

Anders Rønningen

## Det etniske steget

*En drøfting av kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikk for norsk ungdomsskole*



Norges  
musikkhøgskole  
Norwegian Academy  
of Music

NMH-publikasjoner  
2015:9



# Anders Rønningen

## **Det etniske steget**

En drøfting av kulturelt mangfold i pedagogiske  
tekster for musikk for norsk ungdomsskole

Avhandling for Ph.D.-graden  
Norges musikkhøgskole, Oslo 2015  
NMH-publikasjoner 2015:9

NMH-publikasjoner 2015:9  
© Norges musikkhøgskole og Anders Rønningen

ISSN 0333-3760  
ISBN 978-82-7853-210-2

Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00  
E-post: [post@nmh.no](mailto:post@nmh.no)  
[nmh.no](http://nmh.no)

Trykk: 07 Media, Oslo – 2015

## Forord

Arbeidet med denne avhandlingen startet få uker etter at jeg hadde flyttet til Norge etter fem år på Madagaskar, i 2006. Med erfaringer fra flere års arbeid i madagassisk lærerutdanning, og fra møtet mellom min musikkforståelse og den madagassiske musikkvirkeligheten, var det kanskje ikke så rart at feltet jeg ville gå inn i hadde med musikk, skole og kulturelt mangfold å gjøre. Som stipendiat ved Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold fra 2007, var det et naturlig valg og arbeide med læreverk i musikk.

Jeg kommer fra et musikkvitenskapelig felt, og ved NTNU, Institutt for musikk hvor jeg en tid hadde Kjell Oversand som veileder, har jeg jobbet mest med etnomusikologiske tilnærminger til musikkfeltet. Oversand kjenner det etnomusikologiske feltet svært godt, og har kunnet føre meg videre inn i det. Takk skal du ha!

Men min kontorplass (og min finansiering) fra 2007-2011 var Høgskolen i Vestfold, Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser. Denne avhandlingen er derfor også noe innrettet fra en vinkel av tekstforskning, og feltet pedagogiske tekster. Dette var i utgangspunktet et nytt felt for meg, og min veileder her, Susanne V. Knudsen har hjulpet meg inn i denne verdenen. Hennes poststrukturalistiske inspirasjoner har satt spørsmålsteget ved mange av mine forutinntattheter så vel som det har gitt inspirasjon og retning i arbeidet. Hun skal også takkes for å brakt meg inn i IARTEM, hvor jeg har fått oppleve et internasjonalt forskningsfellesskap omkring pedagogiske tekster. Tusen takk, Susanne! Takk også til

stipendiatkollegaene ved Høgskolen i Vestfold for inspirerende felleskap og fruktbare tilbakemeldinger.

Her var jeg altså med ett bein i hvert felt; etnomusikologi og pedagogiske tekster. Det ble etterhvert blitt klart for meg at dette avhandlingsarbeidet til tross for et visst tangeringspunkt i poststrukturalistiske perspektiver mellom de to feltene kanskje ikke passer spesielt godt inn i noen av dem. Der denne avhandlingen sannsynligvis vil kunne gjøre mest nytte for seg, er innenfor musikkpedagogikk. Gjennom Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning har jeg opplevd mange inspirerende konferanser og fått tilgang til arenaer for faglig formidling. Takk til alle i dette nettverket som har bidratt med faglige samtaler, sosialt felleskap, inspirasjon og gode råd! Et av de gode rådene vår å søke innpass i Musikkhøgskolens PhD-program, og fullføre avhandlingen der. En stor takk til Petter Dyndahl for en grundig og fruktbar prøvedisputas, og til alle de som har vært involvert fra Musikkhøgskolens side frem mot slutføringen av arbeidet. Spesiell takk til Tore Simonsen som i siste fase har arbeidet med forberedelser til trykk. Det er i ferd med å gå opp for meg hvor mye denne servicen betyr.

Så vil jeg aller mest takke de som står rundt meg i det daglige og gir tilværelsen mening: Anna, og barna våre Kaspar, Magne, Norunn og Stellef.

For å trekke et slikt prosjekt i mål hjelper det å ha tro på at det er viktig informasjon som kommer fram, og viktig kunnskap som produseres. En slik visshet kan holde både inspirasjon og begeistring oppe gjennom hele prosjektet. Jeg har hele tiden trodd at både lærebokforfattere for musikkfaget, musikkklærere og andre som er direkte involvert i musikkundervisningen i grunnskolen kan ha nytte av det som denne avhandlingen løfter fram. Ikke minst tror jeg også at offentlige etater og departementer kan ha nytte av å vite noe mer om hvordan det kan tenkes omkring flerkulturelle perspektiver i skolen og i de pedagogiske tekstene. Jeg tror også avhandlingen er relevant for skoleeier som er ansvarlig for undervisningen, og i et bredere samfunns-perspektiv idet den berører tematikk som har overføringsverdi til andre arenaer enn skolen.

## English summary

This dissertation “The Ethnic Move – A discussion on cultural diversity in pedagogical texts for Norwegian secondary schools” deals with issues concerning cultural diversity within Norwegian society and in schools in general, as well as in pedagogical texts more particularly. Through analysis from a multicultural perspective on textbooks on music for Norwegian secondary schools, a starting point is set for a broader critical discussion on representation of cultural diversity. This dissertation discusses the increased proportion of diversity represented in textbooks for music. This is coined in a key metaphor named “the ethnic move”.

In the national curricula, as well as in the textbooks in question, there are anticipations of the positive consequences of the increased multicultural representation (the Ethnic move). Such as “intercultural understanding across time, place and culture”, and “tolerance and respect for other cultures” to name a few. This dissertation considers how these expectations are operationalized in the educational texts, and puts this in dialogue with other research, multicultural theory and philosophy. This is done through reflexive analyses and by philosophically questioning the possibilities of a fair representation of the ‘cultural other’.

This is investigated by performing three different “analytical incisions” in the textbook material. Through these, different aspects of cultural diversity are considered. The first incision is done to search and to critically examine the representation of minority culture in the textbooks. How is “the other” represented and constructed? The second incision is done to focus on how majority culture is represented and taken for granted as a norm. Processes of “exnomination” are identified and commented upon. The third analytical

incision looks at how the learning processes are designed in the textbooks. I.e. how do the textbooks facilitate learning? The relationship between the teaching methods and the teaching content is also examined. To address whether culture relevant teaching methods are used?

Through five peer-reviewed and published articles, encased by a text explaining the theoretical and methodological background and discussing the articles, the different perspectives are examined. Critical self reflexion is exercised all through this dissertation, and the foundation for multicultural criticism is questioned, through several deconstructions of commonly used perspectives.



## Sammendrag

Denne avhandlingen fokuserer på problematikk omkring kulturelt mangfold i samfunn og skole generelt og representert i pedagogiske tekster mer spesielt, gjennom analyser av lærebøker i musikk for norsk ungdomsskole fra et flerkulturelt perspektiv. Den er en artikkelbasert avhandling som er organisert rundt fem fagfelleverderte artikler, med en kappe som forklarer det teoretiske bakteppet, avhandlingens analysestrategi og drøfter og konkluderer på tvers av artiklene.

Kulturelt mangfold i læremidler for musikkfaget i Norge er fortsatt et relativt underforsket felt og forskningsdesignen er derfor eksplorerende og søker å drøfte vidt rundt forståelse av representasjon av kulturelt mangfold.

Tittelen, «Det etniske steget», er en metafor for den økte representasjonen av kulturelt mangfold som finnes generelt i samfunnet i dag, i denne avhandlingen spesielt i lærebøker for musikk for norsk ungdomsskole. Denne tiden i de vestlige samfunn – der kulturelt mangfold er langt mer synlig enn tidligere – er av Stuart Hall betegnet som «the multicultural moment» (Hall, 2000:223).

Avhandlingen drøfter den økte andelen flerkulturell representasjon i lærebøker for musikk, som i avhandlingens egen nøkkelmetafor kalles for *det etniske steget*. Både i læreverkene og i relevante fag- og strategiplaner nevnes mulige positive effekter av en økt flerkulturell representasjon generelt, som for eksempel «mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur», og «positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Avhandlingen ser hvordan disse

forventningene er operasjonalisert i de pedagogiske tekstene, og setter dette i dialog med annen forskning og flerkulturell teori/filosofi gjennom eksplorerende fortolkende og refleksive analyser og ved å stille spørsmål omkring de musikkfilosofiske grunntankene.

Dette undersøkes gjennom tre analytiske snitt: (1) I det første snittet ses det spesielt på læreverkene representasjon av minoritetskultur, eller «*de andre*», slik dette finnes i tekst, bilder og musikkseksempler. (2) I det andre fokuseres det på læreverkene representasjon av *majoritetskulturen*. Her står avsløring av universaliseringsprosesser og eksnominasjon sentralt. (3) Det tredje analytiske snittet ser på lærebøkene *læringsdesign*, altså hvordan læreverkene fasiliterer læring. Her gjøres et analytisk skille mellom læreverkene innhold og de læremåter som fasiliteres, og det undersøkes hvorvidt flerkulturelt innhold formidles gjennom kulturelle relevante læremåter.

Avhandlingen er bygget opp av fem publiserte fagfelleverderte artikler og en kappe der det teoretiske bakteppet er brettet ut, de metodiske valgene begrunnet, artiklene kort oppsummert, konklusjonene drøftet og forutsetninger for det flerkulturelle perspektivet problematisert.

*Det første analytiske snittet*, er særlig relevant i artiklene 1 og 4, som likner hverandre idet de har det samme analytiske fokus. Her drøftes særlig representasjon av minoritetsmusikk og -kultur, og annerledeshet og andre-gjøring er sentrale drøftingspunkt. Billedlig så vel som tekstlig og auditivt finnes mange eksempler på hvordan annerledeshet gjøres til det viktigste i representasjon av minoritetsmusikk og -kultur, og at annerledeshet derved konstitueres som den viktigste egenskapen hos *de andre*. Dette blir illustrert gjennom en metafor om stedet *Etnia*, som er etablert i artikkel 1, og føres videre i artikkel 4 (Rønningen, 2010, 2014b).

Gjennom *det andre analytiske snittet* fokuseres det på musikkbegrepet slik det er operasjonalisert i læreverkene. Her finnes det at den vestlige musikkforståelsen er eksnominert som vestlig-kulturelt, men at den er underforstått og normgivende. Vestlige kulturspesifiteter er universalisert. Dette er særlig drøftet i artikkel 2 (Rønningen, 2011).

Gjennom *det tredje analytiske snittet* vises at potensialet i å bruke læremåter fra andre kulturfelleskap ikke er fullt utnyttet, siden læremåtene som fasiliteres gjennom læreverkene læringsdesign er generelt vestlig-kulturelle. Dette kommer frem i artikkel 3 (Rønningen, 2013).

Disse tre analytiske snittene, sammen med fire forskjellige nivåer eller elementer fra forskjellige vitenskapsfilosofiske retninger, slik de holdes frem av Alvesson og Sköldbberg (2008), fremstiller forskningsobjektet (som er læreverkene) i forskjellig lys. *Poengrikkhet* er for denne avhandlingen således viktigere enn uttømmende analyser fra ett fast perspektiv.

Avhandlingen sporer også an til en destabilisering av de kritiske perspektiver den selv benytter, gjennom en metarefleksjon. Den siste artikkelen, artikkel 5, problematiserer sentrale kategorier innen musikkpedagogisk profesjonsforståelse og destabiliserer kategoriene kunster og lærer (Rønningen, 2014a). Disse er helt sentrale der musikkfaget drøftes, og kan sies å representere to naturligjorte forståelser innenfor vestlig musikkpedagogisk tenkning. Artikkelen benytter eksempler fra en madagassisk musikkultur som brekkstang for denne destabiliseringen, men relaterer også til den musikkforståelsen som finnes i læreverkene.

Denne refleksive kritikken setter spørsmåltegn ved hele grunnlaget for prosjektet, og således gyldigheten av de funn og innsikter som presenteres. Dette hindrer imidlertid ikke at det i avhandlingen fremholdes praktiske implikasjoner av de funn og den drøfting som er gjort.

Avhandlingen er posisjonert tverrfaglig, og både musikkpedagogiske, musikkfilosofiske og etnomusikologiske forskningstradisjoner er representert, og forskningsarbeidet har foregått i dialog med litteratur og forskning fra disse kunnskapsfeltene. Kunnskapsbidraget tilbake til disse feltene er i første rekke 1) konkrete funn som belyser og kan gi forståelse for utfordringer knyttet til flerkulturell representasjon i pedagogisk litteratur for musikkfaget i norsk ungdomsskole. Videre er 2) et mer eksplorerende arbeid omkring metodologiske og musikkfilosofiske felt med på å løfte frem generell problematikk, og videre bidra til å utfordre vante tankemønstre omkring kulturelt mangfold.



# Innhold

	<b>Forord</b>	iii
	<b>English summary</b>	v
	<b>Sammendrag</b>	vii
1	<b>Innledning</b>	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
2	<b>Teoretiske inspirasjoner</b>	7
2.1	Diskurs	8
2.1.1	Forkledd makt	10
2.2	Dekonstruksjon	12
2.2.1	Dekonstruksjon av diversitet.	16
2.3	Diversitet og mangfold	18
2.3.1	Pedagogisk tekst	33
2.4	Tidligere forskning	36
2.4.1	Kritisk forskning på pedagogiske tekster for norsk skole	37
2.4.2	Forskning på musikk, skole og etnisitet/rase	39
2.4.3	Forskning på lærebøker i musikk fra et flerkulturelt perspektiv	40

3	<b>Analysestrategi</b>	43
3.1	Hvordan er forventninger for musikkfaget i et flerkulturelt samfunn operasjonalisert i de pedagogiske tekstene?	43
3.2	Metodologi og metode. Analysestrategi	44
3.2.1	Eget vitenskapelig ståsted	45
3.2.2	Autobiografi	46
3.3	Metodologiske inspirasjoner	48
3.3.1	Systematiseringsprinsipp for en bred refleksiv strategi	49
3.3.2	Analysestrategi	51
3.3.3	Analytiske snitt	56
3.3.4	Metaforer	57
4	<b>Artikkeloversikt</b>	61
4.1	Artikkel 1	62
4.2	Artikkel 2	62
4.3	Artikkel 3	63
4.4	Artikkel 4	63
4.5	Artikkel 5	64
5	<b>Oppsummering, komplementerende funn og noen konklusjoner.</b>	65
5.1	Vi og dem	66
5.1.1	Etnia er der «de andre» er	67
5.1.2	Vestens musikkultur består av individer, de andre er kulturer	68
5.2	Eksnominasjon	68
5.2.1	Den kulturløse kultur	69
5.2.2	Den raseløse rase	71
5.3	Den fortellende tråden. Musikkhistoriefremstillingen.	71
5.3.1	Grunnhistorien. De store linjene i lærebøkene.	72
5.3.2	Fortelleren	78
5.4	Kjønnroller i forhistorisk tid – en parentes	79
5.5	Evolusjon	80
5.6	Universalisering – fra det kulturelt betingede til det universelle	82
5.7	Naturalisering av musikkens grunnelementer	84
5.8	Naturalisering av musikkpedagogiske aktivitetsformer	85
5.8.1	De enkelte læreverkene og aktivitetsformene	88
5.9	Noen konklusjoner	91
5.10	Noen implikasjoner	94

6	<b>Metarefleksjon og destabilisering</b>	97
6.1	Metarefleksjon som etterrettelighet	97
6.2	Problemet med multikulturalisme	100
6.2.1	Kritisk multikulturalisme som empati	104
6.2.2	Kritisk multikulturalisme som racketeering?	105
	<b>Bibliografi</b>	107
	 <b>Pictures from Ethnia: Peepholes into Otherness</b> <i>A brief analysis of pictures used in Norwegian music textbooks for the 8th Grade.</i>	121
	 <b>Musikkbegrepet som sort boks</b> <i>Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen</i>	137
	 <b>Læringsdesign i et flerkulturelt perspektiv</b> <i>Analyser av læringsdesign i pedagogiske tekster for ungdomsskolens musikkfag</i>	157
	 <b>Historier fra Etnia</b> <i>Representasjon av kulturell annerledeshet i lærebøker i musikk for norsk ungdomskole</i>	195
	 <b>Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli</b>	229





## 1 Innledning

De siste tiår har det vært skrevet mer og mer om kulturelt mangfold i skole og samfunn. Dette kan sees som en konsekvens av et mer kulturelt mangfoldig samfunn gjennom innvandring, høyere sosial og geografisk mobilitet, samt gjennom medias representasjon og tilgjengelighet gjennom internett og moderne teknologi. Stuart Hall refererer til den økte representasjonen av kulturelt mangfold i offentligheten, og kaller det «the multicultural moment» (Hall, 2000:223).

Det finnes også et økende kulturelt mangfold i det offentlige rom i Norge så vel som i andre vestlige land. Spesielt synlig er mangfoldet ved flerkulturelle festivaler og markeringer, gjennom offentlig støttede programmer som mosaikkprogrammet i rikskonsertene (Baklien og Krogh, 2002) og mangfoldsåret 2008 (Henningsen m.fl., 2010, Møller m.fl., 2009), og andre flerkulturelle satsninger. Denne økte representasjonen av kulturelt mangfold i offentligheten reflekteres også i skolen og i pedagogiske tekster for bruk i skolen. Det sentrale forskningsmaterialet i denne avhandlingen er de tre læreverkene som er tilgjengelig og i bruk i norsk ungdomsskole i dag: **Alle Tidens Musikk** (Refvik, 1998a, 1998b, 1999a), **Tempo!** (Hjertaas og Johansen, 2000a, 2000b, 2000c, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b) og **Opus** (Andreassen, 2006a, 2006b, 2006c). Idet læreverkene er forskningsmaterialet i denne avhandlingen vil jeg heretter i denne kappen henviser med tittel og ikke forfatter.

«Det etniske steget» er et begrep lånt fra Tempo!, der det opptrer flere steder. Det betegner et spesielt grunnsteg innen dans, som skal være typisk for Afrika, eller altså spesielt «etnisk». Jeg bruker begrepet metaforisk og til dels ironisk som en betegnelse på en utvikling hvor økt mangfoldighet i

kulturell representasjon, har tatt «steget» inn i skolens organiserte undervisning, i denne avhandlingen representert ved de pedagogiske tekstene for musikk.

Jeg legger til grunn at det finnes en utvikling de siste tiår, fra en situasjon der representasjon av kulturelt mangfold er nesten fraværende (altså mer monokulturelt), til dagens læremidler hvor dette i langt større grad er tematisert og at det finnes et større mangfold av kulturelle uttrykk. *Det etniske steget* er betegnelsen på et steg mot en økt andel representasjon av samfunnets kulturelle mangfold og læremidlenes refleksjon av dette. Idet jeg bruker en metafor som det etniske *steget*, bør det være klart at jeg antar at det har vært en bevegelse eller et steg fra noe «ikke-etnisk» – til «etnisk». Det finnes i forskningslitteraturen både i Norge og andre deler av den vestlige verden tilstrekkelig med kilder for å snakke om et slikt *etnisk steg*. (Skyllstad og Ellingsen, 1997, Volk, 1998, Palmer, 2002, Campbell og Wade, 2004, Aamotsbakken m.fl., 2004, Cain, 2008, Ellingsen, 2009, Dunbar-Hall, 2009, Schippers, 2010)

I læreplaner kan man også finne en liknende utvikling. I den gjeldende læreplanen for musikk i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006) er det flere henvisninger til kulturelt mangfold enn det man fant i for eksempel mønsterplanen fra 1987 (Undervisningsdepartementet, 1987). Det er viktig å presisere at forskningsarbeidet som ligger til grunn for denne avhandlingen ikke har hatt et historisk perspektiv der *utviklingen* eller *prosessen* mot høyere inklusjon av kulturelt mangfold skulle belyses, men å undersøke gjeldende forhold. Poenget med tittelen *Det etniske steget*, og med å understreke at det har vært en forandring (eller et steg) er å peke på at den økte forekomsten av kulturelt mangfold i læreverkene er forholdsvis ny og derfor aktuell å kritisk analysere.

Selv om den gjeldende læreplanen for musikk er kort, er den forholdsvis uttalt omkring forventninger til hva kulturelt mangfoldig innhold i faget kan føre til av positive effekter, som for eksempel:

Musikk er derfor en kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur. [...]

I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

I denne avhandlingen er læreplanen og andre strategidokumenter kun bakgrunnsmateriale og ikke forskningsobjekt. Idet de er viktige grunnlag for forståelsen av læreverk, og ikke minst ligger til grunn for produksjonen av dem, er lærerplanene en del av et viktig bakteppe, men de blir ikke analysert eller behandlet kritisk. Ut i fra strategiplaner, gjeldende fagplaner samt læreverkene selv kan det sies at formålet med *det etniske steget* (altså økt inkludering av kulturelt mangfold) kan være å reflektere det kulturelle mangfoldet i befolkningen, minske diskriminering av minoriteter, øke tverrkulturell forståelse hos alle og bygge og konsolidere et inkluderende og kulturelt mangfoldig samfunn. Kort sagt kan det være å minke avstanden mellom «vi» og «dem» (Lakou/Utlendingsdirektoratet, 2005). Dette har vært et grunnlag for den kritiske tolkningen jeg gjør i avhandlingen, og kan tenkes som et mål på hva det økte mangfoldet i pedagogiske tekster kan bidra til.

Den kritiske lesningen av et så begrenset materiale er ikke tilstrekkelig for å trekke langtrekkende slutninger om kulturelt mangfold i samfunnet som et hele. Analysene av læreverkene i denne avhandlingen bør heller forstås som springbrett inn i en tenkning omkring kulturelt mangfold som kan ha gyldighet langt utenfor skolen. Det er heller ikke gjort undersøkelser i skolen, eller intervjuer av lærere eller elever i forbindelse med dette forskningsarbeidet. Analysene er eksplorerende tekstarbeider, der resultatene settes i dialog med en bredere kontekst der flerkulturell teori generelt blir drøftet videre.

Læreverk for en obligatorisk utdanning er ikke tekster som henger i løse luften. De kan betraktes både som konstituert av samfunnet og samtidig konstituerende for samfunnet. Derfor er denne avhandlingens siktemål filosofisk langt bredere enn å kun å omhandle tekstene. Andre mulige fruktbare innganger til tekstene som for eksempel resepsjonsanalyse, studier av læreverkens produksjonsvilkår, læreverkens forhold til læreplaner, læreverkene i et historisk perspektiv, eller bruken av læreverkene i skole og samfunn er bevisst valgt bort i en nødvendig avgrensingsprosess. Avhandlingen søker i stedet å reflektere omkring spørsmål omkring musikk, skole og representasjon, minoritets- og majoritetskultur, makt og ideologi. Sentralt for forskeren, ligger et ønske om å undersøke forbindelsene mellom det grunnleggende musikkynet slik det kan leses i læreverkene og i musikkpedagogisk og -vitenskapelig diskurs, og forutsetningene for å bedrive flerkulturell diskurskritikk. Det gjøres gjennom en kontinuerlig pendling mellom kritisk lesning av læreverkene, og mer overgripende filosofisk

eksplorerende kritisk tenkning omkring kulturelt mangfold og det flerkulturelle samfunnet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den økende forekomsten av kulturelt mangfold, som i denne avhandlingen kalles «det etniske steget» skal undersøkes kritisk for tre læreverker i musikk for ungdomsskolen. Det overordnede spørsmålet er da hvordan denne forekomsten av flerkulturell representasjon skal forstås, og hvordan det forholder seg både til generelle intensjoner angående kulturelt mangfold, og konkrete forventninger til musikkfaget i et flerkulturelt samfunn. Er det slik at det økte kulturelle mangfoldet i læreverkene legger til rette for at de politiske mål og visjoner for det flerkulturelle samfunnet nås? Hvordan kan det økte fokuset på, og representasjonen av, kulturelt mangfold i de pedagogiske tekstene forstås? I hvilken grad kan kulturelt mangfold i læreverkene antas å svare til de forventninger som finnes for dette faget i det kulturelt mangfoldige Norge?

Dette vil være viktig for lærebokforfattere, musikk lærere og andre som er direkte involvert i musikkundervisningen i grunnskolen å få svar på. Ikke minst er også viktig for utdanningsdirektoratet og kunnskapsdepartementet å vite noe mer om hvordan de føringer som er lagt for flerkulturelle perspektiver i skolen operasjonaliseres gjennom de pedagogiske tekstene. Endelig er dette også relevant for skoleeier som er ansvarlig for undervisningen. I et bredere samfunnsperspektiv vil denne drøftingen også kunne være relevant, idet det berører tematikk som har overføringsverdi til andre arenaer enn skolen.

Det jeg her refererer til som «forventninger» knytter jeg til direkte til formuleringer fra gjeldende læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2006), der det står at musikkfaget i et flerkulturelt samfunn kan medvirke til

- mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur
- positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv
- toleranse og respekt for andres kultur

Under henvisninger til dette er problemstillingen formulert slik:

***Hvordan er forventninger for musikkfaget i et flerkulturelt samfunn operasjonalisert i de pedagogiske tekstene?***

Dette forsøkes besvart gjennom en kritisk lesning av læreverkene, og ved å sette dette i dialog med annen forskning og flerkulturell teori/filosofi gjennom fortolkende og refleksive analyser.



## 2 Teoretiske inspirasjoner

Denne avhandlingen er inspirert av poststrukturalistisk filosofi. Jeg har valgt å bruke begrepet poststrukturalisme, selv om det verken for begrepet eller de tradisjoner som blir assosiert med det finnes noen felles klar forståelse av det (Esmark m.fl., 2005). Poststrukturalisme har oppmerksomhet på «de prosesser, der konstruerer og konstituerer essenser i diskurser» (Susanne V. Knudsen, 2010:152). Det representerer en vending fra å fokusere på og kritisere maktrelaterte forhold i samfunnet slik de er sedimentert i diskurser, mot å se på hvordan det er mulig at slike essenser kommer i stand (Søndergaard, 1999:8). Poststrukturalistisk tankegods forutsetter at begreper, kategorier og vitenskapelige innsikter er *situerte*. Det betyr at de ikke kan gi mening løsrevet fra sin sammenheng, men at de kun er meningsfulle som relative i forhold til sine omgivelser. Strukturalismens konklusjon om at det finnes en bakenforliggende mening som en universell orden blir forkastet. Dette betyr ikke at alt hos poststrukturalismen er frittflytende, og at forskere innenfor denne tradisjonen med samme nødvendighet havner i en posisjon der alt er relativt, og dermed like gyldig (likegyldig). Det betyr heller at det eksisterer en forståelse av at ingen kunnskap eller fakta representerer naturen uformidlet, men at den har en sosial og intertekstuell karakter og derfor er foranderlig sammen med disse omgivelsene. Med intertekstuell, menes her at for eksempel en hvilken som helst tekst eller hvilket som helst «faktum», bygger på andre tekster eller fakta, som igjen henviser til andre. Det er derfor en uoverskuelig henvisningsrekke bakover og utover fra det ene begrepet eller faktumet.

Et poststrukturalistisk perspektiv står i kontrast til mer positivistiske vitenskapssyn, slik vi ofte finner de innen naturvitenskap, der man vil hevde

at kunnskap mer objektivt kan representere verden. Poststrukturalistisk kunnskapssyn betyr ikke at kunnskap ikke er brukbar, eller at den er feilaktig, men at man må være oppmerksom på kunnskapens sosialt dynamiske egenskaper, og at alle forhandlinger om meningsinnhold er relatert til maktforhold.

Den danske forskeren Susanne V. Knudsen nevner tre poststrukturalistiske tilganger overfor analyser av pedagogiske tekster, som alle finnes i denne avhandlingen: Diskurs, dekonstruksjon og diversitet (Susanne V. Knudsen, 2010:152). Jeg har valgt å ordne denne avhandlingens teoretiske tilfang under Knudsens tre tilganger. Vektleggingen av disse tre er i denne avhandlingen orientert mot hva som gjennom forskningsarbeidet har hatt mest relevans, mer enn å forsøke og skape en balanse mellom de tre.

## 2.1 Diskurs

Diskursbegrepet er opprinnelig fra latin, *discursus*, som betyr å løpe frem og tilbake (Guttu, 2005), men det har i vanlig dagligtale med tale, språk og tekst å gjøre. Michel Foucault er en av dem som har innført og befestet diskursbegrepet, og hans tenkning har hatt stor betydning for de mange utviklinger av *diskursanalyse* (Foucault og Schaanning, 1999 [1970]:22).

De mange retningene av tenkning om diskurs, skiller seg fra hverandre blant annet gjennom om de har lingvistiske eller samfunnsvitenskapelige foci. Foucaults brede filosofiske og idehistoriske perspektiver kan sies å ta utgangspunkt i språklig interesse, men søker å vise hvordan mekanismer som ligger i de tilganger som språket gir for å tenke og handle, kontrollerer og bestemmer hvilke materialiteter som kan bli til. Blant annet diskuterer han hvilke sannheter om galskap og seksualitet som tenkemåter og talemåter har brakt til veie gjennom ulike historiske epoker, og hvilke materielle effekter dette har hatt i samfunnet (Foucault og Schaanning, 1995 [1976]). Foucaults tenkning er lingvistisk orientert, fordi det er igjennom språket at tenkning og handling kan skje, men fokuset ligger også på de materialiteter som reglene for tenkning og tale befester seg i. Hva som tillates tenkt og sagt i en samfunns- eller kultur-kontekst er ikke tilfeldig, og det er dermed heller ikke tilfeldig *hvem* som får snakke, med *hvilken* autoritet, og *hva* slags kunnskaper som vokser frem som vitenskaper.



I sin tiltredelsestale som professor i tenkemåtenes historie ved det anerkjente Collège de France i 1970, argumenterer Foucault for at diskursen er kontrollert av en rekke mekanismer, som han ordner som prinsipper under tre forskjellige prosedyrer (Foucault og Schaanning, 1999 [1970]). Disse utelukker og begrenser friheten i hva som kan tenkes og sies i et samfunn. Det er i følge denne tenkningen ikke tilfeldig eller selvvalgt hva man kan si og hva man kan tenke. I stedet argumenterer Foucault i denne talen for at subjektene alltid er *plassert* i forhold til rådende diskurs. Det ligger dermed strenge, uuttalte regler om hvilke kvalifikasjoner de talende subjekter må ha, hvordan de skal ha tilegnet seg disse kvalifikasjonene, og hvordan den rådende diskursens sannheter skal iscenesettes. «Viljen til sannhet» er i Foucaults tenkning et stort maskineri, som har til oppgave å utelukke, og er et system som vitenskapen benytter seg av. Hva som vokser frem som vitenskaper er slik sett kun en manifestasjon av rådende diskurser om hva som er sant og ikke. «Det er alltid mulig at man sier det sanne i det ville utvendighetsrommet», sier Foucault i denne talen til de vitenskapelig ansatte ved College De France, «men man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt 'politis' regler som man må reaktivere i hver av sine egne diskurser» (Foucault og Schaanning, 1999 [1970]:21). *Diskurspolitiet*, for eksempel prosedyrer som aktører innen ulike vitensdisipliner på et universitet underlegges, bestemmer betingelsene for hvem som kan tale og hva som kan sies. Det er ikke bare slik at kunnskap er makt, men veien til kunnskap er også belagt med makt, og det er dermed ikke tilfeldig hva som tenkes og sies i et samfunn. Dette er *diskursens orden* (som også er talen og bokens tittel), og mekanismer subjektet må underkaste seg for å være «i det sanne».

Foucault mener makten er overalt, slik at makt ikke skal forstås som noe noen har og noen ikke har, men heller som noe altomsluttende som *utøves* kontinuerlig. Makt er altså noe man bruker. Den finnes «i enhver relasjon mellom et punkt og et annet. Makten er overalt.» (Foucault og Schaanning, 1995 [1976]:104.) Den eksisterer kun, og kan således kun studeres, som *utøvd*.

Power exists only as exercised by some on others, only when it is put into action, even though, off course, it is inscribed in a field of sparse available possibilities underpinned by permanent structures. (Foucault, 2000 [1982]:340)

Foucault definerer flere utelukkelsesprosedyrer som er vesentlige for å kontrollere en diskurs: Et av prinsippene under disse er *forbudet*, som regulerer hvem som kan si hva og når; et annet er motsetningen mellom fornuft

og galskap: der den gale tale blir taus eller uten betydning, og aller viktigst; motsetningen mellom sant og falskt, eller viljen til sannhet. Sannhetsregimer forandrer seg, og selv om de i blant kan virke som rene resultater av (vitenskapelige) oppdagelser, vil denne viljen til sannhet støtte seg på et

...institusjonelt grunnlag: Den både forsterkes og videreføres i kraft av en tett vev av praksiser som pedagogikken, naturligvis, men også av bok-, publikasjons-, og biblioteksystemet, av tidligere tiders lærde selskaper og dagens laboratorier. (Foucault og Schaanning, 1999 [1970]:13)

I denne avhandlingen er det *læreverkene* som er forskningsobjekt, og som et del av et sannhetsregime og i lys av sitatet overfor kan de ses på som monumenter som konserverer og opprettholder gjeldende diskurs gjennom å gi støtte til det rådende sannhetsregimet.

Sentralt i maktkritiske perspektiver er et fokus på hvordan ideologi forholder seg til makt eller dominansrelasjoner, og hvordan dette manifesterer seg i tekster og praksiser. Et flerkulturelt perspektiv, slik forskeren i denne avhandlingen her antar, vil for eksempel kunne dreie seg om å gjøre oppmerksom på ulike diskurser og oppfattelser omkring identitet, etnisitet, kultur, og ikke minst musikk, og inneholder ofte et ideologikritisk blikk på disse.

«Ideologi» kan forstås med den kritiske diskursanalytikeren Norman Fairclough, som kaller det:

betydninger/konstruksjoner af virkeligheden (den fysiske verden, sociale relationer, sociale identiteter), der er bygget ind i forskellige dimensioner af diskursive praksissers form/mening, og som bidrager til produktion, reproduktion og transformation af dominansrelationer. (Fairclough, 2008:46)

Fairclough bygger videre på Foucault sin maktkritikk, og har et enda klarere fokus på lingvistikk som analyseverktøy.

### 2.1.1 Forkledd makt

En av de mest interessante utøvelsene av diskursiv makt er i følge Fairclough, *makten til å forkle eller tilsløre makt*. Dette er en form for makt som kontrollerer innholdet i diskursen for å favorisere visse interpretasjoner av hendelser (Fairclough, 2001). Denne makten til å tilsløre eller forkle makt er vanskelig å bli bevisst, fordi den vil i sine partikulære instanser

virke ganske ubetydelige. Det er den kumulative makten som blir stor (Fairclough, 2001:45). Begrepet *eksnominasjon*, som er benyttet og utviklet i flere av denne avhandlingens artikler, handler om en slik tilslørt utøvelse av makt. Eksnominasjon er det når det et ubalansert maktforhold eller ved et undertrykkende fenomen gis navn kun hos den undertrykte, mens den andre siden av den dikotomiske inndelingen ikke benevnes innenfor samme kategoriske system. Et kjent eksempel er at rasetenkning ofte kun benevner (nominerer) de undertrykte som rase. Dermed blir «fargede» definert som tilhørende en rase, mens «hvite» ikke kobles til rasekategorien i det hele tatt (Fiske, 1994). Hele feltet *whiteness studies* er strategi mot dette idet det benevner og studerer hvithet som rase. Et annet eksempel finnes innenfor gender-tenkningen, der «kvinne» ofte betegner et kjønn, mens manns-kategorien er eksnominert, og blir derfor en bakenforliggende normal, som i tillegg er usynlig og derfor vanskelig å angripe. Begrepet eksnominasjon i denne betydningen skriver seg fra semiologen Roland Barthes (1973).

Flere av de prosesser som diskursanalysen søker å belyse har med makt som er forkledd i teksten gjennom at den utøvende maktinstans (subjektet) er skjult å gjøre. *Transitivitet* er betegnelsen på dette dersom det henvises til et faktum uten spor av handlende individer i setningen. I et utsagn fra en lærebok: «Musikken oppstod på landsbygda» (Alle Tiders Musikk. 9-kl:13), ser vi at det ikke er noen aktør, og det er heller ingen som kan få skyld eller ros for det, eller noen ideologi som kommer til syne. Det ser ut som et slags naturfenomen, uten at noen kan stilles til ansvar for det (Winther Jørgensen og Phillips, 1999:95). Ved *nominalisering* settes det et navn på en hel prosess, og dette tilslører i enda sterkere grad aktøren, og gjør fenomenet uangripelig. En tekst fra en annen av lærebøkene kan illustrere dette: «Som en del av *et stadig økende varemarked* er musikken med på å forskjønne produktene og forsterke våre behov» (Opus:307 min uth.). Her er «stadig økende varemarked» gitt et navn og blitt naturalisert. Dette er eksempler på hvordan kritisk diskursanalytiske kategorier har inspirert den kritiske lesningen av læreverkene.

Et fokus på *Modalitet* kan også identifisere viktige mekanismer i en diskurs. Dette kan dreie seg her om hvorvidt lærebokteksten er kategorisk, eller om den modererer seg ved å ta forbehold eller benytte andre moderatorer. For eksempel vil utsagnet «Synkopene har *uten tvil* opphav i indianernes og afrikanernes musikk» (Opus:254 min uth.), ha en annen modalitet enn utsagnet «Den arabiske påvirkningen i vestafrikansk verdensmusikk viser

seg tydeligst i de melodiene der det brukes mye *melismer*» (Opus 252 forfatterens uth.). Modalitet kan avsløre om kunnskapssynet er konstruksjonistisk eller ikke. I det første eksempelet åpnes det for at dette ikke er objektiv kunnskap siden forfatterens stemme finner det nødvendig med en forsterkning («uten tvil»). I det andre eksempelet oppfattes dette som objektiv kunnskap, siden ingen overtalelse er nødvendig. Gjennomført objektivisering og lite moderering, argumentasjon eller forbehold i teksten vil tolkes som et mer positivistisk syn på kunnskapen og at læreboken ikke problematiserer men selvfølgeliggjør den kunnskapen som blir presentert.

Modalitet er også et tema innenfor bildeanalyse. Kress og Van Leeuven's sosialesemiotiske tilgang til å lese bilder som tekst er brukt i deler av denne avhandlingen. De viser blant annet hvordan forskjellige attributter ved et bilde (dets eksponering, fargestyrke, fokus ol.) alle er med på å kommunisere høy eller lav modalitet eller realisme inn i sin kontekst (Kress og Leeuwen, 2006:155 ff). Konseptet modalitet kan også benyttes som analysekategori på auditive representasjoner, og termen kan fungere som et alternativ til begrepet «autentisitet». Dette foretrekkes fordi autensitetsbegrepet har svært forskjellige betydninger innen forskjellige musikalske stilarter (Schippers, 2006, 2010). Adapterte musikkseksempler der hvor musikken er forenklet eller forandret og kontekstualisert inn i skolen, kan sies å ha en annen modalitet enn musikkseksempler som hentes mer «uberørte» inn i klasserommet. Dette kobles gjerne til autensitet, men termen «autentisk» refererer til en forestilling om en mer ekte – objektivt eksisterende – original. Dette vil i tur henge sammen med hvordan man tenker om musikkens ontologi. Dette vil drøftes senere i avhandlingen, men står her som et eksempel på bruk og adaptering av diskursanalytiske fokusområder inn i dette forskningsprosjektet.

## 2.2 Dekonstruksjon

Dekonstruksjonbegrepet er spesielt knyttet til den franske filosofen Jacques Derrida. Det handler om å finne spor i tekster som kan destabilisere begreper og forståelser. Derrida var blant annet opptatt av forholdet mellom signifikant og signifikat altså forholdet mellom begrepets materiale (lyden, eller tegnet) og dets meningsinnhold. Derrida problematiserte stabiliteten i

strukturalismens forståelse av at termer fikk mening ikke gjennom sin likhet til meningsinnholdet, men sin forskjell til andre termer.

Formålet med dekonstruksjonistiske innganger ligger i å åpne opp for alternative forståelser, og også finne de mekanismer som skaper forståelser. Operasjonalisert inn i musikkpedagogisk forskning på diversitet beskriver den norske forskeren på musikkpedagogikk Petter Dyndahl det slik:

Gjennom å dekonstruere tatt-for-gitt-holdninger til multikulturalitet og diversitet, vil et etisk aspekt ved forskningsfeltet – som åpenbarer hva det kulturelt innforståtte blikket overser – bli fokusert. (Dyndahl, 2006:72)

Dyndahl hevder videre at det det er en nokså utbredt misforståelse å tenke at dekonstruksjon er noe ned-byggende, det å plukke begreper fra hverandre for å skulle å forsøke å ta dem ut av bruk, eller legge dem i ruiner (Dyndahl 2006). Vitenskapssosiologene Alvesson og Sköldbberg skriver om to typer refleksivitet: D-refleksivitet (D for dekonstruksjon), der begreper og verdensanskuelser utfordres og problematiseres, og R-refleksivitet (R for rekonstruksjon) der det foreslås alternative beskrivelser og tolkninger som åpner opp for nye forståelser (Alvesson og Sköldbberg, 2008:548). Disse vil sammen favne hele dekonstruksjonsprosessen der problematiseringer og nedrivning av kunnskapskonstruksjoner kreativt åpner for forslag til alternative forståelser.

Derrida anerkjenner også at vi er avhengig av begreper, siden vi tenker gjennom dem. Det dreier seg derfor ikke nødvendigvis om å forkaste begrepene, men snarere å påpeke en sammenheng mellom «ideer og tankeganger, som man ofte mener det går an å holde fra hverandre ustraffet» (Derrida og Gundersen, 2006:64).

Som teoretisk bakteppe til denne avhandlingen er dekonstruksjonen av dikotomien **natur og kultur** svært relevant. Derridas bidrag inn i tenkningen her, er først og fremst grunnet i en problematisering av den vestlige antonymiske tenkningen der motsetninger alltid settes opp mot hverandre, eksplisitt eller implisitt. Dette er grunnleggende for forståelse i følge strukturalismen, der forskjellene mellom begrepene skaper forståelsen. Han ønsker å erstatte dette *enten-eller*, med et *både-og*, og dermed dekonstruerer han for eksempel forestillinger om det naturlige kontra kulturelle. I stedet for at «naturlig» betraktes i motsetning til for eksempel «kulturelt betinget» («kulturellig») – som ville være et godt forordningsprinsipp innenfor en strukturalistisk tenkning – så fokuserer Derrida med sitt både-og-perspektiv

*natur* som et språklig konsept, og dermed som kulturbetinget (Dyndahl, 2006).

En annen dekonstruksjon av dikotomien natur/kultur finnes også hos den franske sosiologen Bruno Latour, og kan tjene som informativt eksempel her. Hans antropologiske perspektiver er særlig relevant for denne avhandlingen, og hans vitenskapsfilosofi er brukt som brekkstang i en analyse av musikkbegrepet i lærebøkene i denne avhandlingens artikkel nr. 2. Hans teorier dreier seg ofte om en grunnleggende kritikk av sannhetsforståelsen innen vitenskaper, og da spesielt de hardere vitenskaper, men de har også stor relevans for samfunnsvitenskaper. Latour mener at det å bedrive vitenskap er å transformere usikre og prøvende antagelser til fakta. Det dreier seg ikke om å *ha* rett, men å *få* rett. Det handler ikke om hvorvidt en definisjon av et begrep eller et faktum er *riktigere* enn et annet, fordi det skulle stå nærmere eller forholde seg mer privilegert til det utsnittet av virkeligheten det representerer – for eksempel gjennom å basere seg på målbare akustiske eller fysiske beskaffenheter (natur), eller å navngi noen sosiale aktiviteter og handlingsmønstre (kultur) – men hvordan det har vunnet frem og er etablert med den mening det har i dag (Latour, 1987).

Latour fremholder i boken *Vi har aldri vært moderne* (1996 [1993]), at det postmoderne syn på kultur, som selvfølgelig har vært avhengig av det moderne syn, bygger på feil forutsetninger. Mennesket trodde at det ble moderne idet det oppfant vitenskapen, og gjennom den kunne erfare verden på en naturlig måte. Dette i motsetning til i det førmoderne, da det naturlige bare ble tolket gjennom kulturen (slik det fortsatt gjøres i «primitive» samfunn). Latour mener at det moderne mennesket gjennom vitenskapen tror det har fått en objektiv måte – nærmest kulturløst og tolkningsløst – å forstå naturen på. Modernismen tror den for første gang i verdenshistorien klarer å skille *tingene i seg selv*, ubesudlet og objektivt mediert gjennom vitenskapen, fra *samfunnet*. De skiller det som er menneskelig fra det som er ikke-menneskelig. Dette i motsetning til det førmoderne der de samfunnsmessige kategorier projiseres på naturen, og naturen tolkes gjennom kulturen.

Dette moderne og innbilte skillet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige er i følge Latour også eksportert som et annet skille: Skillet mellom oss (Vestens) kultur og alle de andres kulturer. Dette henger sammen. Vestens modernisme oppfant vitenskapen, som kan gi en eksklusiv

tilgang på naturen. Vestlig tenkning har dermed også kolonisert (re)presentasjonen av naturen, og dette har følger på hvordan vi ser på oss selv i forhold til andre kulturer (Latour og Myklebust, 1996 [1993]). Latour viser hvordan oppfattelsen av naturen nødvendigvis må være kulturelt mediert, og hvordan kulturen også er dialogisk med naturen. Det å skille kultur og natur er et umulig prosjekt, som blir særlig tydelig innenfor antropologien, og med eksempelet ovenfor, han foreslår derfor termen *naturer-kulturer*, for å alltid holde frem at vi ikke har noen objektiv tilgang til naturen, og at kulturene alltid er forbundet med naturen (Latour og Myklebust, 1996 [1993]).

Dekonstruksjon hos Derrida belyser en *logosentrisme* som er nært forbundet med en vestlig metafysikk. Språket, og særlig det talte ordet, konstruerer et metafysisk *nærvær* av det omtalte, gjennom en uendelig intertekstuell henvisningsrekke tilbake til noe som antas å være originalt og ekte. Slik oppstår en (vestlig) metafysisk nærværstanke som opprettholdes kontinuerlig gjennom språket. Dette nærværet illustreres av den japanske poeten Tawada, som skriver om sine opplevelser i møte med det vestlige språket og kulturen da hun som 20-åring flyttet til Tyskland:

Man sa: «Det regner.» «Det står ikke bra til.» «Det er kaldt.» I læreboken leste jeg at dette «det» ikke betydde noe. Ordet fyller bare det grammatiske mellomrommet. Uten «det» ville nemlig subjektet i setningen mangle, og det går jo ikke, for subjekt må en setning ha. Men jeg var ikke med på at en setning måtte ha et subjekt. Dessuten trodde jeg ikke på at ordet «det» ikke hadde noen betydning. I det øyeblikket man sier at det regner, oppstår et «det» som heller vann fra himmelen. Når det står bra til med en, har «det» bidratt. Likevel var det ingen som ga det noen særlig oppmerksomhet. Det hadde ikke engang noe egennavn. Men det arbeidet alltid flittig og virkningsfullt på mange områder og levde beskjedent i et grammatisk mellomrom. (Tawada, 2010:11)

Derrida identifiserer altså logosentrismen og den vestlige metafysikken som følger med gjennom språket. Derridas måte å minne om begreperes utilstrekkelighet på (og likevel vår avhengighet til dem) er å beholde dem, men skrive dem som overstrøket. Den indiske poststrukturalisten Gayatri Chacravorty Spivak forklarer nærmere denne praksisen med å introdusere begrepet «*sous rature*» (under overstrykning) i hennes omfangsrike oversetters forord til Derridas verk *Of Grammatology* :

In examining familiar things we come to such unfamiliar conclusions that our very language is twisted and bent even as it guides us. Writing «under erasure» is the mark of this condition. (Derrida og Spivak, 1976:xiv)

Ordet strykes over siden det er utilstrekkelig og unøyaktig, men det blir stående som leselig siden det er nødvendig (ibid). Dyndahl bruker dette prinsippet i tittelen til en artikkel som operasjonaliserer Derrida i musikkpedagogisk forskning: *Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning – noen sentrale perspektiver* (Dyndahl, 2006) Han bruker overstrykningen for å markere en «ustadig, ubesluttsom og tilsynelatende selv-motsigende karakter» (Dyndahl, 2006:59). At «sentralt» her er overstrøket, viser at det ikke anerkjennes noe privilegert sentrum for forståelsen, eller at det eksisterer noen essens som definerer hva som er sentralt i motsetning til det som da ville være perifert i forhold til denne essensen. Overstrykninger hos Derrida har dette momentet i seg idet det minner om at språket er uløselig knyttet til en metafysikkens historie (Derrida og Spivak, 1976:60). Det problematiserer derfor ikke bare ordenes innhold, men også den ontologien som speiles i dem; tankegods fra strukturalisme og essensialisme. Hva skulle et *sentralt* perspektiv være dersom man ikke forutsetter en essens? Selv om Derrida dekonstruerer mange begreper og forestillinger og hans arbeider favner en bred tematikk, er det dekonstruksjonen av den vestlige metafysikken som er hans hovedprosjekt.

### 2.2.1 Dekonstruksjon av diversitet.

Diversitet kan forenklet oversettes til «mangfold» og handler om sam-eksistens av forskjellige entiteter innenfor et avgrenset felt/område. I følge Susanne Knudsen finner man ofte et fokus på diversitet ved poststrukturelle perspektiver på pedagogiske tekster, og det er helt sentralt for denne avhandlingen hvor jeg nettopp har kulturelt mangfold i lærebøkene som primært forskningsfokus. Men det er også en dypere teoretisk forbindelse mellom dekonstruksjon og diversitet, som jeg her først skal belyse.

Forskjellighet er i strukturalistisk tankegang grunnlaget for den kategoriske forordning av verden. Dette gjøres gjennom at begreper ordnes i motsetninger. Dette utfordres gjerne av poststrukturalismen. Det grunnleggende problemet med forskjeller som forordningsprinsipp er at det samtidig etableres et hierarki, der noe oppfattes som mer opprinnelig enn noe annet.

All metaphysicians, from Plato to Rousseau, Descartes to Husserl, have proceeded in this way, conceiving good to be before evil, the positive before the negative, the pure before the impure, the simple before the complex, the essential before the accidental, the imitated before the imitation,



etc. And this is not just one metaphysical gesture among others, it is the metaphysical exigency, that which has been the most constant, most profound and most potent. (Derrida, 1988:93)

Konseptet forskjellighet henger dypt sammen med den nærværsmetafysikk som Derrida kritiserer som den vestlige logosentrisme, og som han forsøker å komme rundt ved å konstruere neologismen *Différance*. Her ligger en kritikk av en illusjon om en *egentlig* mening, et nærvær av *noe*. Et begreps mening ligger i dets forskjellighet fra andre begreper og kan derfor sies å være relasjonell (det ligger ikke i begrepet selv). Men siden begrepsinnhold forandrer seg over tid, og ettersom de alltid opptrer i sammen med andre begreper vil ikke meningen kunne gripes før i etterkant. Hele tiden legges det nye spor til begrepene, og meningen må derfor «ventes på» – den kan ikke gripes i et fullt og bevisst nærvær der og da. Denne utsettelsen («*déférer*», som betyr å henvide eller utsette) utgjør sammen med forskjelligheten («*différer*», som betyr å skille) grunnlaget for neologismen. Et poeng er det også at *différance*, skives annerledes enn ordet «*différence*» på fransk, men uttales likt. *Différance* ~~er~~ ikke. (Her er «er» streket over for å forsøke å viske ut alle spor av *væren* knyttet til begrepet, og å fokusere på den tendensen vi har til å anta at *væren* (som nærværenhet eller fraværenhet) eksisterer som språkets første bevegelse, i enden av sporene etter en lang rekke utsettelser.) Språket vårt er altså slik at det konstruerer subjekter og objekter gjennom å åpne en plass, gjennom å insistere på at tegnet står der for «*noe*». Musikkforsker og -filosof Øivind Varkøy er inne på dette knyttet opp til musikkbegrepet:

...selve spørsmålet «hva er musikk?» røper en base i én bestemt måte å tenke om musikk på. Dette spørsmålet kan i seg selv også ses som uttrykk for en tradisjonell diskurs innenfor vestlig kunstmusikk. Det forutsetter nemlig ofte at «musikk» er en gjenstand, et objekt. (Varkøy 2003:21)

Her konstruerer altså spørsmålet «hva er musikk», et objekt: Et nærvær (eller fravær – uansett et *væren*) av «musikk». Å kritisere «*noe*», eller å analysere «*noe*», eller å spørre om «*noe*» finnes, er umulig uten samtidig å etablere dette «*noe*» som nærvær eller fravær (som begge deler forutsetter *væren*). «*Différance*» er Derridas forsøk på å skape et begrep som gjør at man kan delvis omgå dette, og det blir klart i følgende passasje:

Forskjellene blir altså «produsert» – differert – av *différence*. Men *hva* er *det* som differerer, eller *hvem* differerer? Med andre ord, *hva er différence*? Om vi svarte på disse spørsmålene før vi hadde undersøkt dem som spørsmål, før vi hadde endevendt dem og mistenkeliggjort deres form helt

inn i deres naturlige og nødvendige fremtreden, ville vi straks falle tilbake i det vi nettopp har klargjort. Om vi faktisk aksepterte spørsmålets form, i mening og syntaks («hva er», «hva er det som», «hvem er det som»...) ville vi måtte anta at differansen er derivert, etablert, kontrollert og styrt ut i fra noe nåtidig nærværende, noe som kunne være en form, en tilstand, en makt i verden, som man kunne gi alle slags navn, en *hva* eller noe nærværende som subjekt, en *hvem*. (Derrida og Gundersen 2006:114)

Forskjellighet – som grunnleggende forståelseskategori – kan ikke uttrykkes språklig på norsk (eller på engelsk og mange andre språk) uten å si at noe ~~er~~ forskjellig. Språket formes av verden, men det konstruerer også verden slik den fremtrer for oss. Det kan være informerende å tenke på at det i mange språk ikke brukes noe «er» (jf. Tawadas tekst ovenfor som reflekterte over «det´ets» ikke-eksistens på japansk). «Jeg er forskjellig fra noe annet», er en meningsfull setning på norsk, men på grunn av den grammatiske nødvendigheten av «er», blir forskjelligheten plassert *i meg* og i mitt værende som en eksistens. Forskjelligheten blir dermed essensialisert som en del av meg som objekt. Forskjelligheten betegnes da som en (vedvarende) egenskap iboende i selvet, mens den ontologisk sett bare er reell i møte med dette andre, i relasjonen. Slik tilskrives gjennom språket forskjellighet direkte inn i tingenes/ menneskers vesen, og dette er det grunn til å problematisere.

### 2.3 Diversitet og mangfold

Diversitet og kulturelt mangfold er et av fokusområdene innenfor poststrukturell teori (ifølge Knudsen ovenfor). I tråd med den foregående passasjen forstår jeg at forskjellstenkningen som må ligge til grunn der kulturelt mangfold drøftes, samtidig må problematiseres. Musikkviteren Kofi Agawu diskuterer forskjellighet i forbindelse med representasjon av afrikansk musikk. Han problematiserer binære opposisjoner (for eksempel sort – hvit) og dekonstruerer flere slike, men holder samtidig frem at «Without difference there can be no meaning» (Agawu, 2003:163). *Forskjeller* som analyseprinsipp er i følge Agawu fundamentalt for forståelse, men også knyttet opp til kognitive og sosiale mekanismer som lett kan virke forenkende, essensialiserende og tilstivnende, og må derfor problematiseres (Agawu, 2003).

Det er flere teoretikere som også opererer med poststrukturalistiske inspirasjoner, men fokuserer spesielt gjennom et flerkulturelt perspektiv på konstruksjon og konstituering av diskurser som etablerer og naturaliserer

vestlig kultur som grunnleggende. Jeg har nevnt Latours antropologiske perspektiver fra *Vi har aldri vært moderne* (1996 [1993]). Mer fokusert *flerkulturell* teori finner vi hos Edvard Said som skriver om *Orientalismen – vestlige oppfatninger av Orienten* (2004), og Stuart Hall som skriver om hvordan Vesten definerer seg selv og sine kulturelle andre i *The West and the Rest* (1995). Hos (Mudimbe, 1988) og (Appiah, 1992) behandles særlig konstruksjonen av Afrika gjennom vestlig vitenskap og filosofi. Dekonstruksjon av begreper, talemåter, kulturelle praksiser som avslører prosesser som er med på å løfte vestlig kultur og annerledesgjøre annen kultur er sentralt her. Žižek (2006) arbeider også med liknende perspektiver idet han problematiserer ideologikritikk som annerledesgjørende i seg selv. Han har i likhet med G. Spivak (1988) påpekt at selv vitenskapelige arbeider som kritiserer og utfordrer sosiale maktskjevheter og slik taler på vegne av de underprivilegerte, til tross for mulige altruistiske intensjoner, er med på å definere et subjekt som blir undertrykt og befeste en posisjon av et mektig skrivende individ med fortolkende privilegier. Dette vil drøftes mer i denne kappens siste del hvor jeg kritisk stiller spørsmål ved avhandlingens intensjoner, metode, resultater og fremstillingsmåte.

## Etnisitet

Når jeg med Knudsen (2010) hevder at diversitet er et viktig omdreiningspunkt i poststrukturalistisk tankesett, så er dette dels fordi det er viktig på et filosofisk nivå der erkjennelse diskuteres, men også dels fordi mange poststrukturalistisk inspirerte forskere er opptatt av kulturelt mangfold. Et mye brukt begrep i flerkulturelle samfunnsstudier er «etnisitet». Begrepet er utydelig og kanskje problematisk, men er i så utstrakt bruk både i mitt materiale og relevant teori, at det er nødvendig å forholde seg til det. Etnisitetsbegrepet fokuserer innad på kulturelle og religiøse likheter, men utad – overfor andre grupper – på forskjeller. Den norske sosialantropologen Fredrik Barth har gjennom sin *Ethnic Groups and Boundaries* bidratt med tenkning som er blitt stående som klassisk innenfor analytisk tenkning rundt etnisitet (Barth, 1998). Barth blir ofte betegnet som en transaksjonalist, idet han var mer opptatt av individuelle og personlige strategier og handlinger enn av samfunnets strukturer. Han sier at det som definerer etniske grupper ikke nødvendigvis er det som betyr mest for dem i seg selv. Det er det som tilskrives gruppen som viktig i et avgrensingsøyemed opp mot andre – altså forskjellene overfor andre – som essensialiseres og

gjøres viktigst. Barths poeng er at forskjellene eller det kulturelle innholdet i en etnisk gruppering ikke er statisk og objektivt eksisterende, og slik definerer gruppen, men at grensarbeidet er det konstituerende. Innholdet kan variere, og grensene kan flyttes, men det er «the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses», og videre:

Some cultural features are used by the actors as signals or emblems of differences, others are ignored, and in some relationships radical differences are played down and denied. (Barth, 1998:14)

«Etnisk» i følge dette, vil ikke betegne partikulære religiøse eller kulturelle trekk *i seg selv*, men alltid i kontrast til andre. Jeg forstår derfor etnisitet som en relasjonell faktor. I læreverkene som har vært forskningsobjektet i denne avhandlingen er det derimot – som det skal gå frem av flere av artiklene – snarere forstått som en essensiell kategori av tilstivnet annerledeshet.

Etnisitetsbegrepet er nært forbundet med rase-begrepet, og er i den senere tid blitt destabilisert. Rase-begrepet bruker biologi som den primære forskjellighets-indikatoren, mens etnisitet baserer seg på forestillinger om kulturell annerledeshet. Kulturteoretikeren Stuart Hall mener kategoriene er svært interrelaterte. Siden rasemessige kategorier er forbundet med kultur, og ofte avleses gjennom kulturuttrykkene de opptrer i sammenheng med, og på den andre siden at kategorier av etnisitet ofte er blandet med forestillinger om biologisk arv, er de nært forbundet er det umulig å tenke «etnisitet» uten «rase», og «rase» uten «etnisitet» (Hall, 2000). Denne sammensmeltningen har fått den Sørafrikanske sosiologen og antropologen David Theo Goldberg til å foreslå neologismen «etno-race» (Goldberg, 1993:75). Stuart Hall mener videre at det kan virke som om det er «more appropriate to speak, not of 'racism' vs. 'cultural difference' [her: etnisitet] but of racism's 'two logics'» (Hall, 2000:223). Svært interessant er det at Hall også forbinder denne sammensmeltningen av biologiske og kulturelle diskurser til «the multicultural moment», altså den økte representasjonen av kulturelt mangfold i samfunnet, som er det som undersøkes i denne avhandlingen (ibid:224).

Musikkforsker David Herbert diskuterer etnisitet og musikkutdanning, og påpeker at etnisitet er noe langt mer enn en uskyldig sosial kategori. Han nevner eksempler fra nylige vitenskapelige arbeider som er publisert under boktitler som:

...clearly associate the diverse forces of ethnic identity with many of the most horrific of human behaviors, including the brutality of warfare, terrorism and violent crime. (Hebert, 2010:93)

Dette viser at etnisitet som begrep ofte opptrer sammen med andre begreper som lader det med ugunstige forestillinger om hva etnisitet «er».

### **De vanskelige begrepene**

Hva slags kultur/musikk er i fokus for denne avhandlingen, og hvordan kan dette studeres uten nettopp å kategorisere musikken slik at skillet mellom majoritetens musikk og minoritetens musikk forsterkes? Jeg har allerede antydnet forskjellige analytiske snitt, eller veier gjennom materialet der jeg leter spesielt etter minoritetskulturelle uttrykk, og andre veier der majoritetskultur skal fokuseres på. Jeg har snakket om «vår» kultur eller «hjemmekultur» i motsetning til «de andres kultur». Endelig er det også knyttet an til en geografi idet begrepet «vestlig» er brukt flere ganger, så vel som dets motsats: Ikke-vestlig. Uansett hvilke begreper som er i bruk ser det ut som om det er umulig å komme unna en viss andregjøring. Begrepene som skal betegne de andres musikk blir «anti-kategorier», altså at man ikke kan definere innholdet på noen annen måte enn som en negasjon av motsatsen. Skal man derfor snakke om gruppen av kulturelle uttrykk som ikke assosieres til majoritetslevens hjemmekultur må man benytte seg av en anti-kategori. I betegnelsen ikke-vestlig musikk blir dette veldig tydelig, men også for de andre begrepene som er brukt for å betegne mangfoldet av kulturer utenom hjemmekulturen ligger det elementer av en anti-kategori. (Som for begrepet «etnisk», idet det bygger på en uuttalt forutsetning om en kategori for det som er ikke-etnisk, som da henviser til majoritetskulturen.) Jeg har valgt å bruke begrepsapparatet rundt termen «vestlig» for å betegne kulturområdene i (vest)Europa, samt majoritetskulturene i Australia og USA. Dette fordi begrepet brukes i internasjonal litteratur, og ikke minst også er brukt som kategorier i de pedagogiske tekstene jeg har undersøkt. Videre har jeg brukt majoritetskultur/minoritetskultur (-musikk) som her refererer til den samme inndelingen. Majoritetskulturelle uttrykk er de som har vestlig opphav, mens minoritetskulturelle er de som representerer individer med ikke-vestlig opphav. Vel vitende om at dette er problematiske termer finner jeg ingen andre måter å begrepsfeste kategoriseringen på. En videre drøfting av benevelser i lærebøkene finnes i artikkel 4.

## Kultur

Idet jeg forstår etnisitet som grenseoppganger mellom kulturelle fortolkningsfelleskap, så hviler etnisitetsbegrepet på et kulturbegrep som derfor her må kommenteres. Den norske pedagogen Karin Elise Fajersson (2004) skriver om flerkulturell pedagogikk og kritiserer kulturbegrepet fordi hun mener det kommuniserer en essensialistisk tankegang. Et gitt fellesskaps *kultur* refererer i dagligtale ofte til et sett vaner, tenkemåter og tradisjoner som abstraheres fra kulturfelleskapet og beskues i sin rene form, uten aktører som aktiverer den. Dette er en essensialistisk tenkning som post-strukturalistisk inspirert filosofi vil gjøre av med. Michael Pickering skriver om «the politics of representation» (2001) og kritiserer der også en essensialistisk forståelse av kulturbegrepet, der «kulturer» blir tydeliggjort og forsterket gjennom forskjellighetstankegang. Han tydeliggjør dette ved å sammenlikne med begrepet *stereotyp*. Stereotypier som metaforer er tilsvinnede og statiske, og kommuniserer forenklete og homogeniserte bilder av virkeligheten. De forsøker å etablere tilskrevne karakteristika som om de er a priori gitte eller naturlige. Denne naturaliseringsprosessen lar seg ikke skille fra de maktrelasjoner og dominasjonsregimer de opererer gjennom. En hvilken som helst stereotypi som tilskrives en sosial gruppe, (som for eksempel at de essensialiseres som dumme, late, barnslige eller liknende) vil ikke bare føre til en naturalisering av dette som et «faktum» som marginaliserer gruppen overfor den moralske orden, men stereotypien revaliderer også en målestokk som ligger i bunnen. Denne dobbelte bevegelsen som altså både naturaliserer den stereotypifiserte gruppens egenskaper og samtidig bekrefter den stereotypifiserende parts funksjon som en nøytral» og «naturlig» alle tings målestokk, forklarer hvordan stereotypier virker sosialt kontrollerende i følge Pickering (2001) Det finnes både positive og negative stereotypier, og de eksisterer side om side, infiltrert i hverandre. De kompletterer hverandre og polariseres av hverandre, derfor kan man bytte mellom stereotypier som idealiserer andre, og de som – av interesse for å holde kontroll og orden – demoniserer, eller gjør «de andre» skremmende eller latterlige.

Forskeren Sabine Gruber belyser denne tosidigheten med empiri gjennom sin beskrivelse av innvandregutter: «innvandrankillar» er nemlig både problematiske og sjarmerende:

Utifrån de exempel jag nu diskuterat uppfattas «invandrarkillar» å ena sidan utmana skolans regler och normer och betraktas därför som

ett disiplinproblem som bør hanteras på ett visst sätt. Å andra sidan sammanförs «invandrarkillar» med charm, upptåg och spänning som tillför något av en krydda i skoltillvaron och uppskattas av kvinnorna i personalen. Inte någon av dessa positioner, varken den som problematisk eller charmig förefaller däremot ha en koppling till hur dessa elever utvecklas i sitt skolarbete. Snarare förstås de som uttryck för annorlundahet, som antas vara kulturellt betingad. (Gruber, 2007:179)

Innvandrarkillen er altså både positiv (sjarmerende) og negativ (utfordrende), men sammen bekrefter de kategorien innvandrerkillen som «annerledes», og holder fokuset borte fra hva innvandregutten selv mener er viktige egenskaper. Han er definert utenfor det sosiale «Vi», og er andre-gjort. Den tilstivnede likheten i stereotypiens enkelt-bokstaver (hvis man følger metaforen tilbake til boktrykkerkunsten der den kom fra) forstås kun fordi den er uløselig knyttet til forskjelligheten fra de andre bokstavene, men ikke til reelle forhold i verden selv om premissene for forståelse styrer oss dit.

Dette illustrerer poststrukturalismens primære innvending mot strukturalismen som logosentrisk. Idet strukturalismens tanke var at tegnet hentet sitt meningsinnhold fra kontrasten til andre tegn i systemet, og ikke ved likheten til det begrepet henviser til, vil det skape en illusjon av at det i enden av denne henvisningsrekken mellom tegnene finnes et objekt, eller en verden, som vi har forstått.

Gjennom dette eksempelet blir også stereotypiens sosiale konsekvens klar; en styrket sosial kontroll gjennom en *essensialisering av annerledeshet*. Stereotypien vektlegger annerledesheten, den «andregjør». Der kulturer omtales som essensialiserte «objekter» (spesielt klart blir dette ved bruk av bestemt form entall, som: «innvandrerkulturen», «den afrikanske kulturen», «fotballkulturen» og lignende) kan slike merkelapper betegnes nominaliseringer (at prosessen er navngitt ved substantiv), som skjuler en essensialistisk forestilling og kultur.

### **Kulturelt mangfold – tenkning om flerkulturalitet/multikulturalisme**

Kulturelt mangfold forstås på svært mange måter, og uklarheten i begrepsbruken innenfor dette området er påtagelig. Tenkning omkring kulturelt mangfold gjør seg bruk av flere begreper som brukes om hverandre, og det

er særlig variasjoner over begrepene flerkulturell/multikulturell. Disse brukes også ofte uten at det er tydelig hva som legges i dem.

Selv om det i litteraturen benyttes både «flerkulturell» og «multikulturell» for å betegne kulturelt mangfold, velger jeg å kun bruke «flerkulturell». Dette for klarhets skyld, idet jeg ikke finner noen konsistent forskjell i bruken av disse begrepene. Jeg antar at bruken av «multikulturell» på norsk kommer fra en oversettelse av det engelske «multicultural», og antar videre at det dekkes av begrepet flerkulturell, som er oftere brukt. Jeg bruker imidlertid begrepet «multikulturalisme» direkte oversatt fra «multiculturalism» om tenkning om og politisk organisering av kulturelt mangfold i samfunnet.

Begrepet *flerkulturell* slik det opptrer i denne avhandlingen, er oftest brukt deskriptivt som beskrivelse av en egenskap ved et samfunn, et individ eller et perspektiv der det eksisterer et vist kulturelt mangfold. Med deskriptiv bruk forstår jeg et fokus på å beskrive hvordan forhold *er*, og dermed at det ikke er gjort eksplisitt hvordan forhold *bør* være. Selv om begrepet brukes deskriptivt er det klart at det ikke er fritt for ideologi og føringer på hvordan verden *bør* forstås. Jeg benytter begrepet i denne avhandlingen for å betegne samfunn, objekter, individer eller tenkemåter der flere kulturelle fortolkningsfelleskap er representert innenfor den samme enhet.

I forståelsen av kulturelt mangfold og tenkning om flerkulturelle samfunn kan det være klargjørende å benytte noen metaforer.

### **Hage eller mosaikk?**

I boken *Musik, Medier, Mångkultur* klargjør de svenske kulturforskerne Lundberg, Malm og Ronström sentrale perspektiver innenfor feltet kulturelt mangfold gjennom to metaforer. Det er henholdsvis den «botaniska trädgården full av olika växter» hvor «samhället och kulturlivet ses som homogent. Idealet är inklusivitet, alla skall få vara med», og «mosaikken» hvor «samhälle och kulturliv ses som indelade i avgränsade grupper. Idealet är inklusivitet på samhällsnivå och exklusivitet på gruppnivå. [...] Mångkulturell och kulturell mångfald blir alltså både en mångfald av uttryck och en mångfald av kulturer» (Lundberg m.fl., 2003:39ff). Uten at det nødvendigvis er betegnende for prosjektet som sådan, fikk Norsk Kulturråds utviklingsprogram for kunst og det flerkulturelle samfunn (fra 1998) navnet Mosaikk (Baklien og Krogh, 2002). Metaforen kan i alle fall bli stående som en betegnelse for én type



multikulturalisme, som i følge Den tyske etnomusikologen og sosiologen Gerd Baumann er spesielt kjent i vestlig tenkning:

The form of multiculturalism that most people are most familiar with in the West is probably the organized representation of cultural difference. Its favorite genre and emblem is the multiethnic parade, that is, a kind of stage show that, in its own jargon, "celebrates diversity.» [...] Instead of braking down cultural barriers, which is its chief claim, it has to reinscribe these cultural borders and fix them as if they were given by nature. (Baumann, 1999:122)

### Kanaler av utveksling

Flere forskere og tenkere som er relevante i denne avhandlingen fremhever at dersom et samfunn skal kunne kalles flerkulturelt, må det være *kanaler av utveksling* mellom kulturene. Dette målbæres av den danske musikketnologen Eva Foch. (Fock, 1997, 2003a) Musikkforskeren David Elliott vil være enig, men bygger et større begrepsapparat rundt sin tenkning omkring musikk og kulturelt mangfold (Elliott, 1989). Dette finner han hos Pratte (1979) som mener at *flerkulturell* kan fungere som en rent deskriptiv term som betegner kulturelt mangfold, eller ulike kulturelle grupper i et felles sosialt system. Pratte mener at for at et samfunn skal kunne kalles flerkulturelt må det være en kulturell diversitet i form av forskjellige grupper (religiøse, etniske, økonomiske, politiske, aldersbestemte og så videre) *synlig* i samfunnet. De eksisterende gruppene må ha omtrent samme politiske, økonomiske og utdanningsmessige muligheter, og det må være en atferdsmessig forpliktelse til kulturell pluralisme som en basis for et levedyktig system av sosial organisasjon (Pratte, 1979). Elliott konkluderer:

To earn the designation 'multicultural', then, a society must evidence a shared belief in freedom of association, competing ways of live, and the preservation of differences. (Elliott, 1989:14)

Det finnes en mulig motsetning mellom synet der det fokuseres på utveksling mellom kulturene, og mosaikk-metaforen der opprettholdelse av forskjeller står sentralt. *Ett* samfunn, kan vanskelig både fokusere på *opprettholdelse av forskjelligheter*, og *utveksling samtidig*. Synet på flerkulturalitet vil selvfølgelig henge sammen med kultursynet generelt. Et mer essensialistisk kultursyn vil borge for en mosaikk-forståelse, mens der kultur forstås som dynamiske fortolkningsfelleskap vil kontakt og utveksling være viktige begreper.

## Kontinuum

Etnomusikolog og musikkpedagog Huib Shippers har en noe annen definisjon av flerkulturelle tilnærminger, og lager et deskriptivt kontinuum fra monokulturelle samfunn til transkulturelle samfunn.

...monocultural approaches, in which the dominant culture is the only reference; multicultural approaches, where plurality is acknowledged but no contact or exchange is stimulated; intercultural approaches, which are characterized by loose contact between cultures and some effort towards mutual understanding; and transcultural approaches, which represent an in-depth exchange of ideas and values. (Shippers, 2005b:23)

Det flerkulturelle nivået hos Shippers står i kontrast til for eksempel Focks. Mens Shippers navngir det flerkulturelle som betegnelse på pluralitet uten kontakt (altså tilsvarende mosaikk-metaforen), er det hos Fock navn på et samfunn der kontakt og utveksling er betegnende (altså som i en mangfoldig hage). I Focks begrepsapparat er derfor Shippers' *flerkulturelle tilnærming* ikke flerkulturelle. Focks betegnelse «flerkulturell» tilsvarer det som Shippers navngir som «transkulturell» (og eventuell «interkulturell»).

Den mangesidige bruken av begrepet «flerkulturell» i dagligtale, som oftest som et honnørord for individer eller samfunn på forskjellige nivå som kan knyttes til flere forskjellige kulturfelleskap, har også politiske så vel som mer generelt normative implikasjoner, selv om det brukes deskriptivt. Den norske pedagogen Olav Kasin foreslår noen forklaringer på at termen har et så uklart innhold, og mener at vi bør «foreta et brudd med prekonstruerte forestillinger og begreper, fordi disse ikke nødvendigvis gir korrekte bilder av den sosiale virkeligheten» (Kasin, 2008:64). Selv om det poststrukturalistiske perspektivet som er anlagt for denne avhandlingen vil ha motvilje for å snakke om «korrekte bilder av den sosiale virkeligheten», er likevel Kasins drøfting relevant. Han peker på at termen ofte fungerer stereotypifiserende. Når noe eller noen blir betegnet som flerkulturelt eller flerkulturelle, uten nærmere presiseringer eller opplysninger, er det i beste fall en forenklende beskrivelse, og man får som i begrepet «etnisk», slik det er forklart overfor, en tom kategori av annerledeshet. Dersom det for eksempel opereres med et skille mellom et typisk norsk og et flerkulturelt samfunn, benyttes dermed forenklende beskrivelser av antatte kulturtrekk som i sin tur kan fungere stereotypifiserende (ibid). Det kan også føre til en kulturalisering av andre forhold, ved at tilskriver det meste til kulturen:

...forhold som har med eksempelvis sosiale mønstre, arbeidsmarked, boforhold og maktforhold, fremstår som symbolske markører for en bestemt kulturell bakgrunn eller praksis. Man bruker da en felles referanse om forhold som heller burde vært beskrevet på mange forskjellige måter, og med mange forskjellige utgangspunkt. (Kasin, 2008:64)

Det gjøres også i følge Kasin ved bruk av begrepet «flerkulturell» lett en slutning fra at noe er kulturelt betinget, og over på at det naturligvis er slik. Kulturuttrykk blir med dette naturalisert. Stereotypiene brukes så mye at man til slutt tror på dem og tar dem for gitt: Somaliere er slik og pakistanere sånn. Konseptet om det flerkulturelle kan stå i veien for en nødvendig refleksjon og problematisering av dette. Kasin betegner til slutt en annen utydelighet ved bruken av begrepet – det at det naturlig sluttet fra at et samfunn kalles flerkulturelt til at individene er flerkulturelle (Kasin, 2008:73).

### **Politisk multikulturalisme**

Den engelskspråklige termen som ofte brukes som en fellesbetegnelse på tenkning omkring kulturelt mangfold er «multiculturalism». Denne termen er så diskursivt innviklet og sprikende at den i følge Hall bare kan brukes «under erasure» (Hall, 2000:223). Han understreker videre at multikulturalisme ikke er én doktrine og heller ikke representerer én politisk retning eller tilstand. Termen beskriver et vell av politiske strategier og prosesser som er «everywhere incomplete». «Just as there are different multi-cultural societies so there are very different 'multiculturalisms'» (Hall, 2000:210). Mens *konservativ multikulturalisme* insisterer på assimilasjon inn i tradisjoner og skikker i majoritetssamfunnet, vil *liberal multikulturalisme* forsøke å integrere individer raskt inn i storsamfunnet ved statsborgerskap, og forskjeller tolereres kun i privatsfæren. *Pluralistisk multikulturalisme* anerkjenner forskjellene mellom grupper, og dette gir gruppene rettigheter i samfunnet og den politiske orden. *Kommersiell multikulturalisme* fremhever forskjellene og de opptrer og selges på samfunnets kulturelle "marked". Utfordringer med kulturelt mangfold løser seg derfor gjennom tilbud, etterspørsel og forbruk i markedet i følge denne tenkningen. *Bedrifts-multikulturalisme*, både offentlig og statlig, forsøker ut i fra egne interesser å behandle minoritetskulturelle forskjeller til beste for sentrum av organisasjonen. *Kritisk eller revolusjonær multikulturalisme* kritiserer maktforhold, privilegier og hierarkier, og fremmer motstand og opprør (Hall, 2000).

Gerd Baumann har utgangspunkt i nasjonalstaten og stiller flerkulturalitet overfor nasjonal identitet. Han mener at nasjonal identitet i praksis er så sterkt tuftet på etnisk identitet at det å i det hele tatt snakke om en flerkulturell nasjon kan være vanskelig. Det blir den samme tautologien som i *en flerkulturell kultur*, eller *en fleretnisk etnisk gruppe*, sier han (Baumann, 1999). Med referanse i ordbokdefinisjoner på tolv forskjellige språk av «etnisk gruppe» og «nasjon» finner han mange likheter mellom de to. Den eneste forskjellen er faktisk organisasjonsform. Denne likheten er slående, og forklaringen er enkel i følge Baumann:

Since modern national states arose in the West, roughly from 1500 AD onward, they had to overcome the boundaries of ethnicity among their citizens, and they did so by turning the nation into a superethnos. (Baumann, 1999:31)

De fleste stater har ikke klart å gjennomføre dette helt, fordi de bare inkluderte noen etniske grupper og ikke andre, eller privilegerte noen og marginaliserte andre. Det er denne eksklusjonen som skaper minoriteter, og derved konstituerer nøkkelproblemet mellom nasjonalstaten og det flerkulturelle prosjektet. Han hevder at enhver nasjonalstat har et super-etnos som kalles for eksempel «tyskere», «franskmenn», «amerikanere», og disse mener de har grunnlagt nasjonalstaten, eller har en spesiell rolle i driften av den. For å være sant flerkulturell sier Baumann, må nasjonalstaten la være å konstruere seg selv som et superetnos, men dette er kanskje umulig. «A multicultural nation-state is, in some ways, a contradiction in terms» (Baumann, 1999:32).

### **«Multikulturalisme» som tenkning omkring kulturelt mangfold.**

Under et forsøk på å si noe om en diskurs omkring kulturelt mangfold og dennes aktører, kom jeg nylig til å kalle meg selv og noen kollegaer «multikulturalister». Dette var ikke uproblematisk, og noen følte seg sågar støtt over betegnelsen. Intensjonen ved dette var imidlertid bare å finne et navn på de som er spesielt opptatt av og har et spesielt fokus på å fremme refleksjon omkring kulturelt mangfold. Grunnen til at betegnelsen ble protestert på, er at den kan implisere politiske strategier og brukes normativt. Halls forklaring på hva «multikulturalisme» er, belyser dette:

It references the strategies and policies adopted to govern or manage the problems of diversity and multiplicity which the multi-cultural societies throw up. (Hall, 2000:209)

For denne avhandlingen er det tjenlig med et begrep der også arbeidet med å beskrive og forsøke å forstå kulturelt mangfold kommer inn under denne termen, og jeg har valgt å skrive dette inn i Halls definisjon:

Termen «multikulturalisme» refererer til de strategier, praksiser og policyer som er i bruk for å regulere, ta hånd om eller beskrive og forstå problemene omkring diversitet og mangfold som oppstår i flerkulturelle samfunn. (Hall, 2000:209 oversatt og modifisert)

### **Flerkulturell musikkundervisning**

Det finnes som vist flere forskjellige tilnærminger til kulturelt mangfold og flerkulturelle samfunn. Flere av de ovenfor refererte kommer fra musikkområdet. En omfattende og velbrukt modell for kategorisering av flerkulturell musikkundervisning finnes hos Elliot. Han har justert Prattes modell for å forstå flerkulturell undervisning, og anvender den på undersøkelser av musikkpensum og musikkundervisning spesielt (Elliott, 1989, 1995). Modellen består av seks kategorier av flerkulturalitet, som kort skal drøftes her idet de kan ligge som analytiske kategorier i kappens drøftingskapittel. Betegnelsene er oversatt til norsk, med Elliotts originale betegnelser i parentes.

- Assimilering (assimilation)
- Amalgamisering (amalgamation)
- Åpent samfunn (open society)
- Insulær multikulturalisme (insular multiculturalism)
- Modifisert multikulturalisme (modified multiculturalism)
- Dynamisk multikulturalisme (dynamic multiculturalism)

De tre første tilnærmingene har et felles mål: Eliminering av kulturell diversitet gjennom ønsket om en enhetlig kultur. Det eksplisitte målet er innpassingen av majoritetens verdier, inkludert (selvfølgelig) majoritetens musikalske standarder og verdier. Dette er perspektiver som isolert sett vanskelig kan kalles flerkulturelle i forhold til de definisjoner som er drøftet ovenfor, men representerer uansett tilnærminger til kulturelt mangfold, og kan slik fungere som fruktbare kategorier der man skal diskutere flerkulturalitet.

## Assimilering

Assimilasjon er en prosess der en minoritet gir avkall på sin etniske identitet og opptas inn i – og blir en lik del av – en majoritetskultur. Musikkpensum som er bygget på assimilering er lett å kjenne igjen på at den eksklusivt behandler musikkstiler fra den Vestlig-Europeiske klassiske tradisjonen. Opphøyelsen av smak, og svekkelsen av minoritetsstudenters tilslutning til populær- og subkulturell musikk er viktig. Det er et veldig fokus på *verket*, og dets overlegne posisjon. June Boyce-Tillman har i en artikkel (1997) utredet Elliotts perspektiver og operasjonaliserer dette på situasjonen i England. Hun finner denne første kategorien, som hun kaller 'den politiske' også representert i de store forandringene mot en mer flerkulturell musikkundervisning.

Justified as a means of reinforcing indigenous culture, the examples cited included, ironically, Handel, Beethoven, and Prokofiev. (Boyce-Tillman, 1997:3)

Jeg forstår det slik at i og med at disse komponistene også reflekterte regionale musikalske tradisjoner innenfor det vestlig-klassiske paradigme, er de tatt med som eksempler på musikk med «tradisjonell» påvirkning. Ekvivalent til dette for norsk virkelighet er for eksempel et fokus på (særlig romantiske) komponister som reflekterer deres opprinnelseslands folkemusikktradisjoner.

## Amalgamisering

Amalgamisering er et begrep hentet fra naturvitenskapene der det betegner en prosess der flere metaller smeltes sammen, slik at det danner et nytt materiale. Begrepet kan også brukes om geopolitisk organisering (sammenlåing av kommuner). Begrepet assosieres ofte med materialet amalgam, som ble brukt i tannfyllinger. Denne blandingen inneholder ca 50% av ett stoff, og lavere prosenter av andre stoff. Pensum som bygger på amalgamisering inneholder i følge Elliott en begrenset mengde etnisk og subkulturell musikk, men alltid ut i fra tankegangen og analysemetodene til den vestlige musikken, og det må passe inn i de kjente former og stilarter (Elliott, 1989). Slik kom jazz inn i musikkpensumet i USA, gjennom analyser av for eksempel Bernstein og Hindemith, Copland, Ives osv. World Music ses her i forhold til dens brukbarhet inn i samtidens eklektiske høykultur, jazz og popmusikk. Minoritetsgruppenes verdier er tolerert i den utstrekning de kan bidra

med nye elementer for et potensielt sterkere hybridsamfunn. Typisk her vil være en viss vektlegging på hva som har påvirket de store komponistene i vestlig klassisk tradisjon. Debussys «oppdagelse» av gamelanorkester på verdensutstillingen i Paris i 1889 vil være et godt eksempel på bruk av denne modellen.

### **Åpent samfunn**

Tilhengere av et «åpent samfunn»-syn på flerkulturalitet mener at troskap til ens tradisjonelle musikk er et hinder mot sosial enhet; den sakker utviklingen av minoritetenes lojalitet til den nye, sekulære, felles nasjonalstaten. Alle særskilte kulturtrekk er hinder som må overvinnnes, de er irrelevante. Denne ideologien manifesterer seg i musikkfaget som «her-og-nå-pensumet». Den legger stor vekt på musisk mote, og utviklingen av nye musikalske former som muligheter for «personlig uttrykk» i «dagens» levemåter. Tradisjon er foraktet. Musikalske verdier svinger om politisk og økonomiske ideer. Denne modellen opptrer gjerne der kreativitet er fokuset i musikkundervisningen. Elevens innovasjon og selvstendige uttrykk er satt høyt. Boyce-Tillman minner om at dette til tross for at dette kan se universelt og transkulturelt ut, er f.eks. vekt på selvstendighet uatskillelig knyttet til vestlig-musikalske verdier og kommer fra en historisk modell som «stresses linear progress and values innovation over tradition» (Boyce-Tillman, 1997:4).

De neste tre perspektivene deler alle et anliggende om bevaring. Her er *ikke* kjernen i pensum valgt ut i fra majoritetens perspektiv.

### **Insulær multikulturalisme**

Et musikkpensum som bygger på eksempler fra minoriteters musikk etter som de også eksisterer innenfor det lokale samfunnet kan kalles insulært (evt. isolert). Dette oppfyller heller ikke Focks kriterier for å kalles flerkulturelt, fordi her eksisterer det ingen utveksling (Fock, 1997). Det som tilbys, er eksotiske musikalske smakebiter i en bredere musikalsk program som er designet for den dominante majoriteten. Som selvstendige biter i en mosaikk så fremheves de forskjellige kulturer egenart, samtidig som de holdes fra hverandre. «Det flerkulturelle» anerkjennes her, men bare for eksempel ved konstruerte «showcase» konserter; eller ved spesielle invitasjoner av

etniske musikere. Denne modellen var i følge Boyce-Tillman typisk for «tidligere tider» i England:

Growing out of the entertainment approach and often, like tourists, concentrating on the exoticism of other cultures, the approach does avoid the worst dangers of cultural imperialism. However, it is often delivered with a strong dose of cultural elitism. (Boyce-Tillman, 1997:4)

### **Modifisert multikulturalisme**

Modifisert multikulturalisme skiller seg fra det foregående perspektivet ved at musikken er valgt på grunnlag av regionale og nasjonale kulturelle, etniske, religiøse, funksjonelle eller rasemessige grenser. Musikk tilnærmes også fra et konseptuelt perspektiv, det vil si konsepter om musikalske elementer, prosesser, roller og adferd blir brukt for å organisere pensum, noe jeg heretter refererer til som *konsepttilnærmingen*. Det er imidlertid slik at elever som tilbys et modifisert flerkulturelt musikkpensum vil studere forskjellige musikkstiler med oppmerksomheten mot hvordan disse musikkstilene har blitt *modifisert* i reaksjon mot, eller i kontakt med, den dominante kulturen. Fokuset er på de adaptive prosessene som forskjellige etniske musikkstiler har undergått, den unike karakteren ved disse adaptasjonene og den pågående evolusjonen. Musikken her må også forstås som objekter, noe som har med et kulturelt betinget ontologi å gjøre, og som senere vil bli belyst i artikkel 3.

### **Dynamisk multikulturalisme**

Her balanseres det mellom et konservativt anliggende i det å bevare den artistiske integriteten i musikalske tradisjoner, og samtidig være liberalt idet det går bakenfor særlige kulturelle preferanser for å konfrontere større musikalske ideer, prosesser og problemer.

The children ought to learn how to behave in group activities which include unfamiliar values, procedures and behaviors. They must learn to understand practices and artifacts (including musical practices and artifacts) of all cultural varieties (Elliott, 1989:18).

Ideelt kan vi si at det dynamisk-flerkulturelle musikkpensum oppmuntrer elever til å utvikle basisideer om musikk fra bunnen og oppover (induktivt), i stedet for fra toppen og ned (deduktivt). Dette er en fordel da det motvirker lærerens hang etter å indoktrinere elever med sedimenterte fordommer



knyttet til majoritetens filosofi omkring musikk og utdanning. Denne siste kategorien likner på den australske musikkforskeren Peter Dunbar-Hall sin beskrivelse av *Music Curriculum as Cultural Studies* (2005), hvor han advarer mot å se musikkutdanning (eller -faget, om man vil) som et studie av serier av lyder og stillheter. En bedre måte, sier han, er å definere det som kulturstudier som beskjeftiger seg med å avdekke forskjeller og maktforhold mellom mennesker og deres kulturer.

Jeg har nå drøftet noen sentrale perspektiver innenfor poststrukturalistisk tankegang, og især sett på bruk og forståelser av begreper som betegner kulturelt mangfold og tenkning omkring kulturelt mangfold i samfunn og skole. For denne avhandlingen er begrepet «flerkulturell» brukt for å betegne samfunn, individer objekter og tenkemåter der flere avgrensede kulturelle fortolkningsfelleskap er representert. «Multikulturalisme» er brukt som en betegnelse på strategier, praksiser og policyer som er i bruk for å regulere, ta hånd om eller beskrive og forstå problemene omkring diversitet og mangfold som oppstår i flerkulturelle samfunn.

### 2.3.1 Pedagogisk tekst

Denne avhandlingens forskningsobjekter er *pedagogiske tekster*. Dette er et begrep som fortsatt kan være noe ukjent i musikkfaglige kretser men som jeg finner det hensiktsmessig å benytte. Begrepets opprinnelse finnes hos didaktikkforskeren Staffan Selander, som i 1988 sier om pedagogisk tekst at den skal «förklara någonting och att den kunskap som texten återger skal kunna prövas och kontrolleras av läraren på ett relativt enkelt sätt» (Selander, 1988:17).

Begrepet ble i sin tidlige fase brukt om tekster innenfor en institusjonell ramme, tekster som primært skulle være skapt for avgrensede, veldefinerte og kontrollerte undervisnings- og læresituasjoner. Dette har Selander senere kalt «type 1». I det senere favner begrepet gjerne bredere, og dreier seg nå mer generelt om tekster som er innrettet på opplysning og læring i en videre sammenheng, såkalt «type 2» (Selander, 2003:75). Utgangspunktet for å arbeide med pedagogiske tekster i denne avhandlingen er læremidler, altså formelle tekster for undervisning i skole («type 1»). Men i den mer generelle drøftingen i denne avhandlingen løftes problematikken også utenfor skolen,

og er relevant i et større samfunnsperspektiv. Slik gir det mening å si at jeg i denne avhandlingen gjennom det primære forskningsobjekt for analysen (læremidlene) forholder meg til pedagogiske tekster «type 1», mens jeg i drøftingen rundt, der jeg fokuserer på musikk, etnisitet og læring generelt, også berører området for pedagogiske tekster «type 2».

Den svenske forskeren Tom Wikman er opptatt av pedagogiske tekster, og har i sin doktorgradsavhandling, *På spaning efter den goda läroboken: Om pedagogiske texters lärande potensial* (2004), referanser til en rekke forskjellige definisjoner av pedagogisk tekst. Han presiserer at han ikke inkluderer bilder og illustrasjoner i sitt eget pedagogisk tekst-begrep, og begrepet «læremiddel» inkluderer for ham derfor *mer* enn begrepet pedagogisk tekst. Selander (2003) inkluderer imidlertid bilder og illustrasjoner i sitt tekst-begrep, og kommer slik nærmere begrepet læremiddel slik det forstås hos Wikman. Dette inkluderer da alle lærebokens modi.

I denne avhandlingen vil termen «læremiddel» betegne lærebøker med tilhørende ressurser. De enkelte lærebøkene med supplerende ressurser kalles læreverk. Begrepet lærebok reserverer jeg til selve den trykte boken, og det vil derfor hverken inkludere assosierte musikk- eller video-ressurser eller lærerens bok. Betegnelsen på det primære forskningsmaterialet for denne avhandlingen er altså læremidler, og de tre lærebokseriene materialet er hentet fra kalles læreverk. Pedagogisk tekst brukes likevel i tittelen så vel som i drøftinger fordi dette begrepet slik jeg ønsker å bruke det favner bredere, og åpner for drøftinger av mer generell art som har med musikk, samfunn og læring å gjøre.

En annen grunn til å bruke begrepet *pedagogisk tekst* fremfor læremiddel er at det ved at det inneholder begrepet *tekst*, også reflektere noe av den nyere og utvidede forståelsen av tekstbegrepet, slik det blant annet forstås både hos Selander (2007), og for eksempel hos Kress og van Leeuwen (2006).

I dagligspråket vil «tekst» ofte betegne trykte eller skrevne ord som er sammenføyet til en fremstilling, og vi snakker da om en «skreven sammenhengende ytring, materialisert på papir» (Selander og Skjelbred, 2004: 28). Litt videre kan man si at en tekst også kan være talt. Skrevne og talte tekster kalles *verbaltekster* (Skyum-Nielsen, 1995:171). I den senere tid er det blitt vanlig å bruke et enda mer utvidet tekstbegrep som også kan inkludere for musikk, bilder, illustrasjoner, video, arkitektur, rom med mer og dette

kalles *paraverbale tekster* (ibid). Dette reflekteres i Skyum-Nielsens vide tekst-definisjon:

By the term «text» is understood a complex of meaning with its own principle of unity, which one or more parties intend to transmit or communicate to (themselves or) others. (1995:171)

For meg er det hensiktsmessig å bruke et slikt romslig tekstbegrep, og også å distansere det fra det smale tekstbegrepet som overført til musikkfaget kan forstås som noter eller partitur materialisert på papir. Det er ikke nødvendigvis dit å forstå at alt ontologisk sett eksisterer som tekst, men ved å bruke tekst som analytisk begrep vil jeg kunne finne nye og fruktbare innganger til det området jeg ønsker å studere. Denne tekstforståelsen er også konsistent med poststrukturalistiske perspektiver.

### **Innretting av denne avhandlingen innenfor kunnskapsområdet pedagogiske tekster**

Evaluering av lærebøker kan i følge Mikk (2000:25) rettes inn på tre områder som jeg finner relevant også for forståelse av forskning på lærebøker: *respondenters synspunkter*, hvor læreboken evalueres på en enkel måte ut i fra å måle brukernes synspunkter, *eksperimentelle undersøkelser*, hvor også lærebøkene i bruk, kontrollert for alternative opplegg, undersøkes, og til slutt *analyser av lærebøker*, som befatter seg med «rules for counting some characteristics of a textbook and as a result objective data are obtained» (ibid). Wikman utvider denne modellen og legger til en kategori av generelt reflekterende arbeid. For denne kategorien gjelder at det må finnes «forskning som presenterer potensiella kvaliteter hos läroböcker utan direkt utgå från empiriske data» (Wikman, 2004:65). Selv om både Mikk og Wikman behandler lærebøker i en snevrere forstand, kan inndelingen være klargjørende også for mitt arbeide med pedagogiske tekster i musikk. I illustrasjonen i figur 1 på neste side er Wikmans modell brukt som utgangspunkt for å posisjonere denne avhandlingens tilnærming til forskningsobjektet som pedagogisk tekst

Denne illustrasjonen plasserer også avhandlingen metodisk, idet det viser en eksplorerende design, der lærebøkene delvis er en del av tematikken (uten at de er uttømmende dekket), og det generelt reflekterende innenfor området kulturelt mangfold og lærebøker som er skravert. Dette henger sammen med analysestrategiske betraktninger i neste kapittel.



Figur 1: Tilnærming til forskningsobjektet som pedagogisk tekst

## 2.4 Tidligere forskning

Lærebøker kan sies å være av den mest leste litteraturen, men av de minst kritiserte og vurderte (Selander og Skjelbred, 2001, Johnsen, 1993). Dette er et bilde som er i ferd med å forandre seg noe, men det gir fortsatt mening å snakke om læreboken som formidler av etablert kunnskap som underforsket. Forskning og undervisning i pedagogiske tekster har i de skandinaviske land økt de siste ti år (Susanne V. Knudsen, 2010:13). Når det gjelder norske lærebøker i musikk som er i bruk i norsk ungdomsskole i dag, som er forskningsmaterialet for denne avhandlingen, finner jeg kun én relevant studie. Kamsvåg Sanner tar for seg to av de tre læreverk som finnes i denne avhandlingen (Sanner, 2003). Hun fokuserer særlig på «læreverkernes pedagogiske siktemål med og tilrettelegging for musiseringsaktiviteten», og studerer lærebøkene *Alle Tiders Musikk* (Refvik, 1998a, 1998b, 1999a) og *Opus* (Andreassen, 1999) ut i fra et *kunnskapsteoretisk ståsted* (Sanner, 2003:5). Studien er grundig og interessant, men reiser ikke problemstillinger omkring kulturelt mangfold. Forskning på musikkrelaterte felt med utgangspunkt i kulturelt mangfold finnes, om enn ganske lite i Norge. Internasjonalt er slik forskning svært sjelden relatert til pedagogiske tekster/lærebøker. Idet det altså finnes svært lite forskning på pedagogiske tekster i musikk med et flerkulturelt perspektiv, har jeg i det følgende kommentert relevant forskning under overskrifter relatert til de beslektede felt og den tematikk de finnes under.

### 2.4.1 Kritisk forskning på pedagogiske tekster for norsk skole

Det ble i 2011 ferdigstilt en rapport som slår fast at det er en forholdsvis beskjedne forskning på læremidler i Norge etter kunnskapsløftet. Denne rapporten dekker også forskning på læremidler i ti land (Juuhl m.fl., 2011). Ved Høgskolen i Vestfold har det fra 2002 vært to store prosjekter av betydning innenfor et flerkulturelt perspektiv på lærebøker. Prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler» førte til en artikkelsamling (Skjelbred og Aamotsbakken, 2004) og en sluttrapport (Skjelbred og Aamotsbakken, 2003), og senere også prosjektet «Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv» (Aamotsbakken m.fl., 2004). Det første prosjektet tok for seg pedagogiske tekster i flere fag i et flerkulturelt perspektiv. Her skriver blant annet Ragnhild Lund om det flerkulturelle perspektivet i lærebøker i engelsk (2004), Geir Winje om det flerkulturelle perspektivet i KRL-bøker (2004) og Thomas Moser om kroppsøvingfagets lærebøker i et flerkulturelt perspektiv (2004). Det gis her også en oversikt over forskning på lærebøker i norsk og norsk som andrespråk (Hvistendahl, 2004). Rapporten forteller om en viss positiv utvikling innen flere av fagene, men også til dels store mangler i lærebøkene, og bemerker en manglende forskning på området.

Folkenborg (2008) skriver om nasjonal identitetsskaping i skolen. Han tar for seg lærebøker og fagplaner og ser på hvordan Nord-Norge blir behandlet, og mer spesifikt om samene. Han drøfter også hva slags nasjonal identitet skolen bør formidle. Her setter han opp to forskjellige retninger som henter sine referanser fra henholdsvis fransk republikanisme og tysk nasjonalromantisme. Selv om han i sitt arbeid bare i liten grad vektlegger disse retningene som analytiske kategorier, er de likevel klargjørende og forklarende for hans prosjekt. De tydeliggjør forskjellige forståelser av henholdsvis en nasjonal identitet bygget på forestillingen om et felleskap hvor borgerne sverger lojalitet og tilhørighet til et sett med lover, rettigheter og plikter samt verdier, og nasjonal identitet tuftet på etnisitet der det forfektes at nasjonens grenser bør settes likt med etniske grenser. I sine undersøkelser finner han at de aller fleste referansene til samisk kultur avslører et syn på nasjonal identitet som bygget på etnisitet.

Nasjonsbygging er også sentralt hos Lorentzen, som i sine historisk anlagte undersøkelser har sett på hvordan historie og samfunnsfagsbøker fra 1814–2000 har bidratt som nasjonsbyggere (Lorentzen, 2005).

Van Leeuwen og Selander (1994) har nærlest to læreboktekster fra Sverige og Australia med fokus på bilderetorikk. De mener at *hvilke* hendelser som illustreres, og *hvordan*, relaterer til spørsmål om identitet og er derfor viktige. Arbeidet «pekar inte endast på hur de olika historierna konstrueras, utan också på hur utbildningsdiskurser gestaltas som del av «vår» kultur» (Leuween og Selander, 1994:108).

Ajagán-Lester (1997) har i 2000 skrevet om hvordan afrikanere er representert i svenske læreboktekster fra 1768–1965. Han fant en utvikling fra et tydelig skille mellom «oss» og «dem» til at tekstene gradvis fokuserer mer på likheter.

Samisk kultur er i noen grad blitt problematisert og behandlet etter L-97, der dette er gitt større plass i læreplanen. Knudsen bruker analyser av fremstillingen av samene i en norsk lærebok som eksempler der hun skriver om interseksjonalitetsteori som problematiserer kritisk forskning på ensidige kulturelle kategorier som etnisitet, klasse, kjønn eller lignende, og taler for å holde flere klassifiseringskategorier opp mot hverandre, og slik få enda mer relevante funn i studiet av makt og ideologi (Susanne V. Knudsen, 2007). Hun har også tatt for seg fremstilling av samisk kultur i lærebøker i et mer historisk perspektiv 1860–1960, samt i nyere lærebøker etter LK 06 (Susanne V. Knudsen, 2013).

Flere av de norske forskerne jeg har nevnt ovenfor, er tilknyttet IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), som er en internasjonal organisasjon som samler mange forskere på pedagogiske tekster. I tillegg til å samle og publisere mye materiale fra mange deler av verden gjennom publikasjoner fra nettverket, (som (Hornsley m.fl., 2005, Bruillard m.fl., 2006, Roriguez m.fl., 2011, Horsley og McCall, 2009)) har IARTEM også en akkreditert e-journal som jevnlig publiserer forskning på pedagogiske tekster. En av artiklene i denne avhandlingen er publisert i IARTEMs e-journal.

## 2.4.2    Forskning på musikk, skole og etnisitet/rase

Forskning innen musikkfeltet på rase, etnisitet og identitet har også skutt fart. Dette har lenge vært et hovedfokus innenfor fagfeltet etnomusikologi, men eksplisitt forskning på representasjon av kulturelt mangfold her i landet har vært forholdsvis beskjeden. Noen evalueringsrapporter om resultater etter såkalte flerkulturelle musikkprosjekter har vært med på å skape et vist fokus og tilføre empiri på dette feltet (Skylstad, 1990). Det er også gjort noen undersøkelser om flerkulturelle musikkprosjekter som beskriver og problematiserer ideologien bak disse kultur møtene, og de faktiske resultatene (Jan Sverre Knudsen, 1995, Einarsen, 1998). I skjæringspunktet innvandring, etnisitet og musikk finner man noen andre studier som er overførbare til norske forhold. Det er især Eva Fock sine arbeider fra Danmark jeg her finner relevante (Fock, 1997, 2000, 2003a, 2003b, 2005). De omhandler minoritetskulturell ungdom i Danmark og deres identitet og forhold til musikk, til dels relatert til skolehverdag og fag. Fock tilbyr også en lærebok innrettet på bla a musikk lærere (Fock, 2003b) som bygger arbeidet hun har gjort.

Fra Sverige finner jeg prosjektet *Musikk Medier Mångkultur – Förändringar i svenska musiklandskap* spesielt interessant (Lundberg m.fl., 2000). Dette er et bredt anlagt forskningsprosjekt som gjennom en rekke studier blant annet ser på «produksjon och organisation av social och kulturell mångfald», med hovedvekt på musikk og dans (ibid:13). Fra det musikkpedagogiske forskningsmiljøet er det et økende tilfang av forskning som er relevant for denne avhandlingen. Eva Sæther problematiserer forholdet mellom muntlighet og skriftlighet i musikk og læring i Gambia under den betegnende tittelen *The oral university* (Sæther, 2003). Dette skillet destabiliseres videre hos Folkestad (2006) som foreslår et mer balansert syn på denne dikotomien ved å se separat på læringssituasjoner og læremåter.

CDiME (Cultural Diversity in Music Education) er et internasjonalt miljø som samler forskere på musikk, læring og kulturelt mangfold. Her finnes forskning og filosofisk utviklingsarbeid som også er relevant for denne avhandlingen. Flere av perspektivene som er benyttet i denne avhandlingen, kommer fra forskere i dette miljøet. (Schippers, 2004, 2005b, 2005a, 2006, 2008, 2010, Dunbar-Hall, 2002a, 2002b, 2005)

Det finnes en hel del internasjonal kritisk forskning som problematiserer institusjonelle skjevheter i forholdet mellom Vesten og resten, mellom oss og de andre, og som er relevant for denne avhandlingen. Kofi Agawu destabilerer i *Representing African Music: postcolonial notes, queries, positions* (2003) mange vestlige common sence oppfatninger omkring afrikansk musikk og kultur. Konstruksjon av annerledeshet i Vestens forhold til andre kulturer analyseres også hos Hesmondhalgh og Born (2000) inngående i et postkolonistisk lys. Radano og Bohlman samler en større analogi om musikk og rase, der også disse perspektivene er klare, her med et sterkere fokus på rase enn på generell annerledeshet og skillet mellom Vesten og resten (Radano og Bohlman, 2000). De mener at mange av begrepene som er i bruk innenfor teorier omkring flerkulturell teori er problematiske å benytte, fordi deres referanse er så utsmurt og sprikende og har, varierende med hvilke(t) felt de brukes på, en så stor mangetydighet at de står helt i randsonen av hva som kan sies å være meningsfullt.

#### 2.4.3    Forskning på lærebøker i musikk fra et flerkulturelt perspektiv

Selv om det på den ene siden finnes mye arbeid på musikk og etnisitet, og musikk generelt innrømmes å ha mye med identitet og gjøre (Ruud, 1997), og det på den andre siden innrømmes stor betydning for læremidler i det flerkulturelle samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2007), og det er en økende mengde forskning på dette, finner jeg altså ingen studier av kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikkfaget, heller ikke internasjonalt. At det ikke gjort studier av dette i Norge, er kanskje ingen overraskelse, siden musikk er det faget hvor lærebøker er minst i bruk. Forklaringen på hvorfor man heller ikke finner slike studier internasjonalt, kan finnes i det faktum at lærebøker i musikk ikke er like vanlig i alle lands skolesystemer. Man finner imidlertid flere *pensumstudier* i musikkfaget utenfor Norge som kan være relevante, og en hel rekke med bøker og artikler som omhandler musikkpensum og etnisitet (Spruce, 1999, Philpott, 2010, Palmer, 2002, Volk, 1998, Dunbar-Hall, 2005).

En annen grunn til at dette feltet er underforsket kan være at musikkfaget i Norge kan bli sett på som et «kosefag» hvor det ikke er så viktig hvordan stoffet er, bare man har noe som er inspirerende og morsomt, eller som et støttfag der den generelle effekten på andre fag blir sett på som mer



interessant enn fagets egenverdi. De ideologiske implikasjonene ved valg av både innhold og form i musikkfaget glemmes, til fordel for «viktigere» fag, hvor det ideologiske og det som har med nasjonsbygging og identitet kanskje er noe mer synlig, som for eksempel i tekster for RLE-faget (Skrunes, 2010, Winje, 2004), historiefaget og samfunnsfag (Lorentzen, 2005, Klausen, 2007), norskfaget og norsk som andrespråk (Hvistendahl, 2004), samt andre fag med større timetall enn musikk, som engelsk (Lund, 2004).



## 3 Analysestrategi

### 3.1 Hvordan er forventninger for musikkfaget i et flerkulturelt samfunn operasjonalisert i de pedagogiske tekstene?

Jeg har formulert hovedfokuset i denne avhandlingen til å være å undersøke hvordan forventninger for musikkfaget i et flerkulturelt samfunn er operasjonalisert i de pedagogiske tekstene for ungdomsskolen: Alle Tiders Musikk, Tempo! og Opus. Med «forventninger» forstår jeg læreplanens positive holdning til hva musikkfaget kan skape:

- Mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur
- Positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv
- Toleranse og respekt for andres kultur

Dette er ikke en type tematikk som er mulig å kvantifisere på en slik måte at man får presise svar, og forskningsspørsmålet er derfor å forstå som en inngang til et fokusområde som skal undersøkes og belyses slik at man kan bli i stand til en mer kvalifisert refleksjon omkring dette. Med denne inngangen ønsker jeg å sette fokus på problematikk omkring kulturelt mangfold generelt og i forhold til de pedagogiske tekstene mer spesielt. *Det etniske steget* er derfor refleksivt arbeide, hvor filosofisk og teoretisk utvikling står sentralt gjennom et åpent og eksplorerende forskningsdesign. Det overordnede forskningsspørsmålet og de underordnede fokuspunktene markerer et forskningsfokus og brytes ikke ned til mindre spørsmålsenheter som

undersøkes separat. Jeg har ønsket å ha en analysestrategi der materialet skulle få være mest mulig førende.

### 3.2 Metodologi og metode. Analysestrategi

Mens «metode» enkelt kan forstås som «veien å gå», brukes «metodologi» om den «erkjennelsesmessige fortolkningsrammen» (Lather, 1992). Overfor denne avhandlingen som har et mer eksplorerende forskningsdesign vil det være vanskelig å skissere noen fast metode i denne betydning, altså forstått som oppskrift på én privilegert «vei å gå» for å få universelle og konkrete, pålitelige og etterprøvbare resultater eller svar på forskningsspørsmålet. Det er ikke gitt at det må starte i den enden, at det foreligger et forskningsspørsmål eller en hypotese som skal verifiseres eller falsifiseres.

Idet resultater farges av metoden er det viktig å stadig drøfte denne. Valg av metode er bestemmende for hvilket resultat man får. Metodologi, som den erkjennelsesmessige fortolkningsrammen, er der slike overveielser over metode gjøres. Som behandlet under det foregående kapittelet er en av kjennetegnene ved poststrukturalisme at det også handler om rammene for forståelse overhode, og om hva kunnskap er og hvordan man kan frembringe det. De vanligste poststrukturalistiske bidrag er av filosofisk og teoretisk-historisk art. Esmark mener at dette – som riktignok har vært uunværlig for utviklingen av poststrukturalismen som samfunnsvitenskapelig posisjon – har skygget for «et sigte orienteret mod anvendelsen af poststrukturalismen i konkrete empiriske analyser» (Esmark m.fl., 2005:7). En tradisjonell metodeforståelse lar seg ikke forene med poststrukturalismen, heter det videre, og de har derfor valgt ordet *analysestrategi* i sin antologi (ibid:8). Dette begrepet brukes også av andre empirisk orienterte poststrukturalister i stedet for metode. Kjønnforskeren Dorthe Marie Søndergaard (1999) sin forståelse av sin vitenskapelige virksomhet etablerer seg på et analysestrategisk plan, i stedet for den tradisjonelle metodediskusjon i to nivåer (metodologi/vitenskapsfilosofi og metode). Det betyr likevel slett ikke at slike perspektiver er uforenlig med drøftinger av metoder. Enhver analysestrategi bygger nemlig på den ene side på overveielser som er «metodologiske», og på den annen side kan analysestrategi i den konkrete utførelse støtte seg til en eller flere metoder. På dette grunnlaget har jeg valgt å bruke begrepet «analysestrategi» i stedet for «metode» for denne avhandlingen.

### 3.2.1 Eget vitenskapelig ståsted

Med *perspektivisme* forstår jeg troen på at alle fakta og all kunnskap bare kan vinnes fra et bestemt standpunkt, og at forståelse dermed ikke er objektivt. Dette er et viktig prinsipp i tenkningen bak denne avhandlingen, og det fører forskeren inn i en problematisering av sin egen posisjon som forsker. Han bør ikke bare reflektere over de valgte teorier og materialer, men også over sin egen situasjon. Esmark sier «at det man sier om den andre er man selv», og minner videre om at en «undersøgelse af formeringen af diskurser er selv diskursiv» (Esmark m.fl., 2005:10). Metodiske overveielser må derfor også ta høyde for forskeren som skapende, og være bevisst dennes konstituerende rolle i forskningen. «Iagttageren eksisterer ikke før iagttagelsen, men bliver til igennem denne. Måden at se på (blikket) skaber dem begge» (ibid).

Metodiske overveielser forstått under poststrukturalistiske inspirasjoner kan kun tilby en innsikt i den betydning forskeren har for forskningsprosessen, men gir ikke noen garanti for at resultatene er pålitelige i betydningen «sanne». *Metarefleksjon* er derfor viktig, og da ikke bare over hvilke vitenskapsteoretiske retninger man resonnerer med. Men også informasjon om forskerens subjektposisjon er viktig i tolkningsarbeidet som leseren må gjøre, og dette bør derfor komme frem. Fairclough minner om at samfunnsvitenskapelige forskere uunngåelig er påvirket i måten de oppfatter ting på, i valg av emner og fremgangsmåter gjennom deres eget sosiale engasjement og verdier og politiske holdninger. Forskeren bør ikke bare for sin egen del vedgå seg dette, men også åpne seg for leseren (Fairclough, 2001). Forskerens bakgrunn, sosiale, politiske og religiøse forhold kan være viktig å kjenne hvis man skal forstå hvordan kunnskapen blir til.

Fortolkende forskning gjør etterprøvbarhet vanskelig, men skjerper kravene om åpen refleksjon over forskerens standpunkt og forforståelse, samt refleksjon over de valg som er gjort underveis i forskningsprosessen. Et mål med forskning med poststrukturalistiske inspirasjoner slik jeg plasserer dette avhandlingsarbeidet, er å refleksivt søke å åpne meningmuligheter i stedet for å lukke for dem med absolutte konklusjoner. Etterprøvbarhet blir i dette perspektivet ikke mindre viktig, men dreier seg om åpenhet, redelighet og selvransakelse. Å skulle analysere, tolke, kritisere og påpeke ideologi gjøres ikke fra et tomt eller nøytralt punkt, og jeg ser det som viktig å tidlig gi et omriss av forskerens vitenskapelige så vel som kulturelle bakgrunn da dette i høy grad former mine blikk, tolkninger og konklusjoner. Som en innledende

del av de teoretiske og metodologiske overveielsene tilbyr jeg derfor mer informasjon om forskerens egen ideologi og verdensforståelse, samt hva jeg anser som har preget meg og derved vil prege resultatet av de undersøkelser og analysene jeg gjør. Dette gjør jeg i form av en autobiografi. Autobiografi er en selvpresentasjon gjennom et narrativ over viktige hendelser i jeg-personens liv. Poenget med å gi denne en så sentral plass i avhandlingens kappe er å anerkjenne den betydning sosiale faktorer har, og slik vise transparens og innblikk i tolkeprosessen i denne avhandlingen.

### 3.2.2 Autobiografi

Jeg er oppvokst som yngst i en søskenflokk på tre et stykke utenfor en liten norsk by på østlandet. Gjennom en beskyttet religiøs oppvekst i monokulturelle omgivelser har jeg hatt liten kontakt med andre kulturer enn den kristne kulturen jeg ble sosialisert inn i. Senere har jeg hatt mer kontakt med andre kulturer på forskjellige måter, men aldri gjort noe tydelig brudd med ideologier fra oppveksten. Jeg gikk på en liten privat religiøs skole, frem til jeg som ungdom flyttet til en større by for universitetsutdanning.

Som voksen har jeg bodd og arbeidet åtte år på Madagaskar, en kultur, som på mange måter er svært forskjellig fra den norske. Ved å lære et nytt språk, og ved å jobbe gjennom en lengre periode som eneste utlendinger i en avsidesliggende høylandsgassisk landsby har jeg og min familie kjent hvordan det kan være å være en minoritet, og det å ha en ganske annerledes kultur og forestillingsverden enn den som eksisterer i det omkringliggende kulturfelleskapet. Erfaringen er imidlertid grunnleggende annerledes enn hva andre minoriteter kan kjenne på kroppen. Jeg med min familie var en *privilegert* minoritet gjennom at vi var rike i et fattig land. Jeg arbeidet som leder og dermed innehar av mye makt i en institusjon (lærerskole), og som invitert inn i samfunnet for å arbeide med utvikling, får man en privilegert rolle. Vi skulle også «hjem igjen» en dag, tilbake til Norge, så vi ble aldri norsk-gassiske, men beholdt vår norske identitet, og hadde forholdsvis god hånd om representasjonen av vår egen kultur. Det gav likevel en mulighet til å reflektere mye omkring representasjon av kulturell annerledeshet, og har preget mitt syn på flerkulturalitet og også mine egen kulturelle forestillinger og preferanser.

Min musikalske og akademiske bakgrunn er også i høy grad toneangivende for valg som er gjort i forskningsarbeidet, og som vil skinne gjennom. Jeg er utøvende komponist, og føler meg der hjemme i en klassisk kor-tradisjon. Jeg er også utøvende som gitarist, og spiller da mest innenfor populærkultur (jazz og viser). Som organistvikar i flere perioder kjenner jeg noe til det klassiske kirkemusikalske repertoaret og kirkens musikkliv på grasrota. Jeg har arbeidet som musikk lærer i barne- og ungdomsskole, instruert forskjellige typer kor (klassisk, studentkor og barne- og ungdomskor), og er aktiv innen kirkemusikalsk arbeid generelt.

De siste femten årene, som amatør-utøvende på valiha – en bambusharpe fra Madagaskar – har jeg fått kontrasterende musikalske erfaringer. Ved å spille med gassiske musikere har jeg fått økt forståelse for alternative musikaliteter, og er i stand til bedre å reflektere over mine egne musikalske preferanser. Ved å spille bambusharpe i vestlige ensembler har jeg også hatt muligheter for å koble erfaringer fra begge felt.

Studieløpet innen musikk har vært gjort innenfor musikkvitenskap og etnomusikologi, og hovedoppgaven omhandler identitet og inkulturasjon i den lutherske kirke på Madagaskar (Rønningen, 1999). Filosofi og til dels sosiologi i fagkretsen min har også vært med på å prege meg, likedan praktisk-pedagogisk utdanning. Fire av mine totalt åtte år på Madagaskar har jeg arbeidet i et musikkutviklingsprosjekt hvor jeg har fått arbeide mye med tradisjonelle former for gassisk musikk og der fått møte mange forskjellige musikk syn. Gjennom å kunne snakke språket og også spille et lokalt instrument, har jeg hatt mange gode samtaler omkring, og dype erfaringer med, dette kulturelle fortolkningsfellesskapet.

Feltet pedagogiske tekster, og tanker om tekstforskning og diskursanalyse har forholdsvis nylig kommet inn i min akademiske horisont. Idet jeg har hatt kontor og finansiering gjennom *Senter for pedagogiske tekster* ved Høgskolen i Vestfold har læringskurven vært bratt og interessant i et miljø som har vært aktivt og utviklende innenfor dette feltet. I løpet av forskningsperioden har jeg imidlertid funnet meg mest faglig til rette innenfor musikkpedagogikk, særlig gjennom Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning.

Man har alltid en forforståelse av det man går inn i. Det hadde jeg også da jeg startet arbeidet med denne avhandlingen. Det er interessant å forsøke å gjenkalle den nå, noen år senere, og oppdage hva som er forandret – hvordan

den ferdige avhandlingen har blitt forandret, og hvordan jeg har blitt forandret. Jeg hadde da jeg startet dette arbeidet oppfatninger om at det i det «nye Norge» fantes forholdsvis mye av ikke-vestlige musikkuttrykk, og at det flerkulturelle Norge både i generell kulturpolitikk og spesielt i skolens praksis ble gjenspeilet på en god måte. Disse oppfatningene har forandret seg en del gjennom denne perioden. Nå – etter å ha studert materialet med fokus på representasjon av kulturelt mangfold i flere år – vil jeg hevde at en del av denne nye representasjonen, til tross for åpenbart gode intensjoner (som ofte er å snakke varmt om ikke-vestlige kulturer) nok må ses på med en viss skepsis. En god del av den forståelse jeg hadde av musikalske grunnelementer og andre «selvfølgeligheter» – som både naturlige og universelle – har underveis forandret seg og forekommer meg nå som kulturelt betinget, spesielt knyttet til den vestlige kulturen. Jeg har nå en oppfatning av hele den «flerkulturelle» tankegangens grunnlag også er kulturavhengig, og knyttet til vestlig kultur. Dette har vært en omstendelig læringsprosess for meg, hvor jeg er brakt dypere inn i problematikken rundt grunnlaget for tenkning om kulturelt mangfold, for musikkpedagogikk og for ideologikritikk. Jeg er i så henseende blitt mer og mer «radikalisert», og det har blitt mindre og mindre viktig for meg å skjule min egen stemme i skrivingen. Erfaringene rundt arbeid med denne avhandlingen og møte med forskjellige fagtradisjoner som står i sterk opposisjon til hverandre har også forandret meg som person og påvirket avhandlingen som produkt.

### 3.3 Metodologiske inspirasjoner

Som det går frem av denne avhandlingens innledning, så brukes til dels svært forskjellige inspirasjoner som utgangspunkt for arbeidet. Refleksjon er et gjennomgående strategisk prinsipp som omslutter og skaper forbindelser mellom de forskjellige elementer, samtidig som det også stadig setter spørsmål ved de valg som tas, den kunnskap som produseres og gjennom en metarefleksjon også rammene for kunnskapsproduksjon overhode. Alvesson og Sköldberg forklarer hva som kan legges i det å la refleksjon prege forskningen:

Empirisk forskning präglad av reflektion utgår från en skepsis mot vad som vid en ytlig anblick framstår som oproblematiska avspeglingar av hur verkligheten fungerar, samtidigt som man vidmakthåller tron på att studiet av lämpliga (genomtänkta) utsnitt av denne verklighet kan ge viktigt



underlag till en kunskapsbildning som öppnar snarare än sluter, som ger möjligheter till förståelse snarare än fastställer «sanningar». (Alvesson og Sköldberg, 2008:20)

Refleksivitet, ikke det å følge prosedyrer på korrekt måte, er det som kan borge for vitenskapelighet innen samfunnsvitenskap (Alvesson og Sköldberg, 2008:554).

### 3.3.1 Systematiseringsprinsipp for en bred refleksiv strategi

Alvesson og Sköldberg skisserer fire metodologiske perspektiver som kan være teoretiske utgangspunkt og inspirasjoner for forskning, og som jeg finner å kunne danne grunnlaget for en analysestrategi for denne avhandlingen. Disse fire metodologiske perspektivene kalles *elementer* eller *nivå*. Analysestrategien som forfatterne betegner som *refleksiv metodologi* setter henholdsvis 1) empirinære perspektiv, 2) hermeneutikk, 3) kritisk teori og 4) postmodernisme i forbindelse med hverandre. Ingen av disse perspektivene skal i prinsippet privilegeres til å ha forrang, eller være nærmere sannheten enn andre, selv om vekten nok kan fordeles noe ujevnt avhengig av hva slags materiale man beskjeftiger seg med (Alvesson og Sköldberg, 2008:492). Elementene er ikke ment å skulle navngi essensen i forskningstradisjoner, og skal derfor ikke forstås for rigid.

- 1 I det første nivået får «tolkningsløse» observasjoner av data forrang. Selv om data selvfølgelig ikke kan registreres uten tolkning, er fokuset rettet mot så ren empiri som mulig med et lavt tolkningsnivå. Etnografiske tilnæringer og andre data-nære forskningspraksiser representerer dette nivået.
- 2 I et andre nivå fokuseres det på hermeneutikk. Her er det tolkning som er viktigst, og tolkerens horisont skal sammensmeltes med tekstens horisont. Sentrale inspirasjoner innen dette nivået vil man kunne finne hos Gadamer, og i tråd med denne avhandlingens fokus fra Charles Taylor, som tar et flerkulturelt perspektiv inn i hermeneutikken (Charles Taylor m.fl., 1999).
- 3 Det tredje nivået kalles av Alvesson og Sköldberg for kritisk teori. Her er kritisk tolkning av ideologi, politikk og sosial konstruksjon sentralt. Her bringes en mistenksomhet inn, og det fokuseres på skjeve maktforhold og sosial undertrykkelse.

- 4 Det siste nivået kalles postmodernisme. Dette nivået vender fokuset tilbake på språket og forskeren selv. Her skal forskerens egne tekster og forståelse problematiseres, og språkets tilkorkommenhet overfor virkeligheten reflekteres over. Også forskeren som autoritet er en utfordring, og teksten må derfor åpnes så mye som mulig.

De fire nivåene inneholder til dels motstridende inkommensurable rammer for tenkning. Et av formålene med å kunne anta flere posisjoner, og bruke de fire nivåene er at man kan fremskaffe *poengrikhet* (Alvesson og Sköldberg, 2008:538ff). Dette er en sentral verdi innenfor refleksiv metode og også viktig i denne avhandlingen. Økt poengrikhet vil kunne gå ut over klarheten i fremstillingen, men gir rom for at materialet trer frem med flere tolkninger og også at leseren kan få mer innsikt enn bare gjennom de fakta som fremstilles i destillert form av forskeren. Slik blir poengrikhet også en del av etterretteligheten i prosjektet. Denne begrunnelsen er til felles med begrunnelsen for Clifford Geertz' «thick description», som for etnografisk forskning betyr at beskrivelser av refleksjon og tolkninger også må komme med i fremstillingen, ikke bare de etablerte sannheter (Geertz, 1993).

Det er hos Alvesson og Sköldberg *refleksjonen* i og rundt forskningsprosessen som skal skape forbindelser mellom nivåene. De kaller disse forbindelsene for «pipelines» (Alvesson og Sköldberg, 2008:542), men det er uklart for meg i hvilken grad det kan skapes forbindelser mellom inkommensurable tankeganger. Dette ville måtte forutsette en grunnplattform som de forskjellige nivåene skulle kunne sammenholdes over (og dette ville følgelig blitt et grunnleggende nivå som ville måtte være normgivende for de andre). En bedre metafor for sammenhengen mellom nivåene finner jeg i filosofen Slavoi Žižeks bruk av begrepet «parallellakse» (Žižek, 2006b). Innen geometri står begrepet for den tilsynelatende forflytningen av ett objekt i forhold til en bakgrunn på grunn av endring i observatørens posisjon. Žižek forklarer begrepet gjennom å forstå det samme fenomen eller den samme kjensgjerningen fra to forskjellige perspektiver. Han referer i sitt store verk *The Parallax View* (2006b) flere slike kjensgjerninger som kan oppfattes fra to uforenlige perspektiver. De forskjellige perspektivene gir to tolkninger av samme sak, men det er ingen måte å gjøre begge samtidig. Slik forholder det seg for to sider av samme mynt også: sidene ikke kan møtes over en felles plattform, de kan ikke beskues direkte samtidig. Et av hans eksempler er hentet fra et fengsel der moderne ekspressiv kunst ble benyttet som

tortur for å sette fanger i psykisk ubalanse (Žižek, 2006b). «Kunstverket» her opptrer som en umulig kortslutning mellom to tolkningsnivåer: tortur og moderne kunst. Det finnes ingen muligheter til å mediere mellom disse to forskjellige perspektivene på én og samme sak (kunst/tortur), det finnes ingen kompromisser som gjør begge perspektivene sanne i én helhetlig forståelse. Det er ingen mulighet til å etablere noen forbindelse mellom disse nivåene fordi det ikke eksisterer noe felles språk for disse.

In short, what both these anecdotes share is the occurrence of an insurmountable “parallax gap”, the confrontation of two closely linked perspectives between which no neutral common ground is possible. (Žižek, 2006b:4)

Det samme kan sies om de metodiske nivåene jeg har referert ovenfor, og som av forfatterne selv betegnes som inkommensurable (Alvesson og Sköldberg, 2008:24). For dette avhandlingsarbeidet kan det ut i fra dette tenkes at mens materialet (*de pedagogiske tekstene*) er det samme, vil de forskjellige metodiske nivåene gi forskjellige perspektiver hvis utgangspunkt ikke kan bringes sammen i ett. De forskjellige analysene og perspektivene vil derfor kunne frembringe til dels motstridende resultater. Dette er likevel ikke diskvalifiserende, men i tråd med et ønske om poengriksom og et ønske om å destabilisere dikotomiske forklaringsmodeller og entydige resultater.

### 3.3.2 Analysestrategi

Det å fastholde forskjellige perspektiver på et og samme materiale, som ikke lar seg forene i en helhetlig fremstilling, kan gi en bredere og «riktigere» representasjon av verden, en poengriksomhet.

I dagens globaliserte univers, som er preget av uforenlige brudd mellom ulike nivåer i våre liv, er det å holde fast ved parallaktiske perspektiver – uløste antagonismer – den eneste måten vi kan nærme oss totaliteten av vår erfaring. (Žižek, 2008:285)

Denne avhandlingen har tatt i bruk alle fire elementer fra Alvesson og Sköldberg i den refleksive og fortolkende hermeneutiske forståelse, om enn i forskjellig grad.

- Det første nivået, som av Alvesson og Sköldberg kalles «grounded theory» kan for det herværende arbeidet ikke eksemplifiseres gjennom for eksempel koding av feltnotater gjennom deltagende observasjon, som kunne kjennetegne grounded theory. Likevel

er dét å forholde seg til materialet på en umiddelbar måte, empirinært og etnografisk uten dyp tolkning, sentralt som første analysestrategiske trekk ved denne avhandlingen: Ved fullstendige gjennomlesninger og -høringer av alt materialet: lærebøker, lærerens bok, CD'er og annet tilgjengelig ressursmateriale, har jeg selvfølgelig allerede gjort en uformell koding gjennom å feste meg ved interessante data. Men før jeg møtte læreverkene hadde jeg bevisst latt være å lese meg inn på overbyggende teorier og metoder. Dette ville kunne styrt meg inn i kategoriseringer, og dermed trukket data i en gitt retning som følge av kjennskapet til overbyggende teorier. Idet forskningsdesignen er eksplorerende, var det bevisst viktig for meg å nærme meg materialet uten på forhånd å vite hva slags teorier som skulle være det kategoriserende.

En kritikk mot de strømninger som er spesielt empirinære, er at det er umulig å tilnærme seg empirien som en tabula rasa, slik idealet vil være. Dette kan være berettiget kritikk, men det er fullt mulig å ha et bevisst fokus på å *forsøke* å la dataene fremtre uten en på forhånd definert hypotese som skal verifiseres eller falsifiseres. Dataene er selvfølgelig ikke «rene» av den grunn, men som analysestrategi er det et mål å åpne seg så mye som mulig for den umiddelbare empirien. Det erkjennes også her at forskeren vil være farget av sine tidligere erfaringer, sin person og sine preferanser, og at han ikke har tilgang på verden uten gjennom tolkning. Likevel kan man som forsker velge å forholde seg til materialet uten for raskt å fordype seg i tolkningen. Dette er sentralt ved et eksplorerende forskningsdesign slik jeg har valgt for dette arbeidet. Denne inngangen til materialet dannet grunnlaget for å finne, utvikle og vri og vende på kategorier. Allerede i det første møte med tekstene, og ganske umiddelbart uten særlig (bevisst) tolkning, oppstod et behov for å finne forskjellige fokusområder i materialet, som kunne være forordningsprinsipp. Dette resulterte de i tre analytiske snitt som altså fokuserte på henholdsvis representasjon av kulturell annerledeshet, majoritetskultur og læringsdesign. Disse tre fokuseringene var ikke kategorier som analytisk skulle være utgangspunkt for avhandlingsarbeidet, men oppstod gjennom det første møtet med

stoffet. Senere ble anvendelsen av disse kategoriene gjenstand for testing gjennom tilføring av nytt materiale.

- Det hermeneutiske elementet handler om tolkning og forståelse. For denne avhandlingens del handler om en type hermeneutikk som både pendler mellom del og helhet i læreverkene og stiller spørsmål og søker svar i tekstene på leting etter mening. Men også en gjentakende sirkelbevegelse mellom forskeren som forstår seg selv i verden, og verden som forstås gjennom selvet. Med et flerkulturelt fokus kan det være naturlig å se sammenhengen mellom forståelse av seg selv og sin kultur (del) og forståelsen av forskjellige andre, og fenomenet kultur overhode (helhet). Som et filosofisk-hermeneutisk prosjekt tolkes fenomenet «kultur» gjennom møtet mellom sin egen kultur, og andre kulturer i en helhet. Eksempler på dette nivået i denne avhandlingen finnes i beskrivelsene av møtet mellom min forforståelse og den gassiske kulturen. Gjennom to historier forklarer jeg min forforståelse og mine tolkninger i møte med den gassiske musikk-kulturen. Dette møtet har dannet en forståelse som jeg igjen tolker opp mot de pedagogiske tekstenes musikkforståelse.
- I elementet kritisk teori får forskningen en klar kritisk agenda idet det å avsløre maktrelaterte mekanismer og skjevheter er sentralt. Metodisk kan Žižeks metafor om sin egen filosofiske analysestrategi være talende. Han sammenlikner kritisk lesning med det å skape en kortslutning:

En kortslutning oppstår når det er en feil forbindelse i nettverket – feil, selvfølgelig, fra det velfungerende nettverkets standpunkt. Er ikke derfor kortslutningens sjokk en av de beste metaforene for kritisk tenkning? Er det ikke av de mest effektive kritiske prosedyrer å krysse ledninger som vanligvis ikke berører hverandre: å ta en stor klassiker (tekst, forfatter, forestilling), å lese den på en kortsluttende måte, gjennom linsen fra en mindre forfatter, tekst eller konseptuelt apparat. («Mindre»[...] må her ikke forstås som «av lavere kvalitet», men marginalisert, ubetydelig i den hegemoniske ideologien, eller som omhandler et lavere eller mindre høyverdig emne). (Žižek, 2006b:forord, min oversettelse)

Dette kan også være en god metafor på analysestrategien i avhandlingen, og især innenfor dette elementet som kalles kritisk teori.

Ved å lese de pedagogiske tekstene opp mot erfaringer fra en annen kultur, ved å bruke innganger fra alternative musikalske grunnsyn, og bringe inn tolkninger fra andre metodiske verktøy kan systemet så å si kortslutte. Selv om denne avhandlingen ikke foretar noen omfattende diskursanalyse, er det mulig å se på læreverkene som institusjoner i en bredere diskurs. Idet en diskurs alltid vil være selvpoppbyggende, kan den sammenliknes med et maskineri, eller det som Žižek her betegner som et nettverk. Kortslutningen av nettverket er en metafor for en måte å destabilisere selvfølgheten i normene som regulerer diskursen. Gjennom alle de tre analytiske snittene er det å avsløre ideologi og maktrelasjoner slik de er nedfelt i materialet, sentralt.

- I det siste elementet hos Alvesson og Sköldberg vendes blikket tilbake på forskeren selv og det som produseres gjennom teksten. Dette postmoderne nivået kan finnes i hele avhandlingen, men finnes tydeligst i kapittel 2 og 5, og ikke minst i avslutningskapittelet der grunnforutsetninger for forståelse av avhandlingen destabiliseres. Dette elementet kan ellers finnes reflektert i formuleringer som: « . . . det får meg til å spørre », eller « det slår meg at . . . ».

Nivåene summeres slik fra forfatterne:

Element/nivå	Fokus
Interaksjon med empirisk material	Utsagor, egne observasjoner m.m.
Tolkning	Bakomliggende innebörder
Kritisk tolkning	Ideologi, politik, sosial reproduksjon
Sjålvkritisk och språklig refleksjon	Egen tekst, auktoritetsanspråk, selektivitet

(Alvesson og Sköldberg, 2008:592)

Tilpasset og spesifisert for herværende arbeid kan tabellen se slik ut:

Element/nivå	Fokus
Interaksjon med empirisk materiale	«Blank» lesning av de pedagogiske tekstene, identifisering av kategorier.
Tolkning	Helhet/del i tekst. Egen musikkultur opp mot andre. Vesten/ verden.
Kritisk tolkning	Identifisering og kritikk av ideologi og skjæve maktrelasjoner.

Element/nivå	Fokus
Selvkritisk og språklig refleksjon	Multikulturalisme-kritikk. Dekonstruksjon. Ærlig forskerstemme.

Den reflekterende bevegelsen mellom nivåene kan i følge Alvesson og Sköldberg foregå i den rekkefølgen de er fremstilt ovenfor, altså at forskeren starter med empirien, som utsettes for tolkninger av hermeneutisk natur der forskeren blir bevisst sine egne fordommer i møte med teksten i sammenheng, og mening kommer til syne. Teksten (lærebøkene) kritiseres så fra et maktperspektiv. Disse tolkningene utsettes igjen for kritisk granskning og en metarefleksjon, der forskerposisjon og rammene for forskning og kunnskap overhode destabiliseres. Denne bevegelsen kan finnes igjen i denne avhandlingen, men som det også åpnes for også i Alvesson og Sköldbergs refleksive metodologi, er følgende en bedre beskrivelse: «Ett forhållandevis otolkat («empirinära», «råtolkat») material kan accentuera reflektion av mer filosofisk, språklig art» (Alvesson og Sköldberg, 2008:500). Gjennom møtet med empiriske data slik de påfinnes i de pedagogiske tekstene settes en refleksjon i gang som er direkte filosofisk og teoriutviklende. Det er også bevegelser mellom filosofisk og språklig refleksjon tilbake til data, og en mer hermeneutisk tolkning av disse. Endelig skal også møtet mellom data, tolkning og kritisk teori føre til en metarefleksjon som kan virke destabiliserende for forskeren som autoritet. Dette finnes som bevegelser i de enkelte artiklene, mens den postmoderne nivået finnes sterkest i denne avhandlingens artikkel nr. 5, samt i drøftingskapittelet. Om dette avhandlingsarbeidet kan også kanskje sies at det hermeneutiske elementet er det minst fremtredende. Som strategi under hele arbeidet finnes det likevel en hermeneutisk bevegelse der forskeren pendler mellom et fokus på egen musikkfilosofisk grunnsyn (del) og tolkninger av andre musikkssyn, og derved skaper en sirkelbevegelse mellom forforståelse og justert forståelse i et forsøk på meningsskaping i en større sammenheng (helhet). Dette har ført til en justering av forskerens forståelse av seg selv og sitt kulturelle fortolkningsfelleskap.

Det er viktig å fremheve at som analysestrategi er det ikke tenkt slik at de fire elementene representerer noen tankemessig evolusjon eller står for noen refleksiv bevegelse fra første nivå og opp til nivå fire. I stedet må det forstås slik at det er en kontinuerlig pendling mellom disse elementene. Som hos Žižeks metafor om parralakse, impliserer ikke en pendling mellom perspektiv at det søkes et entydig kompromiss mellom elementene, det er

umulig. Målet er i stedet eksplorerende å problematisere en endimensjonal sannhetsforståelse, og konsekvensen av dette er en poengrikhet.

### 3.3.3 Analytiske snitt

Tidlig i møte med materialet fant jeg tre fokusområder jeg ønsket å lete spesielt etter i materialet. Dette er «steder» jeg oppsøker i læreverkene for å finne relevante data for analyse. Disse har jeg kalt *analytiske snitt* som hver holder frem og fremskaffer data som skal belyse forskningsspørsmålet, henholdsvis:

- et fokus på læreverkernes representasjon av minoritetskultur, eller de kulturuttrykk som antas å være ukjente for målgruppen for læreverkene.
- læreverkernes representasjon av majoritetskultur, eller de kulturuttrykk som antas å være kjent for målgruppen for læreverkene.
- læringsdesignen i læreverkene.

Utviklingen av disse tre analytiske snittene er i seg selv en del av denne avhandlingens bidrag, og har anvendelsesområde som mulige metodiske veier gjennom pedagogiske tekster også i andre studier. Hver for seg kan disse belyse *det etniske steget* i læreverk for musikk, og sammen gi bredde og poengrikhet i forskningen.

*Det første analytiske snittet*, gjøres ved å lete etter læreverkernes representasjon av minoritetsmusikk og -kultur i materialet. I noen læreverk er stoffet ordnet slik at dette finnes under egne kapitler, og de er slik lett å finne. I andre læreverk finnes minoritetskulturelle representasjoner som eksempler inn i mellom for å illustrere musikalske grunnelementer eller lignende. I disse tilfellene må stoffet hentes frem og velges ut fra den sammenheng der de finnes. Representasjonene kan være både som tekst, bilder og lyd.

Gjennom *det andre analytiske snittet* fokuseres det på majoritetskulturell representasjon. Fokuset for flerkulturelle studier har ofte vært på hvordan minoriteter er fremstilt, mens langt mindre oppmerksomhet er viet til hvordan majoritetskulturen fremstiller seg selv. Hylland Eriksen sier:

Intellektuelle har vært dyktige til å avsløre slike ideologier når de er blitt brukt til å diskriminere minoriteter, men det har vært langt mindre



oppmerksomhet omkring nasjonsbyggernes romantisering av seg selv og deres negative beskrivelse av andre (Eriksen, 1999:22).

Mesteparten av innholdet i de pedagogiske tekstene er naturlig nok majoritetskulturelt. Ikke minst finnes det en del stoff som fremstilles som om det er kulturelt nøytralt, men vil inneholde ideologiske elementer. Dette er «stillheter» som det faller inn under dette analytiske snittet å identifisere.

Gjennom *det tredje analytiske snittet* søkes et fokus på *læremåter* i et flerkulturelt perspektiv. Her identifiseres og analyseres den pedagogiske designen, altså alle relevante faktorer som i læreverkene legger føringer på hvordan læringen skal foregå. Her identifiseres og analyseres læreverkens pedagogiske aktiviteter, og andre forhold som har med innlæring å gjøre.

### 3.3.4 Metaforer

Om man med poststrukturalistiske inspirasjoner ikke skriver seg inn under én konkret metode (vei å gå), er det likevel godt mulig, og viktig, å tilkjenne hvilke indre og ytre prosesser som forskningsarbeidet har skapt, og hvordan man konkret har gått frem i arbeidet med å forme, innsamle og behandle dataene (Esmark m.fl., 2005).

Alvesson og Sköldberg nevner en hel del metaforer for hva det vil si å arbeide som forsker, og oppfordrer «läsaren att själv utveckla några metaforer som fungerar för henne/honom» (Alvesson og Sköldberg, 2008:547). De bruker selv mye plass på analogien til sopp-plukking, som jeg umiddelbart identifiserer meg med for det herværende prosjektet så vel som i livet mitt forøvrig. Den videre forklaringen av analysestrategien for denne avhandlingen relateres derfor til denne metaforen:

Jeg har hatt en antagelse om at det finnes sopp, og har gått for å oppsøke dette i en skog. Alle som plukker sopp vet at dersom man først er på tur rundt i skogen, så ser man gjerne etter sopp overalt, men man kan samtidig risikere å overse og tråkke ned både verdifulle blåbær og markjordbær som vokser i samme områder, eller ikke oppdage sjeldne fugler som flyr over trærne. I denne metaforen ligger derfor en erkjennelse av faren for at undersøkelser kun har funnet det jeg leter etter, og oversett annet viktig materiale. På en sopptur kartlegger man ikke naturen, og dette prosjektet er ingen kartlegging av læremidlene. Likevel har jeg forsøkt å tilnærme meg læreverkene med åpenhet om hva som måtte finnes av data (sopp). Etter

en sopptur justerer man kunnskapen sin om sopp. Selv om man ikke finner mye sopp (eller hvis man kom hjem med en bøtte markjordbær i stedet), er dette også en erfaring som bygger under den generelle kunnskapen om sopp: Akkurat der vokste den ikke. Turen i terrenget leder til en del mulige måter å sammenholde data på som ikke springer ut av spesifikk kunnskap om sopp, men som erverves dels bevisst dels ubevisst gjennom vedvarende erfaring med feltet.

Den analysestrategien som benyttes i denne avhandlingen kan kalles *abduktiv*. Begrepet abduksjon kan skrives helt tilbake til den Amerikanske Filosofen Charles Sanders Pierce (1839–1914), men har fått sin utbredelse i nyere vitenskapsteori. Gerhard Schurz definerer det til å være en strategi som leder «...for a given kind of scenario, in a reasonable time to a most promising explanatory conjecture which is then subject to further test» (Schurz, 2008:205). Det handler derfor om en mer pragmatisk tilnærming til mulige forklaringsmodeller på det man er stilt overfor.

Abduksjon som analysestrategi går ut på

att, med utnyttjande av existerande kunskap och referensramar, finna teoretiske mönster eller *djupstrukturer*, som, om de vore giltiga, skulle begripliggöra de empiriskt induktiva mönster eller ytstrukturer vilka påträffats – eller snarare framgått genom tolkning – i ett enskilt fall. Abduksjonen bör sedan styrkas genom förnyad till-lämpning på flera fall. (Alvesson og Sköldberg, 2008:57)

Det er altså ikke en ren induktiv undersøkelse, der en samling data (for eksempel en kurv med sopp som tas med til soppkontrollen) skal generere teorier (om sopp). Det er heller ikke en deduktiv undersøkelse, der teorier (for eksempel at det er mye piggsopp i furuskog) testes gjennom empiriske undersøkelser av områder i furuskog. Det er undersøkelser der det tas utgangspunkt i empiriske data (som man finner ved en tur i skogen), men med en dyp forståelse av at fakta alltid er teoriladet («Bevares, her er en traktkantarell, kanskje er det flere i nærheten»), og avviser ikke teoretiske for-forestillinger (ibid:56).

I praksis tilnærmet jeg meg altså læreverkene uten å ha klart for meg hva jeg skulle lete etter, ut over mine forforståelser omkring musikk, flerkulturalitet og skole. Til tross for at jeg har arbeidet som musikk lærer i ungdomsskolen hadde jeg ingen befattning med læreverkene fra før. Jeg begynte derfor ganske «blank», i betydningen at det ikke forelå noen oversiktlig kjennskap

til, eller analytisk strategi overfor materialet. Ved å bruke mye tid på å gjennomlese læreverkene, (ut i skogen og se etter sopp) parallelt med et sideblikk på generell teori innenfor pedagogiske tekster, etnomusikologi, musikk og skole og liknende (studere kunnskapen om sopp), fremstod noen områder og data som mer interessante enn andre. Dette minner om en etnografisk undersøkelse der tolkningsnivået er lavt, og kategorisering og systematisering av data er i sentrum. Det abduktive er her at jeg fant data som gjennom sin teoriladethet brakte meg til tolkninger av strukturer, som «som om de var gyldige» begripeliggjorde de mønster og strukturer som ble tolket frem, og planleggingen av konkrete ruter for soppsanking kunne komme i gang.

Inndelingen i tre analytiske snitt (som fokuserer på henholdsvis 1) minoritetskulturell representasjon, 2) majoritetskultur og 3) pedagogisk design) vokste frem fra det tidlige møtet mellom forskeren og materialet, og er forsøkt benyttet, justert etter møte med flere data, og vært med på å forme det teoretiske bakteppet. Metodologisk – forstått gjennom sopptur-analogien – er altså de tre analytiske snittene å betrakte som begrunnede valgte veier gjennom materialet (soppskogen) der jeg på grunnlag av tidligere erfaringer forventer å finne mest av ønsket sopptype. Disse analytiske snittene er tre forskjellige ruter gjennom de pedagogiske tekstene, eller tre perspektiver, der jeg har lett etter tre forskjellige data, tre forskjellige sopparter.



## 4 Artikkelloversikt

De fem artiklene som danner kjernen i denne avhandlingen er trykket i del to, kapittel 7–11, i tråd med tradisjonen for artikkelbasert avhandling. Artiklene fungerer som avsluttende helheter, og er skrevet inn i forskjellige sammenhenger. De har imidlertid en klar sammenheng, idet de springer ut fra det samme datamaterialet – pedagogiske tekster for musikk i norsk ungdomsskole – og det samme analysestrategiske utgangspunkt. Idet artiklene er skrevet til forskjellige publikasjoner, er også målgruppen noe forskjellig. Siden artikkelformen også skal fungere som sluttet helhet i de fora de er publisert, finnes det en viss overlapping med noen gjentatte referanser og sitater.

I dette kapittelet følger en kort redegjørelse for hvert artikkel. Artiklene trykkes i den rekkefølge de ble ferdigstilt. Dette vil avspeile noe av vekslingen i perspektiver og nivåer som har foregått i avhandlingsarbeidet som helhet og min egen prosess gjennom avhandlingsarbeidet.

Jeg har besinnet meg på å ikke forandre eller forbedre artiklene selv om det er naturlig at man finner svakheter etter så vidt lang tid. Drøftinger på tvers av artiklene gjøres i denne kappens drøftingsdel kapittel fem. Da forutsettes også artiklene lest, og jeg anbefaler derfor å hoppe fram og lese artiklene etter hver innledning i det inneværende kapittelet.

De forskjellige artiklene representerer i forskjellig grad hver av de tre analytiske snitt på materialet i henhold til tidligere forklaring omkring dette.

Ingen av artiklene gir oppsummerende data eller uttømmende konklusjoner om forskningsmaterialet, men tjener til å belyse et flerkulturelt perspektiv

i pedagogiske tekster for musikk fra forskjellige sider. De påpeker prosesser i de pedagogiske tekstene som avspeiler samfunnet og som jeg anser som viktige å kommentere gjennom et flerkulturelt perspektiv. I drøftingen senere vil jeg trekke linjer på tvers av artiklene og mellom perspektivene. Mot slutten av avhandlingen vil jeg også antyde noen mulige praktiske implikasjoner som kan løftes frem fra artiklene.

#### **4.1      Artikkel 1**

*Rønningen, Anders (2010). Pictures from Ethnia: Peepholes into Otherness: A brief analysis of pictures used in Norwegian music textbooks for the 8th grade. IARTEM e-Journal Vol. 3, no. 2, s. 29–42 [se side 119]*

Denne artikkelen er den første som er skrevet ut i fra dette materialet, og den publisert gjennom IARTEM-nettverket. Den er derfor innrettet mot feltet pedagogiske tekster og fokuserer dermed lite på musikkfaglige spesifiteter, men dreier rundt temaer som etnisitet og fremmedgjøring med fokus på makt og definisjon. Jeg utvikler her metaforen Etnia, som et «sted» for plassering av negasjonen av vår egen normaliserte kultur. Artikkelen tar tak i en del faktorer ved representasjon av minoritetskulturelle uttrykk, og problematiserer dette i forhold til et økt innhold av minoritetskulturell representasjon i lærebøkene. Bilder av minoritetskulturelle representasjoner analyseres med Kress og van Leeuvens sosialesemiotiske analyseverktøy (Kress og Leeuwen, 2006), og viser at det skapes en avstand mellom oss (betrakterne) og de andre (som avbildes). Idet denne artikkelen handler om hvordan kulturell annerledeshet konstrueres og representeres, især gjennom bilder, er det første analytiske snittet det som her er mest fremtredende.

#### **4.2      Artikkel 2**

*Rønningen, Anders (2011). Musikkbegrepet som sort boks: Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok. Vol. 12, s. 81–100 Oslo: Norges Musikkhøgskole [se side 135]*

Denne artikkelen er skrevet til et tidsskrift for musikkpedagogisk forskning, og både krever og tilbyr et mer musikkvitenskapelig/-pedagogisk/-filosofisk innsikt. Dette er en mer filosofisk eksplorerende artikkel, hvor det benyttes teori fra poststrukturalisten Bruno Latour. Artikkelen destabiliserer musikkbegrepet og har et mer språklig fokus. Denne artikkelen forholder seg mest til det andre analytiske snittet idet den fokuserer på hvordan majoritetskultur fremstilles og universaliseres i de pedagogiske tekstene.

### 4.3 Artikkel 3

*Rønningen, Anders (2013) «Læringsdesign i pedagogiske tekster for musikk: Analyser av læringsdesign i pedagogiske tekster for ungdomsskolens musikkfag». I Knudsen, Susanne m. fl. (red) Pedagogiske tekster og ressurser i praksis. s. 83–118 Oslo: Cappelen Damm akademisk. [se side 155]*

Denne artikkelen er skrevet til en antologi om pedagogiske tekster og ressurser i bruk, og er i likhet med den første artikkelen innrettet mot feltet pedagogiske tekster. Også denne artikkelen kan sies å være filosofisk eksplorerende. Her kobles musikkpedagogisk filosofi til feltet pedagogiske tekster, og fokuserer med det tredje analytiske snittet spesielt på hvordan lærebøkene legger til rette for læring. Ved å gjøre komparative undersøkelser av pedagogiske sekvenser der innholdet er hentet fra forskjellige kulturer kastes det et lys over hvorvidt læringsdesignet er kontekstualisert til det læringsinnhold som skal formidles.

### 4.4 Artikkel 4

*Rønningen, Anders (2014b) «Historier fra Etnia. Representasjon av kulturell annerledeshet i lærebøker i musikk for norsk ungdomsskole» Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok. Vol. 15, s. 121–152 Oslo: Norges Musikkhøgskole [se side 193]*

Denne artikkelen benytter det samme analytiske snitt som artikkel nummer én (fokus på representasjon av kulturelle minoritetsuttrykk), og bruker det samme sosiosemiotiske analyseapparatet på bilder fra lærebøkene. Analysene går imidlertid dypere idet også andre modaliteter (tekst og lyd)

behandles. Den har også en mer omfangsrik innledning som drøfter bruken av begrepet «verdensmusikk» og beslektede begreper i alle de tre læreverkene. Denne drøftingen er dermed svært relevant både fordi den sier no om læreverkene hele opp mot hverandre, og fordi den skisserer utvalgs-kriteriene for denne avhandlingens arbeid med representasjon av minoritetskultur overhode.

## 4.5      **Artikkel 5**

*Rønningen, Anders (2014) «Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli». I Angelo, E og Kalsnes, S (red): Kunstner eller lærer?: Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning. s. 218–232. Oslo: Cappelen Damm akademisk. [se side 227]*

Denne artikkelen er skrevet til en antologi innen musikkpedagogikk som drøfter ordparet kunstner/lærer. Som siste kapittel i denne antologien forklares og anvendes et poststrukturalistisk perspektiv som benyttes til å destabilisere hele dikotomien som er grunnlaget for boka, og som ofte forstås grunnleggende i en musikkpedagogisk profesjonstenkning. Artikkelen konklusjon innbyr til en nylesning av antologiens foregående kapitler, og kan også forstås som en oppfordring til nylesning av de andre artiklene i denne avhandlingen. Denne artikkelen relaterer ikke til et spesielt analytisk snitt i materialet, men er særlig knyttet til de metodologiske elementene «hermeneutikk» og «postmodernisme» hos Alvversson og Sköldberg. I stedet for å relatere til et analytisk snitt på de pedagogiske tekstene vender denne artikkelen seg mer tilbake på forskeren og feltet, og åpner for videre destabilisering.



## 5 Oppsummering, komplementerende funn og noen konklusjoner.

Ut i fra den grunnleggende problemstillingen, som ligger i undertittelen for denne avhandlingen («En drøfting av kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikk for norsk ungdomsskole») er forskningsspørsmålet for dette avhandlingsarbeidet stilt som hvordan forventninger for musikkfaget i et flerkulturelt samfunn er operasjonalisert i tre læreverker i musikk for ungdomsskolen. «Forventninger» refererer til de føringer omkring kulturelt mangfold som er lagt i nasjonalt planverk, og som også til dels eksplisitt er formulert i læreverkene. Jeg har valgt å bruke formuleringene fra LK 06, der økt «mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur», «positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv», samt «toleranse og respekt for andres kultur» er tydelige begrunnelser for økt representasjon av kulturelt mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Artiklene har hver for seg sine egne konklusjoner og drøftinger både av empiriske funn og av teori som gir grunnlag for en økt refleksjon omkring dette, men jeg vil i det følgende igjen referere og samle noen sentrale data fra artiklene og mitt arbeid med de pedagogiske tekstene, og drøfte dette sammen med andre funn i materialet som jeg også anser som relevant under denne avhandlingens tittel. En abduktiv metode kan som tidligere anført bety at man går ut fra et begrenset og teoriladet datautvalg, og ut i fra dette danner teori, som igjen sjekkes tilbake mot nye data og så videre. Denne prosessen kan finnes igjen i artiklene, men skjer også i det følgende, idet jeg ordner funnene under hva jeg oppfatter som informative kategorier som

gjennom arbeid med materialet har vokst seg frem. Dette kapittelet kan derfor ses som både en oppsummering, ordning og drøfting av funn i materialet ut i fra problemstillingen, samt en prøving av disse tolkningene opp mot flere data i det samme materialet. Noen av overskriftene i dette kapittelet representerer områder som er undersøkt noe mer gjennomgående i hvert enkelt læreverk, slik at det er grunnlag for å kunne sammenlikne læreverkene. Selv om avhandlingen ikke forsøker å gi noen sammenliknende fremstilling av hvordan de enkelte læreverkene gjør *det etniske steget*, har jeg har funnet det relevant å vise et noe større bilde av hvordan de enkelte læreverkene forholder seg til henholdsvis verdensmusikkbegrepet (se spesielt i artikkel 4), musikkhistoriefortellingen (som finnes diskutert senere i dette kapittelet), hovedområdene (også i dette kapittelet) samt læringsdesign (se spesielt i artikkel 3).

## 5.1 Vi og dem

I artikkel 1, *Pictures from Ethnia*, viste jeg hvordan billedmateriale og tekstformuleringer kan være med på å konstruere et *Etnia* – et imaginært sted for maksimal annerledeshet der «de andre» kan plasseres. «De andre» er ikke representert som individer, men kun som representanter for *Etnia*. I artikkel 4, *Historier fra Etnia*, bygget jeg videre ut i fra dette perspektivet, og så på flere representasjoner i tekst så vel som i lyd som kan passe inn under denne metaforen. Dette sprang ut fra det første analytiske snittet der minoritetskulturelle representasjoner var i fokus. Kriteriene for utvalg av de partier i læreverkene som handler om minoritetskultur/de andres kultur er vanskelig sette. Artikkel 4 drøftet ut i fra Schippers` fem kategorier for definisjoner av verdensmusikk hvordan de pedagogiske tekstene forholdt seg til dette (Schippers, 2010). Siden mitt fokus i det første analytiske snittet er på representasjoner der det fokuseres på annerledeshet, og jeg har i praksis derfor knyttet meg til Schippers definisjon av verdensmusikk som «de andres musikk» (kategori 2).

Det andre analytiske snittet er gjort for å analysere majoritetskultur, eller «vår» kultur – hjemmekulturen. Som tidligere nevnt, er annerledeshet kun mulig i kontrast med noe som ikke er annerledes, altså noe likt. Det er derfor konstruksjon av normalitet som er den sentrale prosessen som ønskes fokusert i det andre analytiske snittet. Dette finnes der majoritetens kulturuttrykk

er representert, og der generell musikkteori er behandlet. Dette er særlig i fokus i artikkel 2, men finnes også som kontrast til annerledesheten i artikkel nummer 1 og 4. Det kommende drøftingen av resultater vil derfor bruke innsikter fra både første og andre analytiske snitt, siden det er i motsetningen mellom disse at konstruksjonene av de begge skjer.

### 5.1.1 Etnia er der «de andre» er

Det er vist gjennom det første analytiske snittet at fremstillingen av minoritetskulturelle uttrykksformer for en stor del søker å fremheve annerledeshet. Både analysene av bildene fra artikkel 1 og tekst- og musikk eksempler fra artikkel 4 viser at annerledeshet er valgt fremfor likhet i representasjon av minoritetskultur. I den første artikkelen er det vist at de bildene som skal representere musikk fra andre kulturer brukt i læreverket Tempo! i stor grad fokuserer på annerledeshet. Videre ble det funnet at disse bildene i motsetning til bilderepresentasjoner av majoritetens musikk-kultur ikke forholdt seg til de avbildede individene som kunstnere, men som navnløse representanter for en kultur. I artikkel 4 ble det vist gjennom flere analyser av tekster at det også fokuseres sterkt på annerledeshet og denne annerledesheten knyttes til kulturer utenfor majoritetsfelleskapet. Også musikk-eksempler ble kommentert i forhold til dette, og det ble vist hvordan dette også kunne bli brukt som elementer i en andregjøring. Det ble imidlertid vist i begge artiklene at det også finnes noen eksempler der det er gjort valg av bilder, begreper, tekster og musikk-eksempler som *ikke* virker andregjørende. Motivasjonen bak å skulle fokusere på annerledeshet i lærebøkene kan være et ønske om å friske opp stoffet, fordi man antar at det er mer interessant å lese om noe annerledes eller rart. Etnoromantikken er så fremtredende i materialet og kommentert så inngående i artiklene 1 og 4 at det ikke skal dveles lenge ved her. Konklusjonen blir at det ensidige fokuset på annerledeshet passer med metaforen Etnia – et sted eller en kultur som eksisterer som summen av akkumulert annerledeshet. Sentrale trekk ved musikken er at den er funksjonell og sosial.

### 5.1.2 Vestens musikkultur består av individer, de andre er kulturer

I motsetning til dette har vi sett at vår vestlige musikkultur er representert som kontemplativ (estetisk), med individuelle kunstnere som representanter. Taylor (2007) sier illustrerende om den tradisjonelle vestlige musikkvitenskapen:

That musicology is primarily based on the study of individuals and their work betrays a usually unacknowledged Enlightenment notion of the individual – and the later idea of genius – so that musicians are not usually viewed as subjects inhabiting a particular historical moment and a particular place, but instead are viewed unproblematically as total agents: things happen in a musical work because composers make them happen. (Timothy Dean Taylor, 2007:3)

Dette er konsistent med de pedagogiske tekstenes fremstilling av majoritetskulturen, og kommer særlig til syne i artiklene 1 og 4. I skjæringspunktet mellom første og andre analytiske snitt kommer det til syne en skjevhet som i møtet mellom en sosial og funksjonell representasjon av ikke-vestlig musikk-kultur og en artistisk, genifokusert og estetisk representasjon av vestlig musikk blir svært tydelig. Eva Fock skriver om kulturell og musikalsk representasjon i folkeskolen i Danmark, og advarer mot en liknende skjevhet. Hun finner gjennomgående «en sammenligning som alltid hedder folkemusik fra de andre lande, med kunstmusik eller populærmusik fra vores kultur,» og mener at det «kan også være medvirkende til grunnleggende skævheder som fastholder afstanden mellem 'os' og 'de andre'» (Fock, 2000:65).

## 5.2 Eksnominasjon

Å lete etter forekomster av eksnominasjon, er å lete etter noe som ikke «finnes» (noe som ikke er identifisert eller som ikke har noen signifikant), og er følgelig vanskeligere enn å finne nominasjoner (som per definisjon er identifisert og navngitt) som jeg lete etter i det første analytiske snittet. Eksnominasjon likner det Alversson og Sköldberg kaller «stillheter», noe de mener er en god analytisk strategi for dekonstruksjon (Alversson og Sköldberg, 2008:428) Dekonstruksjon var viktig i artikkel 2, der jeg forsøkte å dekonstruere majoritetens naturaliserte forståelse av musikkbegrepet.

Jeg har i artiklene vist til eksnominerende prosesser i lærebøkene, og vil også påpeke flere, men vil først bringe frem et eksempel på *det motsatte* av eksnominasjon, altså en tekst der det som *kunne* vært eksnominert isteden er navngitt eller *nominert*. I en tekst trykket på omslaget til Opus' CD-vedlegg står det å lese:

Denne CD-boksen inneholdt [...] dobbelt-CDen Music of the Millennium II, med eit utval vestleg populærmusikk frå 1960-talet og fram til i dag. (Opus CD:omslagstekst)

Her er populærmusikken spesifisert og navngitt som vestlig. Man kunne tenke at det ville vært liten tvil om hva slags populærmusikk det her dreier seg om, og at det kunne forsvares å bare skrive «populærmusikk», men likevel er altså «vestlig» tilføyd. Dette virker her som en påminnelse om at det også finnes annen musikk som er populær, andre steder, for andre mennesker, men at *denne* er populær i Vesten (ev. at den kommer fra Vesten). Dersom setningen hadde stått uten kulturspesifiseringen, slik: «...med eit utval populærmusikk frå 1960-talet og fram til i dag», ville det kunne vært et eksempel på eksnominasjon, idet det setter likhetstegn mellom populærmusikk, og vestlig populærmusikk. Denne stillheten som i teksten utslettes av nomineringen «vestlig», ville overfor annen populærmusikk som ikke er vestlig da trenge en *presisering* som annerledes og dette ville bekrefte det vestlige som norm. Dette eksempelet er valgt ut for å vise at der det vestlige-kulturelle er gitt et navn som vestlig, kommer det frem at majoritetskulturen også er en kultur blant kulturene (jf. Latour og Myklebust, 1996 [1993]).

### 5.2.1 Den kulturløse kultur

Men eksemplene motsatt vei er mange. *Opus* har to tekster om tonalitet som sammenholdt viser en eksnominasjonsprosess. Først et avsnitt som handler om afrikansk musikk og arabisk tonalitet:

De arabiske skalaene er bygd opp på en helt annen måte enn vårt vestlige dur-moll-system. En kan blant annet høre *mikrointervaller* som virker fremmede for våre utrente ører. Denne syngemåten er vanlig i den muslimske sangtradisjonen i Afrika (Opus:252)

I dette eksempelet ser vi at både «vår» tonalitet, og «de andres» tonalitet er gitt kulturell forankring. «De arabiske skalaene» står her i et likeverdighetsforhold til det «vestlige dur-moll-system». Dersom man hadde fjernet

«vestlig» fra referansen til dur-moll-systemet, ville denne stillheten bekrefte det vestlige som det normale, naturlige og egentlige, hevet over kulturen og unødvendig å nevne. Men med utsagnet ovenfor anerkjennes det i Opus at tonalitet slik den læres i skolen (og i læreboken) ikke er universell. Forskjellen mellom dur og moll som henholdsvis glad og trist nevnes, og her knyttes dette opp til en partikulær kultur. Her er «vår kultur» altså *ikke* eksnominert på dette nivået, fordi den er beskrevet og navngitt som for-tolkningsmessige rammebetingelser overfor dur og moll. I dette eksempelet ble et annet kulturfelleskap, det arabiske, beskrevet og forklart gjennom en sammenlikning med det vestlig-klassiske.

I kontrast til beskrivelsen ovenfor, hva så der den majoritetskultur blir omtalt uten at det er noen sammenlikning med andre?

Tonenes verden er full av klanger og melodier. Med de tolv tonene vi har til rådighet, kan vi skape uendelig mange toneganger, klangfarger og akkorder. (Opus:31)

Her ser vi at en så kulturelt betinget sak som inndelingen av oktaven i 12 trinn ikke er nominert som kultur. Spesielt i sammenhenger der lærebøker forsøker å si noe *generelt* om musikk, finnes eksnominasjoner som denne. Her er det universelle (tonenes verden) satt i sammenheng med det kulturelt betingede (12 toner til rådighet), og skaper et inntrykk av at tonenes verden alltid er delt i 12. Det er ingen tvil om at «vi'et» som er brukt, henviser til den vestlige kulturens «vi», men at dette også skulle være en kultur blant kulturer er eksnominert. Denne eksnominasjonen av kultur virker tosidig idet det både befester den vestlige tonaliteten (12 toner) som en universell norm, og bekrefter den vestlige kultur som kulturløs (i betydningen universell). Dette bygger under Latour som sier at

de moderne [...] sier at [...] man på den ene siden kan plassere vesterlendingen, og på den andre siden alle kulturer, fordi alle kulturer har det til felles at de nettopp er kulturer blant andre kulturer. Vesten, og alene den, skulle ikke være en kultur, ikke bare en kultur (Latour og Myklebust, 1996 [1993]:128).

Slik holdes «vår kultur» borte fra vår egen «kulturlighet», samtidig som vi stilltiende påberoper oss universalitet. Tolvtonesystemet blir i eksemplene ovenfor eksnominert og representerer *den kulturløse kultur*, i kontrast til mikrointervaller som er kulturelt betinget og plasseres hos de andre.

### 5.2.2 Den raseløse rase

Et annet eksempel, denne gangen fra Alle tiders musikk viser den samme prosessen, men nå som eksnominasjon av rase:

Sett i lys av de hvites undertrykkelse av den svarte rase, er det ikke rart at det hvite borgerskap hadde vanskelig for å akseptere disse svarte uttrykksformene om snudde opp ned på alle vedtatte normer og verdier. (Alle tiders musikk, 8:20)

Det er påtagelig at ordet «rase» her kun opptrer sammen med «de andre» (som her er «de svarte»), og ikke «oss». De to betegnelse «de hvite» og «den svarte rase», har i dette dype forskjeller, fordi benevnelse «de hvites undertrykkelse av den svarte rase» kan «de hvite» forstås som individer, i motsetning til «den svarte rase» som er redusert til en gruppe i bestemt form entall. «De svarte» er ikke individer, men kategoriseres kollektivt som *først og fremst* tilhørende en rase. Det kunne være to måter å unngå dette på: Enten ved å ta bort rasebegrepet helt, og skrive «de hvites undertrykkelse av de svarte», eller ved å plassere rasebegrepet først, slik at det gjelder for begge kategorier, og slik skrive: «den hvite rases undertrykkelse av den svarte». Slik setningen nå fremtrer derimot, blir de hvite eksnominert *som rase*, og forblir *den raseløse rase*.

### 5.3 Den fortellende tråden. Musikkhistoriefremstillingen.

Artikkel 2 fokuserte mest på den skjulte vestlige kulturavhengigheten i «generell» musikkteori, og viste hvordan vestlig kultur er universalisert som normgivende for all fremstilling av kultur. Jeg vil nå også se på hvordan musikk-*historien* blir fremstilt i lærebøkene. Hvilke «historiske tråder» presenteres, hvordan er «vår» musikkhistorie er fortalt.

Musikkforskerne Barrett og Stauffer mener at en økende vekt på narrative studier innenfor musikkpedagogikk er konsistent med musikkvitenskapens

... move away from singular grand tales of music, music making, and music teaching and learning and towards considerations of multiple stories, multiple voices, and multiple meanings of music and musicking (Barrett og Stauffer, 2009:19)

Jeg har undersøkt hvorvidt den musikkhistoriske fremstillingen i lærebøkene har en kronologisk og monokulturell form – som en «singular grand tale» – eller sagt med andre ord: om det er én historisk tråd som følges. Folkenborg (2008), skriver om nasjonal identitetsskaping i skolen, og har analysert lærebøker i forhold til regional og etnisk representasjon i den historiske konstruksjonen av Norge. Han bruker begrepet «fortellende tråd», som ligger nær til Barrett og Stauffers «singular grand tales», og som jeg finner illustrerende. Han forklarer det blant annet slik:

I likhet med de fleste andre skriftlige framstillinger, er også historikerne avhengige av å strukturere sine framstillinger ut fra noen utvalgte langsgående fortellende tråder. Dette er konstruktive grep historikeren må ta for å ordne sin kunnskap og sine tanker når disse skal formuleres og formidles. [...] Valg av fortellende tråder henger blant annet sammen med hva som er viktige institusjoner i historikerens samtid. (Folkenborg, 2008:13)

En historisk tråd blir, som Folkenborg også påpeker, konstruert ut i fra hva fortelleren finner vesentlig for å forklare de viktigste institusjoner og verdier i vårt samfunn her og nå. Det som driver frem utviklingen til bildet slik det er i dag, fremstår som «lokomotiver», mens det som «ikke bidrar i vesentlig grad fremstår som «gratispassasjerer»» (ibid). Problemet med en slik fortellerstruktur (en «singular grand tale» eller én historisk tråd) er at en rekke vesentlige bidragsytere til historien må utelates fordi de ikke passer inn i den kronologiske fortellingen hvor endestasjonen er oss, her, nå. Ei heller kommer relevante «sidehistorier» frem. Folkenborg spør om ikke det går an å permittere tenkningen rundt denne ene historiske tråden i historiseringen av nasjonen, og heller la seg inspirere av fortellerteknikker i «grupperomaner» (Folkenborg, 2008:35). I en *grupperoman* er det flere likestilte hovedpersoner som opptrer i flere historier som støter i hverandre og fletter seg sammen, ja, som endog kan være i kontrast til hverandre. I en grupperoman alterneres perspektivet mellom flere hovedpersoner, man følger forskjellige fortellere og får gjennom deres tanker og følelser en bredere oppfattelse av historien.

### 5.3.1 Grunnhistorien. De store linjene i lærebøkene.

Det er til dels store forskjeller mellom lærebøkens tilnæringsmåte til musikkhistorie.



## Alle Tiders Musikk

I *Alle Tiders Musikk* kan sammenhengen være vanskelig å få tak på. Musikkhistorien konstitueres av en mengde eksempler på artister og komponister, og bare på enkelte sider finner man brokker av en musikkhistorie som beskriver utvikling: Det er vanskelig å øyne noen historisk tråd i det hele tatt, men det foreslås i bøkene å dele musikkverden i to: «Vi kan kanskje si at musikk kan deles inn i to hovedretninger: klassisk musikk og folkelig musikk» (Alle tiders musikk 8:19). Denne delingen virker i praksis noe uryddig og vanskelig å forstå. Dette er også påpekt av Sanner, i hennes analyse av denne læreboken (2003:34). Det er imidlertid også mulig å tolke dette på en annen måte enn slik hun gjør det. Det kan nemlig gi mening å tenke at det er flere musikkhistoriske fortellinger som ønskes fortalt, og at disse fletter seg sammen. Slik sett kan man hevde at fortellermodellen i Alle tiders musikk ikke er én historisk tråd, men at det er mange aktører som fletter seg i hverandre. De første kapitlene under hoveddelen *Det folkelige uttrykk* gir ingen antydninger om utvikling eller særlig indre sammenheng: Fra *Afrikanske røtter* (Alle tiders musikk 8:20) går man til «*Bossanova i mitt hjerte*» (21), videre via *Dans og bevegelse – «Latindans»* (22) til «*Roots, rock, reggae*» (24), med eksempler fra *Reggaens gudfar* (26). Deretter: *Countrymusikken* (28), *Den tunge rocken* (30), *Mer heavy* (32), eksemplifisert ved *Metallica* (33), så rett på *Norsk på norsk* (34) og så videre. Ved å se disse eksemplene i et bredere globalt perspektiv, er det imidlertid klart at det er den vestlige musikkhistorien som representeres her, og alle aktørene (men ikke alle kulturene) er vestlige; lokomotivene i denne prosessen er vestlige. Dette tilsvarer i Elliotts kategorisering av flerkulturell musikkundervisning kategorien *amalgamisering*. Her er andre musikkulturer trukket inn i vår musikkhistorie, og gjøres bare relevante i den grad det har betydning for vår historie. Følgende avsnitt fra en tema- og prosjektoppgave om Asia belyser dette gjennom å vise til en mengde eksempler på betydningen asiatiske musikk har hatt for vår musikk:

Mange vestlige musikere og komponister er blitt inspirert av musikk fra Asia. Vi kan nevne Claude Debussy (opptatt av gamelanmusikken fra Java), Gustav Mahler (kinesiske dikt i *Das Lied von Erde*), John Cage (sterkt påvirket av zenbuddhisme), John Coltrane (studier av indisk ragamusikk), John McLaughlin (spiller med indiske musikere i gruppen Shakti), The Yardbirds (sitar på låten *Heart Full of Soul*), The Beatles (indiske instrumenter på låter som *Norwegian Wood*, *Love You To*, *Within You Without You*). Anneli Drecker i den norske gruppa Bel Canto bruker også stemmen på en måte som gjør at vi kan høre tydelige forbindelser til østlig

syngemåte. Lytt for eksempel til *Images* på plata *Rush*. (Alle tiders musikk 10:92)

Et annet og like klart eksempel på dette finnes i beskrivelsen av reggae, der det heter:

Du vil både høre og føle at reggaerytmen er helt forskjellig fra den vanlige pop/-rock-trommingen. En vittig sjel har sagt at reggaerytmen er blitt slik på grunn av at de som først begynte å spille den, ikke visste hvordan de skulle sette opp slagverket! (Alle tiders musikk 8:25)

Selv om dette er en vittighet, viser den like fullt til den vestlige musikkhistorien som hovedperson. Vittigheten er videre på «de andres» bekostning. Reggaerytmen ble i følge denne teksten ikke til fordi noen satte sammen elementer på en ny måte, men fordi de var så dumme at de ikke skjønnte hvordan det *egentlig* skulle være. Initiativet, og det som her drev utviklingen videre, fremstilles som en *tilfeldighet* som kom i stand gjennom de utenforståendes dumskap i møte med Vesten. «Reggaerytmen» er en nominalisering av en prosess uten bevisste agenter. Kontrasten som kommer til syne i de to siterte eksemplene ovenfor er enorm: I det første finnes betydningsfulle vestlige musikere som ble inspirert av andre kulturer og ut av det laget betydningsfull musikk. I det andre er det ikke-vestlige musikere som misforstod hvordan ting egentlig skulle gjøres og ved en tilfeldighet ble det laget ny musikk. Slik kommer det tydelig frem at det er de norske eller vestlige aktørene som er de aktive, «lokomotivene».

## **Tempo!**

*Tempo!* har i sine tre bøker to klare musikkhistoriske fortellinger. Den ene finnes i Tempo! 9, og er historien om «afroamerikansk musikk», hvor den historiske tråden starter i kapittelet *Svart arv* (Tempo! 9:66), og går helt frem til kapittelet *Vår musikk* (Tempo! 9:152) som er et «tomt» kapittel som skal fylles ut av eleven selv. Musikkhistorien slik den her konstrueres, er historien fra afroamerikas slaver, via Negro Spirituals, blues, Gospel, Jazz og Rock. Det inneholder også kapitler som «hippikulturen», «Jazzrock», «Punk», «Rock på norsk», og et hovedkapittel «Rasta og Reggae», som flettes inn i hovedtråden. Her fortelles det også om en historisk utvikling innenfor reggaemusikken, og hvordan denne kom til å bli flettet inn i hovedhistorien. Dette er et annet og tilsvarende eksempel til Alle tiders musikk-sitatet ovenfor, på hvordan deler av ikke-vestlig musikkhistorie gjøres relevant i



Figur 2: Tempos tidstavle

den grad det bringes inn i hovedtråden. I denne fremstillingen er det imidlertid viet stor oppmerksomhet til reggaeakulturens fremvekst uavhengig av vestlige aktører, og Bob Marley er artisten som «gjorde reggaemusikken til et internasjonalt fenomen» (Tempo! 9:144). Dette problematiseres imidlertid noe gjennom avsnittet:

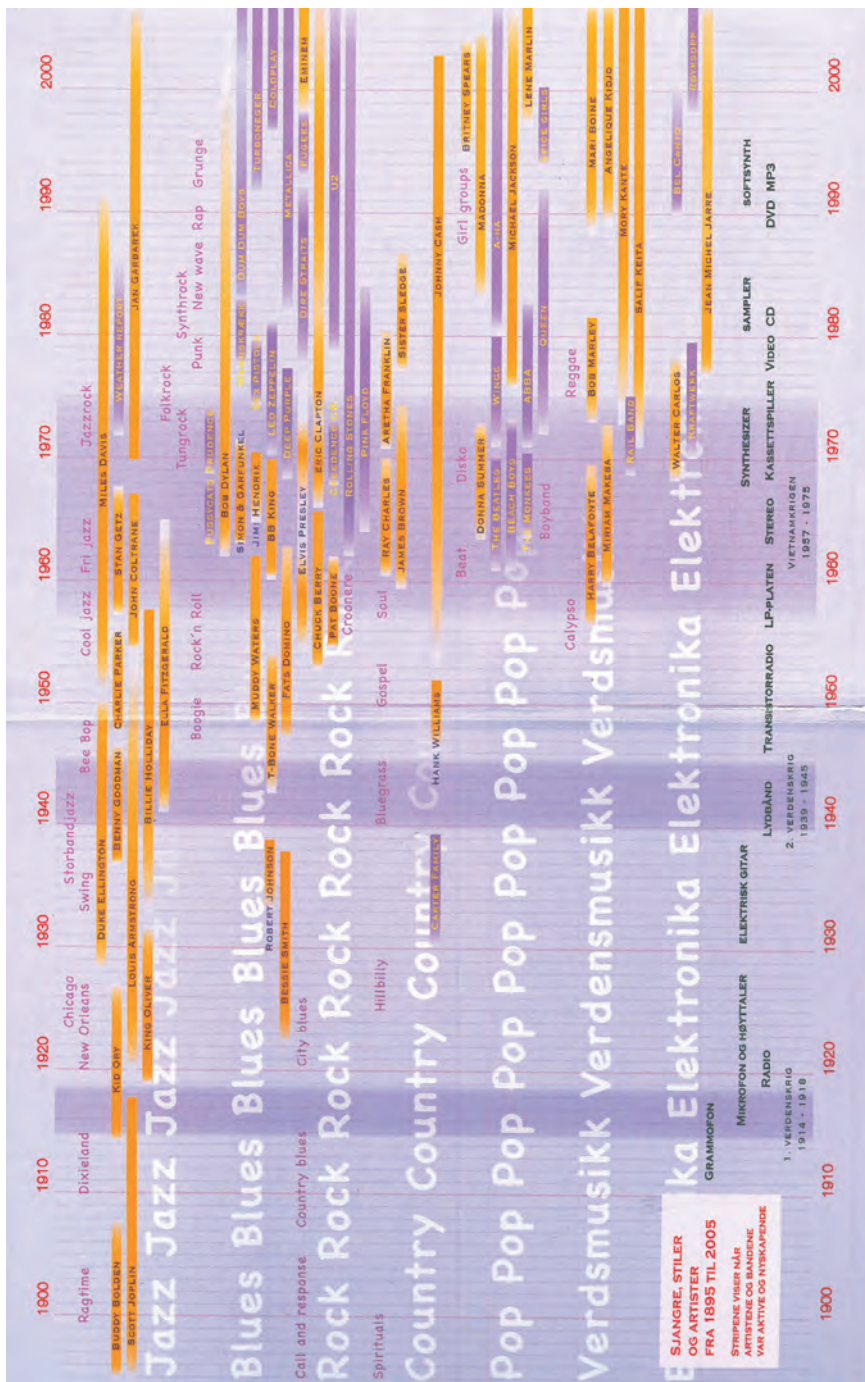
Bob Marley and The Wailers ble ikke internasjonale stjerner med en gang. Den hvite rockemusikken trengte tid for å absorbere det nye fenomenet. Faktisk kom den internasjonale aksepten først da Eric Clapton kom med sin coverversjon av Marleys «I Shot The Sheriff». Likevel ble denne plata grunnlaget for reggae som internasjonalt fenomen. (Tempo! 9:146)

Her sies det likevel at det måtte en vestlig aktør – et vestlig lokomotiv – til for å bringe denne musikken inn i «vår» historie, men Marley (og Jamaicas kultur) krediteres for å sørge for grunnlaget for reggae som internasjonalt fenomen. Denne problematiseringen bringer også et kritisk perspektiv inn i lærebokteksten og dette er interessant å merke seg. Her mener jeg å finne et eksempel på at historiefremstillingen kommer nærmere en familieroman, hvor Jamaica og Bob Marley opptrer blant hovedpersonene i en fortelling om den afroamerikanske musikken.

Den andre musikkhistoriske fortellingen finnes i Tempo! 10, og handler om den vestlige klassiske musikken. Her er utviklingslinjene svært klare, og de musikalsk-auditive kjennetegnene mer uttalte. Denne oppsummeres i en skjematisk historiefremstilling, som virker upåvirket av musikk utenfor Vesten (figur 2, forrige side). Fremstillingen er monokulturell, uten relasjoner til ikke-vestlig musikk eller kultur.

## Opus

I *Opus* finnes i kapitteloppbygningen en grunnleggende historisk tråd, noe som blir tydelig i kapitteloverskriftene: Kapittel 6: Blues – lidelse og blå musikk; 7. Jazz – lidelse blir glede; 8. Rock 'n Roll – slavenes rytmer banker på den hvite lydturen; 9. Popmusikk; 10. Verdensmusikken erobrer verden; 11. Elektronika. I lærebokens permer finnes en skjematisk oversikt, som oppsummerer denne musikkhistorien (figur 3). I bakpermen er det også trykket en oversikt over «sjangre, stiler og personer i tusen år», der den vestlige klassiske musikkens historie er fremstilt. Dette har i boken blitt en bi-historie, og er gitt langt mindre plass enn i både Tempo! og Alle tiders musikk.



Figur 3: Opus' permer

For alle læreverkene finner jeg at det er overraskende lite helhetlig fremstilling av (én) musikkhistorie. Dette kan komme av det sterke fokuset på egenaktivitet som gjennomsyrrer alle bøkene, og skyver musikkhistoriske temaer i bakgrunnen. Dette kan igjen tolkes dit hen at som flerkulturell musikkundervisning vil dette overfor Elliotts kategoriseringssystem falle under kategorien for åpent samfunn. Men skal man likevel forsøke å identifisere en fortellende tråd i læreverkene, er det betegnende at den, i den grad den dreier innom andre kulturer, beholder hovedpersonen fra Vesten. Den sammenfletting som skjer, beskrives som initiert fra vår kultur, og dette betyr at materialet kan sammenliknes med en roman med én hovedperson som er den vestlige musikkulturen. Innenfor Elliotts kategorisering av flerkulturelt musikkpensum vil dette være amalgamisering fordi ikke-vestlige momenter er tatt med først og fremst fordi de er betydningsfulle inn i hovedhistorien. De får slik sin verdi gjennom det de har bidratt med til legeringen som er «Musikkhistorien».

### 5.3.2 Fortelleren

Da alle lærebøkene har overveiende stor vekt på den afroamerikanske musikken tar jeg nå utgangspunkt i denne, og ser på hvordan denne er historisert. Fortellingene fra den afroamerikanske musikkhistorien starter i slavetidens Afrika, og med slavene til Amerika. Videre går den gjennom blues, gospel, til rock og soul og så videre. Denne historien er altså også historien om hvordan vi kom dit vi er nå. La oss se et sitat fra Opus:

Trommemusikken som slavene hadde med seg fra Afrika, var svært avansert og vanskelig å forstå for de hvite. Med trommene kunne de til og med føre samtaler over store avstander. I seine kveldstimer kunne plantasjeieierne – ofte skrekkslagne – høre trommer og sang fra slavehyttene, og langt bortefra kom svarene fra andre slaver. (Opus:138)

Dette sitatet er slik jeg ser det ganske typisk for fortellingen om slavenes rolle i musikkhistorien. De hvites *reaksjoner* på denne musikken gjøres her til hovedsak i fortellingen. I Opus' kapittel «Arven etter slavene» (Opus:137ff), finnes det to øyenvitneskildringer av slavenes musikk i tillegg til beskrivelsen over. Begge er historier hvor fortelleren (hovedpersonen) er hvit, og hvor det er et utenfra-perspektiv. Det handler med andre ord om slavenes musikk betydning for oss. Flere aspekter ved denne musikken som ville kunnet kommet frem ved et mer alternerende perspektiv (slik man kunne forvente dersom det var viktig å representere musikken helhetlig)

kommer ikke frem fordi historien fortelles slik. Det er med andre ord ikke bare en alternering av fokus på historiens hovedpersoner som savnes i de pedagogiske tekstenes historiefortelling, det savnes også alternative fortellerstemmer.

#### 5.4 Kjønnroller i forhistorisk tid – en parentes

Kjønnroller er ikke hovedtemaet i denne avhandlingen, men er relevant fordi dette også handler om prosesser av naturalisering av kulturelle/sosiale faktorer, samt at det til en viss grad illustrerer interseksjonen mellom kjønn og etnisitet som kan finnes i metaforen om Etnia (Artikkel 1 og 4). I skjæringspunktet mellom kjønnskategorier og etnisitetskategorier, i figuren nedenfor representert ved urmannen og urkvinnens aller første musisering, må jeg påpeke at kjønnrollene slik de her representeres i Tempo!'s tegning, gjennom sin forankring i urtiden, fungerer som en naturalisering av sosiale kjønnrolleforskjeller i samfunnet (figur 4). Det er mannen i tegningen som representerer den som handler. Det er han som står for initiativet og oppdagelsen. Han besitter teknologi; han skapte musikkbuen. Det er musikkbuen som er forløperen til gitaren. Med denne illustrasjonen blir det klart at det var *urmannen* som hadde musikkbuen, og som dermed eier gitarens opprinnelse. Det formidles altså tydelig at dette musikalske kjønnrollemønsteret



Figur 4: Kjønnroller i naturtilstand (Tempo 8:28)

er naturlig og universelt. Mannen behersker omgivelsene på en bedre måte enn kvinnen. Han spiller her et instrument, mens kvinnen synger, en sang som i tillegg er «påført» av mannen. Hun er «naturlig» i den forstand at hun er «utemmet», i sin ubeherskede musisering. I et og samme narrativ som vi kan lese ut av bildet (mannen skyter en pil som treffer kvinnen) legitimeres mannen både som oppfinner av gitaren og impresario for kvinnen. Dette viser også hvor vanskelig humor kan være i lærebøker.

Det må i forbindelse med kjønnsrolletematikken også nevnes at Alle tiders musikk velger å fokusere spesielt på kvinnelige artister og komponister under egne avsnitt. De andre læreverkene behandler ikke dette eksplisitt. De har benyttet kvinnelige artister og komponister, men uten å sortere dem i kjønnskategorier. Er Alle tiders musikk fokus på kvinnelige artister til tross for sin åpenbare positive innstilling for å balansere oppmerksomheten likevel med på å forsterke sosialt konstruerte skiller mellom kjønnsroller? Dette er en drøfting som også er betimelig overfor andre sosialt skapte kategorier, som etnisitet, og som vil returnert til senere i denne kappen.

## 5.5 Evolusjon

Jeg har tidligere vært inne på evolusjonære momenter i fremstillingen av musikk fra Etnia. På bakgrunn av kommentarene ovenfor som relaterer til den musikkhistoriske fortellingen, kan man derimot vanskelig finne at det skulle være noen eksplisitt evolusjonisme, altså at det er en historie som forteller om en utvikling fra dårlig til noe bedre. Likevel kan man finne tegn på utsagn som sier at den utviklingen som har funnet sted har brakt musikken til et høyere nivå, og dette er vanskelig å tolke som noe annet enn at «vår musikk» utvikler seg til det bedre. Dette er reflektert flere steder i læreverkene, men vi finner det aller tydeligst i *Alle tiders musikk*, som i to tekster om reggae-musikken (fra henholdsvis lærerens bok, og elevboka) klart tilskriver en høyere verdi til vestlig musikk:

Noe tilsvarende kan vi si skjedde med reggaemusikken som tradisjonelt var genuin folkemusikk fra bakgatene i Kingston Town på Jamaica. Gjennom Bob Marley ble denne i utgangspunktet enkle musikkform vitalisert og *løftet opp på et nivå* som gjorde den interessant for et musikk-konsumerende publikum verden over. (Alle tiders musikk, lærerens bok 8:22, min uth.)



Gjennom Bob Marley ble det som opprinnelig var folkemusikk fra Jamaica, *opphøyet* til kunst som nå blir satt pris på over hele verden. (Alle tiders musikk 8:26, min uth.)

Dette står i kontrast til lærebokens eksplisitt uttalte mål om å bryte ned holdninger som fremstiller en musikalsk form som «mer mindreverdig i forhold til den andre» (Alle tiders musikk, lærerens bok 8:10).

I eksemplene ovenfor ser vi hvordan «vår musikk» betegnes som *et nivå opp*. Musikk som kunst er derfor mer verdifullt enn folkemusikk. Her er også det høyere nivået knyttet «musikk-konsum» og «kunst», og begge disse funksjonene er med dette knyttet til musikk som objekt-forståelsen (som jeg har berørt i artikkel 3 og 5), som i følge Bohlman er den vanligste måten å forstå musikk på i Vesten. I tillegg til å formidle at de andres musikk er enkel og trenger å løftes opp, bygger også utsagnet opp under en tanke om at musikk er objekter for kontemplasjon, og at dette er en bedre måte å forstå musikk på.

Et annet eksempel på et musikalsk hierarki der kontemplasjon og estetikk befinner seg øverst finner vi i **Tempo!**. Tempo! bruker som vi så i eksempelet fra artikkel 3 noe mer kontekstuelle læremåter enn de andre læreverkene. Men også i Tempo! er lytting en mye brukt arbeidsform, og det finnes en klar tanke om at den mest verdifulle musikken skal lyttes til. En gang brukes til og med ordet «å nyte» Dette er i samband med lytting til klassisk vestlig musikk, som dermed privilegeres gjennom følgende ladede instruksjon: «Slå av alt lys i klasserommet og finn en behagelig stilling. Lytt til utdragene av disse komposisjonene og nyt musikken» (Tempo! 10:33). Det er ingen oppfordring om å nyte andre musikkformer.

I **Opus** finnes også eksempler på evolusjonstankegang knyttet til kontemplasjon og lytting og vestlig klassisk musikk. Det presenteres nemlig som et vendepunkt i rock og pop-historien da

...The Beatles endret pop og rock fra å være dansemusikk og moro til å bli musikk å lytte til. Det var noe folk tidligere bare hadde gjort i seriøse konsertsaler og finere salonger. Grappa fikk ungdom til å begynne å lytte, også til klassisk musikk. (Opus:215)

Dette sier at klassisk musikk er på toppen av hierarkiet (at The Beatles åpnet veien for mer avansert lytting), og plasserer det kontemplative øverst. Eksempelet konstituerer overgangen fra musikk som sosialt opprør og dansemusikk til musikk som kontemplativ og som estetisk kunstuttrykk. Dette

virker tosidig, idet det både forteller noe om verdien av det kontemplative gjennom å naturalisere den vestlige estetikken som vektlegger kontemplasjon av musikalske objekter, og samtidig knytter det som essensielt viktig i «vår» kultur.

Opus har en «betydelig vektning av lytteaktiviteten» (Sanner, 2003:14). En nærmere studie av de andre arbeidsformene i Opus avslører også at mange av disse har et ganske sterkt fokus på lytteaktiviteten selv om det betegnes musisering. Dette generelle fokuset må ses i sammenheng med vestlig estetikforståelse slik Elliott kritiserer den.

According to the aesthetic concept, painting, sculpture, architecture, music and poetry are collections of objects, works, or aesthetic objects that exists to be contemplated in one special way – with a «disinterested» (or nonpractical and distanced) attitude of aesthetic perception. (Elliott, 1995:22)

Lytting beskrives i Opus som musikkens primære funksjon og flere steder finner vi tegn på at det er en forbindelse til musikalsk evolusjon. Musikken utvikler seg til å bli kontemplativ og klatrer slik oppover i hierarkiet ved at lytting representerer det øverste nivå i evolusjonen og det egentlige musikalske grunnformål. Fra en av de tidligere kommenterte kapittelinnledningene i Opus (i artikkel 2) ses dette tydelig, og gjentas her:

Etter hvert ble musikken mer raffinert – instrumentene ble bedre, de kunne spille flere og vakrere toner. Musikerne ble flinkere og oppdaget hvordan de skulle få folk til å lytte, og hva de skulle gjøre for å holde publikum i ånde. Tilhørerne ble flinkere til å lytte, de visste mer om hva det var de hørte, men de ble også mer klar over hva de ville høre. (Opus:84)

## 5.6 Universalisering – fra det kulturelt betingede til det universelle

En annen prosess som jeg finner i læreverkene, handler om en tilrettelegging for en nivå-feilslutning mellom det kulturelt kontingente og det universelle. Dette er noe berørt i artikkel 4, historier fra Etnia, men jeg vil utdype det med ytterligere eksempler. Jeg tar utgangspunktet i et sitat fra *Alle tiders musikk* for å forklare hva som ligger i dette:

Kan det være at musikk rører ved følelser og tanker som er felles for alle mennesker? Kanskje er disse tankene og følelsene de samme hos alle folk på tvers av landegrenser, hudfarge, sosial bakgrunn og så videre? For hva

er det som kan få tusenvis av ungdommer på en rockekonsert til å tenne sigarett-tenneren og løfte den mot heltene på scenen? Eller hva er grunnen til at tusenvis av rockefrelste valfarter til Valle Hovin i Oslo for å høre Bruce Springsteen, Pink Floyd eller Prince? Hvorfor trollbinder Tina Turner sitt publikum slik hun gjør, hva består hennes magiske utstråling i? (Alle tiders musikk 9:12)

Her starter tekstens resonnement med retoriske spørsmål som dreier seg om musikkens virkekraft overfor *alle mennesker*. Utvalget «alle» presiseres ytterligere ved å heve seg over skiller som landegrenser, hudfarge og sosial bakgrunn, og dermed er det klart at det er universelle menneskelige fenomener som her skal refereres i teksten. Fra dette utgangspunktet («alle»), eksemplifiseres musikkens virkekraft med henvisning til noen situasjoner. Disse situasjonene er imidlertid hentet fra et ganske smalt musikk- og kulturfelt (vestlig rock). Veien fra «alle» i innledningen til «noen» senere i teksten er ikke klar, og det formidles implisitt at dette svært begrensede utvalget er representativt for «alle». Det kan her innvendes til forsvar for læreboken at dette står under et kapittel der man skal i gang med å «se nærmere på 'rockens røtter'», og slik tar et selvfølgelig utgangspunkt i det. Likevel er nivåforskyvingen vel stor mellom «alle mennesker» og en begrenset mengde «rockefrelste». Idet resonnementet starter i det allmenne, men ubemerket beveger seg over på det kulturelt kontingente (her et utvalg situasjoner i forbindelse med en vestlig rockekultur), bekreftes dette kontingente som normgivende og universelt. Dette blir spesielt påtagelig siden eksemplenes kulturavhengighet er eksnominert.

En liknende nivåforsyving kan man finne ved å betrakte samspillet mellom tekst og billedmateriale i det første kapittelet i Opus. Temaet for kapittelet er rytme og puls. På disse første sidene er 14 bilder av mennesker fra forskjellige – og i dette tilfellet svært forskjellige – musikalske situasjoner. Noen av bildene er ikke forklart, og jeg kan derfor ikke si sikkert hva de avbilder, men de kan tentativt anslås til å vise henholdsvis: Vestlig ungdom på diskotek, eksotisk danser fra Honolulu (?), japansk wadaiko-trommeslager, engelsk stomp-band, vatussi-dansere fra Uganda, symfoniorkester med kor og dirigent, breikdans, rappere, polkadansere, selskapsdansere (vals), et bilde der det «dances under solen», og spansk folkedans. Lest i sammenheng gir alle disse bildene et inntrykk av musikkulturell totalitet, og når dette står til det som ellers står skrevet i kapittelet, får det leseren til å tenke at alt som dette kapittelet handler om gjelder for all musikk. Det som er skrevet burde altså gjelde for alle kulturfelleskap som illustreres i bildene: i Vesten så vel som i

Honolulu, i Japan, England og Uganda, på dansegulv, på gata, på stepper og sement, i konsertsaler og under solen. Jeg vil derfor hevde at dette billedmaterialet representerer det samme som teksten ovenfor gjorde, der den sa «alle mennesker [...] på tvers av landegrenser, hudfarge sosial bakgrunn og så videre» (Alle tiders musikk 9:12). Spørsmålene kommer når vi betrakter dette kapittelets kunnskapsinnhold, og ser dette opp mot utvalget «alle mennesker»: Er innholdet i Opus' første kapittel like universelt som bildene? Selv om dette kapittelet forsøker å vise en innholdsmessig stor bredde, er det liten tvil om at det først og fremst er tale om vestlig-kulturell musikk. For eksempel formidles at all rytme kan noteres (gjennom at det er rikelig med rytmenotasjon på disse sidene, som normaliserer notasjon og antyder at det vil kunne gjelde for «alle»). Dette underbygges med utsagn som: «Når vi skal finne pulsen i et musikkstykke, prøver vi å telle sammen med musikken: 1-2-3-4 . . . og så videre» (Opus:15). Men dette kan vanskelig sies å gjelde for musikkforståelsen til «alle mennesker». På samme måte som i eksempelet overfor finner vi her også en nivåfeilslutning mellom et universelt utgangspunkt og et (eksnominert) kulturelt innhold som er med på å befeste den vestlige kulturen som mer enn bare en kultur.

## 5.7 Naturalisering av musikkens grunnelementer

Musikkbegrepet slik jeg finner det i lærebøkene er bygget opp av flere grunnelementer som det også sjelden knyttes problematiseringer til. Vi har tidligere sett at det for *Opus* er slik at kapittelinndelingene antyder en musikkhistorie, men det er også slik at de første kapitlene er delt inn etter musikalske konsepter, og at disse fremstilles som musikalske grunnelementer: Melodi, Harmoni og Rytme. Dette er særlig behandlet i artikkel 2. Denne måten å tenke om musikkens grunnsteiner på, er ingen oppfinnelse av *Opus'* forfatter, men finnes svært klart formulert i planverk for musikkundervisning i norsk grunnskole. Dette er knyttet til «vår» musikkforståelse, men dette navngis ikke. Den er naturliggjort, og eksnominert som kultur. Innenfor flerkulturell musikkundervisning har denne *konsepttilnærmingen* vært den gjeldende tilnæringsmåten for musikkpensum og lærebøker gjennom flere år. Konsept-tilnærmingen går altså ut på at alle musikalske konsepter (som melodi, rytme, harmoni, klang osv) kan og bør behandles gjennom et bredt utvalg stilarter og musikktyper. På denne måten kan man fylle læreboken med kulturelt mangfoldige eksempler for å illustrere

ett og samme poeng. Der hvor elevene skal lære om harmonikk, kan man like gjerne bruke Beatles som Beethoven, der klang er temaet kan man like gjerne bruke Overtonesang som Opera, eller ved læring omkring konseptet rytme kan man både bruke Didjeridoo og Dvořák (eller, som vist i arikkel 2, også stjernene og planetenes rytme). Dette skal altså sikre at alle «musiker» kan likestilles. Dette tilsvarer en kategori hos Elliot, som referert tidligere: Modifisert flerkulturalisme. Det å skulle forsøke å åpne mer opp for et bredere syn på musikk, hvor ikke det vestlige musikkynet skal ligge som målestokk under all annen musikk (enten det er populærmusikk eller musikk fra andre land og kulturer) har ført til dette. Grunnelementene er referert til i rammeplanen, der et av kompetansemålene for 10.kl er at eleven skal kunne «bruke musikkens grunnelementer» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her er det vestlige musikkbegrepets innhold nominalisert og sluttet inn i en sort boks. Boyce-Tillman kritiserer en liknende tilnærming hun finner i det brittiske musikkpensum (Boyce-Tillman, 1997), og Dunbar-Hall for musikkpensum i delstaten New South Wales, Australia (Dunbar-Hall, 2002b).

Som strategi for å skape en mer kulturelt mangfoldig undervisning kan konsepttilnærmingen være en problematisk vei å gå siden de musikalske grunnelementene slik de til sammen utgjør vårt musikkbegrep er en kulturell konstruksjon. Dermed risikerer man å naturalisere en devaluering av momenter som ikke er like viktige i et annet kulturelt fortolkningsfelleskap. På den annen side kan viktige faktorer i musikken i andre kulturfelleskap risikere å ikke komme med – fordi de ikke favnes av våre musikalske grunnkonsepter.

## 5.8 Naturalisering av musikkpedagogiske aktivitetsformer

I artikkel 3 fant jeg at det både i læreverkene og i læreplanen er lagt stor metodologisk vekt på tre musikkpedagogiske arbeidsformer: Komponering, musisering og lytting. Det finnes også en fjerde kategori, som er dansing, men denne holder jeg her utenfor. Disse tre hovedaktivitetene er ingen oppfinnelse fra lærebokforfatterne, og er heller ikke norske spesialiteter. Disse tre musikalske aktivitetsformene er dypt forankret i musikkpensum over store deler av verden, og både i L97 og K 06 kalles de altså pedagogiske

*hovedområder*. Jeg har likevel valgt å kalle de aktivitetsformer her, for å skille de mer fra andre for eksempel musikalske kategorier, og fra musikkens grunnelementer som jeg tidligere har problematisert. Tilnærmingen er den samme – en konsepttilnærming – der vestlige konsepter (enten det er musikalske grunnelementer eller musikalske aktivitetsformer) legges til grunn for all musikk. Som et grunnlag for videre å drøfte funnene fra artikkel 3 opp mot andre relevante funn fra materialet kan det være interessant å spore dette litt tilbake i det norske musikkfagets læreplaner, som jeg henviser til i artikkelen, og se hvordan aktivitetsformene har utviklet seg gjennom de siste 70 år.

Fra normalplanen i 1939, hvor musikkfaget het sang, finner vi også kun *sang* som hovedområde. I Læreplanen for 9-årig skole (L-60) fikk faget sitt navn – *musikk* – og flere aktivitetsformer kom til. Nå var sang blitt komplettert med orkester, og ble til *sang og spill*. I tillegg kom *lytting* som egen arbeidsform. I mønsterplanen av 1974 (M-74) er *musikkopplevelse* mer i sentrum, og lytting og kontemplasjon kom følgelig mer i forgrunn. Dans (røsele) blir her eget hovedområde, og i M-74 står altså *sang, spill, lytting* og *dans* som aktivitetsformer. Mønsterplanen av 1987 var lengre og mer detaljert, med en noe forandret inndeling, men også her opererte man med hovedaktiviteter: *Aktiv musikkutfoldelse, lytting, skaping/gjenskaping* (her kommer komposisjonsaspektet inn for første gang), *opplevelse* og *vurdering*. I L97 kalles aktivitetsformene «hovedområder», og disse er *lytting, musisering, dansing* og *komponering*. I LK-06, som er en langt mindre detaljstyrt plan enn L97, er aktivitetsformene intakte, foruten dans, som nå som sagt ikke lenger er eget hovedområde i musikkfaget. Lærebøkene i min analyse, som til dels er bygget på L97, har tatt opp i seg L97s hovedområder, og behandler følgelig dans som eget område. Især på bakgrunn av at inndelingen i aktivitetsformer, både i fagplan og lærebøker i dag fremstår som helt naturlig og universell, kan det virke overraskende at aktivitetsformene i sine rendyrkede former er forholdsvis nye i norsk skole. I dag er denne tredelingen uproblematisk og fremstår som universell i all omgang med musikk (LK-06). Som aktivitetsformer i musikk gir disse kategoriene kun tre (fire, hvis man tar med dans) mulige musikalske *roller*. Artikkel 5 dekonstruerer to liknende rolleforståelser innen musikk og kunstpedagogikkfeltet. Innledningen til denne artikkelen var en selvopplevd historie fra en totalt annen musikkultur. En liknende opplevelse fra den samme musikkulturen er egnet til å problematisere de musikkpedagogiske aktivitetsformene:

Det var annonsert korkonsert i en av de store kirkene i Tulear, og vi var invitert. Konserten startet med andakt, og folk strømmet til underveis. Presten spurte etter andakten om hvor mange kor som var til stede. (Dirigentene ble bedt om å rekke opp hendene). Ja vel, ti kor var kommet. Deretter spurte han om hvor mange sanger de syntes hvert kor skulle synges. Etter noen øyeblikks diskusjon ble det konsensus for at to sanger hver ville være passe. Mange hadde lang vei til fots, og kunne ikke være for seint for tilbaketuren. Siden det ikke skulle sløses med tiden, foreslo han følgende ordning: Mens det ene koret synger sin andre sang, stiller det neste koret opp, slik at det kan begynne straks det forrige er ferdig. Mens det neste koret synger sin første, vil det koret som akkurat er ferdig gå tilbake til benkene. Dette ble sett på som en god ordning. Rekkefølgen på korene ble lest opp, og konserten var i gang. For meg som utenforstående ble alt dette litt forstyrrende, da det hele tiden var et kor i bevegelse, enten opp eller ned. Korene gikk heller ikke så stille, men pratet og kommenterte både på vei opp og ned igjen. I denne kirken var det for øvrig også slik at applaus var forbudt. Og sammen med det faktum at kirken alltid manglet penger hadde de funnet en lagelig ordning som både lot publikum vise begeistring og samtidig brakte penger i kassa: Dersom det var en sang eller fremføring som fikk noen til å ønske å klappe, kunne de heller få gå frem til en kollektskål som stod foran koret som sang, og putte penger på den. Mye av musikken falt visst i smak, for det gikk en jevn strøm mennesker og puttet mynter («klirr!») på bøssa. Det var strøm i denne kirken denne kvelden, de kjørte et aggregat for anledningen. Det gav også mulighet til å spille på en medbrakt synthesizer. Denne muligheten var det mange som benyttet seg av. De fleste lydene ble brukt, og i blant spilte noen med sangene som ble sunget. Ofte i feil toneart eller ute av takt. Plutselig hørtes et «auto-akkompagnement» eller en demosing som slett ikke passet inn. Bak meg satt det en med gitar. Den skulle brukes av et av de siste korene, men han drøyet tiden med å spille så lenge, både de sangene han kunne, og de han ikke kunne. Han kunne bare spille i E og G-dur. (Eget upublisert feltnotat 1998)

Hvilke roller/hovedaktiviteter fantes i her? Hvem var tilhørere? Og hvem var musikere? Kan man snakke om komponister her? Jeg mener historien gir grunnlag for å problematisere omkring selvfølgeligheten i de musikalske aktivitetsformene. Det er vanskelig å finne noe skille mellom publikum og utøvere her. Alle var med i en altomfattende aktivitet hvor det jeg ønsket å ta opp på minidisc (det som jeg ville kunne kalle «den egentlige musikken») knapt var hørbart og lite relevant i den sammenhengen. Dette forkludrer også rollen «komponist», fordi selv om det kunne være en komponist bak sangene de enkelte korene brukte, er det tvilsomt om sangene var det som konstituerte dette som en signifikant musikalsk opplevelse.

De tre aktivitetsformene komponering, musisering og lytting benyttes, til tross for sin partikulære kulturalitet, som musikkpedagogisk grunnlag

for *all* musikk i lærebøkene, også det som er brakt inn fra andre kulturer. Musisering, komponering og lytting er konsistent med en idealmusikalsk situasjon i den klassisk-vestlige musikkultur, hvor det er en rolle for komponist, en for musiker/artist, og en for et lyttende publikum. Med på lasset fra denne tredelingen kommer gjerne et syn på komponisten som det autonome geniet koblet til forestillinger om komponering som en mannlig aktivitet (selv om det finnes gode unntak i lærebøkene, er komponister i tradisjonen som reflekteres gjennom tredelingen hovedsakelig menn). I den klassiske tradisjonen gis komponistrollen mest verdi fordi komponisten gjennom *verket* kan kommunisere uavhengig av synkron tid. Lyttende, fortolkende og konsumerende, i den andre enden – mediert gjennom dedikerte musikere – finner vi lytteren eller publikum. June Boyce-Tillman kritiserer disse standardiserte rollene som hun finner mye av i det engelske nasjonale pensum:

These are defined very much from a western art music perspective in that the threefold classification of composing, performing, and listening in audience is the basis. (Boyce-Tillman, 1997:5)

Aktivitetsformene er altså konsistente med musikk-som-objekt forestillingen, og enhver naturalisering av dette er følgelig også en naturalisering av kulturspesifikk ontologi.

## 5.8.1 De enkelte læreverkene og aktivitetsformene

### **Alle Tiders Musikk**

I Alle tiders musikk er koblingen til aktivitetsformene lett å finne. Det er en intensjon i dette læreverket at elevene skal

... nærme seg musikken gjennom aktivitetsformene musisere, danse, komponere og lytte som er hovedemnene i L97. Disse aktivitetene forsøker Alle tiders musikk å ivareta med sang- og samspills-arrangementer, dansebeskrivelser, komponeringsoppgaver og lytteideer. (Alle tiders musikk, lærerens bok 8:17)

I et forslag til brev til foreldrene om musikkundervisningen står det:

Hva kan du lære i musikktimene? Du vil få tilbud om opplæring i *sang og spill* på ulike instrumenter (..), *dans* i ulike stilarter, *komponering* i ulike stilarter, *lytting* til musikk i ulike stilarter. (ibid:36 min uth.)



Vi finner også en mer historisk forklaring til denne tredelingen, der det står (uten videre referanser): «James Mursell definerer lytting, utøving og skaping som grunnleggende musikalske atferdsformer.» (Alle tiders musikk, lærerens bok 8:19). Sanner skriver om aktivitetsformene i Alle tiders musikk at de «kommer frem på ulike måter i dette læreverket. Både det å komponere og musisere blir fremstilt som egne emner med egne kapitler i alle elevbøkene» (Sanner, 2003:35). Lytting som hovedaktivitet er selvfølgelig mer fremtredende i de mer historiske kapitlene.

## **Tempo!**

Tempo! er det læreverket som minst artikulerer de musikkpedagogiske hovedområdene. Det å *utøve* musikk står i dette verket sentralt, og opplevelsesaspektet er viktig (Tempo! lærerveiledning 8:7). Tempo!'s tre hefter med lærerveiledning har mye identisk stoff i sine innledninger, men det finnes også forskjeller, og jeg vil fremheve én som kan fortelle oss litt om hvilken vekt forfatteren ser ut til å legge på læreplanens aktivitetsformer. I lærerveiledningen for 10.kl refereres det under overskriften «*Opplevelse, praksis, teori*» til elevenes musikalske opplevelser i form av «samspill, sang, komposisjon, lytting og dans» (Tempo! lærerveiledning 10:6), mens det i et nesten identisk avsnitt i lærerveiledningen for 9.kl utelater lytting. Dette har neppe med relasjonen til det faktiske innholdet i bøkene å gjøre, for 9.kl-boken har langt *flere* lytteoppgaver enn andre aktiviteter. Jeg tolker dette i stedet som et tegn på at forfatteren har et *lite automatisert* fokus på hovedområdene. I Tempo! brukes små grafiske symboler som representerer aktiviteter: Lytting, øving, sang, komposisjon, diskusjon, aktivitet, dans, nettsøk, tema/prosjekt, joik, men det er også mange sekvenser for samspill og musisering som ikke har noen markering ved symbol. Hovedområdene er altså tilstede i Tempo!, og jeg oppfatter aktivitetene som relaterende til tredelingen, men betegnelsene brukes ikke rendyrket på samme automatiserte måte i Tempo! som tilfellet er i Alle tiders musikk.

## **Opus**

I introduksjonen til Opus' ressursperm benevnes ikke aktivitetsformene i sin rene form. Lærerens bok forklarer sitt pedagogisk-teoretiske grunnlag gjennom å referere Howard Gardners teori om mangfoldig intelligens.

Videre mener forfatteren at intelligensene kan danne grunnlag for varierte arbeidsmåter:

Noen praktisk-metodiske konsekvensar av dette elevsynet er at arbeidsmåtene i musikk blant anna kan omfatte samtale, skrivning og anna språkarbeid, analyse, eksperiment og anna logisk arbeid, teikning, måling og anna grafisk formgjeving, dans, mime og anna rørsle, musisering, lytting og andre musikalske aktivitetar, samspel, og lytting til andre sine uttrykk, oppleving og forståing av ens eige uttrykk (Opus, ressursperm:12)

Her er det altså ikke noen kategorisk tredeling i tråd med læreplanens aktivitetsformer, men flere, og til dels annerledes inndelte, arbeidsformer. Man kunne derfor tro at de tre aktivitetsformene som er sentrale i planverket *ikke* er grunnleggende i Opus. Likevel er det klart at den intenderte «*metodiske og didaktiske pluralismen*» (Opus, ressursperm:12) har en nær forbindelse med tredelingen:

Dess fleire opplevingar, presentasjonar og arbeidsmåtar klassen blir teken med på, dess fleire elevar får sjansen til å oppleve og forstå – det vil si tileigne seg kunnskap i musikk. Når dette blir sett i system gjennom ein metodisk og didaktisk pluralisme, gjennom progresjon i kompetansemål, lærestoff og arbeidsmåtar, er det større sjanse for at fleire elevar blir vekte og inspirerte til å musisere, lytte og komponere. (ibid, min uth.)

Vi ser også henvisninger til tredelingen flere steder senere i ressurspermen som røper en nær fortrolighet med denne:

Opus legg opp til at læringsprosessane skal vere nær knytte til den musikalske eigenaktiviteten hos elevane. Gjennom musisering, komponering og lytting oppstår erfaringar som i seg sjølve er erkjenning, men som også er utgangspunkt for å søkje etter forståing og kunnskap. (ibid:15)

I elevenes bok har alle sekvenser en overskrift som viser hvilke(n) aktivitetsform(er) som skal benyttes, slik at elevene



Figur 5: Aktivitetsoppslaget i Opus (Opus RP:14)

alltid vil relatere opplegget til spesifikke aktivitetsformer. Dette reflekteres i *aktivitetsoppslaget* (figur 5).

I noen grad kan vi derfor slå fast at læreverkene også relaterer og bekrefter den rolledelingen som er konsistent med et vestlig, klassisk musikk-syn og -praksis. Igjen bekreftes en kulturelt kontingent forestilling, som naturaliseres slik at andre forestillinger – slik som for eksempel i eksempelet fra Madagaskar – vil virke ufullstendige idet de ikke lar seg sortere under våre kulturelle og musikalske kategorier.

## 5.9 Noen konklusjoner

Problemstillingen rundt denne avhandlingen er sammenfattet i et overordnet forskningsspørsmål på følgende måte: ***Hvordan er forventninger for musikkfaget i et flerkulturelt samfunn operasjonalisert i de pedagogiske tekstene?*** Forventningene er tidligere i avhandlingen knyttet til formuleringer fra LK 06, der det står at kulturelt mangfold i undervisningen kan være med på å skape

- toleranse og respekt for andres kultur
- mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur
- positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til egen kultur og kulturarv

En oppsummering av poenger fra artiklene og drøftingen fra det inneværende kapittelet gir grunnlag for svar:

- Representasjon av minoritetskultur og -musikk i læreverkene er overveiende etnoromantisk, med en betoning av det som er forskjellig fra majoritetskulturen.
- Ikke-vestlige musikkulturer fremstilles som mer funksjonelle, naturnære og dermed mindre kulturelt utviklet enn de vestlige. Myten om «The Noble Savage» regenereres, idet kulturfelleskapene ofte plasseres samme sted i evolusjonen som majoritetskulturen var i en svunnen tid.
- Individuer/kunstnere/artister/representanter for minoritetsuttrykk er i mange tilfeller ikke navngitt eller anerkjent som

kunstnere; i stedet kan de sies å være personlighetsløse representanter for en kulturell annerledeshet.

- De kulturelle andre har liten del i de musikkhistoriske hovedfortellingene. I den grad aktører utenfor Vesten i det hele tatt er nevnt, er det som passive deltagere i en historie som er styrt fra Vesten. Det er i all hovedsak majoritetskulturelle agenter som driver musikkhistorien frem. Impulser fra andre kulturer blir brakt inn i historien av vestligkulturelle individer. Fortellerstemmen er majoritetens.
- Musikkbegrepet er bygget på majoritetskulturens musikkforståelse, men brukes likevel som en allmenn norm. Majoritetskulturens musikk-kultur er eksnominert som kultur, og hvithet er eksnominert som rase.
- Tekstene røper en evolusjonstankegang, der det er en utvikling fra funksjonell musikk til kontemplativ musikk. Dette korresponderer med estetikkens fremvekst, og et underforstått syn på musikk som objekt. Denne evolusjonen har først og fremst funnet sted i majoritetskulturens musikk. Musikk fra Etnia er (fortsatt) mer funksjonell, mens hjemmekulturens musikk er blitt «løftet opp» til å bli kontemplativ.
- Det legges til rette for at en sammenlikning mellom majoritetskulturelle representasjoner og minoritetskulturelle skjer på feil grunnlag ved at den funksjonelle musikken i majoritetskulturen knyttes til forgangen tid eller ikke omtales.
- Aktivitetsformene i musikk bygger på standardroller fra vestlig klassisk musikk: Komponering, musisering og lytting. Den kulturelle tilknytningen til vestlig musikkforståelse i dette er eksnominert.
- Potensialet som ligger i å benytte kontekstuelle læremåter (etnopedagogikk) er ikke hentet ut.
- Den objektfokuserte vestligkulturelle musikk- og kunst-forståelsen er grunnlag for tolkning og representasjon av all musikk, også der det kan være andre musikkfilosofiske grunnsyn.

Den foreløpige konklusjonen blir derfor at *det etniske steget* – den økte flerkulturelle representasjonen i lærebøkene – forstått som et forsøk på operasjonalisering av forventninger i et samfunn med økt kulturell mangfold – kanskje best må forstås som en form for empati fra lærebokforfatterne/

samfunnet sin side, idet det klart finnes vilje til å inkludere representasjon av kulturelt mangfold. Men inklusjonen av andre kulturer og uttrykksformer gis kun spillerom innenfor rammen av vår egen forståelse om hva musikk er. Bak engasjementet og velmentheten i *det etniske steget* oppstår en dobbeltvirkende mekanisme der på den ene siden vestlige tankemåter bekreftes som norm fordi *det etniske steget* aldri utfordrer deres ontologiske bakgrunnsvariabler, og på den andre siden forblir musikk og kultur fra Etnia alltid ufullstendig og underlegen i forhold til majoritetskulturen siden Etnia ikke kan gis full verdi gjennom de universaliserte vestlige bakgrunnsvariablene som forutsettes.

Metaforen *det etniske steget* – som er tittelen på denne avhandlingen – kommer fra et av læreverkene, der det viser til et dansesteg som skal være spesielt etnisk (Tempo!, lærerens bok 8:54). Hvis man følger instruksjonene, og faktisk danser «det etniske steget», vil man erfare at det ikke er snakk om et steg som forflytter kroppen fremover (som i et «fremsteg»). Man forblir på det samme stedet, men trår ett steg frem og ett tilbake med samme fot. På bakgrunn av konklusjonene ovenfor kan metaforen også være en meningsfull illustrasjon over det etniske steget i de pedagogiske tekstene. På den ene siden kan man si at økt representasjon av kulturelt mangfold, og økt fokus på musikalsk og kulturelt mangfold i de pedagogiske tekstene er et *fremsteg* idet det reflekterer samfunnet bedre, og speiler mangfoldet som finnes der. På den andre siden har analysene og drøftingene også vist at måten representasjonene er gjort på i mange tilfeller må antas å representere *et steg tilbake* idet det kan skape *mer* avstand mellom majoritets- og minoritetskulturene, og heller ikke legge særlig til rette for positivt identitetsskapende prosesser hos minoritetskulturelle elever. Videre befestes majoritetsmusikken som universell norm gjennom en naturalisering av vestligmusikalske parametere, og dette skaper neppe verken økt mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur eller toleranse og respekt for mennesker med en annen kultur. Endelig er det ikke tatt særlig hensyn til dypere forskjeller i musikk- og læringssyn, som har betydning for å forstå andre kulturfelleskap, og sitt eget i lys av de andre. *Det etniske steget* i disse læreverkene kan derfor sies å være i tråd med danseinstruksjonene fra læreboken: Et steg frem, og ett tilbake, men individet forflytter seg ikke. Intensjonene er gode med at kulturelt mangfold skal tas inn i pedagogiske tekster for skolen, men tilbakesteget i de brutte forventningene sender oss tilbake igjen.

Men hva dersom man lar de gode intensjonene bak *det etniske steget* telle med? Representasjonen er utvilsomt gjort med gode intensjoner om å speile et økende mangfold i den norske befolkningen, og fokuset på annerledesheten er kanskje gjort bevisst nettopp for å vekke ungdomsskoleelevene til nysgjerrig interesse og engasjement for ukjente kulturuttrykk. Da kan det etniske steget i langt større grad forsvares. Det er imidlertid ikke min oppgave å verken forsvare eller anklage *det etniske steget* i disse læreverkene, men å analysere den måten det er operasjonalisert på, og gjennom det bidra til en mer kvalifisert refleksjon omkring det flerkulturelle perspektivet i pedagogiske tekster for musikk.

## 5.10 Noen implikasjoner

Som disse konklusjonene har vist, finnes det et forbedringspotensial i måten pedagogiske tekster i musikk kan forholde seg til kulturelt mangfold på. Dette er også i noen grad nevnt eller kommer frem i den sammenheng de negative prosessene er behandlet, men jeg vil likevel avslutningsvis konkretisere og summere noen måter som et økt kulturelt mangfoldig innhold kan fremstilles i læreverkene på en bedre måte:

- 1 Det kan velges et mindre eksotifiserende språk i omtale av minoritetskultur. En del ord er allerede så belastet med eksotiske assosiasjoner at de vanskelig kan brukes uten de forstørrer avstanden mellom minoritets- og majoritetskultur og vanskeliggjør positiv identitetsutvikling.
- 2 Beskrivelse av instrumenter, kulturtrekk, hendelser el. kan gjøres med den samme type språk for minoritetskultur som for majoritetskultur.
- 3 Det kan fokuseres mer på likheter mellom majoritet- og minoritetskultur.
- 4 Representanter for minoritetskulturer kan navngis som individer og anerkjennes som artister på samme måte som det gjøres for majoritetskulturen. Musikkseksempler kan krediteres kunstnere og ikke behandles som merkevarer.
- 5 Representasjonene av minoritetskulturelle uttrykk kan tilstrebes å være fra samme nivå og kontekst som majoritetskulturelle

- representasjoner. (For eksempel ikke barnekultur jf. profesjonell voksenkultur eller funksjonell hverdagsmusikk jf. kunstmusikk.)
- 6 Det naturaliserte musikkbegrepet kan åpnes og forklares som sosial konstruksjon.
  - 7 Dur/moll-tonalitet og det vestlige skalasystemet kan navngis som vestlig.
  - 8 Musikkhistorien kan inkludere flere tråder, og fortelles med flere stemmer.
  - 9 Læringsdesignet kan kontekstualiseres mot den kulturen som representeres.
  - 10 De musikalske grunnelementene og aktivitetsformene kan problematiseres.
  - 11 Når notasjon og analytiske tolkningsverktøy brukes, kan det gjøres med bevissthet på at det er «sorte bokser» eller kulturspesifikke verktøy som setter farge på den musikken som noteres/analyseres.





## 6 Metarefleksjon og destabilisering

Som en del av analysestrategien i dette avhandlingsarbeidet har refleksjon og metarefleksjon kontinuerlig vært en del av arbeidet. I artiklene har dekonstruksjonistiske perspektiver funnet noe plass i artikkel 2, der jeg forsøker å dekonstruere musikkbegrepet, og i artikkel 5 der dikotomiske kategoriene kunster/lærer destabiliseres. Denne refleksjonen har vært en uatskillelig del av tolkningsprosessen gjennom hele avhandlingsarbeidet og skal i dette underkapittelet føres videre. Jeg ønsker å vende blikket tilbake på meg selv som forsker, og det arbeidet som er gjort, og forsøker å problematisere omkring forutsetningene for å bedrive den type flerkulturell analytisk virksomhet jeg har gjort i avhandlingen. Jeg ønsker å kaste lys over hvorvidt de «sannheter» som er produsert gjennom arbeidet er – og i det hele tatt *kan* være – meningsfulle. Målet er ikke å slå beina under mitt eget arbeid, men gjennom en refleksjon over grunnforutsetningene for flerkulturell kritikk å tilby en mulig forklaring på hvorfor resultatet likevel ble slik det ble. Dette gjøres gjennom å drøfte grunnleggende språk- og representasjonsmessige utfordringer slik de ofte behandles i poststrukturalistisk tradisjon, og dernest å problematisere subjektposisjonen «multikulturalist» som den forskerposisjonen hvorfra representasjon av kulturelt mangfold kan analyseres.

### 6.1 Metarefleksjon som etterrettelighet

Mange av funnene i avhandlingen har å gjøre med at de pedagogiske tekstene er ladet med mening, og at de akkumulerer til en skjev maktbalanse

der majoritetskulturen – hvorfra tekstkritikken utøves – favoriseres. Jeg kritiserer hvordan læreverkene representerer minoritetskultur ved å bruke eksotiske og annerledeskapende ord, og hvordan majoritetskultur naturaliseres, og en vestlig estetikkforståelse forutsettes. Den grunnleggende kritikken er at de pedagogiske tekstenes representasjon ikke er nøytral; det formidles noe i tillegg. Jeg har for egen del i avhandlingen forsøkt å bruke et så korrekt og vitenskapelig nøytralt språk som mulig. Spesielt vanskelig er det å finne begreper som ikke plasserer majoritetskulturen som utgangspunkt for forståelsen av de andre. Betegnelsene omkring vestlig/ikke-vestlig musikk, minoritet-/majoritetskultur, etnomusikk og lignende er eksempler på dette (se tidligere behandling av dette i kappen, samt i artikkel 4). Valg av begreper og talemåter er kritisk for en så presis formidling av vitenskapelig kunnskap som mulig.

Vitenskapsteoretikeren Bruno Latour kaller i boken «Vi har aldri vært moderne» også vitenskapens språk for et stammespråk (Latour og Myklebust, 1996 [1993]). Det er et problem at det akademiske språket, som tilstreber nøytralitet, opptrer som om det direkte mobiliserer naturen, på en slik måte at «kulturaliteten» i dette språket forglemmes. Det er blitt en sort boks (Latour, 1987). Likevel er det nødvendig å bruke begreper, og det er ingen grunn til å ikke tilstrebe en så nøytral fremstilling som mulig. Selv om begrepene bærer med seg avhengigheten til den diskursen de er knyttet til er de nødvendige å bruke. «De er nødvendige, og i alle fall er det slik for oss at vi overhode ikke kan tenke uten dem» (Derrida og Gundersen, 2006:64).

Forfatteren Yoko Tawada, skriver om sin opplevelse som ung voksen å komme til Europa fra Japan.

Da jeg kom til Europa, hadde jeg ingenting å fortelle om det, fordi jeg ikke hadde noe språk som noen av mine nye medmennesker kunne forstå. Sakte men sikkert lærte jeg meg Xanders språk, idet jeg gjentok alt han sa. Dette språket, som jeg nå snakker om Europa med, er også et europeisk språk. Ikke bare språket, men kanskje også måten å argumentere på og tonefallet tilhører Europa og ikke meg. Jeg gjentar Europa i Europa. Ikke før har jeg begynt å snakke om Europa, har jeg gjentatt Europa. Derfor slutter jeg å snakke. Jeg må prøve å finne en ny måte å omgås Europa på. (Tawada, 2010:42)

Tawadas erfaring forteller mye om inkommensurabiliteten i språk- og forståelsessystemer. Idet man må bruke språket for å gjøre seg forstått, gjentar man også det de andre innenfor dette språkfelleskapet sier. Poststrukturalistister har valgt forskjellige strategier for å unngå dette. Et

av kjennetegnene med poststrukturalistiske tilnærminger er bruk av neologismer – nye ord – eller ny bruk av gamle begreper. Dette kan være bevisste strategier for å forhindre både leseren og forskeren fra å ubevisst falle inn i etablerte kategoriseringer og tenkemåter (Søndergaard, 1999). Det ville være som om Tawada fant på nye ord inn i sin nye språkverden fordi hun med sin bakgrunn har erfaringer som ikke til fulle lar seg beskrive i det nye språket.

Av denne grunn kan poststrukturalistisk inspirert filosofi være vanskelig tilgjengelig og kreve en hel del av leseren. Bruken av nye og ukonvensjonelle begreper og analysestrategier kan være grunnen til at en del poststrukturalister gjennom sin bruk av motsigelser og neologismer især fra mer essensialistiske og positivistiske retninger innen academia blir kalt «tåkefyrster».<sup>1</sup> Poststrukturalistiske perspektiver kan virke inkommensurabelt med andre forskningsperspektiv og vitenskapsteorier. Språklige vendinger som brukes på en ny måte vil ikke nødvendigvis ha samme grad av presisjon som etablerte begrep, fordi de ikke tilhører etablerte diskurser som gir stabile assosiasjoner som kan være med på å forklare dets innhold. På den annen side vil noe av deres styrke ligge nettopp i dette at de ikke kan relateres til en diskurs med et fast sett av assosiasjoner og at de kan åpne rom for ny forståelse.

Jeg har i artikkel 4 kommentert hvordan det å snakke uansett skaper en mulighetsbetingelse for at noe finnes, eller ikke finnes. Med andre ord at et forsøk på å gi noe et navn, eller å argumentere for at navnet eller kategorien ikke passer på kjensgjerningen uansett konstruerer fenomenet.

En strategi for å holde seg borte fra å ukritisk bekrefte og «snakke til eksistens» gjennom kjente kategorier og bruk av begreper er å skrive «*under erasure*», som jeg har kommentert i artiklene 2 og 5 og i denne kappens teoretiskapittel. Dette involverer å samtidig problematisere og likevel bruke konsepter som vi ikke klarer å tenke foruten. Det handler om på den ene siden å beholde disse begrepene synlige fordi vi trenger dem for i det hele tatt å tenke, men stryke dem ut idet vi ikke anerkjenner deres meningsinnhold som korresponderende med kjensgjerninger i verden. «Since the word is

---

1 Jon Elster har målbåret dette i den Norske debatten, spesielt rettet som en kritikk av Holbergprisen. Han mener at «Det er en åpen hemmelighet at mye franskinspirert forskning innenfor humaniora nærmest kommer i kategorien tull», og skriver at en positiv referanse til for eksempel Kristeva, Derrida eller Deleuze medfører at han umiddelbart slutter å lese. (Elster 2006)

inaccurate, it is crossed out. Since it is necessary, it remains legible» (Derrida og Spivak, 1976:60).

På samme måte kan man i et flerkulturelt forskningsarbeid som dette fanges inn i språk og fremstilling, kultur og tankemåter, som er en del av det feltet man undersøker. Selv med egen erfaring fra andre kulturer, kan man ikke ta et annet perspektiv enn det man får gjennom avhandlingsspråket. Tawadas erfaring ovenfor kan omskrives for å sette ord på min utfordring i å forsøke å formidle noe utenfra den akademiske kulturen:

Da jeg kom til akademia, hadde jeg ingenting å fortelle om det, fordi jeg ikke hadde noe språk som noen av mine nye medmennesker kunne forstå. Sakte men sikkert lærte jeg meg akademias språk, idet jeg gjentok alt han sa. Dette språket, som jeg nå skriver i denne avhandlingen med, er også et akademisk språk. Ikke bare språket, men kanskje også måten å argumentere på og tonefallet tilhører akademia og ikke meg. Jeg gjentar akademia i akademia. Ikke før har jeg begynt å snakke akademisk, har jeg gjentatt akademia. Derfor slutter jeg å snakke. Jeg må prøve å finne en ny måte å omgås akademia på. (Fritt etter Tawada, 2010:42)

## 6.2 Problemet med multikulturalisme

Jeg har i denne avhandlingen definert multikulturalisme ut i fra Hall (2000:209) til å være de strategier, praksiser og policyer som er i bruk for å regulere, ta hånd om eller beskrive og forstå problemene omkring diversitet og mangfold som oppstår i flerkulturelle samfunn. Halls definisjon betegner multikulturalisme ut i fra en politisk sammenheng, og jeg har utvidet den til å favne også vitenskapelig og filosofisk arbeid med diversitet og mangfold.

Denne definisjonen plasserer avhandlingsarbeidet som multikulturalisme. Når multikulturalisme nå destabiliseres, så gjøres det som en metarefleksjon over min eget arbeid i den herværende avhandlingen. Det er et forsøk på å destabilisere det grunnlaget avhandlingen er bygget på gjennom å problematisere premisene for multikulturalisme overhode.

Žižek drøfter multikulturalistisk filosofi (Žižek m.fl., 2006). Han finner en parallell mellom den nye globale multikulturalismen og en genealogi over kolonismen: Det er ikke lenger nasjonalstatene som koloniserer, men de multinasjonale konsernene. Det er typisk tre faser i forholdet mellom nasjonalstater og kolonialisme skriver han: Den første er der det er kapitalisme

innenfor grensene av hver nasjon, med internasjonal handel mellom suverene stater som ideal. Så følger en periode hvor koloniserende nasjoner undertrykker og utnytter sine kolonistater. Til sist – i den fasen vi nå ser i følge Žižek – er det ikke lenger nasjonene som verken koloniserer eller er kolonisert. Det eksisterer fortsatt kolonimakter, men dette er store internasjonale selskaper.<sup>2</sup> Ideologien i den nye globale multikulturalismen – argumenterer Žižek – har samme verdier som kolonistaten; en slags multikulturalisme med en holdning om å behandle alle likt, men fra en tom og uangripelig posisjon. Kolonienes kultur må respekteres (innenfor visse grenser), og den blir til og med beundret og misunt, mens den på samme tid blir tømt for alle verdier. Men dynamikken likner mer på den nye post-nasjonalstatlige kolonialismen:

In the same way that global capitalism involves the paradox of colonisation without the colonizing Nation-State metropol, multiculturalism involves patronizing Eurocentrist distance and/or respect for local cultures without roots in one's own particular culture. (Žižek, 2006a:170)

På denne måten blir multikulturalisme en slags rasisme langt borte, en

... racism which empties its own position with all positive content (the multiculturalist is not a direct racist, he doesn't oppose to the Other the particular values of his own culture), but nonetheless retains this position as the privileged empty point of universality from which one is able to appreciate (and depreciate) properly other particular cultures – the multiculturalists respect for the Other's specificity is the very form of asserting one's own superiority. (ibid:171)

Litt forenklet kan vi dermed si at Žižek sier at den vestlige ideen multikulturalisme i sitt innerste vesen er eurosentrisk og rasistisk,<sup>3</sup> siden den antar et privilegert perspektiv hvorfra alle kulturer kan betraktes (Bošković, 1997). Dette er en form for relativisme som Latour kaller partikulær, hvor alle kulturer er like forskjellige, men én (og det er alltid vår egen) står frem som mer forskjellig fordi den definerer selve rammeverket gjennom hvilket all «objektiv» forståelse må foregå (Latour og Myklebust, 1996 [1993]). Dette rammeverket er eksnominert og så selvfølgeliggjort at det ikke «behøver» noe eget navn.

---

2 Dette kan navngis med en artig neologisme, og kalles *coca-kolonisering*.

3 Rasismebegrepet her tør jeg bruke på bakgrunn av at Žižek bruker det selv, men også med referanse til Halls analyse av sammensmeltingen av rasediskursen og etnisitetsdiskursen, som jeg tidligere har referert, der han mener at disse to diskursene er så nært sammenvevd at de forstås best som rasismens to logikker.

Derrida anfører om antropologien noe av det samme:

...primært er den en europeisk vitenskap som, om enn motstrebende, anvender tradisjonens begreper. Følgelig tar antropologen, enten han vil eller ei, og uansett hva han har bestemt seg for, etnosentrismens premisser inn i sin diskurs i samme åndedrag som han avviser dem. Dette er en uomgjengelig nødvendighet og ingen historisk kontingens, med implikasjoner man burde meditere over. (Derrida og Gundersen, 2006:23)

Žižek skriver at kampen for ideologisk og politisk hegemoni er alltid en kamp for å appropriere de termer og begreper som spontant oppleves som apolitiske og hinsides politiske skillelinjer (Žižek, 2006a). Dette er et moment som også refleksivt kan spilles tilbake til at jeg har bestrebet meg på å benytte så nøytrale termer og beskrivelser som mulig. Hvilke nøytrale og positive ord og begreper er gjennom denne avhandlingen brukt og dermed appropriert? Øivind Varkøy har et eksempel som betegnende påpeker den samme strategien om diskursen rundt muntlighet og skriftlighet innenfor musikkpedagogikken, at det kan se ut som om det fra «representanter for muntligheten» er i ferd med å etableres en «entydighetens diskurs som er vanskelig å forholde seg kritisk til – for hvem kan vel være motstandere av det naturlige, ekte, opprinnelige, primære, nære osv?» (Varkøy, 2008:163).

Ved å benytte allment forståtte positive termer, som spontant knyttes til nøytralitet, verdifrihet og naturlighet, finnes det ikke noe punkt hvorfra en kritikk av dette igjen kan ta utgangspunkt. Dette kan i et metakritisk lys ramme en vitenskapsfilosofisk grunntanke om at man i forskning skal unnlate å bruke begreper som kan være ladede, og forsøke å finne nøytrale begreper. Ved å sette slike begreper sammen med andre begreper, og benytte de i en hvilken som helst sammenheng vil begrepene uvilkarlig lades i en eller annen retning. Bruno Latour diskuterer som jeg har vært inne på i artikkel 2 hvordan den vestlige verden «oppdaget» vitenskapen. Vitenskapen skulle være en ren mobilisering av naturen, uten «kulturell» forkludring. Her kan vi så se likheten mellom «vitenskapen», som oppfattes som en nøytral representasjon for naturen, Žižeks apolitiske termer, og Varkøys påstand om muntlighets-diskursen. Latour argumenterer at den vestlige mobiliseringen av naturen (gjennom vitenskapen som forstås som nøytral representasjon av natur) konstituerer en veldig viktig forskjell mellom Vesten og resten.<sup>4</sup> Žižeks påstand om at hegemonisk kamp dreier seg om å *erobre* termer som

---

4 «The West and the Rest», er etablert av Hall, i: (Hall, 1995)

spontant kan oppfattes som nøytrale, passer Latours kritikk av vitenskapen godt. Erobringen av vitenskapen – et påstått verdinøytralt representasjons-system – er det som kjennetegner modernismen. Nå har vi altså i følge Latour aldri vært moderne (1996 [1993]). Det finnes ennå ikke noe enhetlig system for sann presentasjon av naturen, ikke engang i det vi kaller vitenskap. Vi har aldri nådd frem til denne nøytrale plassen (her: vitenskapen), hvorfra vi kan erkjenne og representere verden som den er. Hvis vi ikke er moderne (og aldri har vært det), er vi under de samme forhold som de primitive, hvor ideer og praksiser ikke skjelner mellom hva som er naturlig og hva som er kulturell slik det vestlige samfunn nå forsøker å gjøre. Problemet er at det fortsatt med selvfølgelig fremstilles som om vitenskapen er et enhetlig og riktig system for ren erkjennelse av naturen, mens de andres verdensoppfatning enten må innpasses i den gjeldende verdensanskuelsen eller faller på utsiden. I en tekstpassasje fra et mye brukt kapittel om profesjonskunnskap og kulturelt mangfold blir denne type tenkning åpenbar:

På samme måte ser vi i større og større grad at vi lever i én verden når det gjelder kunnskap og kompetanse. Dette gjelder ingeniører, sivilingeniører, økonomer, lærere, universitetslærere, ja, faktisk de fleste fag- og yrkesområder, enten de defineres som profesjoner eller ikke. Kontrasten til dette er de tradisjonelle virksomhetene som er særdeles kulturspesifikke – diverse medisinmenn og sjamaner, omskjærere og liknende. I disse virksomhetene inngår ofte referanser til nettopp den lokale «overtroen» eller de lokale overleveringene av kompetanse, knyttet til ritualer og tilsvarende. (Gule, 2008:242)

At de andres kultur er *særdeles kulturspesifikk* kan bare bety at forfatterens kulturfelleskap (vitenskapen) har bedre og renere tilgang til naturen. I det teksten etablerer at det finnes «særdeles kulturspesifikke» virksomheter må det bety at det også finnes en privilegert plass som «lite eller ikke kulturspesifikk». I teksten er denne plassen tatt av forfatteren, eller gjennom Žižeks analogi: den er *kolonisert*, og det er en plass fra hvilken det påberopes en rett til å ha oversikt. Dette er sammenflettet med tråder av velintenderte maktkritiske og empatiske holdninger overfor de svakeste, og skaper en identitet: Den kritisk multikulturelle identitet. Fra denne multikulturelle posisjonen – fra denne «tomme plassen» – kan man så gi tommelen opp eller ned i møte med andre kulturer (og tommelen vises oftest opp, i relativismens navn eller som en empati for de underpriviligerte), og slik skapes og bygges multikulturalismens selvbylde: Identiteten som en *mer* forstående og følgelig viktigere kultur: Den vestlige multikulturalismen.

### 6.2.1 Kritisk multikulturalisme som empati

I min tolkning av de pedagogiske tekstenes bidrag i forhold til kulturelt mangfold finnes mange eksempler på at den kulturelle andre – enten det er gjennom etnoromantisering, fokus på hverdagsmusikk, evolusjonisme eller et vestlig eierskap til musikkbegrepet – blir underlegen majoritetskulturen. Det kan hevdes et visst empatisk driv i avhandlingen; et ønske om å sette fingeren på skjevheter og ubalanserte maktforhold i tekstene.

Žižek spør retorisk om hva som bidra til at kristendommen ble den dominerende ideologiske kraften, og svarer:

By incorporating a series of crucial motifs and aspirations of the oppressed – truth is on the side of the suffering and humiliated, power corrupts and so on – and rearticulating them in such a way that they became compatible with the existing relations of domination. (Žižek, 2006a:153)

Kanskje er kristendommens ideologi-hegemoni nå svekket, og overtatt av multikulturalismen som dominerende ideologi. Multikulturalismen, tar ofte – som kristendommen gjorde i følge Žižek – side med de lidende og de som er svake og undertrykte. Dette kan finnes i denne avhandlingens kritikk av det vestlige musikkhegemoniet som konsekvent undertrykkende gjennom sin definisjon og naturalisering av musikkbegrepet (Artikkel 2).

Spivak argumenterer i sin kjente artikkel *Can the Subaltern Speak?* (1988) at selve den kritiske praksisen konstruerer en virkelighet der den som det søkes oppreisning for knebles. Refererende til Foucault og Deleuze skriver hun at «the much-publicized critique of the sovereign subject thus actually inaugurates a Subject» (Spivak, 1988:66). Dette betyr at selv om en kritikk er rettet mot skjevheter og maktforhold i et større system, slik denne avhandlingen har gjort ved for eksempel å peke på læreverkernes fokus på det som er eksotisk og annerledes, vil kritikken konstruere et (undertrykkende) subjekt. Dette subjektet eier språket, og knebler den underpriviligerte den forsøker å reise opp fordi språket tilhører diskursen og den vestlige logosentrismen. Denne avhandlingen kan derfor sies å ha bidratt til å ha konstruert og gitt makt til et Subjekt – «multikulturalisten» – gjennom sin forsvarstale for den underpriviligerte. På samme måte som Spivak kritiserer Foucault og Deleuze for å finne opp et subjekt gjennom å tale gjennom det i sin kritikk, bør kanskje multikulturalismens maktkritiske stemme kritiseres for å forutsette og reetablere et (vestlig og vitenskapelig) rammeverk som trengs for i det hele tatt å forestille seg begreper som nøytralitet eller verdifrihet.



Forskeres egen forglemmelse av ideologiske bakgrunnsfaktorer som også styrer han selv kan ramme hele den foregående analysen av det som har med kulturelt mangfold å gjøre i læreverkene i musikk, hvor ofte kulturaliteten i språket, i analysen og ikke minst tolkningene er eksnominert, og de maktforhold som kritiseres derved understøttes gjennom å reaktivere rammene for en diskurs som er enda mer undertrykkende enn summen av de enkelte kritikkverdige utsagns positive effekter.

### 6.2.2 Kritisk multikulturalisme som racketeering?

Dersom man tar et empatisk perspektiv for å søke oppreisning for den undertrykte, slik mye multikulturalisme handler om, også denne avhandlingen, så bruker man et språk å sette ord på ubalansen med. Dette er akademias og vitenskapens språk. Empirien som undersøkes og tolkes, og ordene som presenterer analysestrategi, funn, drøftinger og konklusjoner, kan forstås som en tjeneste for – og en løsning på et problem for – de underprivilegerte. Dette kan allegorisk ses på som «racketeering». Ordet «racketeering» brukes for å betegne en type kriminalitet som kjennes best som en del av en mafia-strategi der beskyttelse tilbys mot betaling. Beskyttelse (det som da betegnes som en «racket») ville ikke vært nødvendig dersom mafiaen ikke eksisterte og skapte et behov for det. Selv om tjenesten som tilbys kan ha en reell verdi (man blir faktisk hjulpet til ikke å bli rammet), er det en «racket» fordi den er en del av det problemet den skal avhjelpe. Den empatiske analysen av det etniske steget i pedagogiske tekster for musikk kan under denne allegorien forstås som er en tjeneste som tilbys innenfor en diskurs der (det eksnominerte vestlige og nøytrale vitenskaplige) språket og den tenkningen som skjer gjennom begrepene er en del av problemet som gjør tjenesten nødvendig. Problemet er at språket og begrepene som brukes empatisk for å «gi beskyttelse», samtidig bekrefter den vestlige definisjonsmakten som det tilbys beskyttelse fra. Dersom man godtar denne argumentasjonen kan det sies at denne avhandlingen tilbyr en løsning på et problem det selv er med på å skape, den er en «racket».

Et sentralt begrep i denne avhandlingen har vært «representasjon». Jeg har skrevet at det etniske steget er en økt representasjon av kulturelt mangfold i de pedagogiske tekstene, og jeg har referert til at både lyd, tekst og bilder kan representere minoritetskultur eller majoritetskultur. Jeg har sågar en overskrift der jeg ser på forskjeller i representasjon av minoritetsmusikk og

majoritetsmusikk. For å nevne noe. Jeg har brukt «representasjon» som et nøytralt begrep.

Men er det ikke slik at begrepet forutsetter en forståelse av at det eksisterer noe *mer* opprinnelig, noe mer autentisk eller noe essensielt som gjennom representasjonen skal stå som tegn for? Når jeg da i denne avhandlingen har analysert «representasjon av kulturelt mangfold» så innebærer det at det forutsettes en *mer* original og essensiell kultur som representasjonen representerer. Det forutsetter også at det som skal representeres er forholdsvis stabilt og har en objektiv status. Det er i det hele tatt vanskelig å se hvordan «representasjon av minoritetskulturell musikk» skulle være forståelig dersom det ikke ligger en grunnforutsetning om at det finnes en objektiv opprinnelig essens i musikken. Men dette musikkbegrepet er det vestlige (artikkel 2), og bygger på et premiss om musikk som objekt (artikkel 3 og 5). Det å kritisere en lite fordelaktig «representasjon» av ikke-europeiske musikkformer og kulturer som en empati for de underprivilegerte som gjennom representasjonen får en lavere plass i musikkhierarkiet, kan ses på som en racket, fordi selve representasjonstankegangen forutsetter en vestlig forståelse der kulturer lar seg essensialisere og forflytte ved hjelp av representasjon. Denne vestlige akademiske kulturen styrkes og befester sitt herredømme gjennom den samme kritikken av seg selv.

På bakgrunn av dette kan man tilslutt spørre hva et arbeid som er gjort i denne avhandlingen da kan tilføre? Nøytraliserer dette siste kapittelet den kunnskap som er produsert? Det behøver ikke forstås slik; det forrige kapittelets konklusjoner kan stå like stødig som før. Men dette siste kapittelet har kanskje vist at de står og må stå innenfor en ramme, og at denne rammen ikke er rammene for kunnskap og forståelse overhode, men først og fremst tilhører det vestlig-kulturelle fortolkningsfelleskap.

Dette er ikke innsikter som har brakt oss til veis ende, slik at vi på denne bokens siste side har forklart alt og kan sette et endelig punktum. Snarere bringer det oss tilbake til start, og til en ny lesning av bidraget denne avhandlingen kan gi. Håpet er at leseren fortsatt ser kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikk som fruktbart å reflektere omkring, men samtidig også erkjenner at disse perspektivene styrer forståelsen inn i en verden som først og fremst er *vår* verden, og som vi har godt av å sette spørsmålstegn ved iblant.<sup>5</sup>

---

5 Hentet fra avslutningen av artikkel 5, noe omskrevet.

## Bibliografi

- Agawu, V. K. (2003) *Representing African music: postcolonial notes, queries, positions*. New York, Routledge.
- Ajagán-Lester, L. (1997) *“De andra” i pedagogiska texter : afrikaner i svenska skoltexter, 1768–1920*. Lund, Institutionen för nordiska språk. (Svensk sakprosa)
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. utg. Lund, Studentlitteratur
- Andreassen, G. (1999) *Opus*. Oslo, Samlaget.
- Andreassen, G. (2006a) *Opus: Musikk for ungdomstrinnet* Oslo, Samlaget.
- Andreassen, G. (2006b) *Opus CD*. Oslo, Samlaget.
- Andreassen, G. (2006c) *Opus. Musikk for ungdomstrinnet. Ressursperm*. Oslo, Samlaget.
- Appiah, K. A. (1992) *In my father's house: Africa in the philosophy of culture*. New York, Oxford University Press.
- Bachmann, K. E., Hopmann, S., Afsar, A. & Sivesind, K. (2004) *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand, Høgskoleforlaget.
- Baklien, B. & Krogh, U. (2002) *Evaluering av mosaikk – et program under Norsk Kulturråd*. Norsk Kulturråd. (Norsk Kulturråd – rapportserien)

- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009) *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Springer Dordrecht, Netherlands.
- Barth, F. (1998) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Prospect Heights, Ill., Waveland Press.
- Barthes, R. (1973) Myth today. I: *Mythologies*, s. 109–159. St. Albans, Paladin.
- Baumann, G. (1999) *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York, Routledge.
- Bohlman, P. V. (1999) Ontologies of Music. I: *Rethinking music*, red.: Cook, N. & Everist, M., s. 17–35. Oxford, Oxford University Press.
- Bošković, A. (1997) *Multiculturalism and the End of History* [internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.gape.org/sasa/multiculturalism.htm> [lest 05.01.08]
- Boyce-Tillman, J. (1997) Conceptual Frameworks for World Musics in Education. *Philosophy of Music Education Review*, 5, 1, s. 3–13.
- Bruillard, E., Horsley, M., Knudsen, S. V. & Aamotsbakken, B. (red.) (2006) *Caught in the Web or lost in the Textbook?* Paris, IUFM de Caen.
- Cain, M. (2008) *Philosophy, Policy, Practice: Visions and Realities of Cultural Diversity in Selected Primary Music Classrooms in Brisbane and Singapore*. Brisbane, Queensland Conservatorium Griffith University.
- Campbell, P. S. & Wade, B. C. (2004) *Teaching music globally: experiencing music, expressing culture*. New York, Oxford University Press.
- Derrida, J. (1988) *Limited Inc*. Evanston, IL, Northwestern University Press.
- Derrida, J. & Gundersen, K. (2006) *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. Oslo, Spartacus.
- Derrida, J. & Spivak, G. C. (1976) *Of grammatology*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Dunbar-Hall, P. (2002a) The Ambiguous Nature of Multicultural Music Education. I: *World Musics and Music Education: Facing the Issues*, red.: Reimer, B., MENC, The National Association for Music Education.
- Dunbar-Hall, P. (2002b) Politics or music? *Australian Journal of Music Education*, 9, s. 10–17.

- Dunbar-Hall, P. (2005) Colliding Perspectives? Music Curriculum as Cultural Studies. *Music Educators Journal*, 91, 4, s. 33–37.
- Dunbar-Hall, P. (2009) Ethnopedagogy: Culturally Contextualised Learning and Teaching as an Agent of Change. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8, 2.
- Dyndahl, P. (2006) Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning – noen sentrale perspektiver. I: *Nordisk musikkpedagogisk forskning : Årbok* 8, s. 59–75. Oslo, Norges Musikkhøgskole.
- Einarsen, H. P. (1998) *Møtet som uteble: om ideologier og virkelighet i et musikkprosjekt knyttet til flerkulturell musikkformidling*. Universitetet i Oslo.
- Ellingsen, A. (2009) *Music and ethnic integration in Norwegian state policies*. Oslo, Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport)
- Elliott, D. J. (1989) Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, s. 11–18.
- Elliott, D. J. (1995) *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, Oxford University Press.
- Elster, J. (2006) «Mye høflighet, lite kvalitet» Kronikk i Aftenposten 2. nov. 2006
- Eriksen, T. H. (1999) *Kulturterrorismen: et oppgjør med tanken om kulturell renhet*. Oslo, Spartacus.
- Eriksen, T. H. (2001) Between universalism and relativism : a critique of the UNESCO concept of culture. I *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Red: Cowan, J, Dembour, M.B & Wilson, R., s. 127–148. Cambridge, Cambridge University Press.
- Esmark, A., Bugge Laustsen, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (2005) *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg, Roskilde universitetsforlag.
- Fairclough, N. (2001) *Language and power*. Harlow, Longman.
- Fairclough, N. (2008) *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Fiske, J. (1994) *Media matters: everyday culture and political change*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Fock, E. (1997) Music – Intercultural Communication? *Micro Musics, World Music and the Multicultural Discourse. Nordicom*, 4, s. 55–66.
- Fock, E. (2000) *Mon farven har en anden lyd?: strejftog i 90'ernes musikliv og ungdomskultur i Danmark*. København, Museum Tusulanums Forlag.
- Fock, E. (2003a) Hvordan lyder en kultur? – Musikalsk (selv)iscenesættelse i det offentlige rum og dets betydning for relationen mellem gruppe og individ. I: *Medierne, minoriteterne og det multikulturelle samfund: skandinaviske perspektiver*, red.: Tufte, T., s. 133–154. Göteborg, NORDICOM.
- Fock, E. (2003b) *Musik omkring os: om musik i Tyrkiet, Pakistan, Marokko- og Danmark*. København, Edition Wilhelm Hansen.
- Fock, E. (2005) The Musical Arenas of Everyday Life: Cultural Studies from a Musical Perspective. I: *Youth, otherness and the plural city: modes of belonging and social life*, s. 291–319. Göteborg, Daidalos.
- Folkenborg, H. R. (2008) *Nasjonal identitetsskaping i skolen: en regional og etnisk problematisering*. Tromsø, Eureka forl. (Eureka læremiddelserie)
- Folkestad, G. (2006) Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 02, s. 135–145.
- Foucault, M. (2000 [1982]) The subject and power. I: *Power. Essential Works of Foucault 1954–1984* Vol. 3, red.: Faubion, J. D., s. XLIII, 484 s. New York, New Press.
- Foucault, M. & Schaanning, E. (1995 [1976]) *Seksualitetens historie, 1, Viljen til viten*. [Halden], EXIL.
- Foucault, M. & Schaanning, E. (1999 [1970]) *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo, Spartacus.
- Geertz, C. (1993) *The interpretation of cultures: selected essays*. London, Fontana.
- Goldberg, D. T. (1993) *Racist culture: philosophy and the politics of meaning*. Cambridge, Mass., Blackwell.

- Gruber, S. (2007) *Skolan gör skillnad: Etnisitet och institutionell praktik*. Linköping, Linköpings universitet. (Linköping Studies in Arts and Science)
- Gule, L. (2008) Profesjon og flerkulturalitet. I: *Profesjonsstudier*, red: Molander, I. A. & Terum, I. L., s. 233–250. Oslo, Universitetsforl.
- Guttu, T. (2005) *Norsk ordbok med 1000 illustrasjoner: riksmål og moderat bokmål*. Oslo, Kunnskapsforl.
- Hall, S. (1995) The West and the Rest: Discourse and Power. I: *Modernity: an introduction to modern societies*, red.: Hall, S. & Bram, G., s. 276–330. Cambridge, UK, Polity Press.
- Hall, S. (2000) Conclusion: the Multi-cultural Question. I: *Un/settled multiculturalisms: diasporas, entanglements, transruptions*, red.: Hesse, B., s. 209–241. London, Zed Books.
- Headland, T. N., Pike, K. L. & Harris, M. (1990) *Emics and etics: the insider/outsider debate*. Newbury Park, Cal., Sage.
- Hebert, D. G. (2010) Ethnicity and Music Education: Sociological Dimentions. I: *Sociology and music education*, red.: Wright, R., s. 93–114. Farnham, Ashgate.
- Henningsen, E., Skålnes, S. & Berkaak, O. A. (2010) *Mangfoldsåret : muligheter og motsigelser i politikken for et flerkulturelt kulturliv* [internett]. Tilgjengelig fra: [www.nibr.no/filer/2010-18.pdf](http://www.nibr.no/filer/2010-18.pdf) [lest 10.2014].
- Hesmondhalgh, D. & Born, G. (2000) *Western music and its others: difference, representation, and appropriation in music*. Berkeley, Calif., University of California Press.
- Hjertaas, F. & Johansen, K. L. (2000a) *Tempo! 8: elevbok*. Oslo, Cappelen.
- Hjertaas, F. & Johansen, K. L. (2000b) *Tempo! 8: lærerveiledning*. Oslo, Cappelen.
- Hjertaas, F. & Johansen, K. L. (2000c) *Tempo! danser 8, 9, 10 musikk 8.–10. klasse*. Oslo, Cappelen.
- Hjertaas, F. & Johansen, K. L. (2001a) *Tempo! 9: elevbok*. Oslo, Cappelen.
- Hjertaas, F. & Johansen, K. L. (2001b) *Tempo! 9: lærerveiledning*. Oslo, Cappelen.

- Hjertaas, F. & Johansen, K. L. (2002a) *Tempo! 10: elevbok*. Oslo, Cappelen.
- Hjertaas, F. & Johansen, K. L. (2002b) *Tempo! 10: lærerveiledning*. Oslo, Cappelen.
- Horsley, M., Knudsen, S. V. & Selander, S. (2005) *'Has Past Passed?': textbooks and educational media for the 21st century*. Stockholm, HLS förlag.
- Horsley, M. & Mccall, J. (red.) (2009) *Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media*. Tønsberg, IARTEM.
- Hutchinson, J. & Smith, A. D. (1994) *Nationalism*. Oxford, Oxford University Press.
- Hvistendahl, R. (2004) Oversikt over forskning på flere kulturelle perspektiver i lærebøker i norsk som andrespråk I: *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*, s. 7–24. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Johnsen, E. B. (1993) *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2011) *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. (Rapport)
- Karatani, K. (2003) *Transcritique on Kant and Marx*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Kasin, O. (2008) Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I: *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*, red.: Otterstad, A. M., Oslo, Universitetsforl.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet (1987) *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Bokmål. Oslo, Aschehoug.
- Klausen, K. C. (2007) *Samtidsdiagnoser. Sakraliserte verdier og tekstmakt i Samfunnsfagsbøker*. Masteroppgave, Trondheim, NTNU.
- Knudsen, J. S. (1995) *Opplev Musikken. Fredrikstad Kommunale Musikkskole møter Zimbabwe*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Knudsen, S. V. (2007) Interseksjonalitet: teoretisk inspirasjon til analyse af minoritetskulturer og identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved



- samerne i en norsk lærebog. I: *Tekst i vekst : teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, red.: Knudsen, S. V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B., s. 49–66. Oslo, Novus.
- Knudsen, S. V. (2010) Poststrukturalistiske tilgange. I: *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*, red.: Knudsen, S. V. & Aamotsbakken, B., s. 152–175. Kristiansand, Høyskoleforl.
- Knudsen, S. V. (2011) Whiteness studies as theoretical inspiration in the analysis of textbooks and educational media. I: *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*, red.: Roriguez, J. R., Horsley, M. & Knudsen, S. V., Santiago de Compostela, Spain, IARTEM.
- Knudsen, S. V. (2013) *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*. Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2006) *Reading images: the grammar of visual design*. London, Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo, Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2007) *Likeverdig opplæring i praksis!: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Lakou, S. & Utlendingsdirektoratet, S. (2005) *Vi og De*. Oslo, Utlendingsdirektoratet.
- Lather, P. (1992) Critical Frames in Educational Research: Feminist and Poststructural Perspectives. *Theory into Practice*, 31, 2, s. 87–89.
- Latour, B. (1987) *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes, Open University Press.
- Latour, B. & Myklebust, R. B. (1996 [1993]) *Vi har aldri vært moderne: essay i symmetrisk antropologi*. Oslo, Spartacus.
- Leuween, T. V. & Selander, S. (1994) Att återskape ett historiskt arv. Bildretorik i historieböcker fran Sverige och Australien. I: *Konsten att informera och övertyga: en antologi om pedagogik, text och retorik*, red.: Selander, S. & Englund, B., s. 93–109. Stockholm, HLS förlag.

- Lorentzen, S. (2005) *Ja, vi elsker. Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000*. Oslo, Abstrakt forl.
- Lund, R. (2004) Lærebøker i engelsk : hvordan ivaretas det flerkulturelle perspektivet? I: *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*, red. Skjelbred, D & Aamotsbakken, B., s. 59–82. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Lundberg, D., Malm, K. & Ronström, O. (2000) *Musik Medier Mångkultur – Förändringar i svenska musiklandskap* Hedemora, Gidlunds förlag.
- Mikk, J. (2000) *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Moser, T. (2004) Mellom friluftsliv og slavetrinn: det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsøvingfaget. I: *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Red: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Mudimbe, V. Y. (1988) *The invention of Africa: gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Bloomington, Ind., Indiana University Press.
- Møller, B. G. & Kultur- og kirke departementet (2009) *Med forbehold om endringer: anbefalinger og rapport fra Mangfoldsåret 2008*. Oslo, Kultur- og kirke departementet. (Rapport (Kultur- og kirke departementet))
- Oxfeldt, E. (2010) Postkolonialisme og fortellinger om kulturell tilhørighet. I: *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*, red.: Knudsen, S. V. & Aamotsbakken, B., s. 196–216. Kristiansand, Høyskoleforl.
- Palmer, A. J. (2002) Multicultural Music Education: Pathways and Byways, Purpose and Serendipity. I: *World Musics and Music Education: Facing the Issues*, red.: Reimer, B., MENC, The National Association for Music Education.
- Philpott, C. (2010) The Sociological Critique of Curriculum Music in England: Is Radical Change Really Possible. I: *Sociology and music education*, red.: Wright, R., s. 81–113. Farnham, Ashgate.
- Pickering, M. (2001) *Stereotyping: the politics of representation*. Basingstoke, Palgrave.

- Pratte, R. (1979) *Pluralism in education: Conflict, clarity, and commitment*. Charles C. Thomas.
- Radano, R. M. & Bohlman, P. V. (2000) *Music and the racial imagination*. Chicago, University of Chicago Press.
- Refvik, S. (1998a) *Alle Tiders Musikk, 8.-klasseboka*. Oslo, Warner/Chappell Music Norway.
- Refvik, S. (1998b) *Alle Tiders Musikk, 9.-klasseboka*. Oslo, Warner/Chappell Music Norway.
- Refvik, S. (1998c) *Alle Tiders Musikk, 8.-klasseboka. Lærerens bok*. Oslo, Warner/Chappell
- Refvik, S. (1999a) *Alle Tiders Musikk, 10.-klasseboka*. Oslo, Warner/Chappell Music Norway.
- Refvik, S. (1999b) *Alle Tiders Musikk, 9.-klasseboka. Lærerens bok*. Oslo, Warner/Chappell
- Refvik, S. (1999c) *Alle Tiders Musikk, 10.-klasseboka. Lærerens bok*. Oslo, Warner/Chappell
- Roriguez, J. R., Horsley, M. & Knudsen, S. V. (red.) (2011) *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela, Spain, IARTEM.
- Ruud, E. (1997) *Musikk og identitet*. Oslo, Universitetsforl.
- Rønningen, A. (1999) *Himmelsk sang hedensk larm: musikk, identitet og inkulturasjon i den lutherske kirke på Sørvest-Madagaskar*. Hovedoppgave, NTNU, Musikkvitenskapelig institutt.
- Rønningen, A. (2010) Pictures from Ethnia: Peepholes into otherness: A brief analysis of pictures used in Norwegian music textbooks for the 8th grade. *IARTEM e-Journal*, 3, (2), s. 29–42.
- Rønningen, A. (2011) Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenking, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. I: *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 12*, red.: Holgersen, S.-E. & Nielsen, S. G., s. 81–100. Oslo, Norges Musikkhøgskole.
- Rønningen, A. (2013) Læringsdesign i et flerkulturelt perspektiv: Analyser av læringsdesign i pedagogiske tekster for ungdomsskolens musikkfag.

- I: *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*, red.: Knudsen, S. V., s. 83–118. Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Rønningen, A. (2014a) Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli. I: *Kunstner eller lærer?: profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*, red.: Angelo, E. & Kalsnes, S., s. 218–233. Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Rønningen, A. (2014b) Historier fra Etnia. Representasjon av kulturell annerledeshet i lærebøker i musikk for norsk ungdomsskole. I: *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 15*, red.: Holgersen, S.-E. & Nielsen, S. G., s. 121–152. Oslo, Norges Musikkhøgskole.
- Said, E. W. (2004) *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo, Cappelen.
- Sanner, G. a. K. (2003) *Lærebøker i Musikk – en studie av to læreverker i musikk for ungdomstrinnet* [internett]. Tilgjengelig fra: [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4\\_2003fulltekst.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4_2003fulltekst.pdf) [lest 3/5/07]
- Schippers, H. (2004) Blame it on the Germans! A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians. I *Preparing Musicians Making New Sounds Worlds*. Red.: Musumeci, O., s. 199–208. Barcelona, ISME/ESMUC.
- Schippers, H. (2005a) In *Celebration of Voices: XV National Conference Proceedings*. Australian Society for Music Education, pp. 225–228.
- Schippers, H. (2005b) Taking Distance and Getting Up Close: The Seven-Continuum Transmission Model (SCTM). I: *Cultural Diversity in Music Education*, red.: Patricia Shehan Campbell, J. D., Peter Dunbar-Hall, Keith Howard, Huib Schippers, Trevor Wiggins, s. 29–34. Australian Academic Press/ Griffith University.
- Schippers, H. (2006) Tradition, authenticity, and context: The case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23 3, s. 333–349.
- Schippers, H. (2008) *The guru recontextualised? – Teaching and learning North Indian classical music in a western professional training environment* [internett]. Tilgjengelig fra: [http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/18936/1/48887\\_1.pdf](http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/18936/1/48887_1.pdf) [lest 15/09/2008]

- Schippers, H. (2010) *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York, Oxford University Press.
- Schurz, G. (2008) Patterns of abduction. *Synthese*, 164, 2, s. 201–234.
- Selander, S. (1988) *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund, Studentlitteratur.
- Selander, S. (2003) Pedagogiska texter: socialt minne och multimodala artefakter för kommunikation. I: *Skolan och tusenårsskiftet*, red.: Forsberg, E., s. Uppsala, Uppsala Universitet: .
- Selander, S. (2007) Didaktiskt design: Den dubbla utmaningen. *Digital kompetanse*, 2, 3, s. 162–172.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2001) *Fokus på pedagogiske tekster: artikler fra prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler."*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. (Notat)
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004) *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo, Universitetsforl.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003) *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2004) *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Skrunes, N. (2010) *Toleranselæring og læreboktekster: toleranse i møte med etiske og kulturelle spenninger og islamsk tro og praksis : en lærebokanalyse*. Oslo, Abstrakt.
- Skyllstad, K (1990) *Klangrikt fellesskap : Rikskonsertenes innvandrersprosjekt : foreløpig evalueringsrapport*. Oslo, Rikskonsertene (rapport).
- Skyllstad, K. & Ellingsen, A. R. (1997) *Musikk for barn og unge i det flerkulturelle samfunn: konferanserapport, Nordisk forskersymposium, 23.–28. oktober 1995*. Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skyum-Nielsen, P. (1995) *Text and quality: studies of educational texts*. Oslo, Scandinavian University Press.

- Spivak, G. C. (1988) Can the subaltern speak? I: *Marxism and the interpretation of culture*, red.: Nelson, C. & Grossberg, L., s. x, 738 s. Houndmills, Macmillan.
- Spruce, G. (1999) Music, music education and the bourgeois aesthetic: Developing a music curriculum for the new millennium. I: *Learning and knowledge*, red.: McCormick, R. & Paechter, C., London, Chapman : in association with The Open University.
- Sæther, E. (2003) *The oral university: attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö Academy of Music, Lund University.
- Søndergaard, D. M. (1999) *Destabilising discourse analysis : approaches to poststructural empirical research*. Kbh., Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. (Working paper, 1999:7)
- Tawada, Y. (2010) *Talisman ; Forvandlinger*. Heimdal, Den grønne malen.
- Taylor, C., Appiah, K. A. & Gutmann, A. (1999) *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg, Daidalos.
- Taylor, T. D. (2007) *Beyond exoticism: western music and the world*. Durham, N.C., Duke University Press.
- Varkøy, Ø. (2008) Øre og øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning, Årbok 10*. Red.: Nielsen, F.V., Holgersen, S. E., Graabraek Nielsen, S., s. 135–166. Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Volk, T. M. (1998) *Music, education, and multiculturalism: foundations and principles*. New York, Oxford University Press.
- Wikman, T. (2004) *På spaning efter den goda läroboken: om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo akademis förlag.
- Winje, G. (2004) Det flerkulturelle perspektivet i krl-lærebøkene. I: *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Red.: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

- Žižek, S. (2006a) Multiculturalism, or, the cultural logic of multinational capitalism. I: *The universal exception: selected writings, volume 2*, red.: Žižek, S., Butler, R. & Stephens, S., s. 151–183. London, Continuum.
- Žižek, S. (2006b) *The parallax view*. Cambridge, Mass, MIT Press. (Short circuits)
- Žižek, S. (2008) Parallakse. *Agora*, 26, 01–02, s. 270–285.
- Žižek, S., Butler, R. & Stephens, S. (2006) *The universal exception: selected writings, volume 2*. London, Continuum.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Torvatn, A. C. (2004) *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. [Tønsberg], Høgskolen i Vestfold.

**Pictures from Ethnia: Peepholes into Otherness:**

A brief analysis of pictures used in  
Norwegian music textbooks for the 8th Grade.

*IARTEM e-journal (2010) vol 3 no 2. p 29–42*





**IARTEM e-Journal  
Volume 3 No 2**

**Volume 3 Number 2**

---

**Pictures from Ethnia: Peepholes into Otherness:  
A brief analysis of pictures used in Norwegian music  
textbooks for the 8th Grade**

Anders Rønningen  
Vestfold University College  
Norway

**Abstract**

In the Norwegian national strategy plan *Equal Education in Practice* it is stated that "To ensure proper subject and linguistic learning outcomes, it is also important that multicultural reality should be reflected in the teaching materials" (2007:16). This means that the multicultural society should also be reflected in textbooks for music. One might think this would be relatively easy, as the subject itself is "cultural". For other subjects such as mathematics, I suppose it could be claimed that they are socially and culturally neutral (although I also would argue against this view).<sup>1</sup> But the very nature of music *is* culture; as a result the (multi)cultural perspective is not as subtle as it is in some other subjects. On the other hand, an analysis of this is not just a simple case of pinpointing the multicultural, such as counting the representation of black people, or the use of artists and examples from different parts of the world. It must delve more deeply into the conception that representations of "cultural otherness" create in the mind of the reader - the focus in this article being mainly those represented through pictures.

This article deals with my own uneasiness when encountering pictures and text about non-western culture and music in some music textbooks. I will explore how otherness and exotism can be said to represent an imaginary nation, a particular geographical place corresponding to a Western fantasy, which I will call Ethnia. I will use some of the pictures and a small passage of text from *Tempo* (Hjertaas and Johansen, 2000) and *Opus – Musikk for ungdomstrinnet* (Opus - Music for contemporary schools) (Andreassen, 2006), which are two music textbook series used in Norwegian schools (8<sup>th</sup> – 10<sup>th</sup> grade), to reveal how an educational discourse manifests itself when constructing and representing cultural otherness. There is a danger of focusing on race, ethnicity or otherness, even if it is done with a will to improve the situation for "the Other," because it can instead separate and exotify this "Other" even more; not

liberate or empower them, but colonize them in a new way. I hope that my critical intentions here will be so clear that it will account for a possible cognitive enlargement of the gap between a we-majority and a them-minority.

Music is traditionally one of the school subjects that uses textbooks less often (Bachmann et al., 2004), so it is important to look more closely at the praxis in classrooms if one wants to say more about the way these texts are experienced by the pupils. Nevertheless, I believe a textbook, containing a type of distilled knowledge, does tell us something; as monuments in a society's discourse about ethnicity, youth culture, music and school. The aim is therefore more to investigate certain discursive formations within the Norwegian society, than to be specific in terms of what the textbook's influence are or could be in the schools.

**Key words:** Music, textbooks, exoticism, praxis, multicultural education, educational discourse

### The geographical metaphor of Ethnia

In the teacher's version of one of the textbooks under consideration, there is an explanation of an African dance to be used in class. A certain move is standardized and named *The Ethnic Move*. The same move is also named, even more controversially, as *The Slave Move* in the pupil's book.<sup>2</sup> In my current analytical work, I have started to use "the ethnic move" as a key term, a metaphor labeling a process towards an inclusion of a certain multicultural perspective, and I believe it contains a key to understanding some of the fundamental attitudes in that multiculturalism. Put in terms in a framework of critical discourse analysis: the metaphor of the ethnic move gives a means to denaturalize the ideological-discursive formations. Fairclough (1995:42) argues: "Naturalization gives to particular ideological representations the status of common sense, and thereby makes them opaque, i.e. no longer visible as ideologies". Can the text and pictures in this textbook be traced back to an ideology that is in conflict with governmental directives in Norway about reflecting a multicultural reality? Is this naturalized "common sense"?<sup>3</sup> "The ethnic" is constructed as something exotic and interesting, something that is occurring in another place, far away from the reality of the schools.

Reading the texts and looking at the pictures, one may wonder about the origin of this ethnic move. Ethnia? Since Ethnia of course does not exist, it fits the purpose even better: Ethnia is not a reality, it is a construct. Ethnia, then, will serve as a term signifying a more global version of the West's notion of Africa, which, as pointed out by a number of postmodernists, is a construct of the European discourse. It works as a concept of what Agawu calls the Africa of European discourse: - a "cherished source of fantasy and imaginative play"(Agawu, 2003:60).

Most of the music in the two textbooks is divided into genre-specific parts; thus, it is relatively easy to separate the "Ethnic" from other genres that are more readily understood as "Our" music, (which is the representation of Afro-American music like Rock, Pop, Reggae and so on).<sup>4</sup> By sorting out some music and re-naming it "Ethnic," (or as in *Tempo* and *Opus*: World music/Drums and Song, etc.), one creates a notion that the remaining music does not have anything to do with ethnicity. The (Norwegian) majority culture is not named, and the fact that all music always "is

ARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Rønningen 29-42 30

ethnic music in the sense that it arises out of a specific time and place, from a specific group of people, their beliefs, and their efforts to deal with their interpretations of natural and psychic phenomena", is blurred. (Palmer, 2002:31)

The questions of ethnicity are closely related to those of race, but when the latter term uses biology as its primary indicator of difference, the former uses culture. Nevertheless I see both of them here as social constructs. These constructs often interrelate; as categories of "race" are connected to culture and can be "read off" in culture, and categories of "ethnicity" appear to be linked to biological heritage. Because of those connections, it is hard to think ethnicity without race, and race without ethnicity, and Goldberg's notion of "ethno-race" names this. (Goldberg, 1993) Hall suggests even that it seems "more appropriate to speak, not of 'racism' vs 'cultural difference' [ethnicity] but of racism's 'two logics'. (Hall, 2000:223) Interestingly, he also links this "conflation of biological and culturally inferiorizing discourses" to the "multicultural moment", which I understand as corresponding to my metaphoric use of "the ethnic move". If this is true, then Ethnia is not only a place for the culturally different, but also the racially different. Since there also seem to exist a correlation between ethnicity and social class, a finding that made Gordon propose the term "ethclass" for the intersection between ethnicity and class (Gordon, 1964:51ff), we could just as well include conceptions of other markers of otherness and project them into Ethnia.

In the same way we can say that all music is ethnic music, we can also say that all music has a connection to race, (Connell and Gibson, 2003:15), but this connection is denied or blurred, as brilliantly expressed in the opening passage in (Radano and Bohlman, 2000:1) "A specter lurks in the house of music, and it goes by the name of 'race'." If, in speaking of race, a definition of whiteness is avoided, a truth is being constructed that being white is the norm. Barthes uses the term "ex-nomination" in his critique of the bourgeoisie as "the class that does not want to be named" (Barthes, 1973:138), but this notion is taken further for example by Fiske, in writings about race, ethnicity and media culture (Fiske, 1994). Race is a priori thought to be a matter of blackness. Whiteness is not made relevant; hence, it is invisible and cannot be considered at all in discussions about race. The discourse ex-nominates whiteness and makes it unchallengeable. Consequently, it does not exist and cannot be blamed for anything:

One of the conditions of postmodern oppression is a regularity of material effects whose original source is so immaterial as to appear to be absent. Effects without a cause leave a black hole of uncertainty, a vacuum of not knowing, that makes it difficult to take an oppositional stance. That which cannot be seen all too readily becomes that which cannot be opposed (Smith and Fiske, 2000:607). This can also be the case in the same way for questions about ethnicity (as we just have seen). Ethnia, therefore, I understand not only as a place never here with Us, it will always be the place for "The Other", both culturally and racially, perhaps also regarding social class, gender, and other categories, though always with cultural difference as its primary identifier. By constructing a special place for named otherness, the remaining here with us is ex-nominated normality.

### In Ethnia, no one has names

If one looks at the pictures in *Tempo* that could be interpreted as being “ethnic,” and compares them with pictures that are not “ethnic,” it immediately becomes evident that there are differences in the composition. These are differences that can be linked to the notion of us/them. Pictures from *Ethnia* are expositions of “them,” while the other pictures clearly identify with an “us,” of which there are several examples. One is in the naming of the pictures. Whereas most of the pictures throughout *Tempo*’s book for the 8th grade have texts explaining the situation and in most cases also name the artist, this is not the case in the chapter “Drums and Song” which primarily focuses on drums (mostly African). Here, not even the country where the picture is taken is mentioned, and only one of the 12 pictures of people playing/singing in this chapter has any text at all (a picture of a well-known traditional Norwegian singer). For the 11 remaining pictures, there are just black or exotic people singing, dancing and playing drums. Our African music colleagues will probably forgive that their names are not mentioned, but unfortunately this also conveys to the pupils (and teacher) that exotic people have no names.

Figure 1: Western drummer with a name vs. African (?) nameless drummers (*Tempo* 8)



Or to put it another way: “We” have names, but “They” do not, because they are not part of our culture. In Fig. 1, we see a typical picture of a Western drummer (whose name I consider to be unknown to Norwegian pupils between the ages of 13 and 15), together with a picture of some African drummers. While the first picture gives name and artist status to the person, the drummers in the latter picture are not to be known, not artists, just representatives of “otherness”. Agawu asks ironically: “Why should we bother to learn the strange and often unpronounceable names of people in remote places practicing weird customs when we can simply invoke the all-purpose “Africa”? (Agawu, 2004) “Africa” again, serves as a very practical category – an “Ethnia”.

### Ethnia is far, far away

Kress and Leeuwen write about the importance of the angle used in pictures:

The difference between the oblique and the frontal angle is the difference between detachment and involvement. [...] The frontal angle says, as it were, "What you see here is a part of our world, something we are involved with." The oblique angle says, "What you see here is not a part of our world; it is their world, something we are not involved with". (Kress and Leeuwen, 2006:136).

The angle in most of the "ethnic" pictures is oblique. Even if one of the dancers is waving towards the viewer in Fig. 2, a closer look will reveal that we are not within the range of her look and that she is waving to somebody else. As the picture has no explanation, just associations to the "song and dance" (-and the slave move which figures prominently on the very same page), we do not know what kind of performance this is. In fact, it looks like an event with no audience, merely an internal activity. As the angle itself also communicates detachment, we are simply flies on the wall, not invited in or to take part in this. We are basically just looking, much as tourists do.

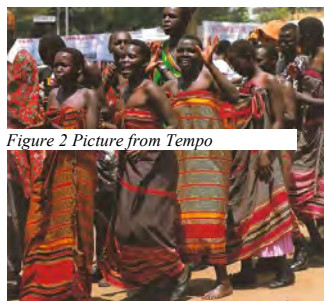


Figure 2 Picture from *Tempo*

We can also make another distinction from Kress and Leeuwen that underscores this "tourist perspective". They make a distinction between pictures in which the represented participant looks directly into the viewer's eyes, and pictures with no imaginary contact. The former demands contact with the viewer, thus they call it – following Halliday (Halliday, 1985) – "demand". The latter offers itself as an item of information, an object "as though they were specimens in a display case" and are thus called "offer" (Kress and Leeuwen, 2006:119). Only one of the pictures of non-Western looking musicians in *Tempo* demands contact; the rest are all displayed as items of information, as "representatives of Ethnia". There are many other pictures in the book that are in the "demand-category", e.g. portraits of the composers Arne Nordheim, Åse Hedstrøm and Finn Mortensen, but all of them are Norwegians.

### In Ethnia there are limited amounts of technology

Another notable aspect of how exoticization takes place throughout these textbooks is found in the notion of professionalism. One of the signs of whether a musical event is pictured as art or not, is if it is performed from a stage and not on the street or outside in nature. When musical events are displayed just as leisure time activities, and not as something extraordinary, something that needs a special place with some distance between the spectators and performer, the artist will hardly be seen as professionally skilled, perhaps not an artist at all. All the representations of Africa or Afro-America in *Tempo* are pictures from outdoors, i.e. on the street. While 12 other pictures from this book are clearly displaying people performing from some kind of stage with dedicated spectators listening, this is not the case for any of the African  
IARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Rønningen 29-42 33

representatives. This gives a subtle, but powerful message: *These people are just playing for fun* (hence: this is not art). This is even more problematic since the textbooks also seem to render more value to music as art than music as social activity<sup>5</sup>.

Figure 3 A far better picture in this regard. From *Opus: A named artist (Salif Keita) performing from a stage with lots of technology*



The use of microphones and other technical equipment is also a sign of professionalism, which communicates that the music has been cultivated and has a certain degree of sophistication. Musicologist McLary, who famously discuss music, gender and sexuality in her book *Feminine Endings*<sup>6</sup> (McClary, 2002), maintains that a woman is often associated with nature and simplicity, while a man represents culture and technology. This can also apply to the idea of Ethnia as “nature”. “Culture” then, is manipulated and controlled nature. Although nature can be beautiful, it must be controlled since it is potentially dangerous. The control or cultivation of nature demands power and is a sign of power, and is thereby presented through the textbook pictures as something belonging to the West. The pictures of drummers in the street with no technology, except for their (home-made-looking) drums, strengthens the image that this music is not art but rather just a natural part of everyday life, and nourishes the Western fantasy of “ethnic” music as being close to nature (Figs. 1 and 2).

In some popular musicological publications in Norway, a common thought is that musicality in Africa generally resembles that of children. Roar Bjørkvold, one of the most extensively published musicologists in Norway, says that the African understanding of the concept of music is much closer to a child’s than to an adult’s here in Europe. (Bjørkvold, 2005:4) This is meant as a positive statement in favor of non-Western music, and is one of the desirable aspects we should learn from *them*, but it nevertheless emphasizes the notion of closeness to nature and non-technology. It regenerates the myth of the noble savage.<sup>7</sup> “Close to nature” does not necessarily mean something bad or with less value than more “cultivated” music. The “natural” might even be referred to as something we should envy, as is the case for Bjørkvold. Even so, it constructs a “we” which is cultivated, as opposed to a “them”

IARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Rønningen 29-42 34

which is controlled by us who decide when or where to let these “natural” impulses reach us. I want to quote a passage about “African music” and its “most typical property” from another textbook – *Opus* - that is considered by many teachers to be more up to date than *Tempo*<sup>8</sup>. This is about the use of drums, and contributes a lot to the belief that Africa is an exotic and strange place, far away, with no technology and close to nature:

\*Drums can be used to imitate the human voice. In that way, people in some areas of Africa can send messages that cross great distances with only the help of a talking drum.

\*The drums can show a chieftain’s status in a tribe. The nicer the drums and music a tribe has, the greater the status their chieftain enjoys with the neighboring tribes.

\*The rhythm is very important in African music. No other continent can display as advanced a use of rhythm in folk music (traditional music).

\*Drums of different sizes are arranged in different “families”. One talks about father-, mother-, daughter-, and son-drums.

(Andreassen, 2006:248, my translation)

First and foremost, the message here is *difference*, leaving no doubt that this music (and these people) is genuinely different from what is common and familiar to us. To give weight to difference means increasing the distance between them and us. I have been to Africa myself, and witnessed an extensive use of SMS, but I have never heard any long-distance drum messages. In the text, that is given as one of the primary reasons for the use of drums. In addition, the sentence about organizing drums into families seems a bit over exaggerated, as this is also very common for instruments in the West – although we often use slightly different classifications: soprano, alto, etc. But here again, it is rendered as if it is something *totally* different.<sup>9</sup>

### Our relationship with Ethnia

Ethnia then, becomes *too* different from “us”, and we are left with an impression that it is next to impossible to interact with it. Under the heading “Folk music” in *Tempo* 8, there are two pictures that are used to explain the term. The first sentence says: *Every culture has its own music*. Then the two pictures show what most pupils would think of as two Norwegian folk musicians, as well as a picture of two African musicians. At first glance that is all there is, and with the statement about every culture having its own music echoing in one’s head, there seems to be no connection between the two pictures. But looking closely, we can see that the background is the same, and<sup>10</sup> an even closer look reveals that the cora (the player here is IARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Røt



Figure 4 Broken into two worlds. From *Tempo* 8

the BBC World Music Award winning Solo Cissokho from Senegal) also shows up in the “Norwegian” picture. Yes – it is from the same room, but for some unknown reason the picture has been split (in reality, it is not exactly the same picture, but has undoubtedly been taken in the same room). This could have been a picture narrowing the imaginary gap between the two cultures. Ironically, it was written in one of the reviews of the CD from this very project that this recording almost “leads us to believe that Norway was once a small country in Africa. And then, I believe, the intentions behind the project have successfully been achieved” (Nordal, 1997) (My translation from Norwegian.) If this was the intention of the project, what is the reason behind cutting the picture in two and not mentioning the artists’ names in the book? It seems as if the project’s intentions have gone lost in the textbook. Another ironical aspect of this is that *Tempo 9* (the book from the same series, but for the ninth grade) uses a musical example from this CD, not referring to the occurrence of the picture in *Tempo 8*, but instead stating that this is an example of “how musicians with different cultural backgrounds together create new and exciting music” (Hjertaas and Johansen, 2001:149). Two pictures representing two groups, not in harmony, but rather from two different worlds: Norway and Ethnia. Even if *Tempo* recognizes “Ethnia” as having a great culture, Ethnia is made exotic and displayed as being inferior to Norwegian culture, given no space within the “us” the textbook displays. A notable exception is in *Tempo 9* (Hjertaas and Johansen, 2001:149), where under the heading, “World Music”, a half-page picture is displayed (fig.7)



Here, one can see the possibilities for understanding, cooperating with and even learning from the cultural other. Accompanied by a text naming the artists and saying that they created a cultural bridge between West Africa and the north of Norway, this is an example of a better picture and a better way to proceed when representing the other. But is Angelique Kidjo really a cultural other here? One might interject that Mari Boine is even more “ethnic” than Kidjo in this context because of her

Sámi heritage. Thus, she is perhaps *not* serving the role of representing the Norwegian majority that makes up the “us”, but rather as an ethnic alibi so that the “us-culture” culture can maintain non-ethnic and ex-nominated. Another objection is that this event takes place in a special meeting place. Multicultural events are often special occasions that do not necessarily reflect the general attitude of society, nor shake the ground under the basic cultural hierarchy within society. From Denmark, Eva Fock reports that minority youth prefer their particular youth culture to be included as part of the Danish youth culture, not placed beside it. (Fock, 2000:161) It is also a common practice to warn against performing multicultural activities just on special occasions, such as festivals, etc. (Skylstad, 1993)



### **Representing Ethnia (A Short Interlude from the Classroom)**

In the excitement over cultural diversity in their classroom, there is the danger of teachers ascribing qualities to their pupils that they do not possess. A pupil identified as ethnic could easily be assigned the role as a representative or even cultural ambassador of his/her "Ethnian" music because the teacher is afraid his/her knowledge is not sufficient. Since I also problematize the use of some textbooks as representing the ethnic in problematic ways, a teacher would perhaps prefer to use the human resources available in the classroom. I want to cite three reasons to be cautious in doing that. Firstly, it can easily draw the minority culture pupils into an undesirable situation because they do not want to display this part of their identity in school. Some minority culture pupils are used to identifying and using certain parts of their original culture in their homes and certain traditions, but that does not mean that they want to bring it to their schools. Secondly, it is also not necessarily the case that immigrants to Norway and their descendants have inherited musical competence from their original culture. In fact, most of them come from areas not endowed with traditional folklore. Eva Fock visited the areas that most Danish immigrants come from and concluded that they often come from areas without any significant value in terms of music and folklore:

It was striking that the cultural elites in the big cities in all three of my trips (the regions with most immigration to Denmark) strongly advised me not to go to the villages I had planned to – not because they were considered dangerous, but because these districts were considered uninteresting, quite straightforward and undeveloped. Also important in this matter is that these districts actually did not inhabit any existing folklore. They did not represent the kind of folk culture one would wish to expose (when the folklore was on stage). I have to admit that the particular villages were not exactly filled with cultural activities that would fulfill the expectations of a tourist. These were not the places where the people spontaneously sang, played and danced all day long. On the contrary, I had to go far in seeking the music – the silence ruled. This is worth a thought when we in Denmark often see every immigrant (including their descendants that visit the "background countries" to various degrees) as qualified cultural ambassadors for their so-called countries of origin.

(Fock, 2003b my translation )

These are often poor people who know little of their country of origin's music, particularly in terms of "higher" music that the cultural elites want to display when representing their country. The pupil therefore will – at best – present his/her country's music and folklore as an amateur, a youth with a limited knowledge of his/her country of origin. The problem is that the quality of his/her performance and presentation will be compared with the presentations of "Western" music – often done by professionals (both pedagogically (the teacher) and musically (the best artists and orchestras in recordings and concerts). This can give one the impression that the music from Ethnia is not of the same quality as the more familiar Western variety, thereby leaving peers with the impression that this music is nothing but exotic.<sup>11</sup> Thirdly, there is an unconscious belief that the music is (super) naturally connected with ethnicity and race. Some teachers feel that they cannot say anything about music from, e.g. Somalia, but prefer to challenge one of the Somali pupils to give a

ARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Rønningen 29-42 37

presentation or example instead. There is an underlying belief that goes something like this: "To be able to understand or present Somali music, you have to be Somali. The music is in the blood." At this point, we have to evoke the word racism. What in fact is culturally conditional becomes a matter of race and is naturalized as an "objective truth".

### **Peepholes into otherness**

To return then to the perspective of the national strategy plan in which we learned that multicultural reality should be *reflected in the teaching materials*, I am very tempted to take an activist's stand here, as I believe that a pure reflection of the conditions in a society will do nothing more than regenerate the problematic and naturalized attitudes of the majority (one could also add: white, male and middle-class) that define and are being defined by our society. Although trying to include "foreign" music, the textbook often fails as it alienates these cultures through what has been termed "cultural peeking" (Skylstad, 1993).<sup>12</sup> Pictures and text show how the exotic is welcomed into society as something to *consume*, as backpackers do when they sweep over continents in search of extreme experiences. Undeniably, there are events in our society in which exotic music is enjoyed, but they are always controlled and defined by the Norwegian majority.<sup>13</sup> By overstressing the difference between the (Norwegian) majority and the "Ethnic" minority through exoticism, the textbooks also make the majority look more homogeneous than it really is (Lundberg et al., 2003:43). To make a society truly multicultural, there has to be "channels of exchange" between the cultures (Fock, 1997, 2003a) (Bošković, 1997). In my opinion, the pictures and text discussed here do not initiate such channels of exchange, but instead represent a peephole into otherness.

In a recent survey by Statistics Norway, 68% of the respondents agreed (more or less) with this statement: "Most immigrants enrich the cultural life in Norway", while just 40% disagreed with: "Immigrants should try to become as similar to Norwegians as possible", meaning that at least 28% of the people who agreed with the former statement disagreed with the latter. (Blom, 2005) The inconsistency is obvious. Based on how ethnicity is constructed in the music textbooks at hand, I suppose the preferred perspective of the 28% in the survey is that immigrants enrich our cultural life as long their culture can be consumed as something exotic, and is not mixed with or incorporated in what we call "Norwegian". Will not "becoming as Norwegian as possible" imply a reduction in the immigrants' enrichment of the cultural life of Norway? What does "as similar to Norwegians as possible" mean, anyway? Children in Norwegian schools who have a minority culture background receive a clear message through the texts and pictures we have looked at which corresponds perfectly to the 28% in the survey who could just as easily have said: "Your culture is nice and exotic, and enriches our cultural environment, but to become more than just a showcase you need to leave the exotic back home. Let the people from far away Ethnia represent the ethnic, and let us go there for some holiday adventure once in a while. Here in Norway, we should be as Norwegian as possible. One cannot truly be a citizen of both nations."

Textbooks are not just the product of a society as simplifications of a socially constructed reality; they also constitute the society and shape the attitudes and beliefs of generations to come. Because of that, textbook publishers and authors

ARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Rønningen 29-42 38

needs to rethink how their books, as discursive monuments - even if unintentionally - can reactivate and amplify unfortunate preconceptions of cultural differences and broaden the gap between us and them.

### References

- Agawu, V. K. (2003) *Representing African music: postcolonial notes, queries, positions*. New York, Routledge.
- Agawu, V. K. (2004) The 'invention' of African rhythm. In: Frith, S. (ed.) *Popular music: critical concepts in media and cultural studies*. pp. 103-117. London, Routledge.
- Andreassen, G. (2006) *Opus: musikk for ungdomstrinnet (Opus: music for comprehensive school)*. Oslo, Samlaget.
- Bachmann, K. E., Hopmann, S., Afsar, A. and Sivesind, K. (2004) *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis. (How is the national curriculum mediated?: a comparative evaluation of curriculum based means - their form, consistency and importance for the teacher's praxis)*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Barthes, R. (1973) Myth today. In: *Mythologies*. pp. 109-159. St. Albans, Paladin.
- Bjørkvold, J.-R. (2005) *Det Musiske Menneske (The muse within)*. 7 ed. Oslo, Freidig Forlag.
- Blom, S. (2005) *Holdninger til Innvandrere og Innvandring 2005 (Attitudes towards immigrants and immigration 2005)*. Statistisk Sentralbyrå. Avdeling for Personstatistikk/Seksjon for demografi og levekårsforskning.
- Bošković, A. (1997) Multiculturalism and the End of History. [internet] Retrieved from: <http://www.gape.org/sasa/multiculturalism.htm> [read: 05.01.08].
- Connell, J. and Gibson, C. (2003) *Sound tracks: popular music, identity and place*. London, Routledge.
- Fiske, J. (1994) *Media matters: everyday culture and political change*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Fock, E. (1997) Music – Intercultural Communication? Micro Musics, World Music and the Multicultural Discourse. *Nordicom*, 4, pp. 55-66.
- Fock, E. (2000) *Mon farven har en anden lyd?: strejftog i 90'ernes musikliv og ungdomskultur i Danmark (Does color sound different?: expedition in the music life and youth culture in Denmark in the 1990s)*. København, Museum Tusulanums Forlag.
- Fock, E. (2003a) Hvordan lyder en kultur? - Musikalsk (selv)iscenesættelse i det offentlige rum og dets betydning for relationen mellem gruppe og individ (How IARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Rønningen 29-42 39

- does a culture sound? - musical staging (of self) in public and its importance for the relation between group and individual). In: Tufte, T. (ed.) *Medierne, minoritetene og det multikulturelle samfund: skandinaviske perspektiver (The media, minorities and the multicultural society: Scandinavian perspectives)*. pp. S. 133-154. Göteborg, NORDICOM.
- Fock, E. (2003b) *Musik omkring os: om musik i Tyrkiet, Pakistan, Marokko- og Danmark (Music around us: about music in Turkey, Pakistan, Morocco and Denmark)*. København, Edition Wilhelm Hansen.
- Goldberg, D. T. (1993) *Racist culture: philosophy and the politics of meaning*. Cambridge, Mass., Blackwell.
- Gordon, M. M. (1964) *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. New York, Oxford University Press.
- Hall, S. (2000) Conclusion: the Multi-cultural Question. In: Hesse, B. (ed.) *Un/settled multiculturalisms: diasporas, entanglements, transruptions*. pp. 209-241. London, Zed Books.
- Halliday, M. A. K. (1985) *An introduction to functional grammar*. London, Arnold.
- Hjertaas, F. and Johansen, K. L. (2000) *Tempo! 8: elevbok (Tempo! 8: pupil's book)*. Oslo, Cappelen.
- Hjertaas, F. and Johansen, K. L. (2001) *Tempo! 9: elevbok (Tempo! 9: pupil's book)*. Oslo, Cappelen.
- Kress, G. and Leeuwen, T. v. (2006) *Reading images: the grammar of visual design*. London, Routledge.
- Lundberg, D., Malm, K. and Ronström, O. (2003) *Music, media, multicultural: changing musicscapes*. Stockholm, Svenskt visarkiv.
- McClary, S. (2002) *Feminine endings: music, gender, and sexuality*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Moser, T. (2004) Mellom friluftsliv og slavetrinn: det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsøvningsfaget (Between outdoor life and slave moves: the multicultural perspective in teaching material for the physical education). In: Aamotsbakken, D. S. o. B. (ed.) *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler (Focus on pedagogical texts (8). Six articles about the multicultural perspective in teaching material)*. pp. S. 83-116. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- NmoER (2007) *Equal Education in Practice! Strategy for better teaching and greater participation of linguistic minorities in kindergartens, schools and education 2007-2009* Oslo.

- Nordal, A. (1997) *Mektig verdensmusikk, Cd anmeldelse (Powerful world music, a Cd review)* [internet] Retrieved from: <http://www.panorama.no/vis.php?kat=1&did=2919> [read: 28.03].
- Olssen, M. (2004) *Culture and learning: access and opportunity in the classroom*. Greenwich, Conn., Information Age Publishing.
- Palmer, A. J. (2002) Multicultural Music Education: Pathways and Byways, Purpose and Serendipity. In: Reimer, B. (ed.) *World music and music education: Facing the issues*. MENC, The National Association for Music Education.
- Radano, R. M. and Bohlman, P. V. (2000) *Music and the racial imagination*. Chicago, University of Chicago Press.
- Rousseau, J.-J. (2004) *Emilie*. [www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org). [internet] Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/dirs/etext04/emile10.txt> [read: 3/28/08].
- Sanner, G. A. K. (2003) *Lærebøker i Musikk - en studie av to læreverker i musikk for ungdomstrinnet (Text book in music - a study of two text book series in music for comprehensive school)*. [internet] Retrieved from: [http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4\\_2003fulltekst.pdf](http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4_2003fulltekst.pdf) [read: 3/5/07].
- Skyllstad, K. (1993) *Klangrikt fellesskap: Rikskonsertenes innvandreprosjekt ; evalueringsrapport (Sound community: The immigration project of Rikskonsertene; evaluation report)* Oslo, Universitetet i Oslo.
- Smith, C. H. and Fiske, J. (2000) Naming the Illuminati. In: Radano, R. M. and Bohlman, P. V. (eds.) *Music and the racial imagination*. pp. 605-621. Chicago, University of Chicago Press.
- Österlund-Pötzsch, S. (2001) *Musik, möten, mångfald: rapporter från ett seminarium om musik, kultur och identitet (Music, meetings, diversity: reports from a seminar about music, culture and identity)*. Åbo, Nordiskt nätverk för folkloristik.

---

*Notes that are referred to in the article*

IARTEM e-Journal 2010 Volume 3 No 2 Anders Rønningen 29-42

41

<sup>1</sup> See, for example, Barry Cooper in Olssen, M. (2004) *Culture and learning: access and opportunity in the classroom*. Greenwich, Conn., Information Age Publishing.

<sup>2</sup> Thomas Moser has commented in the same terms: "... an overall nice and positive presentation of African dance where the term 'slave move' is used. ..." Moser, T. (2004) Mellom friluftsliv og slavetrinn: det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppøvsingsfaget (Between outdoor life and slave moves: the multicultural perspective in teaching material for the physical education). In: Aamotsbakken, D. S. o. B. (ed.) *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler (Focus on pedagogical texts (8). Six articles about the multicultural perspective in teaching material)*. pp. S. 83-116. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.

<sup>4</sup> It should be noted that only to a relatively limited degree do the textbooks in question relate to what is often described as Western classical music, concentrating instead on popular music and its offspring from Afro-American musical traditions.

<sup>5</sup> A lot could be said about this, and I am discussing it more thoroughly in my ongoing PhD-work. For now, it is sufficient to say that it appears like in spite of the popularity of what often is called *New Musicology*, where music is researched and understood from a sociological and functional perspective, the school textbooks still seem to give more value to music that easily can be understood within a system of Western aesthetics – i.e. as musical objects.

<sup>6</sup> "Feminine ending" is a musical term once commonly used to denote a weak phrase ending or cadence.

<sup>7</sup> As an expression, "the noble savage" first appeared in John Dryden's play *The Conquest of Granada* (1670), although the concept was taken further in the 18th century and particularly developed by Rousseau, whose opening passage in *Emilie* (1762) goes like this: "God makes all things good; man meddles with them and they become evil" (Rousseau, J.-J. (2004) *Emilie*. www.gutenberg.org. [internet] Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/dirs/etext04/emile10.txt> [read: 3/28/08].

<sup>8</sup> This is my general opinion after talking to a number of in service music teachers. In a study of two text book series in music, (Sanner, G. A. K. (2003) *Lærebøker i Musikk - en studie av to læreverk i musikk for ungdomstrinnet* (Text book in music - a study of two text book series in music for comprehensive school. [internet] Retrieved from: [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4\\_2003fulltekst.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4_2003fulltekst.pdf) [read: 3/5/07]., it is also stated that *Opus* is "... thorough ... close to the primary sources ... and characterized by ... an esthetic frame and decoration."

<sup>10</sup> The picture is not identified in the book, but was taken during the project entitled From Senegal to Setesdal (Setesdal is a small place in Norway famous for its folk music traditions). The musicians are: Kirsten Bråthen Berg, Bjørgulv Straume, Solo Cissokho and Kouame Sereba. There were several concerts and a CD was released.

<sup>11</sup> The governmental program called "the cultural schoolbag" is of great value here, presenting professionals from different cultures touring schools all over Norway. In this program, I believe the quality always is high priority, though there could be problems related to representation here as well, since the (Norwegian) producers will select and give direction as to "whose" music is to be displayed, as well as "how". This is another large discussion about representation that I cannot elaborate on here.

<sup>12</sup> In Norwegian: *Kulturell kikk*.

<sup>13</sup> See Eva Foch in: Österlund-Pötzsch, S. (2001) *Musik, möten, mångfald: rapporter från ett seminarium om musik, kultur och identitet (Music, meetings, diversity: reports from a seminar about music, culture and identity)*. Åbo, Nordiskt nätverk för folklöristik.



### **Musikkbegrepet som sort boks**

Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning,  
med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen

*Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12 (2010), s. 81–100*



## Musikkbegrepet som sort boks

### Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen

Anders Rønningen

#### ABSTRACT

##### *Opening the Black Box of Music*

*The present article critically examines the concept of “music” as it is used in textbooks in Norwegian schools on grades 8-10 (Opus – Music for lower high school). How “music” is understood has relevance of course to both music as a school subject, and the more common sense public use of the term, particularly in relation to multicultural issues. By using Bruno Latour’s notion of Black Boxes – a concept developed to focus on how science and scientific facts often hide the action, interests and processes behind them and function like closed and neutral entities – it is argued that “music” is (wrongly) presented as culturally independent and universal. By hiding the culture- and power-related factors that constitute the concept, the dependence of Western thinking and understanding of the concept is exnominated. The black box of music is opened by using some of the insights gained from an article by Robert Walker, which discusses the Western ideology encapsulated in the notion of music. This is relevant in today’s global and multicultural context when “music” is also used to denote musics foreign to the Western concept, especially with regard to multicultural music education, in which the exnominated notion of music is in danger of systematically devaluating foreign musics, as their concepts may significantly differ.*

*Keywords: notions of music, black box, text book, deconstruction, Latour*

Finner man den *sorte boksen* etter en flyulykke, er sjansen stor for at man får mye på det rene angående hva som skjedde, hvem som sa hva, forsøkene på å holde flyet under kontroll, og kanskje også hva som forårsaket katastrofen. En slik sort boks (som for øvrig slett ikke er sort, men oransje) er ikke årsaken til katastrofen, men kan kaste lys over det som skjedde og gi svar på hvorfor det ble som det ble. Det er ikke boksen som sådan man er interessert i, men det den kan lære oss om hendelser som fikk store konsekvenser.

Jeg vil i denne artikkelen forsøke å se på vitenskapsfilosofen og sosialantropologen Bruno Latours bruk av metaforen “sort boks”<sup>1</sup>, og koble dette til en kritikk av musikkbegrepet slik det opptrer særlig innenfor en lærebok i musikkfaget. Jeg lar Robert Walker målbare momenter ved denne kritikken, gjennom hans artikkel fra 1996 (Walker 1996), og bruker teksteksempler fra læreboken *Opus – musikk for ungdomsskolen* (Andreassen 2006) for å konkretisere dekonstruksjonen. En lærebok kan sies å være et destillat av et område av samfunnets kunnskap, og vil derfor kunne fortelle ikke bare om hva skolen anser som viktig kunnskap som skal føres videre, men i en bredere sammenheng si noe om samfunnet. Selv om musikk er av fagene i Norsk skole som bruker læreverk minst (Bachmann m.fl. 2004:127), ser jeg på dette som viktig materiale, idet lærebøker og -verk som nevnt kan sies å inneholde destillert kunnskap<sup>2</sup>. De er både konstituert av samfunnet, og konstituerer samfunnet. Skolen er den institusjonen som mest formelt forvalter kunnskapsutvikling og -konservering i vårt samfunn, og legger slik både rammer for videre tenkning på dypere plan (f.eks. innen universitetsfaget musikkvitenskap), samtidig som det former allmennhetens begreper. Formålet med denne artikkelen er tosidig: å utrede et teoretisk tankeverktøy omkring konseptet sorte bokser basert på Latours vitenskapsfilosofi, og å bruke dette kritisk på konkrete tekster for å si noe mer om (det norske) samfunnet generelt, og det vestlige samfunnets musikkbegrep spesielt.

Begrepet “sort boks” blir brukt innenfor flere felt enn luftfart. Innen kybernetikken blir det brukt til å betegne en mekanisme/maskin, eller et sett med kommandoer som er for komplekst til å forklare, eller som ikke anses som relevant å skulle vise i sin utstrakthet. Innen fysikk blir begrepet brukt slik: “a black box is a system whose internal structure is unknown, or need not be considered for a particular purpose”<sup>3</sup>. Bruno Latour bruker metaforen om sorte bokser for å lede oppmerksomheten mot de ferdige og vel etablerte inskripsjonsverktøy og konsepter som det ikke (lenger) stilles spørsmålstegn ved; de komplekse redskaper som brukes uten at man (forskeren eller hvem som helst) behøver å betvile innholdet: Man *braker* nemlig sorte bokser, og konsentrerer seg kun om “input” og “output”. I kybernetikken tegnes slike komplekse mekanismer som små bokser, “which they need to know nothing about but its input and output” (Latour 1987:3). Latour viser i de første sidene i *Science in Action* hvordan en datamaskin og den doble DNA-spiralen for forskerne i Pasteur-instituttet fungerer som sorte bokser. Som verktøy og etablerte sannheter er de for komplekse til å åpnes for å se hva som er inni, og det anses heller ikke som nødvendig. Latour gir noen glimt tilbake i tiden fra da dette ble lansert som ideer, og kjempet fram til å kunne bli sannheter. Ved å studere kontroversene omkring (etableringen av) disse boksene vil vi kunne vinne ny kunnskap, og ved å se på hvordan disse boksene har blitt etablert og distribuert – fra antagelse til hypotese, gjennom styrket hypotese til etablert sannhet som ingen stiller spørsmålstegn ved – vil man kunne vinne god kritisk kunnskap om samfunnet som ellers sjelden belyses. Latour mener altså at vi bør studere *tilkomsten* eller åpningen av boksene for å vinne forståelse. I dette ligger også en forskjell i hvordan Latours konsept forholder seg til systemteoretikeren Luhmanns, hvor den sorte boksen er umulig å åpne<sup>4</sup>.

## Musikk som naturgitt kategori

Mitt prosjekt i denne artikkelen blir å tenke musikkbegrepet slik det brukes i *Opus* gjennom sort boks-metaforen. I daglig bruk er det lett å glemme at en sort boks har et innhold som *ikke* er nøytralt eller ubetydelig, at den sorte boksen har et innhold som er forhandlingsbart i det hele tatt. Ved å åpne slike bokser kan vi ofte finne at det ikke lenger bare handler om hva som (vi ofte forledes til å tro at) “naturlig” hører hjemme der, som et faktum som skulle stå i et én til én-forhold til verden, vi ser også faktorer som har med økonomi å gjøre, eller med ideologi, ære og konkurranse, for å nevne noe. I det ferdige “produktet” (som i dette tilfellet da blir *begrepet* “musikk”) er alle disse ting som var så viktige ved tilblivelsen av boksen luket ut; de synes ikke lenger. I en kritisk analyse vil formålet være å avdekke naturliggjort ideologi som er lagret i slike bokser. Ideologi vil jeg her forstå slik den kritiske diskursanalytiker Norman Fairclough skriver, som “betydninger/konstruksjoner af virkeligheden (den fysiske verden, sociale relationer, sociale identiteter), der er bygget ind i forskellige dimensioner af diskursive praksissers form/mening, og som bidrager til produktion, reproduktion og transformation af dominans-relationer”. Han skriver videre om ideologier at de “som er indlejrede i diskursive praksisser, er mest effektive, når de bliver naturaliserede og opnår status af “common sense””<sup>5</sup> (Fairclough 2008:46) og dette foregår gjennom såkalt “Ideological-discursive formation”, som har en ““capacity to naturalize” ideologies, i.e. to win acceptance for them as non-ideological “common sense”” (Fairclough 1995:27). Vi ser her også likheten mellom Latours bruk av begrepet *sorte bokser* og Faircloughs *common sense*, ved at de begge inneholder ideologi som er fordekt og naturliggjort, men at innholdet likevel fremtrer som nøytralt og naturlig. Det er derfor viktig å studere prosessen og kontroversene bak de sorte boksene, eller den ideologisk-diskursive formasjonen av selvfølgelighetene. Metoden som foreslås er på mange måter den samme, ved at man går *bak* det etablerte, og ser på da etableringen skjedde eller hva som har vært på spill i perioder hvor det etablerte har vært omdiskutert eller i forandring. Jeg har i undertittelen for denne artikkelen brukt ordet “dekonstruksjon”, og det antyder også en metode. Begrepet slik jeg bruker det (nokså lemfeldig), er kommet nokså vanlig i bruk, men er hentet fra Jacques Derridas omfattende vokabular, og er uløselig knyttet til hans filosofi. I denne artikkelen hevder jeg ikke å gjøre rettferdighet til begrepet, men et sitat fra Dyndahls artikkel fra 2006, om dekonstruksjon og musikkpedagogisk forskning, kan informere om mitt perspektiv, så vel som det også forklarer mitt formål med analysen: “Gjennom å dekonstruere tatt-for-gitt-holdninger til multikulturalitet og diversitet, vil et etisk aspekt ved forskningsfeltet – som åpenbarer hva det kulturelt innforståtte blikket overser – bli fokusert” (Dyndahl 2006:72). Men hva er så dekonstruksjon? Det er en nokså utbredt misforståelse å tenke at dekonstruksjon er noe ned-byggende, det å plukke begreper fra hverandre for å skulle forsøke å ta dem ut av bruk, eller legge dem i ruiner. Derrida skriver selv:

Naturligvis dreier det seg ikke om å “forkaste” disse begrepene. De er nødvendige, og i alle fall er det slik for oss i dag at vi overhodet ikke kan tenke uten dem. Det dreier seg først om å vise den systematiske og historiske solidariteten mellom ideer og tankeganger, som man ofte mener det går an å holde fra hverandre ustraffet.[...] Innenfor denne innhegnede avslutning, gjennom en skrå og alltid farefull bevegelse som hele tiden risikerer å falle tilbake i det den dekonstruerer, må man omringe begrepene med en varsom og omhyggelig diskurs, markere betingelsene, omgivelsene og grensene for deres virkefelt, være nøye med å påvise at de tilhører maskinen som de lar oss dekonstruere; og i samme øyeblikk peke på den sprekk som vi kan skimte lyset gjennom. (Derrida & Gundersen 2006:64)

Metodisk lar jeg meg videre inspirere av Latours metoderegler fra *Science in Action*. De er skrevet med tanke på de mer harde vitenskaper – nettopp for å understreke det diskursive også ved disse, men jeg mener de er gode tankeverktøy, som lar seg bruke i analysen/dekonstruksjonen. La oss se på Latours første metoderegel:

We study science *in action* and not ready made science or technology; to do so, we either arrive before the facts and machines are blackboxed or we follow the controversies that reopen them. (Latour 1987:258)

Det å bedrive vitenskapelig praksis, sier Latour, er å transformere utsagn i modalitet med lav sikkerhet, til modalitet med høy grad av sikkerhet. Det dreier seg ikke om det å *ha* rett, men om det å *få* rett. Spesifikt for vårt musikkbegrep vil analysen av begrepet ikke dreie seg om hvorvidt én definisjon er *riktigere* enn en annen fordi den knytter begrepet nærmere den verden det skulle representere (gjennom f.eks. å bygge på målbare akustiske eller fysiske beskaenheter (natur), eller avlede begrepet ut i fra sosiale aktiviteter og handlingsmønstre (kultur). Disse illusjonene skal begge ses nærmere på snart), men hvordan begrepets innhold har vunnet fram og blitt etablert med det innhold det har i dag. Og her kan Latours andre metoderegel allerede bringes inn:

To determine the objectivity or subjectivity of a claim, the efficiency or perfection of a mechanism, we do not look for their *intrinsic* qualities but at all the transformations they undergo *later* in the hands of others. (Latour 1987:258)

Hvorvidt det refererer til faktiske forhold er altså ikke viktig (fordi det evt. også umulig kan sies noe om). Det som studeres er nivået mellom språket og verden. Om språket *konstituerer* verden, eller om det *beskriver* en verden, er heller ikke saken her, selv om det i denne forbindelse gjerne kan presiseres at en av de vanlige misforståelsene angående Latour og hans kollegaers arbeider innenfor det som er blitt hetende *Aktør Nettverk Teori*, er at det kun dreier det seg om retorikk, om tekstuelle strategier, om skrift, om iscenesettelse, om semiotikk. Det dreier seg om det (også), men “i en ny form som griper inn både i tingenes natur og i deres samfunnsmessige kontekst, dog uten å la seg redusere til verken det ene

eller det andre” (Latour & Myklebust 1996:14). Vitenskap – forstått som forflytningen fra antagelser eller spekulasjoner til etablerte, uomtvistelige sannheter (eller hva jeg med Latour kaller *sorte bokser*) – er i dette lyset interessant å studere, fordi det gir innsikt i en prosess som konstituerer sannheter, en naturaliseringsprosess.

## Eksnominasjon

Før vi tar for oss musikkbegrepet må vi dvele litt ved ett gjennomgående aspekt ved sorte bokser. I og med at sorte bokser først og fremst *brukes*, behøver de sjelden å forklares. De behøver ikke en gang benevnes, de kan forbli *eks-nominert*. Eksnominasjon er det fenomen som oppstår der majoriteten, eller (definisjons-)makthaverne ikke navngir de naturaliserte og selvfølgeliggjorte ideologier som fungerer som målestokk eller mulighetsbetingelser for en type ytringer. Eksnominasjonsbegrepet er lansert av den franske semiologen Roland Barthes (Barthes 1973)<sup>6</sup>, og betegner en tilstand der usynliggjort ideologi er naturliggjort og skjult, og unnslipper kritikk idet den holdes navnløs og derfor blir uangripelig. Mennesker tenker gjerne i termer av hva ting *er*, i stedet for hvordan ting *benevnes i den dominante diskursen*. Alle benevnelser, så vel som alle vitenskapelige fakta, inneholder imidlertid avleiringer av kulturelle forhold, men denne ideologien er usynlig for oss, altså har eksnominasjonen lyktes. Den etterlater så å si ingen fingeravtrykk. John Fiske bruker begrepet oftest knyttet opp mot whiteness studies<sup>7</sup> i hans analyser av mediakultur, og sier det slik:

Exnomination is the means by which whiteness avoids being named and thus keeps itself out of the field of interrogation and therefore off the agenda for change. (Fiske 1994:42)

Det som er usynlig er også vanskelig å angripe, og det er det eksnominertes privilegium.

One of the conditions of postmodern oppression is a regularity of material effects whose ordinary source is so immaterial as to appear be absent. Effect without a cause leaves a black hole of uncertainty, a vacuum of not knowing that makes it difficult to take an oppositional stance. That which cannot be seen all too readily becomes that which cannot be opposed. (Fiske, i Radano & Bohlman 2000:607)

Eksnominasjonsbegrepet forholder seg til Latours vitenskapsfilosofi på den måten at de sorte boksene – som har nådd den sikreste modaliteten hvor man ikke lenger presenterer det som en teori, men bare *braker* det uten å reflektere over tilkomsten – er eksnominerte *a priori*. Bakgrunnen for det vitenskapelige faktum – eller her: et begrep – er blitt navnløst, og tegnes kun som en sort boks hver gang det aktiviseres.

## Hva er musikk?

Jeg arbeider for tiden med å analysere lærebøker i musikk fra et flerkulturelt perspektiv. Det slår meg at “musikk” der opptrer som et fast konsept, som naturgitt. Selv om leseren i bøkene oppfordres til å reflektere over hva musikk er, mener jeg å finne at begrepet gjennom sitt bruk avslører at det har et ideologisk innhold som er lukket inn i den sorte boksen, og ikke åpnes for leseren, og det er dette jeg i det følgende vil forsøke å belyse<sup>8</sup>. Brekkstangen for dette lar jeg være en artikkel fra 1996 der Robert Walker problematiserer musikkbegrepet, og åpner slik sett denne boksen litt på gløtt for oss. Artikkelen hans er en kritikk av vestligsentrismen i musikkbegrepet, og han mener at det kun er egnet til å beskrive de kulturspesifikke aktiviteter og produkter som vi i vesten kaller musikk, og ikke nødvendigvis kan brukes som begrep som beskriver andre kulturers tilsynelatende liknende aktiviteter eller produkter. La oss se på et lengre sitat derfra:

We in the West talk of music, art and the aesthetic. Few other cultures have word for such things. For the people of Bali, for example, there is no word for art or music in their language any more than there is in the languages of many North American Indian peoples or Australian Aborigines. If a culture has no word for music, for example, then logically follows that it has no concept of music. Most cultures use music in trance or possession rituals [...], but to equate this with the western 19<sup>th</sup> century aesthetic response would be a distortion of both. Moving further down this road, we can claim to have no good reason for including non-western activities which seek to educate in music. We can argue, therefore, that it is illogical to include such activities in an implied terminological umbrella or pluralities such as ‘musics’ or ‘musicing’. It is rather like including apples, oranges, carrots and potatoes as examples of fruits or fruitings. We would certainly put all of them under the generic term ‘food’, but the term ‘music’, my argument goes, is comparable with the term ‘fruit’ in this respect, not the term ‘food’. (Walker 1996:7)

Walker refererer genealogisk til musikk-termens opphav i det gamle Hellas, hvor *mousike* ble brukt om musenes aktivitet, altså innenfor både dans, drama, sang, og poesi. Senere, etter antikken, fikk den latinske termen *musica* en betydning som var knyttet mer opp til matematikk og metafysikk enn det vi nå bruker vårt ‘musikk’ til. Enda senere ble termen betydende ‘sang’, og etter hvert også instrumental musikk<sup>9</sup>. Andre kulturer har forskjellige virkelighetsforståelser og terminologier for aktiviteter som uttrykker deres kulturelle systemer og forestillinger, men problemet ifølge Walker er at vi i Vesten har “a habit of making everything fit our terminology and our concepts” (Walker 1996:7).

Musikken på Bali (for å bruke et av eksemplene til Walker<sup>10</sup>) er fra vestens synsvinkel “musisk” fordi den ser ut til å ha vestens sentrale “musiske” attributter, som tonehøyde, rytme, kontrapunkt og andre lydorganiserende prinsipper som vi er kjent med her, og som utgjør vår musikkforståelse. Modernismens musikk, som ble kalt umusikalsk og atonal, er interessante momenter inn i dette fordi den tøyte grensene for hva som kunne betegnes

som musikk. Dette ble – etter en periode med motstand – med på å *utvide* musikkbegrepet. Denne motstanden har tildels stilnet, og man kan tydelig se i lærebøkene at avantgarde-musikken som kunne bli betegnet som ikke-musikk (eller med skjellsordet *a-tonal*), nå med selvfølgelig opptrer i musikkpensum. Den sorte boksen har således vært åpnet og sluppet inn ny mening. Spørsmålet er selvfølgelig om denne utvidelsen av musikkbegrepet nødvendigvis gjør det mer anvendelig på andre kulturere “musikker”? Og det er dette Walker behandler. Med hvilken rett, spør han, kan vi ta gamelan bort fra dens livgivende sosiale kontekst og gjøre den til en del av et pluralistisk vestlig sett av aktiviteter som vi kaller musikk? Og det å skulle spille gamelanmusikk på piano er like lite vellykket som å skulle spille en Mozart pianosonate med et gamelanorkester. Poenget mitt ved å se på musikkbegrepet som en sort boks vil her være at man, som tidligere skrevet, kun ser på input og output når man bruker den sorte boksen. Her vil det å anvende musikkbegrepet på en annen kulturs aktiviteter gjøre noe med utkommet, det vil farge den meningen som medieres. Helt konkret kan vi si at mye av det uåtgripelige, som kan være viktig for musikkaktørene, kan falle utenfor og forsvinne i det øyeblikk det prosesseres gjennom det vestlige musikkbegrepet.

Et parallelt, litt smalere og enklere avgrenset, eksempel omkring *notasjon*, vil her kunne være avklarende. Schippers skriver om en strategi innenfor den flerkulturelle musikkundervisningen, at det søkes *best mulig* notasjoner av musikk, og at man hvis transkripsjonene er så gode kan tolke dem *som om de skulle være vestlig musikk*. “The reasoning behind this is limited and simple: if the transcription is well done, the notes are authentic, and consequently so is the music. In fact, this suggests aspects of “universality” in music: once notated, we are dealing with music that can be interpreted by anyone.” I praksis, sier han, forblir alle uåtgripelige aspekter ved musikken unoterte, og de blir da byttet ut med vestlige tolkninger (Schippers 2006:340). Innskripsjonsanretningen – den sorte boksen notasjon – gir “udiskutable” resultater som ingen vil stille spørsmålstegn ved. Det som mates inn er den  *klingende* musikken, det hørbare. Notasjon fremstilles som nøytral og naturlig gjengivelse av universell natur. Musikkbegrepet i dette eksempelet vil da kunne sies å privilegere de musikalsk-auditive objekter som lar seg notere og avlese fra notasjon.

Her kan et annet tilfang, fra Latours bok *Vi har aldri vært moderne*, berike tanken. Latour mener skillet mellom natur og kultur, som kjennetegner modernismen og samtidig definerer den vestlige kultur som den overlegne, er falskt. Modernismen har forsøkt å kolonisere naturen, og å beherske naturen gjennom vitenskapen. Latour mener vi heller bør tale om *naturer-kulturer*. Kulturer *produserer* natur, men er også i en dialog med naturen. “I praksis viser det seg imidlertid at så snart naturen opptrer uten å være knyttet til en partikulær kultur, er det en tredje modell som man alltid underhånden anvender, nemlig den universalisme jeg vil kalle “partikulær”. Ett samfunn – og det er alltid vårt eget – definerer det generelle rammeverk for naturen som de andre samfunn blir situert i forhold til” (Latour & Myklebust 1996:137). Med dette får vi understreket at selv om musikkbegrepets referanse også (selvfølgelig) kan relatere til natur, så vil uansett representasjonen av naturen være kulturelt mediert og “kolonisert” gjennom musikkbegrepet.

## Musikalske grunnkonsepter

Musikkbegrepet i læreboken brukes om alle typer musikk<sup>11</sup>, men det er liten tvil om at det refererer til mye arvegods fra det klassiske musikkparadigmet. Nicholas Cook ser historisk på bakgrunnen for den *klassiske* musikken, og starter ved opprettelsen av det musikalske museum i årene etter Beethovens død (1827). *Det musikalske museum* er en kraftig metafor som er gjort kjent av Goehr gjennom hennes artikkel fra 1992 (Goehr 1992). Den betegner den praksis som startet i tiden hvor eksemplarer av “stor kunst” (malerier, dekorative og etnografiske objekter) ble samlet og gjort tilgjengelig for publikum, og senere gikk over i dagens praksis hvor man kan se store samlinger på museer. Det faktum at det musikalske museum aldri har eksistert som noe fysisk, bare som et forestilt museum, svekker ikke dets betydning. Det som klassiske musikere kaller “repertoaret” (eller som gjerne refereres til som “kanon”), er musikken som er valgt ut til å bevares og vises fram i dette museet.

[...] as the musical museum came into being, as musical works ceased to grow old and musical time began to stand still, so the term ‘classical music’ came into common currency. Borrowed from the ‘classical’ art of Greece and Rome, which was seen as the expression of universal standards of beauty, this term implied that similar standards had now been set in music, against which the production of all other times and places must be measured. (Cook 2000:30ff)

Begrepet “klassisk musikk” har derfor – selv om klassisk musikk har mistet mye av sitt hegemoni i skolen – bakt forståelser av dette kulturelle hegemoni inn i musikkbegrepets sorte boks.

Musikkbegrepet slik vi kjenner det er bygget opp av flere attributter som det også sjelden knyttes problematiseringer til. De første kapitlene i *Opus* er delt inn etter musikalske konsepter, og disse fremstilles som universelle musikalske grunnsteiner: Melodi, Harmoni og Rytme. På samme måte finner vi de musikalske arbeidsområdene, altså hvordan man arbeider med musikk: Komponering, musisering og lytting. Dette er også naturalisert som selvfølgelig grunnkonsepter, og som ikke tilfeldig er knyttet til den klassisk-vestlige musikkforståelsen hvor det eksisterer tre musikalske roller: Komponisten, musikeren og tilhøreren. Denne måten å tenke om musikkens grunnsteiner på, er ingen oppfinnelse av *Opus*’ forfatter, men finnes svært klart formulert i nasjonale planer<sup>12</sup>. Den er knyttet til “vår” musikkforståelse, men dette navngis ikke. Den er “naturliggjort”, og eksnominert. Denne *concept approach* har vært den gjeldende tilnæringsmåten innen for musikkpensumet og lærebøker gjennom flere år. Kanskje er det et ønske om å åpne mer opp for et bredere syn på musikk, hvor ikke det vestlige musikkssynet skal ligge som målestokk under all annen musikk (enten det er populærmusikk eller musikk fra andre land og kulturer), som har ført til dette. Denne kan ses i norske fagplaner<sup>13</sup>, men enda tydeligere i andre lands pensum. Konsept-tilnærmingen går ut på at alle musikalske konsepter (som melodi, rytme, harmoni, klang osv) kan og bør behandles gjennom et bredt utvalg stilarter og musikktyper, og på



den måten kan musikken sidestilles, og slik motarbeides et musikalsk hierarki. Der hvor elevene skal lære om harmonikk, kan man like gjerne bruke Beatles som Beethoven, der klang er temaet kan man like gjerne bruke Overtonesang som Opera, eller ved læring omkring konseptet rytme kan man både bruke Didjeridoo og Dvojåk (eller, som vi skal se, også stjernenes og planetenes rytme). Konsept-tilnærmingen skal altså sikre at alle “musikker” kan likestilles. Men som vi har sett hos Walker, vil vårt musikkbegrep ikke passe på alle “musikker”, og dermed risikere å devaluere momenter som ikke er viktige i et annet kulturelt fortolkningsfellesskap, mens andre viktige faktorer i disse “musikkene” ikke kommer med – fordi de ikke favnes av musikkbegrepet slik det brukes. Bowman sier det slik:

...I think that at the heart of the matter lies a set of assumptions about the nature and value of music that wrongly segregates the “truly musical” from things with which music may somehow become associated... (Bowman 2007:111)

Jeg vil nå se på hvordan disse bakenforliggende teoretiske inspirasjoner forholder seg til dette essayets empiri; musikkbegrepet slik det formes i *Opus*.

## Musikkbegrepet i *Opus* – Rytme

*Opus* (Andreassen 2006) er det mest brukte læreverket i musikkfaget for trinn 8-10, i norsk skole. Det er et komplett sett pedagogiske ressurser for musikkundervisningen i Norsk ungdomsskole. Verket består av én tykk bok for elevene, som dekker hele ungdomsskolen, og er bygget opp tematisk og slik at man ikke nødvendigvis følger den fra perm til perm. I tillegg finnes et omfattende tillegg med musikkseksempler, samt en lærerveiledning i form av en perm med kopieringsoriginaler, veiledning og tips omkring vurdering og noe tilleggsstoff. *Opus* er delt inn i kapitler som omhandler musikalske elementer (som rytme, melodi, harmoni, klang etc), musikkhistorie (afroamerikansk musikk), eller mer musikk sosiologiske emner (musikk og reklame, musikkvideo). Innledningen til hvert kapittel består av til dels filosofiske og poetiske tekster. Jeg tar utgangspunkt i disse tekstene for kapitlene som omhandler musikkens “grunnelementer”, når jeg nå skal forsøke å se hva som ligger inni musikkbegrepet i *Opus*. La oss først se på innledningsteksten til kapitlet om rytme:

I universet har stjernene og planetene sin egen rytme. Urkreftene i naturen sørger for at vi deler tida vår inn med døgnets rytme og årets rytme. Denne grunnrytmen i naturen har gitt oss følelsen av at tida ubønnhørlig går sin gang. Alt levende har en rytme som er tilpasset rytmen i universet. Vi spiser og sover, arbeider og hviler. Denne rytmen gir oss en følelse av å leve: Livet pulserer.

Rytmen bringer også liv i musikken. Den pisker melodiene, tekstene og akkordene framover og får oss til å danse og synges – men også til å stoppe og lytte. Det fins tusenvis av rytmer og tusenvis av måter å bevege seg på, men alle bygger på det samme, på pulsen som fins i alt liv, i alle mennesker, i all bevegelse, i all musikk. (Andreassen 2006:10)

Vi legger merke til at avsnittet henter sin begynnelse i *naturen*, så uavhengig av mennesket og kultur som mulig; i universet. Ved å starte i universet, og deretter henviser til urkreftene, er musikkbegrepets – eller i dette tilfellet konseptet rytme, som kapittelet handler om – etablert som ontologisk realitet *utenfor* kulturen. Slik gir det et inntrykk at musikkbegrepet referer til noe naturgitt – noe uforanderlig og universelt.

Vitenskapsdisiplinen musikk, musikkbegrepet som *common sense*, eller musikkfaget (jeg mener at de i stor grad konstitueres av hverandre, men at lærebokteksten som “destillert kunnskap” er enklest å analysere), fremstiller seg her som å være oppstått som en konsekvens av “musikken”, at “musikken” nærmest ligger der og venter på sitt fag og sitt institutt på universitetet. Det kan virke som om musikkfaget presenteres som naturgitt i forhold til sitt innhold på samme måte som matematikkfaget eller biologien lett kan tenkes overfor sitt, og selv disse disipliner er heller ikke naturlig avgrensede, men et produkt av våre naturer-kulturer. Kortslutningen blir å tro at disipliner konstitueres ved det naturinnhold den studerer. Dette utfordres prinsipielt også av Foucault, som skriver: “En disiplin er ikke summen av alt det sanne man kan si om en ting, det er ikke engang samlingen av alt det som i kraft av et koherens- eller systemiseringsprinsipp kan aksepteres med hensyn til samme kjensgjerning” (Foucault & Schaanning 1999:19). Selv om musikkfeltet ikke eksisterer som noe a priori gitt, er det én gang konstruert og siden opprettholdt som dette<sup>14</sup>. Her passer det å bringe inn Latours tredje metoderegul: “Since the settlement of a controversy is the *cause* of Nature’s representation, not its consequence, we can never use this consequence, Nature, to explain how and why a controversy has been settled” (Latour 1987:258). Litt omskrevet inn i vårt fokus her, vil vi kunne si at musikkens naturlighet (eller musikk*disiplinens* naturlighet) er en konsekvens av at musikkbegrepet er etablert, det er ikke slik at musikkbegrepet har oppstått som ren representasjon av musikken (her: naturen). Å se til naturen for å si noe om hva musikk er, vil være å begynne i feil ende hvis vi følger Latour, og denne kritikken rammer *Opus*-teksten hardt, som henter sin legitimitet til musikkbegrepet blant stjerner og planeter. Ifølge Latour og Foucault er det altså ikke slik at disiplinene svarer til forhold i naturen, de “produserer” dem som diskursive sannheter. Som vi ser av sitatet fra *Opus*, fremstilles det som om musikken var først, deretter kom musikkbegrepet.

## Musikkbegrepet i *Opus* – Tonen

La oss se på et annet eksempel fra *Opus* på hvordan et annet musikalsk grunnkonsept, *tonen*, representeres:

En tone er et lite stykke musikk – med en begynnelse, en slutt og noe midt i mellom. [...] Tonenes verden er full av klanger og melodier. Med de tolv tonene vi har til rådighet, kan vi skape uendelig mange toneganger, klangfarger og akkorder. (Andreassen 2006:31)

Her ser vi at tonen først defineres som musikk, og deretter at den gis essensiell verdi, gjennom at det tales om *tonens verden*. Derneft brukes frasen “de tolv tonene vi har til rådighet”, og dette er et klart eksempel på naturligj ring av et vestlig-kulturelt fenomen – oktavens inndeling i 12 tonetrinn, som jo slett ikke er representert i naturen på samme måte som vi kan si at planetene og stjernene har sin rytme. Vi kan legge merke til at begrepet musikk her brukes som om det naturgitt refererer til et system bestående av 12 toner. De ovenfor kommenterte musikkens grunnelementer, som var et forsøk på å “nøytralisere” den vestligkulturelle slagsiden i musikkutdanningen, fungerer her i stedet normativt, og konstruerer musikkbegrepet som om det skulle være slik at musikk nødvendigvis og naturligvis består av disse grunnkonseptene. Her ser vi at Walker har et godt poeng når han sier at: “The term ‘music’ is as culturally laden with Western traditions of the last several hundred years as the term ‘gamelan’ with Balinese traditions” (Walker 1996:11).

Her kan det være lett å igjen gjøre en kortslutning, og tenke at vi bare ved å være bevisst hva slags sosiokulturelle aktiviteter eller produkter som danner grunnlaget for musikkbegrepet derved kan rette opp den vestlig-kulturelle slagsiden ved å insistere på at musikkbegrepet nettopp er et produkt av de sosiokulturelle forholdene i vår kultur, og slik komme unna ved å si at det finnes flere sosio-kontekster og dermed flere musikker. Og det er dette Walker kritiserer med sin kritikk av bruken av musikk-begrepet i flertall. Her kan Latour også igjen hjelpe oss. Tar vi en snarvei, og sier at musikkbegrepet betegner det sett med aktiviteter og objekter vi i det vestlige samfunnet kaller musikk har vi i så fall har vi bare forflyttet oss fra én kortslutning om at det finnes et fysisk objekt som musikkbegrepet bare navngir, til å tro at det finnes et sosialt objekt, eller en sosial praksis som vi navngir med musikkbegrepet. Dvs. at det er en antagelse om at det finnes *sosiale* praksiser som så og si “ligger ferdige” og kan gis et navn; *musikk*. Vi kan også lett forledes til å tro at det finnes noe i det sosiale (slik vi ovenfor så at lærebøkene fant det i naturen og universet) som er et “ferdig produkt”. Isteden utfordres vi med Latour til   tenke at musikkbegrepet *skaper* sitt innhold, og ikke at det er et a priori innhold som benevnes. Dette belyses i hans 4. metoderegel:

Since the settlement of a controversy is the *cause* of Society’s stability, we cannot use Society to explain how and why a controversy has been settled. We should consider symmetrically the efforts to enrol human and non-human resources. (Latour 1987:258)

Omskrevet til vår situasjon kan denne setningen se slik ut: Siden diskursive prosesser er grunnen til at musikkbegrepet er stabilt, kan vi ikke se til sosio-musikalsk praksis for å finne hvordan og hvorfor musikkbegrepet ble etablert, vi bør heller se systematisk på bestrebelsene på å engasjere menneskelige og materielle ressurser som bygger opp under dette. Han vil ha oss til å se etableringen av begrepet, ikke begrepets referanse. Selv om Walker i sin artikkel argumenterer for at musikkbegrepet må defineres ut i fra sosiokulturelle akustiske fenomener framfor autonom transkulturell lyd (Walker 1996:11) sier det lite om det som er Latours anliggende, at musikkbegrepet her må forstås som konstituerende i samfunnet, ikke bare som konstituert av det aktuelle samfunnet det springer ut fra.

## **Musikkbegrepet i *Opus* – Oppdagelse av natur og kulturell evolusjon**

La oss gjennom et siste eksempel videre belyse hvordan musikkbegrepet etableres ved å gjøre en slutning mellom natur og (vår vestlige) kultur, og hvordan kulturspesifikke aspekter naturaliseres inn i begrepet. Vi går til innledningen til kapittel nr. 4 “Lyd og musikk – form og struktur”:

Fra naturen er vi mennesker utstyrt med fem sanser. Gjennom dem kan vi oppfatte omverdenen, unngå farer og finne det vi trenger for å overleve og være lykkelige – mat, klær, hus, familie og venner. Etter hvert som vi lærte å beherske omgivelsene, ble livet gradvis enklere.

Menneskene fikk tid til å undre seg over alle inntrykkene sansene gav dem – av stemningsfulle solnedganger, herlig duftende roser, eksotisk smak av bergmynte og den gode følelsen i hånden av å holde om en stein, slipt gjennom millioner av år. De oppdaget også fuglekvisper og bølgebruset mot stranda. Og de kjente hvordan lyden av kjærestens stemme kunne gjøre dem varme om hjertet. Menneskene ikke bare sanset, de begynte å oppleve.

Undringen over lydens virkning på sinn og følelser fikk noen til å skape sine egne lyder. Kanskje begynte det med to steiner og en rytme, eller med et ulykkelig rop som ble en klagestrofe. Jaktbuen var kanskje den første gitaren? Veiene fra lyd til musikk har vært mange.

Etter hvert ble musikken mer raffinert – instrumentene ble bedre, de kunne spille flere og vakrere toner. Musikerne ble flinkere og oppdaget hvordan de skulle få folk til å lytte, og hva de skulle gjøre for å holde publikum i ånde. Tilhørerne ble flinkere til å lytte, de visste mer om hva det var de hørte, men de ble også mer klar over hva de ville høre. Musikk ble en kommunikasjonsform som fulgte sine egne naturlover. Ønsket om å kommunisere med publikum har fått musikkmakerne til å utvikle et utall av musikktyper, sjangrer og stiler.

Men alle har en ting felles – de må følge de samme musikalske lovene enten de lager rockete dansemusikk eller et preludium som skal innlede en gudstjeneste. (Andreassen 2006:84)

Først legger vi merke til hvordan ordet natur opptrer i teksten. “Fra naturen er vi utstyrt med fem sanser”, henviser oss allerede i første setning til et universelt likt utgangspunkt for alle mennesker. Det etablerer et sted som er felles og udiskutabelt. Fra dette stedet skisseres en evolusjon fra følelse og lyd, fram til oppdagelsen av musikk. Herfra “raffineres musikken” og finner sine “egne naturlover”. Dermed kan denne teksten forstås dit hen at musikken var der, og bare måtte oppdages, eller settes inn i en a priori struktur, et system med egne “naturlover”. Videre finner vi svært evolusjonistiske perspektiver ispedd: Evolusjon – frem mot musikk som kommunikasjonsform, med et dedikert publikum, og den *klingende musikken* som objekt, mål og medium. Dette bygger under en (kulturelt betinget) forestilling om at musikkens egentlige mål er å bli lyttet til, og en ditto underkommunisering av musikalsk aktivitet, prosess og intensjon. Dette representerer her inntoget av 1700- og 1800-tallets estetikkforståelse, som vi her ser at gis den høyeste verdi i den musikalske evolusjon. David Elliott skriver at kunstbegrepet i antikken var mer prosess- enn produktrelatert, men at det var ved ønsket om å forene musikk med poesi, arkitektur, skulptur og billedkunst i “The Fine Arts” at estetikkbegrepet – som fokuserte på *verket*, etter hvert kunne brukes på musikk. (Elliott 1995:22). Jan Sverre Knudsen er kritisk til en ny vektlegging av estetisk erfaring som vi finner i norske lærerplaner, og mener det kan være en “velment vektlegging som kanskje har til intensjon å heve musikkfagets status”, men som “kan være problematisk i forhold til de uttalte ambisjonene om å forholde seg til de flerkulturelle utfordringer musikkfaget står ovenfor” (Knudsen 2010:158). I slutten av *Opus*-teksten konkluderes det igjen med at all musikk har én ting felles: De samme musikalske lovene. Dette er en svært vanskelig påstand på flere nivåer. For det første relaterer det til – som jeg har vært inne på – en forestilling om musikk som natur, og at det finnes et sett med universelle regler som gjelder for musikken, og at disse reglene er avdekket (av oss), altså at naturen er “oppdaget”, og gitt navn; *musikk*. På den annen side er eksemplene fra denne musikkens naturverden kun hentet fra et svært smalt utvalg av det vi kaller musikk i det vestlige kulturfelleskapet. Rock og orgelpreludium kan høres ut som diametrale musikalske motsetninger, men de er begge trygt plassert innenfor den samme vestlig-kulturelle musikktradisjon og estetikk. Slik legitimeres tradisjonell estetikk og det *vestlige* perspektivet som universelt gyldig. Musikkbegrepet er kolonisert. Det er selvfølgelig mye mer som også kan bemerkes med teksten overfor, men jeg skal begrense meg til å stille noen kritiske spørsmål som også belyser poenget mitt i denne artikkelen, men som jeg lar henge i luften: Hvem har her eierskap til musikkbegrepet slik det er formidlet i *Opus*, og hvilke maktrelasjoner er fordekt er musikkens sorte boks? Hvem oppdaget musikken, og hva er kriteriene for evolusjon?

## Coda

Jeg oppfatter Latour dit hen at han vil betone aktørenes rolle (forskere/vitenskapsmenn/makthavere etc.) i etableringen av fakta som sorte bokser, og at beskrivelser av disse derfor ikke bare må konsentrere seg om ferdige produkter hvor aktørene er fjernet, men som nettverk av aktører, diskurser og materialitet. Der hvor aktørene er borte, og “systemet” brukes som forklaringsmodell bærer det galt av sted<sup>15</sup>. Dette er en farlig fallgrube også innenfor det som er mitt analyseområde. Det kan ofte se ut som om “samfunnet selv” har frembrakt de begreper og konsepter man kritisk skal åpne og kritisere, og mennesket blir i dette nesten usynlig, men dette skulle Latours 4. metoderegulering ovenfor ha satt riktig for oss.

Walkers artikkel, og vår vei ut av den vanskelige situasjonen ved å forsøke å dekonstruere musikkbegrepet og slik avsløre den vestlige kultursentrismen som er innbakt i det, går ikke uventet i samme retning som Latour i det han sier: “Se på aktørene!” Musikk lærerne må også “make their music content commensurate with what musicians are actually doing now. Pedagogically, we should strive to be both ‘where the musicians are’ and ‘where children are’ (Walker 1996:14). I stedet for å bygge opp under et musikk og kulturhegemoni som ligger bevart i musikkbegrepets sorte boks, må vi gå til aktørene og se hvordan de samhandler, beskriver og forhandler om (det vi tidligere kalte) musikk. Ved en slik tilnærming vil musikkbegrepet stadig fylles med det innhold som den sosiale praksisen til enhver til relaterer det til. Dette garanterer ikke for et større *kulturelt mangfold* i musikkbegrepet, men gir mulighet for å forstå musikkbegrepet som en del av vår naturkultur, kjempet frem og opprettholdt mellom sosiale maktrelasjoner i relasjon til kulturelt medierte verdensbilder. Da setter man også navn på det eksominerte, og det gjør det igjen mulig å gå i dialog med begrepet.

Robert Walkers artikkel forsøker å åpne den sorte boksen som musikkbegrepet er, og jeg har forsøkt å tittle litt inn i den slik den fremstilles i *Opus*. Dersom kritikken og debatten skulle stilne, og boksen lukker seg igjen, kan vi ikke si at det skjer på grunn av at den virkeligheten musikkbegrepet refererer til er sosialt stabil (jf. metoderegulering 4). Det er heller en diskursiv kamp som har stilnet (eller er kneblet), og stabiliteten er frembrakt diskursivt, ikke som en konsekvens av musikkbegrepets ontologi.

I tråd med Latour vil jeg derfor mene at det postmoderne syn på kultur, som selvfølgelig har vært avhengig av et forutgående moderne syn, bygger på feil forutsetninger, idet det tar for gitt at *vi er mer annerledes* enn de andre kulturene, fordi vi oppfant vitenskapen (eller her: musikkvitenskapen), som kan gi en eksklusiv tilgang på naturen (her: musikken som natur). Vi har dermed kolonisert representasjonen av naturen. La oss mot slutten av dette essayet koste på oss et lengre Latoursitat for å underbygge dette:

Vi vestens mennesker er fullstendig forskjellig fra andre” – slik lyder de modernes seiersrop, eller lange klage. “Det Store skille” mellom Oss, vi fra Vesten, og Dem, alle de andre, fra Kinahavet like til Yucatan, fra inuittene like til Tasmantias aboriginer, har ikke sluttet å plage oss. Samme hva de gjør, frakter Vestens mennesker med seg

Historien i skroget av sine karaveller og kanonbåter, i sylindrene på sine teleskoper og i stemplene på sine vaksinasjonssprøyter. Den hvite manns byrde bærer de snart som en oppglødende utfordring, snart som en tragedie, men alltid som en skjebne. De hevder ikke bare at de er forskjellige fra andre slik siouxene er forskjellige fra algokin-folket, eller baulene fra lappene, men at de er radikalt, ja, absolutt forskjellige, i den grad man på den ene siden kan plassere vesterlendingen, og på den andre siden alle kulturer, fordi alle kulturer har det til felles at de nettopp er kulturer blant andre kulturer. Vesten, og alene den, skulle ikke være en kultur, ikke bare en kultur. [...] Vi Vestens mennesker kan ikke være en kultur blant flere, siden vi også mobiliserer naturen. Vi mobiliserer ikke, som de andre samfunn, et bilde eller en symbolsk representasjon av naturen, men naturen slik den er, eller i det minste slik vitenskapene kjenner den, vitenskaper som forblir i bakgrunnen, ustudert, umulige å studere<sup>16</sup> (Latour & Myklebust 1996:128ff).

“Musikk” – begrepet vi her har i tale, enten vi snakker om skolefaget musikk, vitenskapsfaget musikk, eller en allmenn forståelse av begrepet – slipper ikke unna dette: Ved å bygge et skolefag ut i fra en vitenskap vil mekanismene ovenfor tre i kraft, og især der vi har å gjøre med musikk fra andre deler av verden vil det etablerte musikkuttrykket farge vår oppfattelse av disse musikkene. For vitenskapene om musikken gir inntrykk av å studere (og formidle) musikken slik den “virkelig” er, og konseptualiserer den dermed som et vitensobjekt som andre kan ha tilgang til dersom de bare blir som Oss<sup>17</sup>. “Gi et mikroskop til de primitive og de vil tenke som oss”, sier Latour ironisk (ibid), for dette mikroskopet vil presenteres som kulturløst og ahistorisk, selv om det i fungerer som en sort boks. På samme måte vil musikkbegrepet plassere seg utenfor De Andres kultur, og selv om det kan læres og brukes, vil Latours argument ramme like hardt her som i hans vitenskapsfilosofiske essay: “Denne transcendens tillater en relativisering av alle kulturer, deres så vel som våre. Med den ene forskjell at det nettopp er vår kultur, og ikke deres, som blir konstruert ved hjelp av musikkbegrepet.”<sup>18</sup>

Den store globale katastrofen, som der hvor musikkbegrepet fullstendig mistet oppdriften i det flerkulturelle samfunnet, og styrtet ned i et opprørt ideologisk verdenshav, har ikke inntruffet. Det er altså ingen grunn til å tråle bunnen etter noen sort boks i denne forstand, for å finne ut hva som gikk så galt. Det har ikke gått så galt. Allegorien til luftfartens sorte bokser har forlenget stoppet opp i denne artikkelen. Men, som jeg mener å ha vist, kan det å åpne den sorte boksen “musikk”, identifisere og avsløre kulturavhengigheten i begrepet, og gi gode korrektiver til tatt-for-gitt-heter og ideologier som er nedfelt i begrepet, og slik forebygge skjevheter og mulige katastrofer overfor de utfordringene vi møter i et mer flerkulturelt samfunn med større krav til flerkulturell tilnærming også i musikkfaget. Skal vi nå likevel til slutt holde oss allegorisk til luftfarten, gir det heller mening å si at musikkbegrepet slik det er formidlet gjennom læreboken, plasserer seg selv som i et globalsamfunnets fly på stødig kurs mot fremtiden, høyt svevende der under stjerner og planeter, langt over ideologiernes bunnløse hav. Fra denne høyden kan landsbyene virke små og ubetydelige; menneskene knapt synlige.

## Noter

<sup>1</sup> Begrepet er brukt av mange, og ble første gang brukt innen vitenskapssosiologien i 1972, dog i en noe annen betydning enn slik vi finner det hos Latour (Whitley 1972).

<sup>2</sup> Dette kan oppfattes å være i motsetning til Johansen, som skriver at lærebøker (i musikk) tenderer til å “have greater impact than the formal curricula” (Johansen 2010:57).

<sup>3</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Black\\_box](http://en.wikipedia.org/wiki/Black_box) (Lest April, 2010).

<sup>4</sup> I boken *Nicklas Luhmann's Modernity: The Paradoxes of Differentiation*, gjøres i et intervju forskjellen klar mellom Latours sorte bokser og hvordan Luhmann selv bruker begrepet: “Can I ask you, Professor Luhmann, about your black box? In a sence, your black box is operational closure, beyond which you will not go” (Rasch 2000).

<sup>5</sup> ... men han advarer riktignok mot at “denne stabile og etablerende egenskap ved ideologier” kan overdrives (Fairclough 2008:47).

<sup>6</sup> som selv benytter begrepet svært sjelden.

<sup>7</sup> Selve feltet *whiteness studies* kan sies å være en strategi mot eksnominasjon, da rase på grunn av eksnominasjonsstrategier tidligere alltid har vært et spørsmål om farge, på samme måte som kjønnsforskning tidligere dreide seg om kvinner (mens menn beholdt sin normative status). Ved å rette oppmerksomheten tilbake på seg selv (som hvit, mann osv), kan man bidra til å avsløre eksnomineringene. Det er imidlertid alltid en fare der man i god mening vektlegger motsatsen, for at man likevel forsterker de konstruerte kategorier man ønsker å problematisere.

<sup>8</sup> Spørsmålet kan oppfattes som et totalt åpent spørsmål, men, som Øivind Varkøy forbilliglig påpeker omkring musikkbegrepet i sin bok *Musikk – Strategi og Lykke*, der han mener at spørsmålet “Hva er musikk” allerede er et “uttrykk for en tradisjonell diskurs innenfor vestlig kunstmusikk” fordi det privilegert musikkens objektkarakter framfor musikalsk handling og musikalsk prosess, er spørsmålet likevel ikke fritt for kulturspesifikke implikasjoner og føringer (Varkøy 2003).

<sup>9</sup> Vi ser her at han på denne måten følger Latours oppskrift idet han ser på begrepets tilkomst og ikke først og fremst hva det representerer i dag.

<sup>10</sup> Det er svært populært å henvise til kulturer som ikke har noe som tilsvarer konseptet “musikk” som en del av et argument for å problematisere innholdet, slik Walker her gjør. Jeg vil sette spørsmålsteget ved om det i dagens globale samfunn er så lett å finne slike kulturer, og om eksemplet er et uttrykk for sentimental eksotisme. Walkers eksempel – Bali – er i nok ikke lenger gyldig som noe annet enn et historisk eksempel, da det på Bali i dag også er legitimt også å bruke musikkbegrepet. Poenget kan imidlertid være like godt, fordi det gjør det helt klart at det vestlige musikkbegrepets innhold ikke nødvendigvis tilsvarer andre kulturers konsepter og begreper for sine “musikkliknende” aktiviteter og prosesser. Det samme poenget kunne for øvrig også vært gjort innenfor norske kulturer, hvor man vil kunne finne utsagn som f.eks. “jeg driver ikke med musikk – bare spiller slåtter”.

<sup>11</sup> Jeg beklager tautologiene her, men det er ingen vei utenom. Et artig eksempel på et forsøk på en slik vei utenom hentet fra nær musikkhistorie, er artisten Prince, som i en lengre periode nektet å kalle seg Prince, og i stedet skapte et utsigelig tegn som sitt symbol/begrep/navn. I praksis ble han derfor hetende “the artist formerly known as Prince”, noe som selvfølgelig hadde sin referanse i det samme som Prince-navnet, og tautologien er dermed aktivisert. Likevel satte det et fokus



på problematikken, og det også mitt formål med denne artikkelen. Vi må selvfølgelig fortsette å referere til det som musikk, men evt. gi det et nytt innhold, men jeg uttrykker det slik her for stadig å bevisstgjøre på de føringer som er nedfelt i musikkbegrepet. Kanskje burde vi gjøre som Walker, og bruke andre begreper i tillegg, for å fokusere på musikkbegrepets utilstrekkelighet. Derrida viser også hvordan vi er avhengige av de begreper vi dekonstruerer, og sier at vi “desto mindre [bør] gi avkall på disse begrepene som de er uunnværlige for å rokke ved den arv de inngår i” (Derrida & Gundersen 2006:65).

<sup>12</sup> Både de musikalske grunnelementene (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form) og musikkens “hovedområder” (komponering, musisering og lytting + tildels dans) er forholdsvis nye i sin nåværende form, men fremstilles som universelle sannheter. Kunnskapsdepartementet (2006) I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo], Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

<sup>13</sup> Se f.eks. kompetansemål for 10.kl: Eleven skal kunne “bruke musikkens grunnelementer”. Her brukes dette i den sterkeste modaliteten, og de musikalske grunnelementer er altså blackbox’et.

<sup>14</sup> ...“man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt “politisk” regler som man må reaktivere i hver av sine diskurser” (Foucault & Schaanning 1999:21).

<sup>15</sup> Han går rett i strupen på strukturalismen (Latour 2008).

<sup>16</sup> For å trekke opp igjen et begrep jeg tidligere brukte: Vitenskapen fremstilles som universell, mens vitenskap som kulturelt produkt er *eksnominert*.

<sup>17</sup> Jf. Opus’ utsagn: “Alle må følge de samme musikalske lovene”.

<sup>18</sup> Dette er sterkt modifisert for å konkretisere og passe det inn under artikkelens tema. Originalsitatet er som følger: “Denne transcendens tillater en relativisering av alle kulturer deres så vel som våre. Med den ene forskjell at det nettopp er vår kultur, og ikke deres, som blir konstruert ved hjelp av biologi, elektronmikroskopier og telekommunikasjonsnettverk” (Latour & Myklebust 1996:30).

## Referanser

Andreassen, Gjermund (2006). *Opus: musikk for ungdomstrinnet* [Opus: music for comprehensive school]. Oslo: Samlaget.

Bachmann, Kari Elisabeth, Hopmann, Stefan, Afsar, Azita & Sivesind, Kirsten (2004). *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Barthes, Roland (1973). Myth today. In *Mythologies* (pp. 109-159). St. Albans: Paladin.

Bowman, Wayne (2007). Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4) [internett] Tilgjengelig fra: [http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf) (lest: 20.01.2009).

Cook, Nicholas (2000). *Music: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Derrida, Jacques & Gundersen, Karin (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus.
- Dyndahl, Petter (2006). Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning – noen sentrale perspektiver. In F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok* Vol. 8 (pp. 59-75). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Elliott, David J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Fiske, John (1994). *Media matters: everyday culture and political change*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, Michel & Schaanning, Espen (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Goehr, Lydia (1992). *The imaginary museum of musical works: an essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Johansen, Geir (2010). Music Education from the Perspective of System Theory. In R. Wright (ed.) *Sociology and music education* (pp. 51-62). Farnham: Ashgate.
- Knudsen, Jan Sverre (2010). Musikkulturelt mangfold – forskjeller og fellesskap. In G. Salvesen & J. H. Sætre (eds.) *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis*, (pp. 156-178). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *I Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo], Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Latour, Bruno (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Latour, Bruno, Borch, Christian, Rask Madsen, Mikael & Østergaard, Claus Bratt (2008). *En ny sosiologi for et nyt samfund: introduktion til aktør-netværk-teori*. København: Akademisk forlag.
- Latour, Bruno & Myklebust, Ragnar Braastad (1996). *Vi har aldri vært moderne: essay i symmetrisk antropologi*. Oslo: Spartacus.
- Rasch, William (2000). *Niklas Luhmann's modernity: the paradoxes of differentiation*. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press. (Cultural memory in the present)
- Schippers, Huib (2006). Tradition, authenticity, and context: The case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23 (3), 333-349.
- Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Walker, Robert (1996). Music education freed from colonialism: a new praxis. *International Journal of Music Education*, 27, 2-15.
- Whitley, Richard D. (1972). Black Boxism and the Sociology of Science: A Discussion of the Major Developments in the Field. *Sociological Review Monograph*, 18, Seksjon: 61, 61-92.



## **Læringsdesign i et flerkulturelt perspektiv**

Analyser av læringsdesign i pedagogiske tekster  
for ungdomsskolens musikkfag

*I: Pedagogiske tekster og ressurser i praksis,  
red.: Knudsen, S. V., s. 83–118. Oslo, Cappelen Damm Akademisk*

# Læringsdesign i et flerkulturelt perspektiv

*Analysen av læringsdesign i pedagogiske tekster for ungdomsskolens musikkfag*

Anders Rønningen

## Innledning

Hvordan det blir undervist i musikk, og hvordan musikalsk læring foregår i et kulturfellesskap, kan fortelle mye om hva som er viktig i denne musikkulturen (Nettl 1992). Å kjenne til hvordan musikk undervises og tilegnes, kan altså være av betydning for å forstå denne musikken.

Flere forskere og teoretikere innenfor musikkfaget har i den siste tiden blitt oppmerksom på at selv om musikkpensumet i Vesten<sup>1</sup> har hatt en markert økning i *innhold* fra musikkulturer utenfor den vestlig-klassiske musikken, er *læremåten* ikke forandret i samme takt (Boyce-Tillman 1997, Green 2008, Dunbar-Hall 2009). Det er rimelig å anta at dette også gjelder for lærebøker for musikk i den norske skolen. Denne antagelsen danner grunnlaget for undersøkelsene i denne artikkelen.

Mange analyser av pedagogiske tekster med et flerkulturelt perspektiv fokuserer på innholdet og mindre på *hvordan* dette skal tilegnes. Man kan

---

1. Vesten/vestlig er omdiskuterte begrep som brukes for å betegne visse kulturområder i deler av Vest-Europa, Nord-Amerika og Australia. Til tross for at det i lengre tid er blitt kritisert (for eksempel Hall 1995), og ikke lenger brukes av for eksempel Statistisk sentralbyrå, blir det likevel gjennomgående brukt i internasjonal forskningslitteratur. Dels fordi dette begrepet er i bruk i de læreverkene jeg studerer, dels fordi det mangler gode alternativer som er mindre ideologitunge, brukes det også i denne artikkelen.

finne kritiske analyser av *representasjonen* av minoritetskultur – altså innholdet – der for eksempel bilder og tekst belyses og analyseres (Leuween & Selander 1994; Skjeltbred & Aamotsbakken 1994; Winje 2004; Aamotsbakken m.fl. 2004; Kamali 2006; Runblom 2006; Knudsen 2007; Nordkvelle & Tvete 2010). I nordisk kontekst finnes derimot ingen analyser som med et flerkulturelt perspektiv fokuserer på *læremåten* og videre på hvordan denne læremåten relaterer til det aktuelle innholdet. Dette forsøker jeg med utgangspunkt i pedagogiske tekster for musikk å gjøre i denne artikkelen. Lærebøker i musikk er et godt utgangspunkt for en slik studie, siden de tilbyr innhold med representasjoner av mange forskjellige musikkstiler og musikkulturer, som skal tilegnes gjennom den samme læreboken. For å studere læremåten ville man måtte se på resepsjon og aktivitet, altså det som skjer hos de(n) lærende i møte med læreverket. Det ligger utenfor denne undersøkelsen, hvor jeg tar utgangspunkt i tekstene. Med dette utgangspunktet trenger jeg et begrep som navngir lærebøkernes tilrettelegging av læringen. Det er i denne forbindelsen jeg benytter begrepet 'læringsdesign'.

For denne analysen er det nødvendig å skille mellom læremåte eller læringsdesign på den ene siden og innhold på den andre siden, slik jeg allerede har gjort. I vestlig kultur er dette skillet selvfølgelig og naturlig gjort, noe som kommer fram i *akademia*, der (fag)didaktikk undervises som et tillegg til det egentlige faget. Især innenfor musikkfaget kan man lett tenke at bare det samme musikalske resultatet oppnås, er måten læringen skjer på, irrelevant. Didaktiske perspektiver kan således handle mest om effektivitet og holdes utenfor 'selve musikken'. Dette er ikke noe problem i seg selv, men kan i et flerkulturelt perspektiv og overfor minoritetskulturelle musikkuttrykk være viktig å problematisere fordi det forutsetter et spesielt musikalsk grunnsyn der læremåter lar seg skille fra musikken. Det eksisterer derfor en tautologi i denne artikkelen idet jeg benytter dette skillet som bygger på gitte ontologiske bakgrunnsvariabler, som et analytisk verktøy for å kritisere en universalisering av de samme ontologiske variablene i lærebøkene. Det jeg ønsker å oppnå med dette, er en destabilisering av forståelsessystemer som ofte er uartikulert og tatt for gitt. Dette kan føre til ny tenkning og refleksjon over konstruerte mønstre og strukturer som lett kan tenkes som grunnleggende. Dette er sentralt innenfor poststrukturalistisk tenkning, som nettopp «problematiserer, at forskning er objektiv og neutral

samt vender sig mod en forskning, der absolut søker mønstre, grunnleggende strukturer og systematiske kategoriseringer» (Knudsen 2010:152).

## Læringsdesign

Jeg fokuserer i denne artikkelen på hvordan det i teksten, slik vi finner den presentert i læremiddelet eller i parallelle 'bruksanvisninger' som for eksempel lærerveiledninger, finnes tegn på hvordan den skal brukes, og hvilke aktiviteter, handlinger og prosesser man ønsker å sette i gang gjennom den. Spørsmålet blir hvordan det ut ifra teksten selv, i alle dens modaliteter og uttrykk, er rimelig å anta at læringen skal foregå. Det er dette jeg kaller 'læringsdesign'. Begrepet er hentet fra Staffan Selander, som blant annet mener det kan dreie seg om 'vilken slags lärande som förbereds genom en [...] lärobok [...] eller en idé om lektion ock klassrumsarbete» (Selander 2007:165).<sup>2</sup> Læringsdesign slik jeg bruker ordet, kan forstås som en slags metatekst som forklarer, initierer eller fasiliterer hvordan læringsinnholdet skal tilegnes.

Jeg skiller mellom læringsdesign som implisitt eller eksplisitt. 'Implisitt' kaller jeg den læringsdesign som for eksempel handler om hvordan plassering av bilder og tekst på boksiden legger føringer for hvordan teksten skal leses. En håndskrevet tekstbrokk med løkkeskrift vil legge andre føringer enn store trykte bokstaver. Plasseringen av tekstbokser på en bokside har innvirkning på *hvordan* det arbeides ut ifra denne siden. Noter på en melodi vil gi leseren en annen forståelse av denne musikken enn det henvisning til YouTube vil gjøre. 'Eksplisitt' læringsdesign er instruksjoner i teksten om aktiviteter som skal gjøres. Oppgaver, forslag til arbeidsformer og tips til læreren i lærerens bok kan stå som eksempler på dette.

## Pedagogiske tekster

Siden termen 'pedagogisk tekst' ble lansert for mer enn 20 år siden, har det eksistert mange definisjoner. Et mulig definisjonskriterium er å se på

---

2. Selanders læringsdesignbegrep har også en annen side, som kan beskrive den lærendes egne læringsprosess, nemlig hvordan eleven så å si designer sin egen læringsvei (Selander 2007:165). Dette er utenfor mitt analyseområde og min bruk av begrepet i denne artikkelen.

rammen for teksten. Selander, som lanserte begrepet, hentet de første definisjonene innenfor rammen av organisert undervisning (Selander 1988). I tråd med dette kunne man si at en tekst er en pedagogisk tekst dersom den er laget for bruk innenfor læringsinstitusjonelle rammer. En annen, og for denne artikkelen mer informerende inngang, er at en tekst kalles pedagogisk dersom den er «inriktad på opplysning/lärande» (Selander 2003:75). Da er det altså en generell intensjon bak teksten og ikke den institusjonelle rammen rundt den som er definisjonskriteriet, og intensjonen er at den pedagogiske teksten «skal belære» (Selander & Skjelbred 2004:36).

Uavhengig av både en generell intensjon bak tekstens opprinnelse og de institusjonelle rammene den plasseres i, kan man imidlertid også tenke seg definisjonskriteriet grunnet temporært i *hva som faktisk skjer der teksten brukes*, og hvilke prosesser som settes i verk gjennom teksten. En pedagogisk tekst er da en tekst som bevirker læring. En tekst som av en eller annen grunn ikke bevirker læring – for eksempel noe så banalt som at den ikke leses – er da ikke (lenger) en pedagogisk tekst, selv om den skulle kunne kalles lærebok og er laget for bruk i skolen, og selv om den ble laget med en generell intensjon om å skulle bevirke læring. Ved å ta et slikt perspektiv blir det klart at pedagogiske tekster her ikke kan forstås som en sjanger, men som et aktivitetsområde eller bruksområde. Dette betyr at det er bruken og konteksten som avgjør om det er snakk om pedagogiske tekster (Knudsen & Aamotsbakken 2010). Innen diskursanalytisk tradisjon kan man med den kritiske diskursteoretikeren Iver B. Neumann forstå tekst som språk som «utfører et eller annet arbeid» (Neumann 2001:177), og 'pedagogisk tekst' vil følgelig kunne defineres gjennom den typen arbeid denne teksten gjør, nemlig at den bevirker læring. Ut ifra dette kan det sies at dersom man i en analyse av en pedagogisk tekst kun fokuserer på tekstens innhold, men ikke tolker hvilke læremåter teksten legger opp til, bedriver man tekstanalyse på en pedagogisk tekst, ikke analyse av en tekst *qua* pedagogisk tekst. Ved å definere pedagogiske tekster ut ifra aktiviteten som initieres gjennom tekstene, som bevirker læring, ser jeg det som naturlig å skulle fokusere spesielt på denne potensielle aktiviteten. Aktivitet forstår jeg i denne artikkelen langt videre enn for eksempel elevaktiviteter som følge av tekstoppgaver. Jeg forstår det som både ytre og indre prosesser som kan knyttes til læring, og som initieres gjennom læreboken. Aktivite-



ten må videre betegnes som potensiell fordi jeg kun beskjeftiger meg med lærebøkene, mens realiseringen av dette potensialet er en annen studie, som ville måtte inneholde klasseromsobservasjoner eller andre feltstudier. I denne artikkelen dreier det seg om læringspotensialet i de pedagogiske tekstene, om det som konstituerer den pedagogiske teksten som pedagogisk tekst ifølge definisjonen ovenfor, altså at den bevirker læring, og om hvordan dette er formidlet i lærebokens design i vid forstand. Videre er denne læringsdesignen undersøkt opp mot det innholdet som skal formidles.

## Musikkfilosofiske bakgrunnsvariabler i et tverrkulturelt perspektiv

Jeg argumenterer for at det er mulig å gjøre et analytisk skille mellom kunnskapsinnholdet på den ene siden, og læremåten som formidles gjennom lærebokens læringsdesign på den andre. Dette skillet er som nevnt av analytisk art, og innenfor noen musikkfilosofiske grunnsyn vil det sågar være vanskelig å gjøre dette uten å fjerne et viktig aspekt ved musikken, siden tilegnelsesmåte og musikalsk resultat forstås som gjensidig avhengige av hverandre i den musikalske opplevelsen som er konstituerende for musikken. I et flerkulturelt perspektiv kan dette skillet forstås som parallelt til det den norske sosialantropologen Fredrik Barth skriver om etniske dikotomier. Han mener at det kulturelle innholdet i etniske dikotomier analytisk kan sies å være av to arter:

- (i) overt signals or signs – the dialectical features that people look for and exhibit to show identity, often such features as dress, language, house-form, or general style of life, and (ii) basic value orientations: the standards of morality and excellence by which performance is judged (Barth 1998:14)

Det som betegnes som 'overt signals or signs' kan her forstås som det kunnskapsinnholdet som lærebøkene formidler, slik det tenkes ved en tradisjonell forståelse av lærebøker (Selander & Skjelbred 2004). Som kulturelle presentasjoner i lærebøkene i musikk, som denne artikkelen fokuserer på, betyr det ikke at dette innholdet kun er overfladisk, det reflekterer i høy grad dypere verdier, men de er ikke i seg selv standarder for vurdering og

forståelse. Slike finnes mer subtilt, reflektert i blant annet læremåten, som påvirker og tolker de synlige signaler og tegn. For å undersøke antagelsen i starten av denne artikkelen – om det nye flerkulturelle innholdet i lærebøkene fremstilles og læres på en uforandret vestligkulturell måte – må det derfor først undersøkes hva disse majoritetskulturens grunnleggende verdiorienteringer kan være innenfor musikkområdet.

Musikkfilosofen Phillip Bohlman foreslår fire forskjellige ontologiske bakgrunnsvariabler i sin artikkel «Ontologies of music» (Bohlman 1999). Disse bakgrunnsvariablene betyr ifølge Bohlman mye for hvilken musikkfilosofi som ligger til grunn for musikalske disposisjoner i det aktuelle kulturelle fortolkningsfellesskapet, og vil kunne være forskjellige i forskjellige kulturelle fortolkningsfellesskap. Disse bakgrunnsvariablene er: 1) musikk som objekt, der musikk konseptuelt forstås som objekter utenfor mennesket selv, 2) musikk som prosess, der musikalsk aktivitet og sosial handling er konstituerende for musikkforståelsen, 3) musikk som innkapslet ('embedded'), der musikk alltid er uløselig knyttet til andre aktiviteter og konsepter og springer ut av dem, og 4) musikk som usynlig ('adumbration'), der musikk ikke ontologisk er anerkjent som kategori, der bare «skyggen av den» kan tolkes som musikk, og da gjennom andre tolkningsrammer enn hjemkulturens egne (Bohlman 1999:18–19). Bohlman hevder at «the metaphysical condition of music which we in the West are most familiar with is that music is an object» (Bohlman 1999:18).

Musikkfilosofen David J. Elliott mener at det tidligere kunstbegrepet slik det var konseptualisert i antikken var mer prosessrelatert enn objektrelatert, altså mer i henhold til musikk som prosess (Elliott 1995). Ved at musikken ble innlemmet i 'the fine arts' sammen med kunstarter som poesi, arkitektur, skulptur og billedkunst, ble den også underlagt datidens estetikkbegrep, som på 1800-tallet hadde en sterk tilknytning til det kunstneriske verket (Elliott 1995:22). Ved denne vektleggingen av musikkverket kunne musikkfilosofen Lydia Goehr mye senere utvikle begrepet 'det musikalske museum', som kan forklares som et musikalsk kanon bestående av de antatt største og mest verdifulle musikkverk gjennom tidene (Goehr 1992). Dette ville vært utenkelig dersom musikk først og fremst ble tenkt som prosess og ikke produkt. Måten å tenke om musikk som objekt på ble først vanlig etter Beethovens død (Elliott 1995). Han var en av de første innen vestlig klassisk

musikk som tenkte på sine musikalske verks liv etter sin egen død. Han var også av de første som brukte verkbetegnelsen på sine største komposisjoner og nummererte dem med Opus (Cook 2000), en praksis som videre bygger opp under objektestetikken. Fokuseringen på musikkverket i vestlig musikkvitenskap er altså konsistent med musikk som objekt-ontologien.<sup>3</sup>

Det har også vært en økende fokusering på musikk knyttet til personlig identitet i den senere tid. Gjennom globalisering og økt mobilitet er valgfriheten blitt større, og personlige musikkvalg er blitt viktigere. I Norge har Even Ruuds bok *Musikk og Identitet* vært med å sette søkelys på hvordan musikkopplevelser kan være med på å «binde den veven som vi vever vår identitet med» (Ruud 1997: forord). Til tross for at det er musikkopplevelser det legges vekt på hos Ruud, og man dermed kunne tenke at dette peker mot musikk som prosess, er det likevel gjennomgående materialiteten som står i fokus. Ruud selv skriver i forordet at han omtaler sin egen samling av plater, lydbånd og CD-er som «min musikk» (Ruud 1997:5). En årsak til at man lett snakker slik om musikk, men ikke nødvendigvis en forutsetning for dette, er utviklingen av opptaksmediene og spredningen av dem, som gjør at man har håndfaste og objektive representasjoner å relatere til. Musikkpedagog og -filosof Christopher Small kommenterer hvordan gramfonplaten er en blandet fornøyelse, nettopp fordi den har en tendens til å fokusere på produktstatusen til musikken som er inngravert på den (Small 1996 [1977]). Vektleggingen av sammenhengen mellom musikk og (personlig) identitet underbygger ifølge Bohlman også synet på musikk som objekt, «Claiming a music as one's one recognizes music as an object» (Bohlman 1999:20). Dette gjelder enten det er snakk om materialisert musikk, for eksempel en CD-samling, eller musikk som auditivt fenomen. Small hevder at mange 'musikkelskere' i Vesten ser på musikk som noe som eksisterer utenfor dem selv, uavhengig av mennesket, og at man kan «koble seg på» (Small 1996 [1977]:163, min oversettelse). Disse musikk som objekt-forestillingene, om at musikk eksisterer «prior to being found by composers, performers, or even mathematicians», er historisk og kulturelt svært utbredt (Bohlman 1999:22).

3. Det er konsistent med et fokus på musikkens *vare* karakter. Kultur som vare er grundig behandlet i Frankfurterskolens kritikk av kulturindustrien, særlig kjent gjennom Horkheimer og Adornos *Dialektik der Aufklärung* (1979).

Både Elliott og Small har – uten å bry seg særlig om hverandre for øvrig – som en motvekt til dette konstruert en term som legger mer vekt på musikkalsk aktivitet. Elliott kaller det ‘musicing’, og hans filosofi betegnes gjerne som praksialisme, idet han legger vekt på aktiviteten – praksisen – og det å musisere. Small skriver ‘musicking’ og inkluderer også det som gjerne betegnes som utenommusikalske aktiviteter i sitt begrep. Begge begrepene er skapt ut ifra infinitiven ‘to music’, men Smalls favner altså bredere:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing and practising, by providing materials for performance (what is called composing), or by dancing (Small 1998:9).

Begge disse innflytelsesrike musikkpedagogikkfilosofene som er kritiske til universaliseringen av fokuseringen på det musikalske verket som man ofte finner i vestlig musikkvitenskap, argumenterer for en dreining mot musikk som prosess. Dette er også en viktig del av musikkdidaktikeren Roar Bjørkvolds filosofi i *Det Musiske Menneske*, der mange av eksemplene er hentet fra Afrika, som ofte fremstilles som svært musikk som prosess-relatert (Bjørkvold 2005, Aarhus mfl. 2007). At musikkynet i Afrika er ensidig orientert mot musikk som prosess, er i senere litteratur problematisert (Agawu 2003, 2004), men prosessperspektivene har likevel hatt så stor nedslagskraft i vestlig musikologi at vendingen fra musikk som objekt mot musikk som prosess kalles ‘det mest signifikante paradigmeskiftet i nyere musikologi» (Hebert 2010:96). Innenfor etnomusikologien har dette paradigmeskiftet skjedd tidligere. I forskningsmetoden ‘Performing Ethnomusicology’ ligger det i begrepet at musikken skal *gjøres* for å forstås, ikke bare kontempleres eller analyseres som vestlig-estetiske objekter (Hood 1971). Den senere tids sammenfletting av musikkvitenskap og etnomusikologi kan ha bidratt til at dette paradigmeskiftet har blitt så gjennomgripende (Cook 2008, Stobart 2008).

Selv om dette på mange måter er et påtagelig skifte, er det fortsatt ting som tyder på at det i vestlig musikkvitenskap så vel som i musikkfaget likevel finnes en dypere forestilling om musikk som objekt. Dette røpes i ord og vendinger som er mye brukt i nyere nordisk musikkpedagogisk litteratur, for eksempel ‘undervisningsobjektet musikk’, ‘musikkens vesen’, ‘musikkens funksjoner’ (Varkøy 2003) og ‘musikken i seg selv’, ‘musikkens meningslag’

og 'musikkens mangespektrede meningsunivers' (Nielsen 1998). Gjennom et slikt begrepsapparat konseptualiseres musikken som et substantiv, med objektive kvaliteter og verdier som er essensielle, og som eksisterer uavhengig av mennesket og må forstås som objekt.

Det kan derfor diskuteres om dette paradigmeskiftet – til musikk som prosess – virkelig har skjedd i nyere musikologi, eller om musicing/musicing-impulsene som har hatt så stor gjennomslagskraft, likevel ikke er å forstå som noe annet enn aktivitet *med* musikk som objekt. Altså at 'musikk' i vestlig musikkforståelse fortsatt konseptualiseres som objekt, og at prosessene er noe som skjer på utsiden av, og i forhold til, 'musikken selv'.

Forestillingen om at 'musikk' har en autonom og objektiv (om enn abstrakt) substans, medfører tanken om at det finnes mer eller mindre sentrale aspekter ved musikken. Wayne Bowman hevder at:

[...] at the heart of the matter lies a set of assumptions about the nature and value of music that wrongly segregates the 'truly musical' from things with which music may somehow be associated (Bowman 2007:111).

Bowman bruker her ordet 'wrongly' og moraliserer med dette over en slik forståelse. Men hvilket ontologisk grunnsyn som gjør seg gjeldende, er ikke verdirelatert i seg selv, på samme måte som grunnleggende verdi-orienteringer heller ikke er det (jf. Barth 1998). Det ligger ikke i Bohlmanns ontologiske grunnvariabler noe premiss om at det skulle finnes noen bakenforliggende struktur å tolke disse forståelsene mot. De kan derfor heller ikke moraliseres over, dersom man ikke universaliserer et kulturelt betinget synspunkt eller finner en ahistorisk struktur, noe som ikke er forenlig med en poststrukturalistisk forståelse (Esmark mfl. 2005). Det er i møtet mellom innholdet – «overt signals or signs» – på den ene siden og det ontologiske grunnsynet som tolkningen av dette innholdet skjer gjennom, på den andre, at dette blir mulig å kritisere. Det er i møtet med andre kulturfellesskaps tenkning om musikk representert i musikkfagets nyervervede flerkulturelle innhold at en selvfølgeleggjøring av vestlige læremåter blir ideologisk svært problematisk. Der musikalske objekter er konstituerende for musikkforståelsen, legges også føringer for hvordan læring kan foregå. Musikk som objekt kan forflyttes nærmest uforandret

fra læreren til eleven, i motsetning til der musikk forstås som aktivitet. Musikkforskeren Lucy Green bemerker at det nye flerkulturelle innholdet som skulle minske avstanden mellom 'høye' og 'lave' og mellom vestlige og ikke-vestlige musikkulturer, ikke ble fulgt av en tilsvarende fokusering på kulturelle relevante læremåter (Green 2008). Læremåtene i de nye musikkulturene fulgte ikke med inn i skolen, i stedet ble den klassisk vestlige musikkdidaktikken ureflektert tatt i bruk, selv om denne ofte er «fundamentalt annerledes» (Green 2008:3, min oversettelse).

## Utvalg og problemstilling

Dersom læringsdesignen forblir uforandret selv om det musikalske innholdet er forandret, kan det oppstå et særlig problem overfor representasjon av kulturelt mangfold, som da formidles gjennom én kulturspesifikk læringsdesign. For å undersøke om dette gjelder for mitt materiale, har jeg valgt å se på seks sekvenser<sup>4</sup> fra tre forskjellige læreverker i musikk for ungdomsskolen. Siden formålet med analysen er å undersøke hvorvidt læringsdesignen varierer etter det kulturfellesskap læringsinnholdet er hentet fra, har dette også gitt kriteriene for valg av sekvenser. Sekvensene må derfor omhandle svært forskjellige kulturuttrykk. Siden man kan anta at de enkelte læreverkene som helhet er forholdsvis konsistente i sin læringsdesign, har jeg valgt to sekvenser fra hvert læreverker hvor innholdet er svært forskjellig. Jeg har gått gjennom alle lærebøkene og valgt sekvenser ut ifra at innholdet skulle være fra så forskjellige kulturelle rammer som mulig. Videre har jeg gått frem slik at jeg har nærlest sekvensparene med deres tilhørende lærerressurser parallelt, og lett etter forskjeller i læringsdesignen som kan knyttes til den kulturkrets sekvensene skal representere. Funnene er tolket opp mot

---

4. Jeg bruker ordet sekvens som en tillempling av Selanders begrep 'Learning Design Sequence', som han beskriver som «en lärandesekvens, som har sin början i införandet av ett tema eller en uppgift och som har sitt slut när temat eller uppgiften redovisats eller bedömts. Förloppet kan vara från några timmar till flera veckor eller månader» (Selander 2007:17). Med sekvens forstår jeg et helhetlig pedagogisk opplegg som behandler et definert emne eller tema, med egne læringsmål. Den er foreslått gjennomført innenfor en gitt tidsramme (i mine eksempler 1–4 skoletimer) og avgrenset til et antall sider i læreboken (i mine eksempler 2–4). En sekvens kan bruke flere modaliteter og inkludere flere arbeidsformer.

antagelsen i innledningen og mot Bohlmans ontologiske grunnvariabler og er ikke nødvendigvis representative for den enkelte lærebok i sin helhet.

Sekvensparene har innhold hentet fra følgende musikkulturer og finnes som vedlegg til denne artikkelen:

- 1 *Vestlig instrumental barokk (J.S. Bach) og afrikansk dansemusikk (trad.) fra læreverket Alle Tiders Musikk* (Refvik 1998a:82–83, 1998b:72–73)
- 2 *Tidlig vestlig rock (Elvis) og Afrikansk sang (trad.) fra læreverket Tempo* (Hjertaas & Johansen 2000a:82–85, 2001:44–47)
- 3 *Tidlig vestlig rock (Beatles) i et komparativt opplegg med en Bach-komposisjon, og musikk fra Andesfjellene fra læreverket Opus* (Andreassen 2006a:100–101, 236–237)

## Sekvenser fra *Alle Tiders Musikk*

*Alle Tiders Musikk* er ett av tre tilgjengelige norske læreverker for musikk for ungdomsskolen. Det ble revidert og utgitt på ny i 1998 og er således det eldste av dem som fortsatt er i bruk etter Kunnskapsløftet (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* 2006). Læreverket har forholdsvis enkel layout, uten særlig bruk av farger eller illustrasjoner. Bilder er i svart-hvitt. Innholdsmessig er dette det lærerverket blant de tre som har færrest representasjoner av musikk utenfor Vesten. Det har imidlertid en større andel stoff om vestlig pop og rock enn de andre lærebøkene.

Lærerverket har mange danseinstruksjoner, og det er to av disse jeg her skal se nærmere på. Det finnes selvfølgelig også mange sekvenser i denne boken uten dans. Hvilke musikkstiler det er valgt dans som aktivitet er i seg selv noe det kan være verdt å stoppe opp ved.<sup>5</sup> Stort sett er det slik i

5. Temaene der læreboken bruker dans som pedagogisk aktivitet, er: latindans (Refvik 1998a:22), norske folkedanser (Refvik 1998a:60 ff), vestlig renessanse (Refvik 1998a:76), barokk (Refvik 1998a:81), fri eksperimentell dans til egen musikk (Refvik 1998a:119), twist (Refvik 1998b:15), rock n' roll og swing (Refvik 1998b:22), dans til joik (Refvik 1998b:35), azid jazz (Refvik 1998b:54), internasjonal folkedans: Russland, Romania, Bulgaria, Hellas, Jugoslavia, Skottland, Spania, Argentina (tango) (Refvik 1998b:60–71), breikdans (Refvik 1998b:101), samba (Refvik 1998b:144), punk ('opprørske dans og drama' (sic!)) (Refvik 1999:14), jazzdans /popmusikk (Refvik 1999:49), stepping (Refvik 1999:55), analyse av en dansevideo, og egen komposisjon med utgangspunkt i dette (Refvik 1999:63), klassisk ballett (Refvik 1999:71–73), dans til asiatisk kampsport (Refvik 1999:91), opplegg rundt fri dans – dansekomposisjon (med refleksjon/drøfting) (Refvik 1999:96).

dette læreverket at musikk det er vanlig å danse til, har danseopplegg, mens musikk man oftest bare lytter til, ikke har spesielle opplegg for dans. Allerede dette kan danne grunnlaget for en antagelse om hvilket musikk-syn som ligger bak. Det ville være godt mulig å ha opplegg uten danseaktiviteter for mange av disse musikkstilene, men gjennom dette utvalget ser man en klar tendens til at dans som arbeidsform er valgt til musikk der dans anses som konstitutivt for musikkformen. Hvis danseaktivitet er konstitutivt for musikken der dans er valgt, kan dette ses som et utslag av musikk som innkapslet-synet.

Sentralt i første sekvens fra *Alle Tiders Musikk* er at eleven skal dramatisere og «forestille seg at man er en del av hoffet på sekstenhundretallet» (Refvik 1998a:82–83). En stilisert tegning av Ludvig 14., samt en instruksjon om å lese et kapittel om «moten i barokken», skal spore inn på estetikken fra denne tiden.<sup>6</sup> Instruksjoner om mentalt å sette seg inn i en historisk kontekst ved å forestille seg en festlig anledning på Ludvig 14.s slott i Versailles, og å stille seg opp, med «Solkongen foran», og innta en kongelig kroppsholdning og et majestetisk ansiktsuttrykk, forteller oss at konteksten er viktig for å lære og forstå denne musikken og dansen. Dernest følger instruksjon om utgangsposisjon, to og to i par, etter hverandre i en rekke, gutten til venstre for jenta. Trinninstruksjonene er enkelt forklart med tekst. Det er ingen illustrasjoner til denne forklaringen, noe som er relevant i forhold til læringsdesignen. Elevene blir bedt om å «huske å telle til tre» mens de gjør dansetrinnene i tretakt. På slutten av denne sekvensen foreslås et videre arbeid, og også der er den estetiske konteksten i fokus: Menuetten «kan settes inn i et større kunst- eller stilhistorisk prosjekt» med bruk av drama, bilder og kostymer. Her skal elevene få mulighet til å «fantasere seg tilbake til 1600-tallet».

Som nevnt ser det ut til at dans som aktivitetsform i denne læreboken generelt er brukt for de musikkstilene der dans er eller har vært en viktig del av musikken. Barokkmusikk knyttes også til dans gjennom denne sekvensen, noe som er helt legitimt dersom man forholder seg til musikkens opprinnelse. Likevel er det nødvendig å påpeke en inkonsistens mellom dette og hvordan læreboken et annet sted forklarer barokkmu-

6. Et kapittel som ikke gis sidehenvisning, og som heller ikke er å finne i boken.



sikk. I bokens forklaring av barokk er det auditive kjennetegn som trekkes frem: «triller og løp, skalamateriale, improvisasjon over generalbass, fortspinnungsteknikken, fin melodi, samt musikkformer og de viktigste instrumentene» (Refvik 1998a:77). Det kan derfor virke som om det er de klanglige objektive attributtene (musikk som objekt) som fremheves som sentralt for barokkmusikk, og ikke hvordan musikken ble brukt (musikk som prosess), eller at den mer spesifikt brukes som dansemusikk (musikk som innkapslet). Dette underbygges av flere boksider med lytteoppgaver og andre kontemplative og analytiske oppgaver omkring barokkmusikk før søkelyset rettes mot dans i barokken for denne sekvensen. Det er derfor ikke grunnlag for å slutte at dans som pedagogisk aktivitet ble valgt fordi dette var den 'riktigste' veien inn i barokkmusikken. Heller ikke gis det grunnlag for å slutte at læreboken her formidler musikk som innkapslet, selv om den står i en dansesammenheng, fordi (barokk)musikken generelt er fremstilt i tråd med musikk som objekt, som vist ovenfor.

Andre sekvens fra *Alle Tiders Musikk* har noe mer informasjon direkte knyttet til danseopplegget (Refvik 1998b:72–73). Sekvensen er en del av kapittelet «Internasjonal folkedans» og er dans nummer ti her. Alle de andre sekvensene under dette kapittelet har kun kort eller ingen kontekstuell informasjon i forkant, men denne har altså en egen informasjonsside. Den implisitte læringsdesignen er her om lag den samme som for de andre internasjonale dansene, og også som i den forrige sekvensen med liknende skrifttype, sidedisposisjon og fargedesign. Det finnes her to bilder som skal illustrere afrikansk dans. I brødteksten under overskriften «Afrikansk dans» finnes, som i den forrige sekvensen, et musikkforslag og en instruksjon om å sette dansen inn i en stilmessig sammenheng. Setningen: «Afrikansk dans er en danseform der hele kroppen er i bruk, og det kan nesten se ut som om danserne ikke har 'bein i kroppen'» kan ses som en direkte parallell til instruksjonen om å innta en «kongelig kroppsholdning og et majestetisk ansiktsuttrykk» i den forrige sekvensen (Refvik 1998a:82).

Forklaringen av selve dansetrinnene foregår ellers på samme måte som i den forrige sekvensen, gjennom skrevet tekst og uten illustrasjoner. Denne forklaringen er imidlertid noe mer komplisert, da også ryggen og armene skal brukes i større grad i denne dansen enn i den første sekvensen. Deretter følger en instruksjon om utgangsposisjonen: i ring, med beina fra

hverandre og litt bøyde knær. En liknende instruksjon fantes også i forrige sekvens: i par, på en rekke. I instruksjonen «Lytt til rytmene i musikken, mens øvelsene utføres» (Refvik 1998b:73) finnes en signifikant forskjell fra læringsdesignen for den forrige sekvensen: Mens det i det forrige eksempelet ble instruert om å telle til tre, skal man her lytte til rytmene i musikken. Forskjellen ligger i at mens metodikken i barokkeeksempelet fra den første sekvensen går ut på å telle, noe man strengt tatt kan kalle en 'utenommusikalsk aktivitet' i følge musikk som objekt-synet, er det i det afrikanske eksempelet å lytte til rytmene, eller å komme inn i musikken, noe som kan knyttes mer til musikk som prosess. Dette er en forskjell i læringsdesign som kan relateres til det musikalske innholdet som er i fokus. At man i det ene tilfellet blir bedt om å telle til tre i hver takt og i det andre om å følge musikken, passer til stereotypiene vestlig (klassisk) musikk som mer mekanisk, kontra afrikansk musikk som dynamisk og levende. Disse stereotypiene finnes uttalt hos Bjørkvold (Bjørkvold 2005), der afrikansk og vestlig musikk og væremåte kontrasteres til det ekstreme i videoen *Når øyeblikket synger* (Aarhus mfl. 2007). Læringsdesignen i de to foregående sekvensene inneholder derfor variasjoner som kan relateres til ulik musikkforståelse i de kulturfellesskapene som representeres, og denne forskjellen svekker min antagelse fra innledningen om at innhold og læringsdesign ikke følges ad.

Oppsummerende kan det likevel sies at sekvensene har svært lik læringsdesign. Begge har dans som pedagogisk aktivitet, lik layout, få bilder, ingen visuell hjelp til dansetrinnene, de samme ytre rammene for innstudering. Det legges begge steder vekt på å forestille seg en autentisk kontekst, som selvfølgelig er forskjellig i de to sekvensene, men dette er kun en ytre kontekst, det man med Barth kunne kalle synlige signaler og tegn (Barth 1998), og ingen dypere forståelse av læreprosesser i det originale kulturfellesskapet som representeres.

## Sekvenser fra *Tempo*

Tempo er et lærerverk i musikk for ungdomsskolen utgitt første gang i 2000. Verket kommer – som *Alle Tiders Musikk* – i tre bøker, en for hvert klassetrinn. Det er knappere i tekstene, men har en langt mer utstrakt bruk av bilder, farger og illustrasjoner enn *Alle Tiders Musikk*. Læringsdesignen

preges av standardiserte symboler for å synliggjøre hva slags aktivitetsformer som brukes: lytting, komponering, dansing, musisering eller liknende.<sup>7</sup>

Den første sekvensen fra *Tempo* begynner med en liten orientering om Elvis Presley og følgende instruksjon: «Syng sangen – helst flerstemt – og vær mest mulig lik Elvis» (Hjertaas & Johansen 2001:44–47). Sangteksten er gitt god plass, og den er skrevet ut i sin helhet. Hele neste side er viet noter for melodien. Dernest utvides opplegget med arrangement for bass og gitar, og innlæringen av dette skal foregå under henvisning til rytmenotasjon og akkorder (som finnes på de foregående sidene). Her forutsettes det teoretiske forkunnskaper, som til dels er gitt andre steder i læreverket. Det er også noter for b-instrumenter, og en kort forklaring på hvorfor disse noteres en sekund høyere. De første taktene er også gitt i en versjon for c-instrumenter, og helt til slutt i sekvensen blir det gitt en oppgave: å transponere resten av notene ned en hel tone.

I kontrast til den gehørbaserte læringsmåten som ofte gjelder i vestlig rock, er alt i denne sekvensen skrevet i noter.<sup>8</sup> Det forutsettes en lærer eller en notekyndig som kan tolke disse notene og lage et akkompagnement, siden denne sangen heller ikke finnes som lydvedlegg. Læremåten er derfor klar: å følge notene. I lærerens bok står det om dette kapittelet sekvensen er hentet fra, at det gis stort rom for «variasjon i arbeidsmåter og muligheter for selvstendig, elevstyrt arbeid» og at elevene får «styre mye av sin egen læring både i og utenfor musikkrommet». Det gis imidlertid ingen instruksjoner eller råd om *hvordan* elevene skal kunne lære seg denne sangen foruten gjennom noter. Denne tungt notebaserte læringsdesignen springer ut av og hører sammen med tradisjonell vestlig musikkteori, der notelære står sentralt. Ved et musikk som objekt-syn vil noter være et fullverdig verktøy for tilegnelse av musikk, altså et middel for å tilegne seg musikalske objekter. I lærerens bok finnes heller ingen indikasjon på at det er noe læringsmål for denne sekvensen å arbeide med noteslesning eller liknende

7. Disse aktivitetsformene som altså er grunnleggende for den eksplisitte læringsdesignen i *Tempo*, er i det senere kritisert for å være spesielt knyttet til et vestlig musikk-syn. Komposisjon, musisering og lytting er de tre grunnleggende måtene å forholde seg til musikk på i vestlig klassisk musikk (med komponisten, orkesteret med dirigent og publikum som idealtyper), og dette naturaliseres ifølge denne kritikken i fagplaner og lærebøker som musikalske idealroller også overfor ikke-vestlige musikkformer (Boyce-Tillman 1997).

8. For mer om rock og pop-metodikk i skolen, se Green 2008.

(Hjertaas & Johansen 2000b). Notasjonen er derfor å forstå som et selvfølgelig hjelpemiddel for innlæring, og det legges ikke opp til noen refleksjon over bruken av denne vestlig-klassiske læremåten på dette musikalske innholdet. Dersom man skulle 'være Elvis', slik det står, ville man også måtte øve inn sanger slik Elvis gjorde. Læringsdesignen er i så måte til lite hjelp.

I den andre sekvensen fra *Tempo* står også én sang sentralt, og sekvensen begynner med notene til sangen (Hjertaas & Johansen 2000a:82–83). Den eksplisitte læringsdesignen gir så denne instruksjonen, samtidig som symbolet 'dans' vises: «Denne afrikanske sangen synger dere best ved å stå i sirkel og samtidig lage 'slavesteget'. Da lager dere samtidig en god puls til sangen.» Deretter forklares dette 'slavesteget', og man instrueres om å bruke «overkroppen med i bevegelsene på afrikansk vis, med mye bruk av løse skuldre og armer», klappe på etterslagene og synge sangen som kanon.<sup>9</sup> Kanon er også tilkjennegjort i noten ved tall der innsatsene skal være.

Utsagnet at sangen 'læres best ved å ...' tilkjennegir en oppfatning om at én aktivitet er kvalitativt bedre enn en annen for å tilegne seg denne musikken. Av dette kan vi slutte at forfatteren her antar at 'afrikanske sanger', i alle fall akkurat denne, læres best på en 'afrikansk måte'. Her finnes i den eksplisitte læringsdesignen et klart eksempel på at læremåte relaterer til musikken eller kulturen, eller til de synlige signaler og tegn, og antagelsen i innledningen er videre svekket. Selv om det i denne sekvensens implisitte læringsdesign er gitt stor plass til noter, instruerer den eksplisitte læringsdesignen aktiviteten ut på gulvet for å skape en mer kontekstuell situasjon. Dette kan tolkes som at det i læreboken finnes et syn om at en bestemt læringsmåte er riktigere for den musikken som representeres. Teksten fra lærerveiledningen underbygger dette ved å gi følgende instruksjon til denne sekvensen:

Få alle elevene i en stor ring og lær dem 'slavesteget', eller 'det etniske steget', som det også kalles. Ha en god puls, og lær dem etter hvert sangen etter imitasjonsmetoden mens dere danser. [...] Innøvingen av samspilldelen gjøres best isolert. Bruk gehørmetoden, her er også bare to akkorder som skifter jevnlig (Hjertaas & Johansen 2000b:54).

9. Tomas Moser har kommentert bruken av den kontroversielle betegnelsen 'slavesteget' (Moser 2004). Billedbruken i denne sekvensen er også behandlet i en egen artikkel (Rønningen 2010).

At det i denne instruksjonen også anbefales å lære inn samspilledelen isolert, kan ses som et mindre brudd med den autentiske læringskonteksten der man kunne forvente en mer holistisk tilnærming. Men ved bruken av ordet 'best' antydes igjen en refleksjon omkring hva som er mest autentisk overfor denne musikkulturen.

Til slutt i sekvensen blir det foreslått en oppgave: «Lag en 'afrikansk dans' til sangen.» Dette er illustrert med et bilde av to afrikanske dansere. Lærebokens bok henviser her til en dansevideo med et eksempel på afrikansk dans (Hjertaas & Johansen 2000c). Her danses 'det etniske steget' av en norsk skoleklasse, og også her legges det opp til imitasjon.<sup>10</sup>

I begge disse sekvensene er det gitt mye plass til notasjon, noe som sjelden brukes verken i rock eller i tradisjonell afrikansk musikk. Men de to utsagnene: «Vær mest mulig Elvis» (Hjertaas & Johansen 2001:44) og «Pass på å bruke overkroppen med i bevegelsene på afrikansk vis, med mye bruk av løse skuldre og armer» (Hjertaas & Johansen 2000a:83) antyder at innlæringen blir mest autentisk dersom man imiterer det originale kulturfellesskapet. Det er en forskjell i det at i Elvis-eksempelet skulle elevene *være* Elvis, ikke *lære som* Elvis, mens det i det siste eksempelet er en klar instruksjon om at elevene ikke bare skal *være* afrikanere, men også *lære som* afrikanere, ved å være på gulvet, stå i ring, og at det her er *best* med imitasjonsmetoden. Dette viser at læringsdesignen i boken forsøker å ta opp i seg originale læreprosesser fra den musikkulturen som behandles. Dette svekker igjen antagelsen som denne artikkelen undersøker, om at læringsmåten ikke er forandret i takt med innholdet.

Læreboken følger imidlertid ikke opp med forklaringer verken om garasjebandmetodikk for vestlig rock eller imitasjonslæring for afrikansk musikalisk kontekst. I stedet er det vestlig notasjon som opptar plassen i boken og utgjør mye av den implisitte læringsdesignen. På tross av denne tvetydigheten ser det likevel ut til at man har forsøkt å relatere læringsdesignen til de kulturfellesskap som representeres i disse sekvensene.

10. 'Det etniske steget' er også tilgjengelig på Internett, demonstrert av forfatteren selv. Se [www.musikkpedagogikk.no/lyd&bilde/etnisk-steg/](http://www.musikkpedagogikk.no/lyd&bilde/etnisk-steg/) [lastet ned sept. 2012]

## Sekvenser fra *Opus*

*Opus* er det nyeste av de tre læreverkene for musikkfaget på norsk skoles ungdomstrinn (Andreassen 2006a). Læreverket skiller seg fra de to andre ved at det ikke er inndelt i flere bøker, og er dermed i tråd med LKo6, der kunnskapsstoffet til musikk ikke er inndelt etter klassetrinn. Den har også et mer fargerikt og moderne uttrykk, og bruker illustrasjoner og bilder, farger og tekstbokser i utstrakt grad.

Den første sekvensen fra *Opus* starter som alle sekvenser fra dette læreverket med en aktivitet (Andreassen 2006a:44–47). Det er også korte forklaringer av hva som er læringsmålene: «Her kan vi se hvordan en popmelodi er komponert med symmetri» (Andreassen 2006a:44). Dernest følger teksten og akkordene til låten *Yesterday* satt opp med en kreativ layout og på en måte som klart viser sangens form. Denne sekvensen er et komparativt lytteopplegg, der elevene skal finne formen på to svært forskjellige sanger og sammenlikne dem. Det er ikke brukt noter ut over besifring i dette opplegget. Barokkstykket (*Badinerie* av J.S. Bach) er ikke representert verken med noter eller med besifring, i kontrast til hva som er vanlig i den vestlig-klassiske tradisjonen det er hentet fra. På grunn av den tematiske organiseringen av denne sekvensen er det rimelig å anta at målet i seg selv ikke er å lære (en) sang, men å fokusere på *form* (symmetri), og dette har betydning for hvordan man tolker læringsdesignen.

Form som konstituerende musikalsk element tilhører musikk som objekt-synet. Form kan ikke være sentralt innen musikk som prosess-synet, med sin fokusering på aktivitet og handling. Heller ikke innen musikk som innkapslet-synet, siden 'musikk' da må skilles ut som objekt for å få en form. Innen musikk som usynlig-synet vil det også være umulig å fokusere på musikalsk form uten nettopp å identifisere og gjøre musikken synlig og derved forme det i et objekt. Dersom målet med sekvensen er å fokusere på en kulturspesifikk attributt (som form, gjennom sin tilknytning til musikk som objekt), vil det også være nærliggende å tenke at representasjonen av stilarter er sekundær.

I denne sekvensens andre økt skal *Yesterday* synges til singback eller til musikkakkompagnement i klasserommet. Det er også forslag til en supplerende aktivitet på neste side i læreboken, der et annet barokkstykke skal

analyseres (*Air* av J.S. Bach). Her er det altså forståelse gjennom analyse som er målet, og eleven skal foreta dette gjennom å sette opp en «rolleliste» (Andreassen 2006a:103). Læringsdesign som legger opp til forståelse gjennom analyser av klanglige objekter, er nødvendigvis knyttet til musikk som objekt-forestillingen.

Rollelisten er sentral også i den andre sekvensen fra *Opus*, der målet også er å lære seg en sang (Andreassen 2006a:236–237). Mens den første sekvensen fra *Opus* kan sies å være et verktøy for å fokusere på struktur og slik sett verktøy for å nå et høyere læringsmål, er aktiviteten i den andre sekvensen forklart slik: «Her kan du synge en tekst som har et viktig budskap» (Andreassen 2006a:236). Det vil si at man tar utgangspunkt i *sangen* som det viktigste. Hele læringsdesignen, både den implisitte, med bokens layout og hvordan stoffet presenteres, og den eksplisitte i de instruksjoner som gis, er imidlertid ganske lik den forrige, i og med at det er en analytisk tilnærming, med komparativ analyse av to sanger også her.

Rollelisten står første gang i *Opus* forklart slik og ser slik ut:

ROLLELISTE <i>Vinteren av Vivaldi</i>	
Instrument	Roller
Gitar, el-gitar, bass, el-bass, piano, orgel, synth, slagverk, osv.	Melodi / Rytm / Akkord – Fast melodi / Improvisert melodi – Hovedmelodi / Sidemelodi – Kor / Bakgrunn – Baslinje – Riff – eller andre roller...
<i>Cello</i>	<i>baslinje</i>
<i>Bratsj</i>	<i>akkorder, pizzicato</i>
<i>Fiolin</i>	<i>melodi</i>
<i>Kontra bass</i>	<i>baslinje</i>
<i>Cembalo</i>	<i>akkorder</i>

Rolleliste (Andreassen 2006a:104)

Selv om også noen vestlige musikkformer har rolledeling som ikke fanges opp i rollelisten (i *Opus* nevnes dixieland, fuger fra barokken og messer fra renessansen), hevdes det at «Nesten all musikk som lages i våre dager er basert på dette prinsippet» (Andreassen 2006a:105). De første tre eksemplene under 'Roller' i rollelisten er tre av musikkens 'grunnelementer': melodi, rytme og akkord (harmoni).<sup>11</sup> Rollelisten relaterer altså til musikkens 'grunnelementer' og standardiserte vestligkulturelle forestillinger om hva som konstituerer musikk.

'Grunnelementene' er brukt som begrep i alle tre læreverkene jeg har hentet materiale fra. En viss variasjon finnes med tanke på hva som konstituerer dette begrepet, men det er ofte variasjoner over begrepene puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form, slik de alle også finnes brukt i LK-06. Ved å bruke en slik rolleliste uten å problematisere dens binding til vestlige grunnelementer, universaliseres en bestemt tilnærming til musikk. Som metode og som læredesign kan rollelisten derfor, på bakgrunn av dette, sies å bekrefte standardiserte forestillinger om musikk som objekt. Det er egnet til å tolke musikalske objekter og mindre egnet til å tolke for eksempel prosesser eller musikalsk erfaring.

I de to sekvensene fra *Opus* er det til tross for stor forskjell i læringsmåter i originalkulturene ingen signifikant forskjell i læringsdesign. De to tyngdepunktene i analysen – form og roller – brukes gjennomgående i hele dette læreverket. Et belysende eksempel på dette i et flerkulturelt perspektiv finnes i en tredje sekvens fra den samme læreboken, hvor man skal sammenlikne tre musikalske uttrykk: «moderne jalimusikk», «tradisjonell jalimusikk fra Vest-Afrika» og «en vestlig popgruppe» (Andreassen 2006a:249). Her skal elevene både lage formskjema og sette opp en rolleliste for alle tre låtene, som altså representerer svært forskjellige musikkulturer: 'world music', tradisjonell vestafrikansk musikk og vestlig populærkultur. Denne læringsdesignen, som her er eksplisitt og eksemplifisert ved de musikk som objekt-spesifikke verktøyene formskjema og rolleliste, brukes uforandret gjennom hele *Opus* uavhengig av hvilken musikkultur som representeres.

11. Jeg skriver 'grunnelementer' i hermetegn fordi de tilhører en forestilling om musikk som objekt og er, som nevnt, knyttet til klassisk vestlig musikk (Boyce-Tillman 1997).



*Opus*, som er det læreverket som har størst flerkulturelt musikkinnhold, er altså også det verket som tydeligst har en standardisert og universalisert vestlig læringsdesign. Dette er konsistent med Greens generelle observasjon fra England, at det nye flerkulturelle innholdet i skolen ikke følges av relevante læremåter (Green 2008), som dannet utgangspunktet for undersøkelsene i denne artikkelen. Videre er læringsdesignen normalisert og brukt som om den var kulturelt nøytral. Dens særlige tilknytning til musikk som objekt-synet er eksnominert idet det ikke benevnes som vestlige analyseverktøy. I et flerkulturelt perspektiv vil dette kunne sies å bevirke en dobbel bevegelse: For det første vil innholdet (eller «overt signs» (Barth 1998:14)) fra 'de andre' kulturene ikke fremstilles eller overføres i henhold til sine grunnleggende verdiorienteringer (eller «the standards of morality and excellence by which performance is judged» (Barth 1998:14)). Representasjonene står derfor i fare for å bli ufullstendige og lite representative. For det andre blir de formidlet gjennom vestlig læringsdesign og vestlig-musikalske konsepter, som idet de brukes med selvfølgelighet og uten problematisering, stadfestes som universelle og naturlige. Det er altså en prosess som kan gi lavere verdi til minoritetskulturer stilt overfor en majoritetskultur, og som samtidig kan befeste den vestlige kulturs overlegenhet gjennom å universalisere kulturspesifikke vestlige læremåter.

## Problematisering

Med et bredere perspektiv på musikk og læring i skolen bør det bemerkes at for læreren er valg av læremiddel (i vid betydning) et læringsdesignmessig valg med store konsekvenser. Kanskje velges læreboktekstene om for eksempel afrikansk musikk bort i klasserommet og byttes ut med andre aktiviteter, som felles musisering ledet av lokale tradisjonsbærere, altså nærmere originalkulturens egen formidlingstradisjon. Om dette er tilfellet, kan best belyses gjennom observasjoner og videre forskning i skolen. Sammenliknet med andre skolefag er musikk blant de fagene som i minst grad bruker lærebøker (Bachmann mfl. 2004), og undersøkelser i klasserom og skole vil derfor være nødvendig for å trekke konklusjoner om hvordan læringen foregår i praksis. Mot analysen i denne artikkelen, som utelukkende forholder seg til læreverkene, vil det også kunne reises en grunnleg-

gende innvending: Det vil uansett være umulig å bruke en (lære)bok som utgangspunkt når man lærer for eksempel trommemusikk fra Vest-Afrika, og derfor kan man ikke kreve av en lærebok at den skal benytte kultur-relevant læringsdesign. Det kunne også innvendes at institusjonen skolen og læreboken i seg selv er så 'låst' til en bestemt kultur at det å representere andre kulturfellesskap gjennom dette mediet gir for store dekontekstualiserende omkostninger og derfor ikke er ønskelig. Alle sanger, uansett hvilken stilart og musikkultur de springer ut av, vil idet de tas i bruk i skolen, være dekontekstualisert innhold, som ikke kan representere disse kulturene fullt ut (Schippers 2010). Sanger som synges i skolen, vil først og fremst være 'skolemusikk' (Volk 2002:22). Om læringen da foregår på en vestlig-kulturell måte, så er det i tråd med musikkstilen og -kulturen: skolemusikk. Dette kan gjøre hele drøftingen om læremåte i forhold til innhold i skolen uinteressant fordi all musikk i skolen per definisjon blir skolemusikk.

Et pragmatisk svar på disse innvendingene kan man finne i eksempler fra bruk av uformell læring i musikkundervisning, slik Green har forsket på og skrevet om (Green 2001, 2008). I hennes prosjekt ble det brukt prinsipper fra uformell læring, slik populærmusikere kan lære gjennom inkulturasjon eller sosialisering, gjennom å kopiere etter øret uten noen lærer eller mester og gjennom å eksperimentere seg fram sammen med likeverdige venner. Green viser at det er fullt mulig å gjennomføre undervisning av populærmusikk i skolen ved å bruke en metode som opprinnelig er knyttet til denne musikken, og ved å formidle liknende læreprosesser som den som finnes i den originale kulturen. Det finnes også, som vist gjennom noen av eksemplene i analysen, et variasjonspotensial innenfor lærebokmediet som gjør det mulig i alle fall å antyde en viss anpassning av læringsdesignen etter den eller de musikkstiler som skal læres.

På grunnlag av dette kan man si at det ikke er den eneste mulige innlæringsmetoden som er valgt i lærebøkene, det finnes variasjonsmuligheter. Likevel oppdras elever og lærere gjennom lærebøkene til å tro at det i det store og hele er mest effektivt å lære ved hjelp av noter og tradisjonelle vestlige klassiske innlæringsprinsipper. De kan også bli forledet til å tro at dette er en 'nøytral' innlæringsmetode, og at sanger formidlet gjennom notasjon forblir uforandret i forflytningen fra avsender (lærer/lærebok) til mottaker (lærende/elev). Dette vil føre til en ytterligere naturalisering

av kulturspesifikke grunnleggende verdiorienteringer og universalisere forestillingen om musikk som objekt.

## Avslutning

Denne artikkelen har pekt på noen begrensninger i lærebøkernes formidling av andre musikkulturer. Lærebøkene har en læringsdesign som ikke i særlig grad forandrer seg etter hvilket innhold og hvilke kulturuttrykk som formidles. Samtidig er den systematiske selvfølgeliggjøringen av et bestemt sett med musikkontologiske grunnvariabler og musikalske grunnkonsepter problematisert. Gjennom begrepet 'læringsdesign' har jeg forsøkt å skille ut et område for analyse i denne artikkelen der læringsmåten fokuseres, og der sammenhengen mellom denne og læringsinnholdet analyseres i et flerkulturelt lys.

Gjennom de tre sekvensparene fra de tre lærebøkene har jeg belyst hvorvidt det finnes grunn til å hevde at læreverkene til tross for en økning i *innhold* fra ikke-vestlige musikkulturer ikke har tilpasset læringsdesign i samme takt. I sekvensene fra *Alle Tiders Musikk*, som er det læreverket som har minst slikt innhold, fantes noen indikasjoner på at læringsdesignen skulle formidle en kontekstualisert læring (Refvik 1998a, 1998b). Det var imidlertid liten variasjon i læringsdesignen i forhold til innholdet i de to sekvensene jeg så på, til tross for at de representerte kulturfellesskapene var svært forskjellige. I sekvensene fra *Tempo*, som har større andel innhold fra minoritetskulturer, fantes det tydeligste eksempelet på kulturelevant læringsdesign, idet man skulle lære på den måten musikk ble lært på i de kulturfellesskapene innholdet var hentet fra (Hjertaas & Johansen 2000a, 2001). I *Opus*, som har det mest varierte utvalget av ikke-vestlig musikkultur, fantes minimal variasjon i læringsdesign (Andreassen 2006a). Gjennom eksempler fra *Opus* har jeg videre vist en gjennomgående analytisk tilnæringsmåte basert på naturaliserte vestligkulturelle konsepter nær knyttet til musikk som objekt-ontologien (Bohlman 1999). Selv om det kan stilles spørsmål ved om de andre musikkontologiske grunnvariablene i det hele tatt *kan* representeres gjennom en lærebok i musikk, har jeg vist at det finnes uforløst varieringspotensial i læringsdesignen som ville

kunne legge læremåtene nærmere det musikalsk-kulturelle innholdet som representeres.

Denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for å trekke konklusjoner av bred gyldighet for lærebøkene som helhet. Til det er undersøkelsen for smal. Gjennom eksemplene har antagelsen i innledningen likevel blitt sannsynliggjort: En større representasjon av kulturelt mangfoldig innhold garanterer ikke en tilsvarende variasjon i læringsdesign.

Å øke bevisstheten rundt sammenhengen mellom innhold og læringsdesign vil kunne være med på gjøre de pedagogiske tekstene bedre til å representere minoritetskulturelle uttrykk, idet de da gjennom en kulturrelatert læringsdesign kan inkludere mer enn bare «overt signals or signs» (Barth 1998:14). En slik oppmerksomhet vil kunne betegnes som det jeg med den australske musikkpedagogforsker Peter Dunbar-Hall kaller *etnopedagogikk*, «in which the learning and teaching of music are perceived as culturally contextualised» (Dunbar-Hall 2009:62).

Barth skriver at skillet mellom tegn og signaler på den ene siden og interne normer for verdivurderinger på den andre er av analytisk art (Barth 1998). Slik må også skillet mellom læringsdesign og innhold i lærebøker for musikk som jeg her har brukt, ses. Et slikt skille forutsetter at man kan holde måten man lærer på, utenfor det 'egentlige' kunnskapsinnholdet, og for musikk at læring ses som en 'utenommusikalsk' aktivitet. Dette er som nevnt allerede i tråd med det kulturspesifikke musikk som objekt-synet og vil ikke være mulig å tenke seg med utgangspunkt i andre musikksyn.

For musikkfaget i skolen, og for fremtidige skapere av læremidler i musikk, vil jeg derfor anbefale et utgangspunkt som heller problematiserer universaliseringen av denne musikk som objekt-forståelsen, og som ikke avhenger av et analytisk eller kognitivt skille mellom innhold og læremåte: Det ville være å tenke undervisning og læring som alltid og allerede immanent i musikkforståelsen, slik den allerede finnes i de mennesker og fortolkningsfelleskap som representeres. Da vil utgangspunktet verken være i musikalske objekter som hentes inn og tolkes gjennom en vestlig-estetisk forståelse (jf. for eksempel rollelisten fra *Opus*), eller i et innhold som skal relateres til sine læremåter gjennom en etnopedagogikk (Dunbar-Hall 2009), men i representasjoner av ulike former for *musikkforståelser*, med de uttrykk, læremåter og fortolkninger som utgjør disse.

## Referanser

- Adorno, Theodor W. & Max Horkheimer 1979. *Dialektik der Aufklärung*. London: Verso.
- Agawu, V. Kofi 2003. *Representing African music: postcolonial notes, queries, positions*. New York: Routledge.
- Agawu, V. Kofi 2004. The 'invention' of African rhythm. I: Frith, Simon (red.), *Popular music: critical concepts in media and cultural studies* (Vol. 46). London: Routledge.
- Bachmann, Kari Elisabeth, Stefan Hopmann, Azita Afsar & Kirsten Sivesind 2004. *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Barth, Fredrik 1998. *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Bjørkvold, Jon-Roar 2005. *Det Musiske Menneske* (7. utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Bohman, Philip V. 1999. Ontologies of Music. I: Cook, Nicholas & Mark Everist (red.), *Rethinking music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowman, Wayne 2007. Who is the «We»? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6 (4), s. 109–131. Hentet fra [http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf)
- Boyce-Tillman, June 1997. Conceptual Frameworks for World Musics in Education. *Philosophy of Music Education Review*, 5 (1), s. 3–13.
- Cook, Nicholas 2000. *Music: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Nicholas 2008. We Are All (Ethno)musicologists Now. I: Stobart, Henry (red.), *The new (Ethno)musicologies*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Dunbar-Hall, Peter 2009. Ethnopedagogy: Culturally Contextualised Learning and Teaching as an Agent of Change. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8 (2).
- Elliott, David J. 1995. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Esmark, Anders, Carsten Bugge Laustsen & Niels Åkerstrøm Andersen 2005. *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Goehr, Lydia 1992. *The imaginary museum of musical works: an essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Green, Lucy 2001. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy 2008. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hall, Stuart 1995. The West and the Rest: Discourse and Power. I: Hall, Stuart and Gieben, Bram (red.), *Modernity: an introduction to modern societies*. Cambridge, UK: Polity Press.

- Hebert, David G. 2010. *Ethnicity and Music Education: Sociological Dimensions*. I: Wright, Ruth (red.), *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate.
- Hood, Mantle 1971. *The ethnomusicologist*. New York: McGraw-Hill.
- Kamali, Masoud 2006. Skolböcker och kognitiv andrafiering. I: Sawyer, Lena & Masoud Kamali (red.), *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis : rapport* (Vol. 40). Stockholm: Liber.
- Knudsen, Susanne V. 2007. Interseksjonalitet: teoretisk inspiration til analyse af minoritetskulturer og identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærebog. Oslo: Novus.
- Knudsen, Susanne V. 2010. Poststrukturalistiske tilgange. I: Knudsen, Susanne V. & Bente Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Knudsen, Susanne V. & Bente Aamotsbakken 2010. *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Leuween, Theo van & Staffan Selander 1994. Att återskape ett historiskt arv. Bildretorik i historieböcker från Sverige och Australien. I: Selander, Staffan & Boel Englund (red.), *Konsten att informera och övertyga: en antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS förlag.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* 2006. (82–486–0397–0). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Moser, Thomas 2004. Mellom friluftsliv og slavetrinn: det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsovingsfaget. I: Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken (red.), *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Nettl, Bruno 1992. Ethnomusicology and the Teaching of World Music. *International Journal of Music Education*, 10-20 (1), s. 3–7. doi: 10.1177/025576149202000101
- Neumann, Iver B. 2001. *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, Frede V. 1998. *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nordkvelle, Yngve & Ingrid Tvete 2010. *Nord/sør perspektivet i norske lærebøker: rapport laget for Hei Verden*. [Stavanger]: Hei Verden.
- Runblom, Harald 2006. *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker: underlagsrapport till Skolverkets rapport «I enlighet med skolans värdegrund?»*. [Stockholm]: [Skolverket].
- Ruud, Even 1997. *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, Anders 2010. Pictures from Ethnia: Peepholes into otherness: A brief analysis of pictures used in Norwegian music textbooks for the 8th grade. *IARTEM e-Journal*, 3 (2), s. 29–42.
- Schippers, Huib 2010. *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Selander, Staffan 1988. *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur.

- Selander, Staffan 2003. Pedagogiska texter: socialt minne och multimodala artefakter för kommunikation. I: Forsberg, Eva (red.), *Skolan och tusenårsskiftet*. Uppsala Universitet: Studies in Educational Policy and Educational Philosophy.
- Selander, Staffan 2007. Didaktiskt design: Den dubbla utmaningen. *Digital kompetanse*, 2 (3), s. 162–172.
- Selander, Staffan & Dagrún Skjælbred 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, Christopher 1996 [1977]. *Music, society, education*. Hanover, N.H.: Weyslean University Press.
- Small, Christopher 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Stobart, Henry 2008. *The new (Ethno)musicologies*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Varkøy, Øivind 2003. *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Volk, Terese M. 2002. Multiculturalism: Dynamic Creativity for Music Education. I: Reimer, Bennett (red.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues*: MENC, The National Association for Music Education.
- Winje, Geir 2004. Det flerkulturelle perspektivet i krl-lærebøkene *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aamotsbakken, Bente, Norunn Askeland, Eva Maagerø, Dagrún Skjælbred & Anne Charlotte Torvatn 2004. *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. [Tønsberg]: Høgskolen i Vestfold.
- Aarhus, Aslak, Ole Bernt Frøshaug, Jon-Roar Bjørkvold & John Collins (Writers) 2007. Når øyeblikket synger: om det musiske menneske, med Afrika som spill. Oslo: Norsk filminstitutt.

## Primærkilder

- Andreassen, Gjermund 2006a. *Opus: musikk for ungdomstrinnet*. Oslo: Samlaget.
- Andreassen, Gjermund 2006b. *Opus: musikk for ungdomstrinnet*. Musikk- og lyttekesempel. Oslo: Samlaget.
- Andreassen, Gjermund 2006c. *Opus. Musikk for ungdomstrinnet. Ressursperm*. Oslo: Samlaget.
- Hjertaas, Fridtjof & Kai Lennert Johansen 2000a. *Tempo! 8: elevbok*. Oslo: Cappelen.
- Hjertaas, Fridtjof & Kai Lennert Johansen 2000b. *Tempo! 8: lærerveiledning*. Oslo: Cappelen.
- Hjertaas, Fridtjof & Kai Lennert Johansen 2000c. *Tempo! danser 8, 9, 10 musikk 8.–10. klasse*. Oslo: Cappelen.
- Hjertaas, Fridtjof & Kai Lennert Johansen 2001. *Tempo! 9: elevbok*. Oslo: Cappelen.

Refvik, Sølvin 1998a. *Alle Tiders Musikk, 8.-klasseboka*. [Oslo]: Warner/Chappell Music Norway.

Refvik, Sølvin 1998b. *Alle Tiders Musikk, 9.-klasseboka*. [Oslo]: Warner/Chappell Music Norway.

Refvik, Sølvin 1999. *Alle Tiders Musikk, 10.-klasseboka*. [Oslo]: Warner/Chappell Music Norway.



## Faksimiler av sekvensene

### Alle Tiders Musikk, 1. Sekvens

FF. Alle tiders musikk 8. skoletrinn – Løven forteller

### Dans og bevegelse – «Tre i takt»

Vi skal her danse en menett til *Mensent fra Suite / Hø av J.S. Bach*. Ellers kan hvilken som helst barokkmenett benyttes til dansen.

Les kapitlet «Møten i barokken» – Forestill deg at du og resten av klassen dattar i en festlig anledning på Ludvig 14.s slot i Versailles. I den prominente selvsjap står det damene.

Stil dere opp i par, guttene står til venstre for jentene. Parene skal stå på plasser eller forandre, slik at dansen kan utføres som en prosessjonsdans.

Alle skal stå med føttene som inntil forandre, der tarne peker seg fram. Guttene tar jentenes venstre hånd i sin høyre hånd, og håndgrepet holdes i skuldre høyde. Hvis jentene danser er parvill, leder første par prosessjonslederen. Deres antall dansere er oddetall, leder en danser, som selvfølgelig må være «Stolkongen».

Alle må ha en korektiv kroppsholdning og et majestetisk uttrykksrykk. Står danserinnen ikke mennesken staret, så var klar!



Kong Ludvig 14. var danser og ballettens høye beskytter. Her ser vi ham i riden som vinner (1683).

Ballettens bestått av fire likeverdige deler: musikk, dans, utsmå og maleri.

Alle tiders musikk 83

### Dansens utførelse stikk:

(Husk å telle til tre hele tiden, hvert punkt gjennomføres på ett slag)

- 1 Gå ett skritt fram med høyre fot
- 2 Sett venstre fot inntil høyre fot
- 3 Stå
- 4 Gjenta punktene fra 1 til 3
- 5 Gå ett skritt fram med venstre fot
- 6 Sett høyre fot inntil venstre fot
- 7 Stå
- 8 Gjenta punktene fra 5 til 7
- 9 Gå ett skritt til siden med høyre fot
- 10 Sett venstre fot inntil høyre fot
- 11 Stå
- 12 Gjenta punktene fra 9 til 11
- 13 Gå ett skritt til siden med venstre fot
- 14 Sett høyre fot inntil venstre fot
- 15 Stå
- 16 Gjenta punktene fra 13 til 15

Til denne menetten kan dansesekvensen utføres seks ganger. Første par eller «stolkongen» leder prosessjonen gjennom ballstuen i forskjellige retninger.

### Videre arbeid

Deres en har tid og anledning, kan menetten settes inn i et større kunst- eller stilhistorisk prosjekt med bruk av

- drama, lege og dramatisere et eller flere tidbilder fra denne perioden
- bilder, film fra flere bilder som illustrerer epoken, vis dem til elevene, slik at det blir lettere for dem å fantasere seg tilbake til 1600-tallet
- kostymer, dersom en har tilgang til stilhistoriske kostymer, bør det brukes.

Undersøk om det er muligheter for å låne kostymer fra en lokal teaterforening/grupper/skole

### VER DU NÆR?

- 1 Stil opp i et lokasjon, musikklokalitet eller på en CD-ROM-plate og under arkitekturen og kunsten i renessansen og barokken
- 2 Hva vil du si kjennetegner barokkmusikk?
- 3 Nevn noen musikkformer som var vanlige i barokken
- 4 Hvilke instrumenter er de mest vanlige i barokkmusikk?
- 5 Hvilke komposisjoner fra barokken kjenner du?
- 6 Hvordan kan vi høre at et musikkstykke hører hjemme i barokken?



Tempo, 1. Sekvens

Elvis Presley var den store rockestjernen i 1950-årene. En av de mange store låtskrivere var «Treat me nice». Kan du fortelle om et drevet uttrykk som er som Elvis? Inne i sangen? Syng sangen – helst først – og vær med Elvis når det i teksten står «treat me nice», er det fordi Elvis ofte kunne legge inn en slik var leire et lite stjern foran selve ordet.



**Treat Me Nice**  
 Al Miller og J. Felton  
 © 1957 Elvis Presley Music, USA  
 Lyric: Alton Ferguson, Fred Wise  
 Music: Alton Ferguson, Fred Wise  
 Lyric: Alton Ferguson, Fred Wise  
 original: The Rockabilly of Alton Ferguson & Fred Wise



1  
 When I walk through that door  
 Why lie you lie.  
 You've gotta make me sure if you don't greet me right.  
 Don't cha ever kiss me once – kiss me twice  
 About me nice.


2  
 I know that you've been told  
 It's not far to lose.  
 So if you come on cold, I'm really gonna freeze.  
 If you don't want me to be cold as ice  
 About me nice.

Make me feel at home  
 If you really care.  
 Scratch my back and run your pretty fingers through my hair.

3  
 You know I'd be your slave  
 If you ask me to  
 But if you don't believe I'll walk right out on you.  
 If you want my love then take my advice:  
 About me nice.

Make me find...  
 4  
 Som vers i  
 = Chorus

44 Singel og Blyf




1  
 When I walk through that door, Ba-ay, be po-lice. You're  
 Ogleme  
 gon - ne make me sure. If you don't greet me right. Don't cha  
 A7 G  
 e - ver kiss me once. Kiss me twice - - kiss me  
 D G  
 nice. 2.1 Make me feel at home

A7 D G  
 If you real - ly care. Scratch my back and  
 D G A7 D G  
 run your feet - ty - sing - ers through my hair. 2+3 You  
 Chorus  
 e7 A7  
 e7 D  
 e7 D  
 then treat me nice - - if you real - ly want my love  
 e7 D  
 Oh yeah!

Singel og Blyf 43

**Bass og gitar**

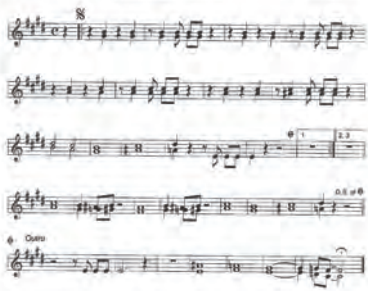
Bass og gitar spiller etter besetningen. Bassen spiller på grunnene og eventuelle vektmarkeringer for eksempel på D-basakkorden grunnene D og bekkebøien A), mens gitaren besetter å spille rytmisk akk.




Så nedover strengene på 1, 2, 3, 4 – og opp på alle og-ene.

**Dåser i D**

Et instrumenter kan legge på arrangementet hendene. Stemmen er skrevet i E-akt (en tone opp) for at de skal klinge riktig sammen med C-instrumentene.

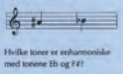


46 *Singel og Blyf*




**Eventuelt trosser**

Trosser som blir rovert fordeling, men som klinger likt, kalles vi enharmoniske. I arrangementet overfor starter du på trosser a10. Den er enharmonisk med trosser f1 og g1 som den.



Hvilke trosser er enharmoniske med trosser f1 og g1?

Dermed arrangementet skal spilles av C-instrumenter som fløyte og kolin, må stemmen transponeres ned en halv tone – til originaltonen D-akt. Staten er akk.



Skriv ut stemmen i arbeidsboka d.

47 *Singel og Blyf*

Tempo, 2. sekvens

**U n a r t i k a n s k s a n g**

**Béle Mama**

$\text{♩} = 120$

**DANS**

Denne afrikanske sang er  
 et eksempel på, hvordan  
 man kan bruge rytme og  
 sang til at fortælle om  
 livet i Afrika.

**82 Med trommer og sang**

• Høyré: Et eksempel på, hvordan man kan bruge rytme og sang til at fortælle om livet i Afrika.

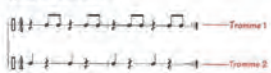
• Klapp samtidig på efterlignede (hoer og fæser)

• Syng også sangen som dans.


• Et eksempel på, hvordan man kan bruge rytme og sang til at fortælle om livet i Afrika.

**Med trommer og sang 83**


**Rytmer dere kan bruke er:**



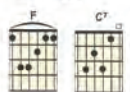

Sei gjerne på andre rytmeinstrumenter dere synes passer. Sangen har bunn to akkorder:




Dette kan dere legge i fangerinstrumenter, for eksempel slik:



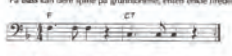

Alternativt for gitar:

På statspill, for eksempel syfotone, kan dere akkompagnere trestem. Fordi gjør dere akkompagnementet på flere statspill. Dere kan bruke ulike rytmer, eller lage en rytme dere synes fungerer bedre.



På bass kan dere spille på guarnarone, enten enkelte firedekkere eller:

**84 Med trommer og sang**



**DANS**

Lag en utviklings dans til sangen.

- Hvordan organiseres dansen? Pas, rekke, sirkel, ...
- Hvordan bruker afrikamerne kroppen når de danser?
- Sangen har ulike deler (AABA). Hvordan kan dere utnytte det i dansen?
- Kan dere danse gruppevis i kanton, når dere til slutt har laget dansen?



**Med trommer og sang 85**

Opus, 1. sekvens

OPUS

Emne 5:  
SYMMETRI

## Yesterday

**Vi sammenligner komposisjoner av Bach og The Beatles**

Her kan vi se hvordan en popmelodi er komponert med symmetri.

YESTERDAY

**Vers 1**

C H7sus4 E7 Am  
 Yesterday all my troubles seemed so far away  
 F G7 C  
 Now it looks as though they're here to stay. Oh  
 Am D7 F C  
 I believe in yesterday

**Vers 2**

C H7sus4 E7 Am  
 Suddenly I'm not half the man I used to be  
 F G7 C  
 There's a shadow hanging over me. Oh  
 Am D7 F C  
 Yesterday came suddenly

**Bro**

E Am F G G7 C  
 Why she had to go I don't know she wouldn't say  
 E Am F G G7 C  
 I said something wrong now I long for yesterday

**Vers 3**

C H7sus4 E7 Am  
 Yesterday love was such an easy game to play  
 F G7 C  
 Now I need a place to hide away. Oh  
 Am D7 F C  
 I believe in yesterday

*Repetér broen  
 Repetér vers 1*

**Avslutning**

C D F C  
 Min - - -



100

KAPITTEL 4. LYD OG MUSIKK – FORM OG STRUKTUR • EMNE 5



På scenen var det en fordel at Paul McCartney var svennerhåndt. Da kunne han og John Lennon synge i samme økterrolle!

**4 Organisering**  
 Lytting i klassen i grupper.  
 Ålting i klassen.

**4 Musisering – kort opplegg**

**Første akt**

- 1 Lytt til «Yesterday» av Beatles og «Badinerie» av Bach.
- 2 Arbeid i grupper med å finne ut hvor mange forskjellige deler hver av de to låtene består av. Kall første del A, andre del B osv.
- 3 Lytt gjennom låtene en gang til og skriv ned hvordan de er satt sammen fra begynnelsen til slutt. Når en bit av låten kommer igjen, får den selvfølgelig ingen ny bokstav, men beholder den gamle. De to låtene er satt sammen litt forskjellig. Hvordan?

**4 Du trenger:** Arbeidsbok.  
 Akkompagnement på gitar, piano eller et annet instrument eller bærbar playback på CD.

**Andre akt**

- 1 Syng «Yesterday» til singback eller til kump i klasserommet.

Alternativ for dere som liker å tegne, danse eller spille teater:

**Dans:** Gå sammen og lag en serie levende skulpturer – en for hver del i musikken. Hver skulptur må være symmetrisk i en viss forstand.

**Tegning:** Lag en tegning av flere mennesker. Grupper dem slik at det oppstår symmetri eller asymmetri (= det motsatte av symmetri).

**4 Noe å tenke på**

Melodien til «Yesterday» består av to deler. Hvordan er disse delene brukt sammen i oppbygningen av melodien som helhet? Noen vil si at «Yesterday» er bygd opp symmetrisk. Hva tror du de mener med det?

101

Opus, 2. sekvens

OPUS

Emne 1:  
I PAKT MED  
NATUREN

## Slipp mine fløyter fri

Vi lytter til latinamerikansk musikk fra Andesfjellene

**Her kan du syngje en tekst som har et viktig budskap.**

**4 Organisering**  
Hi klasse i grupper.

**4 Du trenger**  
Arbeidsbok, OPUS CD.

**4 Du trenger å kunne**  
Du må vite hva ei solflett er, og du må vite hva som er forskjellen på tempo og rytme.

Les inn en del av en enkel song med lytt gitar.

**4 Musisering – kort og langt opplegg**

**Fra en alle 1 klassen i grupper**

- 1 Lytt Bær genger til «Slipp mine fløyter fri» med Skruk og Alplinos fra Escudat.
- 2 Følg med i teksten og syng med.
- 3 Studer teksten. Hva handler den om? Hvilken sammenheng er det mellom teksten og musikkens latinamerikanske bakgrunn, tror du? Diskuter i klassen.

**Andre alle 1 klassen to og to**

- 1 Lytt til «Slipp mine fløyter fri» og «Fuego de Los Andes» med Jach'a Malku.
- 2 Sett opp ei solflette for begge låtene, der dere legger vekt på tempo og rytme. Hvilke instrumenter har den mest framtrædende rytmen i de to låtene?
- 3 Hva er den største forskjellen på de to låtene? Hva er likheter/ekkes?

**Xylofon** **Bass**

**Gitar** **Bass**

**Xylofon** **Bass**

**Gitar** **Bass**

**Xylofon** **Bass**

**Gitar** **Bass**

216

KAPITTEL 10: VERDENSMUSIKKEN • EMNE 1

Figur 2 Slipp mine fløyter fri.

217

**4 Noe å tenke på**

Hvilke instrumenter er det som gjør at du gjenkjenner dette som musikk fra Andesfjellene?

**Qvina-Fløyte**  
Et høyre Steinhode fra Perupolene.





## **Historier fra Etnia**

Representasjon av kulturell annerledeshet  
i lærebøker i musikk for norsk ungdomskole

*Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15 (2014), s. 121–152*

## Historier fra Ethnia

### Representasjon av kulturell annerledeshet i lærebøker i musikk for norsk ungdomsskole

Anders Rønningen

#### ABSTRACT

#### **Stories from Ethnia: Representation of cultural difference in textbooks for music in Norwegian comprehensive school.**

*The article deals with representation of minority music and culture in Norwegian textbooks for comprehensive school. Using taxonomy from Schippers (2010) to identify different ways of understanding world music, both texts, pictures and audio materials are analyzed. Analyzes are in no way exhaustive, and the main goal is to pinpoint some processes that are ideologically loaded. Through several examples from texts, pictures and audio, it is shown that a psychological distance between majority and minority cultures is constructed. This is done through processes of exotification and othering of minority cultures on the one side, and normalizing and exnomination of majority culture on the other. The examples are analyzed with inspiration from critical discourse analyze and social semiotics. Showing that the textbooks representation of these musics and cultures are driven from premises of difference and otherness, a metaphor – Ethnia – as a place for projecting pure otherness and distance to majority culture, is suggested.*

*Keywords: World Music, Music textbook, Multicultural perspectives, Critical analyzes, Exotification*

Denne artikkelen undersøker representasjoner av hva jeg foreløpig vil kalle *minoritetskulturell musikk* i de tre tilgjengelige læreverkene i musikk for norsk ungdomskole, *Alle Tiders Musikk* (Refvik 1998), *Tempo* (Hjertaas og Johansen 2000; 2001; 2002) og *Opus* (Andreassen 2006). Utvalget av analysemateriale er gjort ved en gjennomgang alle de tilgjengelige lærebokseriene for musikk i norsk ungdomsskole, der jeg har identifisert det jeg betegner som representasjon av minoritetskulturelle uttrykk. Dette er så kritisk analysert med bakgrunn i flerkulturell teori. Formålet er å identifisere og kommentere prosesser av "andregjøring". Analysen trekker veksler på diskursanalyse, postkolonialisme, sosialsemiotikk og poststrukturalistiske perspektiver.

## Teorier omkring andregjøring og eksotisme

Andregjøring handler om å skape avstand mellom hvordan et "vi" ser på oss selv som forskjellige fra andre gjennom å ta hånd om definisjonen av nettopp "de andre". Andregjøringen er et nødvendig element i enhver gruppedannelse, for å avgrense og skape et mer enhetlig "vi". Antropologen Fredrik Barth fokuserer på etnisitet i den kjente *Ethnic Groups and Boundaries* der han skriver om hvordan etniske grupperinger ikke defineres av det kulturelle innholdet, men av grenseoppganger opp mot andre grupper og etnisiteter (Barth 1996). I kraft av forskjelligheten til andre, henter etniske grupperinger sin identitet.

Prosesser av andregjøring har fått spesielt kritisk fokus gjennom orientalistisk teori, slik det særlig er gjort kjent gjennom Edward W. Said (1978). Han kritiserer representasjonen av Orienten for å tilskrive annerledeshet gjennom å fokusere på det som er forskjellig fra Vesten. Representasjonen beherskes av Vesten, og de som er representert kommer ikke til orde, men låses fast i bildet som tegnes av vestlige krefter. Orientalisme kan også handle om andre kulturturområder enn Orienten, og tenkningen kan da betegnes som postkolonialisme. Den beskjeftiger seg med de samme prosessene, og det brukes ofte diskursanalytiske verktøy og begrepsapparat idet man kritiserer maktforhold og undertrykkende mekanismer, særlig omhandlende etnisitet.

Andregjøring kan sies å være nødvendig prosess for å styrke gruppeidentitet og indre enhet. I avgrensingsarbeidet som alle etniske grupper må gjøre, og som vi med Barth kan forstå som det som konstituerer gruppen, må det etableres kulturelle tegn, som kan samle og synliggjøre den etniske gruppen i storsamfunnet. De enkelte gruppene er avhengig av stereotype symboler som kan selges inn i kampen om oppmerksomheten, en oppmerksomhet som er helt nødvendig for å bygge identitet utad. Den svenske etnologen Owe Ronström skriver om en flerkulturell scene i Sverige, om

hvordan lyder og instrumenter kan fungere som tegn, og hvordan musikk "can be used as a means of expressing "we are different, we are an ethnic group, we have our own culture" (Ronström 1995:94)

Den amerikanske etnomusikologen Mark Slobin har sammen med den svenske etnologen Owe Ronström kalt dette *kulturell varemerking* (Slobin og Ronström 1989). Dette er en prosess som kommenteres inngående i boka til sosiologene Lash og Lury, *Global culture industry: the mediation of things* (Lash og Lury 2007) Til forskjell fra frankfurterskolens kritiske fokus på kultur som vare, og et fokus på identitet forstått som *avgrensethet*, tilbyr det nå et nytt fokus, der *forskjellighet* er det som gir verdi. Dette er konsistent med den produksjon av forskjeller i det flerkulturelle samfunnet som kan forklares slik:

Gaining self-awareness has the effect of standardizing, objectifying and fixing the group's collective distinguishing features, which are given, clear symbolic characteristics. By cultural brand-naming, well worked out, clearly defined group-specific cultural markers — brands — are established. (Lundberg m.fl. 2003: 28)

Varer kan gis verdi gjennom likhet til andre varer, deres forskjellighet er kun forskjelligheten i det pengebeløp den byttes i. *Varemerker* derimot er ikke like. De har kun verdi gjennom sin ulikhet. Som en forbruker kan man ikke kjøpe seg et varemerke. Varemerket er ikke summen av de objektene som bærer merket, men individets *relasjoner* til merket er det som utgjør verdien. Bruksverdi og vareverdi er kvaliteter som henger ved produktet. Symbolverdien og varemerket er kvaliteter av opplevelse (Lash og Lury 2007).

Musikkfilosofen Kofi Agawu diskuterer *andregjøring* i forbindelse med representasjon av afrikansk musikk. Han problematiserer binære opposisjoner (som for eksempel sort - hvit eller kontemplativ - funksjonell) og dekonstruerer flere slike innenfor musikkfeltet. På den andre siden sier han at "Without difference there can be no meaning", og dette utsagnet attribueres til Saussure (Agawu 1997: 163). Selv om det hos Saussure og strukturalismen først og fremst dreide seg om språket, kan man også i videre forstand snakke om forskjeller som forutsetninger for å konstituere mening og forståelse. Fokus på forskjeller er altså både fundamentalt for forståelse, men også knyttet opp til kognitive og sosiale mekanismer som lett kan virke forenklete og stivne til i essensialiserte stereotyper, og skape *andregjøring*. Agawu diskuterer om forskjellene slik de blir fremstilt mellom afrikansk og vestlig musikk er reelle. Han mener både at forskjeller og likheter blir representert, og at de kan være reelle, men at det ofte velges en "edge" av fremmedhet og originalitet (Ibid:156). Denne

hangen til å gjøre fremstillingen så annerledes som mulig, fremkaller det man kan kalle eksotisme eller etno-romantikk (Knudsen 1995). Timothy D. Taylor, som har undersøkt hvordan forskjellstenkning både rasemessig, innenfor etnisitet og kulturelt har formet andregjøringsprosesser gjennom vestlig musikk, definerer musikalsk eksotisme som "manifestations of an awareness of racial, ethnic, and cultural Others captured in sound." (Taylor 2007:2)

## Begreper og forståelser

En presisering av begrepet *minoritetskulturell musikk* er nødvendig. Hva som havner i denne kategorien er vanskelig å avgrense, fordi det eksisterer et vell av beslektede begreper både innfor læreverkene og i samfunnet ellers som forsøker å samle minoritetskulturelle musikkformer under én merkelapp. Mange av begrepene brukt i læreverkene, slik som *etnisk musikk*, *etnomusikk*, *world music*, *verdensmusikk*, *ikke-vestlig musikk*, *tradisjonsmusikk*, *negroide musikkformer* (sic), *folkelig musikk fra andre deler av verden*, er problematiske så vel som de er utydelige.

Bohlman påpeker at "world music" i det 21 århundret er umulig å definere uten å havne i en tautologisk bakevje. De gamle definisjonene holder ikke lenger, og "there's ample justification to call just about anything world music" (Bohlman 2002: forord). Det samme kan sies om de begreper som spiller på etnisitet (*etnisk musikk* – *etnomusikk* og lignende) fordi:

Essentially, all music is ethnic music in the sense that it arises out of a specific time and place, from a specific group of people, their beliefs, and their efforts to deal with their interpretations of natural and psychic phenomena. (Palmer 2002: 31)

Videre kan man også kritisere begrepet minoritetsmusikk for å betegne en type musikk ut i fra den relasjon den har til majoritetsmusikken. Det betyr at også denne betegnelsen henter sin målestokk i majoritetskulturen og ikke i eiendommeligheter ved den musikken som betegnes. Det er derfor liten grunn til å forsøke å liste opp mer spesifikt hva som skulle falle inn under de enkelte begrepene, men mer sakssvarende å belyse andregjørende mekanismer i representasjon av minoritetskulturell musikk generelt og spesielt for denne artikkelen. En taksonomi fra den belgisk-australske etnomusikologen Huib Schippers kan brukes for å belyse lærebøkens avgrensninger av dette området (Schippers 2010). Han bruker begrepet *world music*

(verdensmusikk), men hans taksonomi kan brukes på alle begreper innenfor musikk og kulturelt mangfold, som et verktøy til å se på hvordan hele begrepsapparatet plasseres i diskursen, og hvilken ideologi som ligger bak lærebøkernes representasjoner av dette.

Schippers identifiserer fem forskjellige fokus ved bruk av begrepet verdensmusikk:

1. Verdensmusikk som et produkt av et spesielt folk, et samfunn, et geografisk område eller en avgrenset tid.
  2. Verdensmusikk som "de andres" musikk.
  3. Verdensmusikk som et resultat av interaksjon mellom kulturer.
  4. Verdensmusikk som et verktøy for markedsføring
  5. Verdensmusikk som et konsept for fred og interkulturell forståelse.
- (Schippers 2010: 27, min oversettelse)

Han plasserer sin egen forståelse av begrepet i gruppe en, to og tre, og gir følgende definisjon:

World music is the phenomenon of musical concepts, repertoires, genres, styles and instruments travelling, establishing themselves, or mixing in new cultural environments. (Schippers 2010: 27)

## Læreverkenes representasjon av minoritetsmusikk

Av de tre lærebokseriene for musikk som er i bruk i norsk ungdomsskole i dag, er *Alle Tiders Musikk* den eldste (Refvik 1998; Refvik og Paulsen 1991), og den eneste som ikke benytter begrepene *world music* eller *verdensmusikk*. Det er også lite representasjoner fra annet enn majoritetskulturell musikk. Noen steder finnes imidlertid henvisninger til *etnisk musikk*. For eksempel foreslås det å bruke "original afrikansk etnisk musikk" i en danseoppgave (Refvik 1998: 73, i 9.kl-boka) Begrepet "etnisk" er i den samme boken definert som "folkelig" (ibid.:33). "Etnomusikk" defineres et annet sted som "musikk påvirket av folkemusikk" (ibid.:197). Utover dette er det lite som tilkjenner hva som skulle være konstituerende for det etniske i dette læreverket. Kapitteinndelingen i *Alle Tiders Musikk* er mindre tematisk tydelig enn i de andre læreverkene (Sanner 2003). Det som kan forbindes med verdensmusikk opptrer spredt over kapitlene *Rytmiske musikkformer* der det blant annet finnes opplegg om *Afrikansk musikk* (Refvik 1998: 72, i 9.kl-boka) og om *Mari Boine* (ibid.: 32), og *Det*

*folkelige Uttrykk*, der en sekvens handler om *Afrikanske røtter* (Refvik 1998: 20, i 8.kl-boka). *Alle Tiders Musikk* kan ut i fra dette sies å beskrive disse musikkformene som verdensmusikk som et produkt av et spesielt folk, et samfunn, et geografisk område eller en avgrenset tid, altså det som faller inn under Schippers' første kategori.

I det noe nyere læreverket *Tempo* (Hjertaas og Johansen 2000; 2001; 2002) gis det heller ingen entydig forklaring på slike begreper, og under kapittelet "*World music – verdensmusikk*" åpnes det for at det ikke finnes noe eksakt svar på hva dette er, men at en enkel forklaring kunne være:

...musikk fra hele verden, men der musikken ikke er "stor" nok til å bli klassifisert som en egen sjanger. Noen vil si at det er lyd eller musikk som avspeiler en spesiell kultur gjennom sin særegne form, sine instrumenter og i noen tilfeller tekster som sier noe om en sosial virkelighet. (Hjertaas og Johansen 2001: 147)

Videre heter det:

Vi kan også definere verdensmusikk som populærmusikk med tekst på et annet språk enn engelsk eller som en musikkstil med rot i en annen kultur enn vår egen. (ibid.)

Og videre, med henvisning til Real World Records:

Det viktigste er at den totale klangen – eller sounden – har et klart etnisk preg. (ibid.)

Deretter:

Det er vanlig at ulike musikalske sjangrer eller stilarter blandes. Da oppstår ofte spennende musikk. Ikke mindre spennende blir det når musikk fra ulike kulturer blandes. (Hjertaas og Johansen 2001: 148)

I *Tempo* eksemplifiseres verdensmusikken med følgende norske artister: Jan Garbarek, Brass Brothers, Knut Reiersrud og Mari Boine. Folkemusikk fra andre land kalles ikke verdensmusikk før den eventuelt blir forflyttet videre og globalisert på en eller annen måte. Hybriditet, eller verdensmusikk som et resultat av interaksjon mellom kulturer, er derfor viktig i *Tempo*s verdensmusikkbegrep. Men *Tempo*s definisjon av verdensmusikk favner også over de fleste andre av kategoriene til Schippers. Forklaringen



er som sitert ovenfor knyttet noe til plateindustrien gjennom henvisningene til Real World Records, samt eksempel fra labelen "World Music" (Hjertaas og Johansen 2001: 147), og dermed til Schippers kategori som verktøy for markedsføring. Forklaringene spenner videre ganske bredt, fra "musikk fra hele verden" – som dermed vil favne *all* musikk – til musikk hvis klang har et "klart etnisk preg" (ibid.). *Tempo* har også to kapitler der innholdet kan sorteres under verdensmusikk, men der det ikke eksplisitt er betegnet som dette. Kapitlene kalles *Med trommer og sang* (Hjertaas og Johansen 2000: 80–102), og *Kultur og tone* (Hjertaas og Johansen 2002: 8–18). Med disse kapitloverskriftene, og ikke navn som "etnisk musikk" eller "verdensmusikk", unngås en essensialisering av musikken gjennom en annerledes kategorisering, i stedet fremheves mer allmenmusikalske karaktertrekk. Som senere vil gå frem av en analyse av billedbruken i disse kapitlene, er det imidlertid annerledeshet knyttet til etnisitet som er fremtredende i representasjonen av denne musikken. Formålet med kapitlet er i følge *Tempo*'s lærerveiledning at elevene blant annet skal få "møte musikk fra ulike kulturer" (Hjertaas og Johansen 2000:54, i lærerveiledningen), og å "lære sanger fra andre kulturer" (Hjertaas og Johansen 2002: 26, i lærerveiledningen), og det derfor fokus på *de andres* musikk som i Schippers' andre kategori, men uten kategorisk binding til partikulære kulturer.

Det nyeste læreverket i musikk for ungdomsskolen – *Opus (Andreassen 2006)* – definerer verdensmusikk i innledningen til kapitlet med samme navn:

Rockerevolusjonen og plateindustrien vokste frem i vesten og fant snart grobunn i hele verden. I møtet med denne populærmusikken skjedde det noe med folkemusikken og kunstmusikken i mange kulturer. Det utviklet seg et mangfold av nye musikkformer som noen vil kalle verdensmusikk. (Andreassen 2006: 235)

Her fokuseres det altså på hybriditet (kategori 3) og musikkindustri (kategori 4). Folkemusikk og kunstmusikk fra mange forskjellige kulturer (den vestlige er også inkludert her) møtte populærmusikk, initiert av plateindustrien. Men innholdet i kapitlet om verdensmusikk informerer også definisjonen, til dels i andre retninger enn sitatet ovenfor. Overskrifter som for eksempel *Quechuafolkets dans* (ibid.: 239) og *Vest-Afrika – Jalienes hjem* (ibid.: 247), knytter partikulær musikk til partikulære steder og vil avspeile Schippers første kategori der verdensmusikk er et produkt av et spesielt folk, et samfunn, et geografisk område eller en avgrenset tid. Enkelte sitater vil også kunne sies å gjøre det samme, som når det står om Harry Belafonte at "Musikken han fremførte, var knyttet til det folket han kom fra" (ibid.: 242), eller om Amandu Bonsang Jobarteh, at han "forteller og synger de gamle historiene akkurat

slik forfedrene hans har gjort" (ibid.: 247). Vi finner også et spørsmål "Kan det ha noen hensikt å bli kjent med musikk som hører hjemme i et land så langt borte?" (ibid.: 246), som underbygger en tolkning av at *Opus'* fokus er på verdensmusikk som tilhørende spesielle folk/steder/tider. Det siste spørsmålet her informerer også kategori to, om verdensmusikk som "de andres musikk", idet det opprettholder en avstand mellom "oss" her, og "de andre" langt borte. Det skal også bli klart at ordvalgene under hele dette kapittelet i *Opus*, der det brukes eksotiske ord som *stamme*, *stammehøvdning*, *magiske ånder* og liknende, er konsistent med Schippers' andre kategori av verdensmusikk som de andres musikk. Poenget er at det er et tydelig fokus på etnisitet og annerledeshet.

Fra tredje kategori (hybriditet) er det også elementer i innholdet som underbygger bokens tidligere siterte definisjon av verdensmusikk som hybrid form: Historien om Salif Keita som "en av de mest betydningsfulle personene innen verdensmusikken", er nettopp historien om en vellykket kombinasjon av "malisk tradisjon med ideer fra spansk, fransk og arabisk musikk" (ibid.: 251). I tillegg er et kapittel om reggae (med rytmisk "opphav i indianernes og afrikanernes musikk" ) hørende hjemme under verdensmusikk-overskriften (ibid.: 254).

Verdensmusikken som et verktøy for markedsføring er lagt mindre vekt på i *Opus*. Når det gjelder *verdensmusikk som et konsept for fred og interkulturell forståelse*, så er dette perspektivet noe til stede. Overskriften: *Samisk musikk – et verdensspråk* (Andreassen 2006: 260), antyder en mulig vekt på dette, men det er svært få utsagn om musikk som verdensspråk eller lignende som er gjort eksplisitt i teksten. Kapitler om *Musikk mot Apartheid* (ibid.: 245) og *Miriam Makeba* (ibid.: 244), samt spørsmålet i kapittelet *Kan musikk og musikere bygge bro?* (ibid.: 255), som handler om India og Pakistans felles kulturhistorie og musikalsk samarbeid mellom ellers fiendtlige stater, betoner også verdensmusikken som freds-, og forståelses-skapende globalt fellesskap. Utsagnet: "musikk forener menneskene fordi den ikke inneholder ord vi kan bli uenige om, og den kan ha mange former slik at alle finner sin" (ibid.: 318), målbærer elementer som passer inn under et syn på (verdens-)musikk som et globalt språk.

Verdensmusikk som knyttet til globalisering kommer også klart til uttrykk gjennom følgende sitat: "Uansett hvor du bor, kan du se og høre musikk fra resten av kloden" (ibid.). Dette utsagnet er imidlertid viktig å problematisere, fordi det ikke nødvendigvis er slik at "de" kan se og høre musikk fra "oss" alltid. Det finnes områder i verden uten you-tube, men her tas det for gitt at alle har like god tilgang på "verden" som man har i norsk ungdomsskole. Vår privilegerte stilling med tilgang på hele verden er selvfølgeliggjort. I dette skjules en naturliggjøring av den fordelaktige posisjon Vesten har.

## Representasjon av annerledeshet

Denne innledningen har vist at det ligger elementer fra flere forståelser i lærebøkene definisjon og representasjon av minoritetsmusikk, enten det nå kalles verdensmusikk, etnisk musikk, ikke-vestlig musikk eller om det ikke er kategorisert fra lærebokens side. Det er imidlertid i selve representasjonen gjennom tekst, bilde og lydmateriale at vi finner mer konkret hvordan lærebøkene forholder seg til dette. Hvordan gjøres denne representasjonen, og hvilke konsekvenser kan det få for lesernes forståelse av de andre? Det er dette jeg nå skal se nærmere på gjennom en nærlesning av tekst, bilder og lydeksempler fra lærebøkene.

## Annerledeshet i tekst

For å belyse andregjøring i lærebøkene vil jeg først ta utgangspunkt i et emne på tre sider under kapittelet *Verdensmusikk i Opus*, som kalles *Vest-Afrika – jaliens hjem* (Andreassen 2006: 246–248). Her finnes flere ting å gripe fatt i som kan kritisere prosesser av andregjøring. For det første er ordet *stamme* brukt hele åtte ganger på disse få sidene. Ordet gis ingen definisjon, så det forutsettes kjent og forstått av leseren. Det finnes i offentligheten diskusjoner på om stamme-begrepet i seg selv er diskriminerende, men selv uten å kunne konkludere omkring dette, må det likevel være plausibelt å hevde at begrepet fokuserer noe annerledes enn for eksempel ordet folkegruppe, og at det antyder en mer primitiv samfunnsform. Begrepet brukes under dette emnet i læreboka uten henvisning til noen partikulær folkegruppe, men knyttes bare til Afrika generelt. Slik naturaliseres det at alle som bor i Afrika tilhører en stamme i et samfunn organisert i stammer. Setningen "...jo større status får høvdingen deres hos nabostammene" (ibid.: 248) normaliserer stamme som primær organisasjonsform, siden det her også henvises til nabostammene. Gjennom å se på hvilke tekstlige sammenhenger begrepet opptrer i, finner vi også de eiendommeligheter og egenskaper som begrepet her forbindes med:

- Stammens historie og tradisjoner*
- Stammehøvding*
- Stammens magiske ånder*
- Stammens hemmelige visdom*
- Stammens trommer og musikk*
- Nabostamme*

Bruken av ordet "stamme" her, formidler at alle afrikanere tilhører en stamme, i et samfunn av stammer, og disse stammene har (egne) historier, tradisjoner, trommer og musikk, de har en *høvding* (som får status hvis trommene og musikken er fin), og de har hemmelig visdom og magiske ånder. Her ser vi hvordan et begrep som isolert sett kan diskuteres på grunn av de assosiasjoner det allerede innehar, gjennom det knippet av ord som her forbindes til begrepet, konseptualiserer det som *ytterligere* eksotisk, og bekrefter og forsterker de assosiasjonene som allerede er satt i spill i diskursen. En diskursiv mekanisme kommer her til syne. Gjennom den sammenhengen stammebegrepet er brukt i, knyttes igjen eiendommeligheter inn i begrepet, som senere aktiveres der man måtte møte begrepet på nytt. For selv om andre tekster senere kunne bruke "stamme" isolert sett på en mer nøytral måte, uten nødvendigvis å legge "hemmelig visdom", "magiske ånder" og "høvding" til det, vil dette begrepet for *Opus'* lesere ugjenkallelig bli forbundet med disse eiendommelighetene. Dette gjør det vanskelig å hevde tverrkulturelt likeverd ved bruk av et slikt ord. Ved at stamme-begrepet her semantisk informeres og bygges gjennom det omtalte knippet med assosierte ord, vil en alternativ oversettelse eller tolkning bli vanskeligere og vanskeligere siden assosiasjonene fester seg gjennom en akkumulasjon av annerledeshet. Stereotypen *de andre* forsterkes i en retning, så vel som at dens motsetning, *vi*, fastholdes som normalen.

En liknende mekanisme kan finnes i bruken av ordet "ære" i denne samme teksten, der det heter: "Særlig ærerikt er det å få opptre for stammehøvdingen" og "Koraen brukes som akkompagnement til dikt og sanger til ære for høvdingen" (Andreassen 2006: 248). Dette er to setninger som kan virke tilforlatelige nok, men ved å bruke begrepet "ærerikt" økes distansen fra majoritetskulturen til den omtalte kulturen idet dette er et begrep som sjelden brukes i, og i alle fall om, vestlig tradisjon. Dette gjør kulturen og musikken som omtales mer eksotisk og akkumulerer ytterligere til ord-knipet, og forsterker diskursen konstruert på forskjellighet og annerledeshet. At kora brukes til dikt og sanger *til ære for høvdingen* knytter også instrumentet til dette knippet (gjennom ordene ære og *høvding*). Slik blir koraen et instrument som er laget for *de andre*, og det brukes langt borte – ikke her hos oss.

Ære er et begrep som i hverdagsdiskurs knyttes til arabiske og afrikanske samfunn, og særlig til Islam. Det er ingen tvil om det eksisterer en reell forskjell her med en tydeligere æreskodeks i disse kulturområdene, men vi kan spørre oss om hva som oppnås ved å velge akkurat disse ordene i beskrivelsen av en musikk-kultur. Hadde det vært like lett å gripe til en beskrivelse av "vår" kultur og skrive at det er *særlig ærerikt å få opptre for Norges konge*? Dersom vi skulle benevne dette som en diskursiv prosess i Foucaultiansk forståelse, kunne man kanskje kalle det et utslag av en klassifiseringsprosess, en "intern prosedyre" hvor diskursen utøver "kontroll over seg

selv" (Foucault og Schaanning 1999: 15). Diskursens *tilfeldighetsdimensjon* beherskes og kontrolleres ved å knytte ord sammen i meningskomplekser som naturliggjøres og lukkes igjen som i en sort boks. Ordene som i læreboken er ristet sammen med "stamme", forsvinner ut av syne og inn i den sorte boksen. Diskursen er uttynnet ved at mulighetene for ytringer om stamme som forstått som ekvivalent til "folkegruppe" blir umulig. "Stamme", er gjennom denne bruken gitt et ytterligere eksotisk preg, og det befestes en større avstand mellom "de" og "oss", mellom et annerledesland og majoritetssamfunnet.

I *Opus* er det instrumentbeskrivelser som er interessant å se nærmere på i denne forbindelse, fordi de ytterligere fremhever det eksotiske og den store forskjellen mellom minoritetskultur og majoritetskultur. Setningen: "Wankara er ei tromme laget av lamaskinn spent over [en] bit av en uthult trestamme" (Andreassen 2006: 239) kan både virke riktig og se uskyldig ut. Men dersom man undersøker andre beskrivelser av instrumentet *wankara*, eller oppsøker informasjon om dette instrumentet andre steder, så blir det klart at det finnes mange mulige beskrivelser. Det er saksvarende at *wankara kan* ha lamaskinn, men i nyere tid er det vanligere med geiteskinn. Lama i norsk kulturvirkelighet er mer eksotisk og annerledes enn geit. At lamaskinn likevel er betegnet som en av *wankaratrommens* eiendommeligheter kan derfor enten bety at det legges vekt på trommens *opprinnelse*, og slik betones geografi, autenticitet og historie, svarende til Schippers første kategori, eller det kan være på bakgrunn av en tanke om at det rett og slett høres mer eksotisk og annerledes ut. Hva skulle videre være begrunnelsen for å velge en beskrivelse med ordene "en bit av en uthult trestamme"? Det klinger svært primitivt, og får meg til å spørre: Blir slike ord og beskrivelser brukt for å bekrefte en diskurs om annerledeshet, der minoritetskulturell etnisitet og primitivitet står i motsetning til majoritetskulturell majoritet? Dersom beskrivelsen av *wankara* skulle gjøres for å gi et klart bilde av trommen, antar jeg at trommens form, lyd og funksjon ville være viktigere å fremheve enn produksjonsmåte. Hva er egentlig en bit av en trestamme, og hvordan uthules denne? Det kan spørres om hva ordet "bit" formidler, i forhold til et alternativt ord, som for eksempel "stykke", eller bare det at den er laget i tre. Instrumentbeskrivelsen fokuserer her (i motsetning til henvisninger til kjente vestlige instrumenter i samme bok) på annerledeshet, eksotisme, opprinnelse, tradisjon og primitivitet. Instrumentet er heller ikke avbildet, og derfor er det den eksotiske forestillingen som skapes i teksten som blir stående.

Boken *Music in Latin America and the Caribbean: an encyclopedic history*, beskriver *wankara* slik:

Large double-headed drums, which are stuck with a padded beater. [...] The bottom skin is often crossed by a snare. [...] Large drums accompany particular panpipe ensembles, such as those of *sikus* or *sikuras*. (Kuss 2004: 120)



Figur 1: Wankara

Det er plausibelt å hevde at "lamaskinn" og "bit av uthult trestamme" skaper helt andre forestillinger hos leseren enn denne skissen og forklaringen gjør. I stedet for å fokusere på at formen på denne trommen er lik svært mange andre trommer over hele verden, også vestlige, blir "lamaskinn" og "uthult trestamme" stående som formidlere av annerledeshet, primitivitet og naturnærhet.

I *Opus* finner vi også en annen interessant instrumentbeskrivelse. Om *balafonen* står det forklart at "Hver stav er forsynt med "klangbokser" av gresskar som skal forsterke og foredle lyden" (Andreassen 2006: 248). Instrumentet beskrives med dette som noe som ikke eksisterer hevet over kulturen, men som noe som blir og er blitt *laget* eller *forsynt* med. Intensjonaliteten i "*skal* forsterke og foredle lyden" – gir setningen en lavere modalitet eller sannhetsverdi. For lærebøkene henvisninger til vestlige instrumenter derimot, er instrumentet eksisterende *i seg selv*, det er hevet over kulturen, og ingen har forsynt det med noe som helst. For eksempel under en leksjon i bassgitar, står det at det *er* skjulte mikrofoner under dekslet som "registrerer lyden fra strengene og sender den videre til forsterkeren" (Andreassen 2006: 355). Det er i kontrasten mellom disse to beskrivelsen av ideologien oppdages: Med balafonen er det noen som har *gjort noe* for å forsøke å få et ønsket resultat, mens for bassgitarens vedkommende beskrives bare hvordan lyden kommer. Også i beskrivelsen av wankara, hvor "uthult" på en liknende måte indikerer at noen har *gjort noe* med dette instrumentet finner vi det sosiale aspektet som ved beskrivelsen av bassgitar er skjult, og instrumentet er i stedet hevet over kulturen og løftet inn i den "objektive" fysikkens verden. Den i utgangspunktet lille ting å sette "klangbokser" i hermetegn bør også bemerkes. Dette gir hele setningen en svært lav modalitet, fordi hermetegnene kommuniserer det samme som "såkalte" ville gjort. Dette skaper en stor kognitiv avstand og impliserer at balafonen ikke har virkelige klangbokser. Igjen virker dette dobbelt: de andre sin tilkorkommenhet synliggjøres ved at de ikke har klangbokser, de har bare "klangbokser", og majoritetskulturen blir samtidig bekreftet som normgiver med sine vaskeekte klangbokser uten hermetegn. Endelig kan i denne sammenhengen også ordet "foredle" som her er brukt kommenteres. Det er et ord som ganske sjelden brukes, og virker noe mer eksotisk enn for eksempel "forbedre". Ved å lage en alternativ instrumentbeskrivelse som kan stå i kontrast til *Opus'* original blir annerledeskonstruksjonen i den første tydelig:

Original:

*Hver stav er forsynt med "klangbokser" av gresskar som skal forsterke og foredle lyden.*

Moderert:

*Hver stav har klangbokser av gresskar som forsterker og forbedrer lyden.*

Parallelt til dette er det er fristende å foreslå en overdrevet eksotisk beskrivelse av det vestlig-kulturelle instrumentet piano, som "forsynt med en stor "klangboks" av glattpussede treplanker", der "strengene spilles med tangenter som er laget av støttenene fra elefanter".

Vi har sett hvordan tekstlige faktorer kan underbygge en diskurs om *de andre* som konstruerer et sted som er annerledes og langt fra oss i tid og rom, hvor naturen og ikke kulturen er rådende og hvor det sosiale og hverdagslige og ikke det estetiske og profesjonelle er konstituerende. Dette korresponderer med kategorien verdensmusikk som de andres musikk.

I *Tempo* finnes det en tekst som refererer til mye av det samme som i den *Opus*-teksten jeg innledet denne analysen med (Hjertaas og Johansen 2000: 92). En sammenlikning av disse tekstene kan tjene som en oppsummering. *Tempo*'s ordvalg skiller seg nemlig fra *Opus*' på flere måter. I *Tempo* brukes ikke stammebegrepet, og i de sammenhenger det lett kunne vært tydd til begrepet "stamme", er i stedet "folkegruppe" brukt. I *Tempo* er det en formulering om at trommene "omsluttes derfor av stor høytidelighet eller hemmelighet", og dette refererer til det samme som *Opus* gjør med sine "magiske ånder", og "hemmelig visdom", men kommuniserer noe annet gjennom et mindre eksotisk og annerledeskonstituerende begrepsvalg. "Taletromma" gir også oppmerksomhet på to forskjellige måter i disse to bøkene. Mens *Opus* kaller den "*den snakkende tromma*", og setter mulighetene for å gi beskjeder over lange avstander øverst på listen over hvorfor trommer generelt er viktig i Afrika og slik sett vektlegger annerledeshet til det ekstreme (Andreassen 2006: 248), har *Tempo* en forklaring og kontekstualisering av de språklige forutsetningene for bruken av det som i *Tempo* kalles *timeglasstromma*, til slik kommunikasjon. *Tempo* gir sågar et lite eksempel som viser at også det norske språket gir betydningsforskjeller ved endring av tonefallet. Her aktiviseres også elevene, som bes om selv å undersøke forskjellen i tonefallet mellom "bønder" og "bønner". Dette normaliserer språklige betydningsforskjellen tonefall kan gi, ved at det også er gyldig for majoritetsspråket, og slik forminskes avstanden mellom "oss" og "de andre".

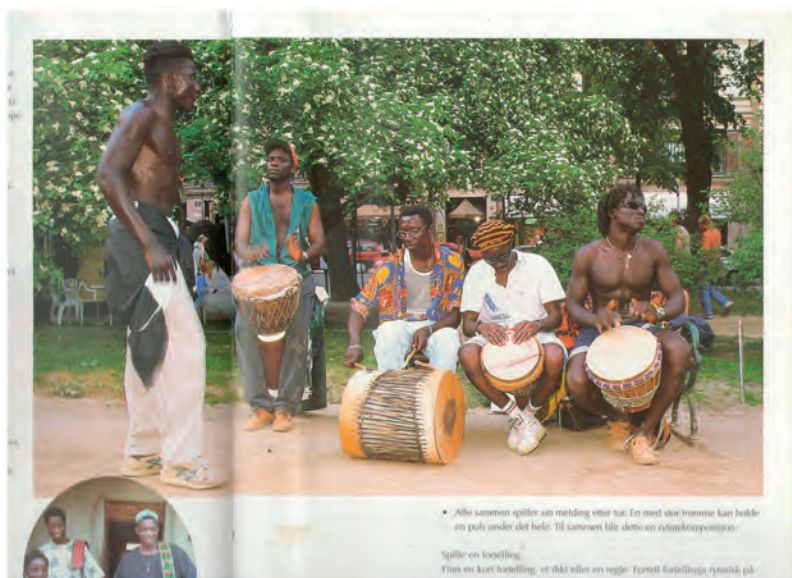
*Tempo* bruker altså et langt mer avmystifisert og mindre eksotisk språk enn *Opus* her, og setter Afrika nærmere elevenes hverdag gjennom elevaktivisering rundt et parallelt språktrekk i norsk majoritetskultur. I *Tempo* brukes ordet "folkeslag" i stedet for *Opus*' "stamme", "timeglasstrømme" i stedet for *Opus*' "snakkende tromme", "konge" i stedet for *Opus*' "høvding", og dette er gode eksempler på et mindre fremmedgjørende språk. Likevel er det ord i *Tempo* som man kunne tenke at bør komme under samme kritikk som *Opus*' bruk av ord som "stamme" og "høvding". Men i *Tempo* er begrepene som for eksempel "magi" og "ånder" ikke knyttet til noen spesiell kultur. Setningen: "Mange tror på trommas magiske evner og deltar i ulike ritualer for å mane fram gode ånder" (Hjertaas og Johansen 2000: 86) vil riktignok oppfattes til å gjelde for kulturelle andre som står utenfor majoritetselvenes kulturkrets, men i den sammenhengen det står er det knyttet til *trommen* som instrument. Det er ikke essensialisert til å gjelde noen spesiell kulturgruppe (som for eksempel "Afrika"), og virker derfor ikke essensialiserende eller kulturelt stereotypifiserende på samme måte som i *Opus*.

## Annerledeshet i bilder

Dersom man ønsker å undersøke billedmaterialet mer grundig for å se hvorvidt de samme mekanismene av annerledesgjøring og avstandskapning som ble vist for skrevet tekst også kan eksistere her, finnes et godt tilfang av teori innenfor sosi-alsemiotikken. Med tittelen *Reading Images* (Kress og Leeuwen 2006), antydes en forståelse av bilder som tekst, og analysestrategiene som tilbys der er da også inspirert av lingvisten Halliday (1978). Jeg skal med utgangspunkt i noen motsetningspar fra denne boken fokusere på hva bildene kan formidle i relasjon til en grunnleggende "vi/dem"-tenkning. Jeg skal orientere analysen rundt noen kontinuum som tegnfester hva bildene kommuniserer om relasjonen mellom betrakter og betraktet – leseren og den/det avbildede. I og med at bildene i kraft av å representere minoritetskultur, nødvendigvis representerer "de andre", blir det viktig å kunne påvise eventuelle misforhold i *relasjonen* mellom "oss" og "dem". Det første kontinuumet jeg fokuserer på, sier noe om graden av ønsket kontakt mellom betrakter og betraktet, og finnes mellom ytterpunktene "demand" og "offer". Et bilde som inviterer leseren inn og *krever* kontakt ("demand"), gjør det vanskelig for leseren å overse agentene i bildet. Agentene behøver ikke være mennesker, men i lærebøkene er dette oftest tilfellet. Øyekontakt vil her være en viktig indikasjon på et ønske om å opprette kontakt. Motsatsen til dette finnes i bilder som *tilbyr* ("offer")







Figur 4: Faksimile fra *Tempo* (Hjertaas og Johansen 2001:93)

Det første bildet vil i følge modellen ovenfor være et typisk "demand"-bilde, der artistene ser rett på leseren. Dette er et bilde som engasjerer mer enn bildet under, fordi det i større grad involverer leseren. I det andre bildet er ikke betrakteren invitert inn, der lar musikerne seg bruke som representasjoner uten at det kreves eller inviteres til kontakt i det hele tatt. De *lar seg* avbilde, som navnløse representanter for en kultur. Vi vil kunne finne "demand"-bilder brukt særlig der det ønskes en reaksjon eller handling og involvering fra leseren. I dette tilfellet kan vi derfor slutte at dersom målet er å skape kontakt, identifisering og samhandling mellom minoritetskulturell musikk-kultur og ungdomsskole-eleven i Norge, er det første bildet bedre enn det andre.



Figur 5: Kontinuum: personal – impersonal

Dette neste kontinuumet dreier seg om brennvidde på fotografiet. Jo større brennvidde (jo lengre borte agentene i bildet er), jo mindre personlig er det. For bildene

overfor vil det følgelig være slik at det første bildet er noe mer personlig enn bilde nummer to. Det upersonlige nivået er der det begynner å bli vanskelig å se ansiktsuttrykk, og vi kan legge merke til at i bilde to er det også av andre grunner vanskelig å se ansiktsuttrykk (solbriller, hodet vendt bort, rastafari-lue). Vi vil kunne forvente nærfotografier i situasjoner der det ønskes en identifisering eller et nært og personlig forhold mellom leser og avbildet. Det er interessant, og forteller mye, at Opus på samme side som dette bildet er hentet fra også viser et portrett av Salif Keita som ser rett inn i kameraet. Verken Tempo eller ATM viser noen portretter av navngitte musikere utenfor den vestlige kulturkrets. Avstanden mellom "Dem" og "Oss" blir derved større, fordi vi ikke gis muligheter for personlig kontakt, eller inviteres inn. Minoritetskulturen holdes slik på avstand.

*Involvement* ↔ *Detachment*

*Figur 6: Kontinuum: involvement - detachment*

Dette kontinuumet likner litt på "demand/offer-kontinuumet". Her er det vinkelen bildet er tatt fra som bestemmer. Er bildet tatt rett forfra, er det en imaginær kontakt og gjensidig interesse mellom leser og avbildet. I et bilde der objektet i bildet (hen) vender seg en annen vei, vil det være mindre kontakt. I det første bildet er både blikk og instrumenter vendt mot betrakteren, mens i bilde to er ansiktene vendt i mange retninger, og selv om kroppene til dels er vendt mot leseren, krever bildet langt mindre involvering enn i det første.

*Viewer power* ↔ *Equality* ↔ *Represented participant power*

*Figur 7: Kontinuum: viewer power - participant power*

Dette kontinuumet betegner den virtuelle makt betrakteren har over bildet/den betraktede (el. omvendt). Dersom bildet er tatt fra en vertikal vinkel slik at betrakteren befinner seg på et lavere plan enn den avbildede, vil det gi en følelse av underlegenhet. Der leseren i motsatt fall ser ned på (personen i) bildet, vil dette gi mer makt (Kress og Leeuwen 2006). Dette kan gi oss informasjon om hvordan produsenten av bildet ønsker å fremstille det avbildede, og er i vårt tilfelle ett av mange verktøy for å bedømme den ønskede relasjonen mellom leseren og det avbildede. I de to eksempelbildene her er det ingen stor forskjell, men det kan se ut som om fotografen i begge

tilfeller har stått, og da befinner man seg som betrakter noe høyere enn de fleste betraktede i bilde to, hvor flesteparten er sittende. I et makt-perspektiv i henhold til analyseverktøyet fra Kress og Leeuwen i figuren ovenfor, gis derfor kulturen som er representert i det første bildet noe større makt i forhold til betrakteren enn hva som er tilfellet i det siste.

## Annerledeshet i lyd

Også gjennom lærebøkens audiomateriale kan det skapes et inntrykk av minoritetskulturen som først og fremst eksotisk og annerledes, og jeg vil i det følgende se på noen eksempler for å drøfte andregjøring gjennom lydeksempler. Lydeksempelene er hentet fra de forskjellige lærerverkene, og selv om de enkelte eksemplene her (som for de andre representasjonene) ikke er fullstendig representative for lærerverkenes omfattende lyttemateriale, antyder jeg med dette likevel en gjeldende tendens i de enkelte læreverkene. I *Tempo* finnes flere representasjoner fra Afrika og andre områder med kulturelle og musikalske uttrykk som oppleves som forskjellige fra majoritetskulturen. Det finnes også opplegg hvor elevene skal spille og synges denne musikken, og for at det skal være lett å lære seg for ungdomsskoleelever er det laget adapterte versjoner av disse sangene som lydvedlegg der arrangementet er enkelt, og spilt slik notene i boken anviser (Hjertaas og Johansen 2000: 82). Både sangen *Béle Mama*, og *Arirang*, finnes i spesiallagede utgaver for denne lærebokens Cd-vedlegg. I begge disse eksemplene finner man lydlige "tegn" eller "symboler" på henholdsvis afrikansk og asiatisk etnisitet lagt inn i innspillingen som semiotiske ressurser. Sangene fremføres som det står skrevet i notene, i vestlige arrangementer med utstrakt bruk av synthesizer, og med visse "etniske lyder". Disse lydene lar seg vanskelig forklare tekstlig uten nettopp å appellere til kjente stereotyper, dermed blir dette sirkulært. Jeg oppfatter det som stiliserte lyder som skal reflektere og konseptualisere henholdsvis Afrika og Asia. Lydene for *Béle Mama* er nesten identiske med noen av lyd-kullissene i Playstation™-spillet *Buzz! Junior: Jungle Party*. I dette spillet skal man være hver sin ape, og konkurrere om bananer i en jungel av oppgaver, og det er klart hvilke assosiasjoner dette lett gir. Lydene i *Béle Mama* er blant annet en spesiell nedadgående melodibevegelse sunget med en "afrikansk" klang, og et vokalt tilsvar i bass-leie. For *Arirang* er det asiatisk-klingende lyder i introduksjonen, med bruk av gong, og xylofoner som her lett assosierer til gamelan, samt et uidentifisert klimpreinstrument spilt på synth. I begge tilfellene er det snakk om lydlige tegn eller symboler, som ikke forklares eller reflekteres omkring skriftlig.

På grunnlag av de korte teoretiske refleksjonene i innledningen, over forskjellen mellom kultur som vare og kultur som merkevare, kan vi bedre forstå de eksotiske varemerkene som er lagt inn i *Béle Mama* og *Arirang*. Bruk av slike lydige symboler kan nettopp forstås som varemerker som henter sin verdi i den *forskjellighet* den aktiviserer. Idet musikken her er hentet fra minoritetskulturer men de musikalske arrangementene er gjennomgående majoritetskulturelle, står disse auditive merkevarene som rene markører av kulturell annerledeshet.

## Evolusjonisme

Jeg vil videre fokusere på tvers av representasjonsformene, og drøfte noen aspekter jeg finner fremtredende, som er forbundet med maktforhold og ideologi. Med *evolusjonisme* forstår jeg her den romantiske ideen om at kultur og musikk utvikler seg, blir bedre og bedre, og øker i verdi. I *Opus'* emne om Vest-Afrika som tidligere har vært kommentert, står det at "den vestafrikanske jalien kan på mange måter sammenliknes med skaldene i Norden i norrøn tid" (Andreassen 2006: 247). Det er lett å forstå hva som ønskes formidlet her; at det er likheter mellom funksjonen til skaldene i norrøn tid og jaliene i dag. Men ved å gjøre denne direkte sammenlikningen blir det klart at "vi" har utviklet oss over tid, mens "de" har stått stille. I tillegg er den norrøne skalden svært myteomspunnet, og forklares heller ikke for leseren i dette læreverket. Jeg antar at det ikke nødvendigvis besittes mye kunnskap om den norrøne skalden blant ungdomsskoleelevene. Det eksisterer ingen forklaring eller kapittel i *Opus* som belyser dette, så sammenlikningen virker mer tilslørende enn konkret forklarende. Opplysningen virker tosidig idet den på den ene siden bekrefter majoritetskulturens utvikling (fra myteomspunnet norrøn tid til nå), og fastholder de andre i det låste bildet av en parallell til vår egen forgangne naturtilstand. Konsekvensen av dette er et tilsløret verdihierarki.

*Alle Tiders Musikk*, som er det eldste læreverket og jeg hittil ikke har hentet eksempler fra, har langt færre representasjoner av ikke-vestlig musikk enn de andre læreverkene. I denne artikkelen fokuseres nettopp representasjonen av kulturell annerledeshet, og i *Alle Tiders Musikk*s tilnærmede monokulturelle fremstilling finnes det ikke så mye av dette. Det er imidlertid noe, og under bokens del *Rytmske musikkformer*, er det en fjorten siders sekvens med "internasjonal folkedans" (Refvik 1998: 60 ff, i 9.kl-boka). Her er også en dobbeltside viet til "Afrikansk kultur". Fra innledningen til kapittelet er det skrevet om "rituelle danser":

Så lenge mennesket har eksistert, har det brukt dans som en naturlig uttrykksform. De første menneskene oppfant tidlig forskjellige danser som ble brukt ved viktige hendelser i livet. Det ble for eksempel danset ved barnefødsler, for å helbrede syke, når en ung mann ble voksen, og i bryllup og begravelse. I gammel tid hadde disse forskjellige dansene et rituellet preg, det vil si at de ble brukt for å blidgjøre guder og ånder, og at de skulle gi et lykkelig og langt liv. Menneskene trodde at dansen hadde magisk kraft.

Viktige magiske danser:

- krigsdans
- seiersdans
- regndans
- dans for å få gode avlinger
- dans for å få god jakt

Dette var danser som fantes hos urbefolkningene. Men også hos mer siviliserte folk var dans vanlig. For eksempel i det gamle Hellas hadde dansen stor utbredelse, og her ble det danset blant annet i forbindelse med teateroppsetninger. (Refvik 1998:60, i 9.kl-boka)

Det mest slående ved denne teksten er dens plassering av annerledeshet i gammel tid. Rituelle danser er noe som *har skjedd før*. Det var knyttet til urbefolkningene, og holdes slik på avstand fra nåtiden. Teksten uttaler seg også om siviliserte samfunn som danset, og beveger seg dermed nærmere "oss". Det virker ikke tilfeldig at det er det gamle Hellas som her eksemplifiserer en sivilisasjon, da det også er *vår* sivilisasjon. Påtagelig er det at denne vår forhistorie ikke knyttet til magiske danser eller blidgjøring av guder og ånder, men til *teateroppsetninger*. Vi ser altså her at vårt samfunn allerede fra det gamle Hellas har vært sivilisert, og i kontrast til urbefolkninger har "vi" danset høykultur (teater) og ikke i overtroiske ritualer (magi). Det knyttes altså ingen religiøse forestillinger til det gamle Hellas.

Under henvisning til stammebegrepet i *Opus*, og dets knippe av gjensidig informerende ord som jeg behandlet ovenfor, vil jeg her også påpeke at utelatelsen av religiøse forestillinger i forbindelse med ordet "sivilisasjon", på liknende vis må kunne betegnes som konstituerende. "Sivilisasjon" blir hørende sammen med "ikke-religiøs".

Ser man så på en annen passasje fra den samme boken, og ser på hvordan "afrikansk kultur" er beskrevet, finner vi et samfunn som til forveksling likner beskrivelsene av urbefolkningen:

Det er blant annet vanlig med fruktbarhetsritualer, markering av overgang fra barn til voksen og begravelssermonier [...] Rituelle danser: jaktanser, krigsdanser, religiøse danser, miming av ulike dyr og ånder. (Refvik 1998: 72, i 9. kl-boka)

Det som i innledningen til kapittelet var "magiske danser som fantes hos urbefolkningen" er nå i slående like ordelag beskrevet som "afrikansk kulturtradisjon". Slik etableres Afrika som annerledes, og blir lik urbefolkningene i gammel tid.

Det vil si at "vi" også kan ha vært eksotiske og primitive, dersom man går langt nok tilbake i tid til at vi kan ta avstand fra det med en passende dose melankoli. Den nødvendige avstanden mellom "oss" og "de andre", kan skapes langs tidsaksen. Det vil si at vi *var* altså etniske før, men ikke nå lenger. Denne andregjøringen på tidsaksen er tydelig i noen av læreverkene gjennom fokuset på forskjeller mellom seterulturen og denne funksjonelle musikken, og nåtidens kontemplative musikk. Avstanden i tid er et aspekt som er kommentert av Jan Sverre Knudsen, i hans kritikk av Bjørkvolds argumentasjon omkring *det musiske*. Bjørkvold bruker først og fremst "Afrika som spill" (Aarhus m. fl. 2007), i sitt prosjekt omkring det musiske, men påkaller også antikkens helhetlige musiske forståelse som et ideal. Den norske musikkpedagogen Jan Sverre Knudsen spør med bakgrunn i et sitat fra Nielsens *Almen musikkdidaktik* (1998: 180) om det kan være slik at

antikkens "...mer omfattende musikkbegrep enn det vi opererer med i dag, som nettopp betegner en enhet eller samhörighet av musikk dans og diktning" er en forestilling skapt av vår sivilisasjons behov for å legge de gode, de sanne verdier til et fremmed sted og en svunnen tid. (Knudsen 1995)

Sett på bakgrunn av Bjørkvolds ønske om å formidle et helhetsperspektiv, noe han knytter til forgangen tid, for eksempel idet han sier at: "Noe eget spesialisert begrep "musikk", slik vi i dag er vant til å bruke det, var fremmed for gammel gresk tenkning" (Bjørkvold 1995), kan det i alle fall påpekes en viss konsistens her.

Det tydeligste eksempelet på evolusjonisme i læreverkene er imidlertid fra lærerverket *Tempo*, under avsnittet *Urmusikk*:

Sang, dans og musikk har eksistert så lenge det har levd mennesker på jorda. Gjennom *arkeologiske utgravninger, hulemalerier og helleristninger* kan få vite litt om menneskenes kultur og musikk gjennom historien. Studier av isolerte kulturer som ble oppdaget i det 20. århundre, lot oss få vite noe om hvordan musikken var. (Hjertaas og Johansen 2000: 28)

Her fremføres et syn på at vår urmusikk, som vi kan få vite noe om gjennom arkeologien, i vesentlighet er liknende andre "urmusikker". Det tas altså for gitt et felles primitivt utgangspunkt, eller universelle likheter i primitive samfunn. Igjen er det en tosidig virkning, som både grunnfester *vår* kultur som den mest utviklede/kompliserte/avanserte/verdifulle, og samtidig fornekte de andre en utvikling og holder dem fast i en u-utviklet naturtilstand. På de samme sidene finner vi også et sitat om *musikkbuen*: "At dette enkle strenginstrumentet seinere skulle bli utviklet til en gitar, tenkte han [urmannen] nok ikke på" (Ibid). Her plasseres *gitaren* som fullendelsen i en utviklingsstige, som om *vår* kultur er det naturlige og fullkomne mål for all utvikling.

Premisset om musikalsk evolusjon er også noe som kan gjenfinnes i billedbruken. Bruken av mikrofoner og annen teknologi er et tegn på profesjonalitet, som kommuniserer at musikken er mer utviklet, kultivert, og mer sofistikert. Musikologen Susan McClary, som diskuterer musikk, kjønn og seksualitet i boken *Feminine Endings* (McClary 2002), skriver at det kvinnelige ofte er assosiert med natur og enkelhet, mens det mannlige representerer kultur og teknologi. Her kan vi se en parallell til majoritetskulturens relasjon til minoritetsrepresentasjon. Minoritetskulturene er en *mindre kultivert* naturtilstand, og selv om det aktiveres et sett med "naturlige" egenskaper som det er vanskelig å forholde seg kritisk til, er likevel maktforholdet klart, og både handlingen og fortolkningsmakten ligger i det kultiverte. *Tempo 8* bilder av trommende afrikanere uten scene, mikrofoner og annen teknologi enn de (hjemmelagde) trommene sine (Hjertaas og Johansen 2000: 93) viser ikke musikk som kunst, og det styrker bildet av denne musikken som noe naturlig. Med "naturlig" menes ikke nødvendigvis dårlig eller mindreverdig. Det naturlige aspektet kan til og med ses på noe vi bør strebe etter (Bjørkvold 2005; Aarhus m.fl. 2007), men det vil alltid være omhandlende *de andres* musikk, som kan holdes på passende avstand til majoritetskulturen.

I *Tempo 8* er det totalt 12 bilder av band/musikere på en scene, men ingen av dem er fra Afrika. I kontrast til dette representeres all musikk som antatt er fra det afrikanske kontinentet på gater/plasser. Dette gir et budskap beslektet med ideologien i det forrige eksempelet: Afrikanere spiller og synger bare for moro skyld, derav følger at dette er ikke kunst, det er ingen profesjonalitet, men bare lek. En vanlig tanke i norsk musikologi er at Afrikansk musikk er spontan og leken, og at den derfor likner barns uttrykk. Bjørkvold skriver i *Det musiske menneske* at afrikaneres forståelse "ligger så mye nærmere barnas enn vårt voksne kunstmusikkbegrep gjør her i Europa" (Bjørkvold 2005: 64). Dette er ment positivt, og brukes i forbindelse med at også de voksne bør lære seg å sette mer pris på det spontane, og bli mer "musiske", men kan man si dette uten ikke også samtidig gi et bilde av den afrikanske musikken som mindre kultivert,



altså nærmere naturen? Bjørkvolds bruk av etnoromantiske forestillinger for å fremme sitt (ellers gode) poeng om det musiske bør derfor problematiseres. På samme måte brukes også forsiden til den berømte/beryktede rapporten til Anne Bamford – *Wow-Faktoren* (2008) – som et forsøk på å fremstille noe som forbilledlig, men som i samme stund trekker med seg og underbygger en annerledeshetsdiskurs, idet det brukes et bilde av lekende og smilende, fargede barn som spiller på hjemmelagde instrumenter. Bildeteksten virker svært forsterkende (legg også merke til utropstegnet!):

Bildet viser barn som spiller på instrumenter de har laget selv av skrot og naturlige materialer. Etter å ha laget instrumentene finnes det ikke noe bedre enn å spille sammen midt i naturparken i Brasil, der de lever! (Bamford m.fl. 2008: 4)

I denne rapporten – som ikke tematiserer etnisitet utover å henvise til store regionale forskjeller, men pretenderer å sammenfatte ”det første internasjonale analyse av forskning på kunstfaglig utdanning” (ibid.), er altså et bilde av en situasjon langt fra den vestlige kunstfaglige utdanningen satt på forsiden. Grunnen til dette må slik jeg kan forstå være at det skal være et godt eksempel til etterfølgelse, og dette er det ikke nødvendigvis noe galt i. Men bildet er egnet til å ytterligere forsterke stereotypen av etnisitet og natur-nærhet. Her lager de avbildede instrumentene selv, de smiler og ler, der de lever lykkelig midt i naturparken i Brasil. Eksemplene ovenfor regenererer myten om *the noble savage*<sup>7</sup>. Mangelen på teknologi viser nærhet til naturen, og selv om det kan forstås som positivt, holder det maktforholdet konstant. De avbildede har neppe anledning til å spille på for eksempel synthesizere og trommesett. *De andre*, holdes derfor – for å få et ønsket resultat og underbygge et poeng om å legitimere økt satsing på kunstfag i vestlig skole – i en posisjon der de nektes adgang til det som for oss er selvfølgelig teknologi, de holdes langt nede på utviklingsstigen, der også vi var før.

I *Tempo* er alle billedlige representasjoner fra Afrika og Afro-Amerika hentet utendørs fra, og dette er også med på å primitivisere kulturen som representeres. Når musikalske hendelser konsekvent foregår uten scene og publikum, så gir det sammenholdt med evolusjonistiske perspektiver som vi har sett i skriftlig tekst, et budskap om at musikken og kulturen her hos oss er bedre enn den som finnes der hos andre. Avstanden økes mellom dem og oss, og hierarkiet befestes med vår musikk høyest oppe, som kunst verdig et publikum.

I kontrast til dette, har *Opus* generelt mange flere bilder fra minoritetskulturelle sammenhenger der det finnes mikrofoner og andre tegn på en mer profesjonell

musikkultur, enn *Tempo*. Bildet nedenfor kan stå som eksempel på et slikt bilde fra *Opus*: Her vises en navngitt artist, med mikrofoner og elektronisk musikkutstyr, på en scene. Man antar derfor at her er det publikum, som finner det verdt å oppleve dette, og at det er noe mer enn bare tidsfordriv.



Figur 8: Faksimile fra *Opus* (Andreassen 2006:250)

## Sosiale forklaringer

Tilbake til bildene i *Tempo 8*. I denne boken har nesten alle har bilder undertekst, som forklarer hvem som er på bildet og hva slags musikk det dreier seg om. Men under bildene i kapittelet *Trommer og Sang*, som inneholder mesteparten av representasjonene fra Afrika, er det svært få slike tekster (Andreassen 2006: 82 ff). Her finnes nesten ingen navn på artister, og heller ikke mulig å få vite fra hvilket land/område bildet er tatt, eller hvilken musikkstil som representeres (foruten at det muligens er "afrikansk", noe som må leses ut av konteksten). Bare *ett* av de tolv bildene i dette kapittelet av mennesker som musiserer har billedtekst, og dette bildet er av en norsk artist. De andre elleve bildene er av eksotiske og fargede mennesker som synger, danser og spiller tromme. Dette virker som mer enn en tilfeldighet, og forklaringen er kanskje så enkel at de som satte bildene der ikke visste hvilket område bildet var fra, eller navnet på artistene. Agawu spør ironisk:

Why should we bother to learn the strange and often unpronounceable names of people in remote places practicing weird customs when we can simply invoke the all-purpose "Africa"? (Agawu 2004: 106)

Tidligere kommenterte jeg sangene *Arirang* og *Bele Mama* fra *Tempo*, og påpekte at de var merket med kulturelle symboler, eller kulturelle varemerker. Det er også en annen form for varemerke som finnes i Cd-materialet for flere av lærebøkene som bør kommenteres. Dette er korte, originale og ubearbeidede lydseksemplere. Det er små utklipp på 20–30 sekunder, hvor det heller ikke tilbys noen særlig forklaring eller kontekstualisering. Eksemplene fremstår derfor som klanglige varemerker på kulturer. Dette finnes i alle tre læreverkene, men to eksemplere på dette kan vi hente i *Mongolsk overtonesang* (Opus Cd 1: 70), og *Afrikansk padlesang*, (*Tempo* Cd 8: 33) Begge er eksemplere hvor det ikke antydes noe om artist eller sammenheng, ut over at dette er representasjoner av etniske grupper eller nasjoner. Den svenske musikkforskeren Lundberg kommenterer kampen for rettighetene til å bruke overtonesang som eksklusivt kulturelt symbol, konkretisert i at det på begynnelsen av 1990-tallet ble gjort offisielle fremstøt overfor UNESCO, både fra Tuva og Mongolia for å sikre seg denne retten internasjonalt (Lundberg m. fl. 2003: 29). Ved det herværende lydvedlegget i *Opus* bygges denne kulturelle merkevaren opp mot Mongolia.

Som musikk er disse eksemplene ufullstendige og av-personifiserte, og selv om de kan sies å være viktige i oppmerksomhetskampen for etniske grupper, gis disse korte og dekontekstualiserte lydseksemplene liten verdi som kunst. Lydseksemplene av både overtonesang og padlesang er på et ganske annet nivå enn representasjonene fra majoritetskulturen. For mens den lydlige representasjonen av oss selv handler om navngitte individer, genier og kunstnere som gir muligheter for identifikasjon, er representasjonen av minoritetskultur her rendyrkede etniske eller eksotiske symboler som kun illustrerer annerledeshet. Dette gjelder på samme måte i de lydlige symbolene i *Béle Mama* og *Arirang*, som i overtonesang og padlesang. For *Tempo* kan man også legge til at audiorepresentasjonene flere steder ikke benevner artistene. Dette er i tillegg til å være problematisk overfor rettigheter, også et tegn på at musikken her er løsrevet fra artister og kunstnere, og fungerer som rene merkevarer, slik som for bildene uten undertekst. Dette kunne lettere tilgis dersom det var virkelig vanskelig å spore opp artister og informasjon omkring slike innspillinger. Men bare ved hjelp av en gratisapplikasjon på internett kan man finne at det lydvedlegget som i *Tempo* bare benevnes som "Samba Quente" Sambaorkester fra Brasil", er komponert av Luciano Perrone, anerkjent som den brasilianske perkusjonens far. Med andre ord kunne dette eksempelet enkelt vært knyttet til en artist og gitt verdi som kunst. I stedet fungerer det som en tom merkevare, og en representasjon av en kultur.<sup>8</sup>

## Etnia

”Mongolia” eller ”Brasil” eller kanskje i dette materialet særlig ”Afrika” tjener altså som tomme annerledes kategorier – en imaginært sted jeg vil kalle ”Etnia” – og det eksisterer en motvilje mot å lette på det mystiske sløret som omhyller det. Dette fordi det vil frata vestens diskurs ”one of their most cherished sources of fantasy and imaginative play” (Agawu 2004: 106). Ved kun å være en representant for annerledesheten, og ikke en gang benevnes som individ, oppstår et objekt som kun eksisterer gjennom sin annerledeshet. Personen(e) gis ingen mulighet til å fremtre som personer, de er kun representanter for Etnia: En innbilt nasjon av løsevet annerledeshet.

Denne bruken av bilder og musikkrepresentasjoner der det ikke opprettes ”kontakt” mellom betrakter og betraktet blir derfor en form for kulturell kikking (Skjellstad 1993), og bilder uten bildetekst og uten navn på de avbildede, blir rene ”peepholes into otherness” (Rønningen 2010: 29), og det skapes et inntrykk av (musikk-)kultur der individene ikke tillegges vekt, der det sosiale er konstituerende. Når bilde- og audiomaterialet ikke navngir personer eller kunstnere, men kun tilbyr tomme representasjoner for ikke-navngitte kulturer, bygges ”Etnia” som et kollektiv tømte for mennesker: et kulturfelleskap uten kunstnere, ja uten individer.

Selv om jeg her nettopp kritiserte *Opus'* overtonesangeksempel, finner vi også eksempler på en annen vei å gå i *Opus*, som også i sitt Cd-vedlegg har fem fullstendige lydrepresentasjoner av sanger i verdensmusikk-sjangeren, der både artisten og sammenhengen er navngitt, og musikken dermed satt inn i en sammenheng som er kommensurabel i forhold til representasjoner av vår kultur. Her presenteres sangene ikke bare som lydige symboler eller tom kulturell representasjon, men som seriøs musikk, som estetiske produkter av kunstnerisk virksomhet. Dette fyller en plass som i de andre bøkene står tom, og er med å balansere bildet noe.

## Eksnominasjon

Ved at annerledeshet løsrives fra sted og ”personer”, naturlig gjøres det som *ikke* er annerledes, og det vestlige opptrer dermed som den naturlige. Uten å benevne annerledeshetens motsetning – majoriteten – spesielt, blir denne kulturen i stillhet etablert som alle tings mal. Dette er en eksnominerende prosess. *Eksnominasjon* er det fenomen som oppstår der majoriteten, eller (definisjons-)makthaverne ikke navngir de naturaliserte og selvfølgegjorte ideologier som fungerer som målestokk eller mulighetsbetingelser for en type ytringer. Eksnominasjonsbegrepet er lansert av den

franske semiologen Roland Barthes (1973)<sup>9</sup>, og betegner en tilstand der usynliggjort ideologi er naturliggjort og skjult, og unnslipper kritikk idet det holdes navnløst og derfor blir uangripelig. Mennesker tenker gjerne i termer av hva ting *er*, i stedet for hvordan ting *benevnes i den dominante diskursen*. Alle benevnelser, så vel som alle vitenskapelige fakta, inneholder imidlertid avleiringer av kulturelle forhold, men der denne ideologien er usynlig for oss, kan vi si at eksnominasjonen har lyktes. Den etterlater så å si ingen fingeravtrykk. John Fiske sier det slik:

Exnomination is the means by which whiteness avoids being named and thus keeps itself out of the field of interrogation and therefore off the agenda for change. (Fiske 1994: 42)

Agawu beskriver eksnominasjon (for øvrig uten å bruke ordet selv) i forholdet mellom afrikansk musikk og europeisk musikk:

Unlike European music, which is ostensibly *unmarked, belonging on a sort of zero level of conceptualization*, African music is marked, different, Other. (Agawu 2003: 95, mine uthevinger)

Det forutgående analysen har handlet mest om representasjon av Afrika, fordi det er det området utenfor vesten som er mest representert i lærebøkene jeg har analysert. Jeg forstår dette likevel ikke som en representasjon av Afrika, men som en fremstilling av annerledeshet, som (mer eller mindre tilfeldig) finnes mest tydelig i Afrika. Dette betyr at blant Schippers kategorier virker det som om det er kategorien "de andres musikk" som er mest aktiv så langt. Det er derfor heller ikke viktig om disse kulturene ligger i Afrika eller andre deler av verden, idet det er annerledesheten som er betont. Derfor kan betegnelsen *musikk fra Etnia* brukes. Etnia – forstått som sted – finnes ikke, selvfølgelig, men begrepet fokuserer på andregjøring, og kritiserer tomme representasjoner.

## Vi og etnia

Lærebøkens andregjøring kan altså tolkes gjennom en metafor om *Etnia*. Etnia presses alltid *fra* oss i tid og rom. Dette må gjøres for at fellesskapskonstruksjonen "vi", som er det som de andres annerledeshet fra oss avspeiler seg i, kan foregå uforstyrret. Einarsen konkluderer sin hovedoppgave *Møtet som uteble – Om ideologier og*

*virkelighet i et musikkprosjekt knyttet til flerkulturell musikkformidling* med å analysere hvorfor et vietnamesisk band ikke ble så godt mottatt og inkludert, mens mer rendyrkede afrikanske uttrykk ble møtt med en helt annen begeistring (Agawu 2003). Det vietnamesiske bandet ble ikke i samme grad invitert inn i flerkulturelle sammenhenger, fordi de ikke var forskjellige nok, mens den afrikanske deltagelsen i prosjektet høstet suksess, fordi de gjennom å la seg kategorisere som autentiske og spontane, helt i tråd "med forestillinger om et eksotisk Afrika" bidro til at "våre konstruksjoner av forskjellighet ikke ble truet, men styrket" (Einarsen 1998: 121). En av Einarsens informanter – en bandinstruktør fra Afrika orientert mot nåtidig afrikansk musikk, ble på samme måte som det vietnamesiske bandet holdt på avstand.

Det paradoksale mønsteret som trer fram fra materialet forteller hvordan de ulike kulturelle uttrykk ble behandlet forskjellig. Der ulikhetene ble vektlagt fant jeg positive reaksjoner som vist mot autenticitet, spontanitet og natur. Ulikheten bekreftet vår likhet, og ble inkludert som et mangfold. Uttrykk som dermed var mindre klassifiserbare og representerte det "fremmede" medførte negative reaksjoner i form av avvisende holdninger. (Einarsen 1998: 121)

Kategoriseringer som faller mellom Etnia og oss, fungerer som anomalier: det passer ikke inn noe sted i identitetskonstruksjonen, verken som "oss" eller som "negasjonen av oss", og må derfor holdes utenfor. Etnia er sjelden truende, fordi det i den ekstreme annerledesheten ligger en ytterligere bekreftelse på vår egen normalitet. Verre er det da med det som ikke kan plasseres i Etnia, fordi det vil kunne true vår plassering av oss selv, og utfordre de kategoriene vi forstår oss selv og verden gjennom.

## Avslutning

Inklusjonen av minoritetskulturell musikkuttrykk i lærebøker, som kanskje kunne sørge for en bedre forståelse av de andre, sørger dermed - forstått på denne bakgrunn - først og fremst for en bedre forståelse av oss selv. Denne logikken beskrives av De Beauvoir om hvite "nigger lovers" forhold til fargede i USA, på 50 tallet. Hun hevder at de hvite "are "drawn to" blacks because they have projected onto them what they would like to be but are not." (Beauvoir 1999: 353)

Etnia konstrueres dermed til å være forskjellig fra oss, og forbli vår rake motsetning. Følgelig blir også dialog og kontakt mellom oss og Etnia er vanskelig. Endelig er

det også slik at vi gjennom overdrivelsen av forskjellene overfor de andre, vil fremstå som internt mye likere. Våre indre forskjeller blir ubetydelige i kontrast til Etnias ekstreme annerledeshet. Selv om man altså – enten for å gjøre et annet poeng (som Bjørkvold om det musiske, og Bamford om viktigheten av kunstrike skolepensum), eller for å inkludere mer av den flerkulturelle og globale virkeligheten (som i læreverkene) – påkaller Etnia for å *inkludere* fremmede musikkulturer, er prosjektet dømt til å feile i nettopp dette idet det forsterker synet på de andre som *enda mer* fremmede og eksotiske enn det de behøvde å være.

Jeg har vist at mange av læreverkene tekster, bilder og en del av audiomateriale som representerer minoritetskultur, kan være med på å forsterke annerledeshet. Det kan gjennom eksotifisering og sterk fokusering på forskjeller forstørre avstanden mellom en normalisert majoritetskultur og en forenklet og homogenisert minoritetskultur, enten dette betegnes som verdensmusikk, etnisk musikk eller minoritetskulturell musikk. For å sette navn på denne prosessen har jeg etablert metaforen om Etnia, som et imaginært sted der denne annerledeskonstruksjonen kan rendyrkes. Som vist, finnes det også eksempler på mindre annerledeskapende representasjoner av minoritetskultur i læreverkene, og dette forteller at det neppe er tale om bevisste strategier av andregjøring fra lærebokforfatterens side. Begrunnelsen kan ligge ubevisst i at "difference stories sell better than sameness stories" (Agawu 2003: 159). At man i forsøk av å skape interesse fokuserer på det eksotiske, og påkaller annerledeshet er derfor helt i tråd med hva jeg kort drøftet i innledningen under henvisning til Barth (1996), at det er kraft av forskjelligheten til de andre at de (etniske) grupperinger henter sin identitet.

Analysene og drøftingen har vist at det å representere minoritetskultur i læreverkene i seg selv ikke behøver å være positivt med tanke på inkludering og tverrkulturell forståelse, men at det er av avgjørende betydning *hvordan* denne representasjonen gjøres.

## Referanser

- Adorno, Theodor W. og Horkheimer, Max (1979). *Dialektik der Aufklärung*. London: Verso.
- Agawu, V. Kofi (2003). *Representing African music: postcolonial notes, queries, positions*. New York: Routledge.
- Agawu, V. Kofi (2004). The 'invention' of African rhythm. In: F. Simon (Ed.), *Popular music : critical concepts in media and critical studies*. Vol. 3. (s. 103–117). Routledge.

- Andreassen, Gjermund (2006). *Opus: musikk for ungdomstrinnet* Oslo: Samlaget.
- Bamford, Anne, Espeland, Magne og Nymoen, Morten (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Barth, Fredrik (1996). Ethnic groups and boundaries. In: J. Hutchinson og A. D. Smith (Eds.), *Ethnicity* (pp. 75-82). Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, Roland (1973). *Mythologies*. London: Paladin
- Beauvoir, Simone de (1999). *America day by day*. London: Phoenix.
- Bjørkvold, Jon-Roar (2005). *Det Musiske Menneske* (7 utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Bohman, Philip V. (2002). *World music: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Einarsen, Hans Philip (1998). *Møtet som uteble: om ideologier og virkelighet i et musikkprosjekt knyttet til flerkulturell musikkformidling*. Oslo: Universitetet.
- Fiske, John (1994). *Media matters: everyday culture and political change*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, Michel og Schaanning, Espen (1999 [1970]). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hjertaas, Fridtjof og Johansen, Kai Lennert (2000). *Tempo! 8: elevbok*. Oslo: Cappelen.
- Hjertaas, Fridtjof og Johansen, Kai Lennert (2001). *Tempo! 9: elevbok*. Oslo: Cappelen.
- Hjertaas, Fridtjof og Johansen, Kai Lennert (2002). *Tempo! 10: elevbok*. Oslo: Cappelen.
- Knudsen, Jan Sverre (1995). *Opplev Musikken. Fredrikstad Kommunale Musikkskole møter Zimbabwe* (Hovedoppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kress, Gunther og van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kuss, Malena (2004). *Music in Latin America and the Caribbean: an encyclopedic history*. Austin: University of Texas Press.
- Lash, Scott og Lury, Celia (2007). *Global culture industry: the mediation of things*. Cambridge: Polity.
- Lundberg, Dan, Malm, Krister og Ronström, Owe (2003). *Music, media, multicultural: changing musicscapes*. Stockholm: Svenskt visarkiv.
- McClary, Susan (2002). *Feminine endings: music, gender, and sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.



- Palmer, Anthony J. (2002). Multicultural Music Education: Pathways and Byways, Purpose and Serendipity. I: Bennett Reimer (Red.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues*. (s. 31–53) MENC, The National Association for Music Education.
- Refvik, Sølvin (1998). *Alle tiders musikk*. Oslo: Warner/Chappell Music Norway. Refvik, Sølvin og Paulsen, Øistein (1991). *Alle tiders musikk: musikkverket for ungdomstrinnet*. Oslo: Skolebokforlaget.
- Ronström, Owe (1995). Sounds as Signs. On the Role of Musical Instruments and Folk Music in Multicultural Sweden. I: Erich Stockman, Andreas Michel og Birgit Kjellström (Red.), *Studia instrumentorum musicae popularis XI* (s. 91–96) Stockholm: Musikhistoriska museet.
- Rønningen, Anders (2010). Pictures from Ethnia: Peepholes into otherness: A brief analysis of pictures used in Norwegian music textbooks for the 8th grade. *IARTEM e-Journal*, 3 (2), 29–42.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sanner, Gro A. K. (2003). Lærebøker i Musikk - en studie av to læreverker i musikk for ungdomstrinnet Hentet fra [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4\\_2003fulltekst.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4_2003fulltekst.pdf)
- Schippers, Huib (2010). *Facing the music: shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Skyllstad, Kjell (1993). Klangrikt fellesskap: Rikskonsertenes innvanderprosjekt ; evalueringsrapport. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Slobin, Mark og Ronström, Owe (1989). Musik och kulturell mångfald. *Invandrare & Minoriteter*, 2, 30–33.
- Taylor, Charles, Appiah, K. Anthony og Gutmann, Amy (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Taylor, Timothy D. (2007). *Beyond exoticism: western music and the world*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Aarhus, Aslak, Frøshaug, Ole Bernt, Bjørkvold, Jon-Roar og Collins, John. (2007). *Når øyeblikket synger: om det musiske menneske, med Afrika som speil*. Oslo: Norsk filminstitutt.

## Notes

- 1 For en dypere argumentasjon omkring anerkjennelse og kulturelle symboler: Se (Taylor m.fl. 1999)
- 2 I denne boka relaterer de til Adorno og Horkheimers kritiske kulturteori fra *Dialektikk der aufklarung* (Adorno og Horkheimer 1979), og mener at terrenget i det globale samfunnet ikke lenger passer til det kart Adorno/Horkheimer skisserte. Kultur har tatt en annen logikk i forandringen fra kulturindustri til global kulturindustri.
- 3 "en" er ført inn av meg, da jeg antar dette er en skrivefeil i originalteksten.
- 4 Opus benytter også navnet "tama", som er et lokalt navn som brukes av Wolof og Mandinka, men refererer til den som "den snakkende tromma" (alltid med hermetegn).
- 5 Tempo forklarer også at trommen kan kalles "talking drum", men benevner den "timeglasstromme", et begrep som også vil favne trommer utenfor Afrika.
- 6 Jeg har valgt å beholde de engelske betegnelse.
- 7 "The noble savage" som begrep dukket første gang opp i et skuespill fra 1670 av John Dryden: *The Conquest of Granada*, men har blitt tatt videre bla annet gjennom Rousseau.
- 8 Jeg har ikke gjennomgått alle eksemplene for å finne ut hvor de er hentet fra, og det kan også finnes flere eksempler fra de andre læreverkene. Poenget er kun å vise at det ligger *muligheter* for å betone artistene som kunstnere på lik linje som er gjort for majoritetskulturell musikk. I stedet bygger denne måten å representere på opp under fremmedgjøringsprosesser.
- 9 som selv benytter begrepet ganske sjelden.



**Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli**

*I: Kunstner eller lærer?: profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning, red.: Angelo, E. & Kalsnes, S., s. 218–232  
Oslo, Cappelen Damm akademisk.*

# Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli

Anders Rønningen

Som fersk hovedfagsstudent på feltarbeid på Madagaskar kom jeg tilfeldigvis borti en musikkstil jeg aldri hadde hørt om, og som jeg også nå, etter å ha bodd og arbeidet der i mange år, ennå ikke har hørt verken i opptak eller lest noe om. Jeg tenkte å gjøre noen opptak av denne musikken, selv om det ikke var spesielt relevant for feltarbeidet den gangen. «Gorodo Masikoro», kalte de musikkstilen; akkordeonmusikk fra masikoro-folkegruppen, en folkegruppe som lever litt inn i landet nær Tulear på Madagaskars vestkyst. De fortalte at musikkstilen var i ferd med å forsvinne, fordi tilgangen på altfor kostbare akkordeon-instrumenter var dårlig, og elektriske instrumenter drevet på bilbatterier eller aggregater, overtok for de slitne akkordeonene.

Så satt jeg der ved mikrofonene midt inne i orkesteret, og tenkte at dette kunne bli et interessant opptak. Men sangene var lange – veldig lange – ofte 30-40 eller 50 minutter (kan man da forresten kalle det «en sang» har jeg i ettertid spurt meg?) Jeg tenkte at for å få dette ut på en CD ville det vært bedre med kortere sanger. Jeg spurte derfor (så lite ledende jeg bare kunne), via min forståelsesfulle tolk, om det gikk an å gjøre sangene litt kortere, ja, uten at det gikk ut over autenticiteten, selvfølgelig. «Ikke noe problem!» var svaret fra musikerne, «hvor lange skal sangene være?» «Nei, sånn 10 minutter hver da», svarte jeg, og så for meg en slags dokumentar-CD med 6-7 spor hvor jeg slapp å bruke fade inn/out, eller andre triks jeg tenkte ville forringe autenticiteten i opptaket.

Musikken startet, og 10-15 menn og kvinner satte i gang og spille, synge og danse med imponerende intensitet mens jeg satt tålmodig med minidisc-en i hånden. Etter 10 minutter så orkesterlederen – den eldste danseren – på gullklokka i plast som var det eneste som hang på veggen i det støvete kommunehuset vi hadde fått låne, gikk resolutt inn i midten av orkesteret, klappet i hendene og ropte: «Stopp! Nå har det gått ti minutter, og akkurat så lang ville utlendingen i kakibukse at sangen skal være!»

Hensikten med denne innledningshistorien og dette kapitlet er å sette spørsmålstegn ved hvordan man tenker hva musikk er. I tillegg til å vise en fersk forskers fordommer viser innledningshistorien et møte mellom mitt vestlige *objekt*-orienterte musikk-syn der jeg var mest opptatt av å få lyden på opp-tak, og de gassiske trekkspillmusikernes *aktivitets*baserte musikk-syn, der det sosiale var langt viktigere. Jeg forventet et produkt, men de leverte en aktivitet. Hva kan en erkjennelse av slike forskjeller bety for forståelsen av kategoriene lærer kontra kunstner? Hva ligger egentlig i de selvfølgeliggjorte forestillinger og tankeganger omkring kunstfeltet som vi bruker uten å tenke særlig på hva de inneholder? Det er lett å glemme at det er tillærte sosiale konstruksjoner vi har med å gjøre, og at disse kan variere og heller ikke finnes i andre kultu-relle forståelsesfelleskap. Hva har skjedd med oss og i vårt samfunn som har gjort det naturlig å snakke om denne bokens hovedkategorier med største selvfølgelighet? Hvordan har det seg at alle som leser denne boken, nærmest umiddelbart kan forholde seg til og drøfte dilemmaer mellom kunstner- og læreridentiteter?

I dette kapitlet tas det utgangspunkt i musikkfeltet, som er det som står meg nærmest. Jeg forsøker likevel å bringe inn eksempler fra andre kunsthøgskoler. Jeg vil se filosofisk eksplorerende på musikkbegrepet «innenfra», altså invitere leseren med på noen musikk- og kunstfilosofiske tankesprang omkring hvordan vi tenker om musikk som kunst og kulturell praksis. Det meste av det jeg skriver om musikk vil kunne gjelde for andre kunstfelt. Jeg vil lete etter forhold som kan vise forbindelser mellom et (vestlig) grunnsyn på musikk og mulighetsbe-tingelser for profesjonsrollene i bokens tittel. Som bakteppe har jeg et arbeid jeg har gjort på pedagogiske tekster for musikk i ungdomsskolen (Rønningen, 2010, 2011, 2013, 2014).

I den noe kryptiske tittelen for dette kapitlet ligger en tanke om at sosiale konstruksjoner, som *kunstner* eller også *lærer*, ligger så dypt forankret i vår kultur, at de forsvinner som konstruksjoner og i stedet oppfattes som alltid eksisterende kategorier som vi kan ordne verden etter. For at slikt skal kunne skje må de «krøkes» tidlig inn i våre forståelser, så tidlig og så umerkelig at vi tror de alltid har vært der.

## Å rokke ved det selvfølgelige

Det som kan kalles poststrukturalistisk teori<sup>78</sup>, som jeg her er inspirert av, har som et av sine omdreiningspunkt at begreper, kategorier og vitenskapelige innsikter er *situerte*. Det betyr at de ikke kan gi mening løsrevet fra sin sammenheng, men at de kun er meningsfulle i sine omgivelser. I strukturalismen lærte man at det finnes en bakenforliggende mening, eller en total underliggende struktur som en universell orden, men dette blir hos poststrukturalismen forkastet. Det betyr ikke at alt hos *poststrukturalismen* er det motsatte av struktur, og at alt dermed flyter fritt. Da ville forskere innenfor denne tradisjonen kun manøvrere rundt i total relativitet, og alt ville være like gyldig (likegyldig). Det betyr heller at det eksisterer en forståelse av at ingen kunnskap eller fakta representerer naturen uformidlet, men at den har en sosial og intertekstuell karakter og derfor er foranderlig sammen med disse omgivelsene. Med intertekstuell menes her at for eksempel en hvilken som helst tekst eller hvilket som helst «faktum», bygger på andre tekster eller fakta, som igjen henviser til andre. Det er derfor en uoverskuelig henvisningsrekke bakover og utover fra det ene begrepet eller fakta. Ikke et eneste data eller en eneste bit av kunnskap er objektivt sann i seg selv, men dens troverdighet bygges gjennom relasjonen til andre tekster. Når det for eksempel i en lærebok i musikk står at mollakkorden har lav ters, gir dette mening fordi det henviser til en bakenforliggende forståelse av tersen som enten er høy eller lav. Utsagnet er sant dersom vi legger den vestlige skalainndelingen til grunn. Den har igjen sin spesielle historie som avhenger av andre situerte fakta.

Et poststrukturalistisk perspektiv står i kontrast til mer positivistiske vitenskapssyn, slik vi ofte finner dem innen naturvitenskap, der man vil hevde at kunnskap mer objektivt kan representere verden. Jeg har i artikkelen «Musikkbegrepet som sort boks» kommentert hvordan en lærebok i musikk begrunner musikkteori ved å forklare vestlig rytmisk naturvitenskapelig gjennom henvisning til «stjernene og planetenes rytme» (Andreassen, 2006: 10; Rønningen, 2011)

Poststrukturalistisk kunnskapssyn betyr ikke at kunnskap ikke er brukbar, eller at den er feilaktig, men at man må være oppmerksom på kunnskapens sosialt dynamiske egenskaper, og at alle forhandlinger om meningsinnhold

78 Poststrukturalisme er en betegnelse som brukes på flere retninger som bygger på strukturalismen. Det er ikke én retning med et felles manifest eller konsistent innhold, men en samlebetegnelse for perspektiver som problematiserer noen av konklusjonene innenfor strukturalismen. Jeg gir meg ikke inn på å forklare her, men håper at den følgende side vil gi relevante eksempler på hva som kan være sentralt i poststrukturalistisk tenkning.

er relatert til maktforhold. Det er derfor et første premiss i dette kapitlet at kategoriene *lærer* og *kunstner* ikke er oppstått som rene benevnelser på ting som finnes på forhånd ferdig avgrenset i verden. Innholdet i disse kategoriene er konstruksjoner, så vel som de navn vi har gitt dem er det. Det er nemlig fort gjort å tenke at vi bare har satt navn på fenomener og objekter som er det fra før, og som allerede eksisterer uavhengig av oss, men glemmer at selve avgrensningen av fenomenene også er en sosial prosess. Et poststrukturalistisk perspektiv vil være opptatt av *hvordan* kategorier oppstår, og hvilke hensikter de tjener for hvilke grupper av samfunnet. Den danske kjønnsforskeren Dorthe Marie Søndergaard sier at det som er involvert i det å ta opp poststrukturelle tilnærminger, er et skifte i forskningsfokuset fra det å forsøke å finne essenser til å fokusere på prosesser av konstruksjoner av slike essenser. (Søndergaard, 1999: 8) Det er derfor i dette kapitlet mer interessant *at* vi kan bruke disse kategoriene, enn *hvordan* de brukes; det er mer interessant å finne ut av hvordan det er mulig at «essensene» kunstner og lærer er kommet i stand, enn å forsøke å bruke begrepene eller å avklare innholdet i dem og kontrastene mellom dem. Hva ligger så bak det at begrepene kunstner og lærer framstår som så naturlige essenser at vi sorterer vår virkelighet etter dem?

Den desidert mest berømte/beryktede forskeren innenfor poststrukturalistisk filosofi var fransk og het Jacques Derrida. Hans skrifter kan være vanskelig å forstå fordi han forsøker å unngå å falle inn i vante mønstre og kategoriseringer. Tekstene er fulle av neologismer (nyord, nettopp en strategi for å unngå å bruke og derved bekrefte vanlige begrep), tilsynelatende motsetninger (bevisst skrevet for å tvinge leseren (og seg selv?) inn i nye tankemønstre), og andre uvante skrivemåter (som disse evinnelige parentesene kan tjene som eksempel på), ja, til og med ord som er strøket over. Dette siste gjør han fordi han er klar over at vi ikke kan tenke uten begreper, og vi er derfor nødt til å bruke dem. Ved å stryke dem ut minner han om begrepenes utilstrekkelighet (Derrida, 1976)<sup>79</sup>.

Bruken av et hvilket som helst begrep vil sette i gang assosiasjoner og aktivisere hele tankesett og tvinge vår oppfatning av verden inn i kjente mønstre som vi ordner og har ordnet vår forståelse inn i. Ved at et begrep henviser til et annet begrep, som igjen peker til et annet begrep – dette jeg ovenfor kalte intertekstualitet – dukker illusjonen opp at det i «enden» av denne lange kjeden av begrep som henviser til hverandre finnes en *egentlig* opprinnelse. Forbundet

79 Derrida har ikke forklart det så tydelig selv, men det er godt forklart av Gayatri Chakravorty Spivak i forordet til *Of grammatology* (Derrida, 1976).



med dette er også vår hang til å tenke i motsetninger. Slike motsetninger sto sentralt i strukturalistisk analyse. Man ordner verden inn i kategorier som står i motsetning til hverandre, som for eksempel opplysningstiden eller romantikken, mannlig eller kvinnelig, skriftlig eller muntlig, rasjonell eller emosjonell, lærer eller kunstner, og utallige andre. Dette vil en poststrukturalist kunne si at er noe som gjøres ut ifra et menneskelig behov for å skape system og tillegge forståelse, og ikke fordi dette eksisterer i verden som realiteter uavhengige av menneskelig oppfatning. Ta eksempelet på skriftlig og muntlig kulturer innenfor musikk. Det er praktisk og det letter forståelsen å ordne kulturuttrykk til *enten* å være skriftlige (med vestlig klassisk musikk som kroneksempel) eller muntlige (med afrikansk trommemusikk som et vanlig eksempel). Da vil vi kunne si at musikken er «enten mer skriftlig, eller mer muntlig». Mer skriftlighet vil i manges tankegang *nødvendigvis* måtte føre til mindre muntlighet<sup>80</sup>. Kanskje kan det være slik at man *enten* er mer lærer og mindre kunstner, eller omvendt. Poststrukturalistisk tanke vil utfordre og destabilisere slike tilsynelatende gjensidig utelukkende ordpar nettopp fordi de får sin mening gjennom opposisjonen til hverandre, og det er ikke nødvendigvis slik det forholder seg i verden. Man ønsker å utfordre denne ensidige *enten-eller-kategoriseringen*, og åpne muligheten for mer av et *både-og*. Gjennom dette kan forestillinger som er så selvfølgelige at vi tror det *må* være slik, destabiliseres.

Overfor denne bokens hoveddilemma vil derfor et poststrukturalistisk bidrag kunne kritisere denne tosidigheten lærer eller kunstner. En måte å gjøre det på kan være å lete etter andre kategorier på tvers av de sosialt etablerte. Kan en ensidig bruk av dikotomien lærer/kunstner skygge for andre mulige kategorier på dette mangfoldige yrkesfeltet? Finnes det andre kategorier man kan bruke for å tenke om verden på dette kunnskapsfeltet?

Innenfor kjønnsforskning har mannlig/kvinnelig-kategoriseringen lenge vært problematisert fordi det overfokuserer på to-kjønnetheten, og skygger for andre sammensatte identiteter. Gjennom såkalt interseksjonalitetsteori fokuseres det på andre akser i stedet for eller i tillegg til mannlig/kvinnelig. Her blir interseksjoner av forskjellige motsetningspar tolket i sammenheng. Dette kan være en strategi for å omgå problemet med å bekrefte de kategorier man forsøker å kritisere. (Staunæs, Dorthe 2003)<sup>81</sup>

80 For en god problematisering av muntlig/skriftlig dikotomien, se (Varkøy, 2008).

81 Se også Berg, Anne-Jorunn, Anne Britt Flemmen og Berit Gullikstad 2010. «Innledning: Interseksjonalitet, flertydighet og metodologiske utfordringer», i Berg, Anne-Jorunn, Anne Britt Flemmen og Berit Gullikstad (red.) *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Dersom jeg her ønsker å kritisere den forholdsvis ensidige dualismen mellom lærer og kunstner som denne boken bygger på, vil jeg – selv med min kritikk – *bekreft*e denne dikotomien fordi jeg refererer til den som om den kan finnes. Setningen «enhjørninger eksisterer ikke» bekrefter *muligheten* av at det likevel eksisterer en kategori «enhjørning», og den insisterer på den kategoriske motsetningen mellom eksisterende enhjørninger og ikke-eksisterende enhjørninger. Det handler om å *snakke ting til eksistens*. Om man benytter et begrep for å betegne noe som ikke eksisterer, eller noe som er usant, vil man likevel ha bekreftet kategoriseringen. Dersom jeg skriver at det er ikke sant at kunstner- og lærerrollen står i motsetning til hverandre, har jeg allikevel trukket en sirkel rundt disse kategoriene og holdt det fram som en naturlig kategorisering idet jeg har brukt den. Selv dikotomien sann/falsk er et eksempel på en vestlig dualisme som griper dypt inn i hvordan vi omgås fakta, og hvilke validitetskriterier som legges til grunn i hele academia. Poststrukturalistisk teori forsøker å utfordre selvfølgheten i dette, og Scheurich kaller akademiske validitetspraksiser for ubeviste bekræftelser av en spesifikk vestlig-filosofisk dualisme. (Scheurich, 1996: 8)

## Basisfag og didaktiske tillegg

*Kunstner eller lærer* kan i vestlig kultur ses på som to gjensidig utelukkende kategorier hvis vi ser på akademias skille mellom fagdidaktikk og basisfagene<sup>82</sup>, der læremåtene kan trekkes ut av basisfaget og undervises separat. Jeg tok i min studietid et grunnfag i musikk på et universitet, og måtte ta *ekstra* studiepoeng i musikk fagdidaktikk som tillegg til grunnfaget. Det samme gjorde jeg for filosofi på et annet universitet, der et grunnfag på vitnemålet senere fikk selskap av dedikerte studiepoeng i *filosofi-didaktikk* som en del av Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Dette er ikke uttømmende eksempler, og heller ikke noe bevis på at det alltid er utelukkende kategorier, men det er en illustrasjon på at det er mulig, og forholdsvis uproblematisk å skille disse to kunnskapsområdene i et grunnleggende basisfag på den ene siden (basisfagene musikk grunnfag og filosofi grunnfag), og læreprosesser som forholder seg til faget på den andre siden (musikk fagdidaktikk og filosofi fagdidaktikk).

Det at læreprosesser omkring musikk (eller filosofi, kunst, klarinett eller hva-somhelst), undervises som et tillegg, forteller noe om hva som er det «egentlige»

82 Bare bruken av begrepet *basisfag*, vil bekrefte og styrke dette skillet jeg her forsøker å kritisere, men jeg finner ikke noe bedre alternativ her.

faget. Dette bygger opp under et verdihierarki man kan finne mange steder: Å være utøvende i et fag gir mer status enn å være lærer i faget; å beskjeftige seg med basisfaget direkte gir mer status enn å undervise i det.<sup>83</sup> Dette kan selvfølgelig bestrides på flere måter, ikke minst gjennom de mange som har sin trygge identitet i lærerrollen og vil framsnakke denne. Men hvis man ser filosofisk noe dypere på hvordan det i Vesten generelt tenkes omkring musikk, om hva som er inkludert i, eller hva som tenkes som sentralt konstituerende for musikkbegrepet, gir det en mulig forklaring på hvorfor man kan finne denne høyere statusen tilordnet kunstnersiden.

## Musikkbegrepets ontologi

Ontologisk<sup>84</sup> kan «musikk» forstås på mange forskjellige måter, noe som drøftes inngående i artikkelen «Ontologies of Music» (Bohlman, 1999). Her nevner musikkfilosofen Bohlman fire forskjellige «metafysiske grunnvariabler», og sier at det metafysiske grunnlaget for hvordan vi forstår musikk i Vesten, er at musikk er (et) objekt. (Bohlman, 1999: 18) «Musikk som objekt» kan vi se i sammenheng med 1800-tallets estetikkonsept. Musikkfilosofen David Elliott, som også er opptatt av forskjellige musikk-ontologier, mener at kunstbegrepet i antikken var mer prosess- enn produktrelatert, og at det var med ønsket om å forene musikk, poesi, arkitektur, skulptur og billedkunst at estetikkbegrepet slik det var i bruk på 1800-tallet, med sin sterke tilknytning til kunstverket, som muliggjorde en kategori av de «fine arts». (Elliott, 1995: 22) Estetikken dreier seg om objekter for kontemplasjon, om autonome kunstverk som man forholder seg til. Fokus på musikkverket i vestlig musikkhistorie har altså bidratt til (eventuelt også er en konsekvens av) musikk-som-objekt-ontologien. Musikkpedagogen og -filosofen Christopher Small sammenligner musikk-som-objekt med det generelle kunnskapssynet i vestlig kultur, og skriver at det ofte er slik at musikk eksisterer som noe som er for å lyttes til, på konsertscenen, i operahuset eller på plate, men det er alt. Musikkelskere har ingen del i den kreative prosessen, men beskjeftiger seg med kontemplasjon av det ferdige musikalske produktet slik det presenteres for dem. Selve verket har en abstrakt eksistens adskilt fra dem som lyttere, ja, også utenfor de som framfører det de hører på. (Small, 1987)

83 Jeg har ingen tall på dette, og det kunne vært interessant å gjøre en undersøkelse for å verifisere denne antagelsen. Jeg mener likevel at man kan hevde dette ut ifra generell kjennskap til feltet.

84 Ontologi er læren om hva som finnes/eksisterer/er.

Small ser paralleller mellom dette abstrakte synet på det musikalske produktet og synet på kunnskap generelt i vår kultur. Begge, både «verket» og «fakta» eksisterer «der ute», helt uavhengig av den som hører på det, eller den som vet noe. Begge tenkes også som helt upåvirkelig av om noe individ «kobler seg på» musikken eller kunnskapen. (Ibid.).

Musikkforsker David G. Hebert hevder at det har vært et paradigmeskifte innen musikkpedagogikk mot å forstå musikk mer som prosess (Hebert, 2010). Internasjonalt har såkalte praksialistiske perspektiver, slik de er framført av David Elliott (Elliott, 1995; Elliott, 2005), med fokus på *Musicing* og av Smalls enda mer brukte begrep *Musicking*<sup>85</sup> (Small, 1998) gitt bevegelse mot å forstå musikk som aktivitet og ta vekten vekk fra musikk som objekt. I Norge har det vært en betydelig tendens til å framsnakke det (påstått) mer prosessorienterte «afrikanske» musikkynet. Det finnes inntil det karikerte hos den innflytelsesrike musikkdidaktikeren Jan Roar Bjørkvold, slik han skriver om *det musiske menneske* (Bjørkvold, 2005).

Selv om det kan finnes en påtagelig dreining bort fra et syn der musikk (og kunst – eller til og med kunnskap) er objekt(ivt), og mot en forståelse av musikk som prosess, avslører måten musikkbegrepet fortsatt brukes på at i mange (vestlige) sammenhenger tenkes musikk essensielt fortsatt som objekt. Jeg vil ikke underslå Heberts paradigmeskifte mot et syn på musikk som mer aktivitetsrettet, men hevde det er snakk om to forskjellige nivåer. Musikk som aktivitet – som altså er blitt betegnende for en dreining i musikkynet, betyr ikke nødvendigvis noe for ontologien, altså på hva man essensielt tenker at musikk dypest sett er. Helt uttalt blir dette for eksempel der det snakkes om at musikk er musikk-pedagogikkens objekt, eller der det refereres til *musikken selv* (Varkøy, 2003). En slik tankegang røper at musikk ses på som kjernen, og utenfor er det noe annet, som kan være assosiert med musikk, men ikke konstituerer noen eksistens av hva musikk er. Man skiller mellom hva som er «truly musical», og ting som på en måte er assosiert med musikk (Bowman, 2007: 111). Den kjente danske musikkdidaktikeren Frede V. Nielsens mye brukte figur om meningslag i musikken som korresponderer med meningslag i mennesket, framstiller også musikken i objektform utenfor mennesket, og i en relasjon til det (Nielsen, 1998: 137–137). Selv om ingen mener at musikken er et vesen eller en person, røper

85 Begge disse to skriver om musikk som handling, men det er ganske store forskjeller mellom måten de forstår det på. Jeg går ikke inn på dette nå, men det kan være verdt å merke seg at Elliott skriver *musicing* og Small staver det *musicking*.

likevel denne måten å snakke om musikk på hvordan det tenkes om musikk: som objektivt eksisterende, med objektet musikk som kjernen i musikkbegrepet. Lærebøker og fagplaner i musikk underbygger dette ved å fokusere på musikkens grunnelementer. I den gjeldende fagplanen for grunnskolen finnes: rytme, harmoni, melodi, puls og klang. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006) Dette er klingende egenskaper, altså fysisk målbare attributter som sammen utgjør det man forstår med «musikk». Dette synet innebærer videre at kjernen i musikkbegrepet er (det klingende) musikalske objektet, mens *læring* både av kunnskaper og ferdigheter på et vis ligger utenfor det som er sentralt i definisjonen av hva musikk er.

## Musikk og læreprosesser

Med dette grunnsynet blir det som har med læring å gjøre stående utenfor «musikken selv», slik den kan tenkes i vestlig tankegang. Musikk er *en* ting (essens) – læring er en annen. Da blir det mulig å snakke for eksempel om musikk som *musikkpedagogikkens objekt* (som jeg refererte til ovenfor) uten at noen løfter et øyenbryn. Da blir det også logisk å si som Varkøy at «... musikkundervisning dreier seg om to ting: musikk og undervisning» (Varkøy, 2003: 26).

Utallige andre eksempler finnes også der det skapes et skille mellom læreprosesser og «fag», der både «faget» og pedagogikk forstås som gjensidig ekskluderende og ontologisk eksisterende uavhengig av hverandre. Lucy Green, som skriver om prosesser omkring musikalsk læring i forskjellige sammenhenger, sier at «prosessene som er involvert i overføring og tilegnelse av musikalske ferdigheter og kunnskap er levende sosiale praksiser som er like fascinerende og interessante som musikken selv» (Green, 2008: 131, min oversettelse). Legg merke til at hun plasserer læreprosesser på utsiden av «musikken selv». «Musikken selv» bekreftes gjennom dette som noe som forstås som mer egentlig og essensielt enn det som har med læring å gjøre, altså noe mer «truly musical». Utsagnet bekrefter det jeg har forsøkt å forklare ovenfor, at *musikk læringen* står utenfor og i relasjon *til* musikken selv – det musikalske objektet – som har en mer grunnleggende essensiell verdi. Dersom denne forståelsen ligger i bunn, vil man ha godt vekstgrunnlag for å dyrke en dikotomi mellom et kunstfelt som beskjeftiger seg direkte med «musikken selv», og et (musikk-)pedagogisk felt der man har fokus på transmisjon eller læreprosesser omkring musikk. Her er konstruksjonen av profesjonsrollene etablert, med hver sine essenser, og hierarkiet slik at basisfagene gis fortrinn.

Det er en pågående diskusjon hvorvidt didaktikken er – og skal være – mer eller mindre universell opp mot de fag den relateres til, enten det er et generelt basisfag i musikk som «musikk grunnfag», eller mer spesialiserte fag som dirigentfag, instrumentaldidaktikk eller bandmetodikk. Jeg har likevel funnet eksempler på at læremåten forblir ganske uforandret overfor de musikalske objektene som «overføres» i lærebøkene i musikk for ungdomsskolen. Som et eksempel kan man bruke de første sidene i den mest brukte læreboken i musikk for ungdomsskolen: OPUS (Andreassen, 2006). På de første sidene i denne boken presenteres et musikkteoretisk grunnlag. Her benyttes et svært variert billedmateriale fra hele verden. Læringen av de forskjellige musikalske grunnelementene (slik de ofte betegnes i fagplaner og læreverk) illustreres ved hjelp av mange forskjellige musikkstiler, langt ut over vestligkulturelle musikkstiler. Det gir et inntrykk av at det musikkteoretiske materialet gjelder for all musikk over hele verden (idet det vises bilder fra hele verden). Men *måten* å lære disse (vestlige) musikalske grunnelementene på er konstant, enten det er illustrert ved Vatussi-dansere, breikdans, norsk bondebryllup, japanske trommeslagere eller vestlig orkestermusikk.

Man kan også ta for seg innlæringen av forskjellig typer musikk i lærebøkene, og man finner at noter og en analytisk tilnærming er brukt uansett stilart. Dette har jeg kommentert mer utførlig i artikkelen «Læringsdesign i et flerkulturelt perspektiv» (Rønningen, 2013). Her bruker jeg ordet læringsdesign for å snakke om måten læreboken «designer» læringen av et kunnskapsstoff som er «objektivt». Konklusjonen i disse undersøkelsene er at læringsdesignet i læreboken er forholdsvis uforandret gjennom innlæringen av musikalsk stoff fra forskjellige deler av verden.

## Kan rollene rokkes ved?

Kunstner eller lærer, slik bokens tittel deler profesjonene inn, forholder seg også til to forskjellige utdanninger innenfor musikkfeltet, og to forskjellige yrkesidentiteter (eller mange sammensatte identiteter som relaterer til disse to). Som det problematiseres andre steder i denne boken er ikke disse identitetene renskåret, og man finner både overlappinger og motsetninger mellom dem. Jeg skrev ovenfor at dette er en inndeling som avhenger av en art (vestlig) musikkforståelse der musikk kan tenkes som objekt – løsrevet fra musikalske og læremessige prosesser. Det kan videre belyses ved å forsøke å anvende dikotomien i sammenhenger der det eksisterer et annet musikkontologisk grunnsyn.

Stilt overfor andre kulturer er det ikke sikkert at det er noen motsetning i det hele tatt mellom kunstner og lærer. Det kunne nemlig tenkes at kunstbegrepet kunne forstås som allerede inkluderende i de prosesser av læring og formidling som ligger innebygget i dette. Og i det er vi tilbake til historien innledningsvis der jeg satt med minidisc-opptageren og ønsket et produkt, mens de gassiske kunstnerne leverte en aktivitet. Hva kan dette bety for forståelse av kategoriene lærer kontra kunstner?

Man kan først spørre: Finnes det rolledilemmaer mellom kategoriene musiker/kunstner og lærer hos gorodao-musikerene? Sannsynligvis ikke. Men det finnes andre. Profesjons- og identitetsdilemmaer finnes selvfølgelig også på landsbygda på Madagaskar, men sortert etter andre kriterier i tråd med deres grunnleggende forståelse av hva musikk er. Dersom musikk ikke eksisterer som objekt, slik jeg har belyst at den ofte gjør i vestlig musikktenkning, eksisterer det heller ikke objektivt. I en kultur som den jeg hentet historien fra der musikk er lik aktiviteten «å musisere der og da», kan «didaktikk» heller ikke skilles ut som separat fagområde. En musikkpedagog i en slik kultur som i en gitt situasjon musiserer, vil per definisjon drive med musikk på lik linje med andre musikere selv om siktemålet hennes er å lære bort noe. Dersom hun i en gitt situasjon *ikke* musiserer, er det på den annen side ikke musikk heller, selv om hun har en musikkpedagogisk baktanke med det hele.

Det er interessant å koble innledningshistorien med et sosialantropologisk forskningsarbeid som er gjort i området opplevelsen er hentet fra. Rita Astuti skriver om identitetskonstruksjon for to befolkningsgrupper i dette området (henholdsvis Vezo og Masikoro), og gjentar mange ganger i sin bok at Vezo er ikke noe du *er* men noe du *gjør*. (Astuti, 1995) Det passer godt overens med musikkynet som kommer fram i historien, der handlingen står i sentrum og ikke objektet. Det stemmer også overens med det gassiske språkets fokus på handling, der de aller fleste substantiver er konstruert ut fra hvordan man handler med dem. Forholdet mellom på den ene siden et syn på musikk som handling og aktivitet slik vi så i historien fra Madagaskar, og på den andre siden et fokus på essenser og objekter slik det må forutsettes i vårt samfunns normaliserte syn på kunstner og lærer, gjelder kanskje på flere områder. Parallellen til Astutis arbeider på identitetskonstruksjon er spennende fordi det bringer personlig identitet inn i denne drøftingen. Identitetsbegrepet er ofte problematisert i poststrukturalistisk tenkning, og det er vanskelig å snakke om kunstner eller lærer uten å snakke om, nettopp, identiteter. Hvilken identitetsforståelse legges da til grunn? Er rolledilemmaene vi snakker om i denne boken dilem-

maer mellom det å *være* lærer eller kunstner, eller det å *utføre et arbeid* som lærer eller kunstner. Her er det behov for videre tenkning som det ikke er rom for i denne boken, men som gjerne kan reflekteres over.

## Avslutning

Eksempelet i innledningen kan man nå sette i forbindelse med drøftingene av hva et poststrukturalistisk syn på verden og kunnskap er, og det er lett å oppdage at kategoriene vi har beskjeftiget oss med ikke er universelle. De er heller ikke «naturlige». Kanskje kan historien åpne opp for andre mulige måter å tenke musikk på, og for andre måter å være eller handle på, som ikke passer inn i noen av kategoriene vi har begreper til i vår diskurs. En vei inn mot dette kunne være å tolke *interseksjoner* mellom flere kategorier enn bare lærer og kunstner. Det ville kunne skaffe tilveie enda bedre informasjon om hvordan disse selvfølgeliggjorte kategoriene dirigerer vår forståelse av oss selv og hverandre. Det ville kunne åpne opp for nye måter å være lærere og kunstnere på. Musikerne i historien fra Madagaskar var slik jeg senere har lært dem å kjenne verken først og fremst kunstnere eller først og fremst lærere. Musikk kan ha en sosialterapeutisk funksjon, i dette samfunnet best representert gjennom *Bilo* – en sosial religiøs fest der musikken spiller en viktig rolle i helbredelsen av den syke som festen blir holdt for. Det kan derfor hende at disse så på seg selv som en type leger. Videre har musikken en klar sosial funksjon, og dette er noe vi også kjenner til fra vestlige sammenhenger. Kan et profesjonsdilemma da være mellom kunstner og sosialarbeider? Eller for en kirkemusiker i Norge kan profesjonsdilemmaet være mellom kunstner og vigslet til kirkelig tjeneste, slik Solveig Christensen drøfter i sin avhandling (2013). Ved å se på hvordan skolefaget musikk legitimeres i panikken over å miste timer til realfag finner vi også en mulig rollekonflikt hvis musikk kan gjøre elever klokere også i andre fag. (Bamford, 2006). Jobber man i skolen, kan man altså kjenne et profesjonsdilemma mellom det å være musiker og en type ekstralærer i matematikk.<sup>86</sup>

Denne kapitlet har problematisert kategoridannelser og konstruksjoner av rolleforståelser gjennom å benytte poststrukturalistiske innganger der slike

86 For idet begrunnelsen for musikk i skolen ofte er instrumentalistisk grunnet siden kunstfag bedrer resultatene i andre fag, vil en musikk lærer i grunnskolen også kunne motivere seg selv gjennom den tjenesten hun gjør for matematikkfaget.



kategorier destabiliseres. Men også i den avsluttende kommentaren om interaksjoner har jeg brukt – og dermed stadfestet – en rekke sosialt konstruerte kategorier som vil være relatert til maktforhold og ikke engang kunne tenkes uten å farge den virkeligheten vi lever i. Det er derfor helt til slutt viktig å poengtere at det ikke er noen mening i å avfeie all bruk av kategorier, eller ordning av vår kunnskap i motsetninger. Det er nemlig slik vi tenker. Om ikke verden er ordnet i meningsfulle strukturer og motsetninger, kan vi ikke tenke uten nettopp å strukturere. Dette kan sies godt med Derrida:

Naturligvis dreier det seg ikke om å «forkaste» disse begrepene. De er nødvendige, og i alle fall er det slik for oss at vi overhodet ikke kan tenke uten dem. Det dreier seg først om å vise den systematiske og historiske solidariteten mellom ideer og tankeganger, som man ofte mener det går an å holde fra hverandre ustraffet. (Derrida og Gundersen, 2006: 64)

I tillegg til generelt å problematisere forståelsen av begrepene kunstner og lærer, og forholdet mellom dem slik det er brukt i denne boken, ligger det i dette kapitlet en implisitt kritikk av to forhold:

- Utdanningssystemet og diskursen som skiller så sterkt mellom disse rollene og naturliggjør dem.
- Selvfølgeligjøringen av musikk (eller kunst) som objekt, og hvordan det kan blinde for andre forståelser.

Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli, og vår oppfatning av hva som er naturlig og mulig innenfor kunstområdet, er krøket inn i vår musikk-som-objekt-forståelse fra tidlig av. Vi sosialiseres inn i det. Kapitlet skal ha vist at en betingelse for – eller i alle fall at i sammenheng med dette – ligger den vestlige forståelsen av musikk som objekter, og beslektet med denne en forståelse av kunnskap som objektiv. Dette er innsikter som ikke har brakt oss til veis ende, slik at vi på denne bokens siste side har løst dilemmaet og kan sette et endelig punktum. Snarere bringer det oss tilbake til start, og til en ny lesning av bidragene i hele denne boken. Håpet er at leseren fortsatt ser dette dilemmaet som fruktbart å diskutere, men samtidig også erkjenner at denne diskusjonen styrer forståelsen inn en verden som vi har godt av å sette spørsmålsteget ved iblant.

## Litteratur

- Andreassen, G. (2006). *Opus: musikk for ungdomstrinnet*. Oslo: Samlaget.
- Astuti, R. (1995). *People of the sea: identity and descent among the Vevo of Madagascar*. Cambridge studies in social og cultural anthropology. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compedium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Berg, A.-J., A.B. Flemmen og B. Gullikstad (red.), *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det Musiske Menneske* (7. utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Bohlman, P. (1999). Ontologies of Music. I Cook, N. og Everist, M. (red.), *Rethinking music* (s. 17–35). Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser*. Avhandling for graden ph.d. Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. og K. Gundersen (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D.J. (2005). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school : a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hebert, D.G. (2010). Ethnicity and Music Education: Sociological Dimentions. I Wright, R. (red.), *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Molander, A. og Terum, L.I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Rønningen, A. (2010). Pictures from Ethnia: Peepholes into otherness: A brief analysis of pictures used in Norwegian music textbooks for the 8th grade. *IARTEM e-Journal*, 3 (2), 29–42.
- Rønningen, A. (2011). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenking, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. I Holgersen, S.-E. og S.G. Nielsen (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Vol. 12). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Rønningen, A. (2013). Læringsdesign i et flerkulturelt perspektiv. Analyser av læringsdesign i pedagogiske tekster for ungdomsskolens musikkfag. I Knudsen, S.V. (red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Rønningen, A. (2014). Historier fra Etnia (Under publisering). I Holgersen, S.-E. og S.G. Nielsen (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Scheurich, J. (1996). The Masks of Validity: A Deconstructive Investigation. *Qualitative Studies in Education* 9(1), 49–60.
- Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification, *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11(2), 101–110.
- Small, C. (1987). *Music of the common tongue : survival and celebration in Afro-American music*. London: John Calder.
- Small, . (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Søndergaard, D.M. (1999). *Destabilising discourse analysis: approaches to poststructural empirical research*. København: Institut for Statkundskab.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2008). Øre og øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 10.



## Tidligere utgivelser i NMH-publikasjoner:

- 2015:7** Stein Helge Solstad: Strategies in jazz guitar improvisation
- 2015:6** Bjørg Bjøntegaard: Instrumental group tuition at conservatoire level
- 2015:5** Harald Jørgensen (red.): Undervisning i øving
- 2015:4** Even Ruud: Fra musikkterapi til musikk og helse.  
Artikler 1973-2014 (2 bind)
- 2105:3** Frank Havrøy: Alone together. Vocal ensemble practice seen through the lens of Neue Vocalsolisten Stuttgart
- 2015:2** Harald Herresthal: «Fra hjertedypet stiger tonens strøm». Den unge Arne Nordheim
- 2015:1** Rolf Borch (Ed.): Contrabass Clarinet. Orchestral excerpts and a brief history
- 2014:11** Jon Helge Sætre: Preparing generalist student teachers to teach music
- 2014:10** Live Weider Ellefsen: Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"
- 2014:9** Hege Bjørnestøl Beckmann: Den livsviktige musikken. En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse
- 2014:8** Sven-Erik Holgersen, Eva Georgii-Hemming, Siw Graabræk Nielsen, Lauri Väkevä (red.): Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15
- 2014:7** Karette Stensæth (Ed.): Music, Health, Technology and Design
- 2014:6** Bjørg Bjøntegaard: Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen på høyskolenivå
- 2014:5** Jan Sverre Knudsen, Marie Skånland og Gro Trondalen (red.): Musikk etter 22. juli
- 2014:4** Tanja Orning: The polyphonic performer
- 2014:3** Aslaug Slette: Aural awareness in ensemble rehearsals
- 2014:2** Lisa Bonnár: Life and Lullabies
- 2014:1** John Vinge: Vurdering i musikkfag

