



Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning” Kunnskapsdiskurser i *Rammeplan for kulturskolen*

Live Weider Ellefsen ¹

Høgskolen i Innlandet

Sammendrag: Høsten 2016 forelå rammeplanen Mangfold og fordypning (Norsk Kulturskoleråd, 2016), som erstatter tidligere retningsgivende planer for norske kulturskoler. Planverket søker å legge til rette for et større mangfold i utdanningstilbudet, bedre og bredere rekruttering, felles normer for faglig og pedagogisk kvalitet og felles forventninger om læringsutbytter og kompetanseoppnåelse. I denne artikkelen anlegges et diskursanalytisk perspektiv for å undersøke hvordan kunnskap og kompetanse forstås i det nye rammeplanverket, og hvilke diskurser som muliggjør disse forståelsene. Særsilt er det rammeplanens målsettinger og læringsutbyttebeskrivelser som blir underlagt systematisk analyse, med spesiell oppmerksomhet rettet mot kulturskolens musikkfag, og den grunnlagstenkingen om musikkfaglig kunnskap og kompetanse som kommer til uttrykk i fagplanen for musikk. Fire områder for diskursiv spenning og meningsforhandling blir utforsket. Disse er knyttet til musikkfaglig kunnskap forstått som 1) yringskulturell kompetanse og ekspressiv interesse 2) fagferdigheter og dannelse 3) mangfold og/eller fordypning og 4) aktivt utøverskap og entreprenørskap.

Emneord: diskursanalyse, kulturskole, kunnskapsdiskurser, musikalsk kompetanse, rammeplan for kulturskolen

Kulturskolens sammensatte samfunnsoppdrag

“En kulturskole for alle” har vært kongstanken i utviklingen av det norske musikk- og kulturskolesystemet. I tråd med det sosialdemokratiske enhetsskoleprinsippet² skal kulturskoletilbudet

¹ Høgskolen i Innlandet, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap. Epost: live.ellefsen@inn.no

² *Enhetsskolen* har vært et politisk ideal i utbyggingen av det norske grunnskolesystemet og handler om å legge til rette for at alle elever får samme muligheter til utdanning og faglig kvalifisering. Med enhetsskoleprinsippet har man søkt å utjevne sosiale forskjeller og konstruere et enhetlig utdanningsløp. I nyere tid har man med

nå ut til alle barn og unge i Norge, uavhengig av økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn. Kulturskolene skal medvirke til å oppfylle barns rett til å delta i kunstnerisk virksomhet og utvikle sine skapende evner, og bidra til å skape sosial og personlig identitet. Skolene har dessuten et spesielt ansvar for elever som viser særlig interesse og forutsetninger for kunstfag, og for å forberede for profesjonell kunstutøving. I tillegg skal kulturskolene være ressursentre i lokalt skole- og kulturliv (Bjørnsen, 2012; Enger et al., 2013; Norsk Kulturskoleråd, 2006).

Høsten 2016 ferdigstilte Norsk Kulturskoleråd en ny retningsgivende plan for kulturskolens virksomhet; *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016). Det nye rammeplanverket representerer et forsøk på å møte bestemte utfordringer knyttet til kulturskolens sammensatte samfunnsoppdrag, i særdeleshet mangelen på felles normer for faglig og pedagogisk kvalitet, ulike forventninger om læringsutbytter, og vedvarende sosial skjevhet i deltakelse og rekruttering. *Rammeplan for kulturskolen* er å forstå som et "grunnlagsdokument for utviklingen av nasjonale standarder og lokale læreplaner i skoleslaget" heter det i planens innledning [5].³ I mangel av en forpliktende forskrift for virksomheten⁴ gir rammeplanen tilrådinger om organiseringen av skole og undervisning, og om innhold, mål og læringsutbytter i fem fag: dans, musikk, teater, visuell kunst og skapende skriving (et femte fag, sirkus, er under utarbeiding). Ved å signalisere bestemte standarder, for eksempel gjennom detaljerte beskrivelser av mål for undervisningen og forventet læringsutbytte for eleven, forventes tilrådingene å gi tydelig retning til utviklingsarbeidet på den enkelte skole, og føre til en utjamning av nasjonale og lokale forskjeller i faglig og pedagogisk kvalitet.

I denne artikkelen undersøker og diskuterer jeg hvordan et "grunnlag" etableres, og bestemte "standarder" signaliseres [5] i *Rammeplan for kulturskolen*. Særskilt er det rammeplanens målsettinger og læringsutbyttebeskrivelser som har blitt underlagt systematisk analyse, med spesiell oppmerksomhet rettet mot *kulturskolens musikkfag*, og den grunnlagstenkningen om og standardiseringen av *musikkfaglig kunnskap og kompetanse* som kommer til uttrykk i fagplanen for musikk [kap. 3.3]. I en kritisk-analytisk, diskursteoretisk forankret forskningstilnærming gjennomgår jeg de mer eller mindre underforståtte antagelsene som planen styrer etter, samtidig som jeg utforsker og anerkjenner andre mulige forklaringsmodeller. Fire områder for diskursiv spenning og meningsforhandling blir utforsket; disse er knyttet til musikkfaglig kunnskap forstått som 1) ytringskulturell kompetanse og ekspressiv interesse 2) fagferdigheter og dannelse 3) mangfold og/eller fordypning og 4) aktivt utøverskap og entreprenørskap.

Hensikten med artikkelens kritisk drøftende analyse er ikke å svekke rammeplanens funksjon eller kredibilitet som grunnlagsdokument for lokalt utviklingsarbeid. Ønsket er snarere å bidra med forskningsbaserte kommentarer som belyser og utdyper planens gjennomgående forholdningssett og betraktningmåter, og slik medvirke til kreativ og produktiv lokal operasjonalisering av rammeplanen. Når *Rammeplan for kulturskolen* skal implementeres på lokalt nivå avhenger ikke resultatet bare av hvor presise fagmål og kvalitetskriterier man klarer å formulere, eller hvilke samarbeidspartnere man kan få på banen. Det avhenger også av informert refleksjon over det grunnlaget og de standardene planen målbærer, og hvordan disse skal, eller eventuelt ikke skal, målbæres videre i lokal praksis.

begrepet *fellsskolen* utvidet denne ambisjonen ved å signalisere et ønske om å synliggjøre mangfold og vektlegge inkludering, for eksempel av barn med spesielle behov eller med minoritetsspråklig bakgrunn (Ludvigsen et al., 2014, s. 24).

³ Her, og i det videre, viser all informasjon i skarpe klammer til avsnitt og sidetall i *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016)

⁴ I Norge har det siden 1997 vært lovfestet at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud. Det finnes imidlertid ingen lovforankret, utdypende forskrift som regulerer virksomhetens aktivitet.

Rammeplanen forstått som diskursivt utsagn

Fremgangsmåten i artikkelens analyser bygger på Foucaults forståelse av kulturelt etablerte forholdningssett og handlingsmønstre som *diskurser* (Foucault 1969/2010; 1970/1999). På et fag- eller interessefelt vil det sirkulere ulike og overlappende, og ofte også motstridende, diskurser. Noen er godt etablerte i feltet. De er innarbeidet over tid, og oppleves som naturlige og selvsagte måter å utøve feltet på, i tale og handling, for de fleste deltakere. Slik regulerer diskursene hva man, normalt sett, kan si og gjøre på feltet, og likeledes fra hvilket ståsted, eller hvilken subjektposisjon, man kan si og gjøre hva (jf. Foucault, 1969/2010).

I et Foucauldiansk diskursperspektiv kan rammeplandokumentet betraktes som et "utsagn" fra dette diskursive mulighetsfeltet; et produkt av og et uttrykk for ulike diskurser i utdannings- og kulturlivets mange praksiser. Den versjonen av planen som forelå høsten 2016 er resultatet av lang tids aktivitet og forhandling i ulike fagmiljøer og arbeidsutvalg, den har vært oppe i høringsrunder og landsmøtedebatter, og blitt underkastet stadig nye omskrivninger. Diskursive utsagn bør imidlertid ikke forstås som passive avtrykk fra aktiv praksis. De *er* diskursiv praksis, i den forstand at de aktiverer og re-presenterer diskursene i feltet. Rammeplanen kan dermed sies å være et uttrykk for diskursene som regulerer kulturskolen som undervisnings- og læringspraksis, og samtidig et resultat av kulturskolefeltets prosedyrer for forhandling, uttynning og utelukkelse av mening (Foucault, 1970/1999). Men den virker også som en diskursiv "uttynningsprosedyre" i seg selv, i det at den forsøker å ordne feltet ved å feste og regulere det som i utgangspunktet er en bevegelig og utflytende virkelighet.

En forfatter eller avsenders tilsiktede mening er i en slik sammenheng mindre relevant. Rammeplanen fremstår som den gjør fordi diskursen(e) har hatt en virkning, ikke fordi det står et suverent, meningsskapende subjekt bak.⁵ I Foucaults forståelse av diskursiv makt og meningsskaping, eller "makt/kunnskap" (Foucault, 1982), ligger ikke makten til å forskyve mening i bestemte retninger og opprettholde enkelte forklaringsmodeller hos en suverene forfatter, men i de myriader av relasjoner som hele tiden oppstår og etableres mellom mennesker som handler innenfor diskursive praksiser. En makthandling er en meningsskapende fortolkning som baserer seg på allerede etablerte fortolknings- og handlingsmønstre. Det som dermed blir interessant i en diskursanalyse av *Rammeplan for kulturskolen* er hvilke forståelser som målbæres og hvilke handlinger som vektlegges. Ikke minst er det av stor betydning hvilke forståelser av kunnskap og kompetanse planen iverksetter.

I denne artikkelen er jeg, som tidligere nevnt, spesielt interessert i kulturskolefaget musikk, og videre i diskursene som regulerer hvordan vi kan forstå musikalsk kunnskap og kompetanse. I rammeplanen operasjonaliseres kunnskapsdiskursene i et omfattende og detaljert målhierarki, fra visjon og formål for kulturskolens virksomhet og opplæring og ut i læringsmål for elever på musikkprogrammets ulike "nivå". Utsagn som identifiserer læringsmål for opplæringen og normer for oppnådd kompetanse finner vi imidlertid også i tekstavsnitt utenom det planen selv definerer som målsettinger. I tillegg målbæres kunnskapsdiskurser i utsagn som dreier seg om "verdien" av undervisning og "innholdet" i undervisningen.

⁵ For et svært illustrerende eksempel, se Neumann (2001, kap. 6) om hvordan en politisk tale ble til.

Framgangsmåter for analyse

Med unntak av Varkøy (2001) og Johansen (2003; se også Johansen & Karlsen, i trykken, 2017) har forskningsinteressen for læreplanverk på det musikkpedagogiske området i Norge vært lav. Foreliggende artikkel tilbyr ingen fullstendig analyse av et planverk, men fokuserer på konstruksjonen av musikalsk kunnskap og kompetanse i *Rammeplan for kulturskolen*, og diskursene som muliggjør dem. I analysearbeidets første fase ble all tekst i rammeplanens generelle kapitler,⁶ samt fagplan for musikk, kodet og kategorisert. Utsagn og avsnitt som på ulike måter re-presenterer kunnskapsdiskurser (i kulturskolefagene generelt og musikkfaget spesielt) ble identifisert. I tillegg ble alle direkte målformuleringer organisert i et utvidet målhierarki,⁷ slik at de enkelt kunne analyseres i forhold til hverandre. I fase to av analysearbeidet ble alle aktuelle sekvenser nærlest og kodet i flere omganger, med øye for den tekstlige konstruksjonen av musikalsk kunnskap og kompetanse, inkludert hvordan planen iverksetter kunnskapsdiskurser i konstruksjonsprosessen. For å synliggjøre konstruksjonen av musikalsk kunnskap og kompetanse i rammeplanen gjør artikkelens analyser nytte av figurer som sammenstiller diskursivt relaterte utsagn. Et viktig metodisk poeng i denne sammenhengen er at *kontekst* nødvendigvis også må bli inkludert i det analytiske arbeidet. Diskursene kommer ikke til syne i en lukket, tekst-autonom lesning, men kan gjenkjennes og analyseres frem fordi tilsvarende og lignende diskurser er tilgjengelige på musikkutdanningsfeltet i stort. I analysearbeidet har konsepter og kategorier fra didaktisk og musikkdidaktisk teori blitt brukt til å utforske materialet. For eksempel ble allerede etablerte termer for kunnskapsformer og vitensdimensjoner i musikkfaget brukt til å forstå og skille mellom ulike måltyper og innholdsbeskrivelser i rammeplanen. Tidligere forskning på kulturskolefeltet og offentlige dokumenter og utredninger om kulturskolen danner et bakgrunnsteppes for analysene, det samme gjør forskerens egen erfaring som kulturskolelærer og forelder, kulturskoleelev og lærerutdanner.

Kulturskolen som politisk satsningsområde

Utviklingen av de kommunale musikk- og kunst/kulturskolene i Norge kan forstås som en organisk og lokalt drevet prosess, som har gitt opphav til skoler med ulik profil og ulikt politisk mandat (Bjørnsen, 2012, s. 5). Samtidig er det fullt mulig å skrive frem historien om kulturskolenes utvikling som et resultat av målrettet politisk og interessepolitisk arbeid, slik Norsk Kulturskoleråd gjør i sin egen organisasjonsrapport (2006; se også Enger et al., 2013). Kulturskolene i Norge har blitt gjenstand for stadig økende politisk oppmerksomhet, og innføringen av kommunalt øremerkede midler i 1982,⁸ den første rammeplanen i 1989, målsettingen om at musikkskoleelevene skulle utgjøre 30% av grunnskoleelevene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) og lovfestingen av skoleslaget i 1997 kan sies å markere milepæler i det politisk-strategiske arbeidet på feltet. Siden kulturskoleloven ble innført har det også vært et intensivt engasjement, ikke minst hos de ulike interesseorganisasjonene, for nærmere regulering av kulturskolens undervisning og aktivitet. Den nye rammeplanen for kulturskolen kan sies å være et direkte utslag av dette engasjementet.

En lignende intensivering av politisk interesse for kulturskoletilbud og musikk- og kunstutdanning utenom obligatorisk skole kan ses også i de andre nordiske landene. Rapporter som gjennomgår og kartlegger kulturskolenes virksomhet og kommer med tilrådinger for utvikling av skoleslaget er nylig

⁶ Rammeplanens kapittel 1. Kulturskolens samfunnsoppdrag; kapittel 2. Prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet; kapittel 3.1. Innledning til fagplanene og kapittel 3.3 Fagplan musikk.

⁷ Ved hjelp av tankekartapplikasjonen iThoughts.

⁸ Fra 2004 inkludert i rammeoverføringen til kommunene.

produsert i Danmark (Nielsen et al., 2017) og Sverige (Lindgren et al., 2016). I Finland er en læreplanreform som også inkluderer "Grundundervisning i kunst" på trappene (se Østern, 2017). Bamfords utredning av *Arts and cultural education* i Norge (Bamford, 2012) og Island (Bamford, 2009) inkluderer kulturskolene, selv om hovedfokuset er på undervisning i grunnskolen.

Kulturskolen som forskningsfelt

Også som forskningsobjekt har kulturskolene fått økende oppmerksomhet i de nordiske landene. I særdeleshet har forskere utvist interesse for profesjonsforståelser på kulturskolefeltet (Angelo, 2012; Aglen & Karlsen, 2017; Holst, 2013; Jordhus-Lier, 2015), og tilgjengelighet og inkludering i kulturskolen (ArtsEqual, 2017; Laes & Schmidt, 2016; Hofvander Trulsson, 2010; Bjørnsen, 2012; Kleppe, 2013). Kunnskapsdiskurser i kulturskolen har i mindre grad blitt utforsket. Østern (2017) sammenligner verdigrunnlag, mål og læringssyn i innledningskapitlene i *Rammeplan for kulturskolen* med tilsvarende formuleringer i utkastet til nytt læreplangrunnlag for den finske "Grundundervisning i kunst". Hun mener å se et tolkningsfellesskap, knyttet til demokratiforståelse, likeverd og danning. En forskjell Østern finner er imidlertid den norske planens insistering på "kvalitet"; et begrep som ikke benyttes i det hele tatt i det finske læreplanutkastet. Der den norske planen artikulere "kvalitet" sammen med "undervisning" og "lærerkompetanse" er de finske skissene mer opptatt av elevaktivitet og hvordan kunnskap i kunstoff konstrueres.

Holmberg (2010) undersøker hvordan kulturskolelærere framstiller undervisningen, seg selv og elevene. Forandring er en gjennomgående diskurs i Holmbergs materiale, og hun problematiserer kulturskolens samfunnsoppdrag generelt, og læreres valg av metoder og innhold spesielt, i senmodernitetens "kulturella friställning" (Holmberg, 2010, s. 42-43). Holmbergs studie er også en av fire større studier som inngår i en metaanalyse av "content knowledge"-diskurser i musikk- og kunstutdanning på ulike nivå (Holmgren et al., 2016). I studien identifiseres en "curriculum discourse" der kunnskaps- og kompetanseinnholdet knyttes til musikkutdanningsinstitusjonenes tradisjoner, normer og verdier; en "feel good discourse" der sosiale og personlige aspekter er det viktigste kunnskapsinnholdet; og en "snacking on knowledge discourse" der kunnskaps- og kompetanseinnholdet innebærer "valgmuligheter" for studentene. Lignende diskurser finner Di Lorenzo Tillborg (2017) i fokusgruppesamtaler med kulturskolerektorer, der hun identifiserer "spenningsfelt" i diskusjoner om kulturskole deltakelse som fritidssysse eller tradisjonell fagspesialisering, om klassiske og "ikke-klassiske" tilnærminger og innholdsvalg, og om bred elevtilpasning eller skreddersøm til talenter.

Den foreliggende artikkelen inngår i en publikasjonsrekke fra Kvalitetsprosjektet, som hadde oppstart i 2015 etter et initiativ fra Norsk Kulturskoleråd.⁹ Kvalitetsprosjektet undersøker fagforståelser og diskurser om kvalitet i rammeplanen. I det følgende er det, som nevnt, kunnskapsdiskursene i kulturskolefaget musikk som undersøkes, slik de kommer til uttrykk i rammeplanen. I fremstillingen som følger skisseres kulturskolefaget musikk opp som en diskursiv formasjon av kunnskapsforståelser, et begrep som i Foucaults forståelse signaliserer prosess, "formation", like mye som produkt (Foucault, 1969/2010, s. 107). Diskursene i formasjonen må videre forstås som delvis overlappende, delvis gjensidig utfyllende og delvis i kontrast til hverandre.

⁹ Østern (2017) er den første i rekken.

Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen

Ytringskulturell kompetanse og ekspressiv interesse

Hva slags "kultur" er kulturskolens "kultur"? Eller, forstått med Nielsens (1998) terminologi; hvordan kan vi beskrive det "basisfaget" som danner kunnskapsgrunnlaget for kulturskolens mange "undervisningsfag"?¹⁰ I rammeplanen legges et begrep om *ytringskultur* til grunn for undervisningsvirksomheten, slik Enger-utvalget introduserer det i *Kulturutredningen 2014* (Enger et al., 2013). I Kulturutredningen gjennomgår og drøfter utvalget ulike forståelser av kulturbegrepet, med mål om å utvikle noen prinsipielle begrunnelser for norsk kulturpolitikk. De fastslår at selv om det "utvidede" kulturbegrepet fra 1970-tallet¹¹ fremdeles er akademisk aktuelt, må en oppdatert og anvendelig politisk forståelse av kulturbegrepet være mer substansiell og presis. Det utvidede kulturbegrepet åpner for "vilkårlighet med hensyn til hva som inkluderes i det kulturpolitiske ansvarsområdet" mener utvalget, i det det viser til en "altomfattende dimensjon" ved samfunnet. Som alternativ lanserer utredningen begrepet "ytringskultur", forstått som uttrykks- og aktivitetsformer der "ekspressiv ytring" er hovedformålet, og aktørenes "ekspressive interesse" den "sentrale drivkraften" (Enger et al., 2013, s. 63-64).

I utledningen av ytringskulturbegrepet knytter utvalget an til diskurser som har vært toneangivende også på det musikkpedagogiske forskningsfeltet i nyere tid: musikk og kunst er aktiv ytring og meningsskapende praksis, forankret i menneskers vurderinger av ekspressiv kvalitet og nytte (DeNora, 2000; Frith, 1996; Small, 1998). Det gjelder opera så vel som rock og dansemusikk, og på tvers av alle former for utøving og bruk, inkludert musikkutdanning. Å forstå musikk som ytringskultur kan dermed gi mulighet til å reflektere over viktige kulturdidaktiske spørsmål,¹² som hvem som kan ytre hva i musikalsk sammenhenger og på hvilke måter, og hvordan det "rent estetiske" nødvendigvis alltid må være sammenblandet med noens "interesse" og investering i det sosiale. Musikkfaget er innvevet i relasjoner av makt/kunnskap, og oppmerksomhet mot ytringskulturell kompetanse vil kunne aktivere et fokus på musikalsk aktørskap (DeNora, 2000; Karlsen, 2011) og de diskursive rammebetingelsene for musikalsk ytring, knyttet til for eksempel kjønn og klasse. De overordnede målsettingene som finnes i rammeplanen om å styrke elevenes "estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse" [8], og deres "evne til kritisk refleksjon og selvstendige valg" [8], kan forståes i forlengelse av en slik operasjonalisering av ytringskulturbegrepet. Imidlertid er det også andre, sterke diskurser involvert når rammeplanen iverksetter ideer om ytring og ekspressiv interesse. *Figur 1* viser utvalgte målsettinger og innholdsbeskrivelser fra overordnede mål for kulturskolen og fagplanen for musikk.

¹⁰ Nielsen (1998, s. 110) beskriver musikkfagets undervisningsgrunnlag som et tredelt "basisfag", bestående av musikk som kunst (ars), håndverk og hverdagskultur, og vitenskap (scientia). Undervisningsfaget musikk konstitueres av vektninger og prioriteringer i basisfaget.

¹¹ Med stortingsmeldingen *Om organisering og finansiering av kulturarbeid* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1973-74) ble kulturbegrepet utvidet "i retning av en mer omfattende miljøpolitikk" (s. 166). I tiårene som fulgte kom norsk kulturpolitikk dermed til å inkludere ikke bare kunst og kulturminnevern men også idrettsaktiviteter og andre fritidsvirksomheter, ulike former for voksenopplæring og ungdomsarbeid og lokale miljøskapende tiltak generelt.

¹² Se Dyndahl og Ellefsen (2011), der "kulturdidaktisk" refleksjon inkluderer de diskursive posisjonene og maktrelasjonene elever inngår i, samt identiteten til dynamiske faglige og didaktiske praksiser (s. 183).

<p>Kulturskolens mål:</p> <ul style="list-style-type: none">• finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk [8] <p>Innledning, fagplan musikk:</p> <ul style="list-style-type: none">• utvikle personlige uttrykk og innlevelsesevne [45] <p>Nøkkelkompetansen "øve":</p> <ul style="list-style-type: none">• å gå inn i et musikkstykke med hele seg. Mye tid må vies til dette [51] <p>Nøkkelkompetansen "framføre":</p> <ul style="list-style-type: none">• å uttrykke og berøre på et dypere plan [51] <p>Innhold, fagplan musikk:</p> <ul style="list-style-type: none">• Det er viktig at eleven får anledning til å oppleve musikk som en uttrykksform som i høy grad har evne til å berøre andre [56] <p style="text-align: center;"><i>Figur 1, utvalgte målsettinger og innholdsbeskrivelser</i></p>

I utsagnene i *Figur 1* trekkes forestillingen om ekspressiv ytring i retning av estetisk selverkjennelse, innlevelse og berøring, som i Nielsens modell av korrespondensen mellom meningslag i musikken og selvet (Nielsen, 1998, s. 136-137). Nielsen tar utgangspunkt i at virkeligheten rommer "... dimensjoner, som ikke synes at kunne indfanges, beskrives og forstås via vore verbal-kategorier" (s. 111). Musikalsk erfaring gir oss mulighet til direkte å erfare og forstå noen av disse dimensjonene. Den estetiske erkjennelsen er sånn sett "umiddelbar", i betydningen ikke mediert av språk, maktrelasjoner, sosiale koder, og så videre. På tilsvarende måte antyder ordvalgene i *Figur 1*; "berøre", "innlevelsesevne", "gå inn i" og "dypere plan"; kombinert med "personlig" og "egne"; at ekspressiv interesse er et individuelt, indre anliggende, situert i konteksten men nærmest løsrevet fra maktforhandlinger og diskursiv meningskamp. Å jobbe med å utvikle elevens "personlige uttrykk og innlevelsesevne", forstått som evnen til følelsesmessig å leve seg inn i og hekte seg på et musikalsk uttrykk, er selvfølgelig ikke irrelevant. Men i et Foucauldiansk diskursperspektiv kan den enkeltes "evne" og mulighet til erkjennelse forstås som diskursivt konstituert, og i musikkpedagogisk sammenheng som en diskursivt konstituert musikalsk handlekraft eller "agency" (DeNora, 2000; Karlsen, 2011). Virkeligheten kan selvfølgelig sies å romme dimensjoner man vanskelig kan beskrive med verbalkategorier, men innenfor det teoretiske perspektivet som anlegges i denne artikkelen vil den estetiske erkjennelsen alltid forstås som noe som foregår innenfor diskurs, altså innenfor sosiale og kulturelle rom der bestemte, tillærte forståelses- og opplevelselsesmodi er mulige. Målsettinger som å "styrke elevenes kulturelle, estetiske og sosiale" kompetanse kan dermed bli kraftløse og ufullstendige om ikke en forståelse av makt/kunnskapsrelasjonene som strukturerer elevens *mulighet til uttrykk* inngår i det overordnede perspektivet.

I denne sammenhengen er det også av betydning at Enger-utvalget *avgrenser* sitt ytringskulturbegrep mot antropologiske forståelser der kultur viser til "kunnskap, normer, verdier og tankemønstre som overføres mellom generasjoner i et samfunn" (Enger et al., 2013, s 57). En i utgangspunktet romslig definisjon av ytringskultur lukkes ytterligere i rammeplanens gjengivelse:

Begrepet ytringskultur avgrenses her til kunstnerisk virksomhet, kunstfaglig opplæring, publikumsmøter knyttet til denne opplæringa og vern og videreføring av materiell og immateriell kulturarv [7]

Rammeplanen iverksetter diskursivt godt sedimenterte kategorier som "kunstnerisk virksomhet", "kunstfaglig opplæring" og "kulturarv" for å bestemme nedslagsfeltet [7]. Selv om vi oppfatter kunstnerisk virksomhet i "vid forstand" (Enger et al., 2013, s 61) er det nærliggende å anta at begrepenes

tunge diskursive historie setter enkelte yringskulturelle praksiser i sentrum, mens andre nærmest vil ekskludere seg selv. Dermed er det ikke spesielt overraskende at instrumental- og vokalopplæringen får status som "kjerne" [45] og "grunnmur" [56] i kulturskolens musikkopplæring, støttet av "samspillsaktivitetene og konsertene" [45]. Det betyr ikke at alternative tilbud er utelukket, men at disse må finne sin plass innenfor et språk, en logikk og en læreplanmal som i all hovedsak er konstruert ut fra, og tilpasset, instrumentalundervisning. På samme måte kan det hevdes at rammeplanen formidler et kunnskaps- og læringssyn som hovedsakelig tilhører den vestlige kunstmusikktradisjonen, og at andre musikalske tradisjoner og sjangre må finne sin plass innenfor kunstmusikktradisjonens logikk og språk. Selv om læringsmålene i fagplanen for musikk inkluderer aktiviteter som gehørspill og improvisasjon, som gjerne assosieres med det planen kaller "en muntlig, gehørbasert tradisjon" [45], kommuniserer formuleringene i nøkkelkompetanser og læringsmål langt på veg en tilknytning til den klassiske og tolkningsbaserte opplæringstradisjonen, med begreper om å "spille prima vista", "skrive øvedagbok", "innstudere", "framføre og tolke", "komponere" og "spille solokonserten" [52-55].

Fagferdigheter og dannelse

Overordnet sett kan vi si at rammeplanen er en målorientert plan. Det legges opp til en reorganisering av hvert kulturskolefag i et "breddeprogram", et "kjerneprogram" og et "fordypningsprogram", og planen leverer formålsbeskrivelser som ivaretar programmenes profil som henholdsvis "aktivitet", "opplæring" og "fordyping". Kunnskapsinnholdet systematiseres og gjøres tilgjengelig ved å beskrive hensikter og læringsutbytter i et hierarki av mål under mål; fra visjon, formål og mål for kulturskolens virksomhet i stort, gjennom overordnede fagmål for de ulike kulturskolefagene og ut i en vifte av programforankrede læringsmål for elevene. Målsettingene rettes mot ulike aktører i kulturskolesystemet; skoleeiere, ledere, lærere og elever; og ulike nivåer av virksomhet. Uavhengig av adressat og virksomhetsnivå er det imidlertid i overveiende grad forventninger om kulturskoleelevens læringsutbytte som målbæres gjennom planen, og som blir retningsgivende for planlegging og gjennomføring av undervisning (*Figur 2*).

<p>Kulturskolen skal:</p> <ul style="list-style-type: none">• gi alle elever mulighet til å utvikle kunnskaper og ferdigheter i kunstfag [8] <p>Forventninger til læreren:</p> <ul style="list-style-type: none">• styrker grunnleggende tekniske ferdigheter [52] <p>Læringsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• [Eleven] utøver funksjonell instrumental-/vokalteknikk [53] <p style="text-align: center;"><i>Figur 2, eksempler på forventninger om kulturskoleelevens læringsutbytte</i></p>
--

Rammeplan for kulturskolen har blitt til i et utdanningspolitisk klima der man har vært opptatt av å sikre undervisningskvalitet ved å følge et relativt strengt målstyringsprinsipp, med vekt på å dokumentere og måle faglige basiskunnskaper (Karlsen, 2015). Men tilsvarende læreplanverket for den norske grunnskolen; *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006); innledes også rammeplanen av kapitler som beskriver et verdigrunnlag solid forankret i diskurser om helhetlig og allmenn dannelse,

samfunnsdeltakelse og livsmestring.¹³ På samme måte som *Kunnskapsløftet* kan sies å uttrykke et "multi-ideological curriculum" der overordnede dannelsesdiskurser står i kontrast til en post-positivistisk mål-middel-tankegang (Johansen & Karlsen, i trykken, 2017), kan rammeplanens generelle ideer om danning, respekt for kulturell tilhørighet, identitetsutvikling, kritisk refleksjon og livskompetanse [7] oppleves som et sidespor og/eller en kontradiskurs til de fagorienterte ferdighetsmålene musikkplanen tilbyr som styringsverktøy. Ikke minst kommer dette dilemmaet til syne når man sammenligner læringsmålene på bredde-, kjerne- og fordypningsprogrammet i musikk.

Målformuleringene i kjerne- og fordypningprogrammene ulike faser virker skreddersydd for å sikre spesifikk, vurderingsbar fagkompetanse. I fem nivåer eller "utviklingsfaser" (inkludert "fordypning") meisles kunnskapsgrunnlaget ut, i form av nøkkelkompetanser, forventninger til læreren og nærmere 70 ulike læringsmål for elevene, nesten alle formulert som faglige ferdighetsmål. Til sammenligning er det satt 6 læringsmål for elever på breddeprogrammet, og halvparten beskriver sosiale ambisjoner knyttet til livsglede og lokal identitet, å delta i sosiale fellesskap, læring gjennom lek og utforskning og å bidra til et levende lokalt kulturliv [50]. Ambisjonene gjenspeiler de overordnede formålene med breddetilbudet: å tilby "aktivitet" i form av sosialt og musikalsk samvær og fellesskap, basert på enkel samspills- og koraktivitet. Målformuleringene artikuleres innenfor en dannelsesdiskurs som vektlegger deltakelse, identitetsutvikling og sosial samhandling. Dertil skal breddeprogrammet være "utadrettet", det vil si at det skal etableres og drives i samarbeid mellom kulturskole, grunnskole og/eller lokalt kulturliv [21].

Sammenlignet med kjerneprogrammets sett av musikalske ferdighetsmål virker breddeprogrammets ambisjoner om å "mestre utøvende basisferdigheter", "kjenne grunnleggende musikkfaglige begreper" og "ha trening i å formidle" [50] noe underutviklede og defensive. I tråd med yringskulturbegrepets vekt på "ekspressiv interesse" kan det argumenteres for at aktivitetens relevans følger aktørens oppfatning av musikalsk uttrykk og verdi, og at gleden over musikalsk samhandling avhenger av hvordan de opplever at det fungerer; kvalitativt og ekspressivt. Musikalske læringsmål vil, etter min mening, være særdeles relevante å bruke som styringsverktøy også i aktiviteter som skal favne bredt. Planen fremhever riktignok at de overordnede målene må utarbeides videre lokalt, og for det enkelte kurs. Det er likevel en viss fare for at breddeprogrammet, med sine dannelsesmål og underutviklede musikalske ferdighetsmål, kan komme til å fremstå som et sideprosjekt til kjerneprogrammet, i gråsonen mellom kulturskole og annet lokalt kulturliv, og mellom musikalsk læring og sosial fritidsaktivitet. Selv om slike sideprosjekter kan vise seg å være muliggjørende og til og med subversive hva diskursivt hegemoni angår, i og med at elever (og lærere) dermed kan operere i randsonene av normaliserende diskursiv meningsproduksjon, kan de også innebære en begrensning når det gjelder elevenes sosiale deltakelse og mobilitet. Archer (2007) gjør oppmerksom på mulig (utilsiktet) begrensning av studenters deltakelse og mobilitet som resultat av tilpassede utdanningsprogrammer i engelsk høyere utdanning. Hun kritiserer "wider participation" (WP)-strategien med å etablere studieprogram tilpasset det systemet forstår som "non-traditional students", altså studenter på halv tid, ikke-engelske studenter, og økonomisk vanskeligstilte studenter:

...it might be argued that 'WP students' are being offered access only to a 'lesser' or 'diluted' version of higher education (and one that is particularly tied to a learning society, rather than a knowledge economy remit). (Archer, 2007, s. 639)

¹³ Den generelle delen av *Læreplanverket Kunnskapsløftet* ble videreført fra tidligere læreplanverk. 1. September 2017 vedtok man imidlertid en ny innledende del, "Overordnet del – verdier og prinsipper". Dette dokumentet har imidlertid ikke blitt inkludert i dokumentgrunnlaget for artikkelens analyser.

Breddeprogrammet kan likeledes komme til å representere en "dilutet" – utvannet – versjon av kjerneprogrammets musikkopplæring, tettere bundet opp til lokale læringskontekster, med vekt på "aktivitet" heller enn faglig progresjon, og med et læringsutbytte som vanskeligere lar seg omsette i det musikalske profesjons- og praksisfeltet. Deltakelse og *deltakelse* er ikke nødvendigvis det samme, deltakelse og *inkludering* er ikke det samme. Om ikke breddeprogrammet blir like samvittighetsfullt og omsorgsfullt utarbeidet som kjerneprogrammet i de lokale fagplanene, også hva angår musikalske fag- og ferdighetsmål, kan man risikere at deltakelse og inkludering av "ikke-tradisjonelle" elever i kulturskolesammenheng kommer til å handle mer om å forbedre medlemsstatistikken enn å gjøre elevene i stand til musikalsk og sosial deltakelse ut over det de allerede har tilgang på.

Mangfold og/eller fordypning

Demokratiseringen av kunst- og kulturpraksiser, forstått både som satsningen på å gjøre slike praksiser tilgjengelige for alle og som et forsøk på å utjamne sosiale ulikheter i konsum- og deltakelsesmønstre, kan sies å ha vært en førende idé i norsk kulturpolitikk i etterkrigstiden (Haugsevje et. al, 2016; Mangset 2012). Gjennom 80- og 90-tallet ble den kulturpolitiske diskursen preget av et stadig sterkere fokus på *deltakelse* og *inkludering*, og på 90-tallet ble i tillegg en idé om *mangfold* introdusert som kulturpolitisk strategi og satsningsområde. Etterhvert har *kulturelt mangfold* blitt et nøkkelbegrep i offentlige meldinger og utredninger, spesielt forstått som en beskrivelse av det "fleretniske og flerreligiøse Norge" (Enger et al., 2013, s. 45). Mangfoldsbegrepet er imidlertid svært flertydig. I *Rammeplan for kulturskolen* heter det at: "Kulturskolen skal kjennetegnes av høy kvalitet og rikt mangfold og skal ivareta både bredde og talent" [forord]. Videre; at kulturskolene må utvikle "et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn". Disse overordnede og innledende målsettingene for kulturskolens virksomhet ansporer til flere ulike forståelser av mangfoldsbegrepet, og i rammeplanen er det særlig tre mangfoldsdiskurser som er fremtredende: 1) mangfold forstått som representasjon av elever med ulik kulturell – i sær etnisk – bakgrunn, 2) mangfold i kulturskolenes innhold, aktivitetstilbud og fagportefølje, og 3) mangfold som underforstått alternativ til kunstnerisk og musikalsk fordypning.

Mangfold i elevenes kulturelle bakgrunn

Selv om norsk kulturpolitisk diskurs de siste tiårene også har inkludert kritisk diskusjon og strategisk utvidelse av begrepet "kulturelt mangfold" (Kulturdepartementet, 2011, s. 11-12; Enger et al., 2013, s. 49) er det ikke uvanlig at "kulturelt mangfold", i politisk språkbruk som i dagligtale, gjerne sammenfaller med betydningen "etnisk mangfold". Andre sosiale identitetskategorier; kjønn, alder, utdanning og funksjonsnedsetting, for eksempel; konstitueres sjeldnere innenfor en mangfoldsdiskurs. I rammeplanen kan vi finne tendenser til en lignende diskursiv meningsuttyning (*Figur 3*).

Det norske fellesskapet rommer et voksende mangfold av kulturelle uttrykk. Ved å anerkjenne og synliggjøre mangfoldet, kan kulturskolen bidra til å videreføre og fornye vår kulturarv. Å respektere andre kulturer enn sin egen forutsetter at en har kjennskap til sin egen kultur og har trygghet i egen identitet. [7]

Det norske samfunnet består av mange ulike befolkningsgrupper og det er stor variasjon av kulturelle uttrykk. Økende geografisk mobilitet og internasjonalisering bidrar til at samfunnet er langt mer komplekst enn tidligere. Kulturskolen bør gjenspeile mangfoldet gjennom et bredt sammensatt tilbud i opplæringa, både når det gjelder undervisning, formidling og skapende virksomhet. [8]

I dag er forståelsen av kultur og samfunn påvirket av inntrykk fra hele verden. Uttrykk, innhold og formidlingsformer er preget av stort mangfold når det gjelder musikksgangrer, etnisitet og tradisjon. [46]

Figur 3, "mangfold" som etnisk mangfold ?

Narrativene i *Figur 3* forteller oss at kunnskaps- og kompetanseinnholdet i kulturskolepraksiser må reflektere et mangfold av kulturuttrykk, som kommer av en kompleks samfunnssituasjon med ulike "befolkningsgrupper". Videre; at vi kan lære å respektere "andres" kultur gjennom å konsolidere vår identitet innenfor "vår egen" kulturelle arv. Diskursen om mangfold som etnisk mangfold skrives ikke direkte ut, men kommuniseres underforstått i narrativenes sammenstilling av formuleringer som "befolkningsgrupper", "geografisk mobilitet og internasjonalisering", "det norske fellesskapet", "andre kulturer", "egen kultur" og "mangfold når det gjelder musikksgangrer, etnisitet og tradisjon". Selv om man gjerne kan lese narrative annerledes, kan man også hevde at de muliggjør noen uheldige diskursive konstruksjoner. For det første antar narrative at det finnes en slags original, uproblematisk og enhetlig kultur, som destabiliseres av den nye mangfoldskulturen. For det andre etnifiseres bestemte deltakere. Å tilby et kunnskaps- og kompetanseinnhold som er skreddersydd til deltakergrupper definert av etnisitet reduserer og låser deltakerne til bestemte subjektposisjoner, og kan like gjerne hindre som fremme læring, utvidelse av handlingsrom og sosial mobilitet (se også Karlsen, 2017).¹⁴ For det tredje skjuler sammensmeltningen av "mangfold" med "etnisk mangfold" andre mangfoldsutfordringer, knyttet til subjektposisjoner definert av kjønn, sosioøkonomisk status, funksjonsnedsetting og religion.

Mangfold i aktivitetstilbud og fagportefølje

Instrumental- og vokalopplæringen, samspillsaktivitetene og konsertene er "kjernen" og "grunnmuren" [45, 56] i kulturskolens musikkfaglige tilbud, fastslår rammeplanen. I tråd med dette er kjerneprogrammet i sin helhet viet til opplæring på ulike instrumenter, i ulike tradisjoner og i et "vidt sjangerspenn" [45]. På bakgrunn av læringsmålene kan man si at fordypningsprogrammet mest av alt fremstår som et "nivå 5" på toppen av kjerneprogrammets fire øvrige nivå. Fordypningsprogrammet representerer sånn sett en utvidelse av mangfoldet hva angår elevengasjement og interesse, egeninnsats og utøvende nivå. Men ytterligere mangfold i tilbudet må besørgeres av breddeprogrammet, som åpner for varianter av faste ensembler, workshops, prosjekter og arrangementer. Til forskjell fra kulturskolens indre "kjerne" er breddeprogrammet "utadrettet" [21]. Det skal komme i stand i et diskursivt grenseland mellom kulturskole, skole og lokalsamfunn, og ut fra de mulighetene og behovene som oppstår. Og det

¹⁴ Som ledd i en større diskusjon av "multiculturalism and access" i musikkutdanning tar Karlsen (2017) også et oppgjør med det hun oppfatter som fremmedgjøring og etnifisering i det forrige rammeplanverket for kulturskolen; *På veg til mangfold* (Norsk Kulturskoleråd, 2003).

er i breddetilbudsbeskrivelsene at ambisjonene om å rekruttere bredere, og nå elever med ulike "kulturelle bakgrunner" [forord], egentlig operasjonaliseres. I det "utadrettede" breddeprogrammet skal kulturskolene tilrettelegge for inkludering og kultur mangfold, utforske og etablere nye publikumsmøter og samarbeide med flyktningeetat og miljøer for fysisk og psykisk helse [9]. I beskrivelser av kjerneprogrammet fremstår tilbudet mer innadrettet. Temaer som handler om å utvide, endre eller arbeide med mangfold i søkermasse og elevgruppe behandles ikke. Slik jeg ser det, kan det å starte i det "brede", med avgrensede kurs og tilpassede prosjekter, virke forløsende med tanke på å øke rekrutteringen av jenter til rockesjangeren, få somaliske foreldre til å melde barna på fiolinundervisning og inkludere barn med spesielle behov i korps og ensembler. Samtidig er det kanskje litt overraskende at ikke rammeplanen krever mer anstrengelse fra musikkfagets kjernevirksomhet når det gjelder å utjamne sosiale og musikkfaglige skjevheter, og riste i noen av de mest rigide diskursene på musikkfeltet. Distribueringen av instrumenter og sjangre i kulturskolen ser ut til å være like kjønnnet som i kulturlivet ellers, og med det også tilgangen til bestemt kunnskap og kompetanse (Kvalbein & Lorenzen, 2008). Likevel er ikke kjønn ikke et tema i rammeplanen. Til sammenligning argumenterer Blix og Gjærum (2016) for at kulturskolene er i en spesiell posisjon til å utjamne ubalanse, og påvirke barn og unges bevissthet om for eksempel kjønn og "musikalsk kvalitet", gjennom aktiv markedsføring og rekruttering.

Mangfold som alternativ til fordypning

"Mangfold og fordypning" etableres allerede i rammeplanens tittel som et overordnet begrepspar, som rammer inn virksomheten planen skal beskrive, og det kunnskapsinnholdet den skal forvalte. I utgangspunktet er begge begrepene åpne. De er "flytende betegner" (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39)¹⁵ i den forstand at det foregår et kontinuerlig diskursivt arbeid for å meningsfeste dem og fylle dem med innhold. Relasjonen mellom de to betegnerne er tilsvarende flytende, og endrer seg med den tekstlige konteksten for øvrig. I enkelte sammenhenger fremstår relasjonen som gjensidig utelukkende, i andre sammenhenger som to sider av samme sak. Med den tunge vektningen av instrumental- og vokalopplæring kommer en typisk spesialiseringslogikk der å "sørge for at alle elever får utnyttet sitt potensial så langt som overhodet mulig" [45] innebærer å vie store deler av innsatsen til øving og utøving på instrumentet [56]. Men læringsmålene beskriver også en rekke aktiviteter som til sammen kan sies å representere et mangfold for den enkelte, i læringsløpet mot spesialisering og fordypning.

I fagplanen i musikk (som i de andre fagplanene) illustreres kunnskapsinnholdet av et "faghjul" [48]. Modellen "viser musikk som uttrykksmiddel" [48] og tilbyr samtidig en oversikt over handlinger og aktiviteter "en anvender for å gjøre musikken tilgjengelig for elevene". Dermed er faghjulet å forstå både som et didaktisk planleggingsverktøy, og en representasjon av det Nielsen (1998) kaller et undervisningsfags "basisfag"; den faglige kunnskaps- og kompetansebasen som ligger til grunn for konkretisering og seleksjon i ulike "undervisningsfag". I tråd med rammeplanens prioritering og definisjon av yringskultur konstrueres basisfaget musikk som et uttrykkfag, som best beskrives gjennom handlinger og aktiviteter. Læringshandlingene fra faghjulet følges opp og fylles ut i en rekke "nøkkelkompetanser", og videre ut i aktivitetsorienterte læringsmål for eleven. Å øve, fortolke, komponere og improvisere, lese musikalske symboler og noter, bruke musikkteknologi, gjøre innspillinger og arrangere konserter (etc.) er altså, via nøkkelkompetanser og læringsmål, skrevet inn som relevante aktiviteter for *alle* musikkelever. Punktene i *Figur 4* under viser eksempler på mangfold i læringsmål, fra kjerneprogrammets øvre mellomnivå:

¹⁵ "Flytende betegner" er Jørgensen & Phillips' oversettelse av Laclaus konsept "floating signifiers"

- improviserer med utgangspunkt i ulike improvisasjonsteknikker og tradisjoner [53]
- leser grafiske og andre notasjonsformer [53]
- lager musikkvideoer og gjør musikkinnspillinger [53]
- framfører og tolker et allsidig repertoar basert på sjanger- og stilforståelse [53] å uttrykke og berøre på et dypere plan [51]

Figur 4, læringsmål fra kjerneprogrammets øver mellomnivå

Samtidig viser faghjulet at handlingene skal forstås i lys av ulike "kontekster" og "situasjoner"; for eksempel sjangre, framføringspraksiser og elevforutsetninger. "Læreren må skape forbindelse mellom opplærings situasjonen og relevante kulturaspekter" understrekes det [49]. For eksempel blir det opp til læreren å bestemme hvordan nøkkelkompetansen "lese" skal vektas "for at tradisjonsgrunnlaget i ulike musikk sjangrer skal ivaretas" [51]; og om improvisasjonsmål kan oversettes til "videreformidling av musikalske ideer i samspill" [51].

Med utgangspunkt i rammeplanen kan vi altså forvente at elevene i kulturskolen får arbeide med et innholdsmangfold. Samtidig åpner planen for lokal fortolkning og tilpasning som i stor grad kan begrense dette mangfoldet. Man kan sånn sett kritisere rammeplanen for at oppspillet til mangfold *som* fordypning er for svakt.¹⁶ I visjonen om å ivareta bredde og talent, i ønsket om å tilby et "vidt sjangerspenn", og i ambisjonene om musikalsk mangfold, er det rom for en sterkere uttalt ambisjon om å jobbe for at elever skal tilegnet seg et mangfold av musikalske handlingsrom, som gjør det mulig for dem å ytre seg, utfolde seg og delta i et mangfold av musikalske praksiser. Det er selvfølgelig en utfordring for pianopedagogen å skulle hjelpe niåringen inn i ulike sjangre og uttrykk, introdusere henne for både keyboardet og klaveret, og gjøre henne i stand til å musisere med trommiser så vel som trombonister. Men den "endringsberedskapen" Nerland (2004) etterlyser som nødvendig for musikk læreren i det musikkpedagogiske mangfoldet burde gjelde kulturskolelæreren så vel som grunnskolelæreren. Under overskriften "mangfold og fordypning" kan det forventes at kulturskolelæreren utvider sin metodikk og sin kompetanse slik at elevene får erfaringer med ulike spillestiler og tradisjoner, notasjonsmåter, læringsarenaer, framføringspraksiser og innlæringsstrategier, og dermed utvider sin egen handlings- og endringsberedskap.

Aktivt utøverskap og entreprenørskap

Et viktig grep i *Rammeplan for kulturskolen* er det sterke fokuset på kulturskolen som ressurs senter i lokalsamfunnet, og oppfordringen til å samarbeide med grunnskole og lokalt kulturliv om en "helhetlig" kunst- og musikkopplæring for barn og unge [8]. Anerkjennelsen av formelle og uformelle (Folkestad, 2006) læringsarenaer utenfor kulturskolen, og oppfordringen til samarbeid, er i tråd med den forskyvningen av musikkpedagogisk og forskningsmessig interesse vi har sett i senere år, fra undervisning til læring, fra læreren til de lærende og fra skole til læringsarena, læringsfellesskap og læringskultur. Poenget har ofte vært å vise hvordan ulike sosiale og kulturelle arenaer og nivåer samvirker når det gjelder musikalsk læring (Dyndahl & Ellefsen, 2011, s.185).

En tilsvarende diskurs om musikkpedagogisk "samvirke" finnes også i rammeplanen. "Hovedarenaene for elevens læring er undervisningstimen og hjemmearbeidet. Men læring foregår også i andre sammenhenger", heter det [15]. Når kulturskolen samarbeider med skoleverk, lag og foreninger, kor og korps; "kan eleven møte en helhetlig arena for sin kunstutfoldelse, og få anerkjennelse

¹⁶ For en lignende diskusjon, se Angelo (2012), s. 45-55

for kunnskaper og ferdigheter også utenfor kulturskolen". Rammeplanen oppfordrer til "aktiv utfoldelse" og "deltakelse i kulturelle fellesskap" utenfor den organiserte opplæringstida [14]. I nøkkelkompetanser og læringsmål beskrives en aktivt deltakende elev som er del av et levende kulturliv i lokalmiljøet (bredde), en ressursperson som spiller/synger i ulike fora og på ulike arenaer (kjerne), og et godt forbilde med omfattende konserttrening og samspillerfaring (fordypning). Et langsiktig "livsløpsperspektiv" [45] ligger til grunn for all virksomhet; eleven som har gått i kulturskolen har fått et nært og selvstendig forhold til musikk, lytter aktivt og bruker musikk til personlig utfoldelse.

Flere av rammeplanens målsettinger er altså konstruert slik at de forutsetter et aktivt utøverskap på arenaer utenfor kulturskolen. Uavhengig av læringsarena ligger det dertil en forventning i planens målformuleringer om at dette aktive utøverskapet ikke bare handler om å delta, men om å utøve og gi til kjenne en "nær" og personlig musikkglede, og utvise et eget, selvgående musikalsk engasjement. Den måldrevne tilnærmingen til undervisning og læring som planen gjør framlegg om, avhenger videre av elevenes kontinuerlige og rasjonelle selvregulering og selvevaluering, i øving og utøving. På bakgrunn av diskusjonen som ble ført i artikkelens avsnitt om "mangfold og fordypning" (se over) kan man også hevde at rammeplanen, trass i at den gjør hevd på å utvikle elevers bredde så vel som talent, langt på veg overlater bredden til elevenes egne aktive utøverskap, på arenaer utenfor kulturskolen. Selv om improvisasjon, komposisjon og en forståelse av sjangerforskjeller har kommet inn i rammeplanen er læringsmålene i stort tydelig konstruert etter en spesialiseringslogikk, der øvingstid og utøvingstid tilbrakt ved ett instrument, i en sjanger, med en lærer, holdes frem som den mest verdifulle tiden. Gjennom samarbeid med lokalt kulturliv vil kulturskolen gjøre tilgjengelig, også for den enkelte kulturskoleelev, et mangfold av innfallsvinkler, læringspraksiser og læringsarenaer. Utfordringen for den lærende er å navigere i, prioritere mellom, og skape mening på tvers av tilbudet. Spørsmålet er om evnen til utfoldelse og aktivt engasjement på tvers av læringsarenaer er en form for musikalsk og sosial agens kulturskolen tar ansvar for å utvikle hos eleven, eller om den nærmest utgjør en *forutsetning* for læring i kulturskolen. Man kan kanskje si at rammeplanen underforstår et "entreprenørielt selv" – en dedikert og aktivt meningssskapende musikalsk elev med evnen og handlekraften til å investere i spesifikke erfaringer, og sette sammen kunnskap fra ulike lærings situasjoner og kontekster.

I følge Besley og Peters (2007), forutsetter dagens neoliberalistiske utdanningsklima nettopp et slikt "entrepreneurial self" (s. 155); en form for subjektivitet basert på individualisme, streng rasjonalitet og egennytte. Under neoliberalismen faller økonomiske prosesser og moralske prosesser som ansvarliggjør individet sammen med "a new tendency to 'invest' in the self at crucial points in the life cycle" (s. 165); altså en diskurs om å "investere" i seg selv, for eksempel helsemessig og utdanningsmessig, for senere avkastning. Den neoliberalistiske rasjonaliteten regulerer individet gjennom det Foucault kaller "governmentalitetetsmakt" (Foucault, 1982). Diskursen styrer ved å styre *mindre*, og avhenger av subjektets kontinuerlige overvåkning og regulering av seg selv, og egne investeringer i lykke, glede og lærdom. En tilsvarende diskurs er også tilstede i *Rammeplan for kulturskolen*, der ansvar, selvstyring, initiativ og entreprenørskap er positivt ladete ord. Samtidig er entreprenørskap og aktivt utøverskap en pedagogisk fortolkningsramme vi skal være litt oppmerksom på, i det den tar for gitt at elever er handlekraftige, autonome dynamoer i sitt eget liv, og toner ned diskursene som omgir dem og regulerer denne handlekraften. Diskursene om yringskultur og yringskulturell kompetanse som *Rammeplan for kulturskolen* knytter an til for å bestemme sitt samfunnsoppdrag (se tidligere avsnitt) tar muligens høyde for musikkfagets innveving i sosiale makt/kunnskap-relasjoner. I rammeplandokumentet som sådan snakkes det imidlertid lite om hvordan sosiale forhold kan regulere og begrense muligheter for deltakelse og læring.

Kunnskapsdiskurser i *Rammeplan for kulturskolen*: avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har målet vært å identifisere og drøfte noen gjennomgående trekk ved kunnskaps- og kompetanseinnholdet i kulturskolens musikkfag, slik det forvaltes av *Rammeplan for kulturskolen*. Det overordnede spørsmålet har vært hvilke diskurser som regulerer hvordan musikalsk kunnskap og kompetanse skal forstås, og hvordan disse diskursene kommer til uttrykk i planen.

De innledende analysene viste hvordan en overordnet diskurs om kultur som *ytringskultur* gir seg uttrykk i to ulike konstruksjoner av musikalsk kunnskap og kompetanse. Den ene forstår ytringskulturell musikalsk kunnskap som en diskursivt regulert evne til å ytre seg, handle og skape mening i og med musikk. Den andre fremstiller ytringskulturell musikalsk kunnskap som en personlig og umiddelbar evne til føle seg inn i, la seg berøre av, og berøre andre med musikk. Å tilegne seg ytringskulturell kompetanse kan altså både handle om å utvide sitt musikalske aktørskap forstått som sitt diskursivt regulerte musikalske og sosiale handlingsrom, og om en mer spesifikk form for musikalsk aktørskap der ekspressivitet forstås som et indre anliggende, og der ekspressiv ytring er unndratt det diskursivt maktforhandlende ved meningsskaping.

I diskusjonen som ble ført om *fagferdigheter og dannelse* i rammeplanens musikkfaglige målsettinger ble det utledet ytterligere to kunnskapskonstruksjoner; musikalsk kunnskap som faglige, håndverksrelaterte ferdigheter, og musikalsk kunnskap som instrumental i utviklingen av allmenn kompetanse. Kjerne- og fordypningsprogrammene i musikk fremstår langt på veg som rene ferdighetsfag. Evnen til musikalsk ytring og utfoldelse avhenger av håndverksmessig kompetanse, realisert i arbeid med teknisk orienterte ferdighetsmål. De overordnede målsettingene i rammeplanen, ikke minst breddeprogrammets målsettinger, følger imidlertid logikken til (musikalske) dannelsesdiskurser der utviklingen av personlige egenskaper som refleksjonsevne og samarbeidsevne, selvfølelse og empati, er opplæringens virkelige mål og kunnskapsinnhold. I rammeplanen virker en diskurs om musikalsk ytring og utfoldelse på bakgrunn av *ferdighetskompetanse*, sammen med (og mot) en diskurs om musikalsk utfoldelse som utviklende for *allmennkompetanse*. Begge regulerer hvordan vi kan forstå musikalsk kunnskap og kompetanse, og skaper ulike utgangspunkt for aktivitet som regulerer relasjonene mellom elev, lærer og innhold.

Når det gjelder musikalsk kompetanse forstått som aktiv, ferdighetsbasert utøving har jeg argumentert for at rammeplanen fører en diskurs om elevers *entreprenørskap og selvgående læring*. Entreprenørskapet skrives frem på to ulike måter. For det første som et personlig anliggende, der eleven forventes å utvise et engasjement for og en kjærlighet til musikken, som drivkraft for tilegnelse av kunnskap. For det andre som et sosialt anliggende, der eleven forventes å utvise en evne til å ta plass på, bevege seg imellom, og sette sammen kunnskap fra, ulike læringsarenaer. Kulturskolens ansvar for tverrgående læring er imidlertid lite utarbeidet i planen. Som Besley og Peters (2007) hevder, er denne individualiseringen av ansvar et trekk ved læring i et neoliberalistisk læringsklima. Kulturskolen forutsetter en viss agens hos eleven til å komme i posisjon til læring; en evne, vilje og mulighet til handling, deltakelse og aktiv utfoldelse. Det kontekstuelle ved en slik agens tas ikke opp. Musikalsk agens er imidlertid diskursivt regulert, og utøves fra subjektposisjoner som reguleres av diskurser om kjønn, klasse, etnisitet, alder, funksjonsnedsettelse, religion og så videre. Det er dermed høyst sannsynlig at elever må få hjelp til å *komme i posisjon til å lære*, av ansvarlige og reflekterte lærere og musikalske ledere, foreldre og andre involverte (lignende diskusjoner føres av Ellefsen, 2014).

I rammeplanen er det også mulig å spore en sammenheng mellom antagelsene om elevers entreprenørielle kapasitet og diskursen om ytringskultur forstått som ekspressiv ytring og innføling.

Planen anerkjenner læringsarenaer utenfor skolen. Men ansvaret for samarbeidet om elevenes læring er ikke plassert, og det kan heller virke som at eksterne læringsarenaer er til for å støtte og styrke læring i kulturskolens egne praksiser, enn omvendt. Læring i kulturskolen er langt på veg regulert av en *fordypnings- og spesialiseringdiskurs*, der målet med læring «i bredden», i alle fall for elever på kjerne- og fordypningsprogrammet, er styrket spesialisering; læring «i dybden». Spesialiseringdiskursen overlapper med ideer om estetisk ekspressivitet på den måten at konsentrert formidling og innlevelse, på (solo)konserter, der målet er å berøre andre på et dypere plan, er det man lærer for, og trener til. Satt på spissen: man øver ikke, i kulturskolen, for å tilegne seg et handlingsrom og en handlingsevne man kan bruke til å ta plass flere steder. Man øver på arenaer utenfor for å kunne drive dyp formidling og innlevelse langs en spesialisert læringsbane.

Artikkelen har problematisert hvordan *Rammeplan for kulturskolen* håndterer målsettingen om å tilby både «mangfold og fordypning». Overordnet sett opererer planen etter en spesialiseringdiskurs der økt kunnskap og kompetanse sammenfaller med økt *fordypning på spesialområder*. Samtidig antydes også en diskurs om *allsidig kompetanse* hos den enkelte elev i musikkfagets læringsmål. Jeg vil argumentere for at kulturskoler som skal kjennetegnes av "rikt mangfold" og ivareta "både bredde og talent" bør utnytte det forsiktige oppspillet til å forstå mangfold som fordypning som ligger i rammeplanen. Å utvikle og ivareta mangfold trenger ikke bare handle om å utvide en tilbudsportefølje for å rekruttere flere interessenter, eller skreddersy varierte "programmer" til ulike formål og ambisjonsnivåer. Det bør også handle om å styrke den enkelte elevs evne og mulighet til engasjement og deltakelse på flere arenaer, på flere måter, fra flere posisjoner i diskursen, selv når formålet er spesialisering og fordypning. Musikkutdanningspraksiser som ivaretar og inspirerer til et mangfold av muligheter for den enkelte har større sjanse for å bidra til destabilisering og overskridelse av begrensende maktrelasjoner, hemmende diskurser og ekskluderende subjektposisjoner.

Kulturskolene har en gyllen mulighet til å påvirke hvordan barn og unge tenker om sin egen musikalske kunnskap og kompetanse. For kulturskolene er det derfor viktig å vite noe om, og å reflektere over, de forståelsesmodellene og betraktningmåtene som regulerer hva barn og unge faktisk kan tenke om sine evner, ferdigheter og muligheter i musikkfaget. Spesielt viktig, vil jeg si, er det å forholde seg kritisk reflekterende til de forståelsesmodellene kulturskolen selv forvalter og iverksetter. For eksempel kan det å få løftet frem og diskutert kunnskapsdiskursene som opptrer i *Rammeplan for kulturskolen* være av avgjørende betydning for lokalt tilpassede, elevsentrerte og kreative implementeringer av planens ideer og målsettinger. Foreliggende artikkel utgjør et bidrag til kulturskolenes eget refleksjonsarbeid i så måte.

Forfatteromtale

Live Weider Ellefsen er tilsatt som førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, og underviser på musikk lærer-, master- og doktorgradsutdanningene. Hun er utdannet pianist, pedagog og kordirigent, og jobbet i flere år som lærer i kulturskole og videregående skole. I 2014 disputerte hun med avhandlingen *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. Som forsker har hun interessert seg for hvordan musikkfaglig kompetanse forstås og forhandles i musikkpedagogisk praksis, og hvordan slike forståelser regulerer elevers handlingsrom og subjektivitet.

Abstract

Founded on the principle of equality of opportunity, the Norwegian municipal Schools of Music and Performing Arts (SMPA) aim to provide quality music and art programmes for all children and youth who wish to attend. A new Curriculum Framework for the SMPAs has been developed (Kulturskolerådet, 2016) to facilitate broad participation and a diversity of artistic expressions even while securing educational 'standards' related to learning outcomes and knowledge acquisition. In this article, a discourse analytical framework is applied to investigate how knowledge and learning outcomes in music are constructed and represented in the curriculum, as well as the discourses through which these representations are made possible. The comprehensive and elaborate hierarchy of intents and purposes, aims and learning objectives offered in the curriculum is subjected to close study and analysis, with special attention directed towards the discursive formation of musical knowledge and competence in the SMPA subject discipline *Music*. The article identifies and discusses four areas of discursive tension and negotiation related to the construction of musical competence conceptualised as: 1) Expressive culture and aesthetic interest, 2) Specialised musicianship and general self-development, 3) Diversity and/or deeper understanding, and 4) Active participation and entrepreneurship.

Litteratur:

- Aglen, G. S., & Karlsen, S. (2017). "Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?" En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk.* (s. 157-184). Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (PhD avhandling). Doktoravhandling ved NTNU, 2012:323. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Archer, L. (2007). Diversity, equality and higher education: a critical reflection on the ab/uses of equity discourse within widening participation. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 635-653. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510701595325>
- Arts Equal. (2017). *Basic arts education for all*. Hentet fra: <http://www.artsequal.fi/en/web/artsequal/research-groups/basic-arts-education-for-all>
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra: <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no>
- Bamford, A. (2009). *Arts and cultural education in Iceland*. Ministry of Education, Science and Culture. Hentet fra: <https://www.stjornarradid.is>
- Besley, T. A. C., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity and truth: Foucault, education and the culture of self*. New York: Peter Lang Publishing.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Agderforskning. (Prosjektrapport 5, 2012). Hentet fra: <http://www.kulturskoleradet.no>
- Blix, H. S. & Gjærum, R. G. (2016). Små grep kan gi bedre kjønnsbalanse i musikklivet. Hentet fra: <http://musikkultur.no/fagartikler/sma-grep-kan-gi-bedre-kjonnbalanse-i-musikklivet-6.54.434522.7e3daa6ff0>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *The Finnish Journal of Music Education*, 1(20), 59-76.
- 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.
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. (PhD avhandling). Oslo: NMH-publikasjoner.

- Enger, A., et al. (2013). *Kulturutredningen 2014*. (NOU 2013:4). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Foucault, M. (1969/2010). *The Archaeology of knowledge* [Kindle version]. Hentet fra: www.amazon.com
- Foucault, M. (1970/1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. Hentet fra: https://www.jstor.org/stable/1343197?seq=1#page_scan_tab_contents
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Frith, S. (1996). Music and identity. I S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (s. 108-127). London: Sage.
- Haugsevje, Å. D., Hylland, O. M. & Stavrum, H. (2016). Kultur for å delta. Når kulturpolitiske idealer skal realiseres i praktisk kulturarbeid. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 19(1), 78-97. Hentet fra: <https://www.idunn.no>
- Hofvander Trulsson, Y. H. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. (PhD avhandling). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (PhD avhandling). Malmö: Malmö Academy of Music. Hentet fra: <http://portal.research.lu.se/>
- Holmberg, K., Zimmerman Nilsson, M.-H., Ericsson, C. & Lindgren, M. (2016). Snacking on Knowledge and Feel Good: Challenging discourses on arts in education. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 1(1), 38-67
- Holst, F. (2013). *Professionel musikk lærerpraksis: Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikkundervisning i grundskole og musikkole samt læreruddannelse hertil* (PhD avhandling). Århus: Aarhus Universitet.
- Johansen, G. & Karlsen, S. (i trykken, 2017). Assessment and the dilemmas of a multi-ideological curriculum: The case of Norway. I D. J. Elliott, M. Silverman & G. McPherson (Red.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative perspectives on assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. (PhD avhandling). Oslo: NMH-publikasjoner
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession: On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. I E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 16* (s. 163-182). Oslo: NMH-publikasjoner
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Karlsen, G. E. (2015). EU som premissaktør for norske utdanningsreformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 66(6), 472-488. Hentet fra: <https://www.idunn.no>
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33(2), s. 107-121
- Karlsen, S. (2017). Policy, access and multicultural (music) education. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 211-230). New York: Oxford University Press
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1973-74). *Om organisering og finansiering av kulturarbeid*. (Meld.St. nr. 8, 1973-1974). Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1973-74&paid=3&wid=b&psid=DIVL41>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. (Meld.St. nr. 40, 1992-1993). Hentet fra: <http://www.kulturskoleradet.no>
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*. Telemarksforskning. (Rapport 310). Hentet fra: <http://www.telemarksforskning.no>
- Kulturdepartementet. (2011). *Kultur, inkludering og deltaking*. (Meld.St. nr. 10, 2011-2012). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-10-20112012/id666017/>

- Kvalbein, A. & Lorenzen, A. (Red.). (2008). *Musikk og kjønn – i utakt?* Norsk kulturråd. Hentet fra: <http://www.kulturradet.no>
- Laes, T. & Schmidt, P. 2016. Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1), 5-23.
- Lindgren, M., et al. (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund*. (SOU 2016:69). Hentet fra: <http://www.regeringen.se>
- Ludvigsen, S. et al. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014:7). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Mangset, P. (2012). *Demokratisering av kulturen? Om sosial ulikhet i kulturbruk og -deltakelse*. Telemarksforskning. (Notat nr. 7, 2012). Hentet fra: www.telemarksforskning.no
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 135-148). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. B., et al. (2017). *Del 1: Musikskolelandskapet 2017 og Del 2: Vision for fremtidens musikskole*. Hentet fra: <http://kum.dk/temaer/taenketank-om-musikskolerne>
- Norsk Kulturskoleråd. (2003). *Rammeplan for kulturskolen. På vei til mangfold*. Hentet fra: <http://www.kulturskoleradet.no>
- Norsk Kulturskoleråd. (2006). *Organisasjonsutredning. Norsk kulturskoleråd – veien videre*. Hentet fra: <http://www.kulturskoleradet.no>
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Hentet fra: <http://www.kulturskoleradet.no>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): om musikkens syn i norsk grunnskole*. (PhD avhandling). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan "Mangfold og fordypning", utfordret med et sideblikk til finsk "grundundervisning i kunst". *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2), 40-45. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.647>