

Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer?

Michael Strobel

UiT – Norges arktiske universitet

Sammendrag

Artikkelen undersøker opprinnelsen og utviklingen av den kritiske pedagogikken og dens relevans for kunstnerisk utdanning i dag. Innledningsvis skisseres kunstfagenes vilkår i dagens utdanningslandskap, som er preget av nyliberal instrumentell tenkning og med økende krav om økonomisering, standardisering og målstyring. Ut fra en oppfatning om at mange av dagens utdanningspolitiske føringer strider mot kunstfagenes egenart og begrenser fagenes mulighet for å utdanne kritiske og myndige mennesker, argumenteres det for en kritisk pedagogisk tilnærming til kunstfagene i skole og utdanning. Kritisk pedagogikk beskrives som en pedagogisk retning med mange opphav, med sentrale aktører i Latin- og Nord-Amerika og i Tyskland. Mens den amerikanske linjen, som tar utgangspunkt i Paulo Freires idé om *empowerment*, primært er opptatt av sosial utjevning og marginaliserte gruppers rettigheter, har den tyske tradisjonen, i hovedsak representert ved Frankfurterskolen, en mer filosofisk orientering. Den har imidlertid også inspirert en rekke pedagogiske og didaktiske retninger i det tyskspråklige og det skandinaviske rommet.

I forlengelsen av de historiske linjene drøfter artikkelen spørsmålet om en kritisk pedagogisk nyorientering i kunstfagene, eksemplifisert ved musikkfaget, kan bidra til å svare på sosiale og utdanningspolitiske utfordringer i det 21. århundre.

Søkeord: *Kritisk pedagogikk; kunstpedagogikk; empowerment; Paulo Freire; Frankfurterskolen*

Abstract

The article explores the origin and historical development of critical pedagogy and its relevance for arts education today. Starting out with a description of today's neo-liberal educational landscape, where an increasing focus on standardization, testing and cost-efficiency is getting in the way of educating critically conscious and responsible citizens, embedding arts education in the ideas of critical pedagogy is discussed as a way to challenge the dominance of neo-liberalism in education. Two lines of development are accentuated – the first one starting with Paulo Freire's work in Brazil and continuing in North America. Here the situation of marginalized groups in society and the idea of their empowerment is the focus. The other line follows the European tradition, especially in Germany, and can be described as more philosophically oriented, but with significant influence on pedagogical ideas and concepts on the continent and in Scandinavia.

*Korrespondanse: Michael Strobel, UiT Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø. Epost: Michael.strobel@uit.no

© 2018 M. Strobel. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: M. Strobel. «Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer?». *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»* Vol. 2(2), 2018, pp. 4–18. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.926>

Building on this historical overview, the article discusses the question whether a reorientation towards critical arts education, here exemplified by music education, can help address societal and educational challenges in the 21st century.

Keywords: *Critical education; arts education; empowerment; Paulo Freire; Frankfurt School*

Received: June, 2017; Accepted: May, 2018; Published: July, 2018

Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer?

Kritisk pedagogikk har som generell målsetting å endre samfunnet ved å øke politisk bevissthet og ansvarsfølelse og fremme deltakende holdninger. Allerede på 1960-tallet påpekte den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freire at tradisjonell undervisning reproducerer tradisjonelle maktforhold og rollemønstre (Freire, 2005/1970). Det å bryte opp hemmende strukturer og rutiner er derfor et sentralt anliggende i kritisk pedagogikk, og dette burde, relativt sett, være enklere i kunstfagene – der nytenkning, kreative prosesser og personlig uttrykk står sentralt – enn i fag der kunnskapslæring og -reproduksjon utgjør en sentral del av undervisningen. De sistnevnte fagene er dessuten ofte i større grad underlagt et granskende blikk fra myndighetene. De inngår i nasjonale prøver, de internasjonale PISA-undersøkelsene, og har i noen tilfeller spesielle karakterkrav ved opptak til høyere utdanning.

Denne artikkelen har karakter av å være et *position paper* ved at jeg plasserer meg innenfor kritisk pedagogikk, og utfra den posisjoneringen gir en idéhistorisk bakgrunn til den kritiske pedagogikken i lys av internasjonale strømninger. Her er det særlig den nord-amerikanske videreføringen av ideene til Paulo Freire som omtales og i tillegg innflytelsen av tysk kritisk teori. Det spørsmålet jeg forsøker å besvare med bakgrunn i den idéhistoriske skissen er: *Hvordan kan en kritisk kunstfagpedagogikk bidra i arbeidet med dagens politiske og sosiale utfordringer?* Jeg foreslår i artikkelen hva kunstfaglige perspektiver kan bidra med, og hvilke utfordringer især kritisk musikkpedagogikk har artikulert.

Utdanning under nyliberale fortegn

The teacher is of course an artist, but being an artist does not mean that he or she can make the profile, can shape the students. What the educator does in teaching is to make it possible for the students to become themselves.¹

Freires utsagn om læreren som en varsom medskaper i elevens læringsprosesser og identitetsdannelse, uttrykker et ideal som står i tydelig kontrast til dagens nyliberale skole- og utdanningspolitikk. Nyliberalisme oppstod som politisk strømning på

¹Paulo Freire i Bell, Gaventa og Peters (1990, s. 181).

1930-tallet. Den prøvde å tegne opp en «tredje vei» mellom amerikansk kapitalistisk liberalisme og kommunistisk statsøkonomi og var utgangspunkt for de sosiale markedsøkonomiene i Europa etter 2. verdenskrig. I nyere tid har begrepet gjenoppstått med en annen, negativ betydning, der den refererer til markedsliberalisme slik den ble praktisert under statslederne Ronald Reagan og Margaret Thatcher på 1980-tallet. Staten reduserer økonomisk styring og statlig eierskap til et minimum og bedriver isteden privatisering og konkurranseutsetting av offentlige tjenester. Dette har hatt store konsekvenser for skolevesenet og høyere utdanning, som i økende grad organiseres og drives etter markedsøkonomiske prinsipper (Giroux, 2011, s.133–136).

Selv om markedskreftene i Norden så langt ikke har fått like stor innflytelse på skole og utdanning som i USA, kan man ikke fornekte at utdanningspolitikken og læreplaner i Norge de siste ti år har fått et mer nyliberalt preg. Dette viser seg i et økende antall private skoler og høgschooler, og dessuten et tydelig fokus på testing, kvalitetssikring og målstyring. Der Freire betoner kunsten i å hjelpe den lærende til å utvikle sin egen identitet gjennom selvstendig og oppdagende læring, ser mye av dagens skole ut til å være preget av kortsiktig instrumentell tenkning og effektivisering, med et snevert blikk på grunnleggende ferdigheter, undervisningsmål og kvantifiserbare resultater, som gjennomføringsprosent og nasjonale prøver. Bak dette ligger en oppfatning av at opplæringen i skolene ikke strekker til og har behov for konstant kvalitetskontroll ved hjelp av nasjonale tester og internasjonale rangeringer (NOU 2002:10). Mest tydelig er denne tenkningen i de internasjonale PISA-testene, som har fått stor innflytelse på læreplaner i en rekke land siden år 2000, men som også blir kritisert for å gi et forenklet og delvis forvrengt bilde av utdanningslandskapet.² Innenfor høyere utdanning kan man i samme tidsrom observere en tydelig tendens til standardisering. Dette er spesielt synlig i Bolognaprosessen, som førte til utdanningsnivåene BA, MA og Phd, en felles karakterskala og enhetlige kategorier for beskrivelser av læringsinnhold og -utbytte. I kunstfeltet er det særlig høyere musikkutdanning som har fulgt trenden til standardisering. Det europeiske konservatorieforbundet, AEC, har brukt mye ressurser på etablering av felles plattformer for evaluering og kvalitetskontroll i det såkalte Polifonia-prosjektet (2004 – 2010; se www.aec-music.eu/polifonia/polifonia-news). Motivet har muligens vært et ønske om å styrke kunstfagernes posisjon og relevans i høyere utdanning, men det kan stilles spørsmål ved en slik standardisering i akkurat kunstneriske utdanninger. Kunstens egenart forbindes med personlig tolkning, søken etter nye uttrykk og individuelle, ofte diskontinuerlige og uforutsigbare læreprosesser.

Som følge av en nyliberal skolepolitikk de siste tiårene har kunstfagene i norsk grunnskole blitt svekket, ikke bare med hensyn til timetallet i skolen, men også som fagtilbud i lærerutdanningene. Flere steder i Norge har videreutdanningstilbud i estetiske fag blitt redusert til fordel for fordypning i matematikk, språk- og naturfag. De estetiske fagernes potensial for elevers utvikling, læring og kritisk tenkning har altså

²For en utdypende og balansert framstilling av problemstillingen se Pons (2017).

blitt neglisjert til fordel for ferdighetslæring i språkfagene og matematikk. Dette har skjedd til tross for stadig mer empirisk forskning som konstaterer at kunstoffagene, ved siden av å ha verdi og nytte i seg selv, støtter opp under elevens generelle utvikling og læring, og i noen tilfeller også deres prestasjon i andre fag (Bamford, 2006; NOU 2015:8, s. 25 og 51).

Det mest ekstreme utslaget av denne faglige prioriteringen finner vi imidlertid i amerikanske grunnskoler, som etter innføring av G.W. Bushs skoleprogram *No Child Left Behind* fratok skoler og kommuner ressurser til de estetiske fagene dersom de ikke innfridde de nasjonale kravene i lesing, skriving og regning. I enkelte delstater skjer dette fremdeles. Også under Bushs etterfølger Obama ble det praktisert såkalt *High Stakes Testing*, som medfører økonomiske sanksjoner for skoler som ikke holder et påkrevd nivå i nasjonale prøver. Den amerikanske pedagogen David Berliner advarer i denne sammenhengen mot det han kaller for *narrowing of the curriculum* som følge av nasjonale prøver i USA og PISA-testene i OECD-landene. Berliner konstaterer:

Less time is available for the arts and humanities and for activities that could promote creativity and critical thinking – skills needed for national success in the 21st century. High-stakes testing may ultimately weaken our nation, not improve it (Berliner, 2009, s. 284).

I den norske grunnskolen har det økte fokuset på såkalte grunnleggende ferdigheter ikke hatt de samme drastiske konsekvensene. Likevel har de estetiske fagene tapt den posisjonen de hadde oppnådd i læreplanverket L-97 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996) og må etter 2006 relativt sett nøye seg med færre timer sammenliknet med fagene norsk og matematikk.

Posisjoneringsutsagn

Som beskrevet ovenfor er det i dag en rådende holdning i skolevesenet og i deler av det pedagogiske miljøet som synes å stå i motsetning til elevenes og samfunnets langsiktige interesser. Elever som ikke får utviklet og realisert sitt kunstnerisk-kreative og kritisk tenkende potensial, vil ha problemer med å ta stilling til og kjenne sitt ansvar overfor verdens politiske, sosio-økonomiske og økologiske utfordringer.

Det er nødvendig å spørre hvorfor det har vært relativt lite motstand fra pedagogiske kretser mot den nyliberale skolepolitikken. Den danske didaktikeren Frede Nielsen mener at pedagogikken siden 1980-tallet har forstummet som en kritisk stemme, i hovedsak som følge av en orientering mot empirisk forskning (Nielsen, 2011, s. 29). Nyliberalismens opptatthet av effektivitet og målbar kvalitet har ifølge Nielsen gjort det fristende for pedagogisk forskning å holde seg innenfor områder som empirisk skoleforskning og evaluering av undervisningsmetoder. Samtidig konstaterer Nielsen at det avtegner seg en vending til en mer kritisk orientert pedagogikk etter år 2000, en tendens til å ta opp arven etter den kritiske pedagogikken fra 1970-tallet. Det kan virke som om det endelig danner seg motstand mot den nyliberale tenkningen i skolepolitikk og høyere utdanning. Denne observasjonen støttes av fremveksten av fagtidsskrifter

med kritisk pedagogisk orientering, slik som *Critical Education* (Canada), #CritEdPol (USA) og *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (Norge).

I det følgende undersøker jeg idéhistorien bak den kritiske pedagogikken, som har røtter helt tilbake til 1930-tallet. I forlengelsen drøfter jeg hvilke muligheter en kritisk orientering gir for kunstfagene i dag.

Kritisk pedagogikk – de store linjene

Røttene til den kritiske pedagogikken strekker seg tilbake til den italienske marxistiske pedagogen Antonio Gramsci (1881–1937), som mente at alt pedagogisk arbeid må ha som intensjon å endre elevens livsverden (Giroux, 2011, s. 61). Fra Gramsci går det en idéhistorisk linje til Paulo Freire (1921–1997) og videre til det kritisk pedagogiske miljøet i Nord-Amerika rundt Henry Giroux, John Kincheloe, Antonia Darder, Peter MacLaren, m. fl. Felles for alle disse er en sterk betoning av *praxis* i Freires forstand – en enhet av arbeid eller aksjon og refleksjon (Freire, 2005/1970, s. 87). Arbeidet er sentrert rundt de underprivilegerte i samfunnet og har deres kritiske bevissthet og *empowerment*, i betydningen myndiggjøring, som målsetning.

En annen linje går via tysk *kritisk teori*, en filosofisk retning som fikk gjennomslag i etterkrigstiden og som har hatt større betydning for musikkpedagogikk i Norden enn Freire-tradisjonen. I motsetning til det praktisk-politiske fokuset hos Freire og hans etterfølgere er kritisk teori – representert ved filosofene i den såkalte Frankfurterskolen, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer og Herbert Marcuse – først og fremst opptatt av å tegne opp veien til en kritisk bevissthet overfor maktstrukturer og markedskrefter i samfunnet. Dette arbeidet, påbegynt på 1920-tallet ved opprettelse av *Institut für Sozialforschung* i Frankfurt, strekker seg helt inn i vår tid, men har etter hvert flyttet sin oppmerksomhet fra de store samfunnsanalysene til mer individrettete aspekter som kommunikasjon, diskurs og dialog. Retningsendringen er mest tydelig hos filosofen Jürgen Habermas og har klar relevans for det kritisk pedagogiske prosjektet, særlig for dialogen i pedagogiske prosesser. Diskursbegrepet er sentralt hos flere filosofer og sosiologer på slutten av det 20. århundre, men i forskjellig betydning. Habermas har en normativ definisjon av diskurs som likeberettiget, basert på rasjonell argumentasjon og en felles forståelse av formålet. Hans diskursbegrep kan dermed sees på som relevant i kritisk pedagogisk praksis, særlig i høyere utdanning. Den franske filosofen Foucault bruker begrepet i en videre forstand, der diskurs betegner språklig generert mening, som ikke bare *beskriver*, men også *skaper* virkelighet (Foucault, 1981). Han viser til at aktørene i en diskurs kan ha ulike intensjoner og stå i et asymmetrisk maktforhold. Slike forskjeller, særlig når de er skjult, kan gjøre det vanskelig å identifisere og løse en sosial eller politisk konflikt.

60-tallets studentopprør og Adorno

Adorno, som motvillig ble en sentral skikkelse i 60-tallets studentopprør og den påfølgende kritiske vendingen i pedagogikken, tematiserer i mange av sine tekster

den ambivalente rollen kunst og kultur spiller i samfunnet. Er kunsten kritisk og nyskapende, kan den være med på å avsløre, ofte skjulte, maktforhold, mens den som «kulturindustrielt» masseprodukt har en intendert tilslørende og bedøvende funksjon (Adorno & Horkheimer, 1944). Adorno blir ofte kritisert for sin kulturelitistiske holdning. Det er tydelig at han ikke så eller anerkjente den viktige bevisstgjørende funksjonen enkelte populærmusikalske ytringer hadde, for eksempel under Vietnamkrigen. At denne musikken samtidig var en vare som hadde appell til massene, svekket i hans øyne både dens estetiske verdi og en eventuell kritisk bevisstgjørende funksjon. Adornos negative holdning overfor populærmusikk med politiske ambisjoner illustreres i et udatert intervju som kan ses på YouTube. (<https://www.youtube.com/watch?v=Xd7Fhaji8ow>) Med dagens mangfold av musikalske genrer og stiler blir det imidlertid enda vanskeligere å hevde at grensen mellom kritikkfremmende og bedøvende musikk faller sammen med en skillelinje mellom seriøs musikk og underholdningsmusikk, for å bruke et begrepspar fra Adornos egen tid.

Epoketypiske nøkkelproblemer i europeisk kritisk pedagogikk

To viktige aktører i utviklingen av et kritisk pedagogisk perspektiv i Europa er Klaus Mollenhauer (1928–1998) og Wolfgang Klafki (1927–2016). Mollenhauer formulerte tydelig motsetningen mellom en dannelsorientert pedagogikk, som har en *samfunnsbekreftende* og stabiliserende funksjon, og en kritisk pedagogikk som sikter mot *samfunnsendring* (Mollenhauer 1970). Klafki, opprinnelig en sentral representant for en dannelsorientert didaktikk (*Bildung*), møtte sterk kritikk under studentopprøret og den påfølgende kritiske vendingen i tysk pedagogikk. I 1976 publiserte han, som svar på kritikken, artikkelsamlingen *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, der han formulerte elevens bevisstgjøring, ansvar og medbestemmelse som sentrale kategorier i undervisningsplanlegging. Skolens politiske dimensjon og ansvar blir tydelig når Klafki beskriver «epoketypiske nøkkelproblemer» som utgangspunkt for valg av undervisningsinnholdet. Slike nøkkelproblemer er for eksempel menneskerettigheter, miljø, interkulturalitet, ulikhet skapt av samfunnet og følgene av teknologisering (Klafki, 1976). I dag, 40 år senere, kan man utvide denne listen med utfordringer som migrasjon, globalisering og fremveksten av populistiske og totalitære politiske strømninger.

Freire-tradisjonen og frigjøringspedagogikk

Til tross for at Klafkis ideer refereres til i den internasjonale pedagogiske litteraturen, er det først og fremst Freire-tradisjonen som over tid har ført til en markert kritisk pedagogisk praksis. Freires hovedverk *Pedagogy of the Oppressed* fra 1968 (engelsk utgave 1970) er fremdeles en av hovedreferansene i kritisk pedagogikk. Dette kan ha sin årsak i hans sterke og troverdige engasjement for de underprivilegerede i verden, først og fremst i Latin-Amerika. Her fant hans ideer også gjenklang i den populære frigjørings-teologien, som engasjerer seg for et rettferdig og i grunnleggende trekk

sosialistisk samfunn. Det er også viktig å legge merke til at Freires kritikk av tradisjonell opplæring som «banking model of education» – med eleven som passiv mottaker av kunnskap – er i overensstemmelse med noen av grunntrekkene i nyere konstruktivistisk pedagogikk.

Mye av Freires pedagogiske og politiske ideer bygger på elementære, innlysende konsepter og kan relativt direkte overføres til pedagogisk praksis. Typisk er hans bruk av dikotomier eller motsetningsforhold, for eksempel begrepsparet undertrykker/den undertrykte. Ved hjelp av dikotomiene forsøker Freire å synliggjøre en konflikt og å hjelpe de involverte med å analysere og forstå den. Men motsetningene representerer også ofte en konstellasjon med potensial til dialog og løsning (Freire, 2015/1970, s. 87–90). I dette aspektet ligger det en tydelig appell til konstruktiv handling, noe som også kan være med på å forklare Freires vedvarende popularitet. Det tydeligste eksemplet på en slik dikotomi er hans beskrivelse av forholdet mellom den undertrykte og undertrykkeren, eller mellom en koloni og kolonialmakten. De står i et gjensidig avhengighetsforhold, som de bare kan bryte ut av i fellesskap. I slike dialogiske konstellasjoner ligger det en nøkkel og en oppfordring til forsoning (Freire, 2005/1970, s. 68). Et dialogisk prinsipp ligger også til grunn for Freires beskrivelse av læring som likeverdig *co-creation* mellom lærer og elev.

Et sentralt konsept hos Freire er *conscientização*, på engelsk *conscientization*. Det kan oversettes med kritisk bevisstgjøring, men handler om mer enn bare erkjennelsen av et problem eller bestemte maktforhold. Freire (2005/1970) beskriver *conscientização* som en prosess, der den enkelte først oppdager problemet og så, i dialog med en lærer eller veileder, analyserer og forstår det. Prosessen er avsluttet og leder mot *empowerment* når løsningsmuligheter for problemet er identifisert.

Puertoricanskfødte Antonia Darder har en kritisk pedagogisk praksis som strekker seg over mange områder, særlig utdanningspolitikk, innvandringspørsmål og menneskerettigheter i global sammenheng. I sin bok *Reinventing Paulo Freire* (2002/2017) viser hun gjennom en rekke praksisfortellinger hvordan Freires pedagogikk, når den rekontekstualiseres, demokratiserer klasserommet, retter opp materielle ujevnheter og asymmetriske maktforhold i utsatte sosiale miljøer.

Som allerede nevnt, ble ideene til Freire videreført i Nord-Amerika av blant annet pedagogene Joe Kincheloe og Henri Giroux, som begge var aktive ved en rekke universiteter i USA, før de senere etablerte seg i Canada. Kincheloe grunnla sammen med sin kone, pedagogen Shirley R. Steinberg, *The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy*, «dedicated to building an international critical community which works to promote social justice in a variety of cultural contexts [...] committed to supporting activism and critical research in cultural, youth, community and media» (<http://www.freireproject.org/about-the-freire-project/>).

Mixed methods og bricolage i forskning

I forlengelse av sin kritisk pedagogiske virksomhet utfordret Kincheloe positivismen og kritiserte dominansen til den empirisk baserte forskningen. Steinberg og Kincheloe

tok til orde for *mixed methods studies* og videreutviklet den såkalte *bricolage*-metoden, som undersøker en forskningsproblemstilling fra ulike teoretiske og filosofiske perspektiver for å synliggjøre kunnskapens interdisiplinære karakter (Kincheloe, 2001). Steinberg fremhever betydningen av *bricolage* for kritiske kulturstudier og pedagogikk, to områder der hun mener at streng vitenskapelig forskning bare kan belyse én del av virkeligheten, mens *bricolage* gir mulighet til å identifisere og synliggjøre komplekse sammenhenger mellom makt, kunnskap, identitet og politikk (Steinberg, 2012, s. 232). På grunn av muligheten til å kombinere ulike former dokumentasjon, kommentar og forskning er metoden er også relevant innen kunstfaglig og kunstpedagogisk forskning.

I en kunstpedagogisk kontekst er også Kincheloes kollega og samarbeidspartner Giroux av interesse. Ved siden av å være en av de skarpeste kritikerne av nyliberal utdanningspolitikk i Nord-Amerika, er han særlig opptatt av Freires idé om *empowerment*, som han anser som sentralt i transformerende læringsprosesser og i arbeidet med sentrale utfordringer i vestlige samfunn. (Giroux, 2011). Han engasjerer seg for synlighet og rettigheter til marginaliserte grupper, ungdom og globalisering.

Kritisk pedagogikk og kunstfagene

En tidlig kunstnerisk realisering av noen av Freires ideer finner man i Augusto Boals *Theater of the Oppressed*, et konsept som den brasilianske teaterskaperen utviklet allerede på 1950-tallet. Akkurat som Freires pedagogikk bygger denne teaterformen på dialog og *co-creation*. Skillet mellom skuespiller og publikum oppheves delvis. Begge parter er aktører, noe som uttrykkes med begrepet *spect-actor*, som betegner alle deltakerne. Den tydeligste formen av denne «samskapningen» skjer i det såkalte forumteatret, der en tilskuer kan entre scenen og bytte plass med en av skuespillerne for så å påvirke det videre forløpet av stykket med egne ideer. En tilskuer kan også gripe inn ved å «fryse» en scene for så å instruere deltakerne før stykket fortsetter. Dette skaper en illusjonsbryting og fører til bevisstgjøring, et likhetstrekk med Bertolt Brechts *episke teater*. En slik forestilling kan som helhet tolkes som en symbolsk akt, der et menneske tar kontroll over en situasjon det er en del av, og påvirker den ved å uttrykke sin mening. Utover dette er forestillingen også en øvelse i å være deltakende, stå fram med sine ideer og mestre en utfordring, slik som de fleste kreativ-kunstneriske prosesser.

I Norge har Arne Engelstad forsket på hvordan Boals ideer om forumteatret er tillempet i norsk kontekst med et mer psykologisk rettet fokus. Fra 2014 til 2017 samlet drama- og teaterpedagoger i Norge seg om prosjektet *Drama, teater og demokrati*. Prosjektet undersøker blant annet hvordan dramatiske arbeidsmåter og læringsformer kan bidra til utvikling av barn og unges demokratiske kompetanse og er dokumentert i to vitenskapelige antologier (Heggstad, Rasmussen & Gjørnum, 2017; Sæbø, Eriksen & Allern, 2017).

Også i nordisk samtidsdans ser man de siste årene en tydelig tendens til kritisk orientert forskning. Som representativt eksempel kan det nevnes den

internasjonale konferansen *Dance and Democracy* i Göteborg 2017. Konferansens tema ble annonsert slik:

The concept of democracy takes on a variety of meanings in different times, places and contexts, but its characteristic key effects remain 'different practices of inclusion and exclusion' (Lena Hammergren 2011). In recognition of this, the conference invites contributions exploring and celebrating the multiverse of dance practices, theories, and histories in relation to democratic challenges in a global, yet always also local world. (<http://www.nofod.org/conferences/previous-conferences/>)

I sitt innledningsforedrag «Democratising moves: agency, power & the body» satt den amerikanske danseren og forskeren Stacey Prickett dansens sentrale element *bevegelse* i en umiddelbar politisk sammenheng: «Moving bodies are agents of change or resistance, engaging with democratic ideals through their actions» (Nordic Forum for Dance Research, 2017, s. 4.). De fleste av konferansens tematiske *sessions* fulgte opp denne programmatisk ideen, og det er enkelt å lese titlene i lys av kritisk og kritisk pedagogisk tenkning: *Politics and protest, Age and democracy, Democratic dance education: Equality and difference as foundations for artistic-pedagogical practice, Democracy's bodies: critical readings of democracy, empowerment and dance* (Nordic Forum for Dance Research, 2017).

Kritisk tenkning og sosialt engasjement i musikkpedagogikk

Innenfor musikkpedagogikken har kritisk tenkning ofte bare vært ett av flere aspekter i beskrivelsen av undervisningens målsetninger, for eksempel i David Elliotts *praxial* musikkdidaktikk (Elliott, 1995, 2014) eller Christoph Richters (1976) didaktiske interpretasjon. Dette er muligens en konsekvens av den dominerende posisjonen som dannelsesdidaktikken har hatt i musikkfaget, i hvert fall i Europa og Nord-Amerika. Det har vært få eksempler på musikkpedagogiske konsepter med tydelige mål om empowerment av marginaliserte grupper eller sosial utjevning, slik man finner det artikulert i enkelte miljøer i Latin-Amerika eller afrikanske land, der anti- og postkolonial tenkning preger mye av den pedagogiske diskursen. De siste 20 år har imidlertid den kritisk pedagogiske posisjonen blitt mer markert også i europeisk og nordamerikansk musikkpedagogikk. En illustrasjon på dette er det digitale tidsskriftet *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, der Elliott er en av utgivere. Han har i dette tidsskriftet publisert en rekke artikler som tydeliggjør musikkundervisningens potensial og rolle med hensyn til sosial rettferdighet (Elliott, 2007a), og kontekstualiserer musikalsk utøving i det interdisiplinære feltet av *performance studies* (Elliott, 2007b). Sentralt i hans tenkning er forståelsen av at musikkutøving i en sosial kontekst bidrar til selvrealisering og styrker muligheten for selvbestemt handling også i politisk forstand (Elliott, 2007, 2014). Det er imidlertid ikke nok å styrke elevens identitet og selvhevdelse. Som en del av en kritisk pedagogisk praksis må pedagogen tematisere den sosiale virkeligheten i sin undervisning, noe som Elliott mener er et sentralt aspekt i hans såkalte *praxiale* musikkpedagogikk:

We can learn to conceive of music more broadly and socially by thinking in terms of social communities or practices. Our musical-social communities are, in turn, embedded in larger, continuously changing societies, cultures, personal interactions, and political patterns. [...] Taken seriously, these ideas can liberate music teachers to include social justice and social activism in their instructional aims and strategies.

(Elliott, 2007, s. 86)

Med utgangspunkt i et eget undervisningsprosjekt i Puerto Rico, referanser til Giroux, Boal, kjønnsforskeren Judith Butler og den fenomenologisk inspirerte pedagogen Elyse Pineau, analyserer Elliott musikkens frigjørende funksjon for kroppsbewusstheit og identitetsdannelse. Ifølge ham skjer den transformerende læringen ikke primært gjennom refleksjon, men er i stor grad knyttet til kroppslig erfaring.

[...] we ground critical reflection in the body, and when we engage students and teachers in feeling and “enfleshing” theory in action. Performative practice expands critical pedagogy beyond the discursive; it grounds critiques of power and politics in our bodily memories, inscriptions, and habits.

(Elliott, 2007b, s. 9)

At også den gradvise transformasjonen av lærer-elev-forholdet i kritisk pedagogisk forstand har en kroppslig dimensjon, viser Elliott ved hjelp av en undervisningssituasjon i Puerto Rico-prosjektet, der han på kontrasterende vis veksler mellom tradisjonell forelesningsbasert og diskusjonsbasert læringsstil. I den etterfølgende samtalen blir alle involverte bevisst på at endringen i læringsstilen har ført til en mer avslappet kroppsholdning, mer blikkontakt og en friere dialog (Elliott, 2007b, s.16). Denne forbindelsen mellom refleksjon og kroppslig erfaring kan også ses på som illustrasjon av Freires tidligere nevnte begrep om *conscientização*.

Tradisjonelle undervisningsformer hindrer transformasjon

Som beskrevet ovenfor ser Elliott det kritisk pedagogiske potensialet i musikkundervisning først og fremst i *performance*-aspektet og mindre i strukturelle forhold. To andre nordamerikanske musikkpedagoger, Frank Abrahams og Randall Allsup, mener imidlertid at det er flere aspekter ved undervisning som må «åpnes» for å innfri målsetningen om transformerende læring.

I artikkelen «Musicing Paulo Freire: A Critical Pedagogy for Music Education» (Abrahams, 2007) kritiserer Abrahams tradisjonell vestlig musikkundervisning for dens reproduktive metodikk og etnosentriske verdigrunnlag. Han støtter seg på Adornos og Horkheimers kritikk av massekultur som produsent av standardiserte, stereotype og falske bilder, som underminerer estetikk, fantasi og intelligens og samtidig hindrer kritisk bevissthet og frigjøring (Abrahams, 2007, s. 225). Hvis musikkundervisning skal bidra til å overvinne massekulturens manipulerende kraft må den derfor være *empowering*: «When students and their teacher 'know that they know', one can claim that the phenomenon of conscientization has occurred.» Like viktig er aspektet transformasjon i læringsprosessen: «Music learning takes place when both the teachers and the students can acknowledge a change in perception» (Abrahams, 2007, s. 229). For å kunne sikte mot transformerende læring tar

Abrahams utgangspunkt i tre grunnleggende spørsmål i undervisningsplanlegging. Disse er:

1. Hvem er vi?
2. Hvem kan elevene bli?
3. Hvem kan vi bli sammen?

Spørsmålene 1 og 2 knyttes i hovedsak til lyttende musikkerfaring, mens det tredje utforskes gjennom samspill og komposisjon/improvisasjon (Abrahams, 2005, s.9). At Abrahams samtidig knytter sin didaktiske modell opp mot de nasjonale læringsmålene for musikk i de såkalte National Standards for Arts Education (MENC: The National Association for Music Education, 1994), begrenser imidlertid ambisjonene i hans kritiske prosjekt.

Allsup (2016) prøver en mer radikal tilnærming. Under den programmatisk tittelen *Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education* formulerer han en kritikk av dagens musikkundervisning i USA, der han eksplisitt også inkluderer Elliott. Ankepunktet er at også nyere didaktiske konsepter med kritisk pedagogiske ambisjoner ikke har lyktes med å løse seg fra mesterlæretradisjonen, som i en generalisert form også preger klasseromsundervisning, ifølge Allsup (2016, s. 24). Han mener at samtlige aspekter i undervisningen må underlegges en kritisk granskning, og konseptet han lanserer kan relativt enkelt beskrives som en radikal form for prosjektundervisning, der samtlige faser fra problemdefinisjon til vurdering må tilfredsstille kriterier som åpenhet, dialog og divergens. Slik skapes et miljø som støtter eksperimenterende utforskning og der impulsene kommer fra både læreren og eleven i like stor grad (Allsup, 2016, s. 95).

Kritikere hevder at åpenheten i Allsups konsept bærer preg av tilfeldighet (Vogt, 2018) og en bevisst uryddighet (Bowman, 2017), som gjør det vanskelig å se for seg hva denne «åpne filosofien» kan bidra med i debatten om fagspesifikke målsetninger og musikkfagets egenart. Men det er åpenbart at det ikke er denne diskursen Allsup er interessert i. Han ønsker å bryte med fagets tradisjoner og i større grad skape uforutsigbare situasjoner, noe han uttrykker som et slags credo tidlig i sin bok: «I believe that it is time to make music teaching more complex, more muddlesome, and more unholy and uncertain» (Allsup, 2016, s. 24). Selv om man ikke finner direkte referanser til kritisk pedagogiske tradisjoner, er det tydelig at Allsup ønsker å bryte opp tradisjonelle maktforhold som han ser representert både ved lærerrollen, nasjonale målsetninger og en kanon-aktig reproduksjon av faglig innhold. I dagens USA, der debatten om skole og utdanning er preget av ekstremt nyliberalistisk og til dels reaksjonært tankegodt, er det forståelig at enkelte pedagoger betoner nødvendigheten av en radikal nyorientering.

Kritisk kunstpedagogisk forskning i Europa

Også i Europa finnes det miljøer der kritisk musikkpedagogikk etter hvert har etablert seg som en markant stemme. Dette har imidlertid i hovedsak resultert i forskningsarbeid og har så langt ikke fått nevneverdig innvirkning på utdannings- og læreplanene.

Et eksempel er det musikkpedagogiske forskningsmiljøet ved Sibelius-akademiet, der flere forskningsgrupper arbeider ut fra et kritisk pedagogisk ståsted. Sibelius-akademiet er nå en del av kunstuniversitetet UniArts i Helsinki. Fra dette kunstuniversitetet har forskere samlet seg om prosjektet *ARTSEQUAL: The Arts as Public Service: Strategic Steps towards Equality* (2015 – 2021; <http://www.artsequal.fi/home>). Forskerne i dette prosjektet arbeider med et bredt spektrum av kritisk pedagogiske problemstillinger som omfatter kunstens betydning for likhet og demokrati i et nasjonalt og globalt perspektiv, visjoner for en rettferdig utdanningspolitikk, men berører også aspekter som helse og velferd.

Også i Tyskland, der Frankfurterskolen ga viktige impulser til den kritiske pedagogikken, finnes det produktive miljøer innen kritisk kunstpedagogikk, men også her først og fremst innen forskning og høyere utdanning, med lite resonans i den offisielle skolepolitikken. Online-tidsskriftet *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* har utviklet seg til et viktig forum der også den nordamerikanske kritiske pedagogikken blir omtalt (Vogt, 2016). Dette er en positiv kontrast til den musikkpedagogiske debatten ellers i Tyskland, som til tider har vært forholdsvis intern.

Kunstfagenes kritiske potensial i utdanning

Kort oppsummert handler kunstfagenes kritiske potensial dels om elevens personlige vekst og *empowerment* (Allsup, 2016; Elliot, 2007b), dels om kritisk bevissthet overfor maktforhold (Allsup, 2016; Boal, 1996), om etisk bevissthet og sosialt engasjement (Elliott, 2007b, 2015), samt en tydelig framtidorientering basert på selvstendig refleksjon og problemløsning (Abrahams, 2005, 2007). Felles for alle de omtalte konseptene er en vektlegging av samhandling og «samskaping», som i Boals konsept om co-creation som også omfatter publikum.

Med utgangspunkt i disse aspektene er det mulig å identifisere en rekke problemområder der musikk- og kunstpedagogikk kan bidra til varige positive endringer. I det følgende skisserer jeg noen tematiske koblinger som illustrasjon på mulig kunstpedagogisk arbeid med vekt på aktuelle problemstillinger. Elliotts betoning av det performative aspektet i frigjøring og *empowerment* gjør det legitimt å hevde at de fleste former for kunstnerisk uttrykk kan inkluderes her.

Flere av de pedagogene som jeg har referert til i denne artikkelen har beskrevet engasjement for minoriteter og marginaliserte grupper som et sentralt aspekt i kritisk pedagogisk arbeid. Hos Freire var dette utgangspunktet for hans pedagogiske filosofi. Kunstnerisk ytring er nært knyttet til identitetsdannende prosesser og kan dermed styrke både individ og gruppe. I tråd med den kritiske flerkulturelle pedagogikken (Hoffman, 1995) er det imidlertid viktig å unngå kulturelle stereotyper og reduksjoner, og ikke nøye seg med en ren representasjon av ulike kulturer i undervisningssammenheng. Det siste blir ofte polemisk betegnet som *poster multiculturalism*. Målet må alltid være en varig forbedring av levevilkårene til de involverte elevene og i siste konsekvens en transformasjon av samfunnet.

Et annet nærliggende tema er kjønn, både generelt i samfunnet og i kunst og musikk. Dette handler om så ulike aspekter som kjønnsstereotyper i valg av instrument – i musikklivet og i mediene, kvinnelige artisters manglende representasjon på festivaler, maktforhold i kunstbransjen, og mye mer. Hvis man lykkes med å skape bevissthet og endre holdninger rundt disse temaene i pedagogiske situasjoner er det realistisk å håpe at dette på sikt også fører til positive endringer i samfunnet for øvrig.

Den seneste tidens politiske dreining mot populistiske krefter og retorikk i vestlige land, har skapt en økt bevissthet rundt sosiale mediers makt og innflytelse, og samtidig avdekket en mangel på kunnskap og kritiske holdninger i store deler av befolkningen. Også i denne typen tematikker ligger det muligheter for å utforske aspekter av makt, retorikk og innflytelse, først i og gjennom kunstneriske prosesser og ytringer, for så å overføre erfarte holdningsendringer til samfunnet.

Konklusjon

Jeg kommer tilbake til mitt posisjoneringsutsagn om kunstfagenes svekkede posisjon i det nyliberale utdanningslandskapet. Det er åpenbart at fagene bare kan innfri sitt kritiske potensial hvis de har en sikret plass i utdanningen. Nøkkelen ligger blant annet i lærerutdanningen. Her har det, i hvert fall i de nordiske landene, vært en tydelig nedskjæring i fagtilbudet de siste årene. Signalene skolene gir ved å prioritere matematikk og språkfag ved rekruttering av nye lærere, fører til at færre studenter satser på de estetiske fagene. Den samme tendensen viser tallene fra det norske nasjonale videreutdanningsprosjektet «Kompetanse for kvalitet» (Klewe, 2012, s.16).

I sin utredning *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8) formulerer det såkalte Ludvigsen-utvalget en kritikk av skolens snevre ferdighets- og kompetansebegrep og krever større vekt på fagovergripende kompetanser, som for eksempel å *utforske og skape*, med viktige ferdigheter som kreativitet, kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015: 8, s. 22). Også emosjonelle og sosiale kompetanseområder tillegges stor vekt i utredningen: å *kunne kommunisere, samhandle og delta* beskrives som nøkkelkompetanser for å kunne ta ansvar i et fremtidsorientert samfunn. Intensjonene i denne utredningen ville uten videre la seg realisere gjennom en kritisk orientert pedagogikk, særlig i kunstfagene. Dette krever et brudd med dagens nyliberale skolepolitikk og dens fokus på kunnskap, grunnleggende ferdigheter og testing. Politiske myndigheter har så langt ikke gitt noen signaler om at de tar anbefalingene fra Ludvigsen-utvalget på alvor. Noen av ideene og konseptene som er diskutert i denne artikkelen viser imidlertid at kunstpedagogen har et ansvar og et handlingsrom som gjør det mulig å engasjere seg for «fremtidens skole».

Forfatteromtale

Michael Strobel er musikkpedagog med utdanning fra Musikhochschule og Universitat Hamburg og Washington State University. Han arbeider som universitetslektor

ved UiT - Norges arktiske universitet der han underviser i musikkdidaktikk. Hans faglige interesser inkluderer internasjonalt utdannings samarbeid, fleksibel læring og musikkestetikk. Han har ledet og vært involvert i ulike forsknings- og samarbeidsprosjekter innen fleksibel læring.

Referanser

- Abrahams, F. (2007). Musicing Paulo Freire: A Critical Pedagogy for Music Education. I P. MacLaren, & J. Kincheloe. *Critical Pedagogy: Where are We Now?* (s. 229–237). New York NY: Peter Lang.
- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, Vol 6. Hentet fra <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/index.htm>
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1944/1987). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Allsup, R. (2016). *Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Artsequal. <http://www.artsequal.fi/home>
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Bell, B., Gaventa, J., & Peters, J. (Red.). (1997). *We make the road by walking: conversations on education and social change*. Myles Horton and Paulo Freire. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Berliner, D. (2009) MCLB (Much Curriculum Left Behind): A U.S. Calamity in the Making *The Educational Forum*, 73(4), 284–296. doi.org/10.1080/00131720903166788
- Boal, A. (1996). *The Rainbow of Desire: the Boal method of theatre and therapy*. London: Routledge.
- Bowman, W. (2017). "Open" Philosophy or Down the Rabbit Hole. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16(1), 10–37. Hentet fra http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman16_1.pdf
- Darder, A. (2002/2017) *Reinventing Paulo Freire*. New York, NY: Routledge.
- Elliott, D. J. (1995/2014). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2007a). 'Socializing' music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4), 60–95. Hentet fra http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott6_4.pdf
- Elliott, D. J. (2007b). Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(1). Hentet fra http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6_1.pdf
- Engelstad, A. (2004). *Poetikk og politikk. Augusto Boal og de undertrykte teater*. (Doktoravhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, P. (2005/1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York, NY: Continuum.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Continuum International.
- Heggstad, K. M., Rasmussen, B., & Gjørum, R. G. (Red.). (2017). *Drama, teater og demokrati*. Antologi 2. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoffman, D. (1996). Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text and Practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545–569.
- Kincheloe, J. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L-97). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (1976) *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Klewe, L & Jens Rasmussen (2012). *Evaluering av nasjonal strategi for videreutdanning av lærere*. Sluttrapport. Kristiansand: Oxford Research.
- MENC: The National Association for Music Education. (1994). *National standards for arts education: What every young American should know and be able to do in the arts*. Reston, VA.: Educators National Conference Publications
- Mollenhauer, K. (1970). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Nielsen Carstens, F., & Lauridsen, S. K. (2011). *Ny kritisk pædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Nordic Forum for Dance Research (2017). *Dance and Democracy*. Book of Abstracts. Hentet fra: <https://nofodgot2017.akademia.is/proceedings/>

- NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse — Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Pons X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review. *European Journal of Education*, 52, 131–144. doi.org/10.1111/ejed.12213
- Richter, Chr. (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. I Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Frankfurt a. M., München: Diesterweg
- Steinberg, Sh. (2012). Critical Pedagogy and Cultural Studies Research: Bricolage in Action. *Counterpoints*, 422: 230–254. Bern: Peter Lang. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/42981761>
- Sæbo, A. B., Eriksson, S. A. & Allern, T. H. (Red.). (2017). *Drama, teater og demokrati*. Antologi 1. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vogt, J. (2018) Vom Schreibtisch geräumt. Neues von der „Philosophy of Music Education“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 2018, 11–24. Hentet fra <http://www.zfkm.org/18-vogt.pdf>

Support for the publication fees for this article has been granted by the publication fund of UIT – The Arctic University of Norway