikk. Derfor ville jeg lære meg å spille gitar. Den første sangen jeg spilte for andre, var Dylans *Blowing in the wind*, på Nardo skole i 1969. Året etter begynte jeg på ungdomsskolen. Der kunne vi velge musikk som valgfag, opp til åtte timer i uka i niende. Læreren vår tok hovedfag i musikk og spilte med Four Jets i helgene, så vi fikk låne bandutstyret til skolefester og slikt. Ellers gikk jeg på musikkskolen og spilte klassisk gitar, som var et populært instrument på den tiden. Jeg øvde mye. Og i 1973, da jeg skulle på gymnasiet, ble det for første gang satt i gang en musikklinje utenom Oslo. Der kom jeg inn, og på Katta i Trondheim startet klassereisen for alvor. Gjennom musikkfaget lærte jeg den klassiske, legitime kulturen å kjenne og forsøkte å tilegne meg dens habitus. Ronny Ambjörnsson skriver at den klassereisende befinner seg på fremmed grunn, både i forhold til det som er forlatt og det man prøver å gjøre til sin nye hjemstavn. Man kompenseres kanskje med å forsøke å være en flink fyr. Tilfeldighetene ville at jeg skulle vie mitt yrkesliv til musikkfaget, til lærerutdanning og forskning. Noe har jeg nok også fått utrettet, men først og fremst føler jeg at jeg har vært en del av verden og historien, slik lærerutdanningsfaget musikk i Hamar også har vært det.*

## Referanser

- Adams, T.E., Jones, S. H. & Ellis, C. (2014). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- Ambjörnsson, R. (2005). *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo: Pax Forlag.
- Anderson, T.D. (2015). Collaborative autoethnography as a way of seeing the experience of care giving as an information practice. *Information Research*, 20(1), 170–182.
- Askerøi, E. (2011). No love in modern life: matters of performance and production in a Morrissey song. I: E. Devereux, A. Dillane & M. Power (red.), *Morrissey: fandom, representations and identities* (s. 207–223). Bristol: Intellect.
- Askerøi, E. (2013). *Reading pop production: Sonic markers and musical identity* (Doktoravhandling). Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Askerøi, E. (2016). Who is Beck?: Sonic markers as a compositional tool in popular music. *Popular Music*, 35(3), 380–395.
- Askerøi, E. & Viervoll, A. (2017). Musical listening: Teaching studio production in an academic institution. I: G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran & P. Kirkman (red.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (s. 231–242). London: Routledge.
- Barker, C. (2003). *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. New York: Routledge.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke: En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. (Doktoravhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.

- Bouij, C. (1998). 'Musik – mitt liv och kommande levebröd': En studie i musiklärares yrkessocialisation. (Doktoravhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bryhn, G. & Kværneng, K. (1992). Hvorfor tale når man kan synge? I: T.O. Engen & B. Øygarden (red.), *Tankeblikk. Artikler om kultur og utdanning* (s. 94–101). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Dahlgren, L. O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I: R. Säljö et al. (red.), *Som vi uppfattar det: Elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning* (s. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (red.), (2010). *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. & Skårberg, O. (2012). Fra rhythm'n'blues til rock'n'roll. I: E. Hovland (red.), *Vestens musikkhistorie: Fra 1600 til vår tid* (s. 368–378). Oslo: Cappelen Damm.
- Doloriert, C. & Sambrook, S. (2011). Accommodating an autoethnographic PhD: The tale of the thesis, the viva voce and the traditional Business School. *Journal of Contemporary Ethnography*, 40(5), 582–615.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk / Teknologi / Didaktikk. Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi* (Doktoravhandling) (Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet Acta Humaniora nr. 152). Oslo: Unipub.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I: G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73–91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyndahl, P. (2005). Kulturens Xerox-grad eller remixet autentisitet? Gjenbruk og originalitet i hiphop og samplingkultur. I: P. Dyndahl & L.A. Kulbrandstad (red.), *High fidelity eller rein jalla? Purisme som problem i kultur, språk og estetikk* (s. 201–228). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P. (2008a). Norsk hiphop i verden. Om konstruksjon av global identitet i hiphop og rap. I: M. Krogh & B. S. Pedersen (red.), *Hiphop i Skandinavia* (s. 103–125). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dyndahl, P. (2008b). Music education in the sign of deconstruction. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 124–144.
- Dyndahl, P. (2009). Negotiating the 'roots/routes' of authenticity and identity in Nordic hip-hop. *Finnish Journal of Music Education*, 12(2), 22–38.
- Dyndahl, P. (2015a). Academisation as activism? Some paradoxes. *Finnish Journal of Music Education*, 18(2), 20–32.
- Dyndahl, P. (2015b). Hunting high and low. The rise, fall and concealed return of a key dichotomy in music and arts education. I: M.P. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (red.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 30–39). London: Routledge.
- Dyndahl, P. (2016). Everything except dance band music. Cultural omnivorousness, norms, and the formation of taboos. I: S.H. Klempe (red.), *Cultural psychology of musical experience* (A volume in the series: Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development, Series Ed. J. Valsiner) (s. 143–163). Charlotte, N.C.: Information Age Publications.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I: F.V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (red.), *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 11 (s. 9–32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I: P. Dyndahl, T.O. Engen & L.I. Kulbrandstad (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185–221). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P., Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.I. (2011). Fra lærerutdanning til forskerutdanning. I: P. Dyndahl, T.O. Engen & L.I. Kulbrandstad (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 1–13). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- 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.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 131–150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S.G., & Skårberg, O. (2016). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, DOI: 10.1080/14613808.2016.1204280
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S.G. (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., Klempe, H. & Kulbrandstad, L.A. (red.). (2000). *Tekst og tone på Internett* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 1, 2000). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Dyndahl, P. & Kulbrandstad, L.A. (red.). (2005). *High fidelity eller rein jalla? Purisme som problem i kultur, språk og estetikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2012). Musikproduksjon, kunnskap og lærande. I: G. Ternhag & J. Wingstedt (red.), *På tal om musikkproduksjon. Elva bidrag till ett nytt kunnskapsområde* (s. 55–74). Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Dyndahl, P. & Nielsen, S.G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105–118.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (1992). Kunstfag mellom selvtuttrykk og dannelse. I: T.O. Engen & B. Øygarden (red.), *Tankeblikk. Artikler om kultur og utdanning* (s. 83–93). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P. & Vestad, I. L. (2017). Decades of recorded music for children. Norwegian children's phonograms from World War II to the present. Akseptert for publisering i *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*.
- Ellefsen, L.W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in «Musikklinja»* (Doktoravhandling). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 733–768). Thousand Oaks: Sage.
- Engen, T.O. & Øygarden, B. (red.). (1992). *Tankeblikk. Artikler om kultur og utdanning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. Stord: HSH-rapport 2011/1.
- Faber, S.T., Prieur, A. Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2012). *Det skjulte klassesamfund*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*, FOR-2010-03-01-295. (2010). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, volume 1: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamar lærerhøgskole. (1977). Aa. M. Børke et al., *I forandringens tegn. Hamar lærerskole 1967–1977*. Hamar: Hamar lærerskole.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Hara, M. (2015). Pathways of musicians with an immigrant background in Norway. I: S. Karahasanoglu (red.), *Local and Universal: MUSICULT'15: Music and cultural studies Conference Proceedings, May 7–8, 2015* (s. 237–248). Istanbul: Dakam publishing.
- Hara, M. (2017). Sustaining the assemblage: Exploring how immigrant musicians cultivate and negotiate their musicainship in Norway. Akseptert for publisering i *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 2017, 18*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hovden, J. F. (2002). Arvingane: Studentar og kulturinstitusjonane. I: S. Bjørkås (red.), *Individ, identitet og kulturell erfaring* (s. 71–94). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høgskolen i Innlandet. (s.a.). *Musical gentrification and socio-cultural diversities*. Hentet fra [www.inn.no/MG](http://www.inn.no/MG)
- Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: Festspele i Pite Älvdal and matters of identity* (Doktoravhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Karlsen, S. (2017a). Policy, access and multicultural (music) education. I: P. Schmidt & R. Colwell (red.), *Policy and the political life of music education* (s. 211–230). Oxford: Oxford University Press.
- Karlsen, S. (2017b). Leisure-time music activities from the perspective of musical agency: The breaking down of a dichotomy. I: R. Mantie & G.D. Smith (red.), *The Oxford handbook of music making and leisure* (s. 187–202). Oxford: Oxford University Press.
- Karlsen, S. & Väkevä, L. (2012). *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2015). Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening arenas for the art of living with difference. I: C. Benedict, P.K. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (red.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 372–387). Oxford: Oxford University.
- Karlsen, S., Westerlund, H. & Miettinen, L. (2016). Intercultural practice as research in higher music education: The imperative of an ethics-based rationale. I: P. Burnard, E. Mackinlay & K. Powell (red.), *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research* (s. 369–379). London: Routledge.
- Kidd, J. D. & Finlayson, M. P. (2010). Mental illness in the nursing workplace. A collective autoethnography. *Contemporary Nurse*, 36(1–2), 21–33.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanning*. Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. (St.meld. nr. 27, 2000–2001). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelærerutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelærerutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kvaal, C. (2017). Crossing affordances: Hybrid music as a tool in intercultural music practices. Akseptert for publisering i *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 2017, 18*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88–96.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, 2, 20–25.
- Lov av 8. juni 1973 nr. 47 nr 9 om lærerutdanning*. (1973). Oslo: Grøndahl.
- Lov om universiteter og høyskoler, LOV-2005-04-01-15*. (2015). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I: G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46–56). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F.V. (red.). (2010). *Musikfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet.
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. (Doktoravhandling). Göteborg: Avdelningen för musikvetenskap. Göteborgs Universitet.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. I: S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 19–57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Peterson, R.A. & Kern, R.M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907.
- Petterson, P. (2004). *Månen over porten*. Oslo: Oktober.
- Regev, M. (2013). *Pop-rock music. Aesthetic cosmopolitanism in late modernity*. Cambridge: Polity.
- Rygg, K. (2000). *Masqued mysteries unmasked: early modern music theater and its Pythagorean subtext*. Hillsdale, New York: Pendragon Press.
- Rygg, K. (2012). When angels dance for kings: The beginning of Scandinavian music theatre. *Danish Yearbook of Musicology*, 39, 35–53.
- Rygg, K. (2015). The broken hallelujah: The super hit as sacred space. I: S.A. Christoffersen, G.T. Hellemo, L. Onarheim, N.H. Petersen, M. Sandal (red.), *Transcendence and sensoriness: perceptions, revelation, and the arts* (s. 326–345). Leiden: Brill Academic.
- Seljestad, L.O. (2010). I begynnelsen var klassereisa. I: K. Dahlgren, & J. Ljunggren (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 28–40) Oslo: Universitetsforlaget.
- Shulman, L.S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I: S.M. Wilson (red.), *The wisdom of practice* (s. 523–544). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skårberg, O. (2003). *Da Elvis kom til Norge. Stilbevegelser, verdier og historiekonstruksjon i rocken fra 1955 til 1960* (Doktoravhandling) (Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet Acta Humaniora nr. 179). Oslo: Unipub.
- Skårberg, O. (2005). Populærmusikk som minner, historieentreprise og klanglig resonans: «we collect records so you don't have to». *Studia Musicologica Norvegica*, 31, 103–123.
- Skårberg, O. (2007). På hvilken måte tilhører Belonging-kvartetten norsk jazzhistorie? Noen perspektiver på historisering av nyere norsk jazz. *Studia Musicologica Norvegica*, 33, 169–190.
- Skårberg, O. (2012). Jazz: mellom kunst og populærmusikk. I: E. Hovland (red.), *Vestens musikkhistorie: Fra 1600 til vår tid* (s. 326–367). Oslo: Cappelen Damm.
- Skårberg, O. (2013). Musikalsk skoloring for framtiden. Om valgets kvaler i dagens musikkundervisning. *Studia Musicologica Norvegica*, 39, 93–114.
- Strøm, I.T. (2016). «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal». *En etnografisk studie av musikalsk aktørskap i krysskulturelle kontekster* (Doktoravhandling). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sveen, K. (2000). *Klassereise. Et livshistorisk essay*. Oslo: Oktober.
- Sætre, J.H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music*. (Doktoravhandling). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. (St.meld. nr. 16, 2001–2002). Oslo: Departementet.



- Vestad, I.L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap.
- Vestad, I.L. (2014a). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 248–278.
- Vestad, I.L. (2014b). «Now you see it, now you don't»: On the challenge of inclusion in the perspective of children's everyday musical play. *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 2014*, 15, 85–103.
- Vestad, I.L. (2015a). «Det aller største mor vet om ...»: Om å gi videre et levd liv med musikk og å formidle for lite. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 4(1), 37–49.
- Vestad, I.L. (2015b). Musik skapar ögonblick: Om musik och mening i ett barnkulturellt perspektiv. I: Y. H. Trulsson & A. Houmann (red.), *Musik och lärande i barnets värld* (s. 97–117). Lund: Studentlitteratur.
- Vestby, S. (2017). *Folkelige og distingverte fellesskap: Gentrifisering av countrykultur i Norge – en festivalstudie* (Doktoravhandling). Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktoravhandling). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Ørbæk, T. (2013). Autoetnografisk undersøkelse av dansepedagogiske vendepunkt – bevisstgjøring av forforståelse i kvalitativ forskning. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 70–81.