

KAPITTEL 2

Filosofiske perspektiver som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdanning

Ola Buan Øien Nord universitet

Elin Angelo Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Abstract: This article examines the following research question: What understandings of Norwegian music teacher education can be developed in light of Gadamer's concepts of horizon fusion and prejudice, as well as Foucault's discourse-oriented thinking about power and knowledge? Philosophical perspectives are thus offered as theoretical lenses through the concepts of fusion of horizons, prejudice, power and knowledge. The concepts are further discussed against the background of educational policy processes that have brought different practitioners and practices together in recent years. Here, among other things, aspects such as: constraining/enabling practices and knowledge cultures in the encounter between performative, pedagogical and scientific identities are problematized; hierarchical relationships as a result of stakeholder interests and roles as well as institutional power structures; and, how professional communities negotiate and renegotiate different spaces of opportunity in meeting each other. Furthermore, the idea of consensus is challenged in light of Habermas' critical hermeneutics and theory of communicative action, before the study summarizes how identities and knowledge cultures are put into play and at stake by and with each other on the basis of the aforementioned concepts. The study is a contribution to research that deals with identity development, academization, power and knowledge management in Norwegian music teacher training.

Keywords: Norwegian music teacher education, merging of horizons, prejudice, power, knowledge, communication theory

Sitering: Øien, O. B. & Angelo, E. (2023). Filosofiske perspektiver som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdanning. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (Kap. 2, s. 33–51). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch2>

License: CC-BY-NC 4.0

Innledning

Hensikten med denne artikkelen er å synliggjøre hvordan filosofiske perspektiver kan fungere som igangsettende impulser for å åpne opp diskusjoner om kunnskapskulturelle spenningsforhold i norsk musikk-lærerutdanning. Musikk innen høyere utdanning er i stor grad blitt akademisert i Norge de siste hundre år (Angelo et al., 2019; Dyndahl et al., 2017, 2020; Tønsberg, 2013, 2016; Weisethaunet, 2021), som utøvende, skapende, vitenskapelige og pedagogiske musikkstudier. Strukturreformen i universitets- og høyskolesektoren (Meld. St. 18 (2014–2015)) har videre ført høyskole-, konservatorie- og universitetskulturer inn under «samme tak». Dette medfører uttalte og uuttalte spenningsforhold knyttet til identiteter, ferdighets- og kunnskapssyn. Slike spenningsforhold handler blant annet om hvilke meritteringsstiger som følges (jf. Bowman, 2020), for eksempel professor/dosent i norsk sammenheng, om hvilke forskningstradisjoner som har hegemoni (f.eks. vitenskapelig forskning versus kunstnerisk utviklingsarbeid) og om identitetsorientering i skjæringspunkt mellom felt som pedagogikk, forskning og kunst (jf. Angelo et al., 2019, 2021).

Strukturelle utfordringer kan tenkes å skape kontekstuelle muligheter gjennom å fasilitere for møter mellom ulike praksiser og praksisutøvere. Med bakgrunn i ulike typer musikeryrker, læreryrker og som lærerutdannere og forskere står vi i en spagat mellom ulike tradisjoner. Det er denne spagaten og disse bakgrunnene som utgjør motivet for denne artikkelen, noe som gjør det vesentlig å tydeliggjøre hva disse handler om. Forfatterens fordomsforråd og forforståelser spiller også inn i en studie som denne. Vi har erfaring fra i hovedsak to ulike institusjoner innen høyere utdanning, henholdsvis Nord universitet og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), som blant annet tilbyr musikk-lærerutdanninger. Ola er musiker, låtskriver, produsent, lærer og lærerutdanner. Han er tilsatt ved Nord universitet, i faggruppen for kunst- og kulturfag med ansvar for musikk-lærerutdanning. Faggruppens musikkrelaterte kollegium representerer et tjuetalls ansatte med ulike ståsted, både som pedagoger, musikere og forskere. Elin har bakgrunn som militærmusiker og musikk-lærer i ulike kontekster. Hun er ansatt ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, med oppgaver også på Institutt for musikk, NTNU, samt i en prosjektstilling ved Nord universitet. Det samlede kollegiet ved disse institusjonene utgjør en bred vifte av forståelser om utøving, undervisning og forskning. Vi møter begge ulike diskurser i skjæringspunktet mellom utøvende, pedagogiske

og vitenskapelige tradisjoner. Uten å gå inn i en nærmere analyse av institusjonenes kunnskapskulturelle mangfold, er det likevel verdt å nevne at her er det sterke interesser som både kan jobbe med og mot hverandre.

Basert på våre erfaringer vil vi hevde at ulike kunnskapskulturer kan både fungere som en kreativ katalysator samt virke hemmende i gitte sammenhenger. Dersom pluralistisk sammensatte kollegier står overfor valg som enten går på bekostning av performative eller teoretiske aspekter, kommer den enkeltes intensjoner ofte til overflaten. Dette kan omhandle publiseringspoeng og ressurstildeling til vitenskapelig forskning versus kunstnerisk utviklingsarbeid. Ulike bakgrunner nyanserer ofte diskusjonene, men kan også føre til interessekonflikter. Det samlede kollegiet ved institusjonene nevnt over, består av et stort mangfold. Dette betyr at ulike praksiser, intensjoner og karriereveier spilles opp mot hverandre. Slike sammensatte bakgrunner fra musikerliv og læreryrker er virkeligheten for mange musikk lærerutdannere og andre i musikkrelaterte utdanninger i norsk UH-sektor i dag. Mangfold operasjonaliseres gjennom ulike praksisforståelser og kommer eksempelvis til uttrykk gjennom læringsteoretiske grunnholdninger (Rienecker et al., 2020) og forståelser om «institusjonell autonomi» og «individuell akademisk frihet», både på institusjons- og individnivå (NOU 2006: 19, s. 13). Selv befinner vi oss midt oppi slike fagfellesskap – i et kunnskapskulturelt mangfold, hvor det trolig hverken er hensiktsmessig eller mulig å definere én felles visjon og/eller profil.

I lys av ulike fagfellesskaps pluralistiske tilnærminger til undervisning, kunstnerisk utviklingsarbeid og musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk forskning, finner vi det interessant å spørre hvorvidt statiske retningslinjer basert på politisk initierte planverk fungerer formålstjenlig for musikk lærerutdanninger. I takt med samfunnsutviklingen og de kompetansebehov som etterspørres av ulike praksisfelt betyr ikke dette at de ansatte skal unngå å utfordre hverandre gjennom faglig diskurs og kritisk refleksjon. Hvorvidt det er mulig å styre pedagogiske beslutninger, om de så er både «umulige» (Steinsholt, 2009, s. 30) og nødvendige, må også tas stilling til. Her vil vi langt på vei si oss enige i at «vi må alltid holde *det ubestemmelige*, de uforutsette mulighetene som ligger i den andre, og det at den kan overraske oss, åpent» (Steinsholt, 2009, s. 30). Dette fordi nettopp søken etter konsensus og enhetlige ideal kan resultere i sykluser som begrenser praksisfellesskapenes handlingsrom og utviklingspotensial. Idet rammene åpnes blir de samtidig mer ubestemmelige, noe som tilbyr muligheter, men også utfordrer fortolkning, samhandling og refleksjon. Rammene kan bli

avgjørende for *hvordan* og *hvilke* forståelser som utvikles, gitt at vår kunnskapskulturelle kapital aldri er annet enn summen av de praksiser og praksisutøvere som representerer fagfellesskapet.

Gjensidig forståelse, toleranse og anerkjennelse av horisonter og fordomsforråd kan bidra til et fruktbart og relevant grunnlag for samhandling. I et praksisøkologisk perspektiv (Kemmis et al., 2014) kan dette forstås ved at ulike praksiser gir næring til hverandre. Tilknyttet norsk musikkklærerutdanning kan både undervisning, utviklingsarbeid, kunstnerisk utøvelse og forskning gi nyttige perspektiver i møter med hverandre. Med dette bakteppet har vi valgt å først undersøke hvordan horisonter og fordommer innvirker i møte med *det andre* for å videre diskutere mulige implikasjoner makt og kunnskap bidrar til i slike møter. Artikkelen undersøker dermed følgende problemstilling: *Hvilke forståelser om norsk musikkklærerutdanning kan utvikles i lys av Gadammers konsepter horisontsammensmelting og fordommer, samt Foucaults diskursorienterte tenkning omkring makt og kunnskap?* Gjennom dette spørsmålet har artikkelen til hensikt å belyse hvordan filosofiske perspektiver kan bidra til et styrket samarbeid og styrket forståelse for spagaten som norsk musikkklærerutdanning, og musikkklærerutdannere i Norge står i.

Forståelsesrammer

Studiens epistemologiske forståelsesramme bygger på Crottys (1998) begrep konstruksjonisme, som handler om at mening ikke kan oppdages, men at den konstrueres gjennom samspill mellom mennesker og omverden i sosiale kontekster:

It is the view that all knowledge, and therefore all meaningful reality as such, is contingent upon human practices, being constructed in and out of interaction between human beings and their world, and developed and transmitted within an essentially social context. (Crotty, 1998, s. 42, original kursivering)

Meninger, forståelser og innsikter kan fra et konstruksjonistisk ståsted tenkes å utvikles ut fra møter mellom praksiser og praksisutøvere: «What constructionism claims is that meanings are constructed by human beings as they engage with the world they are interpreting» (Crotty, 1998, s. 43). Overført til en musikkpedagogisk kontekst kan vi tenke oss at ulike fagfellesskap tilbyr kontekstuelle møtearenaer hvor studenter, lærere, musikere,

forskere og utdanninger settes i og på spill. Dette er ikke ulikt praksis-økologisk tenkning om at praksisutøvere og praksisfelt kan gi næring til hverandre: «We want to say that practices also 'feed' one another» (Kemmis et al., 2014, s. 47). Ut fra et praksisøkologisk perspektiv kan praksiser ikke bare utfordre hverandre, men også gi næring til hverandre. Et praksis-økologisk samspill kan dermed forstås som muligheter der møter med andre gir potensial for å utvikles.

Metodologisk er studien informert av Alvesson og Sköldbbergs (2008) grunntanke om å anvende tolkning og refleksjon basert på personlige, kulturelle, ideologiske og språklige referanserammer, der våre egne forforståelser og fordomsforråd gir næring til en teoretisk tilnærming. Forankret i en kvalitativ og kritisk refleksiv metodologisk posisjonering, undersøkes studiens problemstilling med bruk av filosofiske konsepter som igangsettende impulser. Vi vil med utgangspunkt i studiens problemstilling undersøke norsk musikk lærerutdanning i lys av Gadammers (2008, 2012, 2017) konsepter *horisontsammensmelting* og *fordommer* og Foucaults (1999) diskursorienterte tenkning omkring *makt* og *kunnskap*. Gadammers eksistensielle hermeneutiske tenkning og Foucaults poststrukturalistiske tenkning utgjør i denne sammenheng potensielle kontraster så vel som tangeringspunkter. Avslutningsvis rettes et kritisk blikk på nevnte konsepter med utgangspunkt i Habermas' (1996, 2006) kommunikasjonsteori.

Gjennom nevnte konsepter bidrar artikkelen med perspektiver på hvordan pluralistiske fagfellesskaps kunnskapskulturelle mangfold kan fungere som en igangsettende impuls for å utvikle forståelser om et utdanningsfelt i stadig endring i møter mellom profesjoner og profesjonsutøvere. Her tenkes begrepet *kunnskapskulturelt mangfold* i skjæringspunktet mellom fire «kulturelle kunnskapstradisjoner»: allmennpedagogisk, musikkvitenskapelig, praktisk utøvende og skapende kunnskapstradisjon (Johansen, 2006, s. 5). Studiens metodiske filosofiske innfallsvinkel er dermed informert av andre studiers tilnærming (eksempelvis Angelo & Varkøy, 2011; Øien, 2022). Begrepet *kunnskapskulturelt mangfold* kan videre forstås med utgangspunkt i Aristoteles' kunnskapskulturelle trikotomi episteme, *téchne* og *fronesis* (Gustavsson, 2014). Ut fra dette kan norsk musikk lærerutdanning hevdes å representere ulike forståelser av hva begrepene kunnskap, klokskap og ferdighet kan tenkes å romme. Identitetsorientering (jf. Johansen, 2006) og eksempelvis a/r/tografisk posisjonering (jf. Irwin et al., 2018), danner et videre grunnlag for hvordan norsk musikk lærerutdanning kan forstås i et filosofisk perspektiv.

Forståelser i lys av horisontsammensmelting og fordommer

Hvilke forståelser om norsk musikk lærerutdanning kan utvikles ut fra Gadamer's konsepter horisontsammensmelting og fordommer? «Ifølge Hans-Georg Gadamer inngår fordommene i den individuelle forståelseshorisonten, og er dermed en forutsetning for å kunne forstå» (Gursli-Berg, 2023). Forståelseshorisonten kan tenkes å bestå av alle bevisste og ubevisste holdninger og oppfatninger et menneske besitter. I forståelsesprosesser konstitueres forståelsen til den enkelte dermed av forståelseshorisonten. Kan vi forstå hverandre ved å nærme oss hverandres verden og videre utvide vårt fordomsforråd? Dersom fordommer tenkes som det samlede erfarings- og verdigrunnlag vi bærer med oss, er det også mulig å tenke at dette ikke er konstant, men at det kan utvikles i møte med omverden. Mennesket kan ifølge Gadamer ikke forklares, men kun forstås, dermed utgjør Gadamer's (2008, 2012, 2017) hermeneutikk et motsvar til naturvitenskapens metodiske tilnærming til sikker viten. Studien søker å utvikle forståelser fremfor å forklare sannheter om norsk musikk lærerutdanning.

Gadamer argumenterer for at all fortolkning forutsetter at vi bærer med oss en forforståelse av verden (Alvesson & Sköldberg, 2008). Så hva med fordommer i denne sammenheng, et begrep som potensielt kan romme ulike meningsinnhold? Gadamer (2012) fremstiller fordommer som noe positivt tilknyttet forståelser, innsikter, opplevelser og oppfatninger. Ved å tenke begrepet fordommer som den kunnskap og det erfaringsgrunnlag vi bærer med oss i møte med omverden hevder Gadamer at jo flere fordommer vi besitter, dess større grunnlag har vi for å forstå andre horisonter. Også her kan vi tenke et potensial på både individ- og fagfellesskapsnivå tilknyttet de enkeltes og det samlede fagfellesskaps fordomsforråd. Ifølge Gadamer utgjør våre fordommer og forforståelse en helhet, der vi kan ta opp enkeltelementer, og ikke helheten, til kritisk prøving (Krog, 2014). Gadamer (2012) hevder at vår forforståelse aldri er uten forutsetninger, men at vi befinner oss innenfor en horisont. Denne horisonten kan forstås som bestående av summen av våre fordommer; vårt fordomsforråd. Man kan dermed ikke kvitte seg med forståelseshorisonten, da den utgjør en helhet av de fordommer, holdninger og oppfatninger vi besitter. Fordomsforrådet blir med andre ord et resultat av tidligere erfaringer. Videre hevder Gadamer at vi ikke er fanget i en horisont, men at vår

forforståelse konstant utvikles i møte med andre og deres verdener. Dette omtales som horisontsammensmelting – ikke i betydningen at vi «smelter sammen» til en enhet og at alle blir like, men at våre horisonter utvikles i møte med andre (Gadamer, 2012).

Her kan vi dra en parallell til teorien om praksisøkologier (Kemmis et al., 2014), som i et metaperspektiv foreslår at praksiser gir næring til hverandre. Dette foregår gjennom nett av forbindelser mellom ulike praksiser og avhenger av mennesker som levendegjør praksisene og muliggjør ulike sammenkoblinger i et økologisk samspill. Det samme gjelder for horisonTERS innhold. Disse er ikke først og fremst individuelt betinget, men konstrueres gjennom samhandling av medlemmer i en kultur og tilbyr en delt felles forutsetning for selvforståelse. I et fagfellesskap kan horisonTERS innhold representeres i form av et dynamisk og kunnskapskulturelt mangfold som utvikles i møte mellom praksisutøveres ulike profesjonsforståelser. Profesjonsforståelser tenkes her som både individuelle og kollektive oppfatninger om hva en musikkutdanner kan og skal gjøre (jf. Angelo, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Det kunnskapskulturelle mangfoldet representeres videre av summen av fagfellesskapets horisonter. Eksempelvis kan oppfatninger om utdannerens ekspertise og mandat utvikle identiteter tuftet på individuelle selvforståelser som musiker, musikkpedagog og musikkviter. Det kan også oppstå en blanding av disse, basert på nyanseringer av hva som ligger i forgrunn og bakgrunn, eksempelvis *utøverpedagogen* eller *utøverpedagogen* (jf. Johansen, 2006). På denne måten kan det tenkes at vi beveger oss omkring i en hermeneutisk fortolkende sirkel tilknyttet vår egen profesjonsforståelse, der våre horisonter møtes og hvor sannhet i betydningen forståelse konstrueres i dialog og forhandling mellom praksiser og praksisutøvere. Her kan vi videre tenke at praksiser formes og komponeres av individuelle og kollektive ytringer, handlinger og relasjoner, slik Kemmis et al. (2014) foreslår i sin teori om praksisarkitekturer. Det er ifølge Krog (2014) videre tilnærmingen mellom horisontene som er det endelige resultatet av at forståelsen beveger seg i en hermeneutisk sirkel. Horisontsammensmelting som potensielt foregår i økologiske samspill i musikkklærerutdanninger, kan forstås ved at horisontene nærmer seg hverandre, og at praksisdialogens deltakere justerer sine horisonter i møte med hverandre.

Mange musikkklærerutdannere befinner seg i skjæringspunktet mellom ulike identiteter og kulturelle kunnskapstradisjoner (jf. Johansen, 2006) og kan dermed sies å representere et a/r/tografisk perspektiv (Irwin

et al., 2018) gjennom å identifisere seg i skjæringspunktet mellom kunstner (*artist*), forsker (*researcher*) og lærer (*teacher*). Her er det ikke lenger bare snakk om møter mellom ulike praksisutøveres identiteter, men også ulike identiteter tilknyttet den enkeltes profesjonsforståelse. Hvordan vi lærer, hvilke impulser som fungerer igangsettende, hva som motiverer for læring og hvorfor noe gir mening er eksempler på spørsmål som vil gi ulike svar ut fra hvem vi spør. Derfor kan det tenkes at jo større fordomsråd som tilbys musikk lærerstudenten gjennom et fagfellesskaps samlede kunnskapskulturelle palett, jo større grunnlag gis de for å finne sin egen vei og utvikle forståelser om egen praksis og profesjonsidentitet. I et slikt perspektiv bidrar Gadamer's konsepter med filosofiske rammer for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdannings potensielle muligheter.

Gadamer (2012) peker på hermeneutikken som noe mer enn en vitenskapelig forståelsesmetode, der han plasserer åndsvitenskapenes erfaringsområder nærmere filosofi, kunst og historie enn naturvitenskap. Filosofi, kunst og historie utgjør erfaringsområder hvor det tilkjennevis sannheter. Disse handler også om forståelser og innsikter, som ikke nødvendigvis bekreftes med tradisjonell vitenskapelig metode. Filosofiske tekster gir oss mulighet til å erkjenne sannheter vi ellers ikke ville hatt tilgang til. På samme måte kan kunsterfaringer, eksempelvis i møte med musikk, gi en mulighet til å erfare sannheter som ikke kan oppnås på andre måter. Gadamer (2012) hevder videre at kunsterfaringen samsvarer med vår helhetlige hermeneutiske erfaring og overskrider området for metodisk erkjennelse. På denne måten tilbys forståelser av hermeneutikken som utvider det opprinnelige tekstfortolkningsprinsippet til også å omfatte estetisk utforskning og fortolkning av kunst og musikkrelaterte utdanninger. Dette krever en historisk orientering. Overlevering av kunnskap kan være et nyttig grunnlag for å oppnå erkjennelse og innsikt. Samtidig kan historien ha godt av å kritisk granskes i et nytt kontekstuellyt lys. Utvikling av innsikt, erkjennelse og forståelse illustreres av Gadamer (2012) gjennom den hermeneutiske sirkelen, hvor fenomener utforskes, diskuteres, forstås, evalueres og utfordres, og hvor nye innsikter erverves som følge av møter mellom horisonter i en sirkulær prosess. Ved å sette oss selv i og på spill med andre på denne måten beveger vi oss også i en kontinuerlig hermeneutisk spiral, der nye erkjennelser oppnås i møte med, og i forståelsen av, omverdenen. Dette fordrer riktignok at vi anerkjenner premisset om at enhver verden representerer en horisont av meninger, og at horisontsammensmeltinger kan oppstå i møte med andre.

Horisontsammensmeltinger skjer ikke ved å adaptere hverandres meninger fullt ut, men gjennom kontinuerlig utvikling og transformasjon som følge av våre møter. Gjennom å fortolke og utvikle forståelser om andre, ved å søke inn i andres verden og oppsøke andres meningsfelt, oppdages dermed nye horisonter av meninger. Vårt eget utsiktspunkt har til enhver tid potensial for å utvikles og formes gjennom fortolkning i dialog med andre mennesker og deres forforståelser. Dette avhenger igjen av de fordomsforråd vi til enhver tid besitter: «Ingen utgår från tabula rasa, inte heller den som försöker förstå» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 245). Konseptet horisontsammensmelting kan dermed tenkes som en fleksibel variabel hvor fordomsforrådet spiller en rolle og hvor forståelser utvikles over tid i møte andre. Gadamer (2012) fokus på historien og tradisjonsformidling gjelder også for selve fortolkningen av horisonter. Fortolkning forstås her som kontekstuellet betinget og derfor relativ, med tanke på de forforståelser og fordommer de underlegges av fortolkerens forståelsesrammer. Dette henger sammen med utvikling av fordomsrådet vi besitter, der vi beveger oss videre i en hermeneutisk spiral etter hvert som vår egen horisont møter andre horisonter. Fortolkning utgjør ifølge Gadamer (2012) eksistensielle hermeneutikk en evig syklus på veien mot økt innsikt, erkjennelse og forståelse. I takt med tilegnelse av stadig flere fordommer, som følge av horisontsammensmeltinger, er det derfor tenkelig at forståelsesrammer og fordomsforråd utvikles i bevegelsen mellom helhet og del i en hermeneutisk spiral. Dette gjelder også for praksiser og praksisutøvere tilknyttet norsk musikk lærerutdanning.

Men, hva skjer når premissleverandører opplever at deres profesjonsidentitet settes på spill i fagfellesskap som befinner seg i en spagat mellom utøvende, musikkpedagogiske og musikkvitenskapelige tradisjoner? Ja, hvordan oppstår og utvikles spenningsfelt mellom eksempelvis kunstnerisk utviklingsarbeid, musikkpedagogisk og musikkvitenskapelig forskning? I denne sammenheng er det ikke lenger kun snakk om at den enkeltes profesjonsidentitet settes på spill på et mikronivå, men her utfordres også kunstneriske, metodologiske og teoretiske paradigmer på et makronivå. Utdanningers fremtidige retning kan dermed avhenge av hvordan pluralistiske, performative, teoretiske og multimetodologiske tradisjoner utvikles i praksisøkonomiske samspill. I gitte kontekster er det dermed ikke alltid slik at vi søker å innta hverandres perspektiver eller å utvide våre horisonter, vår forforståelse og vårt fordomsforråd i møte med hverandre. Dersom ulike aktører har motstridende interesser, eksempelvis i diskusjoner av hva

som skal vektlegges av performativt eller skriftlig arbeid, kan det til og med tenkes at handlingsrommet innskrenkes for *noen* dersom det utvides for *andre*. Den potensielle horisontsammensmelting som dialog og møter kan tenkes å fasilitere, resulterer da paradoksalt nok i diskurser som motiverer legitimering og sementering. Et slikt scenario åpner for at polariseringer like gjerne kan forsterkes som at horisonter vil nærme seg hverandre. Dette er refleksjoner vi kommer tilbake til i lys av Habermas' kritiske hermeneutikk og kommunikasjonsteori.

Forståelser i lys av kunnskap og makt

Hvilke forståelser om norsk musikk lærerutdanning kan utvikles ut fra Foucaults (1999) diskursorienterte tenkning om kunnskap og makt? Foucaults maktkonsept bygger på en tanke om at den kun eksisterer i relasjoner med andre, og når den uttrykkes i handling: «Han anvender sig inte av konventionella samhällsvetenskapliga kategorier och begrepp – så som individer, strukturer, intressen, ideologier – eller avgränsar och definierar makten. Makten utgör för honom inte något slags abstrakt egenskap som kan isoleras och studeras i sig» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 370). Diskursen har mange sider ved seg som kan fremme og/eller hemme den enkeltes yrings- og handlingsrom gjennom makt og tabustrukturer. Foucault (1999) gjør ulike antakelser når han omtaler diskursproduksjonens funksjoner. I omtale av makt og kunnskap, ved bruk av utelukkelsesprosedyrer, fremhever han forbudet som den mest innlysende og velkjente: «Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om hva som helst» (Foucault, 1999, s. 9). Foucaults tenkning om utelukkelsesprosedyrer som maktutøvende strategi, er i så måte et mulig premiss for å utvikle innsikter om mekanismer, som kan påvirke hvilke målbærere og kulturer som får representere det som befinner seg i det sanne.

Ulike kulturer i norsk musikk lærerutdanning kan være maktutøvende: Hvordan kan en premissleverandørs bevisste utvalg gjennom unnløstelse av involvering av fagfeller i ulike forsknings- og utdanningsrelaterte prosesser fungere som maktbaserte utelukkelsesprosedyrer? Hvem tar makt, har makt, har «rett» kunnskap, befinner seg i det sanne, inkluderes / gis stemme, og hvem utelukkes? Her står fagfellesskaper som de vi har bakgrunn i overfor utfordrende dilemma. Uttalte, men åpenbare maktstrategier kan fremstå som problematisk å gripe fatt i, nettopp fordi polarisering og konflikt like gjerne følger av konfrontasjoner, som at konsensus og

likeverdige demokratiske arbeidsforhold oppnås. Det finnes mange typer musikk lærerutdanninger i Norge, eksempelvis faglærerutdanning, grunnskolelærerutdanning med musikkfaglig fordypning og musikkfaglig utdanning med praktiskpedagogisk utdanning (PPU). Innad i og mellom disse kan det være spenningsforhold som handler om hva slags innhold og form utdanningene skal ha, hvilke vurderingskriterier og kvalitetshensyn som skal veie tyngst, og hvordan ervervede stillingstitler (gradstitler/fagtitler) gir ulik autoritet i ulike sammenhenger. Dosenten/førstelektoren versus professoren/førsteamanuensisens representerer ved første øyekast ulike kompetanser i musikk lærerutdanninga. Dette kan tenkes å gi implikasjoner for deres ulike for forståelser og kvalitetsvurderinger. Eksempelvis har dosenten/førstelektoren ekspertise fra undervisning, faglitteratur, emneutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid, mens professoren/førsteamanuensisens har ekspertise fra forskningsmetode, -teori, fagfellerelatert arbeid og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid.

Hva skjer videre i møter mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og musikkpedagogisk og musikkvitenskapelig forskning eksempelvis tilknyttet UH-sektorens krav til publisering og produksjon? Her tilbys i dag ulike publiseringsplattformer og -formater samt tradisjoner for utregning og krav til publiseringspoeng av og i møte med hverandre. Eksempler på plattformer som mer eller mindre åpner for multimodal poenggivende publisering av kunstnerisk utviklingsarbeid er JAR, Research Catalogue, JER og NOASP (Cappelen Damm Akademisk). Selv om det tilbys publiseringsplattformer tilpasset ulike tradisjoner og modaliteter, kan det være utfordrende å utforme universelle kriterier og premisser for forskning og utviklingsarbeid. Det er heller ikke gitt at alle aktører innen det performative feltet ønsker at kunstnerisk utviklingsarbeid skal vurderes. Foucault (1999) er ikke så opptatt av hva enkeltpersoner ønsker, men hva diskursen styrer dem til å velge. Dermed kan eksempelvis institusjonenes intensjoner om å ivareta et pedagogisk fokus innen musikk lærerutdanninger komme i konflikt med musikeridentiteter med utøvende interesser. Til sammen utgjør slike aspekter en kompleks vev, som må ses i sammenheng med hverandre for å forstå norsk musikk lærerutdanning ut fra konseptene kunnskap og makt. Kompleksiteten gir et bilde på hvordan kunnskap og makt beveger seg og kan reforhandles i møter mellom utøvende, pedagogiske og vitenskapelige praksiser.

Når Foucault snakker om disiplinene i kontrast til vitenskapene, omtaler han dette som ett av flere begrensingsprinsipper som kan gjøre det mulig

å konstruere meninger (Foucault, 1999). For at en påstand skal være sann kreves ifølge Foucault at påstanden må «oppfylle komplekse og tunge krav for å kunne tilhøre en helhetlig disiplin» (Foucault, 1999, s. 21). Han peker videre på noe som er interessant ved konstruksjon av meningsdannelser. Han hevder at påstanden må befinne seg i det sanne, definert av noen innen en gitt kontekst, før den kan defineres som sann eller usann. Dette kan minne om en kanondanning av diskurser, der enkelte representerer en større sannhet ved å være i det sanne, mens de som ikke er det tillegges mindre/ingen verdi og troverdighet. Ut fra dette representerer noen en større sannhet i kraft av sine fordommer og sin forforståelse i gitte kontekster, også innen norsk musikk lærerutdanning. Disiplinen er dermed, som Foucault uttaler det, «et kontrollprinsipp for diskursproduksjonen» (Foucault, 1999, s. 22). Videre kan det sanne utøve makt i form av at «man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt 'politisk' regler som man må reaktivere i enhver av sine diskurser» (Foucault, 1999, s. 21). Dette kan tenkes å ha betydning for hvordan et fagfellesskap påvirkes, styres og utvikles over tid, som følge av det diskursive politiets makt.

Ser vi dette i tilknytning til norsk musikk lærerutdanning kan vi tenke oss at praksisaktører som befinner seg i det sanne kan utøve definisjonsmakt gjennom å besitte roller og/eller posisjoner med stor innflytelse. Dette som følge av å befinne seg øverst i et hierarki, eksempelvis i kraft av en akademisk tittel eller ved å besitte høy status og troverdighet. Hva som til enhver tid plasserer enkelte i det sanne og andre utenfor, vil være kontekstuellet betinget av ulike variabler. Ulike variabler kan påvirke posisjoneringene som skjer, og dersom det finnes et diskursivt politi, er det tenkelig at roller og posisjoner kan henge ved og overføres til andre situasjoner og arenaer innad i samme miljø. Vi kan tenke at makt avler makt, og at avmakt avler avmakt – i betydningen at vi tildeles eller erverver roller i nye situasjoner som følge av de posisjoner som allerede besittes og ved å være definert i eller utenfor det sanne. I en norsk musikk lærerutdanningskontekst kan det tenkes at ikke bare dialog, men også konflikt følger av ulike maktstrategier når ulike premissleverandørers agendaer frem- og reforhandles i møter med hverandre.

En diskursorientert prosedyre, som ifølge Foucault (1999) kan utøve makt, dreier seg om at betingelsene for iscenesettelse bestemmes ved utvalgte regler som pålegges deltakerne. Slike prosedyrer utelater dermed de som ikke er kjent med regelverket eller normen. Dette kan både lukke og åpne diskursen, slik at det dreier seg om en «uttynning av talende subjekter» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 22). Denne restriktive strategien for å

differensiere og åpne/lukke diskurser kan tenkes å være overførbar til rollefordeling ved et fagfellesskap i norsk musikk lærerutdanning, eksempelvis i forhold til hvilke ansvarsområder man henvises til, hvilket gradsnivå man får undervise på, fordeling av forskningsmidler og hvilke tilleggsfunksjoner innen administrasjon og ledelse man tildeles. Er man kvalifisert gjennom innlemmelse og innsyn i diskurspolitiets regelverk kan man videre tildeles roller av de som gir adgang til diskursen:

Angående dette temaet vil vi gjerne minne om en anekdote som er så vakker at man skjelder ved at den kunne være sann. Den samler alle diskursens tvangsformer til én figur: de som begrenser dens krefter, de som behersker dens tilfeldige oppkomster, og de som utvelger de talende subjekter. (Foucault, 1999, s. 22)

Ut fra idéen om at man kan defineres inn i det sanne i ulike kontekster er det derfor tenkelig at det vil være utfordrende å skulle bryte ut av roller for de som posisjoneres utenfor det sanne.

Ifølge Foucault ligger derimot tilegnelse av kunnskap og viten til grunn for maktutøvelse, og kan i seg selv virke inn på den posisjonering og maktbalanse som finner sted i møte mellom mennesker. Ut fra en slik tanke kan man i prinsippet forestille seg at rollemønstre og posisjonering i et fagfellesskap har gode vilkår for å endres over tid, ved at enkeltindividene kan reforhandle sine roller og posisjoner gjennom tilegnelse av kunnskap (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008). Så, hva med førstelektor/dosent med doktorgrad? Her representerer tittelen, som følge av doktorgradsutdanning, en type kompetanse, mens doktorgraden representerer noe annet. Foucault peker videre på utdanningssystemets rolle i denne sammenheng. På den ene side kan tilegnelse av kunnskap gjennom utdanning prinsipielt fungere som et verktøy for et hvert individ til å få innpass og tilgang i alle diskurstyper. Samtidig finnes muligheten for at selve systemet, gjennom kanondannelser av kunnskapssyn og kunnskapskulturer, samt politisk agenda og institusjonell grunnholdning, kan åpne og lukke diskursene for den enkelte: «Hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, med de vitensformer og maktformer de bringer med seg» (Foucault, 1999, s. 25).

Angelo og Varkøy (2011) peker på at et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogiske praksiser kan «ut fra et foucaultiansk perspektiv dreie seg om å synliggjøre hvordan sosiale og kulturelle praksiser konstruerer eller former ulike forståelser av ‘musikk’, ‘undervisning’ og ‘læring’» (Angelo & Varkøy, 2011, s. 100). Aristoteles’ tre begreper episteme,

téchne og fronesis (Gustavsson, 2014), tilbyr perspektiver for å videre definere ulike profesjonspraktiske identiteter, kunnskapssyn og kunnskapskulturer (Johansen, 2006). En norsk versjon av Aristoteles' trikotomi kunne, om enn litt karikert, vært knyttet opp mot en musikkvitenskapelig (episteme), en utøvende (téchne) og en musikkpedagogisk (fronesis) identitet. Så er det også viktig at manges identitet befinner seg i skjæringspunktet mellom teoretiske, utøvende og pedagogiske identiteter. Disse kan dermed forstås som å være konstruert i møte mellom ulike tradisjoner og paradigmer. Irwin et al. (2018) anvender begrepet *a/r/tografi* for å beskrive en posisjonering hvor du identifiserer deg både som kunstner (*artist*), forsker (*researcher*) og lærer (*teacher*). I den grad det er hensiktsmessig å anvende begrep som fokuserer ulike identiteter og kunnskapssyn, kan disse tenkes å konstrueres av vår samlede profesjonspraktiske erfaringsgrunnlag. Hva som ligger i forgrunn for profesjonsutøveren vil dermed ha stor betydning. Eksempelvis gir denne type posisjonering videre implikasjoner for styrking av utdanninger gjennom å etterstrebe konstruktive sammenhenger mellom planer, undervisning og vurdering (jf. Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011). Her kan posisjonering og tildeling av makt bli avgjørende for utforming av læringsutbyttebeskrivelser, undervisningsaktiviteter og vurderingsformer. Posisjonering kan derfor forstås som kontekstuel konstruert i møte med det rådende diskurspoliti (Foucault, 1999). Definisjonsmakten vil dermed kunne avhenge av hvem som befinner seg i det sanne, noe som igjen er betinget av befestede tradisjoner over tid.

Her gjengis bare fragmenter av det hele komplekse bildet tilknyttet konseptene kunnskap og makt, som selvfølgelig består av langt flere nyanser. Likevel dannes et bakteppe, som videre tilbyr et mulig grunnlag for å utvikle innsikter om hvordan makt og kunnskap påvirker, og påvirkes av, et praksisøkologisk mangfold og samspill. Profesjonsforståelser kan med andre ord tenkes å utvikles i møte mellom praksisutøverers identiteter, tradisjoner og kulturer ut fra strukturer som påvirkes av makt og kunnskap. Forhandlinger og reforhandlinger av disse gir videre implikasjoner for hvordan musikk lærerutdanninger utvikles over tid.

Videre refleksjoner i lys av kritisk hermeneutikk og kommunikasjonsteori

Habermas' (1996, 2006) kommunikasjonsteori tar utgangspunkt i språkets potensial og kritiserer Gadammers (2012) eksistensielle hermeneutikk, noe som tilbyr fruktbare perspektiver i vår sammenheng. Vi forstår Habermas'

kommunikasjonsteori som sterkt påvirket av Gadammers tenkning når det gjelder fortolkning av meningsinnhold i hermeneutisk betydning. Habermas utfordrer derimot Gadammers konsensusstanke om horisontsammensmelting gjennom kritisk hermeneutikk (Alvesson & Sköldberg, 2008). Forståelsen av historisk tradisjonsformidling og fortolkning av andres horisonter forstyrres av den makt og de sosiale stengler de enkeltes ideologiske grunntanker representerer, noe som også Foucaults (1999) tenkning om makt og kunnskap berører. Maktstrukturer påvirker dermed i hvor stor grad horisontsammensmelting vil kunne finne sted. Sagt på en annen måte er det sannsynlig at den enkelte vil forsøke å overbevise den andre gjennom argumentasjon, like så vel som å forsøke å tilegne seg den andres kunnskap. Habermas påpeker at hvis det først må forhandles om en delt definisjon av situasjonen, eller hvis forsøk på å komme til enighet innenfor rammen av delte situasjonsdefinisjoner mislykkes, kan oppnåelsen av konsensus, som normalt er en betingelse for å forfølge mål, i seg selv representere en slutt (2006, s. 126). Gadammers (2012) tanke om at vi bør ha som intensjon å søke ny og utvidet kunnskap i møte med andres verdener og horisonter utfordres dermed av Habermas' kritiske refleksjoner.

Likevel er Habermas nyansert i sin kritikk, og ser videre muligheter for å komme til konsensus gjennom begrepet uforstyrret kommunikasjon. Uforstyrret kommunikasjon er ifølge Habermas (1996) den videste og mest reflekterte form for rasjonalitet man kan oppnå. Her er det ikke makt, status, prestisje, ideologi, manipulasjon, ekspertise, frykt, usikkerhet, misforståelser eller andre agendaer som ligger til grunn for meningsdannelsene. I en musikk lærer kontekst anerkjennes ikke lenger professorens monopol på å definere kunstnerisk utviklingsarbeid eller musikkpedagogisk forskning, ei heller instituttlederens ord i kraft av en formell stillingstittel. Det er i prinsippet bare styrken til det velbegrunnede argumentet som tillegges vekt. Med andre ord underkaster vi oss ikke forslag fra eksperter eller institusjonelle ordninger uten kritisk refleksiv vurdering av meningsinnholdet som målbæres. Her skiller Habermas (1996, 2006) seg fra Gadammers (2012) tanker om horisontsammensmelting. Habermas hevder at forståelse og meninger ikke kan overføres gjennom møte og dialog alene, med mindre det oppnås konsensus gjennom kommunikativ rasjonalitet. Altså, det motsatte av uforstyrret kommunikasjon er den systematisk forvrengte kommunikasjon. Ubalanse i maktforhold og ideologisk dominans kan påvirke kommunikasjonen slik at det vil være vanskelig, og kanskje umulig, å stille spørsmål ved den andres påstander i en diskusjon. Habermas' (1996, 2006) teori om ubalanse i maktforhold kan ses opp mot Foucaults (1999)

tenkning om makt og kunnskap, samt Gadammers (2012) idé om horisontsammensmelting, med tanke på hvordan maktstrukturer kan konstrueres i fagfellesskap. I møte med en person med hierarkisk høyere tittel kan makt dermed konstrueres og utøves kontekstuel. Slik Foucault (1999) beskriver det, vil det kunne oppleves problematisk for en person med hierarkisk lavere tittel, eksempelvis en universitetslektor, å skulle uttale seg kritisk mot elitære autoriteter. Misforhold tilknyttet makt omtales av Habermas som illegitime asymmetriske maktrelasjoner, noe som videre kan føre til forringelse av diskursen gjennom blant annet dominans av tvetydighet, mystifikasjoner, retorikk, feilinformasjon, manipulasjon med mer (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I diskursen om anerkjennelse av et mangfold i norsk musikk lærerutdanning kan det være verdt å reflektere omkring aspekter som titler, posisjoner, elitisme, kunnskapskulturer og identiteter.

Habermas' (1996, 2006) tenkning kan også kritiseres. Forstyrrelser i kommunikasjonen er eksempelvis vanskelig og tidvis umulig å unngå, og idéen om kommunikativ rasjonalitet lar seg dermed like lite optimaliseres som andre sosiale idealer. Samtidig utfordres idéen om at kraften i det bedre argument i seg selv skal kunne oppløse de uoverensstemmelser og ulike preferanser som måtte avdekkes i diskursen. Habermas' (1996, 2006) idé stiller muligens for høye krav til menneskers evne til kritisk fleksibilitet, et problem han også selv innser. Parallelt med tanken om å oppnå idealtilstanden genuin konsensus, foreslår han at det kan være like realistisk og fruktbart å snakke om kompromisser. Dette skaper videre spørsmål om hvordan kompromissene skal inngås, og på hvilket grunnlag posisjoner skal kunne modifieres (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008). I søken etter Habermas' idealtilstand genuin konsensus, eller også kompromisser, kan det ut fra Foucaults (1999) tenkning om makt være like sannsynlig at fronter polariseres gjennom kommunikasjon, som at Gadammers konsept horisontsammensmelting oppstår.

Oppsummerende refleksjoner

Denne studien har forsøkt å vise hvordan Gadammers (2008, 2012, 2017) konsepter horisontsammensmelting og fordommer og Foucaults (1999) diskursive tenkning om makt og kunnskap kan ses som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdanning. Videre har vi rettet et kritisk blikk rettet mot disse med utgangspunkt i Habermas' (1996, 2006) kommunikasjonsteori og kritiske hermeneutikk.

Ved å søke bevissthet om hvordan ulike perspektiver kan danne et grunnlag for utvikling av innsikter omkring kunnskapskulturelt mangfold i norsk musikk lærerutdanning, har vi forsøkt å utvikle forståelser i lys av filosofiske konsepter. På bakgrunn av studien vil vi hevde at konseptene horisontsammensmelting og fordommer i dialog med makt og kunnskap på ulike vis kan fremme så vel som hemme handlingsrom og forståelser i samspillet mellom enkeltindivider og fagfellesskap i norsk musikk lærerutdanning. Kunnskapskulturer, slik de har utviklet seg over tid, og diskursens dragninger i fagfellesskap vil være i kontinuerlig bevegelse mellom de retninger som representeres. Paradigmeskifter kan dermed oppstå uten helt og fullt ta over og utviske etablerte retninger, men snarere fungere som supplement gjennom nye og utfordrende strømninger i kraft av stadige forhandlinger og reforhandlinger. Ut fra tanker om at vårt forråd av fordommer kan utvides i møte med andres horisonter, og at nye horisonter kan konstrueres som følge av forståelser disse møtene frembringer, finnes et potensial for å utvikle innsikter om individuelle identiteter og fagfellesskap. Det å kritisk reflektere om hvordan makt og kunnskap kan tenkes å innvirke på relasjoner og strukturer kan videre bidra til nyanserte forståelser. På bakgrunn av konseptene horisontsammensmelting og fordommer kan det tenkes at vi påvirkes på veien mot nye innsikter, erkjennelser og forståelser i møte med andre, og at horisonter utvides ved å utvikle egne forforståelser og fordomsforråd. Et kunnskapskulturelt mangfold, i betydningen representasjon av ulike profesjonspraktiske identiteter og kulturelle kunnskapstradisjoner (Johansen, 2006) eller a/r/tografisk posisjonering (Irwin et al., 2018), kan derfor representere et potensial for både individuell og kollektiv utvikling, noe som forutsetter en åpenhet for andres syn samt anerkjennelse av andres horisonter. Erkjennelsesgrunnlaget dette gir kan fungere supplerende og utviklende både gjennom mulig horisontsammensmelting og utvidelse av fordomsforråd, men er ikke gitt i lys av potensielle makt- og kunnskapsstrukturer som innvirker.

Det å utvikle innsikter om norsk lærerutdanning i lys av filosofiske perspektiver utgjør ingen generaliserbar viten gjennom erkjennelser av lover, noe denne studien heller ikke har til hensikt å tilby. Gadamer setter ord på dette når han problematiserer den historiske erkjennelsens ideal: «Det egentlige problemet som åndsvitenskapene stiller tenkningen overfor, er at vi ikke har forstått åndsvitenskapenes vesen så lenge vi bruker den fremadskridende erkjennelsen av lovmessigheter som målestokk» (Gadamer, 2012, s. 30). Så, selv om vi her kun berører fragmenter av større sammenhenger

og ikke tilbyr generaliserbare sannheter, bidrar studiens filosofiske perspektiver som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk lærerutdanning og tilstøtende kontekster og perspektiver.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2).
- Angelo, E., Varkøy, Ø. & Georgii-Hemming, E. (2019). Notions of mandate, knowledge, and research in Norwegian classical music performance studies. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 78–100. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1284>
- Angelo, E., Knigge, J., Sæther, M. & Waagen, W. (2021). The discursive terms of music/teacher education at four higher educational institutions. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 351–385). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch14>
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok*, 15, 25–47. <http://hdl.handle.net/11250/2372661>
- Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok*, 13, 93–114. <http://hdl.handle.net/11250/172347>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Bowman, P. (2020). The contingency professor, the tenured professor, and the generalist: Life as a community college political scientist. *Journal of Political Science Education*, 16(1), 123–128.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Wright, R. (Red.). (2020). *Musical gentrification: Popular music, distinction and social mobility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325076>
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden* (E. Schaanning, Overs.). Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2008). *Philosophical hermeneutics* (D. E. Linge, Red. & Overs.). University of California Press.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2017). *Forståelsens filosofi* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gursli-Berg, G. (2023, 24. august). Fordom (hermeneutisk metode). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/fordom_-_hermeneutisk_metode
- Gustavsson, B. (2014). *Vidensfilosofi*. Klim.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: Tekster om språk, rationalitet och samhälle* (A. Molander, Overs.). Bokförlaget Daidalos.
- Habermas, J. (2006). *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Overs.). Beacon Press.
- Irwin, R., LeBlanc, N., Ryu, J. Y. & Belliveau, G. (2018). A/r/tography as living inquiry. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 54–67). Gilford Press.

- Johansen, G. (2006). *Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag – bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet*. Norges musikkhøgskole.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, J., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Krog, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>
- NOU 2006: 19. (2006). *Akademisk frihet. Individuelle rettigheter og institusjonelle styringsbehov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2006-19/id392466/>
- Rienecker, L. & Bruun, J. (2020). Feedback. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (s. 259–279). Samfundslitteratur.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11–32). Tapir.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock – en dannelsesreise*. Akademika forlag.
- Weisethaunet, H. (2021). *Jazz som konservatoriefag i Norge – en (u)mulig historie?* *Studia Musicologica Norvegica*, 47(1), 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2960-2021-01-03>
- Øien, O. (2021). *Understanding musical leadership in light of performative and pedagogical practices from a hermeneutic practice ecological perspective* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/11250/3008460>