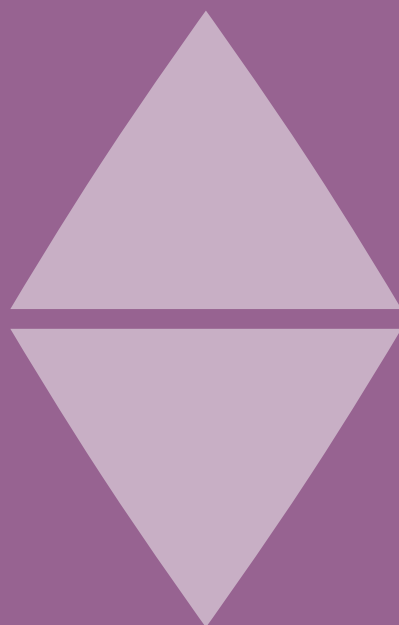


Redaktører:
Sven-Erik Holgersen
Eva Georgii-Hemming
Siw Graabræk Nielsen
Lauri Väkevä

Nordisk musikkpedagogisk forskning

Årbok 15

*Nordic Research in Music Education
Yearbook Vol. 15*



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

NMH-publikasjoner
2014:8

Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 15

**Nordic Research in
Music Education
Yearbook Vol. 15**

Redaksjon:
Sven-Erik Holgersen
Eva Georgii-Hemming
Siw Graabræk Nielsen
Lauri Väkevä

NMH-publikasjoner 2014:8

Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15
Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 15
Redaktører: Sven-Erik Holgersen, Eva Georgii-Hemming, Siw Graabræk Nielsen og
Lauri Väkevä

Norges musikkhøgskole

NMH-publikasjoner 2014:8
© Norges musikkhøgskole og forfatterne
ISSN 1504-5021
ISBN 978-82-7853-095-5
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00
E-post: post@nmh.no
nmh.no

Trykk: 07 Media, Oslo, 2014

Contents

Introduction	5
Traversing the chiasm of lived teaching and learning experience: embodied practicum in music teacher education <i>Cecilia Ferm Thorgersen</i>	9
Profesjonsforståelse En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet <i>Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming</i>	25
Musikundervisning som professionel praksis – en prakseologisk tilgang <i>Finn Holst</i>	49
Inkludering – av hva og av hvem? En problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet <i>Sidsel Karlsen</i>	61
“Now you see it, now you don’t” On the challenge of inclusion in the perspective of children’s everyday musical play <i>Ingeborg Lunde Vestad</i>	85
Maybe Gabriel wasn’t so bad after all? How educational anthropology can serve as a research approach in the field of music education. <i>Gro Anita Kamsvåg</i>	105
Historier fra Etnia Representasjon av kulturell annerledeshet i lærebøker i musikk for norsk ungdomskole. <i>Anders Rønningen</i>	121

Choral Singing as Health Musicking A Discussion on Music, Education and Health <i>Anne Haugland Balsnes</i>	153
The majorest third ever played—music education as an adventure of knowledge <i>Johan Nyberg</i>	179
The Quest for Authenticity in the Music Classroom: Sinking or Swimming? <i>Alexis Anja Kallio, Heidi Westerlund and Heidi Partti</i>	205
Hundre år med symfonisk outreach <i>Tony Valberg</i>	225
Den pædagogiske modernist Bent Lorentzens arbejde med musik af, for og med børn <i>Lars Ole Bonde</i>	251
Gjensyn med Orff-Schulwerk: et bidrag til nytenkning av musikkdidaktisk analyse <i>Jon Helge Sætre</i>	271
Den diffusa positionen – Analys och diskussion av perspektiv på musikens och konstens ontologi <i>Kristina Holmberg</i>	297
Processer i sammenspil – en hermeneutisk undersøgelse som et bidrag til forståelse af det musikalske sammenspils fænomenologi <i>Laura Toxværd</i>	317
Dissertations 2013-2014	325
Editor group	329

Introduction

The *Nordic Network of Research in Music Education* (NNMPF) celebrates its 20th anniversary in 2014. The network was founded in January 1994 when it launched its first Nordic conference at Schaeffergaarden in Copenhagen. Only a handful doctoral students were doing their research in music education in the Nordic countries at that time, and they were nearly all present at the conference. The doctoral students came from Finland, Sweden, Denmark and Norway and were all given a lot of space and time to present and discuss their work with the senior researchers in the field. The idea of establishing a Yearbook to publish Nordic music education research was presented at the Network's second conference in Piteå in 1995, and the present *Nordic Research in Music Education Yearbook* Vol. 15, shows the sustainability of this idea. Since 2007 the Yearbook has been ranked as one of the journals at the highest scientific levels in Norway.

The present volume includes fifteen articles. The first three articles discuss various aspects of the education of and the professional practices of music teachers. In the first article, Cecilia Ferm Thorgersen discusses music education practicum through Maurice Merleau-Ponty's concept of "chiasm". Here chiasm symbolically represents the practicum as a meeting place of theory and practice. From this perspective, practicum can be seen as an endless journey, where the self encounters a world of different and unique music teaching and learning experiences, unpredictable turns, challenges and wonders. Ferm Thorgersen's article offers us a glimpse of such a journey, as expressed through five music teacher students' stories that were collected in interviews focusing on the educational quality of music teacher education in Sweden and Norway.

The article by Angelo and Georgii-Hemming examines the concept of music pedagogical philosophies. The article stresses how a carefully music pedagogical philosophy is necessary to develop professional knowledge for the individual music teacher, as well as for music pedagogical communities and for the music teacher profession as a whole. It is concluded that consciously reflecting on approaches to music and the role of education will help to professionalize the field and thereby qualify discussions about music education and quality.

In his article, *Music teaching as professional practice – a praxeological approach*, Finn Holst discusses the indirect relation between theory and practice. Building on German educational theorist Dietrich Benner, Holst presents a model of professional

music teaching practice in the cross field between music as artistic practice and as pedagogical practice.

The following ten articles present results from research on a variety of formal and informal music education contexts. Sidsel Karlsen's article discusses and problematizes music education practice in a school music frame and within a multicultural society. The study reported in the article examined inclusion processes in a cross-Nordic context based on ethnographical studies of three lower secondary schools in Oslo, Stockholm and Helsinki. Karlsen concludes that Nordic music teachers working in multicultural contexts face demands of inclusion that are potentially conflicting and contradictory.

Ingeborg Lunde Vestad challenges a one dimensional understanding of musical diversity as she analyses a dance situation with kindergarten children. As the title of this article explains, one can easily miss the point in a way similar to how a magician challenges the view of the spectator: *Now you see it, now you don't. On the challenge of inclusion in the perspective of children's everyday musical play.*

Gro Anita Kamsvåg highlights the potential of educational anthropology as a research approach in the field of music education. Her discussion is based on observations and interviews with one particular person, a ninth grade student in a Norwegian lower secondary school. The analysis is anchored in the theory of meaning and in the methodological principle of the ethnographic astonishment. Kamsvåg illustrates how educational anthropology can help us gain new perspectives on taken-for-granted truths and assumptions. Such new perspectives can serve as starting points for new discussions surrounding music education practice and research.

In the subsequent article, Anders Rønningen examines the representations of minority music and culture and, as such, of cultural difference in textbooks for music in Norwegian comprehensive school. Through critical discourse analyze and social semiotics analysis of texts, pictures and audio materials in these textbooks and with reference to Schippers' taxonomy of world music, Rønningen concludes that minority cultures "*through processes of exotification and othering*" are seen as distant to the majority culture.

In her article Anne Haugland Balsnes discusses the relationship between music, education and health related to choral singing. The discussion is exemplified by three studies of different choir practices; a local community choir, a multicultural gospel choir, and various chamber choirs. The author's own experiences as a trained choral conductor are used actively as a basis for further reflection. The article shows how music education research may interact with and contribute to music education practice.

Johan Nyberg reports a narrative study on how students in Swedish Upper secondary school music programme conceptualize and communicate musical knowledge. The results show that the students conceptualize musical knowledge through

a combination of theory, practice and expression/emotion. Musical learning is seen to be dependent upon action, and it is made possible through the will to practice and to develop innate abilities – a result that fits the pragmatist frame of reference that Nyberg uses to analyse the data. Nyberg concludes that for music students' voices to be heard in music education, it is crucial that the teacher establishes a dialogue with the students. Through her professionalism, the teacher should be able to learn, teach, guide, and balance her students' experiences, interests and the demands of musicianship in the educational setting.

In the tenth article, Alexis Kallio, Heidi Westerlund and Heidi Partti examine the academic discourses of authenticity in music education, exploring the epistemic issues and knowledge-related discourses of the 'authenticity movement' in relation to classroom music. Inspired by the writings of Christopher Small, and Zygmunt Bauman, the authors suggest an alternative to the approaches of 'school music' and 'music in schools'. In this alternative, considerations of authenticity are refocused from the 'distant Other' to the question of how to make music education practices and knowledge more meaningful for the students.

Tony Valberg examines the historical development of how Norwegian symphonic orchestras have made an effort to attract new audiences to their concerts. He argues that the presence of children and young people at symphony orchestra concerts today is due to the orchestras willingness and capability to differentiate their repertoires and concepts of concerts to shifting audiences. Valberg also classifies, criticizes and discusses how the orchestras may face the new challenges of introducing their "*symphonic music to new listeners*" today.

In his article, *The pedagogical modernist*, Lars Ole Bonde discusses how music in many different genres by the Danish composer Bent Lorentzen has contributed to the field of music pedagogy. Through more than 40 years Lorentzen has lived as a free composer navigating between different musical and pedagogical traditions. Referring to Lorentzens own writings as well as to interview with the composer, Bonde suggests that his work may be categorized as music by, for and with children.

In the thirteenth article, Jon Helge Sætre revisits the *Orff-Schulwerk* through the lenses of theories on the meaning of music and on musical action. Through his textual analysis of *Orff-Schulwerk*, he "*reveals what appear to be internal conflicts in Orff-Schulwerk, in particular concerning the ontological conceptions of music and the views on musical actions.*" Sætre concludes that a didactic analysis based on theories on the ontology of music sheds new light on music teaching methods and practices.

The last two articles are philosophically oriented, and in the first article Kristina Holmberg discusses various actors' constructions of music and art by examining the handling of ontology in various texts. The study shows that the ontology of music

and art is continually being redefined. Ontological perspectives with epistemological claims are on the battlefield with more relativized perspectives. It is argued that problematization and discussions of such constructions can contribute to improved teaching and learning qualities.

Being the composer, performer and researcher of the practice in question, Laura Toxværd investigates *Processes in ensemble playing*. Analysing three different but intertwined acts, the aim of the article is to contribute to the phenomenology of ensemble playing.

Finally, the editors would like to thank the authors and the reviewers for their invaluable contributions to this journal. We would also like to thank the member institutions that ensure the publication of the Yearbook by subscribing to the journal, and especially, the Norwegian Academy of Music that since 1995 has provided the financial basis for the publication. We also want to express our sincere gratitude to Anders Eggen (NMH) who has been responsible for the layout editing.

Sven-Erik Holgersen, Eva Georgii-Hemming, Siw Graabræk Nielsen & Lauri Väkevä
(Editors)

November 2014

Traversing the chiasm of lived teaching and learning experience embodied practicum in music teacher education

Cecilia Ferm Thorgersen

ABSTRACT

Earlier studies have valued the practicum as one of the most important parts of music teacher education, and not least because it has been so widely appreciated by students. In order to develop high quality music teacher education, we have to understand what happens in practicum contexts. It is in meetings between student teachers, practicum supervisors, students, steering documents, culture and music that student teachers learn how to teach music in adequate ways. This article tries to understand such meetings and learning situations through the phenomenological perspective of Maurice Merleau-Ponty's concept of "chiasm". As expressed by the Greek letter "χ" (chi), "chiasm" means a crisscrossing of the perceiving and the perceived self and the other, and between language and meaning. Chiasm also signifies an inter-twining, an intersection, reversibility, or the process of the flowing of phenomena into one another. In this sense, chiasm can symbolically represent the practicum as an intertwining of theory and practice. Like chiasm, the practicum within music teacher education can be thought of as an endless journey, and the meeting place between a student teacher's self with the world of different and unique music teaching and learning experiences, unpredictable turns, challenges and wonders. This article attempts to communicate a glimpse of such a journey, as expressed through five music teacher students' stories. These stories were collected during individual and group interviews in a Norwegian-Swedish research project focusing on the educational quality of music teacher education. Hopefully the analysis of these stories will contribute to the understanding of how individuals and groups embody knowledge of their music teaching and learning life-worlds.

Keywords: music teacher education, practicum, educational quality, chiasm, flesh

Introduction

The practicum part of music teacher education has been underlined as the most important lesson from both students' and teachers' perspectives (Ferm Thorgersen 2010b; Ferm Thorgersen & Johansen 2012; Ferm Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016). This is also the case in research focusing on general teacher education (Zeichner 1986; Franke & Dahlgren 1996; Yourn 2000). It has been stated that the practicum is the place where student teachers know if they have understood and can handle issues taken up in theoretical courses; and it is here that students express how they have developed their music teacher identity most strongly (Kettle & Sellars 1996; Odena & Welch 2007; Webster 2007; Draves 2008; Ferm 2008; Johansen 2010). The well-functioning practicum seems to be characterized by its status as an authentic arena of meetings between individual and collaborative actions and reflections, between theory and practice, experienced teachers and student teachers, intentions and issues among teachers at the institution and in the field of practice, and the needs and competence of student teachers' actual activities within the classroom (Goolsby 1997; Mills 2002; Ballantyne 2007; Jones 2007). In earlier studies it has become clear that practicum teachers have approached and thought about their roles within this arena in rather different ways, and that student teachers have perceived some gaps in these meetings (Franke & Dahlgren 1996; Jacques 1992; Sinclair 1997; Conway 2002; Ferm 2010a).

To be able to develop and deliver good quality music teacher education, it is important to understand how professional learning takes place within different arenas. Therefore in this article I want to go into the practicum arena a little bit deeper and from some students' perspectives. I want to study the interconnection between students' musical and educational experiences and imaginations, the flow of development, as well as those gaps in a practicum that are constituted by instrumental teaching in municipal culture, music schools, training schools for music student teachers, and classroom teaching in compulsory schools in Norway and Sweden. To be able to deal with these issues, I turn to Maurice Merleau-Ponty's theory, in his later works (1968; 2004), of "intertwinement" or "chiasm". As represented by the Greek letter " χ " ("*chi*"), chiasm means crisscrossings between the perceiving and the perceived, self and other, and language and meaning, thereby implying a contextual encounter between individuals and groups, who, by acting together, can change and transform their life-worlds. Consequently, chiasm can symbolically represent the practicum as an intertwining of theory and practice.

Aim and research questions

The aim of this article is to describe and try to understand the practicum as embodied learning within music teacher education from a student teacher perspective. How do music student teachers embody music teaching and learning through their lived experiences of a practicum? What encourages or hinders student teachers' professional development from the perspective of chiasm?

The theory of chiasm

The Intertwining—The Chiasm (Merleau-Ponty 1968) focuses on the relationship between interiority and exteriority. In rejecting a model that assumes an isolated body separate from the external world, Merleau-Ponty takes into account the notion that the body is the threshold of experience. He argues that subject-object distinctions need to be understood from the perspective of entanglement and interconnection. "The bodies of others are not objects; they are phenomena that are coextensive with one's own body" (Merleau-Ponty 1968: 118). Frustrated by a language that maintains dualism and dichotomies, Merleau-Ponty introduced new terms, such as "intertwining", to illuminate the inseparability of subject and world, and "chiasm" to describe the "place in the flesh of the world where the visible flesh also sees, where the tangible flesh also touches". Merleau-Ponty's concept of "flesh" emerges from his understanding of ontology as being grounded in the body. Flesh belongs neither to the material body nor to the world exclusively. It is both subject and lived materiality in mutual relation. It cannot then be conceived of as "mind" or "material substance", but rather flesh is a fold "coiling over of the visible upon the visible" (Merleau-Ponty 1968: 138). Flesh includes chiasmic spaces, and gaps between the body and the world, wherein it folds back on itself in an intertwined and ensnared relationship. Flesh as Being gives rise to the perceiver (seer) and the perceived (seen) as interdependent aspects of subjectivity.

This fleshy entwinement constitutes Merleau-Ponty's phenomenological insight into flesh as our chiasmic interrelationship with our life world whereby "I see and am seen, I touch and am touched; it is the means of communication between ourselves and the world" (Kozel 2007: 276). My body, declares Merleau-Ponty (1968), is a thing among things; it is caught in the fabric of the world, and its coherence is that of a thing. But because it moves itself and sees, it holds things in a circle around itself. Thus perception and sensation are a kind of doubling of the flesh of the world upon

itself. One could think of it as the wave as it breaks and curls over. "It is the place in the wave where the water touches itself" (Young 2001: 114).

To illustrate this double sensation, Merleau-Ponty implements the metaphor of one hand touching and grasping another, which in turn touches it back. This reaching out and crossing over the hand touched (object) reverses or folds back on itself in the act of becoming a touching subject. Thus in the chiasm or space of the fold the body inserts itself between subject and object, between the interior and exterior. Perception is formed in the closeness that is reversible in and through the body. The act of touching inverts the subject-object relationship, thereby breaking the boundaries between self and other.

Consequently, Merleau-Ponty's thesis of reversibility proposes that "to see" opens up the body to others. It is a way of knowing and being formed in closeness and through encounters. This claim is quite different from traditional philosophical models that designate vision as distant and separate, and as being controlled by the seeing subject. It is within the chiasm or gap that perception is doubled, embodied, and entangled. In a gap the outside is never fully absorbed; but is at once both exterior and interior. The gap is a space of tension and excitement.

Our embodiment of action is not separate from our social history of experience. Nor is it separate from the emergent interactions with the environment that bring forth a new perception. By this means experience is inseparable from participation and knowing – it is a boundless, repetitive interpretative process that weaves one's history of experience while "laying down a path in walking" (Varela, Thompson & Rosch 1991). In this sense, the phenomena of experiencing is never one fixed event but an on-going interpretative inquiry.

Experience is always corporeal, relational, temporal and spatial (van Manen 1994). This kind of thinking suggests that the experiences of supervisors and student teachers are intertwined, crisscrossed in a circle of the touched and the touching. The phenomena of supervisors', as well as student teachers' experiences, can be seen as being grounded in the chiasm between them; and as the intertwining of supervisors' experiences of student teachers and their understanding of student teachers' experiences (which are also experienced by supervisors).

Method

The study presented in this paper is based on a life-world phenomenological way of thinking about the world. This kind of thinking implies, as described above, that

human beings are indissolubly connected to the world. Consequently the one and only access to the world is through human beings' lived experiences. To understand the world it is crucial to understand how it is experienced, which is why it is important to consider the lived worlds of human beings. Life-world phenomenological research wants to come close to things themselves; to let them show themselves through human beings' varied experiences of them (Merleau-Ponty 1962: Husserl 1970). This kind of research has to be turned towards things, and to be adapted to things in themselves (Bengtsson 1998). According to this reasoning it becomes crucial to access human experiences of a practicum in order to understand it as a concrete phenomenon.

To gain access to the life-world, or in other words, the lived experiences of student music teachers within the field of the practicum, five student teachers from two conservatoires in Norway and Sweden were interviewed. Both female and male students had experiences in the classroom as well as in instrumental practicum over sufficient time to guarantee a good amount of experience therein. The interviews were based on an interview guide that used specific questions under each theme quite freely. The themes, which each lasted for about one hour, concerned student teachers' learning, identity and choices of content. The conversations were recorded and transcribed, and constituted material that communicated stories about learning among music student teachers within the field of the practicum in Norway and Sweden. These stories communicate a variety of values concerning teaching, learning and music that were connected to and developed in different music education cultures.

Analysis

The interview material was analysed in a phenomenological hermeneutic way comprising of naïve reading, structured analysis, and comprehensive understanding and formulation of the results in a holistic manner.

Naïve reading

The interview texts were read several times in order to grasp their meaning as a whole. I tried to be open enough to allow the text to speak to me so that aspects of learning processes, learning context and content became visible. The naïve understanding of the text was formulated in phenomenological language whereby concepts of learning experiences, unpredictable turns, challenges and wonders, perceiving and the perceived, self and other, and language and meaning, enabled reflection and depth analysis of the material in relation to the theory of chiasm.

Structured analysis

This naive reading was followed by a phase of structural analysis, which can be seen as a way of identifying and formulating themes, and which provided opportunities for trying out Merleau-Ponty's concepts as headings that could relate to the material. A theme is a thread of meaning that penetrates parts of a text in the process of conveying the essential meaning of lived experience. In order to capture this meaning of lived experience I have formulated the themes, not as abstract concepts, but rather as condensed descriptions in a way that discloses meaning. The meaning units were read through and reflected on in relation to the background of the naive understanding. I then used processes of condensation, sorting and rereading, after which constructions of themes and subthemes could take place. The importance and usefulness of the concept of "gap" became obvious in this phase of analysis, during which I have tried to be as clear as possible by decontextualizing the meaning units from the text as a whole. The process was finished when the themes validated the naive reading.

Comprehensive understanding (interpreted whole)

The main themes and sub-themes were summarized and reflected upon in relation to the research question and the context of the study, which is to say the field of the practicum. The text was read again as a whole with the naive understanding and the validated themes in mind, and with as open a mind as possible. I have tried to use my imagination to think of associations. The focus was not mainly on what the text said but on the possibilities of living in the world that the interview material opened up. The results of this phase were living descriptions of situations based on the experiences of the participants.

Formulating the results in a phenomenological hermeneutical way

The results were then formulated in everyday language, guided by the theory of chiasm, and as close to lived experience as possible. My ambition was to only use theoretical language to make the results clear and understandable, and thus to reveal the complexity of the field of the practicum from students' perspectives. Everyday language emanated from the elemental lived experience of the content of a practicum as embodied knowledge amongst the student music teachers. So when I have tried to express the meaning of lived experiences of the practicum I have used everyday language in combination with concepts from chiasm theory, primarily as verbs rather than nouns. This phase of the analysis aims to resituate the findings as close

to practice as possible. For example, the concept of “gap” shows the importance of the dynamics of distance and nearness between supervisor and student teacher in order to allow a tensional space for professional meaning-making and development.

Result

The result shows that the phenomenon of embodied learning among music student teachers in a practicum, seen from a chiasm perspective, is constituted by the following themes: growth and meaning-making in the flesh of any practicum; unpredictable turns; gap – tension or non-meeting; the transformation of musical content and educational knowledge in the field of a practicum; seeing oneself through the other – student teachers through practicum supervisors, pupils and class-mates; and the function of language in meaning-making.

To grow and make meaning in the flesh of a practicum

Within the field of the practicum, understood as “flesh”, the music student teachers experienced the profession as “music teacher” whilst at the same time experiencing becoming music teachers. They perceived the activities, content and traditions of music teaching by seeing, doing and through discussion and reflection, whilst at once being perceived by supervisors, pupils, classmates and by themselves. In this way the student teachers were intertwined with other human beings, the classroom and music education activities. Additionally, their earlier experiences of theoretical, practical and philosophical issues were intertwined with new ones more-or-less closely and more-or-less challengingly. Depending on the participants’ imaginations and their common understanding, the context was perceived and developed so as to become an authentic space for professional development.

By observing supervisors acting as experienced music teachers, the student teachers saw themselves, and imagined themselves doing things as, and acting like, music teachers. Thus their theoretical experiences could be tried out through the experience of other’s actions. Through these actions the students perceived themselves in their semi-authentic role of a music teacher and as a growing student teacher, whilst at once being perceived by the pupils in the role of their teacher; and, by the supervisor, in student teacher and collegial roles simultaneously. They learned as they taught. By embodying actions, educational approaches, musical content, methods, strategies, skills, theories in practice and professional surroundings, and within the context of a

challenging and confirming atmosphere over time, they developed within the flesh of the practicum as the professional field. In so doing they transformed music (education) knowledge and a given content into their own embodied knowledge. Through reflections, both verbal and non-verbal, and discussions with their supervisor and classmates, they saw themselves in different roles at the same time as they experienced knowledge transformation.

Unpredictable turns

The reflection part of development, whether verbal or non-verbal, towards becoming a music teacher in a practicum influenced the process of this becoming and forced it in new directions. Unexpected incidents made the gaps in the flesh clear, and they demanded reflection. The students talked about such events as, for example, suddenly seeing a theory in practice, and thereby taking up another relationship to it; and mentioned that, through their interactions with pupils, supervisors and surroundings, they were confirmed in their new role. The participants also stressed that they saw themselves doing new things in new ways when the level of safety was suddenly changed.

Gap—tension or non-meeting

In the theory of flesh and chiasm the gaps between them constitute possibilities for meaning-making if the surfaces are placed at sufficient distance to each other to constitute tension. In all the meetings mentioned above there were gaps wherein student teachers' earlier experiences were challenged in relation to practice, thoughts, actions, new situations, new content, new ways of using what is already embodied, expectations and demands. For tension to emerge, two surfaces have to come close enough to each other. The students said that such challenges can contribute to a feeling of "I can teach", and in turn, good self-esteem. If the surfaces do not come close enough to each other, there is a non-meeting, which makes the challenge too big, and the development towards becoming a music teacher within the field of the practicum, seen as flesh, does not happen. Hence, the possibility of perceiving oneself, or as being perceived as a teacher, does not occur. The outer and inner organization of a practicum seems to influence the possibilities for such meetings, and thereby possibilities for tension and meaning-making. In this case the outer organisation is steered by people responsible for the design of music teacher education as a whole, whilst the inner organisation of the practicum is steered mainly by the practicum supervisor in relation to teachers of theoretical subjects and the student teachers themselves.

Gaps that offer tension and meaning-making are, for example, those that emerge when a student music teacher is left alone with their pupils: “Then you are forced to learn in practice”. In that situation the student teachers were intertwined with different pupils, with different experiences, prerequisites, behaviours and ways of learning. When the knowledge and expectations of the student teachers and what they thought the pupils needed, meet the wishes, demands and rights of pupils, this situation demands specific ways of being: “I had to reconstruct myself to be able to contribute”. When the student teachers handled what the pupils were expected to learn, but were challenged in their meeting with them, their teaching had to be transformed. This kind of challenge demands that the supervisor is able to organize the setting for each student teacher whether or not they were handling larger or smaller gaps.

Non-meetings, where surfaces are positioned too far away from each other, and gaps become too big or even non-existent, are also exemplified in the material. Some of the meetings, depending on time limits or lack of communication, just do not take place. The discussion part of the intertwining of a student teacher with a supervisor is, for example, left aside for practical reasons connected to time and localisation, which limit the possibilities for student teachers to experience themselves in the development of flesh. The same reason also limits the possibility to make experiences over time, which in turn hinders the meeting of many surfaces. At such times opportunities to plan and embody deep and holistic knowledge in and about the profession is limited.

Lack of communication within the general organisation hinders supervisors’ attempts to organize a practicum in such a way as to offer students meaning-making gaps, as the frames are then rather unclear. Supervisors do not know what students have learnt in theoretical courses, they do not know what they are expected to learn in a practicum, what they are to be assessed upon, what their specific interests are, or not even in what role they are to enter the field of a practicum: “It is you as a student who has to tell the supervisor why you are there and what you should do”. On the other hand, students might not receive any information from the institution regarding what the supervisors want them to do, what content to teach, or what kind of pupils to meet. In such situations the possibility for surfaces to meet when they are placed at a distance wherein tensional gaps are constituted between them does not occur. Finally there are also examples in the material of non-gaps that are constituted by surfaces being placed too close to each other, which also hinders tension and meaning-making. For example, there are situations in which the professor of a theoretical subject is the same person as the supervisor, and when the activities in a practicum are totally controlled by him or her.

Transforming musical content and educational knowledge in the field of practicum

When a student music teacher grows into the flesh of a practicum, they perceive the teaching of music at the same time as their pupils, supervisors and classmates perceive that student teacher develop their teaching and begin to behave as a music teacher. When student teachers' musical and educational knowledge is challenged they make meaning in the gaps that are constituted in the interaction. What constitutes the musical and educational content is steered by the student teachers' interests and earlier knowledge, the interest and earlier knowledge of pupils, the expectations of the supervisor, the curricula and the context. What to say to pupils, what to go into with them, and what to work with in music education practice decide the content of a practicum. By being in the flesh of a practicum – planning, observing, teaching, reflecting and discussing – student teachers embody different strategies to choose between, different ways of treating musical (educational) knowledge in different situations and in their interactions with pupils.

In other words, student teachers interact with, and are expected to embody, educational knowledge of how to approach, meet and handle different pupils of different ages, with different experiences and levels of knowledge and in different constellations, how to teach in proper ways, how to lead a group, how to be an authority, how to help others to tackle problems and formulate tasks, and how to organize a music lesson. Furthermore, student teachers have to find their own ways to communicate with and mediate knowledge to pupils, colleagues and parents. At the same time, they must learn about and transform specific genres, repertoire, musical methods, musical activities, how to solve specific musical problems, different techniques, accompaniment and ensemble playing. Different activities and ways of teaching music can be exemplified by playing by ear, score-reading, improvisation, and how to be a musical role model. All kinds of content are intertwined in the flesh of the practicum.

To see oneself through the other – student teachers through the “eyes” of supervisors, pupils and classmates

As mentioned earlier, in the being of the flesh practicum music student teachers develop double roles as both student teacher and teacher. They interact with and mirror themselves in the practicum supervisor as their professor and/or colleague. It becomes clear that the practicum supervisor is really important along with co-students and pupils. The material communicates how the supervisor values her or him as a professor who can shift roles to a colleague when suitable. The professor can answer

questions, discuss, challenge and confirm students' growth, and make space for them to feel free, though not alone. The participating students said that they felt dependent on what their supervisors thought about their actions. They also appreciated being seen from the outside, and being able to establish distance and new perspectives.

As a more experienced colleague, the supervisor is an important role model who offers students the opportunity to use different actions and methods by observing and listening to their stories, and by providing a model for them to experiment with. In this role the supervisor can point out important issues, give advice and share ideas about how the student's teaching can be organised; and also make students feel trusted to take on the authority of a teacher by showing how that supervisor expects the student teachers to know something. Gradually, when the student teacher becomes more secure, the supervisor can function as a more equal colleague.

All the other roles of the practicum field offer the opportunity for student teachers to mirror themselves in their growth – if their roles are clear. The student teachers underlined that they expected the supervisor to be a safe person who they could develop a relationship with. Examples of unexpected and unclear roles arise when the supervisor expects the student teacher to take over teaching, to function as a teacher *to* the supervisor, to be unable to teach, or to just take part in everything the supervisor is able to do with his or her best pupils. Obviously, to use and develop the flesh of practicum as a chiasmatic field of professional growth demands clear roles, trust, confirmation and challenges.

The others that student teachers are intertwined with in the practicum can, as mentioned above, be the co-students or pupils with whom they have grown to know themselves. The supervisor functions as a group supervisor in the interaction wherein student teachers mirror themselves in one another. It is important that members of the group are able to challenge each other, for example, to do things that they do not handle so well. "Something happens in co-operation". It becomes evident that student teachers' roles in relation to their pupils are the most important in a practicum, which underlines the importance of meeting several different cohorts of pupils. To be able to interact with pupils it is important to gain their trust.

The function of language in making meaning

Merleau-Ponty (1968) underlines that language, when used in a broad sense, influences the development of a context and vice-versa. Thus, how language is used in the practicum influences people's being, just as the participants in this study who have learnt its language. The language used in any context should be seen as an internal part of interaction and intertwining. Language, again in a broad sense, is not only

expressed by words. Nonetheless, some issues have to be clearly formulated, conceptualised and made possible to communicate, at the same time as they encourage reflection. The participants reported that clearly defined goals on an overarching level are an important guide for what the student teachers were growing towards in their practicum: "We miss some thinking about what is the most important to learn in the younger ages, and what we need to be able to teach them in a good way." Such formulated concepts could be used in planning activities in a practicum, and also for enhancing communication between student teachers and their supervisors, co-students and their pupils, and in meetings between the different surfaces mentioned earlier. The student teachers really liked to talk about how reflection on the activities in the practicum gives meaning. Language can, for example, be valuable for understanding theory in practice, or for discussing what is not functioning in the practicum.

The different kinds of chats among the participants about their practicum required a common language. The supervisor used language to express motives, ideas and their own teaching methods, and also for commenting and reflecting on the student teachers' activities, reflections and questions. Meanwhile, the students needed a language to be able to communicate with their supervisors, each other, and with their pupils. They said that language was extremely important for their interactions with their pupils because their choice of words strongly influenced their pupils, in the sense, for instance, that they would "speak through my instrument".

Another way of helping the student teachers to become aware of their own development in the practicum seen as "flesh" was through asking them to perform reflective tasks. Merleau-Ponty (1962) in his earlier writings states that the body in its pre-reflective perceptual presence engages and synchronizes with the world at hand. This pre-reflective awareness is defined as the "*tacit cogito*", or "the presence of oneself to oneself". Reflection, according to Merleau-Ponty, makes explicit the genesis of sense already at work in the pre-reflective, while the pre-reflective is present only in its appropriation by reflection. Accordingly, while reflection is a creative act of expression, the sense it expresses is nonetheless one's own. Hence, the aim of reflection is not to give a picture of student teachers' pure experiences, but to give them a new awareness of actions in practice that can be communicated, reflected upon and discussed. Such tasks could focus on how to handle specific issues in music teaching and learning, such as improvisation, judgement and evaluation, which all require some kind of common language. Hence, the interview material shows that language is an important part of being present in the chiasm.

Discussion—an endless journey?

The intertwining process of developing towards becoming a music teacher could be seen as an endless journey, like a crosspiece or meeting place of a student teacher's self with the world of different and unique music teaching and learning experiences, unpredictable turns, challenges and wonders. For the supervisor's being as a teacher in the flesh, physical movement, speech and music-teaching activities are central. Music education knowledge is embodied, and thereby constitutes the flesh of practice, together with how directedness towards a student teacher's growth constitutes the field of the practicum. If so, how can embodied learning, as chiasm in the practicum as flesh, be understood as a journey within music teacher education?

Based on the findings above, embodied learning has to be seen as a specific journey within the endless travelling of professional growth. It should have a departure, and an arrival that have been decided, whilst being open to unpredictable turns, challenges and wonders. Where to stop, what people to meet and interact with, and what language is appropriate for which kinds of themes, should all be clear, whilst being open to the interests and needs of any student teacher. Moreover, what to have and put into student teachers' backpacks, what mountains to climb and what seas to swim should all be decided upon. It should also be clear that the students they visit know why they have come and what they should do, what competences they should have and what equipment they need. To know when to stop and be able to intertwine, and when the journey comes close enough to the sites to offer some kind of tension, are all desirable – at least at the outset. In the intertwined chiasmatic interplay with mountains, seas and human beings the student teachers found out who they are and who they could become as music teachers.

One important task for the supervisor is to draw student teachers' attention to the things music teachers believe to be significant, thereby lifting them up, and momentarily out of the primordial sea of possibilities, thereby giving them value. This pedagogical gesture of meaningfulness assumes the "phenomenality" or experienced appearance of things. Bringing things to student teachers' attention invites them to perceive and understand the world as their supervisors do.

Another task for the supervisor is to orient the student teacher to what lies beyond what is immediately present, thereby drawing them into a magical but now taken-for-granted realm of meeting pupils and teaching music, a world of ideas characterized by physical movements, speech and music in the teaching practice seen as flesh. The supervisor opens a shared *topos*, a place that over time reveals to the student teacher a wide range of music teaching practices and disciplinary orientations, and more specifically, a knowledge *topos* involving the student teacher becoming a teacher, which

is increasingly oriented towards and imitates that student teacher's own actions and reflections. Such "supervising-with" develops a common understanding wrought through the phenomenological power of mimetic supervisor-student-pupil relations. As Merleau-Ponty (1964: 145) tells us, mimesis

... is the ensnaring of me by the other, the invasion of me by the other; it is that attitude whereby I assume the gestures, the conducts, the favourite words, the ways of doing things of those whom I confront ... It is a manifestation of a unique system which unites my body, the other's body, and the other himself.

This kind of organized travel primarily aims to offer the student teacher the opportunity to discover her- or himself as a *growing* music teacher, at the same time as that growth itself. The double chiasmatic constitution of the flesh of the practicum offers good opportunities for such a voyage if all the participants are aware of the function of their roles, who represents the travel agency, who drives the train, who checks the tickets, who is the guide, and who those are that function as bodily perceivers and perceived, experiencing human beings.

References

- Ballantyne, Judith (2007). Documenting praxis shock in early career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education: Practice*, 25(3), 181–191.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Conway, Colleen (2002). Regarding Preservice Music Teacher Preparation. Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrators. *Journal of Research in Music Education*, 50(20), 20–36.
- Draves, Tami J. (2008). "Firecrackers" and "Duds". Cooperating Teacher's Persepectives on Their Relationships with Student Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 6–15.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2010b). Holistic quality learning in musikdidaktik from a student perspective: where, when and how does it occur? *Visions of Research in Music Education*. 15(1), 29 p.

- Ferm, Cecilia (2008). Playing to teach music: embodiment and identity-making in musikdidaktik. *Music Education Research*, 10(3), 361–372.
- Ferm, Cecilia & Johansen, Geir (2008). Professors' and trainees' perceptions of educational quality in musikdidaktik as related to preconditions for deep learning. *British Journal of Music Education*, 25(2), 177–191.
- Ferm Thorgersen, Cecilia & Johansen, Geir (2012). Student music teachers' learning trajectories: a relational perspective. In B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Eds.) *Educating Music Teachers for the New Millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a research and development project* (pp. 187–206) Oslo: Norwegian Academy of Music (Norges musikkhøgskole. NMH-publikasjoner; 2012:7).
- Ferm Thorgersen, Cecilia, Johansen, Geir & Juntunen, Marja-Leena. University teachers' visions of music teacher reparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*.
- Franke, Anita & Dahlgren, Lars-Olof (1996). Conceptions of Mentoring: An Empirical Study of Conceptions of Mentoring During the School-based Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 12(6), 627–641.
- Goolsby, Thomas W. (1997). Verbal Instruction in Instrumental Rehearsals. A Comparison of Three Career Levels and Preservice Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 21–40.
- Husserl, Edmund (1970). *Ideas. General Introduction to Pure Phenomenology*. London: George Allen & Unwin.
- Jacques, Kate (1992). Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 22(3), 337–351.
- Johansen, Geir (2010). Modernity, Identity and Musical Learning. In: Ruth Wright (Ed.) *Sociology and Music Education* (pp. 155–164). London: Ashgate.
- Jones, Patrick M. (2007). Developing Strategic Thinkers through Music Teacher Education: A “Best Practice” for Overcoming Professional Myopia and Transforming Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108(6), 3–10.
- Kettle, Brenda & Sellars, Neal (1996). The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 1–24.
- Kozel, Susan (2007). *Closer: Performance, Technologies, Phenomenology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964). *The Primacy of Perception: And Other Essays on Phenomenological Psychology*. Evanston, Il.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1968). *The Visible and the Invisible: Followed by Working Notes*. Evanston, Il.: Northwestern University Press.

- Merleau-Ponty, Maurice (2004). *Lovtal till filosofin: essäer*. Eslöv: B. Östlings bokförl.
- Mills, Janet (2002). Conservatoire Students' Perceptions of the Characteristics of Effective Instrumental and Vocal Tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153(451), 28-87.
- Odena, O. & Welch, Graham F. (2007). The influence of teacher's backgrounds on their perceptions of musical creativity: a qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 71-81.
- Sinclair, Catherine (1997). Redefining the role of the university lecturer in school-based teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(3), 309-324.
- Varela, Francesco J., Thompson, Evan, & Rosch, Eleanore (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- van Manen, Max (1994) *Researching lived experience*. London, Ontario: Aalhouse Press.
- Webster, Peter R. (2007). The role of music teachers as guides for learning: today and tomorrow. Paper presented at Training Music Teachers. Research in the Psychology of Music and Music Education, Padova, Italy.
- Young Marion E. (2001). The ineradicable danger of ambiguity at chiasm's edge. In: Davis, Duane H. (Ed.), *Merleau-Ponty's Later Works and Their Practical Implications: The Dehiscence of Responsibility* (pp. 101-137). Amherst, NY: Humanity Books.
- Yourn, Belinda R. (2000). Learning to Teach: perspectives from beginning music Teachers. *Music Education Research*, 2(2), 182-192.
- Zeichner, Kenneth (1986). The practicum as an occasion for learning to teach. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 14(2), 11-27.

Chaired Professor, PhD
Cecilia Ferm Thorgersen
Luleå University of Technology
Department of Arts, Communication and Education
Box 744
941 26 PITEÅ
SWEDEN
cefe@ltu.se

Profesjonsforståelse

En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet

Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

ABSTRACT:

Music-pedagogical philosophy: An approach to professionalize the field of music education

A carefully considered music-pedagogical philosophy is necessary to develop professional knowledge for the individual music teacher, as well as for music-pedagogical communities and for the music teacher profession as a whole. In this article we elaborate on individuals' music pedagogical philosophies (no: profesjonsforståelser) as a fruitful approach to articulate and discuss leading ideals and norms for quality within the field of music education. We argue that the professions "body of knowledge" is invisible and irreproachable, and that it is crucial to articulate, clarify and discuss the professional knowledge, expertise and mandate that is held within this vocational field. This article is informed by professional literature and research in music education, and focuses the aspects jurisdiction, certification and authorization, as well as power, identity and knowledge. In conclusion we argue that music pedagogical philosophy should be a focused part of music teacher education, in order to professionalize the field and qualify the discussions about quality, both inside and around the field of music education.

Keywords: Professions, professional understanding and development, music education quality

Innledning

Profesjonsforståelse handler om den enkelte musikkpedagogs oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat som musikkpedagog. Disse oppfatningene av hva musikkpedagogen *kan* og *skal* ses i denne artikkelen som regulert av ulike typer makt, og som del av vedkommendes selvforståelse så vel som av hennes fag- og kunnskapsforståelse. Begrepet profesjonsforståelse har bakgrunn i et norsk forskningsprosjekt om instrumentpedagogiske praksiser. I dette ses makt, identitet og kunnskap som bærende aspekter av begrepet slik at spørsmål som "hvem er jeg", "hva kan jeg" og "hvem bestemmer det" er vevd inn i hverandre og fungerer gjensidig besvarende og utfordrende (Angelo 2014; 2012). Begrepet profesjonsforståelse samsvarer med det engelske "music-pedagogical philosophy" og reiser spørsmål om musikkutdanningens mål og kunnskapsgrunnlag, og om hvordan, hvorfor, og av hvem musikkpedagogisk fagkunnskap skal utvikles (Georgii-Hemming 2013a; Georgii-Hemming 2013b). Profesjonsforståelse er dermed en innfallsvinkel til å kunne eksplisittgjøre og drøfte musikkpedagogers særskilte profesjonskunnskap, profesjonalisme /profesjonalitet, og gyldiggjorte normer for kvalitet i feltet.

Profesjonelle musikkpedagoger må kunne artikulere sin kunnskap og reflektere rundt hvilke kriterier som er bestemmende for hvorvidt praksisene anses som gode eller mindre gode. Musikkutdanning foregår i et yrkesfelt med visse *formelle* reguleringer om intensjoner og kvalitetsvurderinger, men der *uformelle* mekanismer kan fungere vel så bestemmende for hvilke idealer og standarder praksisene strekkes mot (Krüger 2000; Nerland 2003). Vi drøfter i denne artikkelen *profesjonsforståelse* som en inngang til å artikulere og diskutere kvalitetsnormer og idealer i feltet, og dermed som et perspektiv for å styrke profesjonen innenfra.

Det er utfordrende å artikulere kunnskapsgrunnlaget i musikkpedagogisk virksomhet, og verbalisere hva slags verdi ekspertisen i dette feltet har for mennesker og samfunn i en tid der utdanning i økende grad sentralstyres og eksterntkontrolleres. U-utsagt ekspertise står i fare for å forsvinne i et krysspenn mellom en pluralistisk samtid med mange sannheter, men der hovedsakelig kun målbar og kalkulerbar kunnskap har plass i utdanningssystemet (Georgii-Hemming 2013a; Liedman 2011). Dette er bakgrunnen for at vi i denne artikkelen vil fremme profesjonsforståelse som en inngangsmåte til at musikkpedagogene selv kan artikulere og drøfte sin profesjonelle kunnskap og sitt profesjonsmandat.

For at *profesjonsforståelse* skal kunne fungere som et perspektiv til å verbalisere og diskutere kvalitetsnormer fra et "bottom-up" perspektiv behøves det også innsikt i hvordan profesjonsforståelse *formes* i det musikkpedagogiske landskapet. Formingen av den enkeltes musikkpedagogiske oppfatning av ekspertise og mandat kan være

knyttet til grupper med fellesnevnerne som instrument, sjanger, institusjon eller spilletradisjon, til personlige overbevisninger, opplevelser eller "kall", eller også til institusjonelle eller utdanningspolitiske føringer. Det kan dermed finnes et mangfold av kvalitetsnormer i dette yrkesfeltet.

Perspektivet profesjonsforståelse handler ikke bare om å bli oppmerksom på *at* det finnes personlige og kollektive musikkpedagogiske oppfatninger som virker styrende, men også om å kunne undersøke hvordan disse dannes. Dette fokuset handler altså både om å bli bevisst reguleringer i feltet, og om å kunne drøfte hvorvidt, og eventuelt hvordan disse reguleringene kan reguleres. Dette er vesentlig kunnskap, sett fra en intensjon om å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet.

Artikkelen har tre deler. I første del redegjør vi kort for begrepene profesjon og profesjonalisme, og utdyper tre sentrale aspekter fra profesjonslitteraturen: *jurisdiksjon, sertifisering og autorisasjon*. Disse begrepene handler om legitimering, kvalifisering og kvalitetssikring, noe som også er gjennomgående temaer når vi i artikkelens andre del drøfter de bærende aspektene i begrepet profesjonsforståelse: makt, identitet og kunnskap. I artikkelens tredje del sammenfatter vi diskusjonene og argumenterer for profesjonsforståelse som en grunnleggende del av musikkpedagogisk utdanning, for å kvalifisere diskusjonene *i og rundt* det musikkpedagogiske yrkesfeltet.

Profesjon

Begrepene "profesjon" (profesjonalisme, profesjonalitet, profesjonell etc.) har sin opprinnelse fra det greske *prophaino* som betyr "å erklære offentlig" (Eriksen & Molander 2008: 161). Det å erklære offentlig hva slags samfunnsmandat og kunnskapsgrunnlag profesjonene forvalter er grunnleggende for den enkelte profesjons eksistens og myndighet. Både musikere og lærere omtales som profesjon og profesjonsutøvere i politiske dokument (St. meld. nr. 11; St. meld. nr. 33). Det forblir imidlertid uklart hva som er det særegne kunnskapsgrunnlaget i begge disse yrkesgruppene.

Profesjoner anses som "svake" eller "sterke" i forhold til i hvilken grad profesjonens ekspertise er eksplisittgjort, hvorvidt profesjonen selv har kontroll på utvikling og forvaltning av sitt kunnskapsgrunnlag, og i forhold til hvor sterkt profesjonens kunnskapen skiller seg fra allmennkunnskap i samfunnet (Freidson 2001; Smeby 2008). Både lærere og musikere kan ses som *semiprofesjoner*, altså som mindre selvstendige, med lavere status og med et mindre vitenskapeliggjort kunnskapsgrunnlag enn fullverdige profesjoner. Den vanlige mann på gata kan potensielt tenkes å ville ha innflytelse på hva lærere bør gjøre og kunne, eller hva musikere bør gjøre og kunne,

simpelthen fordi vedkommende selv har gått på skole, og fordi han spiller et instrument. Hverdagslig kunnskap om musikkpedagogikk er imidlertid ikke nødvendigvis *kvalifisert*, og fremhever ikke nødvendigvis de aspekter som musikkpedagoger selv kan mene særpreger deres ekspertise og mandat. I profesjonaliseringsprosesser slår profesjonene "ring" om seg selv og sin kunnskap, og begrenser dermed den ufaglærtes eller ukvalifisertes innflytelse.

Profesjonene er i sin karakter *heteroteliske* skriver Harald Grimen (2008a). Deres verdi ligger i deres tjenlighet, altså i det at de "virker" for noe. Dette kan være tungt å svelge for musikere og musikkpedagoger fordi det slett ikke er sikkert de vil at musikkutøvingen skal ha til hensikt å *virke* for noe spesifikt, på tross av at både politikere og media hyller musikkundervisningens positive virkninger for skolerresultat, folkehelse og bruttonasjonalprodukt. Mens hensikten med legeutøvelsen er at noen skal bli friskere, og med elektrikerens yrkesutøvelse at noen skal få strøm er det ikke like enkelt å begrunne hvorfor musikeren synger eller spiller, og hvorfor andre skal undervises i det å synge/spille. Musikerens utøving og musikkpedagogens undervisning kan imidlertid knyttes til det aristoteliske praksisbegrepet *praxis*, som dreier seg om handlinger der målet er nettopp handlingen i seg selv: utøving av klokskap til å handle vel mot gode mål (Aristoteles 2008). Det er ikke nødvendigvis en *annen* hensikt med det å spille/synge enn nettopp *det å spille/synge*. En slik innfallsvinkel kan tydeliggjøre musikkpedagogisk praksis som en profesjon med en *autotelisk* verdi, der verdien ligger i egen utøving, og ikke i at denne utøvingen er tjenlig for noe annet enn nettopp det å spille/synge. Å argumentere for musikkutdanning som en autotelisk profesjon svekker ikke, men *styrker* behovet for at musikkpedagogene selv, og musikkpedagogprofesjonen kan drøfte de profesjonsmoraler og profesjonsetikker som er førende for kvalitetsbedømmingene. Det finnes for eksempel mange potensielt *mulige* måter å undervise i klarinett på, men profesjonen og profesjonsutøverne må også kunne drøfte hvilke måter som er ønskelige.

En profesjon kan altså forstås som (i) en yrkesgruppe med et særskilt mandat og ekspertise. Det å være profesjonell handler da om (ii) å utøve arbeidet sitt på en god og kvalifisert måte. I profesjonaliseringsprosesser, når en yrkesgruppe aspirerer mot å bli en profesjon med kontroll over sin egen kunnskap og kvalitetsnormer forutsettes det (iii) refleksjon og verbalisering av kunnskapen og kvaliteten i den spesifikke yrkesvirksomheten. Disse tre aspektene er relaterte, og vi argumenterer for at (iii) er en viktig forutsetning for profesjonalisering.

Profesjon som yrkesgruppe

For at et yrkesgruppe skal kunne anses som en profesjon refereres det noen ganger til kriterier som f.eks. (i) lang utdanning som kulminerer i en sertifisering, legitimasjon, grad eller tittel, (ii) autonomi, (iii) kontroll av kunnskapsutviklingen innenfor yrket, og (iv) kontroll over hvem som er inkludert eller ekskludert fra yrket (Åmark, Burrage & Torstendahl 1990).

Profesjoner kan sies å utvikle seg rundt sin egen "kropp av kunnskap". De har en spesifikk kunnskap med både teoretiske og praktiske kunnskaper, som fornyes, utvikles og formaliseres gjennom profesjonelle utdanninger (Freidson 2001; Grimen 2008b; Smeby 2008). Det er vesentlige forskjeller fra klassiske profesjoner som leger, advokater og prester, og til musikere og musikkpedagoger. For eksempel er det musikkpedagogiske yrkesfeltet mindre lovregulert, det er mindre klart hva den profesjonelle kunnskapen egentlig er og ikke er, hvordan kvalifisering skjer, hvem som rettmessig er "innenfor" og "utenfor" profesjonen og hvordan kvalitet bedømmes.

Slik vi ser det er det godt mulig for den enkelte musikkpedagog å være en profesjonell yrkesutøver, selv om musikkpedagogene vanskelig kan ses som en fullverdig profesjon så langt. Det foregår imidlertid profesjonaliseringsprosesser på flere plan i det musikkpedagogiske feltet. Frivillige organisasjoner som korforbund og korpsforbund søker samarbeid med akkrediterte høyskoler og universitet med den hensikt å formalisere sine dirigent- og lederutdanninger, og dermed for en økt kontroll over forvaltning og utvikling av sin spesifikke profesjonskunnskap (Emstad et al. 2014). I skolesammenheng kan musikkklærere ønske større kontroll og innflytelse i utvikling av læreplaner og vurderingsordninger i musikkfaget enn de har gjennom reguleringer som i dag er sentralt og politisk styrte. For å profesjonalisere dette yrkesfeltet og styrke musikkpedagogenes autonomitet er det nødvendig å gjøre ekspertise og kvalitet eksplisitt, og til mulig gjenstand for analyse og refleksjon.

Det musikkpedagogiske yrkesfeltet *utenfor* eller *ved siden av* skolen, er i stor grad selvregulert. Dette feltet kan gjelde mennesker som leder ulike typer pedagogisk virksomhet i musikk, som hoved- eller bigeskjeft ved siden av annen jobb. Det finnes reguleringer i dette systemet, for eksempel med tanke på kvalifiseringsordninger og kvalitetsbedømminger, men disse er ikke lovforankret og formalisert på samme måte som i en del andre profesjoner, for eksempel gjennom tilsyn, direktorat og lisensordninger. Musikkpedagogene eller musikkklærerne i skolen er til dels politisk regulert, gjennom statlige krav til lærerutdanning og gjennom forpliktende læreplaner og vurderingsordninger. Det er i dag en generell tendens til at utdanning styres politisk og utenfra (Carlgren & Klette 2008; Lindblad & Popkewitz 2004). Kravene til dokumentasjon, vurdering og kontroll av resultatene har økt i skolen på samme måte

som innenfor en rekke andre sektorer (Ferm & Johansen 2008). Dette har medført at den interne, profesjonelle styringen av skole og musikkundervisning er svakere enn den eksterne, noe som er beklagelig for læreres og musikkpedagogers innflytelse og autonomi, og dermed for det demokratiske aspektet ved utdanning.

Musikkpedagogikk er et eget vitensfelt i nordisk og internasjonal sammenheng, med egne utdanninger på bachelor, master og PhD-nivå, forskningspraksiser, forskningsreviewer og anerkjente, internasjonale tidsskrift. Det musikkpedagogiske yrkesfeltet har likevel kun begrenset kontroll over egne yrkespraksiser og står dermed å fare for legges inn under reguleringsprosedyrer, begrepsforståelser og symbolikk som kan svekke profesjonens kunnskapsgrunnlag på lang sikt.

Profesjonalisme, den enkeltes kvalifiserte yrkesutøving

Begrepene profesjonalisme og profesjonalitet benyttes mange ganger overlappende, og handler om de kvalifikasjonene som profesjonsutøverne har og benytter når de handler i tråd med standarder for yrkesgruppen. Thomas Englund (1996) trekker en distinksjon mellom disse begrepene i sin diskusjon om læreres kvalifikasjoner. Her ser han "profesjonalitet" som ytrebestemte normer for kvalitet, og som et sosiologisk prosjekt hvilket først og fremst handler om yrkets plass og status i samfunnet. "Profesjonalisme" ser han på som et personlig forpliktende perspektiv som utgår fra lærernes egne diskusjoner om hva lærere må kunne, hva som er god kvalitet på lærergjeningen og hvilke yrkesetiske kodekser som bør være gjeldende. Englund konkluderer med at et *fagdidaktisk* perspektiv er det vesentligste i forhold til læreres kvalifikasjoner, der diskusjonene foregår i nær tilknytning til et fag og en undervisningssammenheng (Englund 1996). Dette er en annerledes konklusjon enn hva eksempelvis Erling Lars Dale (1999; 2001) trekker. Dale argumenterer for at pedagogisk kompetanse kan finnes på tre nivåer der det første (K1) dreier seg om å kunne gjennomføre god og rasjonell undervisning, det andre (K2) handler om å kunne reflektere didaktisk om denne undervisningen og der det tredje kompetansenivået (K3) handler om å kunne drøfte den pedagogiske virksomheten fra teoretisk-filosofiske metaperspektiv og blant annet vurdere etiske og moralske problemstillinger et stykke på avstand fra den spesifikke praksisen (Dale 1999). Dale mener pedagogisk profesjonalitet avhenger av pedagogisk utdanning, og av kompetanse på K3-nivå, og vil altså i større grad enn Englund (1996) trekke lærernes tenkning om sin virksomhet et godt stykke *fra* den fagspesifikke praksisen for å kalle den profesjonell. Dale og Englund ser begge lærernes *egne* myndighet og ansvar for sitt arbeid som avgjørende, og advarer mot profesjonalisering som et sosiologisk prosjekt der læreren blir til en funksjonær som kun *utfører* ordre uten verken ansvar eller

innflytelse for denne. En musikkutdanner som funksjonær blir like ille, eller kanskje enda verre. Fordi musikkutdannerens oppdrag kan ses i relasjon til et kunstnerisk mandat, som også kan handle om å utfordre grunnvoller som rådende myndigheter er tuftet på, og som vanskelig kan ses som bestillingsbare.

Profesjonalisme innebærer et "ethos of commitment" skriver Thomas Regelski (2002: 104), altså en *forpliktende* moralsk holdning. Regelski påpeker at alle lærere *har* en personlig filosofi som fungerer styrende i forhold til hvordan praksisen blir, men at det er utfordrende å artikulere og bli bevisst denne holdningen og de bak-enforliggende antakelsene. Dette er et særlig problem i musikkpedagogisk praksis, der det ikke nødvendigvis finnes krav til å eksplisittgjøre og legitimere antakelsene om kvalitet og standarder. Idealene blir dermed usynlige og uangripelige for både musikkpedagogen selv, elevene/studentene og foreldrene, og for samfunnet rundt. Profesjonalisme i musikkpedagogisk virksomhet handler blant annet om å uttale og diskutere også idealene og hva slags praksiser disse muliggjør og forhindrer (Regelski 2002). Regelskis tenkning om "ethos of commitment" har mange fellestrekk med tenkningen om profesjonsforståelse, og handler om å eksplisittgjøre og problematisere gyldiggjorte yrkesetiske kodekser. Dette er vesentlig for å eksplisittgjøre, drøfte og utvikle det musikkpedagogiske feltets særegne kunnskapsgrunnlag (jf. Angelo 2012; Georgii-Hemming 2013b).

Linda Evans (2008) fremhever profesjonalisme som noe *utøvd*, og altså ikke bare noe som er krevd, forventet eller foreskrevet. Hun anvender begrepet *profesjonskultur* om de delte oppfatningene om hva som er forventet av medlemmene i en profesjon. Disse oppfatningene eller konstituerte normene kan være nedfelt i felles forståelser, praksiser, språk, relasjoner og symboler, og fungerer samlende for en sosial gruppe (Evans 2008: 7). I det musikkpedagogiske utdanningsfeltet finnes det mange slike grupper, knyttet til for eksempel sjanger, instrument eller institusjon. Det vil dermed kunne finnes et mangfold av profesjonskulturer som *utøver* forskjellige profesjonalismer med ulike begrepsforståelser, referanserammer, praksiser og relasjoner. Musikkpedagogisk utdanning har som del av sin oppgave å utvikle bevissthet om disse ulike profesjonalismene og profesjonskulturene, og språk til å kunne drøfte egen og andres profesjonsforståelse.

Legitimering og kvalifisering: Jurisdiksjon

Jurisdiksjon handler om profesjonenes politiske legitimitet, og om å tydeliggjøre at yrkesgruppen kan og vet noe som ikke alle kan og vet, og at denne kunnskapen er vesentlig for menneskene og samfunnet. Et sentralt stridsspørsmål i profesjonslitteraturen er *hvem* det er som skal bestemme hvilken ekspertise og hva slags mandat

profesjonene har. Dette kan enten være profesjonene selv eller det omkringliggende samfunnet som skal motta "tjenestene" (Fauske 2008; Grimen 2008a, b). Ligger definisjonsmakten hos *yrkesutøverne* begrenses den offentlige kontrollen med yrkesutøvelsene. Dette kan være utfordrende fordi det kan være ønskelig at myndigheter og brukere har innflytelse og kontroll med hva yrkesutøverne skal ta hånd om, og hvordan yrkesutøvelsene skal foregå. Legges definisjonsmakten til *samfunnet* og *markedet* er utfordringen at menneskene og samfunnet også kan behøve tjenester og ytelser som ikke fullt ut *kan* utsies eller forhåndsbestilles (Eriksen & Molander 2008). Eriksen & Molander ser profesjonsutøverne som deltakende både "på *input* og på *output*-siden av juridiksjonsprosesser" (op. cit.: 163). Musikkpedagogene og musikkpedagogutdannerne er med det ikke bare *iverksettere* av politiske tiltak, men også *deltakere* i offentlig meningsdanning. Denne deltakelsen behøver å kvalifiseres, blant annet gjennom å bevisstgjøre og drøfte forklaringspråket. Å styrke refleksjonene rundt egen og andres profesjonsforståelse er et bidrag i den sammenheng.

Jurisdiksjon kan i både kunstnervirksomhet og lærervirksomhet ses som relatert til *kall*, altså som noe den enkelte opplever seg *kallet* til. Mens kunstnerkallet i vestlig sammenheng kanskje særlig ses som et selvrealiserende kall generert av lyst og av en kompromissløs kunst, kan kallstenkningen i lærersammenheng ses som et samfunnsmandat som kretser rundt det å danne et godt samfunn og gode mennesker (Christensen 2013; Eidsvåg 2005; Mangset 2004). Tanken om en kallsforankret yrkesutøving kan ses som positiv for yrkesutøverens motivasjon og engasjement, men kan også ses som svekkende for profesjonens status fordi yrkesutøvingen *ikke* knyttes til et kvalifisert, utdannet og forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. Å verbalisere kallet/etoset/livsoppgaven kan være avgjørende for å diskutere og eventuelt endre praksisene, men også for å kunne eksplisittgjøre profesjonsutøvernes oppfatning om verdier av egen yrkesutøving. Musikkpedagoger kan pendle mellom flere praksisfelleskap med de ulike forventninger til ekspertise og kvalitet, og kan i denne pendlingen utvikle en "kameleon"-aktig væremåte som gjør at de usynlig glir inn i divergerende forventninger og kvalitetsnormer. For eksempel i samarbeid mellom kulturskole, skole og profesjonelt musikkliv (Angelo 2014). Uten å eksplisittgjøre den særegne ekspertisen er det fare for ulike systemer spises opp av hverandre, og dermed for at mangfoldet i det musikkpedagogiske landskapet forflater og forsvinner. Tydeliggjorte ulikheter kan være et vel så godt fundament for samarbeid som eventuelle illusjoner om at alt er likt.

Legitimering og kvalifisering: sertifisering og autorisasjon

Utfordringer i forhold til *hvem* som skal definere profesjonenes kunnskap og oppgaver er i sentraleuropeisk sammenheng møtt gjennom statlig sertifiserende utdanninger og autorisasjon (Fauske 2008). Spesifikke utdanninger *sertifiserer* for spesifikke yrker, og bestemte tilsyn gir lisens eller *autorisasjon* til å bruke beskyttede yrkestitler. Dette er en statlig kvalitetssikring for at yrkesutøveren har kunnskaper som anses nødvendige for en kvalifisert yrkesutøvelse, og for at han eller hun handler i tråd med gitte normer for yrkesutøvelsen. Lærerautorisasjon er innført i Sverige, og diskuteres i Norge, og handler kort sagt om at lærerne behøver en lisens eller en legitimasjon for å gjennomføre typiske lærerhandlinger som for eksempel å sette karakter. Bakgrunnen for slike ordninger er intensjoner om kvalitetssikring. Hvorvidt ordningene fungerer i forhold til denne intensjonen er en annen sak. Et sentralt aspekt ved autorisasjon er imidlertid at den kan trekkes *tilbake* dersom yrkesutøveren handler i strid med gitte normer, eller ikke lenger behøver sin lisens (Fauske 2008). Slik er det ikke i det utøvende musikk- og kunstpedagogiske feltet. Det finnes ikke én musikk lærerutdanning og én musikk lærerprofesjon og heller ikke et statlig tilsyn som fratar en sangpedagog i det frivillige musikk liv sin betegnelse ved misbilligelse. I stedet finnes det *mange* yrkesgrupper og *mange* kvalifiseringsmåter, som bygger på et mangfold av kvalitetsnormer. For eksempel kan både utdanning, prøvespill eller det å ha et "navn" i feltet fungere som kvalitetsstempel på samme måte som en akademisk grad eller en beskyttet tittel. Yrkestitler som "musiker" eller "sanger" er heller ikke beskyttet, men brukes av så vel profesjonelle som amatører. Dette er naturligvis en utfordring i forhold til å påpeke hva som er profesjonens *særegne* kunnskap, og dermed i forhold til det å profesjonalisere feltet.

Yrkesfeltet for utøvende musikk- og kunstpedagoger synes altså regulert på en *annen* måte enn de tradisjonelle profesjonene. Én innfallsvinkel til å se på reguleringsmåtene er å vurdere hvilket språk, og hva slags begreper som brukes. Det kan for eksempel være forskjellig å være *musiker* og å være *musikant*, *lærer* eller *pedagog*, på de som går på *prøve* og de som går på *øving*, og på hvem som betraktes som *kunstnere* og hvem som er *håndverkere*, selv om kompetanse og utdanning kan være likt på papiret. Betegnelser i feltet kan imidlertid signalisere tydelig hvem den enkelte hører til, eller ønsker å høre til, eller også hvem eller hva hun vil ta avstand fra. I profesjonaliseringsprosesser er slike reguleringer vesentlig å bevisstgjøre, og utvikle språk og referanserammer for å kunne diskutere.

En viktig del av profesjonsutdanningene som skal kvalifisere til profesjonell yrkesutøvelse er *profesjonsfaget* (Karseth 2012). I lærerutdanning har faget *pedagogikk* eller *utdanningsvitenskap* status som profesjonsfaget, mens det kanskje heller er *musikk* som må ses som fellesnevneren og profesjonsområdet for de mange ulike

typene høyere musikkutdanning. Musikkpedagogikken henter deler av sitt kunnskapsgrunnlag, forklaringspråk og referanserammer fra *musikk*, og andre deler fra pedagogikk og lærerutdanning. Det er uklart hva slags fag som har eller bør ha status som profesjonsfag i musikk og kunstpedagogisk utdanning, og hva slags begreper og referanserammer som er mest gyldige (Angelo 2014). Diskusjonene om hvilke begreper og tenkemåter som får være overgripende er utfordrende fordi ord og symboler er ladet på ulike vis i feltet. *Profesjonsforståelse* kan gi inngang til å verbalisere noe av denne kompleksiteten, og bør etter vårt syn være del av det som har/får status som profesjonsfaget i musikkpedagogisk utdanning.

Makt

Makt handler i denne artikkelen om *hvem* eller *hva* det er som bestemmer den enkeltes profesjonsforståelse, og er sentrert rundt et *profesjonspolitisk*, et *profesjonskollektivt* og et *personorientert* perspektiv.

Profesjonspolitisk perspektiv

Profesjonenes politiske legitimitet er avgjørende, og handler om hva som i offentligheten fremmes som den spesifikke profesjonens ansvarsområde og ekspertise. Diskusjonene om musikkutdanning preges i nordisk og internasjonal sammenheng av en instrumentell orientering der til dels også musikkutdannere selv fremhever musikkundervisnings verdi i forhold til dens positive effekt for barns skoleresultater og livskvalitet (Angelo et al. 2013). Slik legitimering fremhever musikkutøving og utøvende musikkpedagogisk virksomhet som en *heterotelisk* yrkesvirksomhet der verdien ligger i dens tjenlighet for noe utenom musikkutøvingen. Instrumentelle begrunnelser for musikkutøving brynes mot en samtidig diskurs om musikk- og kunstutøvingens egenverdi. Poenget i denne artikkelen er ikke hva musikkutdanning *egentlig* handler om, men at det kan finnes ulike oppfatninger som fører diskusjonene, i fellesskapene og mellom innflytelsesrike enkeltpersoner i yrkesfeltet. I politisk sammenheng kan *ansettelsesforhold* virke førende og forklarende for hva som er profesjonens legitimitet. Slik er det ikke nødvendigvis i det musikkpedagogiske feltet, der ansettelsesforhold kan være sammensatte og mer eller mindre formalisert. Musikkpedagoger kan være ansatt i offentlig og/eller privat sektor, og igjennom organisasjoner og departement som i politisk forstand er knyttet til svært ulike samfunnsmandat. Ulike og motsetningsfylte politiske føringer for musikkpedagogene, som

jobber på tvers av samfunnssektorene skole/utdanning og kunst/kultur medfører implisitt en rekke profesjonsdilemmaer (Angelo & Kalsnes 2014)

Profesjonskollektivt perspektiv

De ulike og mangfoldige forankringene i feltet kan også ses fra *profesjonskollektive* perspektiv. Det finnes et imponerende antall forbund, sammenslutninger, foreninger og interesseorganisasjoner i det musikkpedagogiske feltet, knyttet til instrument, sjangre, samspillstyper og praksisarenaer. Disse kollektivene har ulik betydning og ligger på forskjellige nivå, men har til felles tradisjoner og normer som er sprikende. Oppfatningene om hva som er *god* utøving og *god* utdanning varierer mellom disse ulike fellesskapene. De ulike fellesskapenes oppfatning om kvalitet og innhold har videre avgjørende betydning for hvordan praksisene realiseres, og dermed for hva slags kunnskapsutvikling som tilbys eleven/ studenten (Angelo 2012; Nerland 2003). De ulike fellesskapene, knyttet til for eksempel instrument, sjanger, eller også spesifikke mestere handler både om kunnskapsgrunnlag og læremåter, og om *gyldige* måter å snakke, tenke, kle seg, te seg, handle og være på.

Grimen bruker begrepet *profesjonsmoral* om normer og regler som styrer profesjonene innenfra, og begrepet *profesjonsetikk* om refleksjoner rundt disse gyldiggjorte normene (Grimen 2008a). Innenfor det musikkpedagogiske feltet vil det finnes mange profesjonsmoraler som bygger på ulike verdisyn og opprettholder forskjellige standarder og normer. Profesjonsforståelse kan være en god innfallsvinkel til å nærmer seg *etiske* diskusjoner rundt til disse oppfatningene, knyttet til eksempelvis hensikter, forholdningsmåter og kvalitetsvurderinger. Slik sett kan profesjonsforståelse være en inngang til et *didaktologisk* perspektiv på praksisene, altså til et deskriptivt, analytisk og reflekterende blikk som handler om å forstå *hvorfor* musikkpedagogisk virksomhet realiseres slik den gjør (Nielsen 2003; 1994). Musikkdidaktologi dreier seg om bakgrunnen for ulike musikkdidaktikker, og om å forstå *hvorfor* spesifikke tenke- og handlemåter blir til. Refleksjoner omkring enkeltpersoners og fellesskaps forståelser av ekspertise og mandat kan gjøre det mulig å bli oppmerksom på, og også eventuelt bryte ut av forskansende diskursunivers som hindrer musikkpedagogen fra å *kunne* stille spørsmål ved sine egne handlinger og tenkemåter.

Personorientert perspektiv

Maktperspektivet må i musikkpedagogisk virksomhet også diskuteres som knyttet til den enkelte person, blant annet relatert til et kall, en overbevisning eller en opplevelse av arbeidet som en livsoppgave (Slagstad 2011; Waagen 2011). Overbevisningen eller

kallet, enten det er knyttet til kunst, danning, sykepleie eller annet, er en betydelig kraft. Denne typen kraft er lite fokusert og problematisert i profesjonslitteraturen, men kan ha avgjørende betydning (Heggen 2008). Kanskje gjelder dette særlig innenfor profesjonsutøvelser som også bærer i seg et *noe*, som i musikkpedagogiske praksiser. Definisjonsmakten kan ligge i en tradisjon, eksempelvis i en musikk sjanger. Spørsmålet er hvordan tenkning som har bakgrunn i spesifikke musikk sjangre, stilarter eller instrumenttradisjoner stemmer overens med musikkpedagogens mandat som også dreier seg om et *noen*. For eksempel må det spørres om hvilke konsekvenser personlige overbevisninger eller kallsoppfatninger har, med tanke på aspekter av demokrati og likeverd som også er del av musikkpedagogiske virksomheter.

Et personorientert perspektiv på makt er vesentlig også med tanke på den sterke mesterlæretradisjonen i dette yrkesfeltet. Det er ikke utelukkende praktiske ferdigheter og kunnskaper som overføres fra mester til elev, men også oppfatninger og holdninger til den musikken det arbeides med, til musikk det ikke arbeides med, og til andre mennesker i nærliggende praksisfellesskap (Nielsen & Kvale 1999). I musikkutøvende sammenheng kan preferanser knyttet til musikk, klesstil, snakke måte og begrepsbruk nærmest gå i "arv" fra lærer til elev. Både enkeltmesteren og tradisjonen har altså makt i forhold til å definere eleven på mange vis, noe som naturligvis bærer i seg en rekke moralske utfordringer.

Enkeltpersoners definisjonsmakt, oppfatninger og personlige opplevelser om hva musikkpedagogisk virksomhet dreier seg om brynes altså mot tradisjoner og kollektive normer i det musikkpedagogiske feltet. Dette gjør spenningsfeltet mellom *individ* og *kollektiv* til et vesentlig fokus. Musikkpedagogene *kan* ses som en kollektiv yrkesgruppe, men de kan også betraktes som en samling *enkeltindivider* som realiserer sine private praksiser i tråd med personlige normer for kvalitet.

Identitet i et profesjonsperspektiv

Den enkelte musikkpedagogs oppfatning av *hvem* hun er kan være avgjørende for hva hun oppfatter som kvalitet i musikkpedagogisk praksis, og dermed for hvordan praksisen iscenesettes og legitimeres. Selvoppfatningen i det musikkpedagogiske landskapet henger trolig sammen med oppfatninger av hva man kan, hvem man hører sammen med og er forskjellig fra (Angelo 2012; Johansson 2011; Karlsen 2007; Ruud 2013). I diskusjoner om profesjonsforståelse som en innfallsvinkel til å betrakte idealer og kvalitetsbedømminger behøves dermed et bredt og sammensatt identitetsfokus. I musikkpedagogisk praksis har det yrkesmessige et stort spillerom. Yrkesutøveres profesjonelle skjønn synes

knyttet til den enkeltes bakgrunn og preferanser, og til den enkeltes forståelse av seg selv og sin omverden (Heggen 2008). "Identitet og identitetsproblem handler om grunnlaget for meningsfull orientering og handling" skriver Heggen (2008: 323). Diskusjonen om identitet og selvforståelse er en viktig del av en diskusjon om profesjonsforståelse, fordi dette handler om den enkeltes oppfatning av hva hun kan og skal, og dermed om hva som oppfattes som kvalitetsmessig *god* praksis på ulike steder. Aspekter av individuell og kollektiv *identitet* er dermed et avgjørende fokus i diskusjonen om profesjonsforståelse og kvalitetsoppfatning (Stier 2003).

Identitet er fokusert på ulike vis i musikkpedagogisk litteratur (Johansen 2006, 2008; Karlsen 2007; Ruud 2013). En særlig fokusert problemstilling gjelder "musiker eller lærer", der hver av disse orienteringene angir noe om hva musikkpedagogisk utdanning bør handle om, og hvilke praksiser som er å anse som "ideal" (Bouij 1998; Roberts 2000). De mange uformelle stillingstitlene som er i bruk i det musikkpedagogiske feltet kan også si noe om personenes selvoppfattelse og opplevelse av tilhørighet. Det kan i dette yrkesfeltet være stor forskjell mellom personers *formelle* stillingstitler, uttrykt i for eksempel en stillingsbeskrivelse eller på lønnslisten, og de betegnelser som yrkesutøverne bruker om seg selv (Mills 2004). Hva det er å være for eksempel sanger, jazzpedagog eller folkemusiker kan handle om en identitetsforståelse langt utover yrket, og handle om liv, verdier og preferanser på mange områder (Angelo 2013a; Johansson 2011; Karlsen 2007).

Profesjonsutdanninger har til funksjon å forberede for yrket, men også å kvalifisere diskusjonene *om* og *i* profesjonen (Eriksen & Molander 2008; Smeby 2008). Dette handler blant annet om å artikulere, diskutere og bedømme kvalitet og kvalitetskriterier. For å lykkes i dette behøver musikkpedagogisk utdanning et fokus på identitet, fordi dette er et vesentlig aspekt som kan regulere oppfatninger av kvalitet, hos den enkelte så vel som i de ulike grupperingene. Del av profesjonaliseringsprosesser i musikkpedagogisk utdanning er dermed å artikulere og utfordre *selvforståelser*, så vel som fagforståelser. Utdanningene behøver ikke bare å vite *at* identitet er vesentlig, og hvordan selvforståelser påvirker praksisene, men også *hvordan* identitet formes og utvikles i det musikkpedagogiske feltet. Utdanning kan ses som en møteplass der *ulike* identiteter og oppfatninger brynes i og speiles mot hverandre, noe som kan muliggjøre meningsfulle refleksjoner (Heggen 2008; Johansen 2006). Heggen påpeker hvordan det ligger et stort læringspotensial i spenningen mellom ulike oppfatninger, og mener at det å artikulere disse spenningene beriker studentenes identitetsarbeid og tydeliggjør yrkesfeltets tilstedeværelse i utdanningen (Heggen 2008: 327). Profesjonsutdanningene som en *møteplass* kan tilby å "sette omgrep på eventuelle motsetninger både mellom og innenfor kontekstar – og ha som mål at slike konflikter i kunnskapsperspektiv blir tematiserte i utdanningssammenheng"

(op.cit.: 328). I musikkpedagogisk utdanning foregår det forhandlinger, ikke minst i forhold til identitet. Disse utdanningen har dermed også et demokratisk potensial som handler om å kunne reflektere rundt og eventuelt endre sin oppfatning av seg selv som yrkesutøver og kunnskapsforvalter (Johansen 2006).

Profesjonell identitet og profesjonsidentitet i det musikkpedagogiske feltet

Den enkeltes identitet som musiker, fiolinist, sanger eller kordirigent kan være utviklet fra ung alder, og som del av vedkommendes selvforståelse på en rekke andre felt. "Profesjonsutdanningen" starter gjerne tidlig i dette feltet, og bakgrunn fra kor, korps, kulturskole eller kirke kan være betydningsfulle faktorer for å diskutere selvforståelser og fagforståelser (Mangset 2004). Profesjonalismen finnes i de ulike profesjonskulturene, jf. Evans (2008), og hver av disse fellesskapene konstituere sine standarder og sine repertoar av væremåter, samspillmåter og måter å forholde seg til medmennesker på. Identitetsfokuset ses som avgjørende i profesjonsstudier, blant annet fordi profesjonsutdanning skjer i en tid der voksenidentiteten formes også på mange andre plan (Heggen 2008). Heggen skiller mellom den enkeltes "profesjonelle identitet" og en felles "profesjonsidentitet", og påpeker at den enkeltes selvforståelse som yrkesutøver kan ligge nært eller fjernt fra fellesskapets forståelse. I musikkpedagogisk sammenheng kan yrkesutøveren knytte seg *til* en gruppe og handle som én av denne, men hun kan også ta avstand fra nærliggende gruppekonstellasjoner og i stedet handle på vegne av seg selv, som (suveren) individuell musikkpedagog.

Profesjonell identitet og profesjonsidentitet er perspektiver som kan ses både innenfra og utenfra (jf. Stier 2003). Den enkelte musikkpedagogs oppfatning av hvem "jeg er", og hvem "hun er" kan samstemme eller være forskjellig fra kollektivt konstituerte oppfatninger av hvem "vi er" til forskjell fra hvem "de er". Det finnes mange mestere og anerkjente kollektiver i det musikkpedagogiske feltet, der hver av disse kan opprettholde ulike standarder for hvordan man skal spille og hvordan man skal undervise, men også for hvilke væremåter og preferanser man har på en rekke felt utover det musikkfaglige. Refleksjonsrammene for å diskutere disse reguleringene behøver filosofiske og sosiologiske tilfang av så vel musikkfaglig som av pedagogisk art (Angelo 2012; Georgii-Hemming 2013b; Regelski 2002). For eksempel kan dette handle om å diskutere hvordan både identitet og kunnskapsoppfatning formes utenfra og innenfra i møte med ulike kontekster og deres diskursive mekanismer (Angelo & Varkøy 2011; Foucault 1999, 1988; Krüger 2000). Identitet står i direkte kontakt med kulturelle uttrykk, og refleksjoner om musikkundervisning er dermed en innfallsvinkel også til å forholde seg til mangfoldigheten av identiteter i vår tid (Johansen 2008).

Kunnskap i et profesjonaliseringsperspektiv

Profesjonell musikkpedagogisk kunnskap omfatter flere dimensjoner og nivåer, og handler enkelt sagt om å kunne utføre sitt arbeid på en fagkyndig og skikket måte. Et kjennetegn for profesjonene er et særegent kunnskapsgrunnlag, kvalifisert gjennom utdanning som også inneholder vitenskapelig kunnskap og refleksjon, og som derfor skiller de faglærte fra ufaglærte som kan ha vært i befatning med virksomheter som *ligner* på profesjonens.

Musikkpedagogen behøver å ha kunnskaper *i og om* musikk, om hvordan ulike aspekter av musikkfaget best undervises, hvordan elever lærer, hvordan skole og musikkpedagogiske fellesskap fungerer etc (Georgii-Hemming 2013b). Musikkpedagogens kunnskap er altså forankret i musikkfaglige og pedagogiske vitensområder, og er av både praktisk, teoretisk refleksiv og etisk art (Nielsen 1994). I denne artikkelen fokuserer vi musikkpedagogens kunnskap fra et *profesjonaliseringsperspektiv*, altså med tanke på hvordan profesjonen kan slå ring om sitt kunnskapsgrunnlag gjennom å artikulere og tydeliggjøre dette. Det er særlig fronesiskunnskapen vi fokuserer i denne delen av artikkelen. Fronesis handler om mellommenneskelige møter og om klokskap til å handle godt mot felles, gode mål. Klokskap i relasjoner og samspill er vesentlige deler av fronesiskunnskapen. Relasjon og samspill er grunnleggende deler av så vel musikkutøving som pedagogisk virksomhet, og fronesis er dermed avgjørende profesjonskunnskap i det musikkpedagogiske feltet.

Profesjonalisering i musikkpedagogisk sammenheng forutsetter blant annet å kunne forholde seg klokt til mange profesjonskulturer eller semiprofesjoner innad i yrkesfeltet. Disse gruppene eller semiprofesjonene kan være relatert til sjanger, instrument, skoleslag el.l, og kan opprettholde ulike ekspertiser og standarder, gjennom reguleringer relatert til for eksempel språk, symbolbruk og idealer. Én strategi i profesjonaliseringsprosesser er at yrkesgruppene selv tar kontroll over kunnskapsproduksjonen, gjennom egne utdanninger, akademiske stillinger, forskning og kritisk refleksjon over forskning (Georgii-Hemming 2013b; Pembroke & Craig 2002). Viljen til å akademisere lærerutdanning har eksistert lenge, men spørsmålet om *hva* som utgjør yrkets forskningsbaserte kunnskapsbase forblir svarløst. Noen ganger betones læreres fagkunnskaper, andre ganger deres kunnskap om undervisningsmetoder eller om barn. Hva det er *lærerne* kan som ikke alle andre kan, og hva som dermed er profesjonens særskilte kunnskapsgrunnlag, det er vanskelig å utsi (Carlgren 2010). Viljen til å akademisere musikkutdanning er også økende, med tilhørende utfordrende diskusjoner om hva det er som utgjør ulike typer *musikkutdanningers* forskningsbaserte og eksklusive kunnskapsbase (Tønsberg 2013).

Profesjonskunnskap og fronesiskunnskap

Fronesis som klokskap til å håndtere mellommenneskelige relasjoner og samspill på en god måte er avgjørende profesjonskunnskap i det musikkpedagogiske feltet. Fronesis er i likhet med *techné* en type *praktisk* kunnskap, som manifesterer seg i handlinger (Georgii-Hemming 2013b; Varkøy 2012b). *Techné* handler om både kunst og håndverk, og særlig om spenningsforholdet mellom disse, hvilket er grunnleggende i all musikkutdanning og kunstutdanning. Spørsmålet om hva som er vesentligst av håndverkskunnskap og kunstnerisk sensitivitet er vesentlig for musikkklæringen i skolen som skal sette karakter, og for musikkpedagogen i instrumentalopplæring som skal veilede elevenes arbeid. Hvordan musikkpedagogen forholder seg til denne problematikken, og hva hun bedømmer som vesentlige og mindre vesentlige fokus kan blant annet knytte an til hennes bakgrunn. Enkelte musikkulturer gyldiggjør instrumentteknisk virtuositet og solistegenskaper, mens andre gyldiggjør det å være en god tutti-musiker og bli en umerkelig del av et fellesskap (Angelo 2013a; 2013b). Noen musikkontekster fokuserer musikkobjektet, andre musikk som handling, og hva som blir gyldig kunnskap for musikkpedagogen knytter seg naturlig til dette (Dyndahl & Ellefsen 2009; Rønningen 2010) Å forholde seg klokt til slike forskjeller, i profesjonaliseringsprosesser, avhenger av fronesiskunnskap og av å kunne artikulere og diskutere de mangfoldige forståelsene av kvalitet og ekspertiser i det musikkpedagogiske landskapet. Dette forutsetter et bærekraftig refleksjonsspråk som på legitimt vis spiller de kunnskap og vitensmåter som musikkutdanning handler om (Østern et al. 2013).

Musikkutdanning og andre typer kunstutdanning rettfærdiggjøres i utdannings-sammenheng i vår tid ofte med henblikk på nytte og anvendbarhet, knyttet til en overgripende tro på teknisk rasjonalitet i vestlige samfunn (Pio & Varkøy 2013; Varkøy 2012a). Denne tidens tenkning om verdi knyttet til (nokså umiddelbar) *nytte* farger også språket og referanserammene som benyttes i og om musikkutdanning. Dette er årsak til behov for å reflektere også rundt språket, symbolikken, metaforene og vitenstilknytningene som benyttes i offentlig meningsdanning om musikkundervisning. Begrepene og refleksjonene knyttet til kunnskap behøver i musikkpedagogisk sammenheng å være også *filosofisk* informert, blant annet for å på legitimt vis kunne si noe om profesjonens kunnskapsgrunnlag. Fronesiskunnskapen og klokskap til å forholde seg til forskjellighet er avgjørende for å på en kvalifisert måte kunne uttale seg om og forholde seg til ulike ekspertiser og standarder i dette feltet.

Fronesis handler om praktisk klokskap til å handle *godt* mot felles *gode* mål, og om menneskers innbyrdes forhold til hverandre (Flyvbjerg 1991: 75). Fronesiskunnskap er nært knyttet til etiske overveielser om det gode liv, og til kontekstavhengige og

erfaringsbaserte opplevelser. Fronesis har bakgrunn i erfaring og handler om evne til å tolke en situasjon og menneskelige reaksjoner og handle klokt i forhold til dette. Sett fra utsiden er fronesis handlemåter eller handling, men sett fra innsiden er fronesis væremåter eller væren (Georgii-Hemming 2013a: 29). Det kan finnes mange, og ulike oppfatninger av hva "det gode liv", "gode væremåter" eller "god musikkundervisning er", i musikkpedagogisk sammenheng. Fronesiskunnskap i profesjonell musikkpedagogisk sammenheng innebærer å kunne forholde seg til forskjeller som kan være dyptgripende. Spørsmål om hva som er musikkens *verdi*, og hva musikk og musikkundervisning er bra for, hører sammen med musikkfilosofiske og pedagogisk-filosofiske spørsmål om musikk, menneske og samfunn. Dette er omfattende problemområder, men vitale deler av en musikkpedagogs profesjonelle kunnskap for å kunne forholde seg klokt til personer og fellesskap, og til legitimeringsarbeid på ulike nivå.

I lærerutdanning fremheves behovet for å fokusere fronesiskunnskap, fordi dette tilbyr at diskusjonene om kvalitet, moral, sannhet og rettferdighet knyttes til grunnleggende *ulikheter* i spesifikke praksiser (Kemmis 2011). I musikkutøving kan fronesis ses som avgjørende når samspill, deltakelse og relasjoner er sentralt (jf. Small 1998). Diskusjonene om *kvalitet* i musikkpedagogisk yrke og utdanning forutsetter dermed at fronesiskunnskap er vektlagt. Dette er avgjørende for at ulike ekspertiser, reguleringer og standarder kan settes i dialog, og for at ulike vitensmåter i feltet kan artikuleres. Det er vanskelig å selv si hva man kan og ikke kan, uten å speile dette i noe som ligner, som man kan litt, eller som man slett ikke engang *vil* kunne. Å eksplisittgjøre dette og forholde seg til det på en etisk forsvarlig måte i profesjonaliseringsprosesser forutsetter praktisk klokskap.

Profesjonsforståelse, en viktig del av musikkpedagogisk utdanning

Musikkpedagogisk utdanning bærer et stort ansvar for å profesjonalisere yrkesgruppen, og for å begrepsliggjøre og vitenskapeliggjøre yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag. Musikkpedagogisk utdanning kan ses som en profesjonaliseringskanal der så vel kunnskapskulturer, værenskulturer og profesjonskulturer konfronteres og stilles i dialog. Å være profesjonell musikkpedagog handler om å forvalte, diskutere og utvikle både kunnskapsgrunnlag og væremåter, i forhold til mangfoldet i feltet. Fronesiskunnskap griper over alt dette, og behøves som en vesentlig del av det musikkpedagogiske feltets profesjonelle kunnskapsgrunnlag. Menneskers relasjon til musikk kan være dypt personlig og sterkt livsorientert forankret. Det gjelder både

elever og pedagoger. Samtidig er individers musikalske normer, vurderinger og også erfaringer påvirket av oppfatninger og strukturelle vilkår i samfunnet. Å forholde seg profesjonelt til hva man *kan*, hva man *skal*, hva man skal *forfølge* og *hvordan*, forutsetter derfor fronesiskunnskap.

Vi har i denne artikkelen argumentert for profesjonsforståelse som en innfalls-vinkel til å kunne verbalisere og drøfte oppfatninger av ekspertise og mandat i det musikkpedagogiske feltet. Musikkpedagogisk utdanning svikter om ikke studentene etter endt utdanning kan drøfte yrkesfeltets kunnskapsgrunnlag, kvalitetsnormer og sentrale ansvarsområder, med et kvalifisert og bærekraftig refleksjonsspråk, gjerne også filosofisk inspirert. Profesjonsforståelse er en tilnærming til å utvikle et slikt språk, gjennom å undersøke og eksplisittgjøre ekspertiser og oppdragsoppfatninger innad i yrket. Det er et bidrag til å profesjonalisere det musikkpedagogiske feltet.

Referanser

- Angelo, Elin (2014). Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Angelo, Elin & Kalsnes, Signe (Eds.) (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, Elin (2013a). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre / en jazzpedagogs profesjonsforståelse. In: A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Eds.) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (pp. 60-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, Elin (2013b). The Duty of Gamelan. In: S.-E. Hølgersen, S. Graabræk Nielsen & L. Väkevä (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 14* (pp. 195–216). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Angelo, Elin, Dyndahl, Petter, Fossum, Hanne & Varkøy, Øivind (2013). Kunstfaglig kunnskapsløft. Kronikk. I: Morgenbladet 19 april 2013. Retrieved 10 November 2013 from http://morgenbladet.no/debatt/2013/kunstfaglig_kunnskapsloft#. UmylryZWL0
- Angelo, Elin (2012). Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogisk praksis. (PhD-thesis). Norwegian University of Science and Technology. Trondheim: NTNU.

- Angelo, Elin & Varkøy, Øivind (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. In: S.-E. Holgersen, S. Graabræk Nielsen & L. Väkevä (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13* (pp. 93–114). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Aristoteles (2008). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bouij, Christer (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd: en studie i musiklärarens yrkessocialisation*. (PhD-thesis). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Carlgrén, Ingrid (2010). *Lärarna i kunskapssamhället*. Retrieved 10 October 2013 from http://www.lararnashistoria.se/article/lararna_i_kunskapssamhallet.
- Carlgrén, Ingrid & Klette, Kirsti (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133.
- Christensen, Solveig (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikers profesjonelle livsbetingelser* (PhD-thesis). Oslo: NMH-publikasjoner 2013:3.
- Dale, Erling Lars (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. In: T. Kvernbekk (Ed.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 67–82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dyndahl, Petter & Ellefsen, Live W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In: F. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. Graabræk Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (pp. 9–32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Eidsvåg, Inge (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Emstad, Anne Berit, Angelo, Elin & Sandvik, Lise V. (2014). Læreropplæring i frivillighetskulturlivet. Et eksempel fra dirigentopplæring i korpsbevegelsen. In: E. Angelo & S. Kalsnes (Eds.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (pp. 125–137). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Englund, Tomas (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In: I.S. Goodson & A. Hargreaves (Eds.) *Teachers' Professional Lives* (pp. 75–87). London/ New York: Routledge Falmer.
- Eriksen, Erik Oddvar & Molander, Anders (2008). Profesjon, rett og politikk. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (pp. 161–178). Oslo: Universitetsforlaget.

- Evans, Linda (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Fauske, Halvor (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (pp. 29–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferm, Cecilia & Johansen, Geir (2008). Relations of Quality and Competence: Some reflections regarding educational quality in music teacher education. *Musiikkikasvatus: Finnish Journal of Music Education*, 9(1-2), 65–82.
- Flyvbjerg, Bent (1991). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab*. København: Akademisk forlag.
- Foucault, Michel (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oversatt og med forord av Espen Schaanning. Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel (1988). Technologies of the Self. In: L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (Eds.) *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 61–49). London: Tavistock.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Georgii-Hemming, Eva (2013a). Music as knowledge in an educational context. In: E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 19–38). Farnham: Ashgate.
- Georgii-Hemming, Eva (2013b). Meeting the challenges of music teacher education. In: E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 203–213). Farnham: Ashgate.
- Georgii-Hemming, Eva & Westwall, Maria (2012). Music Education: a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. In: S. Karlsen & L. Väkevä (Eds.) *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy* (pp. 97–116). Newcastle: Cambridge scholars publishing.
- Georgii-Hemming, Eva & Westwall, Maria (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research* 12(4), 353–367.
- Georgii-Hemming, Eva, Burnard, Pamela & Holgersen, Sven-Erik (Eds.) (2013). *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.
- Grimen, Harald (2008a). Profesjon og profesjonsmoral. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (pp. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald (2008b). Profesjon og kunnskap. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.

- Heggen, Kåre (2008). Profesjon og identitet. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, Geir (2008). Modernity, Identity and Musical Learning. In: R. Wright (Ed.) *Sociology and Music Education* (pp.155–164). Farnham: Ashgate.
- Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. In: F.V. Nielsen & S. Graabræk Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 8* (pp.115–136). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Johansson, Karin (2011). *Musik, liv, glädje. Lärares röster om undervisning, utveckling och utmaningar i högre musikutbildning*. Malmö: Lunds Universitet.
- Karlsen, Sidsel & Väkevä, Lauri (Eds.) (2012). *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle: Cambridge scholars publishing.
- Karlsen, Sidsel (2007). *The Music Festival as an Arena for Learning. Festspel i Pite Älvdal and Matters of Identity*. (PhD-avhandling). Luleå: Luleå University of Technology.
- Karseth, Berit (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. In: T. Løkensgaard Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Eds.) *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning* (pp.77–96). Trondheim: Tapir akademisk.
- Kemmis, Stephen (2011). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. In: C. Kanes (Ed.) *Elaborating Professionalism. Studies in Practice and Theory* (pp. 139–165). Dordrecht: Springer.
- Krüger, Thorolf (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. (PhD-avhandling). Bergen: Bergen University College Press.
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. (Eds.) (2004). *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Mangset, Per (2004). *“Mange er kalt, men få er utvalgt” Kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforskning.
- Mills, Janet (2004). Working in music: becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(3), 245–261.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (PhD-avhandling). Oslo: Unipub forlag.

- Nielsen, Frede V. (2003). Didaktik på tværs af fag. Aspekter i fagdidaktikkens kernefaglighed. In: M.B. Nielsen, R. Tønnesen & S.M. Wiland (Eds.) *Fagdidaktikk på offensiven* (pp. 12–36). Agder: Høyskoleforlaget.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (Eds.) (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.
- Pembroke, Randall & Craig, Cheryl (2002). Teaching as a Profession: Two Variations on a Theme. In: R. Colwell & C. P. Richardson (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 786–817). Oxford: Oxford University Press.
- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind. (2012). A Reflection on Musical Experience as Extential Experience: An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), 99–116.
- Regelski Thomas (2002). On “methodolatry” and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of music education review*, 10(2), 102–123.
- Roberts, Brian. A. (2000). A North American response to Bouij. Music education student identity construction revisited in Sweden. In: R. Rideout (Ed.) *On the sociology of music education: Papers from the music education symposium at the University of Oklahoma* (pp. 63–74). Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Ruud, Even (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, Anders (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. In: S.-E. Holgersen & S.G. Nielsen (Eds.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 12* (pp. 81–100). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Slagstad, Rune (2011). Vitenskapen, kallet og profesjonen. *Forskning.no*. Kronikk 13.05.11 Retrieved 11 October 2013 from: <http://www.forskning.no/artikler/2011/mai/287967>.
- Small, Christopher (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Smeby, Jens-Christian (2008). Profesjon og utdanning. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stier, Jonas (2003). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Studentlitteratur: Lund.
- St. meld. nr. 11. (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Stortingsmelding. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 33. (2008–2009). *“Kultur å forsvare” Om kulturvirksomheten i Forsvaret frem mot 2020*. Stortingsmelding. Oslo: Forsvarsdepartementet.

- Tønsberg, Knut (2013) *Akademiseringen av jazz, pop og rock. En dannelsesreise*. Trondheim: Akademika forlag.
- Varkøy, Øivind (Ed.) (2012a). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Varkøy, Øivind (2012b). Techné, technological rationality and music. In: E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Eds.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham: Ashgate.
- Waagen, Wenche (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østern, Anna-Lena & Angelo, Elin (2014): Kunstpedagogikk, profesjonsfaget i lærerutdanning for kunsthøgskolelærere. In: E. Angelo & S. Kalsnes (Eds.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, Anna-Lena, Stavik-Karlsen, Geir & Angelo, Elin (Eds.) (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmark, Klas, Burrage, Michael & Torstendahl, Rolf (Eds.) (1990). *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage.

Elin Angelo
Førsteamanuensis musikkdidaktikk
NTNU, Program for lærerutdanning
7046 Trondheim
elin.angelo@plu.ntnu.no

Eva Georgii-Hemming
Professor musikkvitenskap
Örebro Universitet, Musikhögskolan
701 82 Örebro
eva.georgii-hemming@oru.se

Musikundervisning som professionel praksis – en prakseologisk tilgang

Finn Holst

Music teaching as professional practice – a praxeological approach

Based on Dietrich Benners (2010) praxeology, this article presents a praxeological approach to research focusing on the professional practice of teaching music.

Central understandings in his praxeology are presented leading to how the praxeological approach can serve as a basis for the development of didactical theory in this area of research:

- 1. Benners praxeology as a general systematics for human practices*
 - 2. Pedagogical practice as one of several human practices*
 - 3. Praxeology as practical science*
 - 4. The praxeological understanding of professional pedagogical practice*
- This finally leads to how the praxeological approach can serve as a basis for the development of didactical theory in this area of research. In this frame of understanding a praxeological-didactic model is presented describing the indirect relation between practice and theory through three didactic levels of professional pedagogical practice.*

I den dannelseseoretiske tradition drejer de centrale didaktiske spørgsmål sig om begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold. I den danske musikdidaktik har den dannelsesdidaktiske tradition stået helt centralt, som det ses hos F. V. Nielsen (1998). Denne tilgang kan modstilles en mere teknisk forståelse af didaktik med fokus på metodiske spørgsmål – didaktik som overvejende metodisk disciplin. Denne forståelse har fået en opblomstring inden især for den almene skole forbundet med et øget fokus på accountability og output-management i den offentlige sektor. I forhold til disse to tilgange står spørgsmålet om lærerens professionalisering versus de-professionalisering centralt. Der er her tale om centrale didaktiske problemstillinger, der vedrører forholdet mellem fag og pædagogik, mellem teori og praksis og mellem uddannelsen til og udøvelsen af en professionel musikpædagogisk praksis, som jeg har arbejdet med i min ph.d.-afhandling (Holst 2013). Jeg har her anvendt Dietrich Benners prakseologiske tilgang, som jeg har fundet tilbyder interessante og forklaringskraftige forståelser og præcisering på dette område. Jeg vil derfor introducere og præsentere Benners prakseologiske tilgang og hans generelle prakseologiske teori med henblik på musikpædagogisk forskning på dette område.

Dietrich Benners (2010) *prakseologi* omhandler som generel teori menneskelige praksisformer i en helhedsmenneskelig praksis. Denne generelle teori er også grundlag for hans udvikling af specifik teori om pædagogisk praksis i form af en dannelseseoretisk almen pædagogisk teori samt teori om professionel pædagogisk praksis. Hvor Benners (2010) almenpædagogiske teori er bekendt i dansk sammenhæng (Oettingen 2007), er andre dele af teorikomplekset på nuværende tidspunkt kun tilgængeligt på tysk, og dermed mindre kendt i dansk og skandinavisk sammenhæng.

Jeg vil i det følgende præsentere centrale forståelser i Benners prakseologi, præcisere de teoretiske forståelser samt hvordan dette anvendes som grundlag for udvikling af didaktisk teori i en *prakseologisk* ramme. Jeg behandler dette i fem punkter, med henblik på udvikling af didaktisk teori i denne ramme.

Benners prakseologiske systematik

Formuleringen af en grundstruktur og egenlogik for pædagogisk praksis, må ifølge Benner (Benner 2010) være baseret på en nødvendighed i den menneskelige handlen. En almen pædagogik, der er begrundet således, konfronterer den pædagogiske praksis og uddannelsesvidenskaben med en nødvendighed, som ikke påføres udefra, men som bygger på den pædagogiske handlen og tænken i sig selv - altså gennem et

internt argument. Den pædagogiske praksis er en af flere praksisformer, der indgår i en helhedsforståelse af menneskelig praksis. Benner stiller spørgsmålet, hvad det er, der udgør menneskelig handlen, samt hvad det er for former for praksis, der er nødvendige for menneskelig sameksistens. Hermed etableres den prakseologiske systematik.

Spørgsmålet om hvad mennesket er, besvarer Benner ved at bestemme, hvad der grundlæggende adskiller mennesket fra planter og dyr og henholdsvis fra Gud (Benner 2010: 28). Da mennesket ikke får sin bestemmelse gennem biologiske funktioner eller en skaberkraft, er det kun mennesket, der som handlende væsen får sin bestemmelse igennem praksis. Menneskelig praksis har imidlertid to bestemmelser: for det første for mennesket at være aktiv og handlende og dermed viljebestemt at frembringe noget, og for det andet som en menneskelig en nødvendighed, fordi mennesket er ufuldkommet (imperfekt) og må søge sin bestemmelse i handling. Praksis er ifølge Benner (ibid.:31) bestemt af to forhold. For det første opstår den af menneskets ufuldstændighed eller nød, og for det andet giver det mennesket en bestemmelse, som ikke umiddelbart er en følge af ufuldstændigheden, men som fremkommer gennem menneskets selvvirksomhed. Bestemmelsen er således ikke-affirmativ. Dette er grundlag for Benners forståelse af dannelse gennem selvvirksomhed.

Med afsæt i Eugen Finks (1979) analyse af grundfænomener for menneskelig sameksistens (sam-eksistentialer), skelner Benner (2010: 21-22) mellem seks ko-eksistentielle praksisser: arbejde, etik, politik, kunst, religion og pædagogik. Praksisformerne begrundes med menneskelig nødvendighed på netop disse områder: Mennesket skal gennem arbejde bearbejde naturen for at have et livsgrundlag, må problematisere, anerkende og udvikle normer og regler, forme den samfundsmæssige fremtid, transcendere nutiden igennem æstetisk udtryk, er konfronteret med menneskets endelighed og sin egen død, samt står i et generationsforhold og er blevet opdraget og opdrager den efterfølgende generation. (Benner 2010: 22). At de forskellige praksisformer (arbejde, etik, politik, kunst, religion og pædagogik) ifølge Benner ikke står i en forudbestemt harmoni til hinanden, leder til nødvendigheden af en handlingsorienteret teori for den menneskelige helhedspraksis, hvor disse områder ikke udskilles fra hinanden, men derimod etablerer en helhedsforståelse, som samtidig anerkender de særlige opgaver for de forskellige praksisformer. Den prakseologiske teori skal derfor for det første give et bud på en forståelse af en menneskelig helhedspraksis (Gesamtpraksis), og for det andet være rettet mod en forståelse af de enkelte praksisformers særlige karakter. Sidstnævnte leder derefter til en undersøgelse af den pædagogiske praksis og dermed til Benners udarbejdelse af en almen pædagogik.

Et afgørende punkt for at beskrive den prakseologiske systematik handler om relationen mellem forskellige former for menneskelig praksis. Ifølge Benner (2010: 44) kan ingen enkeltpraksis hævde forrang over en anden, da de forskellige enkeltpraksisser ikke kan udledes af hinanden. Derfor må de stå i et ikke-hierarkisk forhold til hinanden.

Det ikke-hierarkiske forhold mellem enkeltpraksisser bestemmer ikke hvordan mennesker reelt lever sammen, men er, hvad Benner kalder, en regulativ idé, som vi kan anerkende eller ikke anerkende. Ved et hierarkisk forhold mellem enkeltpraksisser, hvor en eller flere enkeltpraksisser har forrang for andre, vil der være fare for at den menneskelige helhedspraksis bliver reduceret gennem enkeltpraksissers primat. Eksempler herpå kunne være økonomiske systemers dominans. Det er Benners pointe, at ikke kun de enkeltpraksisser som underordnes, men også den dominerende enkeltpraksis lider skade. Dette kunne også eksemplificeres i forhold til spørgsmålet om undervisning i musik. Undervisning er, som funktion, en pædagogisk praksis men har også en genstand - her musik, der ligger uden for den pædagogiske praksis. Den pædagogiske praksis står således i relation til en kunstnerisk praksis. Den dobbelte relation er tydelig: den pædagogiske praksis (som funktion) indgår på den ene side som en del af musik som kunstnerisk praksis, som videreførelse og uddannelse, og musik som genstand indgår i den pædagogiske praksis, som en del af en almen dannelse. Den pædagogiske praksis henholdsvis den kunstneriske praksis kan ikke overordnes den anden. I begge tilfælde vil det have u hensigtsmæssige konsekvenser for både den dominerende og den dominerede praksisform. Pointen er, at enkeltpraksisser ikke i sig selv kan ophæves til universelle men derimod er gensidigt afhængige af hinanden som del af en menneskelig helhedspraksis.

Dette leder til, som regulativ idé, at opfatte den pædagogiske praksis og den kunstneriske praksis (her musik) som to ligestillede praksisformer. Det betyder også, at den med en bestemt praksis forbundne viden ikke kan udledes af en anden praksis. Spørgsmålet, som ikke behandles i Benners almene pædagogik, er nu, hvordan denne relation og den dermed forbundne professionsviden, i et didaktisk perspektiv, yderligere kan præciseres med henblik på undervisning i musik gennem udvikling af didaktisk teori. Den prakseologiske systematik udgør således en mulig ramme for *udvikling* af prakseologisk funderet didaktisk teori i krydsfeltet ”mellem fag og pædagogik”.

Den prakseologiske bestemmelse af pædagogisk tænken og handlen

Den prakseologiske teori skal, ud over at give et bud på en forståelse af en menneskelig helhedspraksis, også være rettet mod en forståelse af de enkelte praksisformers særlige karakter, hvilket leder til undersøgelse af den pædagogiske praksis og dermed til Benners udarbejdelse af en almen pædagogik. Benner formulerer to *konstitutive principper* som vedrører det individuelle aspekt, nemlig princippet om menneskets formbarhed (ibid.:70) og princippet om opfordring til selvvirksomhed (ibid.:78). Disse suppleres af to *regulative principper* for pædagogisk tænken og handlen. Det ene spørgsmål, der rejses, er, hvordan pædagogisk praksis afstemmes i forhold til andre praksisformer. Dette er ifølge Benner (2010: 94) blevet en påtrængende nødvendighed gennem institutionalisering og professionalisering af den pædagogiske praksis. Her gør Benner, som allerede omtalt, en ikke-hierarkisk ordning af den fællesmenneskelige praksis gældende. Det andet spørgsmål der rejses vedrører forholdet mellem pædagogisk institution og det samfundsmæssigt givne. En position kunne være at afgrænse eller afkoble samfundsmæssige determinanter fra den pædagogiske praksis (ibid.:108). Modsætningen hertil ville være en politisk-pragmatisk tilgang, hvor den samfundsmæssige indflydelse optræder determinerende. En tredje vej bestemmes nu sådan, at der må foregå en transformation. Denne er afhængig af en vurdering af, hvorvidt de samfundsmæssige krav og den pædagogiske transformation understøtter og muliggør de to konstituerende principper nemlig princippet om menneskets formbarhed og opfordring til selvvirksomhed. Der er hermed tale om et regulativt princip for, hvordan samfundsmæssig indflydelse transformeres til pædagogisk legitim indflydelse (2010: 114).

Benner bestemmer således i rammen af prakseologien for helhedsmenneskelig handlen det særlige ved pædagogisk praksis og præciserer det i form af henholdsvis konstitutive og regulative principper. I forhold til en musikalsk, kunstnerisk praksis ville man kunne anlægge en lignende tilgang for at bestemme det særlige ved denne menneskelige praksis gennem konstitutive og regulative principper for denne praksis. Et bud kunne være at bibeholde principperne om menneskets formbarhed som bestemmelse som et konstitutivt dannelsesprincip og den ikke-hierarkiske sammenhæng i menneskelig helhedspraksis som regulativt princip. Dertil kunne formuleres et musikæstetisk konstitutivt princip fx på grundlag af Frede V. Niensens teori om musikkens meningslag (Nielsen 1994: 136) og et regulativt princip fx om musikalsk trading gennem aktiv musikalsk deltagelse.

Pointen er, at der kan opstilles særlige principper for forskellige menneskelige praksisser, og at disse praksisser på den ene side adskiller sig fra hinanden som

særegne eller unikke, og på den anden side indgår i en helhedsmenneskelig praksis. Som tidligere omtalt har dette særlig relevans for spørgsmålet om forholdet mellem fag (her musik) og pædagogik. Pointen er nu at de på den ene side adskiller de sig fra hinanden - den ene kan således ikke udledes af den anden eller omvendt - og på den anden side må de i fællesskab (med en relation) indgå i helhedsmenneskelig praksis

Prakseologi som videnskab

Benner (1994) bygger sin forståelse af prakseologi som videnskab på Josef Derbolav (1975: 104), som skelner mellem erkendelsesvidenskaber (fx fysik, biologi, psykologi) og praktiske videnskaber (fx medicin, pædagogik, jura, kunst, økonomi). Prakseologi bliver af Derbolav defineret som en videnskab, der stiller videnskabeligt funderede refleksionsformer til rådighed for en praksis, således at denne kan orientere sig og omvendt således at den praktiske videnskabs teori kan afprøves i denne praksis. Benner (1994) forstår, i overensstemmelse hermed, pædagogik som praktisk videnskab begrundet i og for pædagogisk praksis og præciserer den nærmere som en *prakseologisk-eksperimentel* videnskab. Ud over den prakseologiske bestemmelse henviser dette til en empirisk tilgang.

I 1962 holdt Heinrich Roth (1962) ved sin tiltrædelsesforelæsning som professor i pædagogik i Göttingen, en meget omtalt forelæsning om 'den realistiske vending i pædagogisk forskning'. Den dominerende hermeneutiske, tekstanalytiske tilgang skulle udvides med empirisk forskning. Hermed åbnes for en spændvidde - henholdsvis et modsætningsforhold - mellem en humanistisk (typisk hermeneutisk) forskningstradition og en empirisk tilgang forbundet med en positivistisk tradition. En tendens til at reducere de pædagogiske undersøgelsesspørgsmål til mulighederne i en teknisk disciplin modstilles af Benner med tesen om, at pædagogisk videnskab, som praktisk videnskab om og for pædagogisk praksis, må forstås som en prakseologisk-eksperimentel videnskab (Benner 1994, Bd1: 80). Forskellen mellem de to empiriske tilgange præciseres nu på grundlag af en skelnen mellem det tekniske- og det praktiske eksperiment. *Det tekniske eksperiment* har til hensigt at levere en kausalanalytisk forklaring, hvad enten undersøgelsesgenstanden er natur (fysisk-biologisk) eller menneskelig. I *det praktiske eksperiment* er genstanden i sig selv desuden problematiseret. Horisonten for det praktiske eksperiment er bestemt af motiveret handlen (ibid.:81). Forholdet mellem teori og praksis er ikke her, som i det tekniske eksperiment, et spørgsmål om en anvendelse af teori *på* en bestemt praksis. Praktisk teori foregriber ikke den handlende persons forståelse, men muliggør denne (ibid.:82). Formidlingen mellem

den teoretiske muliggørelse og den praktiske virkeliggørelse, ligger hos den handlende person. Praksis kan ikke udledes af den pædagogiske handlingsteori, men er derimod henvist til at være formidlet i den pædagogiske undervisningspraksis (ibid.:228). Dette forhold er tæt knyttet til forståelsen af professionel praksis, som jeg vil uddybe i det følgende.

Den prakseologiske bestemmelse af professionel praksis

I den pædagogiske praksis skelner Benner mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Det er udgangspunktet at en professionel praksis opstår når hverdagspraksis bliver så kompleks, at den ikke mere kan udøves uden en videnskabelig og professionel tilgang. Begrundelsen for en professionel praksis er med Benner således et internt argument i modsætning til et spørgsmål om professioners afgrænsning fra hinanden, som kan ses som et eksternt argument. Det interne argument betyder imidlertid ikke, at der ikke foreligger et spændingsforhold mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Den professionelle praksis er begrundet i praksis vs. en professionel praksis begrundet i professionen.

Professionel praksis kan med Benner placeres mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis. Disse forskellige praksisformer forbindes med forskellige vidensformer (fig. 1) således at man "zwischen Umgangswissen, Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen unterscheiden können." (Benner 2010: 50).

Der optræder, hvad der kan betegnes som *prakseologiske niveauer*, da den prakseologiske bestemmelse af professionel praksis og professionel viden netop består i at identificere praksis og viden på et niveau (niveau II) mellem henholdsvis et niveau for hverdagspraksis og hverdagsviden (niveau I) og et niveau for videnskabelig praksis og videnskabelig viden (niveau II):

Prakseologisk niveau	Praksisformer	Videnformer
Niveau III	Videnskabelig praksis	Videnskabelig viden
Niveau II	Professionel praksis	Professionel viden
Niveau I	Hverdagspraksis	Hverdagsviden

Figur 1: Professionel praksis mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis

Ifølge Benner kan professionel praksis på den ene side ikke begrundes i sig selv, men må begrundes i den pædagogiske praksis (en intern begrundelse). Desuden forudsætter professionel praksis videnskabelig teori, men kan ikke udledes heraf, idet teorier ikke kan overføres direkte på praksis, men må vurderes og begrundes ud fra deres relevans i den professionelle praksis. Dette er en selvstændig refleksionsinstans, som ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og som adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis. Benner bidrager således med sin praxeologiske analyse til, hvad Oettingen (2007) betegner som en differentiell tilgang, hvor "pædagogisk professionalitet... finder sin egen berettigelse i differencen til den pædagogiske praksis på den ene side og den videnskabelige praksis på den anden side" (ibid.:42).

Man kan i den praxeologiske forståelse skelne mellem den praksis, der udgør videnskabelig forskning og den praksis som udgør undervisning og uddannelse (profession), hvilket betyder, at det bliver muligt at skelne mellem anvendelse af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og udvikling af teoretisk teori og forskningsviden på den anden. Hermed begrunder jeg det at opfatte teoretisk-teori, som specifik i forhold til den praksis den indgår i - henholdsvis i forskningspraksis og professionspraksis.

Dette er af betydning for forståelsen af *didaktologi som et selvstændigt forsknings- og teorifelt* for og om didaktisk praksis som professionel praksis, som et selvstændigt refleksionsniveau – og dermed for forståelse af forholdet mellem didaktisk teori og didaktisk praksis. Dette vil jeg i det følgende vil uddybe som en indirekte relation.

Didaktisk teori på praxeologisk grundlag

Praxeologi, som praktisk videnskab, der stiller videnskabeligt funderede refleksionsformer til rådighed for en praksis, således at denne kan orientere sig og omvendt, kan nu præciseres i forhold til didaktik med begrebet didaktologi, som formuleret af Frede V. Nielsen (Nielsen 2004). Hermed optræder en distinktion mellem didaktologi som forsknings- og teoriområde som videnskabelig praksis, og den praktiske didaktik som didaktisk praksis. Didaktologi er kendetegnet ved, at den er deskriptiv, analytisk og ikke-normativ med en analyserende og undersøgende distance. Didaktikken er kendetegnet ved, at den er normativ og præskriptiv med en tilgang karakteriseret ved deltagelse, nærhed og involverethed. Nielsen fremhæver, at selvom han "betoner didaktikkens praksisorientering og didaktologiens teoriorientering, må det stå klart, at også didaktologien til syvende og sidst er rettet mod praksis, fordi denne udgør

genstandsfeltet for den teoretiske virksomhed” (Nielsen 2004). Jeg kobler nu dette således, at jeg forstår didaktologi som det specifikke prakseologiske videnskabsområde, der beskæftiger sig med didaktisk praksis. Hermed forstår jeg så også en professionel didaktisk praksis, som den didaktiske praksis, der forudsætter didaktologi som teori udviklet i didaktologisk praksis.

Jeg har i rammen af de prakseologiske niveauer (figur 1) opstillet en model for professionel praksis i den prakseologiske ramme (andet prakseologiske niveau). Denne didaktiske model (figur 2) er placeret på andet prakseologiske niveau (figur 1), som en udfoldelse af professionel praksis og professionsviden (prakseologisk niveau 2).

Indenfor professionsudøvelsens tre *didaktiske niveauer* opstiller jeg forskellige praksisformer og vidensformer (prakseologier) som praksis 1 og logos 1, praksis 2 og logos 2 samt praksis 3 og logos 3.

Didaktisk niveau	Praksis	Logos
Niveau III	Praksis 3: Teoretisk praksis Begrundelse, valg og konstruktion af undervisningens indhold	Logos 3: Teoretisk viden mhp på anvendelse af teoretisk-teori, som kvalificeret grundlag for teoretisk praksis.
Niveau II	Praksis 2: Refleksiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mer eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering.	Logos 2: Refleksiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab, metodik.
Niveau I	Praksis 1: Udøvende praksis af interaktionens situationsbundne, meningsbærende handlingssammenhænge - at gennemføre undervisning som proces.	Logos 1: Situationsbunden handlekundskab i form af procedurer, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis.

Figur 2: Tre didaktiske niveauer i professionel praksis - en prakseologisk, didaktisk model

Det er nu interessant nærmere at forfølge, hvordan teori (i Logos 3) og praksis (i Praksis 1) - i rammen af denne forståelse - på den ene side er adskilt, og på den anden side, gennem det prakseologiske koncept, alligevel har indbyrdes forbindelse

i kombinationen af et bottom-up perspektiv og et top-down perspektiv (Holst 2011), idet der er en kobling mellem niveauerne mellem det lavere niveau logos-element og det følgende niveaus praksiselement. I et bottom-up perspektiv udgør erfaringer på det lavere niveau elementer i det næste niveau og i et top-down perspektiv indeholder det højere niveau den for den professionelle praksis selvstændige refleksionsinstans (teoretisk praksis og refleksiv praksis), som er præmis for og rammesætter det underliggende niveau. Eksempelvis kan nævnes at et metodisk repertoire (metodisk kundskab) vil være specifikt i forhold til indholdsvalg og -begrundelser (indhold-metode-relationen). Elementer på et niveau indgår således i en sammenhæng på næstfølgende niveau. Niveauerne kan følgelig ikke betragtes som determinerende, hverken i et top-down (teoridetermineret) eller et bottom-up perspektiv (erfaringsdetermineret), men bindes sammen i den professionelle praksis gennem dennes selvstændige refleksionsniveauer.

Det er en vigtig pointe, at distinktionen på tredje niveau (i Logos 3) didaktologi / didaktik præciserer muligheden for, at et undervisningsfags teori og praksis kan anskues både adskilt og gensidigt uden at miste den indbyrdes forbindelse. Denne distinktion bygger på Benners skelnen mellem videnskabelig praksis og professionel praksis (fig. 1).

Sammenfattende sammenhæng og betydning

De her præsenterede teori-afsnit er bygget op i en slags kædelogik, som jeg finder nødvendig for at kunne præcisere de enkelte delområder af teorikomplekset som tilsammen udgør en helhedsforståelse. Denne kædelogik er bygget op således at hvert afsnit forudsætter og viderefører det tidligere afsnit på følgende måde:- Den prakseologiske model for tre didaktiske niveauer (afsnit 5) i professionel praksis (fig. 2) skriver sig ind i forståelsen af professionel praksis (afsnit 4) - dvs. i andet niveau i den prakseologiske model for professionel praksis (fig. 1). Afsnit 5 er forståelsesmæssigt indlejret i afsnit 4.

Jeg har gennem disse trin således på den ene side præciseret de teoretiske forståelser i Benners prakseologi, samt på den anden side præsenteret hvordan dette kan anvendes som grundlag for udvikling af didaktisk teori i en prakseologisk ramme – og dermed *hvordan den prakseologiske tilgang kan præcisere og uddybe didaktologi som prakseologisk didaktisk teori særligt med henblik på en professionel musikpædagogisk praksis og udvikling heraf.*

Jeg vil her vende tilbage til min indledning, hvor jeg fremhæver vigtigheden af dette område, netop i den aktuelle skolepolitiske situation. Hvis det, som jeg hævder, er centralt for det musikpædagogiske felt at styrke en professionalisering og modvirke en de-professionalisering, er det, som jeg ser det, vigtigt, at didaktisk forskning indgår som en væsentlig og integreret faktor heri. Den her præsenterede prakseologiske tilgang skal ses som et bidrag hertil.

Referencer

- Benner, Dietrich (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi - mellem etik, pædagogik og politik*. Udvalgt og redigeret af Alexander von Oettingen. Klim, Århus.
- Benner, Dietrich (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag: Weinheim
- Fink, Eugen (1979). *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Herausgegeben von Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz. Freiburg: Alber.
- Holst, Finn (2009). Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. In: F.V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S.G. Nielsen (Red.) *Nordisk Musikpædagogisk Forskning Årbok 11*, NMH-publikasjoner 2009:8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Holst, Finn (2011). Musiklærerkompetence mellem teori og praksis. In: S.-E. Holgersen & S.G. Nielsen (Red.) *Nordisk Musikpædagogisk Forskning Årbok 12*. NMH-publikasjoner 2011:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Holst, Finn (2013). *Professional Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. PhD-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In: Schnack, K. (Red.) *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- von Oettingen, Alexander (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I Oettingen og Wiedemann (Red.) *Mellem teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Finn Holst

Ph.D.

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Campus Emdrup

Tuborgvej 164

DK - 2400 København NV

Inkludering – av hva og av hvem?

En problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet

Sidsel Karlsen

ABSTRACT

Inclusion – of what and of whom? A problematization of music education practice in multicultural society

At the same time as Nordic countries are becoming more multicultural there is an increasing demand in curricula that diversity, in all its forms, should be maintained, included and made visible within the frames of school. The present article represents an attempt to discuss and problematize various aspects of such inclusion – and the complexity which it brings about and entails – within a school music frame and through empirical data gathered as part of a Nordic ethnographic study of music education in multicultural classrooms and school contexts. The research was conducted in three lower secondary schools in Oslo, Stockholm and Helsinki, and the data comprises field notes from observation of 24 music lessons, six individual interviews with the three participating music teachers and 19 individual and group interviews with a total of 30 students. The matter of inclusion is approached from three different angles, namely through the challenges of including and acknowledging 1) the identities of the students; 2) the students' knowledge and competence; and 3) a variety of musical styles and genres in the music classroom. The findings show that music teachers working in multicultural contexts face demands of inclusion that are potentially conflicting and contradictory. Furthermore, it is suggested that attempts to handle such demands must be grounded in a profound knowledge of the contextually created conditions as well as in each teacher's understanding of his or her own professional ethics.

Keywords: cultural recognition; inclusion; multicultural music education; music and identity; music education ethnography

Innledning

I takt med at de nordiske landene blir etnisk flerkulturelle i stadig større grad øker også behovet for at diversitet – i ulike former – ivaretas og blir synliggjort innenfor skolens rammer. Dette krever et planverk som åpner for og stimulerer mangfold, men ikke minst åpenhet og stor grad av flerkulturell kompetanse hos skoleledelse og hos dem som skal møte elevene i skolens mange hverdagssituasjoner – nemlig lærerne. Dette gjelder også musikk lærere, som foruten å navigere i fagets eget, økende musikkulturelle mangfold (Nerland 2004) skal formidle musikkfagets innhold og arbeidsmåter til en elevmasse som blir stadig mer kompleks. Denne tiltakende kompleksiteten skyldes flere faktorer.

For det første har innvandringen til de nordiske landene fra ikke-vestlige land økt vesentlig de siste 40 årene¹, og dette har gitt en befolkningssammensetning med langt rikere etnisk og kulturelt mangfold enn tidligere, kanskje særlig i og omkring hovedstedene og de større byene. I Oslo, for å bruke den norske hovedstaden som eksempel, er minoritetspråklige elever, altså elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk, i dag i flertall ved 54 av byens 125 grunnskoler (NTB 2013). For det andre har vi i dag en større livssynspluralisme enn tidligere, delvis på bakgrunn av den nevnte innvandringen, som har medført et større religiøst mangfold, men også på bakgrunn av en generelt større åpenhet i samfunnet for å akseptere minoriteters ulike livsanskuelser, uttrykk og levemåter. Et eksempel er det store arbeidet som har pågått i Norge siden 1972 for å lovfeste LHBT-personers rettigheter, og å anerkjenne og synliggjøre erfaringene og livene til mennesker med et annet kjønnsuttrykk eller en annen seksuell legning enn det som kan defineres innenfor det normativt heteroseksuelle (LLH s.a.). Slike og andre former for mangfold skal også representeres og ivaretas i skolen. For det tredje skal alle elever i utgangspunktet integreres og inkluderes i den offentlige grunnskolen, i hvert fall i Norge (Kunnskapsdepartementet 2011), noe som byr på store utfordringer knyttet til elevers ulike læringsforutsetninger og læreres kompetanse i å forholde seg til og å møte disse. Dette bildet kompliseres ytterligere når man tar i betraktning at det kan være vanskelig for lærere å “oppdage”, og dermed anerkjenne, ferdigheter og kunnskaper hos elever med annen sosial og kulturell bakgrunn enn det de selv har (se for eksempel Karlsen 2012: 143–144). I tillegg til å møte og å inkludere elever med meget ulike forutsetninger, skal lærere altså, i undervisningssammenheng, kunne håndtere elevforutsetninger som kan være delvis skjult og utilgjengelige for dem selv.

Den økende kompleksiteten som lærerne møter i sin hverdag kan selvfølgelig ikke oppsummeres i kun tre punkter, men det ovenstående representerer et forsøk på å gi konkrete eksempler, og dermed illustrere den mangfoldsekspanjonen som

karakteriserer en post-, sen- eller “flytende” moderne virkelighet (Lyotard 1984; Giddens 1990; Bauman 2000), og som også spilles ut på skolens arena. Som tidligere nevnt skal mangfoldet både representeres, inkluderes og håndteres i undervisningen, og i så måte er musikkfaget intet unntak. At det musikkulturelle mangfoldet skal være representert er tydelig nedfelt for eksempel i både den finske, svenske og norske læreplanen i musikk (Finnish National Board of Education 2004; Skolverket 2011; Utdanningsdirektoratet 2006). I den svenske læreplanen uttrykkes det at et av formålene med musikkundervisningen er at “undervisningen [skall] bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras” (Skolverket 2011: 1). Videre stadfester den finske læreplanens innholdsbeskrivelser for musikk, årstrinn 1–4, at utvalget og repertoaret som skal danne utgangspunkt for egen musisering og lytting skal introdusere elevene for “the music of Finland and other countries and cultures, and contain examples from different eras and musical genres” (Finnish National Board of Education 2004: 231), og i den generelle, innledende delen uttrykkes det en tro på at musisering i fellesskap med andre bidrar til “the acceptance and appreciation of a diversity of cultures and skills” (230). Liknende formuleringer gjenfinnes i den norske læreplanen i musikk, men her blir musikkfaget ytterligere fremhevet som et fag som er spesielt egnet når det gjelder å drive inkluderingsarbeid: “Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Utdanningsdirektoratet 2006: 1). Videre understrekes fagets viktige rolle i et samfunn preget av diversitet, og dets potensial for å bidra til identitetsutvikling, kulturell anerkjennelse og forståelse: “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” (1). I sin overveiende positive, og muligens noe naive, tro på musikkens inkluderende funksjoner diskuterer læreplanen imidlertid i liten grad hva eller hvem som skal inkluderes, av hvem, og hvordan, og med tanke på den ovennevnte mangfoldseksplorasjonen finnes det heller ingen utgreiing av hvordan man som lærer forholder seg når ulike inkluderingstilnærminger eller -hensyn viser seg å ha uønskede sideeffekter eller rent ut sagt kolliderer og således viser seg inkompatible.

I det følgende ønsker jeg å diskutere og problematisere inkluderingsaspektet ved musikkfaget med bakgrunn i resultater hentet fra en nordisk, etnografisk studie av musikkundervisning i flerkulturelle klasserom og skolekontekster i Oslo, Stockholm og Helsinki. Studien søkte å utforske utviklingen av innvandrerelevens musikalske aktørskap, sett fra både læreres og elevers side (se Karlsen og Westerlund 2010;

Karlsen 2011; Karlsen 2012; Karlsen 2013; Karlsen 2014), og funnene åpenbarte og tydeliggjorde utfordringer knyttet til inkludering på ulike vis og områder. I denne artikkelen vil jeg behandle problematikken gjennom å presentere empiriske funn og eksempler som gjør det mulig å diskutere inkludering fra tre ulike vinkler, nemlig elevenes identitet, elevenes kunnskap og kompetanse samt musikkstilens representasjon og tilstedeværelse i musikkundervisningen. Først vil jeg imidlertid gjøre rede for tidligere musikkpedagogisk forskning omkring flerkulturalitet og inkludering, samt det aktuelle forskningsprosjektets teorigrunnlag og metodologiske ansatser.

Musikkpedagogikk, flerkulturalitet og inkludering – en kort forskningsgjennomgang

Det positive synet på musikkens inkluderende potensial gjenfinnes også i den internasjonale musikkpedagogiske akademiske diskursen, og innebærer blant annet en tro på at det å hente inn et vidt spekter av musikalske sjangere i undervisningen gjen-speiler “the cultural diversity of the world in general” (Anderson og Campell 2011: 1) og skaper undervisnings- og læringskontekster der diversitet kan utforskes og interkulturell forståelse utvikles i og gjennom musikalsk aktivitet og samhandling (se for eksempel Campbell 2004; Lundquist, Szego, Nettle, Santos og Solbu 1998). Videre har det å innlemme musikk fra elevenes opprinnelsesland i undervisningen, når man som lærer arbeider i en flerkulturell skolekontekst, blitt ansett som en måte å bidra til positiv inkludering, anerkjennelse av kulturell identitet, og dermed forsterking av minoritetselvers selvidentitet (Drummond 2005; Elliott 1995). Liknende ideer finnes hos Ruud (2007), som også minner om at kulturell anerkjennelse, i form av å få “mulighetene for å utøve, få opplæring i og bli anerkjent for sin musikkulturelle tilhørighet nettopp hører med til en av de fundamentale demokratiske rettigheter i et moderne mediesamfunn” (282).

Forskning på musikk lærerstudenter som får presentert et utvidet antall musikk-kulturer som del av sin egen lærerutdannelse, viser blant annet at en slik tilnærming gjør at studentene utvikler ideer om hvordan “flerkulturell musikalsk inkludering” kan gjøres i klasserommet (Belz 2006), og en generelt større forståelse for kulturell og musikalsk diversitet (Joseph og Southcott 2009; Southcott 2010). I en komparativ studie av inkluderende pedagogikk hos ferdig utdannede og erfarne musikk lærere, går forskerne Burnard, Dillon, Rusinek og Sæther (2008) imidlertid ut over en slik relativt snever forståelse av inkludering, og påpeker at en inkluderende musikk-pedagogikk også må kjennetegnes av læreres sensitivitet overfor alles deltakelse, på

tvers av utfordringer knyttet til fattigdom, klasse, religion, språk, kulturell bakgrunn og kjønn. Videre viser de at det som karakteriserte de pedagogiske forholdningsettene til de fire lærerne som deltok i studien, og som var felles på tross av at lærerne befant seg i ulike undervisningskontekster i henholdsvis Sverige, Spania, Australia og Storbritannia, var at de

- *were hearing their students, both listening to what they said or trying to interpret their body language;*
 - *had built a subject narrative that was eventually accepted by the students;*
 - *designed meaningful learning experiences that generated intrinsic motivation through musical teamwork and learner agency; and*
 - *displayed clarity and consistency of classroom management, which at the same time facilitated students' self-regulation of behaviour.*
- (Burnard, Dillon, Rusinek og Sæther 2008: 120)*

Inkludering av elever med ulik geografisk, etnisk og kulturell bakgrunn sto også i fokus blant lærerne som deltok i Sæthers (2008) studie av musikkundervisning i flerkulturelle skolekontekster i Malmö. Her ble imidlertid dette iscenesatt ved at musikken i seg selv ble ansett å være et inkluderingsverktøy og ved at alle elever, uavhengig av bakgrunn, fikk spille den musikken de ønsket som del av musikkundervisningen. Ofte valgte imidlertid elevene å spille mainstream pop og rock framfor musikk fra sitt eget (eller foreldrenes) hjemland, og dette mente en av de deltakende lærerne var et utslag av behovet for å bli akseptert i jevnaldergruppa, og dermed en strategi for selvinkludering i svensk ungdomskultur. For en av lærerne som deltok i forfatterens (Karlsen 2014) studie av musikkundervisning i flerkulturelle klasserom i de nordiske landene var det å skape en felles erfaringsplattform ved hjelp av musikk en måte å bygge et sosialt fellesskap på, og dermed en sosial sammenheng der alle elever – uansett bakgrunn – kunne kjenne seg inkludert. Samspillsituasjoner ble også ansett som spesielt egnede læringsarenaer når det gjaldt å tilegne seg regler for samarbeid, og dermed for å kunne bidra konstruktivt inn i – og bli inkludert av – det større elevfellesskapet.

I Trulssons (2010a, 2010b) studie av musikkens betydning for innvanderforeldre som velger å la barna sine delta i musikkopplæring utenfor grunnskolens rammer kommer selvinkludering i og gjennom musikk opp som et tema på en annen måte enn ovenfor. Disse foreldrene velger musikkopplæring for sine barn blant annet som del av en strategi for å oppnå sosial mobilitet og rekonstruksjon. Ved at barna deres blir skolert i vestlig musikk håper de å, gjennom sine barn, kunne gjenvinne de sosiale posisjonene i middelklassen som gikk tapt da de måtte eller valgte å utvandre til Sverige. Musikken og musikkopplæringen fremstår dermed som et middel for å

inkludere barna – men også familien – i det svenske samfunnet på et klassenivå som samsvarer med deres egen selvoppfatning.

Forskningsgjennomgangen viser at inkludering og flerkulturalitet forstås og behandles på ulike måter i det musikkpedagogiske fagfeltet. Imidlertid er det få av de ovennevnte forfatterne som diskuterer det krysspresset lærere kan oppleve når de står i situasjoner der ulike inkluderingshensyn skal ivaretas på en og samme tid, og der de i sanntid må håndtere “ulike og sammensatte relasjoner mellom musikkutdanning og sosial klasse, kjønn, seksuell orientering, rase, etnisitet, lokal kultur, globale medier og så videre” (Dyndahl og Ellefsen 2011: 211). Et unntak er Allsup (2011), som beskriver, gjennom rike eksempler hentet fra blant annet finske musikkverk for ungdomsskolen (se 21–23), hvordan ønsket om å inkludere i stedet kan ende med å skape en følelse av forvirring og ytterligere isolasjon hos enkeltelever dersom inkluderingshandlingene utføres på et lite gjennomtenkt grunnlag. For å kunne fange, beskrive og analysere denne typen sensitive og kompliserte situasjoner og forhold behøves et teoretisk rammeverk som underbygger det Søndergaard (2006) beskriver som “kompleksitetssensitive typer av tenkning” (234). I dette tilfellet innebærer det teorier hentet fra det sosiologiske og det mer spesifikt musikk-sosiologiske området.

Teoretiske utgangspunkter

Det teoretiske rammeverket for den nordiske studien som her brukes som utgangspunkt for å diskutere inkludering i musikkpedagogisk praksis, er i hovedsak basert på arbeidene til sosiologene Giddens (1984, 1991) og Barnes (2000) samt musikk-sosiologene DeNora (2000), Batt-Rawden og DeNora (2005) og Small (1998). I dette forståelsesgrunnlaget er en av de sentrale antakelsene at identitets- og aktørforhandlinger er en selvfølgelig del av et senmoderne liv (Barnes 2000; Giddens 1991), og videre at våre selv har flere lag – at vi utvikler og opprettholder parallelle identiteter – blant annet som en konsekvens av kompleksiteten og diversiteten til de kulturelle systemene som omgir oss og som vi er en del av (Hall 1992). Aktørforhandlinger forstås, i en slik sammenheng, som gjennomført av kunnskapsrike individer som har betydelige, om enn ikke ubegrensede, muligheter for å velge og å utvide sine egne handlingsmuligheter og -rom ved å trekke på de ressurser som finnes tilgjengelige i den verdenen som omgir dem (Giddens 1984).

I denne typen samfunnskontekst og -forståelse ses musikken som et medium som identiteter og handlingsmuligheter forhandles i og gjennom (MacDonald, Hargreaves og Miell 2002; Ruud 1997). Etter DeNora's (2000) oppfatning er musikk en estetisk

uttrykksform som har et særlig potensial for å gjøre oss handlingsdyktige (*capacitated*) ved at den tilbyr muligheter for “perception, action, feeling [and] corporeality” (153). Som en følge av denne måten å se musikk på, har en viktig del av det å konstruere studiens teoretiske rammeverk bestått i å kartlegge hva det innebærer å være en *musikalsk handlende aktør* (se Karlsen [2011] for en bredere utlegning av dette) og å utforske, fra et musikk sosiologisk perspektiv (Batt-Rawden og DeNora 2005; DeNora 2000; Small 1998), hvilke musikkrelaterte praksiser mennesker engasjerer seg i når de konstruerer og forhandler seg selv som handlende subjekter i og gjennom musikk.

Med støtte i det ovenstående, samt internasjonal forskning på innvandrerelevers opplevelse av utdanningssystemet (Olneck 2004; Phelan, Davidson og Yu 1993), antas det at for denne elevgruppen vil utfordringene knyttet til identitets- og aktørforhandlinger være aksentuerte fordi elevene hver eneste dag må nedlegge et betydelig arbeid i å forholde seg til og å skape mening i og mellom tidligere og nåværende sosiokulturelle kontekster, sosiale sammenhenger som kan synes både inkompatible og inkongruente. Hvis vi i tillegg tar i betraktning det vi vet om musikkens betydning i ungdommers liv generelt (se for eksempel Tarrant, North og Hargreaves 2002), synes det rimelig å tro at musikk også er en viktig ressurs for mange innvandrerelever i deres bestrebelser knyttet til å bestemme og utforske hvem de vil være og framstå som, og hvordan de ønsker å agere innenfor rammene av de komplekse virkelighetene som omgir dem.

Metodologiske ansatser: Etnografisk forskning på tvers av landegrensener

Studiens design

Som tidligere nevnt, ble forskningsprosjektet designet som en etnografisk studie med flere lokaliteter for innhenting av data (Bogdan og Biklen 2006: 70), og med den hensikt å utforske innvandrerelevers musikalske aktørskap fra ulike vinkler. Studiens hovedproblemstilling var utformet som følger: *Hvilke forståelser eksisterer blant musikk lærere og deres elever når det gjelder innvandrerelevers musikalske aktørskap?* Denne hovedproblemstillingen ble igjen utforsket gjennom tre delproblemstillinger, nemlig 1) hvordan uttrykker lærere sin forståelse av sine elevers utvikling av musikalsk aktørskap; 2) hvilke tilganger erfarer elevene selv at de har til musikkrelaterte kulturer, praksiser og kunnskapsformer innenfor og utenfor rammene av skolens musikk timer; og 3) hvilke musikkrelaterte identitetsveier er tilgjengelige for elevene i disse (formelle og uformelle) sammenhengene.

Studiens empiriske data ble innhentet i tre undervisningspraksiser i ungdomsskoler (med elever i alderen 13–16 år) beliggende i innvandrersområder i Helsinki, Stockholm og Oslo. For at jeg skulle få en så rik og kontekstualisert forståelse av deltakernes sosiale handlinger som mulig (se Pole og Morrison 2003: 4), ble dataene samlet inn gjennom klasseromsobservasjoner samt intervjuer med lærere og elever. Den totale mengden data omfatter feltnotater fra 24 undervisningsforløp i musikk fordelt på de tre klasseromspraksisene, seks intervjuer med de tre deltakende lærerne, samt 19 gruppe- og individuelle intervjuer med i alt 30 elever (N=47)².

Utvalgsstrategier

De overordnede strategiene for valg av forskningslokaliteter var basert på kriterier knyttet til de tre lærerne som deltok i studien. Disse ble valgt fordi 1) de hadde mange års erfaring (fire til 11 år) med å undervise i ungdomsskoler beliggende i innvandrerrike områder; 2) de ønsket å delta i studien og var ikke underlagt press fra for eksempel rektorer, skolestyrer eller liknende; og 3) utdanningsbakgrunnen deres varierte, og det fantes også variasjon i alder (fra tidlig i 30-årene til sent i 50-årene) og kjønn (to kvinner og en mann). Utvalgsstrategiene kan dermed sies å være en kombinasjon av omdømmebasert utvalg (*reputational case selection*, se Goetz og LeCompte 1984) fordi jeg anså lærerne for å være nøkkelinformanter med ekspertkompetanse når det gjaldt å undervise i musikk i klasser med stor representasjon av innvandrerelever, og et utvalg gjort med det formål å oppnå størst mulig variasjon (*maximum variation sampling*, se Miles og Huberman 1994)³. Når det gjaldt elevene, var målet å intervjuer så mange som mulig – med fokus på de av elevene som hadde innvandrerbakgrunn – innenfor de rammene som valget av lærere/lokaliteter skapte. Som nevnt ovenfor, intervjuet jeg 30 av i alt 47 mulige elever⁴. Av de intervjuede elevene var 15 gutter og 15 jenter.

Gjennomføring

Klasseromsobservasjonene ble gjennomført våren 2010. Observasjonsperiodene strakk seg over åtte uker⁵ i hver undervisningspraksis, og jeg inntok rollen som deltakende observatør (*participation as observer*, se Pole og Morrison 2003: 23). De tre lærerne ble intervjuet to ganger hver, en gang i begynnelsen av observasjonsperioden og en gang mot slutten, og elevene ble intervjuet individuelt eller i grupper. Hensikten med å bruke gruppeintervjuer var ønsket om å legge til rette for interaksjon og utveksling av synspunkter mellom elevene (se Kvale og Brinkmann 2009: 150), og dermed få tilgang til rikere data enn jeg ville få i en-til-en-situasjoner. For

å gjøre intervjusituasjonen så komfortabel som mulig for elevene, fikk de imidlertid velge om de ønsket å bli intervjuet individuelt eller sammen med klassekamerater i grupper på 2–3 elever, og intervjuene ble planlagt og gjennomført i tråd med disse ønskene.

Lærerne og elevene i Stockholm og Oslo ble intervjuet på henholdsvis svensk og norsk. I Helsinki foregikk intervjuene på engelsk, men med en finskspråklig tolk til stede ved det andre lærerintervjuet og ved alle elevintervjuene⁶. Noen elever foretrakk å snakke engelsk under disse intervjuene, mens andre i hovedsak ble intervjuet på finsk ved hjelp av tolken. Siden de fleste elevene tilhørte minoritetsbefolkninger i sine respektive bostedsland ble svært få intervjuet på morsmålet sitt.

Under periodene med klasseromsobservasjon var målet å kartlegge hvilke måter å handle i og gjennom musikk som ble gjort tilgjengelig for elevene. I lærerintervjuene var fokus på lærernes oppfatning av hva det innebar å handle i og gjennom musikk, hvordan de selv mente at de la til rette for dette i undervisningen, og hvordan de anså slike musikkrelaterte handlinger å være nyttige eller verdifulle for elevene. Elevene ble intervjuet om sitt forhold til musikk i bred forstand, og her ble det fokusert på hvilke musikkrelaterte kulturer, praksiser og kunnskapsformer elevene erfarte at de hadde tilgang til både innenfor og utenfor rammene av skolens musikkundervisning, samt på hvilke måter de brukte musikk i hverdagslivet og hvilket meningsinnhold denne bruken hadde for dem.

Analyse av data

De ulike formene for empirisk materiale – feltnotater fra observasjon samt transkripsjoner av lærer- og elevintervjuer – ble først analysert separat, men ved hjelp av abduktive (Alvesson og Sköldberg 1994) fremgangsmåter som hadde store likheter på tvers av datamaterialet. Dette innebar en pendling mellom empiridrevne og mer teoretisk orienterte analysemetoder. Dataene ble først induktivt kategorisert ved å følge prinsippene for kvalitativ innholdsanalyse, med andre ord ved å først identifisere meningsbærende enheter i teksten og kondensere disse til kortere formuleringer, for så å gjennomføre en detaljert koding av enhetene med en påfølgende kategorisering av kodene (se Kvale og Brinkmann 2009: 203–205). Materialet ble deretter underlagt mer deduktivt orienterte prosedyrer ved at studiens teorigrunnlag ble brukt som utgangspunkt for å frembringe et analyseverktøy for identifisering av ulike former for musikalsk aktørskap (Karlsen 2011), og denne linsen ble så anvendt på det empiriske materialet (se Karlsen [2012] og Karlsen [2014], for mer informasjon). Gjennom disse stadiene og under framskrivningen av resultatene ble det også klart at studiens datamateriale inneholdt beskrivelser av situasjoner og læreres og elevers reaksjoner

og refleksjoner der kompleksiteten, og noen ganger inkompatibiliteten, i lærernes inkluderingshensyn og inkluderingshandlinger kom til syne. Dette spesifikke empiriske materialet danner grunnlaget for denne artikkelen, og i denne sammenhengen bidrar de tre ulike datakildene til en triangulering (Miles og Huberman 1994) av de tre temaene som presenteres nedenfor, nemlig inkluderingskompleksitet knyttet til 1) elevenes identitet; 2) elevenes kunnskap og kompetanse; samt 3) musikkstilens representasjon og tilstedeværelse i musikkundervisningen. Selv om fremstillingen i hovedsak bygger på det innsamlede intervjumaterialet, bidrar empirien fra observasjonene med viktige innsikter som har muliggjort en kontekstualisert forståelse og tolkning av informantenes utsagn.

Forskningsetiske overveielser

I følge Kvale og Brinkmann (2009: 3) vil forskningsintervjuer alltid være preget av et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet, og forskerens makt økes ytterligere i situasjoner der intervjupersonene er barn eller ungdommer, når intervjuene gjennomføres på et annet språk enn intervjupersonenes eget morsmål, eller når det er to intervjuere til stede (forskeren selv og en tolk), slik forholdene ofte var i dette spesifikke forskningsprosjektet. I tillegg til å følge vanlige forskningsetiske retningslinjer for innhenting av informert samtykke, anonymisering av deltakere⁷ samt å informere deltakerne om konsekvensene av deres medvirkning (Finnish National Advisory Board on Ethics, 2009), ble det derfor også tatt spesielle hensyn i intervjusituasjonene og i forbindelse med analysearbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker blant annet at tverrkulturelle intervjusituasjoner krever bevissthet omkring “disparities in language use, gestures, and cultural norms” (145) fordi disse faktorene i stor grad påvirker hva som kan sies og ikke kan sies i en intervjusituasjon. Følgelig ble dataene analysert med dette i tankene, og samtidig med et sterkt ønske om å la intervjupersonenes egne stemmer bli hørt og å bevare og skrive fram kompleksiteten i det empiriske materialet.

Inkluderingskompleksitet i praksis: Eksempler hentet fra en flerkulturell skolehverdag

I det følgende vil de tre ovennevnte temaene bli presentert og eksemplifisert ved gjengivelse og drøfting av konkrete situasjoner og hendelser som finnes beskrevet i feltnotatene samt utsagn fra lærere og elever som relaterer til disse hendelsene og

som fremkom i intervjusituasjonene. Tilstøtende, kontekstuelle faktorer vil også bli trukket inn og beskrevet der dette er relevant og bidrar til å tydeliggjøre inkluderingskompleksitetsproblematikken i materialet.

Elevenes identitet

En av de inkluderingstilnærmingene som syntes å være langt framme i bevisstheten hos alle de deltagende lærerne, var ideen om inkludering ved anerkjennelse av elevenes kulturelle identitet (Drummond 2005; Elliott 1995; Ruud 2007). I løpet av observasjonsperioden var jeg vitne til at to av lærerne ga konkrete oppgaver der målet var at elevene skulle presentere “sin egen musikk” og “musikk fra andre kulturer” – gjerne forstått som musikk som på et eller annet vis hadde sammenheng med elevenes egen (eller deres foreldres) nasjonale, etniske, geografiske eller kulturelle bakgrunn. For Christina – læreren i det norske klasserommet – handlet det å legge til rette for slike presentasjoner om å gi elevene mulighet til å gi uttrykk for hvem de selv var, like mye som det handlet om å gi dem mulighet til å oppdage hvem de andre var, gjennom musikken:

Christina: Fordi det [å kunne presentere musikken sin for andre] handler om, man kan si at det å uttrykke seg selv og hvem man er og kunne forklare hva man mener, det er utrolig viktig i alle sammenhenger (...) og jeg tror at musikk kan brukes som en metafor (...) altså – jeg har mange elever som ugleser hverandre fordi den ene liker rock og den andre liker R&B, det er en kamp som pågår, en helt konkret kamp.

Forskeren: En plasseringskamp?

Christina: Det er en plasseringskamp, og det da å kunne forklare hva *jeg* liker med R&B, hva *jeg* liker med rock (...) det er ganske viktig, for da kan du gjøre deg forstått, og da har andre mennesker muligheter til å forstå deg og sette seg inn i din situasjon.

Liisa, den finske læreren i prosjektet, ønsket å gi elevene – og kanskje særlig elevene med innvandrerbakgrunn – muligheten til å presentere sin egen musikk først og fremst for at de skulle få vise frem noe som var *deres*, og dermed få demonstrert sin egen musikalske kompetanse i et skolemiljø hvor de ofte opplevde å komme til kort, faglig sett:

De kan bidra med sin egen musikk, og de kan være *gode* til noe. Kanskje er de ikke så flinke til å spille gitar eller så bra på vestlig musikk, men de

er likevel gode på *sin egen* musikk, “dette er min [musikk], dette er det jeg kommer fra”.

Både Christina og Liisa oppmuntret elevene til å trekke veksler på sin egen bakgrunn når det gjaldt å velge musikk til disse presentasjonene. I Christinas klasserom resulterte dette i at nesten samtlige elever valgte å presentere musikkstiler som var å regne som “fellesnevner”, og som de visste at nesten alle elevene lyttet til – R&B, soul og mainstream populærmusikk. Liisa forsøkte i større grad enn Christina å styre elevenes valg, men lyktes ikke alltid. Da hun innledningsvis presenterte oppgaven for elevene, gjorde hun dette på en måte som tydelig signaliserte forventninger om hva slags musikk de skulle bidra med. I klassen fantes én elev med kinesisk bakgrunn – Gao – og Liisa henvendte seg tydelig til ham da hun foreslo at “*noen* kunne for eksempel velge *kinesisk* musikk”. Til min overraskelse viste det seg senere at Gao hadde valgt å gjøre en presentasjon av skotsk musikk, og i intervjusituasjonen viste han seg også som en særdeles mangefasettert musikalsk aktør. Gao, som var født i Beijing, men som hadde flyttet til Finland da han var fem år, beskrev seg selv som “en kinesisk fyr” som i og for seg lyttet til mange typer kinesisk musikk, men som også hadde musikalske preferanser som gikk langt utover dette. Sammen med moren sin hendte det at Gao lyttet til kinesisk opera, og med faren delte han en fascinasjon for Michael Jackson. Når Gao spilte piano, var det som oftest klassisk musikk som sto på repertoaret, og når han kjedet seg hendte det han lagde hip hop-beats på laptopen. Lyttevanene inkluderte også rock, pop, jazz, R&B og heavy metal. Under intervjuet spurte jeg Gao om hvorfor han hadde valgt å presentere akkurat skotsk musikk, og fikk dette til svar:

Jeg har bare lyst til å gjøre [en presentasjon av] det jeg kan minst om, så jeg gjør noe om skottene. Jeg vet egentlig ikke noe om skotsk musikk, så jeg tenkte jeg ville gjøre en presentasjon da vet du, for jeg har gjort *så* mange presentasjoner av kinesiske ting, som kinesisk mat, kinesiske instrumenter, alle slags kinesiske greier.

Både Christinas elevers strategi med å nesten utelukkende presentere klassens felles-musikalske gods, og Gaos valg om å presentere skotsk musikk istedenfor kinesisk, kan forstås som en form for motstand mot å bli gjort til gjenstand for læreres forsøk på å anerkjenne deres antatte, ikke-nordiske, kulturelle identiteter. I sin iver etter å bekrefte og inkludere Gaos kinesiske identitet, overså muligens musikk læreren hans at Gaos egen selvoppfatning rommet mange flere identitetslag enn bare “kinesisk” – både musikalsk og på andre områder – og at han nok var litt lei av, og kanskje også

syntes det var pinlig, å bli plassert i kinesisk-kategorien⁸ i så mange sammenhenger. Eksempelene illustrerer hvordan godartede forsøk på inkludering i en klasseroms-situasjon fort kan bli oppfattet og fungere som andregjøring (*othering*, se Sæther 2010), og hvor viktig det er å la elever få fremtre som aktive, selvdefinerende subjekter istedenfor å tilskrive dem forhåndsdefinerte identiteter.

Elevenes kunnskap og kompetanse

Som tidligere nevnt kan en av utfordringene i en kompleks skolehverdag bestå i å møte og ikke minst oppdage elevers kunnskap og kompetanse, særlig når variasjonen i hva elevene kan og hvordan kunnskapen manifesterer seg er stor. Både Carl, læreren som underviste i den Stockholmslokaliserte skolen, og Christina var inne på dette i sine respektive intervjuer. Carl uttrykte utfordringene han møtte i sin egen hverdag på en slik måte:

Carl: Mange [elever] har aldri gått på skolen før (...) de kan ikke lese.

Forskeren: Så de kan ikke "skole", om man sier det slik?

Carl: Nei, de har ikke gått på skole i sine hjemland i det hele tatt, [det å] bare sitte stille på en stol – mange forstår kanskje ikke hva det skal være bra for.

Forskeren: Nei, eller hvordan man *gjør* skole?

Carl: Nei, nettopp, mens andre har gått på skole i sine hjemland og er kjempedyktige og bedre enn barn som er født her på matte og andre saker, så det er et veldig vidt spekter.

Christina, på sin side, mente at en del av den sosiale uroen ved hennes skole skyldtes at elevene var usikre på om den kunnskapen de hadde ervervet i hjemmet og i andre sammenhenger utenfor skolen var "verdt" noe og kunne omsettes innenfor skolens rammer, også når det gjaldt musikk:

Christina: Jeg har en [elev], han er fra Marokko, spiller *kjempebra* trommer, men det vil han ikke gjøre.

Forskeren: Å? Fordi?

Christina: Nei, han gjør det i de der ubevoktede situasjonene når han sniker seg til å spille og jeg egentlig har sagt at nå skal vi sitte *her*, da er han helt i sin egen verden, og det er kjempetøft (...) [men] når jeg gir han mulighet til å spille trommer, da vil han ikke gjøre det (...) og jeg tenker at det handler om at han ikke er sikker på om jeg og de andre vil verdsette den kunnskapen han har med seg i musikk fra [Marokko], at han på en måte ikke ser

tilhørigheten til faget, han ser ikke at det han har å komme med har med musikk å gjøre, og det er skikkelig vanskelig å overbevise ham om det.

Selv om alle de tre deltakende musikk lærerne nok oppriktig ønsket å se og anerkjenne sine elevers musikalske kunnskap og kompetanse var det flere forhold som gjorde dette vanskelig. For det første viste det seg at lærernes forståelse av hva det innebar å være en musikalsk handlende aktør var vesentlig snevrere enn det vide området de musikkrelaterte handlingene elevene deres beskjeftiget seg med faktisk dekket (se Karlsen 2012; Karlsen 2014). For det andre, og antakelig delvis som en konsekvens av det første, foregikk en stor del av elevenes musikkrelaterte aktiviteter i praksiser eller kontekster som lærerne ikke nødvendigvis visste om eller kunne forestille seg. Et eksempel på dette var Joyce, en av jentene i den norske klassen, som på musikkrommet virket sky og relativt vanskelig å trekke med i musikalsk samspill. I intervjusituasjonen fortalte hun imidlertid at hun spilte både trommer, gitar, fiolin og fløyte og at hun snart skulle begynne med pianoundervisning. I tillegg viste det seg at hun komponerte i samarbeid med en kusine i Norge og en fetter på Filippinene:

Joyce: Kusinen min er den som lager melodien og jeg er den som skriver tekstene (...) av og til så ber jeg henne spille inn en melodi som jeg kan sette inn i datamaskinen for å fikse det.

Forskeren: Så hun spiller inn i dataen og så redigerer du det med det programmet [Garageband®]?

Joyce: Mhm, fordi på Filippinene eier fetteren min et sånt innspillingssted (...) hun [kusinen] sendte meg de filene og sånn...

Forskeren: ...og så fikset han på det og sendte tilbake?

Joyce: Ja, og da vi var på Filippinene var det han som fikset det.

Joyce hadde i hovedsak fått instrumentalopplæring av faren sin, og hun fortalte at det var broren hennes som hadde lært henne å bruke Garageband®. Også andre av de intervjuede elevene hadde fått musikkopplæring innenfor familien eller av lærere med liknende etnisk eller kulturell bakgrunn som den de selv hadde. I tillegg var internett en viktig kilde til musikalsk kunnskap og kompetanse for mange. Imidlertid var det svært få av de intervjuede elevene som hadde gått i musikk- og kulturskolen, og mye av den musikalske kompetansen de faktisk *hadde* forble uoppdaget av musikk lærerne deres, muligens fordi lærerne ikke selv hadde kunnskap om de læringspraksisene og undervisningskontekstene denne kompetansen ble utviklet innenfor.

Musikkstilers representasjon og tilstedeværelse i musikkundervisningen

De tre deltakende lærerne la alle vekt på at musikkundervisningen deres skulle gi elevene innblikk i et rikt tilfang av musikalske sjangere og musikk fra ulike kulturer, slik læreplanene i de respektive landene foreskriver (Finnish National Board of Education 2004; Skolverket 2011; Utdanningsdirektoratet 2006). Liisa uttrykte det slik: “[Elevene bør] få kjennskap til ulike typer musikk, ikke bare den typen *de* liker, slik at de forstår at god musikk ikke bare er det de liker, men alle typer musikk som er godt komponert, godt framført”.

På tross av lærernes innstilling var elevenes opplevde og uttrykte erfaring at den musikken de ble tilbudt i musikkundervisningen i hovedsak var vestlig og afro-amerikansk populærmusikk, med overvekt av stiler som pop, rock, R&B og hip hop (se Karlsen 2012). Den læreren som kanskje i størst grad tok utgangspunkt i elevenes egen ungdomskulturelle tilknytning⁹ når han planla aktiviteter og innhold, var Carl. På hans skole hadde de blant annet en lang tradisjon med å la elevene skape sin egen musikal og fremføre denne under veiledning av profesjonelle instruktører og ved et profesjonelt teater. Deltakelse i musikalen var i utgangspunktet frivillig, men den inngikk som et musikkundervisningstilbud til de elevene jeg observerte, og var også svært tydelig tilstede i både Carls og hans elevers forestillinger om hva som “pågikk” på skolen, musikalsk sett. Jeg valgte derfor å overvære både generalprøven og forestillingen, og musikalen ble også omtalt i flere av intervjuene. I det siste intervjuet med Carl, som foregikk cirka en uke etter forestillingen, fortalte han hvordan musikken til musikalen ble til, i samarbeid med elevene, og med utgangspunkt i deres ønsker:

Carl: Dette året ville de [elevene] ha litt mer dans [enn tidligere år].

Forskeren: Ja, akkurat, for de hadde noen, eller to-tre, partyscener og litt sånt.

Carl: Ja, nettopp, og så ville de ha litt dancehall (...) og da tenkte jeg “japp, OK”, “var det noe mer?”, “nei, men det er det vi vil ha”, “japp”, sa jeg, “da blir det vel det da”.

Forskeren: Ja.

Carl: Og så fikk de være med å skrive tekster, komme med forslag og ideer (...) jeg skrev jo litt musikk, da, for det er vel litt vanskelig for dem, enda, de går jo bare på ungdomsskolen.

Carl beskrev videre hvordan elevene av og til kunne komme til ham med en uferdig melodisnutt som han forsøkte å bearbeide, og hvordan han da ofte måtte orientere

seg i deres musikalske verden via internett for å få det til: “så får man vel Google rundt litt og sjekke – ‘dancehall, hva er det, liksom?’”.

Som Carl, innrømmer jeg at jeg måtte på internett for å finne ut hva dancehall var, siden denne sjangeren, som jeg ikke kjente til fra før, kom opp både i elevintervjuene som noe enkelte av elevene hørte på, og i forbindelse med musikalen. I utgangspunktet reagerte jeg ikke på det jeg ganske hastig leste, for eksempel at “[d]ancehall is a genre of Jamaican popular music that originated in the late 1970s” (Dancehall s.a.). Det var først senere, da dancehall- og reggaeartisten Sizzlas konsert på Rockefeller i Oslo ble avlyst og utløste en voldsom debatt i norsk offentlighet (se for eksempel Nylund, Sikkeland og Vige 2012; Steen 2012) at jeg forstod at jeg burde ha lest grundigere. Den sjangeren som Carl, på elevenes forslag, valgte å ta inn i musikalen og dermed også inn i skolens musikkundervisning, er nemlig kjent som en musikkstil der tekstene ofte forherliger vold og uttrykker sterkt homofobe holdninger. I sin iver etter å inkludere elevenes egen musikkultur, sto Carl altså i fare for å indirekte ekskludere en del av elevmassen – de av elevene hans som hadde en annen legning og identitet enn den heteroseksuelle.

Diskusjon

I en artikkel vedrørende kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning tar Dyndahl og Ellefsen (2011) til orde for at “musikkpedagogikken, som ledd i sin didaktiske – så vel som didaktologiske – refleksivitet, [bør] problematisere hvilke former for sosiokulturell mening, makt og motsetningsforhold den faktisk forvalter i ulike situasjoner og kontekster” (212). Denne artikkelen er et uttrykt bidrag til en slik problematisering, og er, som nevnt tidligere, ment å virke anskueliggjørende når det gjelder kompleksiteten i musikk læreres mange inkluderingsoppdrag og -hensyn.

I teorigrunnlaget til studien som empirien presentert i denne artikkelen er hentet fra, inngikk det som en premiss at elevenes opplevde virkeligheter kunne være både mangslungne, komplekse, inkompatible og inkongruente, og at det at en stor andel av dem hadde innvandrerbakgrunn tilsa at identitets- og aktørforhandlingene deres var særlig intense fordi de måtte forholde seg til mange ulike sosiokulturelle kontekster på en og samme tid (Olneck 2004; Phelan, Davidson og Yu 1993). Med bakgrunn i forskningsprosjektets resultater vil jeg imidlertid hevde at det samme er tilfelle også for musikk lærere som underviser i flerkulturelle kontekster, uavhengig av om de selv har utenlandsk bakgrunn eller ikke. Som det fremgår av gjennomgangen av studiens metodologiske ansatser, ble de tre musikk lærerne valgt ut nettopp fordi de ble ansett

å ha spesielt omfattende erfaring med å undervise i ungdomsskoler beliggende i innvandrerrike områder. De var med andre ord særdeles godt skikket til og trent i å navigere i et komplekst undervisningslandskap, og hadde også et reflektert forhold til dette, noe som kom fram gjennom de respektive intervjuene (se Karlsen [2014] for en videre utdyping av dette). Likevel, på tross av lærernes dyktighet og erfaring, kan vi se gjennom de fremlagte eksemplene hvor vanskelig denne navigasjonen kan være i praksis. Slik Christina selv uttrykte det, var de daglige overveielserne omkring hva som skulle vektlegges i undervisningspraksisen hennes, og hvordan, en “moralsk og filosofisk øvelse” grunnet de mange ulike kulturelle systemene (Hall 1992) som omgav henne, og de derav følgende og mangfoldige verdsettene og verdiforståelsene.

I Kallios (2013) undersøkelse av finske musikk læreres vurderinger omkring hva slags repertoar som skal inkluderes i eller ekskluderes fra musikkundervisningen viser hun at rammene som til sammen utgjør skolens “sensurfelt” (*the school censorship frame*) består av både “store” og “små” historier, der de store historiene refererer til de verdiregulerende narrative som er å finne i kultur, religion og læreplaner, mens de små historiene har å gjøre med foreldres og lærerkollegaers oppfatninger samt lærernes forståelse av sin egen lærerrolle, av elevene og av den enkelte skoles overordnede ideologi. Slik Christinas uttalelse ovenfor viser, finner også Kallio at lærernes navigasjoner gjennom alle disse lagene av historier i stor grad gjennomføres på basis av deres egne yrkesetiske oppfatninger og altså er å regne som daglige, moralske og filosofiske balanseøvelser. I flerkulturelle skolekontekster preget av senmodernitetens kompleksitet (Giddens 1991) vil antallet verdiregulerende narrative som lærerne må forholde seg til potensielt være ekstremt mangfoldige; desto viktigere blir det antakelig at lærerne utvikler stødige yrkesetiske fundament for sine egne undervisningshandlinger. “Stødig” skal i denne sammenheng ikke forstås som urokkelig, enhetlig eller uforanderlig. Snarere må en slik stødighet omfatte evnen til å kunne avlese, for å parafrasere Dyndahl og Ellefsen, “den historiske, samfunnsmessige og kulturelle produksjonen av mening, konstruksjon av identitet og forhandling av makt som finner sted i de kontekster hvor [musikkpedagogen til enhver tid] inngår” (2011: 197), og deretter kunne handle og forvalte de ulike inkluderingsoppdragene på måter som harmonerer både med de kontekstuelle skapte forutsetningene og med lærernes egne, (yrkes)etiske ståsteder. Dette krever ikke bare en forståelse av musikk som et fag som bidrar til “erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Utdanningsdirektoratet 2006: 1) og videre “tilhørighet (...) toleranse og respekt” (1), slik den norske læreplanen noe naivt postulerer (se også Campbell 2004; Drummond 2005; Elliott 1995; Joseph og Southcott 2009; Lundquist, Szego, Nettle, Santos og Solbu 1998; Southcott 2010 for liknende oppfatninger om musikkens og musikkfagets potensial i denne sammenheng). Minst like viktig er kunnskap om hvordan

musikk – blant annet gjennom sin funksjon som sosialt ordnende redskap (DeNora 2000: 109), eller kanskje snarere i en negativ eller destruktiv omvendning av denne funksjonen – potensielt kan fungere som maktredskap og tas i bruk (eller eventuelt overses og ignoreres) i den hensikt å skade, forvirre, splitte, utstøte, marginalisere og håne. Et musikksyn som også innbefatter disse dimensjonene står selvfølgelig i fare for å undergrave den velkjente musikkpedagogiske diskursen om at musikk er godt “for alt (og alle)” (Varkøy 2001)¹⁰, men vil antakelig fungere adskillig bedre som forståelses- og handlingsgrunnlag for musikkpedagoger som faktisk ønsker å bedrive inkluderende musikkpedagogikk på alvor og i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn.

I en diskusjon omkring nødvendigheten av at musikkklærere evner å se bak det tatt-for-gitte trekker Allsup (2011) linjer til Jorgensens (2003) tanker om at det, for å motstå vaners og konvensjoners makt, er nødvendig at lærere utvikler et generelt skeptisk forholdningssett og en overbevisning om at “there must be something wrong with the most cherished or plausible idea” (10). Dette bør etter min mening også være gjeldende for de rådende ideer om hva flerkulturell musikkpedagogikk skal være, og hvordan en slik pedagogikk skal utføres, samt for ideene om hva og hvem som skal inkluderes i musikkpedagogisk praksis og på hvilke premisser dette skal skje. En slik kontinuerlig, faglig selvrefleksivitet er nødvendig for å drive det musikkpedagogiske feltet stadig fremover, og det er i en slik sammenheng at denne artikkelen skal forstås som et bidrag.

Referanser

- Allsup, Randall E. (2011). On pluralism, inclusion, and musical citizenship. I: S.-E. Holgersen og S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12 2010* (s. 9–29). Oslo: NMH-publikasjoner 2011:2.
- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, William M. og Campbell, Patricia S. (Red.). (2011). *Multicultural perspectives in music education, Volume 1* (3. utgave). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Barnes, Barry (2000). *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: Sage Publications.
- Batt-Rawden, Kari og DeNora, Tia (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289–304.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Belz, Mary J. (2006). Opening the doors to diverse traditions of music making: Multicultural music education at the university level. *Music Educators Journal*, 92(5), 42–45.
- Bogdan, Robert C. og Biklen, Sari K. (2006). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods* (5. utg.). Boston: Pearson International Edition.
- Burnard, Pamela, Dillon, Steve, Rusinek, Gabriel og Sæther, Eva (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126.
- Campbell, Patricia S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Dancehall (s.a.). I *Wikipedia*. Lokalisert 13. februar 2013, på <http://en.wikipedia.org/wiki/Dancehall>
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drummond, John (2005). Cultural diversity in music education: Why bother? I: P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers og T. Wiggins (Red.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (s. 1–11). Brisbane: Australian Academic Press.
- Dyndahl, Petter og Ellefsen, Live W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I: P. Dyndahl, T. O. Engen og L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning* (s. 185–221). Vålset: Oplandske Bokforlag.
- Elliott, David J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Finnish National Advisory Board on Ethics (2009). *Ethical principles of research in the humanities and social and behavioural sciences and proposals for ethical review*. Lokalisert på <http://www.tenk.fi/ENG/ethicalreview.htm>
- Finnish National Board of Education (2004). *National Core Curriculum for Basic Education. Music*. Lokalisert på http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Oxford: Blackwell.
- Giddens, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Goetz, Judith P. og LeCompte, Margaret D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Hall, Stuart (1992). The question of cultural identity. I: S. Hall, D. Held og A. McGrew (Red.), *Modernity and its futures* (s. 274–316). Oxford: Polity in association with the Open University.
- Jorgensen, Estelle R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Joseph, Dawn og Southcott, Jane (2009). 'Opening the doors to multiculturalism': Australian pre-service music teacher education students' understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11(4), 457–472.
- Kallio, Alexis (2013, april). *Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in Finnish secondary school popular music education*. Presentert på Research in Music Education Conference 2013, Exeter, UK.
- Karlsen, Sidsel og Westerlund, Heidi (2010). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225–239.
- Karlsen, Sidsel (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121.
- Karlsen, Sidsel (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131–148.
- Karlsen, Sidsel (2013). Immigrant students and the 'homeland music': Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 158–174.
- Karlsen, Sidsel (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education*. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761413515806>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr. 18, 2010–2011). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kvale, Steinar, og Brinkmann, Svend (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- LLH (s.a.). *Rettighetsarbeid i LLH*. Lokalisert på http://www.llh.no/nor/hva_gjor_vi/juridisk_arbeid/

- Lundquist, Barbara, Szego, C. Kati, Nettle, Bruno, Santos, Ramon og Solbu, Einar (Red.). (1998). *Musics of the world's cultures*. Reading, UK: International Society for Music Education.
- Lyotard, Jean-François (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MacDonald, Raymond A. R., Hargreaves, David J. og Miell, Dorothy (Red.). (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Miles, Matthew B. og Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nerland, Monika (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I: G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 135–148). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NTB (2013, 15. januar). Minoriteter i flertall ved 54 Oslo-skoler. *Dagens Næringsliv*. Lokalisert på <http://www.dn.no/forsiden/politikkSamfunn/article2542434.ece>
- Nylund, Bård, Sikkeland, Hans H. og Vige, Åshild M. (2012). *Avlysning er eneste løsning*. Lokalisert på http://www.llh.no/nor/hvem_er_vi/nyheter/nyheter_2012/--Avlysning+er+eneste+1%C3%B8sning!.b7C_wtfS56.ips
- Olneck, Michael R. (2004). Immigrants and education in the United States. I: J. A. Banks og C. A. McGee Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Phelan, Patricia, Davidson, Anne L. og Yu, Hanh C. (1993). Students' multiple worlds: Navigating the borders of family, peer, and school cultures. I: P. Phelan og A. L. Davidson (Red.), *Renegotiating diversity in American schools* (s. 52–88). New York: Teachers College Press.
- Pole, Christopher og Morrison, Marlene (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (2007). Musikk, identitet og kulturell anerkjennelse. I: E. Georgii-Hemming (Red.), *Kunskapens konst. Vänbok till Börje Stålhammar* (s. 273–283). Örebro: Örebro universitet.
- Sæther, Eva (2008). When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 25–42.
- Sæther, Eva (2010). Music education and the Other. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 45–59.

- Skolverket (2011). *Kursplan – Musik*. Lokalisert på <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/musik>
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Søndergaard, Dorte M. (2006). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturalytiske, narrative og poststrukuralistiske tilgange til empirisk forskning. I: T. B. Jensen og G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder – kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 233–267). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Southcott, Jane (2010). Engaging, exploring, and experiencing multicultural music in Australian music teacher education: The changing landscape of multicultural music education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 8–26.
- Statistisk sentralbyrå (2012). *Innvandring og innvandrere*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/innvandring/>
- Steen, Thea (2012, 26. mars). Får ikke spille på Rockefeller etter homohets. *Dagbladet*. Lokalisert på <http://www.dagbladet.no/2012/03/26/kultur/musikk/konsert/sizzla/reggae/20852363/>
- Tarrant, Mark, North, Adrian C. og Hargreaves, David J. (2002). Youth identity and music. I: R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves og D. Miell (Red.), *Musical identities* (s. 134–150). Oxford: Oxford University Press.
- Trulsson, Ylva H. (2010a). Musical upbringing in the eyes of immigrant parents. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 25–38.
- Trulsson, Ylva H. (2010b). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund* (Doktoravhandling). Lund universitet, Musikhögskolan i Malmö, Lund.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i musikk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/>
- Varkøy, Øivind R. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Noter

- 1 En oversikt utarbeidet av Statistisk sentralbyrå (2012) i Norge viser at antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre hadde økt fra om lag 50 000 personer i 1970 til 655 000 personer (eller 13,1 % av befolkningen) per 1.1.2012. En liknende utvikling kan gjenfinnes i alle de nordiske landene, selv om prosentandelen innvandrere i befolkningen varierer.
- 2 Det totale antallet observerte elever var 47, og de fordelte seg slik på de tre ulike klasseromspraksisene: Helsinki: 21 elever; Stockholm: 14 elever; Oslo: 12 elever.
- 3 Forskningsprosjektet ble ikke designet som en komparativ studie. Snarere ble ulikhetene i de nordiske landenes situasjon når det gjelder innvandring ansett som en mulighet til å få tilgang til undervisningspraksiser med ulik grad av flerkulturalitet, og dermed til å øke variasjonen ytterligere. I delvis samsvar med de nasjonale, demografiske tendensene hadde 33% av elevene i det finske klasserommet utenlandsk bakgrunn, mens tilsvarende tall for de norske og svenske klasserommene var henholdsvis 66% og 100%.
- 4 I tråd med gjeldende etiske retningslinjer for forskning (Finnish National Advisory Board on Ethics 2009) ble foreldrenes informerte samtykke innhentet siden elevene var mindreårige. Selv om ingen foreldre hadde innsigelser mot mitt nærvær i klasserommet, var det ikke alle som ønsket at barna deres skulle bli intervjuet. Det var heller ikke alle ungdommene som ønsket å bli intervjuet, selv om foreldrene hadde gitt sin tillatelse.
- 5 Selv om lengre observasjonsperioder hadde vært ønskelig i en etnografisk studie, ble tilgangen til feltet begrenset både fordi musikkfaget var blokklagt ved den ene skolen og fordi rektorer ønsket å tidsmessig avgrense min tilstedeværelse slik at jeg skulle forstyrre undervisningen i minst mulig grad.
- 6 Jeg har bodd og arbeidet i både Norge og Sverige, og snakker derfor norsk og svensk flytende. Jeg snakker imidlertid ikke finsk, og valgte derfor å ha en tolk tilstede da jeg gjennomførte feltarbeidet ved skolen i Helsinki.
- 7 I det følgende er alle intervjupersonenes navn erstattet med pseudonymer.
- 8 Det er for øvrig også på sin plass å minne om at de overordnede og temmelig upresise kategoriene “kinesisk” og “kinesisk musikk” i seg selv inneholder et enormt mangfold med hensyn til for eksempel kulturell, geografisk, etnisk, språklig og religiøs variasjon.

- 9 Dette er for øvrig også et oppdrag som gis i læreplanene. I den norske læreplanen i musikk uttrykkes det blant annet slik: “Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig” (Utdanningsdirektoratet 2006: 1–2).
- 10 Vel vitende om at Varkøy (2001) argumenterer mot denne diskursen fra et annet ideologisk ståsted, en posisjon som nærmest kan benevnes som anti-instrumentalistisk, velger jeg likevel å trekke på hans arbeid i et forsøk på å beskrive fenomenet.

Professor, PhD
Sidsel Karlsen
Hedmark University College
Department of Fine Arts and Computer Science
P.O. Box 400, 2418 Elverum, Norway
sidsel.karlsen@hihm.no

“Now you see it, now you don’t”

On the challenge of inclusion in the perspective of children’s everyday musical play

Ingeborg Lunde Vestad

ABSTRACT

This article discusses children’s musical play and inclusion in everyday life settings. The Norwegian Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (2011) states that staff must “ensure that children extend their understanding of cultural similarities and differences, and work towards creating an inclusive environment that counteracts bullying and racism”. The Framework Plan has, however, been criticized for its lack of consideration of the theoretical and discursive background of the concept of diversity, and for leaving much of the important work on inclusion in kindergarten to the attention and reflection of each professional (Otterstad & Andersen 2012). This article sets out to deconstruct and make visible some aspects that seem taken for granted. Taking an empirical example of children’s musical play as its point of departure, the lack of adequate interpretative repertoires to describe and latch on to unfamiliar ways of relating to music will be addressed. In addition, the article points out that the fear of “othering” marginalized children may come in the way of inclusion. This point will be discussed with respect to how the gaze of whiteness works in relation to children’s musical everyday lives, and how children themselves oftentimes constitute children’s musical culture in ways that sustain parallel cultures rather than a joint culture. Finally, it will be argued that in order to work against a one-dimensional understanding of musical diversity, uncertainty and doubt will need to be understood as positive and productive resources.

Key words: Children’s culture, musical play, inclusion, diversity, whiteness

In his book on classic magic *Now You See It, Now You Don't: Lessons in Sleight of Hand* (1976) Bill Tarr writes that magic is “far and away one of the most interesting, rewarding and enjoyable hobbies ever” (p. 9). At some point in life we have probably all marveled at the magician’s tricks and skills when objects and people disappear and reappear whether in their original shape or altered (e.g. cut in half). Life itself may play similar tricks on us. In this article I will take a closer look at what we see and what is easily missed when it comes to children’s own music making in everyday life. From the hierarchy we make from discourses available to us, and their mutually constitutive subject positions, some discourses stand out as “natural” interpretative resources, while other discourses and subject positions become invisible (Potter & Wetherell 1987; Smith 2005; Wetherell & Potter 1992). In this context I will look at children’s own music making in terms of *inclusion*. In lay terms *inclusion* is defined as “the action or state of including or of being included within a group or structure” (Inclusion, n. d.). *To include* is to “allow (someone) to share in an activity or privilege” (Include, n. d.).

The Norwegian *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens* [Hereafter: Framework Plan] states that “[a]ctive and clearly expressed staff are needed to create a warm and inclusive social environment” (Norwegian Ministry of Education and Research [NMER] 2011: 30) and that staff must “ensure that children extend their understanding of cultural similarities and differences, and work to create an inclusive environment that counteracts bullying and racism” (NMER 2011: 41). Otterstad and Andersen (2012) argue that there is a lack of consideration of the theoretical and discursive background for the concept of diversity applied in the Framework Plan, and that too much of the important work on inclusion in kindergarten is left to the attentiveness and critical reflection of each professional.

One way to contribute to critical reflection from a research point of view is to argue that our culturally constituted *gaze* – the way we look at “others” – embodies certain relationships between the observer and the observed (Lacan 1973/1988). Sturken and Cartwright (2001) argue from a post-structural perspective that the gaze is integral to systems of power and ideas about knowledge. So too is the gaze partly regulated by a hegemonic discourse, that makes kindergarten teachers and school personnel strive towards the inclusion of all children. From the perspective of music education Dyndahl (2006) (among others) points out that to make visible what is marginalized and what is taken for granted in this respect is an ethical obligation. In this article I will take an empirical example as a point of departure and discuss processes of how children in kindergarten include and exclude each other in more informal educational settings (Folkestad 2006). Moreover, I will discuss how the researcher’s gaze also creates blind spots and misses important aspects, in this case

how my own researcher's gaze overlooked and had difficulties in grasping aspects of children's musical everyday life in kindergarten.

Inclusion and disappearance in a post-structural perspective

Before I present the empirical example of children's musical play that forms the empirical core of this text, I will elaborate on "the magic tricks of discourse" from a theoretical perspective, supported by previous research. Making something disappear in a discursive sense is less concrete than in the case of the magician. The things we do *not see* in everyday life are challenging, because we do not know when we are being tricked. In real life most often we do not set out to *deliberately* make objects or ideas and processes disappear. On the contrary, as researchers we strive to counteract our own biases and blind spots. But often we – whether we are researchers or not – might *think* that we are focusing on a matter, when in fact we only do so in certain cultural and discursive practices. An illustration of a kindergarten program that has sought to overcome a possible "now-you-see-it, now-you-don't"-effect between the classroom-like settings and the rest of the activities in kindergarten, is a program by Kari Lamer. The program is designed to support the development of children's social competence, and inclusion is an essential part of it (Lamer 2001; 2002). One of the program's advantages is that social competence is not only focused in limited, more classroom-like settings during the day, where children are taught *about* and asked to reflect on social competence, for instance based on stories read from a book. In addition Lamer encourages kindergarten staff to regard five defined areas of social competence as a pedagogical framework, and to utilize these perspectives in actual situations that occur in the everyday lives of the kindergarten children. The idea of inclusion then becomes an ideal that the children are encouraged to live by, supported by the kindergarten staff in naturally occurring social situations, and not something that they only hear *about*.

According to a post-structuralist position a complete and clear view of what we perceive and what we do not "see" is impossible to obtain. What we see and what we miss is regulated by the complicated relations between available discourses and the subject positions that we hold. An individual in a certain subject position will have other interpretative repertoires available than an individual in another subject position (Jørgensen & Phillips 1999). Thus, the two individuals will, by their respective subject positions, constitute different hierarchical structures of interpretative repertoires

(Smith 2005). In *Mothering for Schooling* (2005) Allison Griffith and Dorothy E. Smith illustrate this in a research project in which they interview heads of schools and the mothers of children in their respective schools, as people holding different subject positions within a discourse of schooling. When ascribing meaning to the fact that a student was absent from school, one of the principals interviewed stated clearly that he found that the absence was due to low interest in school and poor mothering. The mother, on the other hand, regarded her allowing the child to stay home from school as a way of taking good care of her child, and as a sign of *good* mothering. She supported her choice by explaining that the child had some social problems in school and was not feeling very well.

My point here is not to discuss who is right and who is wrong in this example, but to focus on the differences in interpretative repertoires between heads of school and mothers, respectively, and the effects of discursive stereotyping. Griffith and Smith point out that the heads of schools seemed to expect that single mothers do not support their children's learning as much as other mothers. This attitude was influenced by the fact that the single mothers often lived in poorer neighborhoods. Griffith and Smith's research reveals that the school leaders often saw little point in informing the single and poorer mothers as thoroughly as married mothers living in middle-class neighborhoods about school-related issues, because "such mothers" (poorer/single) would seldom be interested in following up on the information. An awareness of biases in the attitude towards single mothers was also shown from a parental point of view. It turned out that one of the mothers interviewed as a married, middle-class mother, was in fact a single mother. She had not informed the school about her status, fearing that she and her child would be treated differently if her family status became known.

From these examples it is evident that what we *think* about people (single/poor mothers do not follow up their children's homework because they are not interested) regulate what we *do* (principals do not inform single/poor mothers as thoroughly as married/middle-class mothers), and that what we do have an impact on other people, thus becoming a self-fulfilling prophecy (single/poor mothers do not follow up their children as well as married/middle-class mothers – partly because they do not have the same information as married/middle-class mothers). In this manner the principal's discourse about schooling and interpretative repertoires about mothers create a subject position for the poor/single mothers which makes it impossible for them to obtain a subject position as a "good mother".

What has not been addressed so far, is the fact that some single/poor mothers' failure to tutor their children at home, is due to their need to hold more than one job to make ends meet and that as a consequence there is very little time and energy left

for supporting their children's schoolwork. Holding two jobs in order to provide for their children (lodging, food and clothing) did not contribute substantially to a status as "good mother" in the discourse of schooling. Returning to *inclusion*, the topic of this article, the principal's interpretative repertoires contribute to exclude children by making a particular kind of mothers feel alienated. While other mothers get their subject position and status as "good mothers" confirmed by being able to (and being made able to) meet the school's discursive requirements, these mothers do not fit in. The single/poor *good* mothers virtually disappear, like a magic trick of school discourse.

This example comes forth as rather shocking. The consequences of such discursive "tricks" are disturbing, especially seeing how easy we think they are to avoid. With this example as support for the importance of addressing the tricks that discourses play on us, I will explore the challenges I experienced as a researcher and the challenge of inclusion in kindergarten.

Dancing the Arabian way

In the following paragraphs I will describe the event that forms the empirical basis for this article. The observation is part of the empirical data generated for my doctoral thesis, which focused on how children aged three to six use recorded music in their everyday lives. Observations and interviews were conducted in two kindergartens and nine family homes over a period of approximately seven months. In addition to the children themselves, kindergarten personnel and parents participated in the study. In one of the kindergartens a little less than 20 children participated (one wing of the kindergarten) and in the second kindergarten all wings participated, making the total number of children participating in the study about 70. From these 70 children nine selected participants were observed and interviewed in their respective family homes. By linking up with the Nordic research on children's culture and the new sociology of childhood, children's own use of recorded music was focused.¹ However, as is discussed within the research field of children's culture, children's culture is an adult perspective on children's lives, and moreover, it is not "a lonely island" separated from the "surrounding" culture, the so-called "adult culture" (Rasmussen 2001; Ekrem, Tingstad & Johnsen 2001). The cultures of children and adults (if one wishes to sustain the two as somewhat separate categories) can be understood as mutually constitutive, and even as the *one and same* culture. This is important in relation to the matter of inclusion, a point to which I will return later in the text. The example at hand was fully organized by the children themselves:

Amanda (4 years old) is peeking in through the door, into the dolls room of the kindergarten. Her golden face and black straight hair frames her deep, brown eyes and shy smile. The sun is shining quite brightly in through the only window of the room, bathing the six-seven square meters in sunlight. Rays of light touch the wooden play kitchen, as well as the pots and pans that are disorderly scattered around on the counter, table, chairs and floor. The pieces of furniture fill about half the room. The other half consists of open floor space, apart from a wooden chest filled with fancy dress costumes. There are some knobs on the wall where pieces of costume dressing, purses and pieces of glittery plastic jewelry are hanging. Some items have been left on the floor by the three or four girls who have just left the room after having played whilst listening to recorded music in the background. The music is still sounding from the CD player, placed on the floor beneath the window. I – the researcher – am still in the room, sitting with the video recorder in my lap. Amanda enters and aims for the CD player. She bends down, presses one of the buttons a number of times, and skips between different tracks. She stops when the sound of music from one of the faster tracks on the CD fills the room. She seems satisfied with the music now, walking across to the chest with costume dressing. From it she pulls out a pink skirt, made of a very light and transparent fabric. It has fake diamonds and silky ribbons stitched on to it. Amanda puts the waste of the skirt around her head, leaving the rest of it hanging down her shoulders and back. She grabs another skirt and puts it on in the regular way, but on top of her trousers. Although her dressing went quite quickly, the music has slowed down again in the meantime. Amanda goes back to the CD player and skips once more to a faster track. She stands up and starts moving along to the music in a sideways manner, with her hands lifted up in the air on either side of her head. Her posture and the manner of her movements – soft and sliding, although rhythmic – evoke associations of Arabic or Indian dancing. Suddenly she stops and walks back to the CD player. She explains that the music was not good after all. She skips again and when she finds what she describes as good music, she dances. The music is good for dancing, she says.

Another girl of about the same age as Amanda has entered the room. She looks interestedly at Amanda's dancing moves. Her facial expression is difficult to understand, but it seems to shift between a kind of astonishment and a smile that suggests a hint of distance. The smile does not signal an insider's understanding or a wish to be included in Amanda's dancing. It is as if the blue-eyed girl shrugs her shoulders, and she leaves the room. Amanda continues dancing for a shorter while, and then she too leaves the room.

Amanda dancing as a mirror for *whiteness*

The description above is of a virtually invisible situation in the everyday lives of children. The incident occurred at the end of another longer observation that I at the time found more important and necessary to concentrate on. Given the scope of the project, I directed my research focus towards how children use music and towards what music can do for and with people (Campbell 2010; DeNora 2000). Amanda’s dance appeared not to get fully started, which contributed to it being categorized as a less important part of the data material. The material consisted of approximately 30 hours of video recordings (in addition to field notes) and these few seconds had been practically “invisible” to me as a researcher, and were only rediscovered when I was considering the selection of children participating in the dissertation project. Even though I had carefully chosen between available kindergartens so that the material would include participants from a diversity of cultures, virtually only white, middle-class children used the CD player in kindergarten. This is an interesting finding, which can be discussed by pointing to research on how middle-class children are brought up (Griffith & Smith 2005; Stefansen & Aarseth 2011). In this article, though, I will concentrate on the gazes of the children and of the researcher. To start with the latter, I had a strong feeling that my gaze as a researcher and cultural individual embedded in and regulated by western history and culture had contributed to a discursive magic, which led to overlooking Amanda’s use of recorded music. Also, when I discovered her participation in the music, I lacked the concepts needed to describe it relevantly and to understand the meaning Amanda ascribed to it. According to Lacan’s theory of subjectivity, any other person can be set up as a mirror, to fill in the fantasy image of oneself. For this purpose it is pleasant to let a person who one sees as a good role model fill in the fantasy image. The relationship between oneself and the person one sets up as a mirror is a narcissistic relationship (Lacan 1973/1998). When I discovered what I had overlooked, it was as if Amanda functioned a mirror for myself, staring back at me like the scull in Hans Holbein’s (1533) painting *The Ambassadors*, evoking an unpleasant and uneasy feeling of my own lack of a fruitful subject position within a discourse of diversity and inclusion. I was being watched (Lacan 1973/1998), and my effort to understand the children’s uses of music was at this point found unsatisfactory. My inadequacy stared me in the face, depicted as a frightening scull.

I was struck by a feeling of helplessness since my culturally constituted interpretative resources did not seem to do justice to the observation. Would describing her dance by my available and culturally constituted interpretative repertoires serve to include her, or would these repertoires serve to overlook what was important for

her? I felt I knew too little about Amanda's cultural musical context and – because of that – that the cultural-personal significance of her musical engagement was not accessible to me. On the other hand, I was afraid of "othering" Amanda by describing her use of music as something "different" than the other children's uses of music and thereby constituting a rigid position for her as being different. On the flipside, however, "othering" was nevertheless what came out of my hesitation: By the lack of relevant interpretative resources, I marginalized and "othered" her by not being able to confirm her dance properly, making her position uncertain and ambiguous (Jaworski & Coupland 2005).

Recent research on multiculturalism has revealed that the feeling of lacking in ways to express oneself when facing another culture and discourse is not a singular experience. The subtitle of Patti Lather's (2004) paper is telling: "Ethics Now: White Woman Goes to Africa and Loses Her Voice". In order to overcome the challenges of the complexity of such everyday discourses in kindergarten settings, Gjervan, Andersen and Bleka (2012) set out to deconstruct the discourses. In this way the three writers contribute to making visible what seems taken for granted. More specifically, they provide a critical approach to everyday discourse in kindergarten through a discussion of *whiteness*. They problematize the invisible advantages of being white in the western world, and by pointing to whiteness as a social construction they argue that research on whiteness can contribute to an understanding of racial categories as non-universal. A critical approach to whiteness is understood as part of a larger anti-racist project, because whiteness works as a system by which people with white skin color are granted power and other advantages. White children grow up in the same system (ibid.: 56). Whiteness (and on the other hand, *coloredness*) and the discourses that constitute it are embedded in the children's, the kindergarten personnel's and the researcher's respective gazes. "I was taught to see racism only in individual acts of meanness, not in invisible systems conferring dominance on my group", Peggy McIntosh (n. d.) writes. She continues by listing 50 advantages of being white. Among them are the following: 6) I can turn on the television or open the front page of the paper and see people of my race widely represented. 7) When I am told about our national heritage or about "civilization," I am shown that people of my color made it what it is. 8) I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race. (...) 42) I can arrange my activities so that I will never have to experience feelings of rejection owing to my race. (...) 45) I can expect figurative language and imagery in all of the arts to testify to experiences of my race.

Inspired by a critical approach to whiteness that contributes to making visible that we all have a skin color and that skin color provides (in a cultural context) certain advantages and disadvantages, I will focus on children's uses of music. This approach

can be considered a contribution to the understanding of how inclusion and exclusion “works” in children’s everyday life settings, from an ethnographic point of view (cf. Smith 2005). Important to note, however, is that the concept of whiteness in some respects seems to de-complicate complex matters too much. It presupposes and sustains a split between people of different colors. In this manner, it can be argued that the concept of whiteness does not encompass people who see themselves as belonging to more than one color, such as adopted children brought up in a culture that does not “correspond” to their skin color. Nevertheless, the concept of whiteness serves well as a starting point for a discussion of inclusion and power relations because the concept underscores that “white” is not neutral ground. By making white visible as a color culturally speaking, one can discuss the consequences of being colored from a more multilayered perspective. This brings out more of the complexity of the matter of inclusion, and underscores self-reflection as important.

Culturally constituted *hooks* – something to latch on to

The concept of whiteness can be applied to open up a discussion of ethnic Norwegian children’s advantages in kindergarten when it comes to playing with music. In order to discuss how inclusion can work in this respect I will go by the theoretical concept of *musical hooks*.

Various theories of popular music underline the effect of “hooks”, and describe it as something in the music that the listeners *get hooked on*. A musical hook is explained by John Covach, as “that part of the song meant to catch the ear of the listener” (2005: 71). “Perhaps the most useful and succinct definition of hook is Monaco and Riordan’s (1980): ‘a musical or lyrical phrase that stands out and is easily remembered’ (p. 178)” Gary Burns writes (1987: 1). DeNora (2000) writes about music as a cultural material for the personal and emotional and she underscores that listeners *latch on to* music. The musical hook then lends itself to a definition not only as a riff, chain of chords or rhythm in a structural sense, but moreover as something constituted by how the listener appropriates the music. By this cultural definition, a hook is constituted by its meaning culturally, socially and personally. Compared with a knob on the wall, to hang clothes on, a musical hook is something that “stands out” relative to specific musical contexts. But a knob is not just a knob. An old, large and heavy brass knob is quite different from a wooden one, carved from a twig found in the woods or a steel nail hammered into a wall to hang one’s coat on. They all “stand out” physically, but the associations and emotions they elicit are seemingly quite different from one another.

Moreover, something might be recognized as a knob by some individuals, but not by others. Hanging one's jacket on the knobs of a drawer is one example. Another example is designer knobs that fold when not in use. A person who is not familiar with this kind of knob, might mistake the knob rack in someone's hall for instance for a panel of light switches, and conclude that there is nowhere to hang his or her coat. Musical knobs or hooks can work in similar ways. Although physical, they elicit associations that are cultural and personal, and sometimes invisible for a listener who is unfamiliar with the specific kind of music and how it is used. If nothing "stands out" there is virtually nothing to latch on to. From this approach musical hooks can be seen as physical musical structures, but they may be understood and latched on to differently across cultures.

A situation observed in the same kindergarten, which showed a multitude of hooks to latch on to for the children, helping to constitute their musical play as a joint activity, was when four girls "played Blåfjell" (Vestad 2010; 2013). This was the children's own description of their activity. *Jul i Blåfjell* [Christmas in Blue Mountain] is a Norwegian television series for children that the four children mentioned knew quite well. They had all seen most of the episodes on TV, and one of them owned a CD, a spin-off product containing the songs from the series, sung by the actors. One of the girls brought the CD to the kindergarten, and their play can perhaps best be described as dramatic role play (Guss 2001), but also as a way of listening to the music. As the music sounded from the CD player, the girls entered roles from the TV series, and acted out the series' stories of life, death, childbirth, environmental protection, inclusion, secrecy, sorrow and joy. The music served as a script, both in the sense of knowing when to do what, and emotionally, since the music was composed to support the themes and different characters. The combination of dramatic play and music listening seemed to allow the children to "live the music", and to live the identities of the characters in the series through music (Frith 1996; Ruud 1997; Vestad 2010; 2013).

The way the girls' play unfolded the music seemed to offer an abundance of hooks for the girls, hooks that they had in common. They danced to the music, and referred verbally, as well as bodily, to the TV-series, by reminding each other that the way they moved was how it was done in the series. They sang along with the lyrics and they all seemed to know when to do what, and what to latch on to. Their joy and engagement make Kjetil Steinsholt's comparison between children's play and "being in love" seem relevant (Steinsholt in Samuelsson & Carlsson 2009).

At one point during the observations in this kindergarten, two of these girls wanted to play Blåfjell, but needed to find children that could fill in the other roles. Amanda was mentioned as a possibility, but the other girl turned the suggestion down, explaining that "Amanda doesn't know Blåfjell", and therefore she would not know what

to do for each of the tracks. This music provided a kind of “hooks” for the children, that Amanda was excluded from, not being familiar the music’s context, i.e. the TV series. As a result she had no chance of latching on to the music in the “right” way, in order to make their role play flow uninterruptedly. For a discussion of inclusion, this is an interesting point. In order to be included in the Blåfjell play, there is an entrance fee: One has to know something before one can be included. In this case, a lack of knowledge about Blåfjell was the reason explicitly given for not to include. As a matter of fact, it turned out that Amanda did not watch the Blåfjell series, and she did not know the themes of the story nor much about the different characters. The privilege of being white in this context is that the children’s culture, understood as what the children do when adults are not present, works on the majority’s premises. Children are culturally constituted individuals and by the kindergarten age they already possess a whole lot of cultural knowledge and capital. To enter a community of play, cultural capital is necessary. Moreover, it has to be the *right* cultural capital. It is important to note that the exclusion that takes place here did not seem to be a result of the children’s meanness, and it can even be interpreted as a way of showing respect for another child’s culture and identity. It can be interpreted as an adequate reflection for making the group of children’s play work. Teaching another child who has not watched the TV series the details “Blåfjell” is a demanding task that would interrupt the play. Whether their exclusion is a result of respect or not, however, the example at hand shows how easily difference is sustained and how inclusion/exclusion in children’s everyday life settings work in subtle ways.

An anthropological gaze and the discourse of inclusion

A discussion of whiteness in connection with children’s musical play and inclusion can further be informed by taking into account the concept of *anthropological gaze*. In their book *Practices of Looking* (2001) Marita Sturken and Lisa Cartwright discuss the gaze of the anthropologist, pointing to Gauguin’s depiction of the Tahiti islands and its people as highly idealized. However, Gauguin “can be understood within a larger tradition of white men who travelled to ‘faraway’ places”, they write (2001: 102). They criticize the images for operating within the binary opposition of civilization/nature and white/other. One of the photos in the book shows two white men facing the camera. Each of them has one arm stretched out straight to the side, and with their outstretched arm they touch each other’s shoulders. Between them, two native women are standing. Although they stand up straight, their heads do not reach up to

the men's arms. The gaze of the camera contributes to establishing categories of the normal and the exotic, the binary opposition white/dark and a relationship of power (ibid). It is relatively easy to agree with this analysis of gaze and to what it does. Linked up with a resource-oriented perspective of inclusion that seeks to recognize diversity and that understands cultural diversity as a positive resource rather than a problem (Otterstad & Andersen 2012) it is also fairly easy to agree to a description of the photo as suppressive and condescending.

The next photo in Sturken and Cartwright's book is more ambiguous. It shows a boy sitting on the ground with a greyish wall behind him. He is wearing a men's skirt made of leaves and pieces of cloth. Around his neck there is a tight necklace that reaches down to his bare chest. The text explains that he is described as a "Mania" ("Buck of village"). Sturken and Cartwright comment:

Commercial images of natives in ceremonial dress, which were produced throughout the nineteenth century, clearly have different meanings in different contexts. The image ... would mean something very different in the context of this boy's family or village than in the photographic album of the western traveler (2001: 103).

The photograph has a central role in establishing differences, and as Derrida, Sturken and Cartwright have pointed out that difference is central in establishing meaning; meaning is established through difference. The binary oppositions of man/woman, masculine/feminine, culture/nature and white/black are commonly used. However, one needs to be aware that binary oppositions work reductively, seducing us to fail to grasp the complexity of difference (2001: 104). As mentioned earlier, the concept of whiteness can in some respects be criticized for sustaining the white/black binary opposition, but it can be applied as an initial tool for taking a closer look at one's own subject position and open up a discussion of complexity. Dyndahl (2006), as mentioned above, has argued that the deconstruction of binary oppositions is fruitful in order to make visible what is marginalized and what is taken for granted within the field of music education. To make the marginalized visible is understood as an ethical obligation, and therefore necessary for researchers to engage in. Considering kindergarten as a music educational field and music in kindergarten as a field of inclusion/exclusion, I will continue by discussing Amanda's dance in relation to the anthropological gaze, as described by Sturken and Cartwright (2001).

If we had a photograph of Amanda dancing, would we look at her as a family member or as someone exotic, as a photograph from a holiday in a "faraway" country (cf. Sturken & Cartwright 2001)? Or would we be able to truly deconstruct this

dichotomy (family member/exotic) and rebuild it by constituting a *both – and* position? In order to discuss Amanda's possible position as a family member, we would have to deconstruct the concept of family. In a narrow sense, some of the premises for being regarded a family member seem to be that one knows each other well, live under the same roof, possibly have some of the same genes (although as a criterion this is changing with new family structures) and share many of the same memories and values. Children in the western world have been described as emotionally priceless (Zelizer 1994) with tight emotional relations between family members serving as hallmark of a well-functioning family. The resource-oriented approach to diversity in kindergarten indicates that linguistic and cultural diversity ought to be integrated and part of the ordinary (NMER 2011; Otterstad & Andersen 2012). However, a discursive naturalization of the presence of non-ethnic Norwegians does not necessarily lead to inclusion in the sense that one understands each other like in a relationship between family members.

In our search for something to latch on to in Amanda's dance and use of music, do we regard her as a family member or do we look at her with the gaze of a traveler when we utter things like "you dance so beautifully", "what kind of dance is this?" or "other cultures are really exciting"? In my description of Amanda I described her face as "golden". This is in many respects a provoking description that might come across as almost derogatory. On the other hand it could be interpreted as describing her beauty, that is, to be a positive description. But still this description entails the danger of romanticizing and "othering" the described person. (When is it normal to describe a child by underscoring that she has a white face?) Lastly, "golden" can be interpreted as a neutral description of how the girl actually looked, without giving rise to a debate. What effects do such utterances have? Do they enhance inclusion or establish difference? In the introduction I suggested that the discourse on inclusion constitute an "includer" and an "includee", respectively. Typically it is the white adult employed in kindergarten who is urged to include the dark-skinned child. This order is perhaps more in line with the tourist photograph, although with a larger ethical obligation involved. Otterstad and Andersen (2012) cite Vike (2006) and argue that diversity, in the way it is practiced in the Scandinavian welfare states, has a tendency to constitute difference between normality and deviation, between the privileged and deprived, and between the Norwegian and those of a "different" culture. Diversity, they argue, is understood one-dimensionally (2012: 5). The relationship between the "includer" and "includee" is a power relation. If turned upside-down, the dark-skinned child will include the white adult, and one can argue that the adult needs to be interested in including himself or herself in the culture of the dark-skinned child. In the child-child-relations it is often the (advantaged) white child who is to include

the “coloured”, but this can also be turned the other way around, so that Amanda is ascribed a position as family member and the “white” children become exotic – or so that they are both exotic family members, “includers” and “includees”. There are complicated relations between the one who owns the gaze and the one who is gazed at. The one who is gazed at gazes back. Amanda also has a gaze, and her interpretative repertoires regulate how she ascribes meaning to other people’s utterances and actions. A perspective on whiteness is embedded in some of the same structures of power and is not neutral. This implies that a deconstruction of such power relations beyond the concept of whiteness is needed in order to reconstitute a power relation in which everyone wields influence (Allan 2012).

Although systems work to exclude or include people (McIntosh n. d.), inclusion in everyday life will also be individual acts (Butler 2006; Smith 2005). Sturken and Cartwright (2001) criticize the (older) anthropological gaze of reducing people from “other” cultures; they are all made to look the same. From the perspective of intersectionalism it is argued that categories such as race/ethnicity, gender, class and age are each categories that help people to sort, define and understand each other, but that for every person, these categories are intersecting (Knudsen 2006). Thus, a child is never just “a child”. Children are also race/ethnicity, gender, class, age and all the other categories. In addition, the cultural and social effects of such categories are not always visible, for instance how children are brought up and how they through their upbringing are “resourced”, i.e. capacitated for life, are connected to class and ethnicity (Lareau 2002; Stefansen & Aarseth 2011).

A deconstruction of power relations, then, has to take into account the intersection of cultural categories, and aim for a kind of intersectional deconstruction. Nevertheless, there will still be individual differences left unaccounted for.

From a musical perspective the theoretical perspectives presented here call for a discussion of musical discourse. What do we want from music in kindergarten? From the perspective of children’s culture as culture *by* children (Mouritsen 2002; Rasmussen 2001) and inclusion, it seems necessary to work towards shared musical experiences. One of the kindergartens that participated in the study had invited a band to perform in the kindergarten’s large kitchen. While playing one of their songs, the singer asked all the children to stand up and jump and clap their hands to the music. The head of the kindergarten bought the band’s CD, and when this song was played on the CD player, the children gathered on the sofa, jumping and singing along with the music, creating a “being-in-love”-like play situation that included all the children. Such a joint concert experience provided the children with virtually the same background knowledge of the song, making it easier to constitute the hooks’ meaning among the children.

As far as diversity and inclusion is concerned, it seems important to support all the individual children’s musical engagement, as well as creating joint experiences. By understanding children as individuals in the sense that they are subjectivities constituted by the intersection of several cultural categories, one can contribute to the understanding of kindergarten as a place where the musical culture is constituted by the contribution of multiple voices.

Complication as relief

This article takes as its empirical point of departure an observation of a child of Arabian heritage dancing in kindergarten. It addresses how children themselves often constitute children’s culture in ways that sustain parallel musical cultures rather than a joint culture. Further, it is suggested that offering children with various cultural backgrounds mutual experiences with music can be a way of working towards inclusion, as joint experiences afford mutual constitutive work regarding musical meaning and “hooks” that the children can latch on to when they listen to the same music later.

In her discussion of inclusion, Julie Allan (2012) writes that philosophy does not provide solutions. However, new concepts can stimulate and provoke (Bains 2002). Allan (2012) states that philosophers like Foucault, Derrida, Deleuze and Guattari offer the possibility to “think again” or to *re-think* issues. When it comes to Otterstad and Andersen’s (2012) critique of a resource-oriented approach to diversity, it is interesting to note that Allan points towards a theoretical foundation that understands doubt as something positive and productive. This kind of philosophy can encourage kindergarten staff and children to see themselves as capable of inclusion, she continues. To complicate rather than to explicate is a part of traveling this route, which can be liberating. Provoking thoughts make inclusion a more realistic possibility (Allan 2012).

In this article I have sought to discuss the complexity of children’s musical play in relation to inclusion by taking a closer look at what we see and what we do not see. Our discursive positions clearly have an impact on how we, as professionals – whether kindergarten teachers, music educators or researchers, think about and carry out inclusion in everyday life. Barthes (1973) states that we as human beings are both the masters and slaves of language. Although our subject positions are made available to us through history and culture, we have an ethical obligation to strive towards the master-end of this continuum and work towards changing the discourses that exclude minorities. From popular culture the song lyrics of “Man in the Mirror” by Michael Jackson (1988) tell us to start with our inner selves (i.e. the man in the mirror) to

change the world. From a theoretical perspective Lacan (1973/1998) complicates the mirror image, showing us that what we see elsewhere also “looks back” at us in a narcissist manner, like a mirror. Starting with ourselves, a way of re-thinking the matter of inclusion is to face the ugliness and shame of the lacks of our own gazes and to understand doubt as being positive and productive.

References

- Allan, Julie (2012). Å tenke nytt om inkludering. In: A.-L. Arnesen (ed.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (pp. 228–246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bains, Paul (2002). Subjectless subjectivities. In: B. Massumi (ed.) *A shock to thought. Expressions after Deleuze and Guattari* (pp. 101–116). London: Routledge.
- Ballard, Glen & Garret, Siedah (1988). Man in the mirror [CD single]. New York: Epic.
- Barthes, Roland (1973). *Mythologies*. London: Paladin.
- Burns, Gary (1987). A typology of “hooks” in popular records. *Popular music*, 6(1), 1–20.
- Butler, Judith (2006). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity* (2nd ed). New York: Routledge.
- Campbell, Patricia Shehan (2010). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives* (2nd edition). New York: Oxford University Press.
- Covach, John (2005). Form in rock music. A primer. In: D. Stein (ed.) *Engaging music. Essays in music analysis* (pp. 65–76). New York: Oxford University Press.
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyndahl, Petter (2006). Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning. Noen sentrale perspektiver. In: F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook vol. 9* (pp. 59–75). Oslo: NMH-publikasjoner 2007:3.
- Ekrem, Carola, Tingstad, Vebjørn & Johnsen, Helle (2001). BIN-Norden – en historisk och kulturell kontekstualisering. *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, (43), 149–164.
- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. Doi: 10.1017/S0265051706006887

- Frith, Simon (1996). Music and identity. In: S. Hall & P. du Guy (eds.) *On record. Rock, pop and the written word*. London: Routledge.
- Gjervan, Marit, Andersen, Camilla Eline & Bleka, Målfrid (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2nd ed). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Griffith, Allison I. & Smith, Dorothy, E. (2005). *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Guss, Faith Gabrielle (2001). *Drama performance in children's play culture. The possibilities and significance of form*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Include. (n. d.). In *Oxford dictionary of English*. Retrieved from <http://www.ordnett.no/search?search=include&lang=en>
- Inclusion. (n. d.). In *Oxford dictionary of English*. Retrieved from <http://www.ordnett.no/search?search=inclusion&lang=en>
- James, Allison & Prout, Alan (eds) (1997/2007). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd edition). London: Routledge Falmer.
- Jaworski, Adam & Coupland, Justine (2005). Othering in gossip. “You go out you have a laugh and you can pull yeah okay but like ...”. *Language in society*, 34(5), 667–694.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Knudsen, Susanne V. (2006). Intersectionality. A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. In: E. Bruillard, M. Horsley, S. V. Knudsen and B. Aamotsbakken (eds.) *Caught in the web or lost in the textbook*. Paris: IUFM de Caen.
- Lacan, Jacques (1973/1998). *The four fundamental concepts of psychoanalysis. The seminar of Jacques Lacan. Book XI*. J.-A. Miller (ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Lamer, Kari (2001). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, Kari (2002). *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lareau, Annette (2002). Invisible inequality. Social class and child rearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776.
- Lather, Patti (2004). Ethics now. White woman goes to Africa and loses her voice. Retrieved 30th April 2013 from <http://people.ehe.osu.edu/plather/files/2008/09/ethics.pdf>

- McIntosh, Peggy (n. d.). Unpacking the invisible knapsack. Retrieved 29 April 2013 from <http://www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/LIReadings/InvisibleKnapsack.pdf>
- Mouritsen, Flemming (2002). Child culture – play culture. In: F. Mouritsen & J. Qvortrup (eds.) *Childhood and children's culture* (s. 14–42). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Norwegian Ministry of Education and Research [NMER] (2011). Framework plan for the content and tasks of kindergartens [framework plan]. Retrieved from http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no
- Otterstad, Ann Merete & Andersen, Camilla Eline (2012). “Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold”. Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1–21.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margareth (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rasmussen, Kim (2001). Børnekulturbegrebet – set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger. In: B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (eds.) *Børnekultur. Hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 31–51). København Akademisk Forlag.
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsson, Ingrid Pramling & Carlsson, Maj Asplund (2009). *Det lekende, lærende barnet i en utviklingspedagogisk diskurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Dorothy (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Stefansen, Kari & Aarseth, Helene (2011). Enriching intimacy. The role of the emotional in the “resourcing” of middle-class children. *British Journal of sociology of education*, 32(3), 389–405.
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa (2001). *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarr, Bill (1976). *Now you see it, now you don't! Lessons in sleight of hand* (Vintage books edition). New York: Random House, Inc.
- Vestad, Ingeborg Lunde (2010). *To play a soundtrack. How children use recorded music in their everyday lives*. *Music Education Research* 12(3), 243–55. doi: 10.1080/14613808.2010.504811

Vestad, Ingeborg Lunde (2013). Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv [Children’s uses of recorded music. On the constitution of musical meaning from the perspective of children’s culture]. PhD diss., University of Oslo.

Wetherell, Margareth & Potter, Jonathan (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.

Zelizer, Viviana A. (1994). *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. Princeton: Princeton University Press.

Noter

- 1 The new sociology of childhood builds on the sociological work from the 1970s, but aimed in its beginning to move research on children center stage, away from a marginalized position within sociology. James and Prout (1997/2007) abstract some of the new sociology of childhood’s predominant and characteristic features. According to James and Prout the most important theme within this paradigm is that childhood is to be understood as a social construction. The institution of childhood can be thought of as an interpretative frame for understanding the early years of human life, and this institution varies cross-culturally. A second theme is that childhood can never be separated from other variables such as class, gender, and ethnicity. In this text on children and music a parallel approach is applied to children’s everyday uses of music; these can never be separated from other variables, such as the notions of children and childhood. The third theme is that children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right. However, as James and Prout address in the second edition of their book, this position entails that children’s worlds are not constructed as “worlds apart”. Rather, children are seen in their relationships with adults. In this text on children and music, children’s musical cultures are constructed as co-productions between children and adults. Thus, children are not regarded merely as the outcome of social processes, but as actors within them.

Associate Professor, PhD
Ingeborg Lunde Vestad
Hedmark University College
Department of Music
ingeborg.vestad@hihm.no

Maybe Gabriel wasn't so bad after all?

How educational anthropology can serve as a research approach in the field of music education

Gro Anita Kamsvåg

ABSTRACT

The main purpose of this article is to highlight the potential of educational anthropology as a research approach in the field of music education. The article is based on my doctoral work: an ethnographic study in a Norwegian music classroom (Kamsvåg 2011). The empirical foundations of this article are from that particular study, and the discussions in the article are based on observations and interviews with one particular boy. The discussions of this student are linked to two key anthropological concepts: the theoretical term meaning and the methodological principle of the ethnographic astonishment. Through the discussion, I will illustrate how educational anthropology can help us gain new perspectives on taken-for-granted truths and assumptions in the field of music education. Such perspectives can serve as the starting point for new discussions surrounding music education practice and research. Keywords: educational anthropology, ethnography, cultural perspectives in music education research.

Introduction

This article is written out of a commitment to increase the influence of cultural perspectives in the field of music education in general, and anthropological perspectives in particular. According to the British musicologist Richard Middleton (2003), cultural perspectives have been marginalised traditions of knowledge in music studies. Although music education research in recent years has displayed an increasing interest in cultural perspectives, the “cultural turn” in music education progresses slowly, Middleton claims (*ibid.*). This argument is supported by the Norwegian musicologist Even Ruud (1996), who claims that social and cultural approaches to music education could offer valuable knowledge about the meaning dimensions of music in people’s everyday lives. In this article, I will lean on these arguments. Specifically, I will emphasise anthropological theory and methods as suitable and interesting forms of research in the field of music education. My main argument is that this research approach represents a broadening, deliberative and critical form of research.

The article builds upon a discussion of a particular student from my own fieldwork in a 9th-grade class in a Norwegian lower secondary school: Gabriel. In Norway, music is part of the curriculum in all grades during the pupils’ 10-year compulsory school. By drawing upon the story of Gabriel and his activities in music lessons, I will demonstrate how constructions of a “good music student” derive from well-established truths and assumptions of “good” music education. It is important to identify such assumptions because they have consequences for teaching practices, including categorisations of students. By describing Gabriel, I will demonstrate that educational anthropology can help to call into question assumptions in the field of music education.

First, I will offer a brief presentation of educational anthropology and the two key anthropological concepts to which the discussion of Gabriel is linked: 1) the term *meaning*, which leads to a theoretical approach, and 2) *ethnographic astonishment*, which refers to specific methodological reflections.

Educational anthropology

Educational anthropology focusses on people’s educational *practices* (Madsen 2004: 11). As research objects, educational practices are understood as *social and cultural practices*. In its theoretical and methodological approaches, this field is linked to anthropology in general.

The Danish anthropologist Kirsten Hastrup (2003: 403) states that the main purpose of anthropology is to locate imaginations that connect experiences, narratives, actions and truths to one another—imaginations that create a sense of community and a certain goal of predictability in the social field. The anthropological research interest is directed towards *people* and, more specifically, towards *people as social beings*. Society is a research object insofar as it comprises people, and the anthropological researcher seeks to identify the many communities and relationships in which people participate. Anthropological knowledge concerns *dynamics and reciprocity between individuals and complex social communities*.

The Danish anthropologist Eva Gulløv (2003: 71) claims that pedagogical institutions can be seen as social microcosms, and I wish to build upon that statement in this article. This means that to study childrens everyday life in school, concerns dynamics and reciprocity between each pupil and the multiple social settings they are part of inside school.

Meaning

The term *meaning* is central to anthropology and also in this text. The Norwegian anthropologist Odd Are Berkaak (1983) discusses this fact and claims that the anthropological understanding of the term meaning can challenge a definition of meaning as something attached to the music or artwork itself. He claims that we should study musical activity and music education as cultural and social practices. Meaning cannot be found in the music itself, according to Berkaak. Meaning can be found in the *relationships* between people who listen to and practice music. He claims that music is a way of interacting, and to understand this interaction, a research approach that focuses on human interactions is required. Berkaak (ibid.) emphasises the importance of a change in research focus in music studies: from the sound qualities/traits to the *qualities of the social settings where the sound is created* (ibid. 73). The meaning of music is not an essential substance, according to Berkaak. It cannot be described as a morphological quality, unattached from contextual factors such as time and space. Different actors construct different meanings. Based on this understanding of the term meaning, Berkaak encourages a turn in the formulation of the research question, from “What is music?” to “What can music performance mean?”

The Norwegian anthropologist Fredrik Barth (1993, 1994) describes meaning as the relationships between people and between people and the *cultural stock* that they possess. These relationships are inextricably attached to the context in which the actions are performed, Barth (1994) asserts. The term cultural stock can be understood as a *reservoir* of cultural content, for example, music videos on YouTube. We can

use such reservoirs as tools in our own activities, such as a 9th grade pupil's use of music videos. We must seek meaning dimensions in these relationships, claims Barth (ibid.)—between people, such as 9th grade students, and different cultural stocks, such as music videos on the internet. We must always study actions in relation to the cultural context in which the actions unfold.

The ethnographic astonishment

The ethnographic astonishment is another key anthropological concept, and it draws upon methodological reflections. In particular, the term reflects certain qualities of ethnography as a methodological strategy by focussing on the production of anthropological data. In using this term, I lean on Hastrup (1995, 2003) when she claims that the key to good ethnographic data lies in the ethnographic astonishment, understood *as the events in the field that the researcher cannot automatically understand*. In this article, I wish to emphasise the importance of such uncertainties in the field. The field always displays a form of resistance towards researchers' assumptions—in terms of theoretical understandings and common-sense explanations. As a methodological key concept, the ethnographic astonishment leads the ethnographer and the research strategies, which are chosen. As the Danish anthropologist, Charlotte Baarts claims (Baarts 2003: 41), the fieldwork can offer answers to questions the fieldworker didn't know existed.

I will now move on to the story of Gabriel—an illustrative and dynamic example of a 9th-grade student's multiple actions in the music classroom.

Gabriel

Gabriel was a 15-year-old boy and a student who piqued my curiosity at an early stage of my fieldwork. He acted differently from the other pupils, especially from the boys. He rarely sat quietly, he walked around in the classroom, and when he actually sat down in a chair, he rocked it back and forth. He jumped up and down and encouraged fights. He grabbed the girls' hair and pulled their bras. When the class had tests, he wrote approximately half of a page, and then he submitted his work with an indifferent attitude and went home. He had dark, thick, long hair, which I rarely saw because it was usually hidden under the hood of his sweatshirt.

Gabriel loved rap in general, and he was a dedicated fan of Eminem in particular. I often saw him with his MP3 player, walking around as if he were living inside his

own head. He had mood swings, and he was the boy who most often talked to girls; at the same time, he was the class clown. Gabriel wrote his own rap lyrics. He told me that his dream was to become a professional rap artist. Actually, he told me this dream after six months because it took him approximately that long to trust my presence in the classroom. At the beginning of my fieldwork, Gabriel looked at me with dark, angry eyes. He often told the other students to close the door to the room if he saw me coming, and in many ways, he displayed resistance to me and my presence. After six months, Gabriel allowed me to conduct an interview with him. During this interview, I found myself wondering if I was sitting next to the same person whom I had observed in the classroom. Gabriel talked a lot during this interview. He talked about his deep connection to and love of his mother, and he talked about how he used to go with her to her choir practice and sit and listen to the adults sing. In particular, he talked about Eminem, but it seemed to be important to him to establish a distance towards Eminem's violent reputation to position himself to me:

I am not *like* Eminem, even though I like him. I don't walk around, hit people, being violent—I'm not like that. I'm not good in school, but I will improve. I have to. I'm a good boy (my translation).

When I asked him if he wanted to pursue more of his own passion, rap, in his music lessons, he hesitated. However, he wanted to talk about the other boys' idol: Metallica. Amongst the other boys in his class, there was an extensive admiration of Metallica and other heavy metal bands. From a visual standpoint, this type of music pervaded the school. There was a wall mural of Metallica in one of the hallways, the classroom had Metallica posters and the many guitars in the school seemed to appeal to the boys' guitar-hero culture. Gabriel wanted to play more Metallica instead of rap, he told me. Moreover, like the other boys, he wanted to play guitar. He especially wanted to learn to play "Nothing Else Matters", one of Metallica's greatest hits. He presented himself to me as a verbal student. He articulated and expressed himself in terms of feelings and relationships.

Gabriel as an ethnographic astonishment

When we enter the field, we cannot know what is going to happen. We cannot know who the people are, what kinds of thoughts and imaginings create order and predictability (Hastrup 2003: 403) in their world or how these thoughts and imaginings operate as normative with respect to the individuals' actions. When we begin fieldwork, the ethnographic astonishment is directed concretely towards the many and

complex everyday life actions—the routines and rituals as well as the actions that suddenly break or challenge the routines. Particular actors may do things that capture our attention, and these events may possess qualities or intensities that emerge as a contrast to other events. As Baarts (2003: 41) states, the anthropologist must adjust his/her methods according to the events in the field that surprise the researcher. Based on this line of reasoning, we must remain present in the events and not create meanings prematurely.

We must *commit to the astonishments* and allow them to lead the research process in terms of the methods, points of focus, analyses and interpretation. I had to commit to Gabriel. He and his interactions with the other students in the class had to be given a place in my work, but I could not create meanings about him early in the fieldwork. Moreover, I had to ask myself why this astonishment of Gabriel took place.

First, he captured my attention because he acted differently than the other boys. Second, his actions were contradictory. He could resist participating in music lessons and simultaneously express his own passion for music. I was surprised by the other students' reactions towards Gabriel; however, Gabriel acted increasingly like the other boys as the fieldwork progressed. I was surprised by his own verbal self-representation as a liberated individual, detached from the class' social justice. In his own words, he could be whoever he wanted and he had the freedom to create his own identity. This example illustrates that there is nothing static about the ethnographic astonishment, as the astonishment is as mutable as the actors. This finding reminds us of an important quality of the anthropological research object: it *resists fixation* in many ways.

During the first semester, Gabriel was part of a music group that did not act in accordance with the teacher's wishes. The group members fled the school, resisted rehearsals and did not seem to be able to cooperate. They were two girls and three boys, and if they were in the rehearsal room, they often sat in their own corners, strumming and playing instruments on their own. The next semester, the groups changed, and Gabriel worked with three other boys. In this group, he played the guitar. From that moment, Gabriel sat quietly in his chair, played with the other boys and even wanted to pursue guitar lessons as an extra-curricular activity. The music teacher was satisfied, and even I felt happy for Gabriel from the moment he sat quietly together with another boy and played guitar. However, I had to reflect on my own reaction. Why did I interpret Gabriel's resistance, negotiations and interruptions as negative? Why did I automatically and in an unarticulated way consider the sudden consensus between Gabriel and the other boys to be something good and almost deliberate? In these reflections, I became astonished by myself most of all.

The astonishment pertained to the researcher, not to the actors studied. This point may seem banal, but it is important. Gabriel was not an astonishment to himself;

rather, the use of the term “astonishment” pertained to me and was my categorisation. We may immediately think of an astonishment or a surprise as an intuitive reaction, but a central notion is that *what surprises us depends on our own social and cultural learned thinking and reactions* (Gulløv & Højlund 2003). According to this definition, ethnographic fieldwork is not a participation in other people's lives that is free from conditions. It is a reflexive process negotiating between people's actions and researchers' *preconstructions*.

In that respect, the ethnographic astonishment reminds us of our inadequacies, when our own thoughts fail to correspond to the field “out there”. Barth (1994: 9) states that every fieldwork experience is a resocialisation, whereby the actors in the field force us to be a part of their world—whether we like it or not.

Gabriel and my preconstructions

In the beginning of my fieldwork, my fieldnotes about Gabriel were heavily populated with words such as noisy, restless, problematic—even special. I described him using terms of difficulty and even social deviance. After a while, I realised that these words belonged to a particular pedagogical form of thinking based on my own educational background as a teacher. My words were rooted in a rhetorical form that could not account for his motives, norms or rationales. Moreover, I was trapped in a way of description that did not include the relationships and social situations of which Gabriel was a part. I had to change my descriptions and decided to write the fieldnotes as specifically as possible. I could not write that Gabriel was noisy; instead, I had to write what he actually did, for example, that he walked across the classroom and gave a girl a hug. To give another student a hug cannot be characterised as a negative action in itself. What makes that action negative is connected to the school's conventions, disciplinary framework and rules—it depends on the situation and context in which the action unfolds (Barth 1993, 1994). My way of describing Gabriel was not merely diagnostic, but it also belonged to an *individualistic mode of thinking*.

Individualistic and diagnostic modes of thinking about children in school, including in early childhood education and daycare institutions, are a well-known problem in the educational system (Askland 2011; Corsaro 2011; James, Jenks & Prout 1998; Jensen 2008, Pettersvold & Østrem 2012; Thorne 2010). The works of Corsaro (2011), James, Jenks & Prout (1998) and Thorne (2010), presents studies and theoretical framework, which unfold this problem, and they claim that the focus on individuals without including their relationships is deeply problematic. As Askland (2011) and Jensen (2008) encourage us, to solve this, we have to think in relational terms and to contextualise the children's actions within the social settings in which they unfold.

This line of reasoning leads us to rethink the language we use. If we ask how the school's conventions regulate the children's bodies, we will obtain different answers than if we ask how to stop Gabriel from rocking in his chair. If we ask for constructions and imaginings of "the good music student", we will obtain different answers than if we ask what we can do about "the problem" of Gabriel. We must view Gabriel as a part of multiple relationships and *place his actions within their different social and cultural contexts*.

Anthropology belongs to the social sciences (Hastrup 2003), which means that we must change our focus from the individual to the social, also by using social and relational terms.

Valuations of "good" music activity in school

The 9th-grade pupils that I observed enjoyed great freedom of choice in their music lessons. They got an assignment to divide themselves into groups and work together on a long-term project. They could compose a piece of music or rehearse a dance number or piece of music. The music teacher intended for this form of practice to develop the students' ability to become independent and responsible human beings and to help the students become highly motivated to take music lessons. The music teacher wanted the pupils to sing and play different instruments and encouraged the students to pursue practical activities to gain experience as music performers.

This mode of thinking about music in school has been highly valued over the last twenty years. The American music educator Bennett Reimer (2003) claims that in some way, we have come to appreciate students' singing and playing musical instruments as more valuable forms of musical activity in school than to listen to, read about and write about music. This situation is the same in Scandinavian countries. Moreover, there has been a change in the Norwegian field of music education, which now emphasises the use of electro-acoustic instruments, such as electric guitar and keyboard playing and microphone singing. This tradition of practice was also embraced by the music teacher in my study.

The Swedish report *Kulturens aspløv* (Hanson & Sommansson 1998) presents a general discussion of aesthetic projects in schools. The authors claim that in most of these projects and in the curriculum, children's own artistic expressions are embraced as a positive and active force, preventing passivity and providing skills that help the children become active and engaged participants in society.

Gabriel did not automatically embrace this practice, and his actions resulted in sanctions, including reprimands and social exclusion. He also received a low grade in music for the first semester. When his behaviour changed during the second semester,

he received a higher grade in music, and the teacher expressed satisfaction. As I wrote earlier, in an unarticulated way, I became happy for Gabriel myself. The question is, what constructions and imaginings of “the good music student” are implied in these reactions towards Gabriel? Why was it automatically a “good” thing for him to sit down and play Metallica songs on the guitar like the other boys? Why was it not as good when he listened to rap on his MP3 player? Finally, why were his resistance and negotiations not valued?

For something to be upheld as “good”, something else must be considered “less good” or even “bad”. As noted above, the use of an MP3 player was not a valued form of musical activity in school because of its background music function. It was characterised as a passive activity because of its ability to be used while performing other tasks. This way of using music has also been criticised because of its contribution to background sound (Ruud 1983).

However, according to Barth (1994) and Berkaak (1983) and in light of the above-mentioned definition of meaning, such forms of explanation are inadequate. To understand the meanings of background music, we must examine the relationship between the music *and the actors who use it*, and we must observe the actions within the *contexts where they unfold* (Barth 1993, 1994, Berkaak 1983). This approach also requires setting aside the preconstructed valuations of the use of background sound.

The Danish sociologist Ida Winther (2009) describes the mobile phone as a phantom or imaginary wall that can create distance from the world outside but simultaneously establish a connection to something else: a calm and individual inner sphere. Everyday school life is complex. The children are surrounded at all times by 20–30 other students in their classes, and breaks take place outside in a nearby schoolyard with, in this case, approximately 450 other students. Given this context, the need for a phantom wall may not be difficult to imagine.

With these forms of interpretation, whereby we set aside preconstructed valuations, we can identify other dimensions of meaning. The anthropological perspective cannot determine whether, for example, the use of background music is good or bad, but it offers a way of exploring the use of different cultural stocks in the classroom and to understand the actors' construction of meaning in relation to particular cultural stocks.

Music as reproduction of social positions

The fieldwork amongst the 9th-grade students revealed a greater astonishment than any other, namely, that the students' work in the music classroom reflected extensive *gender* issues. First, I was surprised by the substantial differences between the girls and boys. They chose to work in different genres and in different ways. Second, I was

surprised by how the work in the music classroom seemed to establish a consensus regarding how to act in “normal” and accepted ways as girls and boys. As some youth research claims, music is one of many activities in which young people express their individuality. My fieldwork did not support that claim (Kamsvåg 2011). To the contrary, I observed the students’ musical activity as a kind of conformity, as they struggled to act similarly. It was not necessarily a conformity of which the students expressed dislike; rather, it was a conformity connected to the relation between the students and the music that challenged the individualistic discourse about music and identity (ibid. 207). The reciprocity and dynamic between conformity and individualisation in young peoples lives are essential discussions within youth research (Kränge & Øia 2005; Ziehe 1989, 2004). It will not be discussed any further in this article, but it is important to highlight how the anthropological perspective can show connections between music education research and other research fields, such as youth research.

The gender issue—that is, the increasing similarity amongst the girls and boys during the fieldwork—can provide additional insight into Gabriel’s participation. Gabriel’s actions and changes during the second semester resulted in a different social position, as mentioned above. As Gabriel sat down in his chair, played guitar and expressed his wish to learn Metallica songs, an increased social inclusion took place. This shift may not be related to Metallica itself but rather to norms of masculinity in the heavy metal genre in general, represented by Metallica in particular. The connection between Metallica and masculinity is not new. The American musicologist Glenn T. Pillsby (2009) analyses Metallica and musical identity according to Judith Butler’s (1990) theories about performative gender. According to Pillsbury, the masculine characteristics embodied in Metallica can lead to topics such as sovereignty, personal control, controlled and accepted forms of rebellious attitudes and an overall white, middle-class male dominated practice. Accordingly, another question could be directed towards Gabriel’s guitar playing as something exclusively good. His adjustment and guitar playing could be seen as a way of *establishing social acceptance*. Gabriel’s guitar playing could be a good thing, but it could also reflect Gabriel’s efforts to avoid social exclusion. He adapted to “tacit” norms concerning what a boy could do musically. His effort to learn guitar and to play “Nothing Else Matters”, like the other boys, could illustrate a form of social discipline. Gabriel set aside Eminem and kept that side of himself quiet; he instead acted in ways that the other boys accepted.

Achieving the ability to act in ways that are accepted by a community is an important part of socialisation and is necessary in society. However, it is important to note that all kinds of fellowship, such as admiring a rock band, also entail exclusion mechanisms. In this case, the exclusion mechanism is the “tacit” understanding that Eminem’s importance to Gabriel should not be expressed. According to Pillsbury’s

(2009) gender discussion, Gabriel's growing admiration for Metallica could be seen as a gender socialisation process.

The music curriculum expresses that students' verbalisation of feelings related to music is an explicit goal. The curriculum's intention is that the students should develop the ability to put their own feelings, generated by the music, into words. According to Gulløv (2009), this goal is an interesting articulation. Gulløv claims that educational institutions such as school and early childhood education and daycare institutions contribute to the reproduction of accepted and legitimate ways of expressing feelings. Most valuable are the children's abilities to verbalise their feelings, she argues. Verbalisation involves an implicit task of self-control connected to the body. Moreover, as Gulløv claims, discipline of the body is essentially concerned with social distinctions, which can be understood as another dimension of Gabriel's adoption of guitar playing.

This discussion of gender and social distinctions leads us to a concern connected to the music curriculum for the school. The Norwegian curriculum for music in school states for example, that "Music is (...) a source of both self-knowledge and understanding between people without regard to time, place or culture" (2006: 119, my translation). This statement describes music as an interpersonal yet decontextualised phenomenon.

All humans are linked to their structural positions, according to Barth (1994). This statement refers to categories such as gender, class, generation and age—categories that have cumulative effects on us, that operate through our actions and that constitute our reality. We are all positioned, according to Barth, and we cannot dissociate human actions from these positions. If we do, some of the most important motives underlying human actions are lost. I suggest that the curricular understanding of music has lost these perspectives and that the anthropological project could contribute by examining how daily activities in the music classroom unfold in light of the actors' structural positions. Otherwise, according to Barth, we cannot understand why human actions unfold as they do.

Music education as socially and culturally constructed practices

The perspectives on Gabriel's actions presented in this article illustrate how constructions of the "good" music student depend on notions of "good" music education and "good" education in general. The main point in that respect is that such *ideas are socially and culturally constructed*. They are developed over time and have achieved the

status of taken-for-granted truths in the field of music education. When pupils such as Gabriel challenge these truths and act in opposing ways, there is a risk of defining these pupils as “problems” and not as good students. If we who have an anthropological perspective can identify the ideas that define our definitions and truths about “good” music education, we can gain new and nuanced perspectives on pupils such as Gabriel. If we can view musical activities as social and cultural constructions, Gabriel’s movements from Eminem to Metallica, from being “noisy” to quietly playing guitar, may just as well illustrate a 15-year-old boy’s struggle to adapt to accepted social norms and behaviours. For this reason, I believe it necessary to question the notions that constitute educational practices.

As mentioned earlier, Gulløv (2003: 71) claims that pedagogical institutions can be seen as social microcosms. Additionally, according to Barth (1993, 1994), people’s actions and social lives are strictly attached to their tasks and the cultural stocks that they operate. Thus, I claim that music, as a subject in school is a suitable anthropological research object because social action is partly specified through activity and overall specific forms of cultural *reproduction*. Music education practices can, in that respect, be viewed as social microcosms with their own forms of rhetoric and with accepted and non-accepted forms of social behaviour. An anthropological study of children’s daily experiences in a music classroom has the ability to highlight different conditions for learning and acting, which is valuable knowledge in the field of music education. In relational terms, anthropology can turn the research focus to the field of music education, broaden the research field itself and thus initiate new discussions and ways of understanding.

Taking an anthropological research approach, we can also reveal disparities between the goals of the school curriculum and what is actually taking place in the classroom. In response, we note the critical and deliberating potential of anthropology, which is one of Barth’s (1994) most important points. Gaining insights by studying people interacting with music may add an important actor perspective to the field of music education research.

Educational anthropology can show us how life in school unfolds. However, we must follow Barth’s (1993) requirement for contextualisation. If we look for the different trajectories between children’s lives in school and outside of school, as well as in their use of different cultural stocks, we may discover new perspectives on life inside school. In this particular example, we could see how Gabriel made an important part of himself quite inside school, while he continued to perform rap outside school. I believe that educational anthropology can be a starting point for such ambitions. Barth (1994) argues that in a changing and globalised world, it is equally important to observe and consider multiple ways of living and acting as it is to understand

ourselves. Anthropological data can open such perspectives and identify the different ways that people live their lives—ways that are not necessarily extensions of our own approaches to the world.

Educational anthropology may not primarily address normative aspects of music education. Its main potential is not its ability to say what practices are good or not as good in music education and pedagogy. Instead, educational anthropology has the ability to highlight actors' potential, to identify different meaning dimensions and to observe how meaning is constructed within different social and historical contexts. In this article, I have highlighted one particular student and his actions in a music classroom. This student had been partly excluded by the teacher and by other students. From an anthropological perspective, I could seek meaning outside the music, and I had to take my ethnographic astonishment seriously. I was able to locate truths and assumptions in the field of music education that labelled Gabriel. When we fail to articulate the norms that constitute our practices, objects that fall outside our understanding of "normality" will be labelled as problems or deviations. Social and cultural research perspectives have the potential to reframe the questions; according to these new perspectives, Gabriel may not seem so bad.

References

- Askland, Lars (2011). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Baarts, Charlotte (2003). Håndværket. Opbygning af viden. In: K. Hastrup (Ed.) *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode* (pp. 35–50). København: Hans Reitzels Forlag.
- Barth, Fredrik (1993). *Balinese Worlds*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barth, Fredrik (1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berkaak, Odd Are (1983). Antropologi og utenomsnakk—antropologiens bidrag til en musikkestetisk analyse. In: A. Holen (Ed.) *Studia Musicologica Norvegica. Norsk årsskrift for musikkforskning 9* (pp. 73–85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. New York, NY: Routledge Classics.
- Corsaro, William A. (2011). *The Sociology of Childhood. Third Edition*. Los Angeles, Ca.: SAGE Publications.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2003). Konteksten. In: K. Hastrup (Ed.) *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode* (pp. 343–364). : København: Hans Reitzels Forlag.

- Gulløv, Eva (2009). Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institusjoner. In: S. Højlund (Ed.) *Barndommens organisering i et dansk institusjonsperspektiv* (pp. 115–149). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hanson, Hasse & Sommansson, Agneta (1998). *Kulturens asplöv*. En idéskrift från sekretariatet för Arbetsgruppen för Kultur i skolan. Stockholm: Fritzes.
- Hastrup, Kirsten (1995). *A passage to anthropology. Between experience and theory*. London: Routledge.
- Hastrup, Kirsten (2003). Metoden. Opmærksomhedens retning. In: K. Hastrup (Ed.) *Ind i verden. En grunbog i antropologisk metode* (pp. 399–420). København: Hans Reitzels Forlag.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Allan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, Vibeke B. (2008) Gammel bage til nye opgaver. *Børn & unge* 6, 12–15.
- Kamsvåg, Gro Anita (2011). *Tredje time tirsdag: musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. Avhandling for graden Ph.D. NMH-publikasjoner 2011:4. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Krange, Olve & Tormod Øia (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Madsen, Ulla Ambrosius (2003). *Pædagogisk etnografi— forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Forlaget Klim.
- Middleton, Richard. (2003). Introduction. Music Studies and the Idea of Culture. In: M. Clayton, T. Herbert and R. Middleton (Eds.) *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction* (pp. 1–15). New York, NY.: Routledge.
- Pettersvold, Mari & Østrem, Solveig (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pillsbury, Glenn T. (2006). *Damage incorporated. Metallica and the Production of Musical Identity*. London: Routledge.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Reimer, Bennett (2003). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision. Third Edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ruud, Even (1983). *Musikken—vårt nye rusmiddel. Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S.
- Ruud, Even (1996). *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Thorne, Barrie (2010). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ.: Rutgers University Press.
- Winther, Ida W. (2009). Mellem tilstedevær og fravær. *Ungdomsforskning*, 8(3-4), 47-56.
- Ziehe, Thomas (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Forlaget politisk revy.
- Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget politisk revy.

Associate Professor, PhD
Gro Anita Kamsvåg
Queen Maud University College
Thoning Owesens gate 18, 7044 Trondheim, Norge
gak@dmmh.no
Tlf. +47 930 31 349

Historier fra Etnia

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*, tilbys 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 individens *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 stereotypier, 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 kulturrelt 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 lærebøkernes 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. Kapittelinnndelingen 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 *Rytmske 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 allmennt musikalske 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 – Jaliens 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 selvfølgelig gjort. 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 lydseksempler fra lærebøkene.

Annerledeshet i tekst

For å belyse andregjøring i lærebøkene vil jeg først ta utgangspunkt i et emne på tre sider under kapitlet *Verdensmusikk* i *Opus*, som kalles *Vest-Afrika – jaliernes 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

Stammehøvdning

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-knipppet, 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 naturligjøres 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, autentisitet 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 lærebøkens 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 tilkortkommenhet 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" gis 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

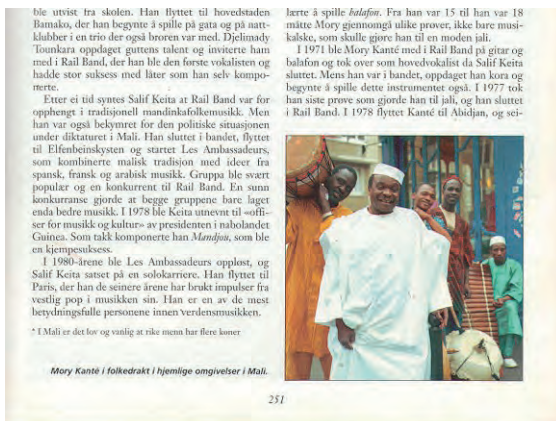
Dersom man ønsker å undersøke billedmaterialet mer grundig for å se hvorvidt de samme mekanismene av annerledesgjøring og avstandskapning som ble vist for skrevet tekst også kan eksistere her, finnes et godt tilfang av teori innenfor sosiosemiotikken. Med tittelen *Reading Images* (Kress og Leeuwen 2006), 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")

informasjon, uten å søke kontakt med leseren. Agentene *lar seg* avbilde "like specimens in a display case" (Kress og Leeuwen: 114).

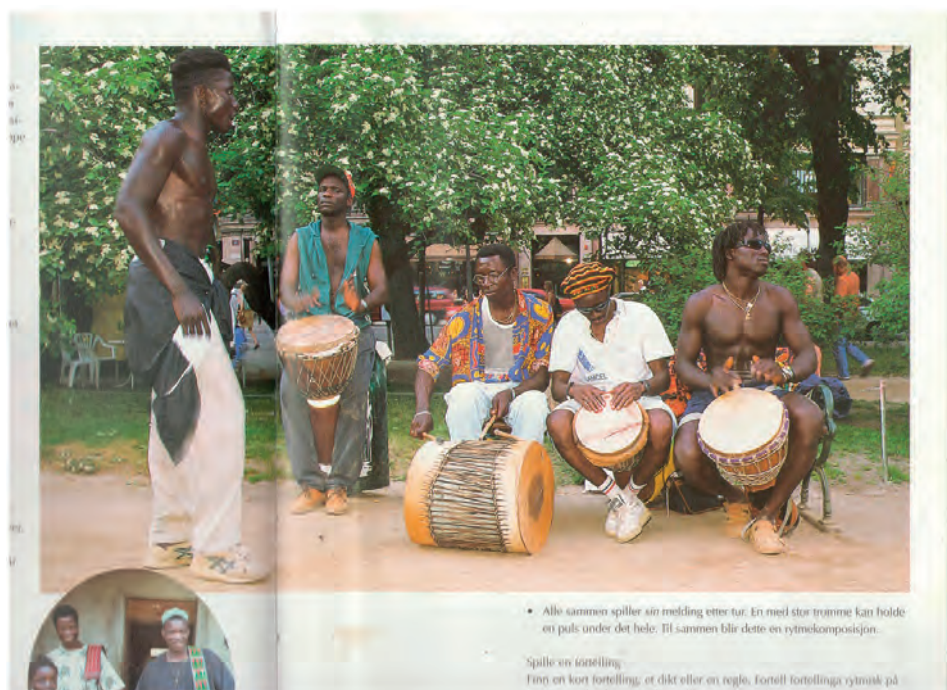
Demand ←————→ Offer

Figur 2: Kontinuum: demand – offer

De påfølgende to bildene er hentet fra henholdsvis *Opus* og *Tempo*, og representerer begge minoritetskultur i Norge (Afrika), men vil forholde seg svært forskjellig både til det ovenfor beskrevne, og flere andre kontinuum, og vil derfor egne seg som eksempler i min videre analyse. Det er ikke mulig å finne bilder som er fullstendig representative for læreverkene, men de følgende to bilder bekrefter en tendens i det bildematerialet jeg har gått igjennom for de to læreverkene de er hentet fra. Det er viktig å si at bildene også gir forskjellige assosiasjoner som ikke fanges inn i den mer "grammatiske" maktanalysen jeg her tilbyr. For eksempel bør konteksten til bildet i faksimilen fra *Tempo* kommenteres, idet det kan virke som om dette bildet er tatt i et vestlig bymiljø. Dermed vil dette bildet i større grad enn bildet jeg har valgt fra *Opus* vise hybriditet.



Figur 3: Faksimile fra *Opus* (Andreassen 2006:251)



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.

Intimate/Personal ↔ *Social* ↔ *Impersonal*

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 synge 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 spesiallagde 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 Tidens 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 Tidens 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 rituelt 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 begravelsessermonier [...] Rituelle danser: jaktdanser, 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 seterkulturen 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 speil" (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 lærebøkene 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 strengeinstrumentet 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. *Tempos* 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/berykede 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 henviser 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*⁷. 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 ubearbejdede lydseksempler. Det er små utklipp på 20–30 sekunder, hvor det heller ikke tilbys noen særlig forklaring eller kontekstualisering. Eksempelene fremstår derfor som klanglige varemerker på kulturer. Dette finnes i alle tre læreverkene, men to eksempler på dette kan vi hente i *Mongolsk overtonesang* (*Opus* Cd 1: 70), og *Afrikansk padlesang*, (*Tempo* Cd 8: 33) Begge er eksempler 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 lydseksempelene liten verdi som kunst. Lydseksempelene 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 løst 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.⁸

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 løsrivet annerledeshet.

Denne bruken av bilder og musikkrepresentasjoner der det ikke opprettes ”kontakt” mellom betrakter og betraktet blir derfor en form for kulturell kikking (Skylstad 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 tømt 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 yringer. Eksnominasjonsbegrepet er lansert av den

franske semiologen Roland Barthes (1973)⁹, 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 tekst, 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 annerledesskapende 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, multiculture: 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 læreverk i musikk for ungdomstrinnet Hentet fra 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 innvandrersprosjekt ; 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 betegnelsene.
- 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.

Anders Rønningen, ph.d.-student
Norges musikkhøgskole
PB 5190 Majorstua
0302 Oslo
ronningenanders@gmail.com
+47 94242226

Choral Singing as Health Musicking

A Discussion on Music, Education and Health

Anne Haugland Balsnes

ABSTRACT

In this article, the relationship between music, education and health related to choral singing is discussed. The discussion actualizes both the borders between and the common ground shared by different music professionals such as music therapists, community musicians, music educators, and musicians. How can the fields of Music, Health and Education be combined in a relevant manner in relation to content, as well as theoretically, practically and methodologically? The discussion is exemplified by three studies of different choir practices; a local community choir, a multicultural gospel choir, and various chamber choirs. The studies were based on qualitative methods such as observation and in-depth interviews. The author's own experiences as a trained choral conductor are also used actively as a basis for further reflection. The material in question is illuminated by the notion of health musicking, and the discussion leads to reflections on the implications that health-related issues have for music education practices in general and, more specifically, in the training of choral conductors. The article demonstrates how music education research may interact with and contribute to music education practice.

Keywords: Choral singing, Health Musicking, Music Education.

Introduction

In this article I will discuss the relationship between music, education and health as they relate to choral singing. This actualizes both the borders between and the common ground shared between different music professionals such as music therapists, community musicians, music educators, and musicians. The discussion is exemplified by three studies of different choir practices, whilst the author's own experiences as a trained choral conductor are brought into the discussion. The material is illuminated by the notion of *health musicking* (Stige 2012) and the discussion leads to reflections on what implications health-related issues have for music education practices in general and, more specifically, the training of choral conductors. In many cases, there is little correlation between the training and the reality which newly qualified choral conductors encounter (Balsnes 2009). This article demonstrates how music education research may interact with and contribute to music education practice. Thus, the objective "is not to 'produce' teaching methods, but to deliver research results to the praxis field," as Folkestad suggests (2006:136).

Why then discuss choral singing from a health perspective? Perspectives related to health and quality of life in connection with culture in general, and not least in relation to music, are highly relevant in our society. From a political point of view, we can see a shift towards considering the meaning of cultural life as it relates to health issues. Another trend can be seen in the health sector, where the focus has changed from concentration on one-sided, curative activities to preventive and health promoting ones. For many people, poor health or poor quality of life is connected to non-material health issues such as a lack of fellowship, faith, meaning and hope (Fugelli 1998). These factors are a natural part of cultural life, rather than medical contexts. Other examples include the World Health Organisation (WHO), which for decades has acknowledged that the determinants of health to a great extent lie outside the health sector (Stige 2006), and the Ottawa-charter¹ which states that "health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy lifestyle to well-being" (p.1).

Within the Choral Movement there exists a great interest in health issues. This is something 'choir people' recognize and identify with. In a previous study, I examined an amateur choral practice from a music educational perspective (Balsnes 2009). I found that the singers were much more interested in discussing the health-promoting effects of singing than the learning processes of the choir, which I had intended to explore. The singers told stories about the joy of singing, "peak experiences," the importance of regular activities and social networking – elements that might indeed relate more to health than to music educational issues. A choir is a music educational context: somebody (a conductor) teaches someone (the singers) something (a choral

song) (Nielsen 1997). But even if the choir is an arena of learning, choral singing can simultaneously provide secondary benefits related to health and well-being – hence my own study. Recent research shows that various forms of choral practice contribute to singers' health and quality of life (Balsnes 2010; Clift et al. 2008; Gregorsson 2007; Lindström 2006; Theorell 2009)

Such psychological benefits allow the music education field of practice in many instances to overlap with music therapy and the music and health-field (see figure, MacDonald et al. 2012:8). In many amateur musical activities, the aim is not necessarily to learn *about* music, but to “be together with music” (Folkestad 2006:136). We must, therefore, investigate “how various musical phenomena are perceived, experienced and expressed in musical activities” (ibid.:136). The choristers' experiences from their participation in choirs are important areas for analysis – also for music educational research. When such experiences include perceptions of choral singing as something which promotes health, music education practices (especially choral pedagogy) and choral leaders must address the music and health field. Focussing on the potential health-promoting effects of music educational practice is, at this time, at a very early stage, even though a consciousness of the “non-musical outcomes” of music educational activities has a long history – for example Plato and his theory of forming and upbringing.² In the on-going postdoctoral project *Choral Singing for a Better Life*, I am in the process of studying the connections between choral singing and health more closely.

What are the consequences of integrating a health perspective for music education practice in general and, in this regard, for choral pedagogy in particular? How can the fields of music, health and education be combined in a relevant manner in relation to content, as well as theoretically, practically, and methodologically? In the following section I explore borders and overlapping areas between different music professions and disciplines related to a health perspective.

The Enhancement of Human Lives Through Music

The combination of music and health leads to new areas of practice, new roles and new identities for the different music professions and, not least, inspires new theoretical discussions. This development challenges the boundaries between the disciplines. This is not new – the different disciplines are not essential categories with an intrinsic identity (Dahlgren 1989). “The contents and activities [of a subject] might be negotiated and eventually change due to the introduction of new disciplines and fields

of knowledge” (2009:27), state Dyndahl and Ellingsen.³ Consequently the borders between the disciplines are constantly displaced and blurred. But what of the current situation? What borders exist between the different music professionals and their disciplines today? Is there any shared ground?

Different music professionals have traditionally operated far apart from one another. Music therapy has focused on meetings between client and therapist behind closed doors inside health institutions (Stige et al. 2010). Music educational professionals and research have traditionally concentrated on the intentional musical education which takes places under the auspices of formal institutions, focussing on children and adolescents (Olsson 2005). Musicology has, in turn, been defined by an elitist and ethnocentric mindset and an essentialistic view of music (Stige et al. 2010).

In recent years, this has changed, both within the separate professional areas and in the relationship between them. Music therapists have become more concerned with non-clinical contexts (cf. the Community Music Therapy movement – see Ansdell and Pavlicevic 2004), and have approached non-clinical theory such as, for example, situated learning theory, which was brought in from the educational field (Stige et al. 2010).

Within music education research there is an increasing realisation that a narrow focus on the classroom alone is not sufficient to do justice to the diversity of the music educational contexts that are appearing (Ruud 2010b). For the last two decades, studies in music education that focus on musical learning in other than institutional contexts have been published (e.g. Balsnes 2009; Heiling 2000; Saether 2003; Söderman 2007). One recent example is the newly published *Oxford Handbook of Music Education* which offers two volumes (McPherson and Welch 2013). The first focusses on children during school-ages, but the second volume explores music learning outside of the classroom environment. One aspect of this is the profound demographic shift which is occurring around the globe. Longer life expectancy and decreased birth rates lead to an increase in the overall age of the human population. These changing demographics are influencing the landscape of education philosophy, policy and practice (Dabback and Smith 2013:229). As people live longer they seek engagement in meaningful activities. This development motivates music education to focus more on lifelong learning and adult music learning, which in turn allows for wider perspectives.

Musicology in general has also changed in focussing to a greater extent on music as a social and situated activity. It is more interdisciplinary through greater interest in music, culture and society, not least through specific movements such as “New Musicology” (Cook and Everist 1999; Scott 2000), “the cultural turn” within ethnomusicology (Merriam 1964), music sociology (DeNora 2000) and popular music studies (Middleton 2003). This suggests a movement in the direction of “a musicology

with people in it, a ‘populated musicology’” (Stige et al. 2010:7) – something which promotes dialogue with other professional environments. Music educators have made important contributions to this debate, such as David Elliot and his term ‘musicing’ (1995) and Christopher Small’s variant ‘musicking’ (1998). Both focus on music as an activity connected to a contextual and relational understanding of human existence, and their theories are used extensively within music therapy and the music and health field, together with theories about situated learning (such as Lave and Wenger 1991). However, moving in the other direction (from music therapy to other musical disciplines) has, in terms of the transfer of applicable theories, been less pronounced.

If one considers music as a situated activity, rather than as an object, it becomes relevant to study where and how people use it. In this way, the different music professionals and disciplines can meet. As music therapist Kenneth S. Aigen states: “It is the enhancement of human lives through music that binds together all music professions: teacher, therapist, community musician, and performer” (2012:152). According to Stige, diversity in practices, contexts and research paradigms amongst the different disciplines should not be a cause of too much concern; rather they should be thought of as resources representing supplementary perspectives (2012:183).

Here, it is the use of choral singing as a health promoting resource which is in immediate focus. Music therapy does not have a monopoly on working within music and health. Many different musical activities can promote health in various ways and there are common territories and possibilities for sharing across practices and disciplines (Stige 2012). In this context, the growing music and health field builds a bridge between the different music disciplines. Within the music and health field, one is able to look with more of an overview perspective at *all* areas where music is of significance for the development, maintenance and inclusion of health factors in people’s lives, such as the lay-therapeutic musicking of everyday life and community musicking, and not just therapy situations (Bonde and Trondalen 2012). Health, in this context, is concerned with a good emotional life, positive skills of mastery, healthy social contacts and relationships to others, as well as generally experiencing meaning and life context in one’s existence (Ruud 2010a). Consequently an interpretative understanding of health is emphasized (ibid.). With this understanding we can equate health with alternative terms which are not, to such an extent, associated with medical contexts, such as *quality of life*, *well-being* or simply *a better life*.

There are already existing backdrops within music education where music is discussed in light of such perspectives. One example is Small’s *musicking* term (1998), which includes both the relational aspect and the experience of meaning, and has clear existential overtones. Another example is Varkøy, who works within the field of music education philosophy. He underlines the fact that music appears to fulfill the

life-quality criteria on most levels (2003:122) and mentions different sets of criteria. One set might be activity, cohesion, self-esteem and a basic mood of happiness. Another set of criteria might be life quality as a result of the satisfaction of the following needs: warm fellowship, meaningful occupation, as well as varied, exciting and engaging life activities and experiences (ibid.: 122). As we see, these overlap to a great extent with Ruud's model (2010a, mentioned above), which is central within the music and health field. Varkøy believes that music educational reflections are essential in connection with the nuances which can exist between and in terms such as "happiness", "joy", "quality of life", "a good life" and the "meaning of life" and "meaning in life" (2003:123).⁴

A third example is the increasing focus on lifelong learning within music education, as previously mentioned. In the *Oxford Handbook of Music Education*, health is not thematized in relation to music education and children in the first volume. However, in Volume 2, well-being is emphasised as both a motivation and outcome of music practices for adults (Drummond 2013).

Furthermore I will refer to the emerging *Community Music* field. According to Veblen and Waldron, community music is an umbrella term for a variety of music practices, but also an emerging field in music education grounded in research (2013:203). Many of the themes which characterise the community music field also touch on the music and health field. Community music emphasises lifelong learning, open access, multiple teacher/learner relationships, an awareness of including marginalized groups and, not least, the importance of the participants' social and personal growth alongside musical growth (Veblen and Olsson 2002). The term is often used to characterize informal music teaching-learning processes and amateur music-making carried out in non-institutional situations. However, it may also take the form of partnerships between informal and formal contexts (Veblen and Waldron 2013:203). Thus Veblen states that community music activities complement, interface with and extend formal music educational structures (2008). In this context, it is community music's focus upon personal and social well-being which is most interesting.

It is also important to point to the fact that many of the issues which are prominent in the music and health field are already on the educational agenda when it comes to curricula and education acts.⁵ The first paragraph in the *Norwegian Education Act* states that all pupils in primary and secondary schools are entitled to a good physical and psychosocial environment that promotes *health, well-being and learning* [my italics].⁶ Recent educational research also points towards relational aspects and the psychosocial environment as the most important factors for learning (e.g. Hattie 2009; Nordenbo et al. 2008; Plauborg et al. 2010).

Finally, there is already research in the Music Education field which explores the health effects of music learning projects. One example is Ruud's study of the health

consequences of participating in a community music project in a Palestinian refugee camp (2010b). The results show that the participation influenced the children's sense of hope, their feeling of recognition, mastery and self-esteem. Ruud identifies these as health generative mechanisms.

Before moving on to the choral singing examples, I want to sum up the discussion of borders and common ground between music, education and health arguing that the music education field of practice requires extended grounds for reflection in order to meet new challenges and possibilities. There is a need for research and for new theoretical perspectives. Among other considerations, music therapy and the music and health fields bring in perspectives which might develop the music education field of practice further. The concept of *health musicking* is one example of a model which is developed within music therapy, but is relevant beyond the field (Stige 2012). In the discussion from this point forward, I wish to use this term as a point of departure.

Health Musicking

According to Stige, the concept of health musicking can be used as a possible framework for a broader interdisciplinary area of music and health. Central to this is the thought that health effects are not a given, but develop in the actual situation: "What music can afford in relation to health [...] grows out of the relationships established in each case" (2012:184). Health musicking focuses on mobilising musical and paramusical⁷ resources in the service of health. There is also a focus on everyday life, rather than clinical settings, since it is in everyday settings where the majority of health factors exist. If choral singing provides health effects, these are potentially highly accessible considering the many choirs in existence. In Norway, for instance, more than 5% of the population sing in choirs – it is the most widespread musical activity – possibly also in the other Nordic countries.⁸ Stige suggests the following definition of the term: "Health musicking could be defined as the appraisal and appropriation of the health affordances of the arena, agenda, agents, activities, and artefacts of a music practice" (ibid.:186) – in this case choral singing.

Before I present the empirical material, I will account for Stige's analytical categories (2012:186-188):

1. *Arena* refers to musicking as a situated activity. There are several possible analysis levels; person, dyad, group, body, organisation and locality.
2. *Agenda* addresses issues, goals and themes, both conscious and unconscious. Agendas include intrapersonal elements, but are negotiated interpersonally.

Examples include management, treatment, entitlement etc. Negotiations of values belong to this point.

3. *Agents*, denotes the participants in the activity.
4. *Activities* concerns, in this setting, practical engagement with music, which can include elements such as, for example, movement, sound, visual effects in rituals and so forth.
5. *Artefacts* are, in this context, instruments, songs, lyrics and other means which are used in the musical activity.

These different categories are closely related to one another and affect each other intrinsically. The arena in which the musical activity takes place affects both agenda and activity, and vice versa. All of the elements represent both possibilities and limitations. Furthermore, the paramusical features of the situations are as important to investigate as the musical parameters themselves (Stige 2012:186). This aspect is included in the analysis of the three cases.

Choral Singing as Health Musicking

Based on examples from three studies, which investigate the health affordances of different choir practices, I will present an analysis of how choral singing can, in various ways, promote health. With such a small sample, it is of course not possible to draw general conclusions statistically. *Analytical* generality is possible, however, as certain general traits in the case studies can apply in other instances (Yin 1989). The studies were based on qualitative methods, mainly observation and in-depth interviews. The observations were logged and the interviews recorded and subsequently transcribed. The material from all three studies was analysed using thematic coding (Kvale 1997). Ethical guidelines for research have been followed in the implementation of the surveys.

Local community choir

In the first study, a local amateur choir was examined – in other words a quite typical choir practice like those one can find in almost every small hamlet in Norway.⁹ The study was carried out as a case study combining participant observation (2003–2006), interviews with 17 choir members (selected to achieve a variety in terms of age, gender, place of residence and career in the choir) and document analysis (of

meeting protocols, annual reports and newspaper reviews) (See Balsnes 2009 for complementary information on methods). The arena of the choir is the local cultural life of a Norwegian county with 10 000 inhabitants. The choir serves both as a church and local community choir. The following aim forms the basis of the choir's activity: "a choir for everyone who likes song and music".¹⁰ The basis of the agenda was consequently to be together, to have fun and to sing. Simultaneously, the desire was to create a good standard of choral singing. There were often negotiations regarding the relative balance between the musical and the social aspects of the choir practice. The agents were local amateur singers who enjoyed singing. Amongst the choir's activities were weekly practices, regular performances during church services, participation at local events such as celebrations and anniversaries, concerts and performances, annual parties, trips, and Christmas and summer celebrations. The artifacts which were needed to facilitate the musical activities were few and simple: a room with chairs, a piano, and sheet music. Some songs were also learnt by ear. In interviews, the health-carrying effect of the choral singing was consistently mentioned, as exemplified here by one of the singer's (Diana's) observations:

It brings and provides health. The oxygen streams around the whole body. I get lifted. I am quite sure that though everyone is tired when they set off to come to choir practice, when they leave afterwards they almost fly home.¹¹

Diana also explains that she has found a new life after she began in the choir and even characterises herself as "a new human being". The analysis shows that choir practice promotes health by being a tool for developing competency and empowerment, a resource in building social networks, a producer of vitality and a way of providing meaning and coherence in life (Ruud 2010a; Balsnes 2012).

Closer analysis showed that the key to the experience of the choir practice as health promoting, is the repertoire selected – in other words at artefact level. If the repertoire over time was too difficult, the singers lost their sense of mastery and consequently the joy of singing. In one case where an ambitious choirmaster chose a repertoire which was too difficult, several people left the choir. It was also important that social aspects were given their place; the breaks had to be sufficiently long and there had to be sufficient social arrangements separate from the choir practices. The environment had to be inclusive and not given to cliquishness. A choirmaster who prioritised the music alone in such a choir would fail in reaching the intended goal. Both musical and paramusical resources must be facilitated. The health affordances exist as a potential possibility, but sensitivity is needed when assessing how the activities are put together and which artefacts are utilised – such that potential is realised.

Multicultural gospel choir

The second study concerns a "multicultural¹² gospel choir" which has been formed through an organisation working for "more multicultural fellowship, equality, care and friendship between all people in Norway, regardless of their cultural background, language or religion".¹³ In addition to a choir, homework help, collective dinners, a culture cafe, courses and seminars, football training, women's groups, parties, free Norwegian lessons, trips and camps are offered. The choir is, consequently, just one of the activities that the organisation is involved with. The study focussed on members with a refugee background – a group which is often vulnerable both in terms of psychological and physical health (Dalgard et al. 2006). Participant observation of rehearsals and performances was conducted in the Spring Semester of 2012. In the same period, in-depth interviews were carried out with two of the leaders and five singers from different countries, of whom four came to Norway as refugees (see Balsnes and Schuff 2013 for more details of methods).

The choir comprises of "a blessed mixture of foreign students, au-pairs, asylum seekers, foreign workers and ethnic Norwegians who feel that it is a good place to be", to quote one of the leaders.¹⁴ The main agenda for the choir practice is integration. The same leader sums up the aim in the following way: "Gathering somewhere where everybody has something to do, where all are on an equal footing and where one can meet in a warm fellowship – which is what singing is." There is a large turnover of members – something which has a natural explanation: students and au-pairs are often only in Norway for a year or a few months, and asylum seekers are moved back and forth between different reception centres. The following statement characterises the agents from a musical perspective: "The choir is for people who can sing and for people who can't" – in other words the practice has completely "open access" and this is taken into account in the musical work. The leaders are very concerned to create a warm and inclusive "indigenous culture". Everybody is met with a handshake or a hug – "Welcome! So nice to see you! Hope to see you next week." The members often need extra follow up, for example in the form of text messages or transport. The breaks are important for the social aspect. There are often other arrangements besides the rehearsals, such as suppers or football matches.

In terms of artefacts, a piano is needed, but sheet music is never used. Instead, the leader operates a laptop with a projector when he works with the choir. The lyrics are projected onto a wall and the melodies learnt by ear. Audio files are uploaded to the Internet so that the choristers can practice at home. The repertoire consists of three categories of songs: compositions based on immigrants' stories about their experiences,¹⁵ songs from the participants' home countries, and songs which are well-known

throughout the world, such as “Amazing Grace”. The arrangements consist of three parts (soprano, alto and tenor). Each of the groups needs a ‘support singer’ – usually a more experienced Norwegian singer. Many songs have simple choreography.

The analysis showed that the choir forms a positive contrast to many of the challenges that the participants met in their particular situation: fellowship instead of exclusion, an appreciation of the worth of identity and reflection, instead of a loss of identity, power rather than impotence, and meaningful activity as a contrast to days without structure, content, predictability or coherence. One example is Teresa from Chile, who states:

The choir has really eased my burden. Every time I’ve got problems, I can think, ‘no, now I am happy, because we are going to sing’ [...] When I’m sad, I think of the choir, the joy we have, and I tell myself: ‘This helps you to be strong and keep going.’ The choir and KIA is a big part of my life, they are my family. I don’t think I’d survive without it.¹⁶

With an interpretative health term, one can argue that the choir practice in this respect works to promote health. The key is, as it was with the local community choir, on artefact and activity level. One aspect is the emphasis on a warm and inclusive environment, and the social activities connected to the choir’s environment. Another aspect is how the practices are organised and which repertoire is sung. There is a steady and regular exchange of members – something which in turn affects the musical work. A ‘core repertoire’ has followed the choir. Some years ago, this musical practice led to the exit of some of the more experienced Norwegian singers. They became tired of the repetition and wanted greater musical challenges. The leaders were forced to make a choice about whether they would keep to the choir’s agenda – “Anyone can come at any time”. The activities and the artefacts had to be adapted to fit this picture. Here too, it appears that the health affordances of the practice exist as a possibility, but are far from being automatic. Handing out sheet music or introducing four-part singing could easily result in the singers losing their experience of their participation as empowering, and the choir might quickly fall apart. A choirmaster capable of “holding out” the same repertoire year after year is necessary in this context.

Chamber choirs

The third example is from an interview study of choral singers with chronic illnesses. Four singers with different diagnoses (schizophrenia, posttraumatic stress syndrome, rheumatism, and leukaemia) were interviewed during 2012. In reference to

the sample, I knew two of the interviewees from former choir involvement. One was contacted after reading a newspaper article and one was interviewed in connection with another research project, during which I heard a story that encouraged me to ask questions spontaneously in relation to this current project. The interviews lasted between one and two hours, and were conducted in the interviewees' homes so that the surroundings would be as familiar as possible (for more information on methodology, see Balsnes 2014).

Common to these singers is the fact that they have sung in choirs since they were small and all now sing in different choirs at a high standard. All of these choirs have their own concerts but often collaborate with professional musicians including, for example, symphony orchestras. The arena of the choirs is somewhere in the divide between the amateur, semi-professional and professional music life which exists in larger Norwegian towns. The agenda for all of these choirs is to facilitate choral singing at a high level. At the same time, social aspects are valued. The agents are experienced singers and the conductors have higher musical education. The main activity is the rehearsal and performance of traditional choral music of a high standard. A piano, sheet music and a tuning fork are used.

The preliminary analysis shows that choral singing for the interviewees with compromised health is an important resource – individually as an arena for mastery, comfort and emotional work; socially as a 'connection point' and a care centre; and existentially as it is experienced as fundamentally necessary and essential to life. What adjustments are made in order that the different choir practices work to promote health? None! The interviewed singers were typical singers in the choirs in question. Some had informed the conductor about their diagnosis, others not. One of them told the other singers because, as a result of her health problems, she was forced to remain seated at times. However, the interviewees are required to exert themselves in order to take part in the practice. Several of them explain that they need to take extra pain relief medication and rest both before and after practices. One would not have concluded that choral singing was a health promoting activity for these individuals if restricted to a biomedical health term. However, Cristin, diagnosed with leukemia, states:

It has been essential for me to sing in the choir during all these years. If I hadn't had the singing, I don't know how my mental health would be. It has managed to keep me going mentally and it has given me something to look forward to, and something regular to attend. Otherwise I don't think I would have been doing so well mentally [...] I cannot do without the music.¹⁷

And Lisa, who suffers from posttraumatic stress syndrome, explains:

During that time [...] I was feeling horrible – I felt really bad. I couldn't keep it together and struggled to survive. The choir was the golden thread. A source that was indisputable. It wasn't a result of positive thinking, cognitive efforts or expectations. It was in itself a grounding tool, a ray of light, a nerve that helped keep me alive and kept me going.¹⁸

These statements show that choral singing functions as a health promoting and life-supporting activity with real survival value.

The interviewees' backgrounds as experienced choristers *before* they became sick allow these ambitious choirs to function in their cases to promote health. None of them would have thrived in more middle-of-the-road mixed choirs, although these would have been less demanding. They want to be challenged musically. For these individuals, choral singing functions as a self-prescribed remedy. It is the singers themselves who appropriate the health affordances of choral singing – it is not the conductor or others who facilitate the health effects. The choristers operate as lay-therapists on themselves, knowing that they need singing to refuel life. They set aside everything else (family obligations, time, and pain) in order to make it to the rehearsals. All of them are able to mobilise both the musical and paramusical resources which exist in the choir practice in the service of promoting their own health. Choral singing may not cure their illnesses, but it can transform their 'sick identity' and keep them going – thereby contributing to a better life.

Reflections and Implications

Choral singing has contributed to a better life for Diana in the local community choir, for the refugees and asylum seekers in the gospel choir and for the choristers with chronic illnesses in the high standard choirs. The health affordances of the arenas, agendas, agents, activities, and artefacts are in each case appraised and appropriated – although in different ways. It is the participants themselves who *use* the musical practice in the service of health, facilitated to a different degree by the leaders. In the light of these examples, I would argue that choral singing could be described as *health musicking*. Bonde suggests that 'health musicking can be understood as the common core of any use of music experiences to regulate emotional or relational states or to promote wellbeing, be it therapeutic or not, professionally assisted or

self-made' (2011:40). Thus, health musicking can take place in a classroom as well as at choir rehearsal.

All of the choirs in these studies are aimed at adults. Research does exist about senior choirs from a health perspective (Clift et al. 2008, Knardal 2007, Stige 2010), but there is little about children's and youth choirs and school choirs. In general, music, health and well-being has not been extensively researched in relation to children (cf. McPherson and Welch 2013, volume I). Thus, there is a need for more research in this area.

Although the positive effects of choral singing are foregrounded here, it is important to stress that music can of course also be used in a negative sense (cf. Alanne 2010). The health promoting effects only exist as a *potential* in choral singing practices. Music is not a remedy (DeNora 2013). There is nothing of a quick-fix, mechanical or recipe-like in the processes described in this study. One need not look far to find individuals with negative experiences from choral singing. The data from my study of an amateur choir practice (2009) included stories of individuals who had, for a number of reasons, gone on to leave the choir. For some of them, this was a question of external factors such as a change in priorities in relation to time or a new phase of life. Others had problems finding their place in the fellowship or disagreed with the manner in which the choir was led. However, the most prevalent reason was that the singers were uncomfortable with the choir's musical profile or the repertoire's degree of difficulty. Another example is Kreuz and Brüniger's large-scale study of long-standing members of choral societies (2012). Among other questions, they asked about the negative associations of choral singing. One out of four singers indicated negative experiences. Content analysis showed that social problems as well as conflicting aesthetic goals dominated these experiences. The two most recurrent themes were identified as those related to the conductor (50%) and to fellow choristers (38%). Nevertheless, Kreuz and Brüniger consider choral singing as a very safe activity, both mentally and physically.

I will discuss here further relations between health musicking, education and therapy. In an earlier text, Bonde (2002) explores the similarities and differences between music education and music therapy from the basic perspective that the two fields are not in opposition to one another, but form complimentary fields of learning with music at their centre. Bonde points out two main distinctions between education and therapy whilst simultaneously referring to the problematic aspects of such a simplification. Firstly, both education and therapy will cause changes in behaviour, but where education tends to emphasise musical behaviour, therapy is more concerned with non-musical behaviour. Secondly, the educator tends to emphasize the quality of the musical product (as a linear process, for instance by working towards a

performance), while the therapist emphasizes the quality of the musical process (as a circular movement). In other words, the therapist focuses on the needs of the client while the educator focuses on the development of musical skills. Nevertheless, this is a continuum with smooth transitions. Based on the preceding discussion and the empirical examples, I wish to suggest the following continuum as a model for different choir practices and attempt to place those practices studied in relation to it:

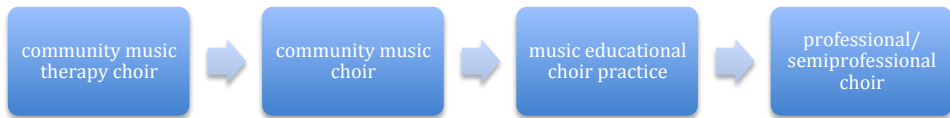


Figure 1: Continuum for various choir practices.

What decides a choir's positioning in this continuum is the degree of emphasis on product or process. The further to the right, the greater the emphasis which is placed on the musical product. Meanwhile, the further to the left one moves, the greater the focus on the needs of the individual.

As I will explore the studied choir practices' positions in the continuum, I will start by looking at the various agendas. The local community choir is neither a (community) therapeutic practice nor a choir where the focus is on musical performance alone. The agenda is, as we have seen, to be together, to sing and to have fun. The access is open to anybody. At the same time the choral leader was trained in music education and expected to develop the choir musically. The choir would find its place somewhere between the community music and the music education category. The gospel choir's agenda is the integration of a marginalized group and is thus a typical community music project. The focus is on teaching music orally, the arrangements are adapted, and the goals are mainly extra-musical. The leaders focus on singing with 'power', involvement, and joy, rather than singing beautifully, as the choir will never sound 'good' compared to traditional standards with singers from so many different backgrounds. The needs of the individuals are to some degree taken into consideration, as when transport is facilitated. However, although they work with refugees, of whom many are traumatized, the leaders are aware that they do not run a therapeutic practice – "the choir just *works* therapeutically," they say. They have found choral singing to be an effective tool for integration and for enhancing the lives of refugees and asylum seekers. The third example of singers in high-standard chamber choirs must be placed in the professional/semi-professional choir category. The performance of high quality choral music is the main objective.

However, as we have seen, although health is not on the agenda in any of the choirs, singing as health musicking seems to be a possible overarching category:



Figure 2: Choral singing as health musicking.

This means that any choir practice can promote health. One implication of this is that we need various choir practices at all levels; high standard choirs, middle-of-the-road community choirs and choirs facilitated for special groups. Choral leaders must be trained to work with choirs at all levels and also have the knowledge, skill and endurance to work with specially adapted choir practices, such as the multicultural gospel choir. Ruud mentions the following competencies for the new health musicians he wishes to see: traditional musical competencies in teaching, performing and arranging music; sensitivity to musical forms of communication; ability to engage participants' interest and create a sense of communal belonging; sensitive and flexible leadership; the ability to adjust to participants' individual skills, pace and comfort levels; the skill to arrange and improvise; additional knowledge about group dynamics, communication skills and participants' backgrounds; communication and social skills to network and collaborate with other agents in the community (2012:94–95). In the gospel choir and also in the community choir, these competencies would have been necessary.

For a further exploration of a 'new' choral pedagogy I will also draw on my own experiences. Being a trained choral conductor, I experienced during my education

that the musical product-side of the training was emphasized. Only the traditional musical competencies Ruud mentions were on the curriculum. As a result, we were trained to lead high-standard choirs. However, very few high-standard choirs exist in Norway compared to the many community-based choirs where the social aims are as important as the musical ones. Consequently, even with the highest possible training in choral conducting, I failed when I first started to conduct a community choir after finishing my education (Balsnes 2009). Among other challenges my choice of repertoire was not wise and I neglected the breaks. Because of this, the choir almost fell apart. I did not realise that the singers had other motivations than purely musical ambitions for being in the choir. For them, the process in itself was more important than the product (although making good music was also desired). Being with music was more important than learning music (Folkestad 2006). I thought they could simply find another choir if they found my repertoire too ambitious. I did not realise that going to rehearsal every week in this particular choir and meeting with their fellow choristers was a matter of existential meaning and essential for a good life for these choir members. Dyndahl and Ellefsen claim that “a music didactics which omits informed knowledge about pupils’ and students’ negotiations of themselves as identities and subjectivities, seems fairly insufficient to deal with today’s educational challenges” (2009:15). Transferred to choral didactics, one could say that the life-world of the choristers must be taken into consideration. This was something I was not taught during the course of my education. Furthermore, in this choir, I would have benefitted from all the other competencies Ruud mentions (2012). Even some knowledge of health issues might have usefully been included in the curriculum for the training of choral conductors in order to prepare me to lead such a choir. Leadership is crucial (Kreuz and Brünger 2012) and as a result, relevant training is a key to develop choir practices which facilitate positive experiences.

Before concluding, I wish to reflect on the following question: is there something about choral singing that is unusually beneficial in relation to health when compared to other cultural activities? We need more research to document this. However, based on my own studies and other research, I would like to point to some characteristics of choral singing.

Bailey (2004) describes the voice as an ontological mechanism for music-making. The voice is the only instrument which is a part of our bodies, and is as such closely connected to body, breath, emotions and self-identity. The singing voice is furthermore a ‘democratic’ instrument, which all human beings are in possession of. Choral singing is a holistic form of participation, which includes bodily, emotional and cognitive aspects in addition to social ones. Thus, the experience of singing affects all human dimensions simultaneously.

Furthermore, the relationships that occur in a musical community are in many ways special. Music seems to be able to unite people in such a way that status and divisions cease to exist or become irrelevant. In addition, everybody is required to submit to one another. Singing together seems simultaneously to create a form of closeness which, nonetheless, does not involve personal intimacy. Thus, a choir can provide a good solution to the relationship between the individual and the group. In the choir one retains the feeling of being an individual contributing to the community, while at the same time experiencing a 'we-feeling' – a feeling of belonging to a larger community (Ruud 2001).

Choral singing is a democratic activity where everybody can take part and all are equally important. Polyphonic song can produce a powerful feeling of being in harmony with other people, vocally, physically and socially (Faulkner and Davidson 2006). It demands a highly developed level of reciprocity, cooperation and coordination. The cooperation which choral singing demands aims to maximize the collective's efforts to best possible effect.

Part-singing seems to fulfil a psychological need to collaborate with others on an intimate and meaningful level. The ideal harmonic fellowship in a choir is at its strongest when the choir "feels like one voice". At the concert, when all the toil is left behind, when tensions and conflicts are irrelevant, when balance is achieved, when everything works, when the audience loves it – at that point the fellowship of the choir is at its best. Choral singing can, in this respect, be regarded as a metaphor for the ideal human relationship. It can, in its best moments, offer deeply meaningful experiences. Thus, choral singing seems, in many ways, to be especially effective in relation to all aspects of an interpretative health concept.

Conclusion

In this article I have discussed the relationship between music, education and health in relation to choral singing. Based on three studies of various choir practices I have shown that choral singing is a good example of health musicking. Furthermore I have suggested a model which can illuminate differences between various choir practices. At the same time, all of them have the potential to promote health. As the borders between the different music professions steadily change, the health perspective has been suggested as a challenge to the future of music education in general, and to choral pedagogy more specifically. Ruud claims that we need, "a new kind of musician, therapist, community musician, and music educator – a health musician, if you will

– with the necessary musical and performative skills, the methodological equipment, and theoretical familiarity, and, not least, the personal, ethical, and political values to best carry out these health-musicking projects” (2012:95). Veblen and Waldron also predict, from a community music perspective, that “in the century to come, it may well be that the roles of CM [community music] workers, music educator, and music therapist begin to merge in significant ways [...], musician-educator-workers will facilitate music-making in multiple situations with all kinds of people” (2013:207). For too long the natural continuum of musical help has been artificially divided and sequestered by professional and disciplinary restrictions, claim Ansdell and DeNora (2012:109). I am not suggesting a ‘therapeutising’ of music education practices. I am also aware that therapists, community musicians, educators and musicians employ different agents with distinct qualifications, educational training and professional identities (Ruud 2012:94). However, the *practices* are often the same. Furthermore, health musicking is a possibility for any music practice. If the people we make music with in our practices as music educational professionals and choral leaders use music as a health promoting activity, we should have the knowledge and skills to include that dimension in our practice. It is my hope that this article can contribute to the debate on where the music education field of practice will go in the future. The discussion shows that new knowledge based on research results is needed to further develop music education practices.

References

- Aigen, Kenneth S. (2012). Community Music Therapy. In: G. McPherson and G. Welch (Eds.). *Oxford Handbook of Music Education Volume 2* (pp. 138–154). Oxford: Oxford University Press.
- Alanne, Sami (2010). *Music Psychotherapy with Refugee Survivors of Torture. Interpretations of Three Clinical Case Studies*. (Doctoral dissertation). Helsinki: Sibelius Academy.
- Ansdell, Gary, and Pavlicevic, Mercédés (2004). *Community music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ansdell, Gary and DeNora, Tia (2012). Musical Flourishing: Community Music therapy, Controversy, and the Cultivation of Wellbeing. In: R. MacDonald, G. Kreutz and L. Mitchell (Eds.). *Music, Health and Wellbeing* (pp. 97–112). Oxford: Oxford University Press.

- Bailey, Betty A. (2004). *Singing Out of Tune and In Tune. An Investigation of the Effects of Amateur Group Singing from Diverse Socio-economic and Cultural Perspectives* (Unpublished doctoral dissertation). Sheffield University, Sheffield.
- Balsnes, Anne H. (2009). Å lære i kor. Belcanto som praksisfellesskap. Oslo: Unipub. (NMH-publikasjoner 2009:7).
- Balsnes, Anne H. (2010). *Sang og velvære: En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter*. Oslo: Norsk Visearkiv.
- Balsnes, Anne H. (2012). Choral singing, health and quality of life: The story of Diana. *Arts and health*, 4(3). 249–261.
- Balsnes, Anne H. and Schuff, Hildegunn (2013). "...Min styrke når jeg er svak på fremmed sted...": Om korsang, flyktningehelse og integrering. In: H. Schuff, R. Salvesen & H. Hagelia (Eds.) *Forankring og fornyelse. Ansgarskolen 1913–2013*. Kristiansand: Portal forlag.
- Balsnes, Anne H. (2014). I get *sick* when I don't go to choir practice. Choral Singing as a Health Promoting Resource. In: U. Geisler and K. Johansson (Eds.). *Choral Singing: Histories and Practices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishers.
- Bonde, Lars Ole (2002). Levende læring gjennom musikkopplevelse. In: S.-E. Holgersen and F. V. Nielsen (Eds.). *Musikpædagogiske refleksjoner: Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bonde, Lars Ole (2011). Health music(k)ing – Music therapy or music and health? A model, eight empirical examples and some personal reflections. *Music and Arts in Action* Special Issue: Health promotion and wellness, pp. 120–40.
- Bonde, Lars Ole and Trondalen, Gro (2012). Music Therapy: Models and interventions. In: R. MacDonald, G. Kreutz and L. Mitchell (Eds.). *Music, Health and Wellbeing* (pp. 40–62). Oxford: Oxford University Press.
- Chorus America (2009). *How children, adults, and communities benefit from choruses: The chorus impact study*. Retrieved 15 April 2013 from <https://www.chorusamerica.org/advocacy-research/chorus-impact-study>.
- Clift, Stephen, Hancox, Grenville, Morrison, Ian, Hess, Bärbel, Stewart, Don & Kreutz, Gunter (2008). *Choral Singing, Wellbeing and Health*. Canterbury: Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health.
- Cook, Nicholas and Everist, Mark (1999). *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Dabback, William M. and Smith, David S. (2013). Elders and music: Empowering learning, valuing life experience, and considering the need of aging adult learners. In: G. McPherson and G. Welch (Eds.). *Oxford Handbook of Music Education* Volume 2 (pp. 229-242). Oxford: Oxford University Press.

- Dalgard, Odd S., Thapa, Suraj B., Hauff, Edvard, McCubbin, Michael and Syed, Hammad R. (2006): "Immigration, lack of control and psychological distress: Findings from the Oslo Health Study." *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 551–558.
- Dahlgren, Lars-Owe (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. In: R. Säljö et al. (Eds.). *Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfatning* (pp. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, Tia (2013). *Music Asylums. Wellbeing through Music in Everyday Life*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Drummond, John (2013). An International Perspective on Music Education for Adults. In: G. McPherson and G. Welch (Eds.). *Oxford Handbook of Music Education Volume 2* (pp. 303-316). Oxford: Oxford University Press.
- Dyndahl, Petter and Ellingsen, Live W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In: F.V. Nielsen, S.G. Nielsen and S.-E. Holgersen (Eds.). *Nordic Research in Music Education Yearbook* (vol. 11, pp. 9–32). Oslo: NMH.
- Emlyn-Jones, Chris and Pretty, William (2013). *Republic/Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (In Loeb Classical Library, 5–6).
- Elliot, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Faulkner, Robert and Davidson, Jane (2006). Men in chorus: collaboration and competition in homo-social vocal behaviour. *Psychology of Music*, 34(2), 219–237.
- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135–145.
- Fugelli, Per (1998). Folkehelse – folkets helse? *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 118, 1421–1425.
- Gregorsson, Katarina (2008). *Körsång som fritidsaktivitet – en källa till välbefinnande*. (Upubliserat psykologixamensuppsats). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hattie, John A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Knardal, Solgunn E. (2007). *I songen vi møtest. Ein tekst om pensjonister som syng i kor, basert på medlemmene sine egne forteljingar*. (Unpublished master's thesis in music therapy). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Kreuz, Gunter and Brünger, Peter (2012). A shade of grey: Negative associations with amateur choral singing. *Arts and health*, 4 (3), 230–238.

- Heiling, Gunnar (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Music Academy of Malmö.
- Kvale, Steinar (1997). *Doing Interviews*. Los Angeles: Sage.
- Lave, Jean and Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, Dorota (2006). *Sjung, sjung för livet. En studie av körsång som pedagogisk verksamhet och av deltagarnas upplevelse av hälsa och livskvalitet*. (Upblisert Licentiatuppsats). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- MacDonald, Raymond, Kreutz, Gunter and Mitchell, Laura (Eds.) (2012). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, Gary and Welch, Graham (Eds.) (2013). *Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, Alan P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Middleton, Richard (2003). Introduction. Music Studies and the Idea of Culture. In: M. Clayton, T. Herbert and R. Middleton (Eds.). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York and London: Routledge.
- NEA (National Endowment for the Arts.) (2009). *2008 survey of public participation in the arts research* (Report Number 49). Washington DC: NEA.
- Nielsen, Frede V. (1997). Den musikkpædagogiske forsknings territorium. Hovedbegreper og distinktioner i genstandsfeltet. In: H. Jørgensen, F.V. Nielsen and B. Olsson (Eds.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (vol. 1997:2, p. 155–176). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nordenbo, Sven Erik, Søgaard Larsen, Michael, Tifticki, Neriman, Wendt, Rikke E. and Østergaard, Susan (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pedagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Olsson, Bengt (2005). Scandinavian research on music education – Its scope of ideas and present status. In: B. Olsson (Ed.). *RAIME – Proceedings of the Eight International Symposium* (pp. 15–26). Göteborg: ArtMonitor, Göteborg University.
- Olsson, Bengt (2008). What kind of theories dominate Swedish research on music education? – a discussion about theories in use. In: S.G. Nielsen, F.V. Nielsen and S.-E. Holgersen (Eds.). *Nordic Research in Music Education Yearbook* (vol. 10, pp. 15–26). Oslo: NMH.
- Pio, Frederik and Varkøy, Øivind (2012). A reflection on musical experience as existential experience. An ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20 (2), 99–116.

- Plauborg, Helle, Laursen, Per Fibæk, Ingerslev, Gitte Holten and Andersen, Jytte Vinther (2010). *Læreren som leder: Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Reitzel.
- Ruud, Even (2001). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub.
- Ruud, Even (2010a). *Music Therapy: A Perspective from the Humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, Even (2010b). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. In: S.-E. Holgersen and S.G. Nielsen (Eds.). *Nordic Research in Music Education Yearbook* (vol. 12 2010, s. 59–80). Oslo: NMH.
- Ruud, Even (2012). The New Health Musicians. In: R. MacDonald, G. Kreutz and L. Mitchell (Eds.). *Music, Health and Wellbeing* (pp. 87–96). Oxford: Oxford University Press.
- Sæther, Eva (2003). *The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Scott, Derek B. (2000). *Music, culture, and society. A reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Stige, Brynjulf (2006). On a Notion of Participation in Music Therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15 (1), 121–138.
- Stige, Brynjulf (2010). 'Action: Caring for Music: The Senior Choir in Sandane, Norway' In: B. Stige, G. Ansdell, C. Elefant and M. Pavlicevic (Eds.). *Where Music Helps - Community Music Therapy in Action and Reflection*. Aldershot: Ashgate.
- Stige, Brynjulf, Ansdell, Gary, Elefant, Cochavit, and Pavlicevic, Mercédés (2010). *Where Music Helps - Community Music Therapy in Action and Reflection*. Aldershot: Ashgate.
- Stige, Brynjulf (2012). Health Musicking: A Perspective on Music and Health as Action and Performance (pp. 183–195). In: R. MacDonald, G. Kreutz and L. Mitchell (Eds.). *Music, Health and Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Söderman, Johan (2007). *Rap(p) i kåften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Lund: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Theorell, Töres (2009). *Noter om musik och hälsa*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press.
- Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Veblen, Kari and Olsson, Bengt (2002). Community music. Toward and international overview. In: R. Colwell and C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National*. Oxford: Oxford University Press.
- Veblen, Kari (2004). The Many Ways of Community Music. *International Journal of Community Music*, Retrieved 21 June 2011 from www.intljmc.com/archive.html.
- Veblen, Kari (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21.
- Veblen, Kari and Waldron, Janice L. (2013). Fast forward: Emerging trends in community music. In: G. McPherson and G. Welch (Eds.). *Oxford Handbook of Music Education* (Volume 2, pp. 203–220). Oxford: Oxford University Press.
- Veblen Kari, Messenger, Stephen J., Silverman, Marissa and Elliot, David J. (Eds.) (2013). *Community Music Today*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield Education.
- Yin, Robert K. (1989). *Case study research. Design and Methods*. Newbury Park: Sage.

Notes

- 1 Retrieved 27.4.2013 from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
- 2 I.e. in *Republic*, edited and translated by Chris Emlyn-Jones and William Preddy (2013).
- 3 Dyndahl and Ellingsen write from a music didactic perspective, however, their point of views are relevant in this context.
- 4 Varkøy has since taken this discussion forward by focussing on musical experience as an existential experience, inspired by, among others, Heidegger, Gadamer and the Norwegian philosopher Vetlesen (see e.g. Pio and Varkøy 2012). It would be interesting to discuss such a perspective in relation to a health perspective, but this is outside the scope of this particular article.
- 5 E.g. in “LK06”, curricula for the Norwegian primary and secondary education, the objectives for the school subject *music*, holds forth music experience as an existential experience and musical and human interaction as key elements. Additionally, “the music subject shall balance togetherness and interaction with mastering”. Retrieved 26.4.2013 from <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/>.

- 6 "Opplæringslova § 9a-1". Retrieved 26.4.2013 from <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-011.html>
- 7 Stige prefers 'paramusical' to the alternative 'extramusical', "to avoid the misleading impression that things are either 'totally' musical or not musical" (2012:186).
- 8 American reports also document that the highest level of participation in the arts is found in performing choral music (NEA 2009; Chorus America 2009).
- 9 According to the limits of this article, information about methods of the studies etc. is left out. For those interested, see Balsnes 2009 and Balsnes 2012.
- 10 Paragraph one in the Choir Statutes.
- 11 Interview 28.09.2004.
- 12 The use of the term "multicultural" is the agent's own terminology.
- 13 Retrieved 21.6.2011 from www.kianorge.no/om-oss.
- 14 All the quotes in this section (except from Teresa's statement) are from interview with choir leaders 23.1.2012.
- 15 Most of them are composed by one of the leaders in the choir.
- 16 Interview 14.03.2013.
- 17 Interview 20.02.1012.
- 18 Interview 30.08.2012.

PhD Anne Haugland Balsnes
Ansgar University College
Langenesveien 336, 4640 Søgne, Norway
balsnes@ansgarskolen.no

The majorest third ever played—music education as an adventure of knowledge

Johan Nyberg

ABSTRACT

The point of departure for this article is a research study (Nyberg 2011), with the purpose to investigate how students in Swedish Upper secondary school's music programme conceptualize and communicate musical knowledge and learning. Based on pragmatist philosophy and narrative inquiry, a qualitative study was undertaken. The empirical data was analysed using narrative analysis (Kohler Riessman 2005; Bowman 2006; Clandinin et al. 2007, 2009), and categorised in relation to pragmatist key concepts. The results showed that regardless of school, form and type of programme, none of the informants stated that they had been asked to reflect upon these matters before. Musical knowledge is conceptualized by the participating students as a three-part combination of theory, practice and expression/emotion that cannot be fully separable; knowledge that is manifested through action and valued differently depending on surroundings—hence contextualized. In turn, musical learning in school is seen as dependent upon action, and is made possible through the will to practice and thereby develop innate abilities. In this, curricula and teacher experience are seen as key factors. In accordance with what Deweyan pragmatism asserts, for music students' voices to be heard in music education it is crucial that the teacher is the one who takes responsibility for making a dialogue with the students possible. Through their professionalism, teachers will be able to learn, teach, guide and form the education in accordance and balance with students' experiences, interests and the demands of musicianship as well as curricula. This way, education may become an adventure of knowledge for students as well as teachers.

Keywords: pragmatism, narrative, narrative analysis, music education in Upper secondary school, students' perspective.

Introduction

The student was adamant, and kept playing a minor third on the bass as he sort of huffed: “Well this is the ‘majorest’ third I can play anyway...” The teacher, somewhat bewildered, scratched his head and then started to speak: “I think I understand your way of thinking, but I want to be sure. Can you describe in *what way* that third you just played is major?” During their following discussion, the teacher and his student not only realized that they had come to a point where their respective trains of thought deviated from what was previously a common track, but through that exchange of experiences they also unveiled the source of that deviation. In their struggle with teaching and learning how to create bass lines in accordance with harmony and chord progressions, it became clear that the student’s knowledge of chord structures and intervals on the instrument related to the physical playing technique—where a minor third sometimes spans a wider (hence “majorer”) fingering than a major third. The teacher’s knowledge, on the other hand, included a framework of music theory and was primarily focused on the sounding distance between pitches. The teacher’s *lack* of knowledge in this case was in regard of his student’s positionality¹, including preconceptions of theory connected to the physical practice of playing the bass. The solution in this case lay in a communication that exposed the teacher’s and student’s respective positionalities, preconceptions and experiences of music in practice and theory.

This situation is an example that illuminates education as a *mutual activity* as well as a *communicative practice* (Dewey 1916, 1958; Biesta 2007a, 2007b; Larsson 2007). But what lies behind the mutual and the communicative? What experiences are being expressed and how? These are the questions posed and problematized in this article by presenting and discussing a research project conducted within the frames of the Swedish Upper secondary school’s music programme (Nyberg 2011)—a project that hopefully can become one of the building blocks in making music education an adventure of knowledge.

Purpose and research question

The overall purpose of the research project (Nyberg 2011) was to find and highlight pathways to students’ learning in Swedish Upper secondary schools’ music programme. In this article the aim is to present and expand upon the specific purpose: to develop an understanding of and knowledge about students’ conceptualizations of musical knowledge and learning from a pragmatic perspective. Conceptualization

is in this article addressed as a way to reflect upon and describe, explain and present experience as well as understanding and opinions.

The specific research question being examined and discussed in this article is: how do music students attending Swedish Upper secondary schools' music programme conceptualize and communicate musical knowledge and learning?

Philosophical and pedagogical background

John Dewey (1934/2005) describes tension as a prerequisite for equilibrium and balance, as well as growth in life. Reconnecting to the narrative in the beginning, the teacher and student experienced tension until it became clear that they did not agree upon the subject matter of what the constituents were of playing a major third. I want to stress that the resistance it caused concerned them both—teacher as well as student—and this because one crucial aspect of teaching and learning according to Dewey (1916/1997; 1934/2005) is his view of the *holistic* and the *relational*. This means that there is no use in making separations between for example theory and practice or body and mind. These are terms that can be used as models of explanation, but they cannot be separated in a dualistic, Cartesian sense since they are to be regarded as prerequisites rather than opposites. The world is seen as existing outside the human being but can only be examined, explained and understood through the frames of history and social conventions, wherefore what is seen as real and true develops and changes over time. The core of Deweyan pragmatic philosophy can therefore, although simply, be summarized as composed of two categories: the single organism and the social context (Hartman, Lundgren and Hartman 2004, my translation)—this in conjunction with the notion of action as the way for the organism to grow. Since action, according to Dewey, is not solely to be seen in terms of physical movements but also in terms of thinking, he sees the goal of his philosophy as regarding *intelligent action* (Biesta 2007a; Dewey 1916; Hartman, Lundgren and Hartman 2004; Pihlgren 2008; Väkevä 2007). Moira von Wright (2007) elaborates on the thoughts of George Herbert Mead and Dewey regarding action and learning, and points to the possibility and necessity to regard action as not solely an observable act of perceivable movements, but as something also to an act of being and related to meaning. What is perceived as passive by an observer may for the observed be an intense period of activity, something that can occur for instance within a teaching situation (cf. Heikinheimo 2010). This signifies a dialectic relationship of mind and body, and the fact that they cannot be separated but are permanently linked to one

another. Acting in the world, or rather interacting (as illustrated in the introduction of this article) brings forth the above-mentioned tensions and causes the individual to react, and thereby grow through the gaining and development of experience. Learning may then be seen as based on interaction with others through the communication of experience (Dewey 1916/1997).

In an educational system, students' experiences need to be taken into account in relation to demands framing the education, for instance curricula. It was Dewey's belief that teachers need to know their students as well as the educational framework (Dewey 2004). In relation to music education, previous research show that the outcome for students partaking actively in their own education is one of consummation, appearing for instance as heightened awareness of learning strategies (Green 2006; Rusinek 2007) or music in school being regarded more in aspects of expression rather than technical prowess (Strandberg 2007). The way students apprehend music when they feel included in the education can also change, from school-music to music (in school) (cf. Green 2006; Sandberg 2006; Strandberg 2007). Börje Stålhammar (2004a; 2004b) stresses that in music education the socio-cultural aspects of student experience have been in focus as opposed to the emotional aspects. In relation to Deweyan pragmatism, the focus in these cases has been on experiences *done* and not *undergone* (Dewey 1934/2005). Dewey sees these aspects as crucial parts of an experience, and as a unification of knowledge as well as feelings. Without both these aspects, he points out that the experience made often is inchoate and thereby risk lack of meaning for the perceiver. For to make an experience complete, and thus meaningful, one can and often need to reflect upon the experience made. Experience is therefore something both immediate and reflective. Regarding experience in relation to music, Dewey (1934/2005) sees *esthetic* experience as so powerful that it is both *direct* and *complete* even without reflection. Or as Heidi Westerlund (2002: 43) puts it: "Music' makes sense". This may be one reason why students, when asked to reflect on music as being both a school subject and a free-time phenomenon, start making contextualisations regarding their musical preferences in connection to learning music in their school environment. Instead of being passive participants, they become active advocates for a more elaborative music education with suggestions regarding for example peer-to-peer teaching, thus redefining the teacher role in some parts to more of a supervising one (Stålhammar 2004a; 2004b).

The balance between personal interest and the demands within an educational framework is one where tension can appear, and when that happens teachers as well as students need to reflect upon their own, personal experiences and interests in relation to said demands. This is a balance where educators need to involve students in the pedagogical process, although the responsibility for content, shaping or execution

of the educational practice never can be left solely to the students. Teachers have an ethic and democratic responsibility for providing students with a social and cultural capital, vital for their understanding of and cooperation with other people and, in the widest sense, a variety of cultures (cf. Dewey 2004; Georgii-Hemming 2005; Larsson 2007; Skolverket 2011). The practical aspects of teacher responsibility lies in making sure that the learning activities indeed have a musical focus. Students need to be guided and supervised in their learning so not solely to become administrators of their own time, but practicing and reflective participants and performers (Ericsson and Lindgren 2010; Georgii-Hemming and Westvall 2010). In this article, these aspects are elaborated upon in relation to the stated purpose and research question—hence focusing on music education within Swedish Upper secondary school and the student.

Methodology and design

This article concerns students' views of musical knowledge and learning, students who attend Swedish Upper secondary schools' national music programme (a non-compulsory education). To gain access to these views in relation to the purpose and research question, a set of mixed methods was used: a questionnaire with follow-up focus group interviews. A possibility of constructing a narrative was thereby created, in regarding and analysing the qualitative data as conceptualized experiences. In the following part of this text, the methodology and mixed methods will be presented as well as the design of the study.

Narrative inquiry

The research project engages narrative as a way of coping with existence, and narrative inquiry as the study of experience as story (Bowman 2006; Clandinin et al. 2007; 2009). This comprises a field of research with frameworks for designing, living out and representing narratives—in short, to make inquiries into stories in a narrative way. Narrative inquiry shares features not only with other qualitative research forms, but also with ontological standpoints such as experience, temporality, situatedness and sociality. These features make Deweyan pragmatist philosophy “well suited for framing narrative research” (Clandinin and Murphy 2009: 599), while Dewey himself regarded narrative as a both powerful and important tool for learning (1910).

Narrative may be seen as a construction aimed at communication. As a construction it is more of a prism than a mirror, constructing an image of the past where fantasy

and strategy influence how the narrator chooses to connect the parts of the narrative and make it meaningful to others. Narratives may be constructed on different scales and levels, with the common features of *sequence* and *consequence*: situations are selected, organized and linked regarding what is seen as meaningful to a specific group of people (Kohler Riessman 2005). The differences in types of narrative may be described through scope and size, differences that Wayne D Bowman (2006: 7) relate to as follows:

At one end of a continuum lies “mere” narrative; toward the other end lies story. As we progress toward the storied end of this narrative continuum, we add, successively, considerations like explanation, teleology, unity of purpose or intentionality, plot, and so forth. Story is narrative that is designed, among other things, to invoke emotional response: to be persuasive.

Accordingly, with reference to Dewey’s notion of experience, Bowman sees narrative as descriptive of experience, while story describes *an* experience.

Perspective, scope and size may differ but—regarding narrative research—common for all types of narrative are their connection to time, sociality and situation, something Jean Clandinin (2006: 47) refers to as “three-dimensional space”. Studies have temporal dimensions and address temporal matters. They focus on the social and personal appropriately balanced to the inquiry, as well as the fact that the performed studies occur in specific places or in sequences of places. Although focus on these parameters may differ according to approach, the researcher must never disregard any one of them (Bowman 2006; Clandinin, Murray Orr and Pushor 2007). In the research project presented here, *music* was included as an additional parameter in the narrative analysis connected to the participants’ experiences inside and outside the school environment. The key aspect for any narrative research approach, regardless of focus and type of narrative, is the possibility to enable the construction of a narrative based on informants’ conceptualized experiences.

Besides focus and type of narrative, a difference also lies in what way the researcher relates to text: is it what is being examined, or is it the form in which the research is being concluded and presented? The latter is of importance for this study regarding the methods for the attaining of data (questionnaire and focus group interviews). The data consists of text and speech transcribed into text, finally presented as text, for which reason it is necessary to focus on “the meaning and linguistic forms of text” (Kvale and Brinkmann 2009: 240, my translation). The intentions of doubling/

combining information in the forms of text and speech are multiple, and concern both the participants and the researcher. The former have had the opportunity to supplement/adjust and discuss their written answers, and the latter has had the possibility to cross-reference sources and access additional parameters such as tone of voice and interaction, among others.

Questionnaire and focus group interviews

To enable access to the students' conceptualizations, the empirical part of the study was conducted in two stages. The choice of methods was made with the analysis process in mind: to enable access to the students' personal narratives.

The first stage consisted of a questionnaire with open questions regarding the participants' personal views on musical knowledge and learning, within as well as outside the school context (Bjørndal 2005; Scrimshaw and Gleason 1992; Trost 2001). In the second stage, the students participated in focus group interviews, where data from the questionnaire had been analysed and was used in the form of an interview template (Kitzinger 1994; Morgan 1996; Kidd and Parshall 2000; Kirsch 2001; Krueger and Casey 2001; Kosny 2003; Hollander 2004).

Of a planned total of thirty-two informants, a total of thirty students' responses from four different schools were finally included in the research project. The number of interviews amounted to seven, with group sizes ranging from three to seven participants. Aiming for diversity in the qualitative data, the participating schools—all offering the national music programme and using the same curriculum—were chosen from a set of parameters. Taken into account were geographical location, entry qualification levels, school size, musical profile and type of school organization.² The chosen schools represent different geographical locations (city centre, city district, suburb and commuter district of a major Swedish city) with high, middle and low entry qualification levels and municipal as well as independent school forms. The sizes range from app. 350 to 1000 students with musical profiles covering classical, pop/rock and jazz as well as stage performance. The pedagogical systems and school forms range from the outspoken progressive to what can be regarded as traditional, with the common denominator being the national curriculum for the Upper secondary school's Arts programme. At the time of the project, all participating students were taught and assessed within the now former curriculum (Lpf94), although the transition phase to the one in use today (Gy2011) was underway (Skolverket 2000, 2006, 2011).

All headmasters were contacted to give their approval for the investigation to begin, as well as setting up a liaison teacher for each school. The selection of participating students was assigned to each school respectively, with the instructions that

the amount of participants should not be less than or exceed the limits of the study (eight students per school). To assure a spread of informants according to the set parameters, a check-up was made with each liaison teacher regarding the students' musical profile, main instrument, school year and gender before the first part of the study was performed.

For the first part of the study, the questionnaire together with an introduction letter was sent via e-mail to the liaison teachers for distribution to the students. In two cases, I made the distribution personally—in one case because the school management wanted a personal meeting, and in the other because the students misunderstood the time and place for the distribution the first time. The students were free to choose where and when to answer the questionnaire. Some answered it outside their school environment, others within it. In the latter case, some of the liaison teachers arranged for the students to use their scheduled time. The answered questionnaires were then collected either via e-mail or by picking them up at respective school. A first analysis was then made, creating the interview template for the following focus group interviews (Kirsch 2001).

In the second part of the study the interviews were conducted at each school respectively and during school hours. The interviews were all recorded in audio and then transcribed on a micro-level using Gail Jefferson's (2004) system for coding. Since the research question regards students' conceptualizations and communication, and thereby verbal interaction with others, a slight modification was made to be able to code the speed of speech. This was done because of the considerable difference between students' speed of speech. By making it possible to get a comprehension of the relative speed of speech between informants, as well as within their answers respectively, eventual possibilities of change in speed related to excitement and engagement could also be seen within the written transcripts. To get access to and a view of the flow and interplay during the interviews, the transcriptions were done with columns for each participant. This in a similar fashion to what Kate Millett (1975) set out to achieve by placing her informants' responses from one-to-one interviews in parallel to each other, and thereby creating a sort of polyphonic, narrative score.

The data gathered, being non-numeric, was subsequently of a qualitative nature as well as the research approach as a whole—this since it concerns the subjective perspectives of the participants (Åsberg 2001; Alvesson and Sköldbberg 2008). The aspect of validity concerning the results is thereby not to be regarded as general, but the findings are in turn linked to the chosen pragmatic ontology in three concepts of validity, namely the concepts of *representation*, *application* and *carrying of meaning* (Alvesson and Sköldbberg 2008, my translation). Pragmatism as a philosophy acknowledges the holistic and relational, as well as the variable and evolving. The empirical data

(written and spoken conceptualizations) can therefore be seen as representative for the informants (the conceptualizations are theirs at that time), it is applicable to the method of analysis (narrative analysis) and carries meaning in relation to the group to which the informants can be categorised (students attending Swedish, Upper secondary school's national music programme). Within this group, the informants are representative of themselves and the situations within which the research was performed. Therefore it was seen as relevant to study their conceptualizations since they are students in an (allegedly) equal education, and the results can be compared in relation to ones own practice (Göransson and Nilholm 2006).

Narrative analysis

To be able to interpret as well as present the data, narrative analysis was applied to the transcriptions. Narrative analysis can forge connections between personal biography and experiences and social structures. It is used to describe and highlight experience from a subjective perspective in a form open for others (cf. Kohler Riessman 2002; 2005). It is a method where stories are told (by informants) and retold (by researchers), not necessarily in the same form, but always with focus on the above-mentioned three-dimensional space of the original narrative(s). In this case, focus was also put on a music parameter. The results were presented in two parts. The first was a narrative dialogue between a student and a researcher voice, while the second was sorted into categories connected to the key concepts experience, action and meaning of pragmatist philosophy as well as the notion of resistance as a prerequisite for learning.

Results

Both parts of the research project's result section as described above are represented in the following paragraphs, with a focus both on the students' experience of conceptualization as well as their conceptualizations of musical knowledge and learning. Under these headings, the result-categories: action, meaning and resistance will be intertwined. As described in the beginning, conceptualization is in this article addressed as a way to reflect upon and describe, explain and present experience as well as understanding and opinions. Therefore, students' experience of conceptualization is included—not as a main result, but as an introduction to the results directly connected to the research question of this article.

Students' experience of conceptualizations regarding musical knowledge and learning

During their participation in the research project, the students were asked to reflect upon and describe musical knowledge and learning in relation to different environments and personal experience. Overall, the results show that regardless of school, form and type of programme none of the informants state that they, during their years as students in the Swedish school system or other types of music education, have been asked to reflect upon these matters before: what they regard as musical knowledge and how to learn musical material. Their experience of conceptualization of musical knowledge and learning seems at first to be one of novelty. During the interviews, when the informants were asked to reflect upon their reactions answering the questionnaire, they all shared the experience of initial difficulties in conceptualizing musical knowledge and learning. Only one of the students claimed to have been "thinking" in the line of these questions before. As one of the participants explained during the course of an interview:

You do know. Like, in some way you know what you think. But it is still difficult, sort of, to express it, what you are thinking.

Another student came to the realization that in order to be able to find answers to the questions, you had to reflect on the matter of "what music really is."

The students in this study express a developed and multifaceted understanding when conceptualizing both musical knowledge and learning. If they have conceived this prior to, or during the course of the investigation (or both) is not clear. Regardless of their ability of conceptualizations, and the nature of these, none of the students expressed any great concern about the experience of not being asked to reflect upon these matters prior to this research project. This is interesting in comparison to what prior research on student participation has shown, as well as Dewey's view of esthetic experience. With one of the student answers in mind, maybe this will be a different story further down the road:

It was pretty nice to get the opportunity to reflect, and to be able to express one's personal meaning for once. About music.

What demands and possibilities this finding, along with the students' conceptualizations of musical knowledge and learning, can purport for music education will be included and elaborated upon in the discussion.

Students' conceptualizations of musical knowledge

The participating students in this investigation were asked to make conceptualizations both in writing and in dialogue. The students' conceptualizations of musical knowledge can be seen as centred around two aspects: (1) "to know" music and (2) "expression" and/or "feeling", i.e. *knowing* and *feeling* music (in Swedish *känna till* and *känna*). As two students put it in their questionnaire answers:

In my opinion there are two different types of knowledge: One where you know a lot about terms and concepts and such concrete knowledge regarding music. The second type of knowledge is connected to how much one can contribute to different, musical contexts and situations solely through one's own musical picture, and accordingly how enjoyable the result is. If a person knows these two [types of knowledge], the person in question knows music.

But to me, knowing music is not to know musical terms and theory—although this makes you more knowledgeable—but to know is when you can be touched by music.

In 'knowing' music, students described knowledge in terms of "practical" and "theoretical", something that in pragmatic philosophy falls under the notion of *action*. The 'expression' or 'feeling' of music, in turn, can be related to what Dewey (1934/2005) describes as *esthetic experience* or *pure experience*, and thereby also to (direct) *meaning*. According to the students, both aspects of musical knowledge can be understood and manifested in practice as well as in personal experience, but there always has to be some kind of action for a manifestation to take place—publicly or internally. The emotional connection to *knowing* music, and therefore the practical and theoretical, lies within the aspect of prerequisites: the students describe different aspects, or parts, of musical knowledge that are interconnected to and dependent upon each other.

In their answers and in the dialogues, the participating students conceptualize musical knowledge as a three-part combination of *theory*, *practice* and *expression/emotion*, a combination where, which they underline, the parts cannot be fully separable.

You can have different focus or emphasis, but to totally disconnect one from the other and still be able to create music is seen as impossible to some students. Others regard it more as being improbable, in the sense that the outcome hardly would be experienced fully as music(al). This since musical knowledge, as mentioned earlier, is seen as manifested through action but also valued differently depending on surroundings—hence it is regarded as contextualized as well as situated. An example of this is the students who compare experiences of singing:

Student 11: But, I wonder: don't you have a musical ability from the start? I mean, it's like... it feels as if you're good at it in different ways, because a four-year old has a musical ability as well as fifty-year old. You can't claim that a singing four-year old doesn't know music in some ways, sort of.

Student 13: Or, actually there are different levels of knowledge.

Student 11: Exactly, it's like that that person knows less about music than one who's a professional musician, or...?

Another of the participants, when answering the questionnaire puts the importance of the environment forward in another way: "It's not the knowledge that differs—it is the environment!" This is something evident also in relation to individual knowledge, genre and type of group, as the following interview excerpt highlights:

Student 4: You have to play according to a score with feeling, making your own interpretation. Otherwise it's just, like ... Well, at least that's what I think.

Student 6: But sitting in a big orchestra, you can't make your own interpretation.

Student 4: No no, but ... I don't mean like that, it's more of a contribution of sorts, contributing with your...

Student 6: But you always do that. Everyone has his or her own interpretation, because if two persons playing the same instrument see the same score, they won't play exactly the same.

These excerpts may seem as contradictory at first, but when analysing the empirical data, the students' conceptualizations include an understanding of knowledge as connected to (level and depth of) skill in relation to the surrounding environment's

experiences, expectations and demands. For example, one group of students expanded upon the terms within the three-part combination of musical knowledge, and thereby made them applicable to different aspects of musical action. *Theory* and *practice* were seen as “tools” and compared with brushes, paints and canvases enabling you to paint a picture for yourself and others to see. When discussing these metaphors, the students admitted that “it becomes a bit fuzzy” because you have people who can make music without having any deeper knowledge about the different “tools”. As an alternative and a complement to the “tools”-concept, this group suggested the metaphor “main groups” of music. For instance, composers can create music and thereby display a deep musical knowledge without the “know-how” of actually performing it them selves—others can do that for you. The theoretical aspect of musical knowledge then works as the facilitator for communicating with the performer(s), which is something that all participating students touch upon and agree to. It can aid you in “translating” that which you hear to what you can, want and is supposed to do. This way, you can be more “correct” in a specific situation, even though—and this is something the students stress—you never really can be “wrong” when it comes to musical knowledge.

Other aspects of the *theory* category are pronounced in relation to learning and teaching, but also when it comes to “mastering” and “being in command” of music through musical knowledge. Theoretical knowledge of music is thereby something that enhances and supports the other knowledge aspects, the practical and the emotional/expressive. One student even pinpoints theory as the starting point for the will to learn how to play: “That’s where it starts”. This makes also the theoretical aspects of music a possible key to students’ curiosity, or other forms of “drive” when it comes to musical learning.

Musical knowledge is by the participating students described as something holistic and dialectical, where the different set of skills regarding theory, practice, expression/emotion as well as the individual and her surroundings matter since they influence and challenge one another. Also in that aspect, they see musical knowledge as something that in it self cannot be regarded as “wrong” since it has to be seen in relation to the level of skill and development of every single person. What they do emphasize is that a development of knowledge (i.e. learning) may be necessary to be able to participate and communicate in an environment, for example in getting one’s own musical ideas realized or to pass the demands of an education. Within an education, they agree upon certain musical knowledge as necessities but without getting into detail beyond the three aspects of musical knowledge. They see a risk though, when it comes to these aspects. Focusing too much on either aspect (the practical, theoretical or expressive/emotional) can lead to an “overabundance of knowledge”, resulting in a discord in

perception of musical qualities: it can cause difficulties in reaching an audience or the understanding of others' performances. Depending on who the perceiver is, the sounding result can be something that risks no longer to be regarded as music. The key as they see it lies in the balance between and development of these aspects, subjectively and in relation to the surroundings, i.e. in what, when, why and how to learn.

Students' conceptualizations of learning music

Describing learning music, overall it is regarded by the students as dependent upon action and made possible through the will to practice and thereby develop innate abilities. Here you do not need to go to Dewey for an analysis framework—the students already *are* Deweyan in their conceptualizations of action as something related to both thought and bodily movement. Learning through action is discussed and defined in terms of singing and playing as well as reflection and dialogue, but also in terms of dwelling. To exist in an environment where music is present (and thereby experienced) is seen by the students as leading to a development of musical skills within all three categories of musical knowledge—this as long as the experiences are reflected upon through action.

Other aspects that affect musical learning are the relation to the environment (e.g. orchestra vs. band settings) and type of musical genre. According to the students, different genres and ensemble settings come with certain prerequisites, for instance as described above when it comes to musical expression and leeway for personal interpretation. In a school context, curricula and teacher experience are seen as key factors for learning while musical learning outside school is regarded as less regulated. Since this article is aimed at music education within Upper secondary school, the school context will be presented more in detail although all these aspects regarding learning of music (as well as the ones presented further) are of interest when it comes to the notion of resistance.

According to the students, the common denominator for the personal and the external factors influencing musical learning is the will to learn. Of concern for a learning situation are therefore what the student herself feels capable of but also what is perceived as meaningful personally and according to others. This is something the students' feel teachers need to be aware of as well as make connections in relation to the purposes of learning controlled by curricula. This because the will to learn is seen as aided by clearly articulated and common goals and purposes by all those interacting in the learning environment, thereby creating a sense of meaning. Being able to combine the three knowledge-aspects of practice, theory and expression/emotion is regarded as important from several perspectives—since all aspects are

expressed as “helpful to each other”. An example of this is the one described earlier, where “theory” was seen as a key to curiosity and thereby a will to learn. Another is given regarding learning within the course Music theory: Those students who feel that their prior knowledge of theory is on a lower level than that of their performance skills experience a more problematic learning process. According to the students, this kind of resistance is something that could have been avoided if learning both aspects in parallel “from the beginning”, or if similar goals from different music courses are connected.

To use your practical and theoretical musical knowledge simultaneously or alternately and on matching levels is seen as something that enables and fortifies learning. The combination and development of these parts simultaneously are by some students even seen as necessary for actual musical learning to take place. Others see it as possible to learn, being on different levels of skills as long as the set goals and expectations are communicated and reflected upon. This is similar to Dewey’s (1916/1997) thoughts regarding the necessity of symbols as tools, where he stresses the importance of presenting these within a context and in relation to experience. If not, there is a risk that the symbols will be seen as representative of something forced upon the learner by external powers, and thereby being apprehended as meaningless and arbitrary. The following narrative dialogue is an example of how such a context can be created according to the students according to the students:

Researcher: We have talked about musical knowledge within the different music courses that you attend within the Arts programme, and how they are connected. Do you see any connections between these in relation to learning? And if so, how could these connections be of aid when learning?

Student: One way could be that they contain the same elements, what the courses are built upon and if they contain the same stuff—rhythm for instance. Then it depends on what you like, and what possibilities you have to connect these. If you suddenly find something in one course that is cool, a groove or a rhythm for example, then you can bring it to another course. Working in projects that are being staged makes things very clear regarding what knowledge to use, and how to use it.

Researcher: Could you give an example?

Student: Different concert projects or performances, big or small. You can also use this when playing live outside school, knowing more about stage presence.

We have also written our own songs to be taught to others. It becomes sort of a leadership where you “share learning” similar to that of practicing one’s instrument together with others.

In connection to learning music, the participating students describe the balance between theory and practice as although you know the theory behind something “you still have to practice your hands and your brain”. Focusing too much on either aspect of musical knowledge can lead to the before mentioned “overabundance of knowledge”, and therefore a possible result of discord in the perception of musical qualities. According to the students you have to be aware of the difference between practicing *technique* and practicing *music*. As an example, a comparison is made between knowing scales and multiplication tables, where the former is seen as part of the technical and theoretical aspects of musical knowledge. An audience will for instance experience a void of emotion/expression if you mistake playing scales for performance of music. You have to practice what one group refers to as your “inner” as well as your “outer” instrument.

A common feature among the participants’ conceptualizations of musical learning is the risk within the school context of focusing too much on the theoretical aspects of musical knowledge. According to the students this can be avoided in different ways, one being a balance between courses/classes that focus music theory and performance respectively. Another is to combine different aspects of, and goals for learning. To enable a sense of meaning in music education, the students see a possibility in teachers using goals that are common for, or emanating from, different courses and address these either during respective class or in the form of a project. Yet another way of action seen by the informants is allowing students to take responsibility through peer-to-peer actions during class or practice.

The students acknowledge that for to perceive meaning in any school subject, the knowledge must be felt to have an actual value of use in everyday life. They realise the possibilities and benefits of depth and width of an education in relation to aspects of “knowing” and “feeling”, but in some school subjects “you are already done” with what you feel you need to know—sometimes even years ahead, and with several courses left before graduation. The key according to them, is the possibility to understand why and for what you are supposed to learn certain things and hence enabling the making of meaning—for instance by the examples given earlier where different goals relating to the aspects of musical knowledge are integrated.

For musical learning to be perceived as meaningful, there must also according to the students exist a balance between personal interest and curiosity and external demands. The latter can for instance concern “what you *should* know” in a school

environment or in other specific situations. Here, teachers are seen as important both in their curiosity regarding their students and the subject matter, and in the way they give feedback. “Praise is good”, as some students put it, but if the feedback in general is lacking constructive criticism or commentary it will not suffice. As a student, “you need to know what level you are on” and this is also something teachers need to be able both to assess and communicate. To make this possible, all students agree that goals and demands must be known to and open for everyone involved in the learning process.

To enable learning of music as conceptualized by the students, context and situation are seen as paramount. According to the students, you need others as well as something other to “mirror” yourself regarding your musical knowledge and learning. Within in the school environment the teacher is seen as utterly important when it comes to this, but with that importance comes quite a heavy barrage of affordances for a teacher to live up to. The students express that teachers need not only to have a deep and professional understanding of and interest for the subject(s) taught and how to teach. These skills must also be rooted in all aspects of musical knowledge (practical, theoretical and expressive/emotional), and teacher professionalism must be matched by an interest and understanding when it comes to the student as well. As one informant put it, teachers need to know and show an interest for what “the situation is like for young people today”. A common thought among the participating students is the teacher’s ability to communicate constructively with their students. The teacher is seen as the one who can make actual learning possible, but there is also the risk of lessons focusing too much on teachers’ personal experiences. Therefore a balance is seen as necessary between teacher and student experience. According to the students, this can be achieved through feedback on study performance and, as with meaning making, making sure that “everyone involved” is familiar with the expected goals and outcomes: What are students expected to learn and achieve, and what responsibilities lies on teacher and student respectively? One way according to one group of informants is to let students “find their own ways to what one likes”. In this, they see a need for teacher guidance as well as expressing the insight that learning is something you *do*, not something you *receive*.

Discussion

If learning of music on a deep level is made possible through inclusion of those who are seen as learners, those who are seen as teachers—as well as those who have the

power to shape educational prerequisites—need to address this issue, and start to make it possible for music students' voices to be heard in music education. This is not to be read as an appeal for teachers to take a place in "the back seat". On the contrary, in accordance with what Deweyan pragmatism asserts, it is crucial that the teacher is the one who—through his or her professionalism—takes responsibility for establishing a dialogue with the students. Thereby the teacher can teach, guide and form the education in accordance and balance with students' interests and the demands of musicianship as well as curricula. Through this, there is the possibility of nursing as well as evoking students' curiosity and will to tackle resistance.

Through their conceptualizations, the participating students in this research project show that they have a multifaceted understanding of musical knowledge and learning. These conceptualizations, in my opinion, open up several pathways of interest for music educators to investigate. They range from the particular regarding musical knowledge to overall methodological aspects concerning education, as well as possible interpretations of the curriculum. Along with the students expressing a novelty towards conceptualizations, the two main themes of *knowing* and *feeling* music together with the three-part knowledge combination of *theory*, *practice* and *expression/emotion* all pose interesting questions regarding what and how to teach.

One example of the particular is the students view on certain aspects of knowledge as essential and at the same time having a holistic and dialogical view of musical knowledge and learning. Especially since they do not articulate these aspects in particular. This, along with their understanding of *Bildung*, opens up for a discussion within their music education of what essential aspects of knowledge can as well as should be. This should be seen in relation to teachers' and students' experience, personal interest as well as demands posed by the curriculum. Are these critical aspects in turn something that belongs to the domain of school and education, or are they related to and valid in other domains? What potential of meaning making lies within these essentials of musical knowledge?

The students' conceptualizations of musical knowledge and learning may be seen as similar to what Dewey (1934/2005) describes as undergoing and doing an experience and then expressing this—to re-enact experience through action. They also describe learning in school as dependent on communication and dialogue, a way for "mirroring" to use their vocabulary. In this, the teacher plays an important part as a facilitator for learning music, but although seen as utterly important not the sole facilitator. There is a shared experience within this group of students that learning is something that you yourself are responsible for, but what and how you learn is influenced by others. Questions that arise in relation to these results are why the students seem inexperienced at conceptualizing, why they are of the opinion of

not being asked to share or make these during their years in music education and why they do not seem troubled by that fact? This should pose some difficulties in accomplishing learning regarding the different aspects of and level of skills within musical knowledge that they describe. How important a role does these students' music education then really have for learning music? Is school attendance in this case just being in a space, creating an opportunity for exchange and collection of information? If the experience of novelty in conceptualization is only an apprehension by the participating students—i.e. there have been opportunities for conceptualizations and reflection—must there be a revelation of the implicit and self-evident to achieve and maintain a balance between interest and demand within the music education?

As presented earlier, the students emphasize that learning is something you *do*. For instance when it comes to dwelling, you have to reflect or otherwise put into action the experiences gained by this to learn. Within the school environment they emphasize the need to “practice”. In relation to the experience of novelty in conceptualizing, the question of what the constituents are of “practice” arises. When, where, how and why do you practice? What kind of action(s) could be included in this term and thereby within their education, and what demands are then put on teachers and students?

In relation to the results of this study, communication within the students' education has to be based upon a mutual exchange, curiosity and will to allow both dissent and disagreement, as well as conceptualizations. This must also be done without any initial demands regarding what could be described as verbal and musical correctness. According to Dewey (1916/1997; 1958; 2004), the primary goal of communication must be to find ways for and to accomplish mutual understanding. When analysing their conceptualizations, this is a view shared by the participating students.

There can be several reasons for students within an education having the experience of not being included in a communication: a familiarity between the partakers (teachers and students), a perceived tradition within an educational system (teachers speak and students listen), a lack of insight that you actually are invited to and make conceptualizations, and the possibility that music “makes sense” in itself (cf. Dewey 1934/2005; Westerlund 2002). It could also be a sign of neglect regarding the subjective understanding of musical learning.

The students participating in this study stress the importance of the teacher regarding the learning process, not at least when it comes to curiosity and understanding of both music and the students as persons. In my interpretation, this can be seen as diminution from the students regarding the importance of their own responsibility for learning as well as their privileges. At the same time they stress that learning is achieved through action, why one conclusion could be that they do not see dialogue regarding their own conceptualizations as important.

Possible lines of action, as well as of meaning-making and curiosity, can be found within the students' reasoning regarding goal integration. Examples are given in the form of projects and by allowing students to take responsibility through peer-to-peer actions during class or practice. A possible route for strengthening the inclusion and experience of dialogue may be to tap into these methodological aspects, but also through collaborative planning within the educational frame (cf. Stålhammar 2004a; 2004b).

In what ways can an educational system learn from, and meet these conceptualizations of musical knowledge and learning? Some aspects are highlighted in this article, but what possible demands can these results put on those responsible for the music education in Upper secondary schools' music programmes? *Not* meeting or learning from them seems not only to oppose the idea of public education as a basis for a democratic society (which in Sweden is statutory), but also as counterproductive in relation to the field of practice. This not only according to what the students express in this study or in relation to the research in music education presented in this article. Dewey's pragmatic philosophy as well as construction of narratives may be seen as ways to influence the making of a democratic society, or parts of a society, e.g. school systems. (cf. Bladh and Heimonen 2007; Dewey 2004; Georgii-Hemming 2005; Georgii-Hemming and Westvall 2010; Larsson 2007; Schmidt 2008; Väkevä and Westerlund 2007). Within such a system, education starts and ends with the meeting between student and teacher, wherefore all aspects regarding this meeting should be of utmost importance. Within music education in Upper secondary school these can for instance be teacher professionalism (cf. Solbrekke and Englund 2011; Zandén 2010, 2011), teacher identity (cf. Asp 2011; Georgii-Hemming 2005; Zimmerman Nilsson 2009), gender issues (cf. Borgström Källén 2011) or student conceptualizations (cf. Scheid 2009; Nyberg 2011).

When reflecting upon the results of this research project and Dewey's philosophy as well as the power of narrative, the balance between students' and teachers' responsibilities as well as rights outline a focus on mutual curiosity, understanding and learning. Since Upper secondary school is a non-compulsory form of education you could be tempted to talk about student professionalism, but that is not comparable to the prerequisites of today's educational system (or at least not yet). What I would suggest instead is a further focus on reflexive dialogue that includes student and teacher experience of music as well as responsibility, thus enabling what Eva Georgii-Hemming (2005) calls an arena for discoveries, Patrick Schmidt (2008) sees as an opportunity for invitational conflict and Americole Biasini and Lenore Pogonowski (1979) refer to as including actions of discovery. Including all these aspects along with the results presented in this article, this seems to me an interesting starting point for the making of music education as an adventure of knowledge.

References

- Alvesson, Mats and Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp, Karl (2011). *Om att välja vad och hur—musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetiska program*. Örebro: Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket.
- Beverly, Monifa G. (2011). *Viewing Positionality through the Lens of First-Time Qualitative Research Students*. Paper presented at the annual meeting of the Seventh International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois at Urbana-Champaign Illini Union, Urbana. Retrieved from http://citation.allacademic.com/meta/p495297_index.htmlhttp://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/4/9/5/2/9/p495297_index.html
- Biasini, Americole and Pogonowski, Lenore (1979). *MMCP interaction*. Bellingham, Wa: Americole.
- Biesta, Gert (2007a). "Det här är min sanning, berätta din". In: Y. Boman, C. Ljunggren, M. von Wright (Eds.) *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2007b). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1–22.
- Bladh, Stephan and Heimonen, Marja (2007). Music Education and Deliberative Democracy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(1), April 2007. Retrieved from http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Bladh_Heimonen6_1.pdf
- Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Borgström Källén, Carina (2011). *När musiken står på spel—en genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingsutrymme*. Göteborg: Högskolan för scen och musik–HSM Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Bowman, Wayne D. (2006). Why Narrative? Why Now? *Research Studies in Music Education*, 27, 5–20. Retrieved from <http://rsm.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/1/5>
- Clandinin, D. Jean (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education 2006*, 27(1), 44–54. Retrieved from <http://rsm.sagepub.com/cgi/content/refs/27/1/44>
- Clandinin, D. Jean and Murphy M. Shaun (2009). Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38, 598–602. Retrieved from <http://er.aera.net>

- Clandinin, D. Jean, Murray Orr, Anne and Pushor, Debbie (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education, January/February 2007, 58, 21-35*. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/58/1/211>
- Dewey, John (1910). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York, N.Y.: The MacMillan Company.
- Dewey, John (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1934/2005). *Art as Experience*. New York, N.Y.: Perigree/Penguin Group.
- Dewey, John (1958). *Experience and Nature*. New York, N.Y.: Dover Publication.
- Dewey, John. (2004). *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. I: S. Hartman, U. P. Lundgren and R. M. Hartman (Eds.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Ericsson, Claes and Lindgren, Monica (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Georgii-Hemming, Eva (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. Örebro: Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket.
- Georgii-Hemming, Eva and Westvall, Maria (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education, 27(1)*, 21-33.
- Green, Lucy (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for “Other” Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education, 24(2)*, 101-118.
- Göransson, Kerstin and Nilholm, Claes (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 14(2)*, 136-142.
- Hartman, Sven, Lundgren, Ulf P., and Hartman, Ros Mari (2004). Preface, introduction and continuous commentary. In: J. Dewey (2004). *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heikinheimo, Tapani. (2010). *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons*. Helsinki: Sibelius Academy.
- Hollander, Jocelyn A. (2004). The Social Contexts Of Focus Groups. *Journal of Contemporary Ethnography, 33(5)*, 602-637.
- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. Lerner (Ed.). *Conversation Analysis—Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins B.V.

- Kidd, Pamela S. and Parshall, Mark B. (2000). Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. *Qualitative Health Research*, 10(3) 293–308.
- Kirsch, Stuart (2001). Ethnographic Methods: Concepts and Field Techniques. *Social Analysis Selected Tools and Techniques Paper. Social Development Papers*, 36, June 2001. Washington: Social Development Department.
- Kitzinger, Jenny (1994). The Methodology of Focus Groups. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121.
- Kohler Riessman, Catherine (2002). Narrative Analysis. In: A. M. Huberman and M. B. Miles (Eds.). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- Kohler Riessman, Catherine (2005). Narrative Analysis. In: N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts and D. Robinson (Eds.) *Narrative, Memory & Everyday Life* (pp. 1–7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Kosny, Agnieszka (2003). Joint Stories and Layered Tales: Support, Contradiction and Meaning Construction. *Focus Group Research. The Qualitative Report*, 8(4), 539–548.
- Krueger, Richard A. and Casey, Mary Anne (2001). Designing and Conducting Focus Group Interviews. *Social Analysis Selected Tools and Techniques Paper. Social Development Papers, June 2001*, 36 (pp. 4–23). Washington, D.C.: Social Development Department.
- Kvale, Steinar and Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Kent (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Millett, Kate (1975). *The Prostitution Papers: A Candid Dialogue*. London: Paladin Books.
- Morgan, David L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2083427>
- Nyberg, Johan (2011). *Man kan aldrig kunna allt om musik—det känns verkligen stort. En pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik*. Stockholm: KMH förlaget.
- Pihlgren, Ann S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- Rusinek, Gabriel (2007). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9(3), 323–335.

- Sandberg, Ralf (2006). Skolan som kulturell mötesplats. In: U. P. Lundgren (Ed.), *Uttryck, intryck, avtryck—lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.
- Scheid, Manfred (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Umeå universitet.
- Schmidt, Patrick K. (2008). Democracy and Dissensus: Constructing Conflict in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 7(1) Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Schmidt7_1.pdf
- Scrimshaw, Nevin S. and Gleason, Gary R. (1992). *Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*. Boston: International Nutrition Foundation for Developing Countries (INFDC).
- Skolverket. (2000). *Gy 2000:05. Estetiska programmet. Programsmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Borås: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. Lpf 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Solbrekke, Tone D. and Englund, Tomas (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36, 1-15.
- Strandberg, Tommy (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Institutionen för estetiska ämnen.
- Stålhammar, Börje (2004a). *Musiken—deras liv*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Stålhammar, Börje (2004b). Music—Their Lives: The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 3(2). Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3_2.pdf
- Takacs, David (2003). How Does Your Positionality Bias Your Epistemology. *Thought & Action, Summer 2003*, 27–38. Retrieved from http://www.nhea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_03_04.pdf
- Thorgersen, Ketil (2007). *Unspoken truths—About aesthetics in Swedish schools*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

- Väkevä, Lauri (2007). Art Education, The Art of Education and the Art of Life. Considering the Implications of Dewey's Later Philosophy to Art and Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(1) Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva6_1.pdf
- Väkevä, Lauri and Westerlund, Heidi (2007). The "Method" of Democracy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4). Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva_Westerlund6_4.pdf
- Westerlund, Heidi (2002). *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education*. Helsinki: Sibelius Academy, Music Education Department. Retrieved from <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>
- von Wright, Moira (2007). Where am I when I am at ease? Relocating the notion of activity in education. *Nordisk pedagogik*, 27(3), 222–235.
- Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musik lärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Zandén, Olle (2011). Professionalise or perish. A case for heightened educational quality through collegiate cooperation. In: S-E. Holgersen and S. G. Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education*. Yearbook 12, (pp. 117-134). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musicklära inom gymnasieskolan*. Göteborg: Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs Universitet.
- Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6, 270–292.

Notes

- 1 Positionality in this text relates to "the multiple, unique experiences that situate each of us" (Takacs 2003: 33) as markers of relational positions, and can include gender, age, conception of hierarchy, (prior) knowledge, preconceptions, attitude, taste, etcetera (Beverly 2011; Takacs 2003). This should be seen in relation to the context of praxis in music education.

- 2 Since 1992 the Swedish school system is based upon freedom of choice where students can choose between schools, mainly within their home borough. The same year, a national, free market for anyone willing to establish independent schools was opened. To gain access to the National music programme in Upper secondary school, the entry qualification level is based on the students' grading from comprehensive school weighed together with that of local entrance tests at a 50/50 rate.

PhD student
Johan Nyberg
Luleå University of Technology
Faculty of Art, Communication and Learning
Piteå School of Music
Box 744
941 26 Piteå

Royal College of Music
Department of Education
Box 27 711
115 91 Stockholm
johan.nyberg@ltu.se

The Quest for Authenticity in the Music Classroom

Sinking or Swimming?

Alexis Anja Kallio, Heidi Westerlund and Heidi Partti

ABSTRACT

In an increasingly globalized world, characterized by diversity and change, the relevance of authenticity in classroom contexts has been questioned in recent multicultural music education scholarship. This article examines the academic discourses of authenticity in music education, and explores the epistemic issues and knowledge-related discourses of the authenticity movement that have perhaps been sidelined due to ethical demands of attending to the Other in the music classroom. Inspired by the writings of Christopher Small, and against the contextual backdrop of liquid modernity as described by Zygmunt Bauman, we here offer an alternative to the established approaches of 'school music' and 'music in schools.' We suggest that rather than viewing authenticity as a fixed ideal that follows principles imported from outside of schools, it may be found in educational and social processes within the school, that is, in Small's notion of musicking. Considerations of authenticity are thus refocused from the distant Other to the question of how to make music education practices and knowledge meaningful for students in situ.

Keywords: authenticity, music education, liquid modernity, musical knowledge, musicking, school music

Introduction

With increasing facility, the classroom teacher has access to classroom shelves, library catalogues, online streams and seemingly endless downloads of a wide variety of different musics (both notated and recorded) from different eras and locations. The overwhelming speed and availability of musics and information has resulted in the need to evaluate the musical material included in classroom activities, of which, valuations of authenticity have been a part. As classroom populations diversify with increasing social and cultural mobility, discussions of authenticity have influenced upon how teachers organize music-making in the classroom, and ideas regarding how they might bestow *meaningful* knowledge (e.g. Elliott 1995; 1996) on students, when lesson content is second, or third, hand.

The term *authenticity* has held, and continues to hold, various meanings. Stemming from the Greek word, *authentheo* (Trilling 1971: 122), meaning to hold power over another, or *authentēs*, which refers to one who acts with authority or what is done by one's own hand, the term has come into philosophical use through the existentialists (Reese 1996). Existential philosophy (e.g. Heidegger and Sartre) has coined authenticity in terms of individual autonomy and freedom, referring to one's responsibility to live authentically and to be true to oneself (see e.g. Bonnett and Cuypers 2003: 328). In musicological contexts, this has been interpreted as an investment in one's own approach to music-making (e.g. Kivy 1995: 6-7). Another approach, and perhaps the most pervasive in musicological and music education scholarship, has been that of *musical authenticity*, referring to issues of repertoire and performance practice (e.g. Palmer 1992; Volk 1998). In western classical music performance, musical authenticity has been related to performances of early music practices, encouraging the use of 'original' instruments and performing techniques. Assuming this stance, musical works are regarded as historically and culturally contextualized artifacts, and performances are valued according to their veracity with the original work and context. Musical authenticity may also refer to attempts to adhere to composers' wishes and intentions in interpreting a musical work or to re-create the context of the original performance and the musical experience of the original audience (Sadie 2001 vol 2: 241). Sociological approaches have also applied valuations of authenticity to matters of the personal and individual identity as communicated through music (e.g. Frith 1981). Bonnett and Cuypers (2003) broadly term this approach as a communitarian approach according to which a person can never be true to oneself independent of "horizons of significance and dialogical relationships" provided by participation in negotiations with others (Bonnett and Cuypers 2003: 335; see also, Taylor 1991). Phillip Vannini and Patrick Williams have summarized in their (2009) book, *Authenticity in Culture*,

Self and Society, that “[c]lassic ethnographic accounts of music-based subcultures, countercultures, lifestyle enclaves, scenes, or simply peer groups have shown that concerns with authenticity lie at the roots of group membership, group collective identity and values, personal and social identity formation and maintenance, and status” (5). However, Trilling (1971) argues that the original Greek definition of authenticity may still be seen to “bear upon the nature and intention of the artistic culture of the period we call modern” (131). This implies that regardless of the approach taken to valuations of authenticity, there are complex power relations in play, determining *whose* original, and *whose* truth sets the precedent by which musical works are judged. Accordingly, researchers have referred to the “modern myth of authenticity” (Peterson 1997), raising critiques of “realist assumptions of authenticity” in favour of a “socially constructed phenomenon” (Vannini and Williams 2009: 2). In music education, where discussions on authenticity have particularly drawn upon music scholarship and ethnomusicology, literature on authenticity has consequently focused on issues relating to group membership, identity and values. This has resulted in a focus on assumed collectives of musical behaviours and expectations, with the more individualistic ‘existentialist’ versions of freedom, autonomy and authenticity being less frequently drawn upon.

Considerations of authenticity, as inherited from music and ethnomusicological disciplines, in formal education contexts have raised complex issues and questions, particularly in relation to the teaching of a diverse array of multicultural musical materials and their relationships to notions of identity, and communities. This is especially relevant due to the growing awareness of how musical knowledge may intertwine with diverse and complex notions of groups, identities and Others. Some of the first critical writings on issues of musical authenticity in educational contexts were by Christopher Small, who regarded (predominantly ethnomusicologically derived) concerns of authenticity as symptomatic of a broader “quest for certainty and stability in a world that is changing too fast” (Small 1998: 90). According to Small (1998: 116), the significant body of literature relating to performance practice, knowledge production and formal music teaching and learning can be seen to form an *authenticity movement* characterized by “the anxious insistence” on historically informed performances. As we will argue in this article, in music education Small’s ‘quest for certainty’ can be seen as related to goals of offering students meaningful experiences and “knowledge of lasting value” (Bauman 2003: 19): knowledge that would be both engaged with, and useful in terms of students’ understandings of the surrounding multicultural world.

The question of how music education might take into account the increasing plurality of music available to teachers and students is particularly relevant as a result

of the continuing development of digital technologies, new media, and increasing sociocultural diversity. In this dynamic and vibrant cultural context, we suggest that the current task of music education is to approach musical knowledge in a way that provides for theoretical, practical and ethical considerations and methods for living in what Zygmunt Bauman refers to as *liquid modernity* (Bauman 2000; 2010). By liquid modernity Bauman refers to the present sociocultural climate, characterized by flexibility, instability, impermanence, transformation and an ever accelerating current, undirected toward any fixed destination (contrary to the progressivist projects of modernism). If Bauman's metaphor on the concept of fluidity is taken seriously, we can extend it to envisage a landscape of music education that is experiencing constant change, with the tides of information and influences rising with ever increasing speed. It might then be asked, as Small did already in 1998: does the current sociocultural climate posit new and perhaps greater challenges to the fundamental values and goals that have thus far guided the authenticity movement in music education? Whilst the increasing awareness surrounding authenticity is hardly surprising when considering the fluidity, change and speed of contemporary cultural life (Erickson 1995), what *is* surprising, is the "scarcity of clear scholarly conceptualizations of authenticity and of empirical research on it" (Franzese 2009: 87).

Inspired by Christopher Small's argument on the genealogy/motives of the authenticity movement, against the contextual backdrop of liquid modernity offered by Zygmunt Bauman (2000), this article examines the importance of student authenticity in the context of the music classroom as an emerging ethically-oriented and socially meaningful community. In doing so, we first examine the music education discourses of authenticity that have permeated multicultural music education in recent decades. Secondly, we explore the epistemic issues and knowledge-related discourses that have been perhaps sidelined, due to the heavy ethical demands of approaching the Other as an *emic* agent in multicultural music education. These demands have resulted in a shift of authority from within the classroom, to a seemingly more democratic (and politically correct) invitation of Other(s) into classroom music practices. This has been a necessary response to not only the increasing availability of musics, but also curricular mandates of pluralism and the demands of globalized societies. Through Bauman's theory of liquid modernity, we challenge the traditional and commonly held view about the emic Other by pointing out that there is considerable uncertainty about the authority of the Other, as well as whether one may approach the Other as any sort of stable cultural identity. In embarking on this task, we pose the following question: if we are to approach music and education beyond what Estelle Jorgensen (2003) has termed 'curricular fads' responding to multiculturalism, globalization or

internationalization (44), *what is the role of authenticity in music teaching and learning in a liquid modern world*, if it “is to be accomplished with integrity” (ibid.)?

The Authenticity Movement in Music Education

It has long been suggested in both scholarship and educational policy that music at school should reflect that of the wider society (e.g. Dewey 1900; 1938). As a result, the musics associated with educational methods peculiar to the classroom context, and the creation of what has termed ‘school music’, have been seen as increasingly irrelevant (Regelski 2002). In response to these developments has been the impetus to implement ‘real’ musical practices in the classroom (Regelski 2009), also satisfying a view of the student as an active, knowledgeable participant in their own education. Suggestions on how to achieve such ‘real’, ‘authentic’ music-making and learning have drawn upon a common belief that music teaching and learning should incorporate students’ own principles, values and knowledge, in musical praxes that reflect those in the surrounding society (see e.g. Elliott 1995; Green 2008; Regelski 2009). In this way, what is taught and learnt in school contexts is thought to “model” the anticipated real-life use of music outside of schools (Regelski 1992: 110-111), establishing practices that ensure a continuity between school and society.

The complex task of realizing a continuity between musics inside and outside of the classroom, has been addressed through attending to students’ own musical knowledge as a resource, as well as by careful approaches to introducing musics with original contexts far removed from the immediate school, society or culture. Classroom textbooks have long introduced students to “songs from many lands” (Campbell 2003: 20) with musical communication and replication dependent on meticulous transcriptions. Additionally, “attention has been given to the recordings that accompany the notated songs, such that artist-musicians have been consulted in many cases and brought into the studio to be recorded singing and playing traditional instruments” (Campbell 2003: 20–21) to address concerns regarding the quality and authenticity of recordings or documentation (Bartolome 2011). In aiming towards a more authentic experience for students learning such distant musics, Patricia Shehan Campbell (2008: xvi, emphasis added) has argued that the focus should be on audience and students’ receptiveness to “the sounds of musicians at the *source* of a tradition” in the creation of “a credible and musical performance” (see also Taruskin 2009). These evaluations of performances according to criteria based upon the original work are increasingly problematic. The focus on multiculturalism in music education has intensified as school

populations have diversified (Volk 1998), and as justified and necessary correctives “to colonial and postcolonial modes of education that disregarded and even denigrated ways of music making by cultural others” (Szego 2005: 211). These approaches have manifested through changes in educational curricula, with the acknowledgment and celebration of differences between students, and through a heightened consciousness of political correctness, and fear of offending cultural Others. Images and recordings of ‘traditional’ music makers in ‘authentic’ settings have been broadcast to classrooms of students, instructed to mimic the performance, in classrooms lined with desks, or for those under the instruction of the enlightened teacher, sat cross-legged underneath a tree in the playground. It seemed, and indeed continues to seem for many, that through faithful re-enactments of what the Other does, or did, students may make music more authentically, in a more respectful manner.

Regarded as the ethical communication and celebration of cultural history, and a means to faithfully bequeath the intrinsic value of ‘masterworks’ to students and audiences (Leppard 1988), musical authenticity has largely been “predicated on the assumption that music is static and something to be preserved” (Abril 2006: 40). Indeed, the educational and cultural policies of some nations have promoted music education as one of the most important means for cultural preservation (see e.g. Kallio and Westerlund forthcoming). Accordingly, the concept of musical authenticity in music education has referred to certain values applied as indicators of the “essential, original, unique, genuine, true, real, native, indigenous and traditional” (Johnson 2000: 283; see also Palmer 1992)—in other words, qualitative judgments of ‘good’, or at very least, ‘better’. In this regard, it has been argued that “transferring music from its original cultural context to the classroom increases the chances that authenticity will be in jeopardy” (Palmer 1992: 33). Whilst attempts through text, media, visitors or pedagogies, have been made towards authentic teaching and learning of authentic musics in schools, it has been acknowledged by music education scholars such as Anthony Palmer (1992: 38), that such ideals are inevitably compromised as soon as music “is removed from its original setting and from its original intentions”. This has been of particular concern for institutionalized school settings, which are characteristically distinct from the wider society, and present teachers with significant challenges of (re)contextualization (e.g. Hebert and Karlsen 2010: 8). These challenges led Palmer (1992: 32) to argue that authentic music teaching and learning is ostensibly impossible in classrooms, as a result of the loss of some of the music’s “essential qualities” rendering ‘music in schools’ a flawed imitation. Although the original performance and context of a musical work may remain unattainable for students, Sherry Johnson (1997: 176) among others has noted that the teacher’s role in addressing the challenges posed by concerns of authenticity has largely been to,

minimize the threats to authenticity, to the extent that it is possible, by using recordings of indigenous musics on traditional instruments; by presenting materials based on authoritative and thorough research; and by helping students to be aware of the changes to the music in its transformation from indigenous to classroom culture. Inauthentic instruments, presentations, or arrangements of world musics can still be useful as a means of exposing students to the music; however, such experiences must be identified as inauthentic and, ideally, followed up by more authentic experiences.

Arguments and suggestions that teachers bear such responsibilities, and the related ethical implications of their decisions, may be seen to have resulted in two basic approaches to authenticity and cultural context in including multicultural 'music in schools'. The first approach stems from the aesthetic education tradition in which the meanings and values of music are largely taken as permanent and universal. If simplified, the question of authenticity is then avoided since music (musical works, structures, musical discourses) is seen to be able to travel in time and space and thus sustain its essence without being necessarily tied to its cultural context. A case in point is Bennett Reimer's (1995: 6-7) argument according to which musical experiences are not dependent on cultural context since it is possible to enjoy deep musical experiences without having been enculturated into the context of the music. The aesthetic approach may also be seen to inform Keith Swanwick's (1994) understanding of music and culture as carrying their meanings beyond specific contexts. Swanwick (1994: 220) maintains that since "musical procedures can be absorbed and re-used over centuries, between vastly differing cultures and across miles of geographical space", they "are not irrevocably buried in local life-styles". The music and the culture are, at least to some extent, inseparable (Swanwick 1988). Whilst there may be "obvious processes of reinterpretation and transformation" and although "music from one time and place can be utilized elsewhere" (ibid.) Swanwick argues that "music is *less* accessible when strong idiomatic boundaries are maintained" (Swanwick 1988: 112, emphasis added). In this way, Swanwick suggests that cultural experiences in their original form can be a most powerful educative force but "they are not appropriate for classrooms" or rather, "we might reverse this and say that classrooms may not be appropriate for these experiences" (Swanwick 1988: 113). In this sense, Swanwick's intercultural approach—like the aesthetic approach by, for instance Reimer—aims to address and solve the problem of knowledge, values and meanings of *all* music being contextual, and thus at least difficult to approach in school context.

The second approach stems from ethnomusicologically-oriented understandings of musical meanings as contextually constructed. This approach appears to be closely

related to the Greek origins of *authentheo*, acknowledging and giving due respect to the emic Other in recognising the original context as more authentic than subsequent contexts. In attempting to diversify music education by conceptualizing music in the plural, David Elliott (1995: 291), for instance, sees the multicultural task of music education to “induce students into a variety of Musics”. This is not solely as a signifier of diversity, but values plurality as a “social ideal; a policy of support for exchange among different groups of people to enrich all while respecting and preserving the integrity of each” (Elliott 1990: 151). With considerable variation in stance, the ethnomusicologically-oriented approach assesses musical practice and music education by ostensibly assuming the existence of the ‘true’, the ‘pure’, the ‘original’ as the ideal, with musical experiences not possessing such qualities are deemed inauthentic, or less authentic.

Furthering this approach has seen the question of authenticity not as an either/or proposition but rather as “a continuum on intra-intercultural levels with relationship to chronological periods and geographical locations” (Palmer 1992: 33). Huib Schippers (2010: 169) has suggested that music educators may adopt a dynamic approach to issues of cultural diversity, and by implication authenticity, encouraging an embracement of the “complexities and challenges of contemporary cultural realities”. Through the development of a Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF), Schippers (2010: 124) addresses issues of context, modes of transmission and dimensions of interaction for teachers to consider in providing students with authentic material and experiences. In doing so, he allows for the consideration of individual instances of cultural diversity when introducing music to school classrooms, as located anywhere between two opposing poles.



Figure 1. Approaches to cultural diversity (Schippers 2010: 124).

Authenticity has also been seen to be problematized when interpretation and musical meanings are considered within a specific cultural context, including that of the school (e.g. Määttänen and Westerlund 2001). It has been argued that “the subject matter in education should be seen as a continuous process of embedding contexts in contexts” and that “the idea that the original context could be transferred into an educational situation is based upon one kind of decontextualization” (Westerlund 2002: 206; see also van Oers 1998). In recognizing context and decontextualization as important

considerations in music education, some music educators have warned against recontextualisation and reappropriating musics unquestioningly (e.g. Regelski 2000). Rather, the teacher is required to make contextual decisions, as Schippers (2010: 58) argues, based on “intelligently weighing the various arguments for each specific situation and the educational goals”. This suggests, however, that recontextualizations are flawed mimics of authentic contexts, and that the original work is, for the most part, seen as the ideal to which ‘music in schools’ should aim.

Regardless of attempts to attend to the specific context of schools and to the construction of knowledge and values within that context, there has been a tendency – perhaps due to the resistance of both the aesthetic education and ethnomusicological ‘music in schools’ approach – to base expectations and understandings of authenticity on the assumption that certain performances are superior to others, with certain notions of musical knowledge, being *truer*, *purer* and *closer* to the original. As Richard Taruskin (1988: 137) has noted, authenticity is used as “an ineluctably value-laden term ... which always carries its invidious antonym in tow”. With teachers seen as the individuals largely in control of shaping “the musical experience in the classroom” (Yudkin 1990: 66), the “burden of authenticity rests on the music educator” (Palmer 1992: 39). Indeed, responses in the literature have predominantly offered normative directives to teachers to teach “as authentically as possible” (Anderson and Campbell 1989: 6). This requires the teacher to first educate themselves before educating others, building a “solid foundation in one musical culture” before guiding oneself through a study of a new one (Abril 2006: 44). In a similar vein, Campbell (2002: 31) has criticized “musical tourism” in favour of “offering children the knowledge of fewer cultures in greater depth” (see also Elliott 1995). This has often been promoted through the introduction of a visiting local culture bearer, an *emic* Other, who may offer more authentic knowledge and experiences than the teacher. As teachers ask “how much compromise can be allowed before the original is lost?”, and through a focus on the ‘essential’ qualities of a musical work, “the idea of a bounded, static culture in need of protection from foreign and modern influences” is ultimately reinforced (Johnson 2000: 281).

The ethical demands for teachers to provide for classroom experiences that are as authentic as possible depends upon an epistemological view of the world as consisting of stable locales, entities, and identities that with their inherent cultural *essentia* carry and transmit knowledge and meanings. Thus we may see that teaching and learning about distant musics and cultures has attempted to create and follow what Bauman (2003: 24) has recognized as “a complete *mappa mundi*”: as attempts to document, categorize and communicate different musics and musicians in an informative encyclopedia of knowledge. As this quest for authenticity addresses

particular ethical concerns (such as respect, diversity, and cultural sensitivity), new ethical dilemmas are generated for the inclusive music classroom. As Johnson (2000: 281) notes, the identification of “some cultural expressions or artifacts as authentic, genuine, trustworthy or legitimate simultaneously implies that other manifestations are fake, spurious and even illegitimate”.

Constructing a Solid Authenticity in Liquid Modernity: Not waving, but drowning

Through directives offered to teachers wishing to improve and diversify their classroom practices and adopt a more culturally sensitive approach to the Other, the authenticity movement has broadened musical horizons beyond classroom doors. Valuing *emic* perspectives has been seen as a way and means of diversifying school music, fulfilling, as Campbell (in Schippers 2010) writes, “a long standing need to know not just the musics of the world’s cultures but also the ways it is required, transmitted, preserved, and developed; processes that help us understand musical meaning at its most deeply human level” (vii). However, whilst the concerns of authenticity as raised by both the aesthetic and ethnomusicological music education approaches, are not *necessarily* made redundant, they are problematized when located within liquid modernity. The projects of the authenticity movement can be broadly conceptualized as attempts to construct the musical *mappa mundi*—an effort to build sturdy bridges from *terra firma* to *terra firma*, between one’s own culture and the *emic* Other, with little regard for what is common, borrowed, meaningful or applicable to students’ own musical lives. In a liquid modern world devoid of such stable cultural identities upon which to anchor these bridges, valuations of authenticity according to fixed understandings of the original musical work culture, may be misplaced. In addition, by evaluating classroom according to the external criteria of subject content and the associated meanings of musics that exist outside of schools, we run the risk of neglecting the potentials for community building within the classroom and school context, the use of artistic and social imagination in this process, and the meaningful knowledge production that can be cultivated-between peers within the classroom. This raises the question: in avoiding the creation of a (rightly criticised) ‘school music’ idiom, is a (multicultural) content focus on ‘music in schools’ any less problematic (see Green 2008; Väkevä 2009)?

Considering Bauman’s characterization of modernity as ideals of progress, “melting down” solids to “clear the site for *new and improved solids*” (2000: 3 emphasis orig), the authenticity movement can be seen to resonate with modernist, or even pre-modern ideals. This may be seen in the attempts to retain some sort of solid certainty, security

and trust, the core of community values, and the essential features of musical structures and fulfilled expectations, through evaluating what is considered authentic, and by what criteria. Valuing *the true, the pure, the original*, appears to be incompatible with a liquid modern world, as characterized by the increasing speed of social life, where social forms and institutions no longer have time to solidify. Indeed, it has long been recognized that “[c]ulture’ and ‘tradition’ are anything but stable realities” (Hanson 1989: 890), and liquid modernity may be seen to manifest endemic uncertainty as simultaneous longings for both routine, and spontaneity, freedom and security, joining and opting out (Bauman 2008). According to Bauman, acknowledging the complex dynamics involved in today’s cultural pursuits, requires an understanding that

‘culture’ is as much about inventing as it is about preserving; about discontinuity as much as about continuation; about novelty as much as about tradition; about routine as much as about pattern-breaking; about norm-following as much as about the transcendence of norm; about the unique as much as about the regular; about change as much as about monotony of reproduction; about the unexpected as much as about the predictable. (Bauman 1999: xiv)

If music teachers are to assume this multifaceted perspective in creating the culture of music education in schools (Bruner 1996), it is not only necessary to question the ethical implications of authenticity discourses and practices, but also their epistemological implications. As Vannini and Williams (2009: 6) have asked: is authenticity simply a (perhaps futile) “effort to attain identity and stability in the ever-fluctuating and (relatively) anchor-less maelstrom of fleeting trends, panics, and doubts of postmodern society”? Conceptualizations of what *is* authentic, may be interpreted as being dependent on solid understandings of what constitutes a society, a nation, a culture, a music. These understandings are delivered “heavy blows” (Bauman 2010: 91) if we are to locate ourselves in a modernity that is fast-paced, technologically driven, dynamic and more flexible than the conceptualizations of fixed musical cultures that the authenticity movement has attempted to build bridges between.

This apparent incompatibility was also recognized by Small (1996: 203), noting that there is a tendency to treat “knowledge [as] a matter of certainties that exist outside us”, confining learning to those specific musics that permit us to “speak with anything like certainty: the music of the past, upon which the verdict of posterity has been delivered, and which can hold no surprises”. Like Bauman, Small notes that these nostalgic yearnings, are simply that, and nothing more; suggesting that ‘solidity’ and certain pasts are too often mythical histories, rendering music, and the music

classroom in particular, a “theme park” (Small 1998: 119). This spectacle of reality is inauthentic for those living in a world of “increasing dissonance, chaos, incomprehensibility of events and uncontrolled change” (ibid.), and those deceased, whose desires for “harmony, structure, comprehensibility and changelessness” (ibid.) were arguably equally unrealizable. In other words, we may “have simply demolished one myth in order to erect another” (Small 1998: 92).

By traversing the cultural borders of *emic* Others, the projects of the authenticity movement do not “acknowledge and register the already existing estrangement” (Barth, in Bauman 2000: 117) but rather define the borders between communities “before the estrangement is brought about” (ibid.). In this sense, the authenticity movement can be seen to have brought about the very opposite to what was intended. As Bauman argues, if “*cultural plurality* is theorized as *plurality of cultures*, students of culture cannot but see cross-cultural communication and cross-cultural comparison as one of their central problems” (Bauman 1999: xlv, emphasis original). Indeed, the essentialized view of the musical *mappa mundi*—as an attempt to address cultural plurality as plurality of cultures—may reinforce the boundaries between individuals, communities and musics rather than empowering students to navigate their everyday pluralistic environments and often hybrid contexts. The quest for authenticity thus needs further qualification if we understand culture as not merely transmitted, perpetuated or preserved but as constantly being re-interpreted.

According to Bauman (2007), we find the tools for survival in a liquid modern world not through the search for security in solid structures or relationships, but in *accepting liquidity* (and accompanying risks, uncertainty, change and constant demands of choice). This requires the ability to cope with ever-changing relationships and social communities, suggesting that authenticity is perhaps better viewed as a postulated, and constantly negotiated social construct, “something that can be arrived at through internally motivated involvement with [music’s] inter-sonic properties” (see Väkevä 2009: 12, for an examination of Lucy Green’s [2001; 2008] writings on authenticity). As Vannini and Williams (2009: 14) have suggested, we may rather have a “more pragmatic, interpretivist understanding of authenticity, seeing it not as something that exists as an inherent property of some social object, but as part of a process of interaction and experience in everyday life”. This view was initiated already by Small, through his concept of *musicking*, music as verb. Understanding that “music is not primarily a thing or a collection of things, but an activity in which we engage” (Small 1987: 50) refocuses discussions of authenticity from musical works—the cognitive content of lessons—to situational, interpersonal relationships and imaginative processes (both social and musical) involving the participation in and production of musical events.

In conceptualising music as a product, and thus transferring total authority to the perceived characteristics of the Other, in the faithful reproduction of 'original' works, the ethical demands and considerations of authentic music education are at very least located outside of the classroom. Whilst the authenticity movement has of course raised important ethical concerns regarding the inclusion of a variety of musical traditions in the classroom, in focusing entirely on the distant Other, these projects have perhaps neglected the ethics relating to close selves. This appears incompatible with both historical and contemporary views that have been put forward: instead of students being empty vessels waiting a 'correct' or 'true' representation of the world to be poured into their heads, we should rather see knowledge defined by its *use* (e.g., Dewey MW 3: 158-159; MW 6: 190; MW 10: 33; Freire 1972). Moreover, the information provided for classrooms by the distant 'terra firma' should be seen as content matter requiring interrogation, interpretation and exploration. As students approach these materials in ways that may fuel their own artistic practices, knowledge and music-making may rather be seen as collaborative, co-constructed and reflected upon within the learning community itself (e.g. Wenger 1998; Sawyer 2007: 173).

Musicking to Keep School Music Afloat

With an unwavering focus on unyielding passageways between cultural communities and on building the bridges between understandings of the self and the Other, looking too carefully through telescopes to faraway musical lands, we appear not to have noticed that we already are ankle deep in rivers and streams that are changing course and no longer adhere to the fixed topography that has thus far guided our navigation of authentic classroom music. Christopher Small's concept of musicking offers significant implications for conceptualizations and constructions of authenticity and knowledge in liquid modern music education. Small defines musicking as bringing into existence "for the *duration of the performance*, a set of relationships, between the sounds and between the participants, that model ideal relationships as we imagine them to be and allow us to learn about them by experiencing them" (Small 1998: 218, emphasis added). These situational identities and values align with Bauman's (1999) suggestion that the contemporary "nature of cultural identities is one of the eddy rather than the island" (xlv), where one may spend time with a culture, or identity, before inevitably flowing to the next. As such, cultures can no longer be defined as discrete entities, but rather a process of "*selecting/recycling/rearranging*" (ibid., emphasis added). Thus, musicking may be seen as providing an arena where individuals may define, and redefine, themselves and each other, affording the swift renegotiations and changes liquid modernity demands. If authenticity is found not in

musical product, but rather in educational and social processes and negotiations, and the challenges of liquid modern music education lie in making music *meaningful* for those students in situ, considerations of authenticity-need to be refocused from the distant Other to here-and-now classroom practices where knowledge is constructed. Emphasizing such processes of meaning-making, authentic music practice may be found in the relationships evoked through musicking, meaning that “[a]uthenticity is thus a moving target” (Vannini and Williams 2009: 3). Authenticity may also arise through students’ jointly created explorations, shared affirmations, and celebrations of musical practice, and is found *between* the content and the individual, the classroom group, the cultures and communities. Importantly, as Small’s concept of musicking brings forth relationships not as they are, but as we wish them to be, this is a complex ethical issue for teachers to consider. Rather than generating anxiety over external criteria provided by the original performance and context of a musical work, when teachers find themselves concerned over issues of authenticity, there is an ethical imperative to ask, and address the questions: Authentic for whom? By whose authority? To what ends and why? Instead of mimicking out-of-school musical communities hoping for a meaningful transfer to take place, emerging communities within the school context may be fuelled by musical materials that do not necessarily prescribe the musical outcome. Rather, we argue that they function as a *mediator* towards open-ended outcomes or ‘oeuvres’ (Bruner 1996) that the students feel ownership for and that are unique and situational manifestations of who they want to be and become. Creating such learning communities can be seen to provide opportunities for exercising agency in the increasingly diversifying and constantly changing everyday life.

The institutionalized nature of schooling means that the reification of non-school musical practices as the authentic ideal, which classroom practices should emulate, is also unrealistic. We suggest that assessing authenticity according to such external criteria may have led Small to suggest that musicking may be impossible in school contexts, and that music should be removed from schools altogether (Small 2010). However, returning from the cognitive content focus of ‘music in schools’ to a revised version of ‘school music’ may see classrooms develop their own cultural practices that are not peculiar nor irrelevant, but based on their own eddies and situational, socially constructed valuations of authenticity. Indeed, the music practices associated with specific teaching methods (such as Kodaly or Orff) did not aim specifically towards student authenticity but rather followed the modernist insistence on clear principles and fixed goals, achieved through systematic means (see e.g. Allsup and Westerlund 2012). Through a revised notion of ‘school music’, the continuity between music in and outside of school is not regarded as an end in itself, nor is music outside of

schools held as the ideal to which classroom music should *necessarily* strive. Rather, authenticity is seen as situational, and related to the potentials for students to exercise agency, through musicking. As Michael Bonnett and Stefaan Cuypers (2003: 339) write, the task of the teacher is thus “to focus neither on the learner in isolation, nor on some prespecified piece of knowledge, but on the *engagement* of the learners with whatever seriously occupies them”. Thus it may be seen that neither the curriculum nor learning can be structured according to a set of external norms (*ibid.*). This is not to imply that, for instance, the boundaries between the self and cultural Others should be ignored, but merely that they are intermediate stages in teachers’ ethical responses to diversity in the classroom and in the processes of using information or material to be utilized in processes of knowledge construction. If we are to conceive of authenticity in the music classroom as a matter of moving eddies rather than fixed islands, these considerations require time spent in the situated, the pragmatic and the ethical. Rather than swimming from or to any particular solutions, the eddies offer valuable opportunities for in-depth learning and exploration, whilst still going with the sociocultural flow. In this sense, the unexpected currents—and indeed the artistic imagination and social interaction that may steer musicking as a result—may offer as ethical and educative experiences as the intended destinations.

We therefore agree with Bonnett and Cuypers (2003: 339) who state that “student authenticity must remain a central concern of education because of its internal relationship with personal significance in learning, moral education, interpersonal understanding, and education for democratic citizenship”. Considering the school as a microcosm of society, a community life itself from which there is a continuity to the processes and institutions outside of the school (Dewey LW 9: 183-184; MW 8: 320) with its own ethical and educational goals and values that do not necessarily mirror those of the surrounding society, school music is unavoidably faced with numerous social and moral questions that need to be negotiated *in situ*. The concerns of the authenticity movement and the valuations of musical practices according to external, fixed criteria, are thus rendered inadequate, when faced with the questions and conditions that liquid modernity poses. And so, in addressing Taruskin’s (1988: 90) question within the music education context, “do we really want to talk about authenticity anymore?”, we answer a resounding “yes”. Indeed, there is much more to talk about.

References

- Abril, Carlos. R. (2006). Music that represents culture: Selecting music with integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38–45.
- Allsup, Randall. E. & Westerlund, Heidi (2012). Methods and Situational Ethics in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(1), 124–148. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/AllsupWesterlund11_1.pdf
- Anderson, William. M., & Campbell, Patricia. S. (1989). Teaching music from a multicultural perspective. In W.M. Anderson & P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (pp. 1–7). Reston, Va: MENC.
- Bartolome, Sarah. J. (2011). Beyond Guided Listening: Exploring World Musics With Classroom Instruments. *General Music Today*, 24(28), 28–33.
- Bauman, Zygmunt (1999). *Culture as Praxis*, 2nd edn. London: Sage.
- Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2003). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. *Diogenes*, 50(1), 5–26.
- Bauman, Zygmunt (2008). *The Art of Life*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2010). *44 Letters from the Liquid Modern World*. Cambridge: Polity.
- Bonnett, Michael & Cuypers, Stefaan (2003). Autonomy and Authenticity in Education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 326–340). Malden, Ma: Blackwell.
- Bruner, Jerome (1996). *Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Campbell, Patricia. S. (2002). Music Education in a Time of Cultural Transformation. *Music Educators Journal*, 89, 27–54.
- Campbell, Patricia. S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education and culture. *Research Studies in Music Education*, 21, 16–30.
- Campbell, Patricia. S. (2008). *Tunes and Grooves for Music Education*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Campbell, Patricia. S. (2010) Forward. In H. Schippers, *Facing the Music: Shaping music education from a global perspective*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Dewey, John (1900). *The School and Society*. Chicago, Ill: University of Chicago Press

- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York, N.Y.: Collier Books.
- Dewey, John. MW = The Middle Works of John Dewey. In: L. Hickman (1978) *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953*. InteLex: Electronic edition.
- Dewey, John. LW = The Later Works of John Dewey. In: L. Hickman (1996) *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953*. InteLex: Electronic edition.
- Elliott, David, J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of music education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166.
- Elliott, David, J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Elliott, David, J. (1996). Music Education in Finland: A New Philosophical View. *Finnish Journal of Music Education*, 1(1), 6-20.
- Erickson, Rebecca J. (1995). The Importance of Authenticity for Self and Society. *Symbolic Interaction*, 18, 121–144.
- Franzese, Alexis T. (2009). Authenticity: Disciplinary Perspectives and Dynamic Experiences. In: P. Vannini and J. P. Williams (Eds.) *Authenticity in Culture, Self, and Society*. (pp. 87-101). London: Ashgate.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Frith, Simon (1981). *Sound Effects: Youth, Leisure, and the Politics of Rock 'n'Roll*. New York, N.Y.: Pantheon.
- Green, Lucy (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate.
- Green, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hanson, Allan (1989). The Making of the Maori: Culture invention and its logic. *American Anthropologist*, 91(4), 890–902.
- Hebert, David. G. & Karlsen, Sidsel (2010). Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 6–11.
- Johnson, Sherry A. (1997). High-school music teachers' meanings of teaching world musics, Unpublished M.Ed. thesis, Queen's University.
- Johnson, Sherry A. (2000). Authenticity: Who needs it? *British Journal of Music Education*. 17(3), 277–286.
- Jorgensen, Estelle (2003). *Transforming Music Education*. Indiana: Indiana University Press.
- Kallio, Alexis A. & Westerlund, Heidi (forthcoming). The Ethics of Survival: Teaching the traditional arts to disadvantaged children in post-conflict Cambodia. *International Journal of Music Education: Research*.
- Kivy, Peter (1995). *Authenticities: Philosophical Reflections of Musical Performance*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

- Leppard, Raymond (1988). *Authenticity in Music*. London: Faber Music.
- Määttänen, Pentti & Westerlund, Heidi (2001). Travel agency of musical meanings? Discussion on music and context in Keith Swanwick's Interculturalism. *British Journal of Music Education* 18(3), 261–274.
- Palmer, Anthony. J. (1992). World musics in music education: The matter of authenticity. *International Journal of Music Education*, 19(1), 32–40.
- Peterson, Richard A. (1997). *Creating Country Music: Fabricating Authenticity*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Reese, William. L. (Ed.) (1996). *Dictionary of Philosophy and Religion. Eastern and Western Thought*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Regelski, Thomas (1992) The Action Value of Musical Experience and Learning. In: J. Paynter, T. Howell, R. Orton and P. Seymour (Eds.) *Companion to Contemporary Musical Thought*, Vol. 1 (pp. 105-127). London & New York: Routledge
- Regelski, Thomas (2000). "Critical Education": Culturalism and Multiculturalism. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. 1(1), 1–40. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski1_1.pdf
- Regelski, Thomas (2002). On "Methodolatry" and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*. 10(2), 102–123.
- Regelski, Thomas (2009). Curriculum Reform: Reclaiming 'Music' as Social Praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8(1), 66–84.
- Reimer, Bennett (1995). The Experience of Profundity in Music. *Journal of Aesthetic Education*, 29(4), 1–21.
- Sadie, Stanley (Ed.) (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Vol. 1-21, 2nd ed. Taunton, Mass: Macmillan Publishers Limited.
- Sawyer, Keith (2007). *Group Genius. The Creative Power of Collaboration*. New York, N.Y.: Basic Books.
- Schippers, Huib (2010). *Facing the Music: Shaping music education from a global perspective*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Small, Christopher (1987). *Music of the common tongue*. London: Calder.
- Small, Christopher (1996). *Music, society, education*. Middletown, Ct: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher (1998). *Musicking*. Middleton, Ct: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher (2010). Afterword. In: R. Wright (Ed.), *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate.
- Swanwick, Keith (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Swanwick, Keith (1994). *Teaching music musically*. London: Routledge.

- Szego, C. K. (2005). Praxial Foundations of Multicultural Music Education. In: D. J. Elliott (Ed.) *Praxial Music Education: Reflections and dialogues* (pp. 196–218) Oxford: Oxford University Press.
- Taruskin, Richard (1988). *Text and Act: Essays on Music and Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Taruskin, Richard (2009). *The Danger of Music and Other Anti-Utopian Essays*. Berkeley and Los Angeles, Ca: University of California Press.
- Taylor, Charles (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Trilling, Lionel (1971). *Sincerity and Authenticity*. New York, N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vannini, Phillip and Williams, J. Patrick (2009). *Authenticity in Culture, Self, and Society*. Surrey: Ashgate.
- Van Oers, Bert (1998). The fallacy of decontextualisation. *Mind, Culture, and Activity*, 5, 2, 135–142.
- Volk, Terese (1998). *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Väkevä, Lauri (2009). The world well lost, found: Reality and authenticity in Green's 'New Classroom Pedagogy'. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 7–34. Retrieved from: http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä8_2.pdf
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, Heidi (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education*. Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Yudkin, Jacqueline (1990). An investigation and analysis of world music education in California's public schools, K-6. *Dissertation Abstracts International* 61, 10.

Alexis Anja Kallio
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy
Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music/MuTri Doctoral School
PO Box 30
FI-00097 Uniarts
Finland
Ph: + 358 407104228
alexis.kallio@uniarts.fi

Heidi Partti
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy
Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
PO Box 30
FI-00097 Uniarts
Finland
Ph: + 358 400941699
heidi.partti@uniarts.fi

Heidi Westerlund
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy
Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
PO Box 30
FI-00097 Uniarts
Finland
Ph: +358 505015622
heidi.westerlund@uniarts

Hundre år med symfonisk outreach

Tony Valberg

ABSTRACT

Celebrating 100 years of musical outreach

As we approach the 100-year anniversary of many of the Norwegian symphony orchestras, we also mark 100 years of outreach, the effort to introduce symphonic music to new audiences. Today, every fourth audience member at a professional symphony orchestra concert is a child or a young person, largely because of outreach. This article outlines the significant, but less investigated historical development of outreach.

The article will also discuss the different concepts of concerts that have developed over the years, and suggest a proper terminology to describe the unique experiences that outreach has to offer. Although there has been no lack of good will concerning these concerts, there has been a striking need for historical perspective, classification and terminology that can further our ability to understand, criticize, evaluate and develop the possibilities of outreach.

In its last part, the article reviews some of the challenges faced today by orchestras wishing to introduce symphonic music to new listeners.

Keywords: outreach, children's concerts, new audiences, symphony orchestras, school concerts

Vi nærmer oss et betydelig jubileum for norsk musikkliv: Snart er flere av våre symfoniorkestre 100 år som moderne orkestre med regelmessige konserter. Oslo-Filharmonien og Bergen Filharmoniske Orkester vil kunne markere begivenheten i 2019. Mange nordiske orkestre er på samme alder. Samtidig markeres 100 år med outreach; orkestrenes ambisjon om å nå ut med symfonisk musikk til brede publikumsgrupper.

Vi har beretninger om musikalske selskaper i de største byene i Norden så langt tilbake som siste halvdel av 1700-tallet. Da var det, som Jan Alsvik (1988: 9) uttrykker det, "mulig for dem som tilhørte den eksklusive del av byens innbyggere å få utøve eller lytte til musikk". Det var embetsmenn og fremstående kjøpmannsslekter – byenes sosiale og kulturelle elite – som dannet kjernen i musikkelskapenes krets.

Utover 1800-tallet får vi gjennom veldedighetskonsertene (*benefisekonsertene*) en økning i antall offentlige konserter, i begynnelsen kun offentlige i den forstand at konsertene var annonserte og inntreden var via billett. I realiteten må konsertene sies å ha vært halvoffentlige; billettprisen og etikette sørget for at også disse konsertene var forbeholdt en engere krets. Men forventningene til symfoniorkestre med regelmessige konserter og offentlig finansiering og mandat vokste. Store forhåpninger var knyttet til et slikt prosjekt, ikke minst i det nasjonsbyggende Norge. Edvard Grieg, som i verk og vesen var en samlende kraft som søkte å styrke orkesterselskapenes posisjon i brede befolkningsgrupper, argumenterte begeistret for orkestertanken i Bergens Tidende: "Folket hungrer og tørster etter det høyeste... folkets adgang til den beste kunst er et praktisk spørsmål" (7.6.1899). Også vi, skrev han til komponistkollega Johannes Haarklou, må som andre kulturfolk komme så langt "at folket kan faa Adgang til at høre de store Mestere værdig tolket" (Huldt-Nystrøm 1969: 83)

Mange delte Griegs engasjement for å nå ut med symfonisk musikk til "folket". Denne bølge av vilje til "å nå ut" resulterte i at *Filharmonisk Selskap* (FS) i Oslo allerede i 1920/21-sesongen, året etter oppstart, konserterte for oppsiktsvekkende 31278 barn og unge. Det er om lag tre ganger fler enn orkesterets snitt-tall fra 2011 for barn og unge de fire siste årene.

Å feire orkesterselskapene er samtidig å markere 100 år med outreach

I dag er omtrent hver fjerde publikummer på de nordiske orkesterselskapers konserter barn eller unge¹. Det kan virke som et overraskende høyt tall. Konserthusene og

den kunstdiskurs som tolkningen av orkesterselskapenes virksomhet er forankret i ble ikke skapt med barn for øye. Kanskje kunne en si; snarere tvert i mot.

Orkesterselskapenes virksomhet i det 20. århundre var da også i all hovedsak rettet mot et voksent, musikkyndig publikum. Men i noen grad gjorde barn sitt inntog i orkesterlokalene i dette århundret. Det finnes eksempler på at orkestrene på eget initiativ utviklet møteplasser for barn og musikk, men i hovedsak har barn på symfoniske konserter vært et politisk initiert prosjekt. Den offentlige finansieringen har kunnet fungere som en "gylden pisk" (Helseth 2005) for å fremme en politisk ønsket barne- og ungdomssatsing. Til tross for at de første barnekonserterne i Norge ble holdt i 1920, og at orkestrene må sies å ha hatt rikelig med tid til å utvikle gode barnekonseptkonserter, konkluderte Elef Nesheim (2001) noe nedslående i Norges siste orkestermelding med at orkestrene nok er klar over sine forpliktelser overfor barn og unge, men det er forpliktelser som de "i dag ikke løser tilfredsstillende" (Nesheim 2001: 8). Selv om det varierer en del er "tilbudene til barn og unge ikke tilfredsstillende slik de fremstår i dag" (Nesheim 2001: 9).

Det gir grunn til ettertanke. Over en lang tid har det vært investert både økonomisk og kunstnerisk for å få til et løft som gjør barn delaktig i musikk av høy kunstnerisk kvalitet. Orkesterselskapene har fra politisk hold i store deler av det 20. århundre vært tenkt som en sentral aktør i dette prosjektet.² Når orkestermeldingen konkluderer som den gjør, kan årsakene være sammensatte, men orkestermeldinga peker på en særlig utfordring:

Det er bred enighet blant orkestrene om å satse på konserter for barn og unge. Men med få unntak, virker det ikke som dette er et alvorlig satsningsområde for orkestrene, men kanskje føles som en pålagt forpliktelse gjennom de årlige budsjettproposisjonene og tildelingsbrevene (Nesheim 2001: 102).

Nesheims betenkning fokuserer på outreachs *legitimitet* i orkesterorganisasjonen.

Et felt søker legitimitet

Dersom outreach ikke makter å vinne full legitimitet i orkesterorganisasjonen, men kan oppleves som en "pålagt forpliktelse" drevet fram av politikere, vil outreach måtte forankres i en annen diskurs enn den musikerne selv skjønker verdi. Outreach risikerer å få karakter av *different*, det forvaltningsinitierte "annet" (Vestheim 1995). Altså

slikt som en politisk rasjonalitet løfter fram (orkestrene som en del av distrikts- og nasjonsbygging, dannelses-, velferds- og nytteperspektiver) eller som ligger en markedsorienterte rasjonalitet på hjertet (orkestrene som en del av regional næringsutvikling, økt egenfinansiering og kostnadseffektivitet). Det kan oppfattes som noe på siden av musikernes kreative rasjonalitet; virksomhetens kunstmusikkforankrede "egentlighet". Det får betydning både for outreach sin status i orkestrene, og for disse produksjonenes innhold og karakter. Min intensjon her er å belyse legitimitetsspørsmål generelt, men særlig i forhold til en slik mangefasettert og tradisjonsrik organisasjon som et orkesterselskap representerer. Med et slikt mål for øye vil jeg skissere noen historiske linjer som kan sette oss i stand til å orientere oss i fagfeltet i forhold til en systematisk kategorisering. Jeg skal også forslå fagterminologi som kan bedre våre muligheter til å navnsette, bedømme og videreutvikle slike nye erfaringer som outreach representerer.

Å iscenesette en faglig diskurs

Meningsdannelsen i et orkesterselskap er en sammensatt og ofte uoversiktlig og kompetansekrevede vev av ideologi, håndverk, konvensjoner, smak og innforståtte prinsipper. Den danner grunnlag for delte felles oppfatninger blant kolleger om hva forvaltning av musikalsk fortrefelighet innebærer. Så vel komponisters som dirigenters og musikers forventninger til feltet (Bourdieu 2002) er at deres *kompetanse* bekreftes som relevant, og at forestillinger om hva det innebærer å utøve musikk på et høyt og profesjonelt nivå blir innfridd. Slik sett er det blikk som vurderer meningsdannelsen og kriterier for hvem som kan operere med legitimitet i feltet innadrettet og dannet av kollegiale, selvpålagte standarder.

De rådende standarder for feltets legitimitet ble etablert på begynnelsen av 1800-tallet og har vist seg bemerkelsesverdig bestandige (Goehr 1992). Mens de visuelle og sceniske kunstfagene i betydelig grad har inntatt en intervenerende og ikke sjelden kritisk posisjon i den samfunnsveven de er en del av, har orkesterselskapene – som har sett det som sitt mandat å forvalte kunstmusikken – i mindre grad utfordret den 1800-tallsdiskurs som i sin tid skjenket dem en aktet identitetsberetning. Kjernerrepertoaret er fortsatt fra 1800- og første del av 1900-tallet, kutyme og klesdrakt likeså (Pedersen 2003). Men også den diskurs som skjenker legitimitet til virksomheten er hentet fra tidlig 1800-tall. Da var det, som Olle Edström uttrykker det:

närmast uteslutande samma personer inom högre sociala skikten som hade förmåga och träning att verbalisera sin estetiska upplevelse. De formulerade

i skriftlig form den språklige diskurs som byggdes opp kring konstmusiken” (Edström 2002: 134).

Den musikkfaglige diskursen som iscenesettes på tidlig 1800-tall er altså en legering av sosialt konstruerte idealer om komposisjon, fremførelsespraksis og publikums diskrete lyttestrategier (Small 1998). Når outreach på flere områder bryter med denne regulativiteten (Valberg 2011: 65-85) reiser det seg legitimitetsspørsmål.

Joseph Kerman (1983) er en av dem som har vært opptatt av legitimering av musikalsk praksis. Han peker på at fremført repertoar ikke uten videre gir posisjon i *kanon*. Det angår ikke bare et fenomen som outreach, heller ikke praksisen med operautdrag (for å nevne ett eksempel) som var alminnelig ved mange konserter på 1800-tallet, maktet å vinne innflytelse over feltets selvforståelse. De led skjebnen av å oppfattes som *add on*; populære arier som trekkplaster for konsertens *egentlige* verker (Weber 2001: 347). ”A canon is an idea”, skriver Kerman, ”a repertory is a program of action” (Kerman 1983: 107). At repertoar fremføres (slik som outreach) behøver i seg selv ikke å legitimere en plass innenfor etablerte forestillinger om gyldig regulativitet, praksisen må være forankret i en kritisk diskurs som fagmiljøet skjenker autoritet. Og denne autoritetsberedende diskursen må, slik Weber uttrykker det, ”be stated publically and categorically. ... Only if canonic authority is thus articulated and reinforced will it establish the power that is required to act as a central determinant of musical culture” (Weber 2001: 350).

Også Kevin Korsyn har påvist hvorledes ulike musikalske praksisfelt konkurrerer om hvem som kan uttale seg autorativt om musikk, og at aktører som representerer etablerte praksiser ”tend to suppress the constructed nature of their objects to consolidate stable identities for their practitioners” (Korsyn 2003: 6). ”A typical strategy of delegitimation might run as follows: ”Your group deals only with musical skills, we deal with ideas!” (Korsyn 2003: 65). Det er når spørsmålet om hvorledes musikalsk praksis omformes til diskurser bringes på bane at det blir tydelig hvorledes, slik Arthur C. Danto uttrykker det, ”nothing is an artworld without an interpretation that constitutes it as such” (Danto 1981: 135). Skal outreach-aktører øve innflytelse over hvorledes egen praksis utøves, tolkes og skjenkes verdi, må de selv bringe kategorisering og fagterminologi til torgs.

I det følgende skal jeg forsøke å bidra med nettopp det for å belyse legitimitetsspørsmålet knyttet til outreach på slike premisser som Kerman og Korsyn fører i pennen. Først ved en kort, historisk kategorisering fra 1920-tallet og frem til i dag, og dernest ved å løfte frem en del fagtermer som setter navn på erfaringer fra praksisfeltet. Den siste del av artikkelen setter slik fagterminologi i spill når nåtidige utfordringer innen outreach løftes frem.

Forsøk på å skape oversikt på denne måten vil alltid lide av at feltet fremstilles mindre sammensatt og mangetydig enn virkeligheten er. Særlig kan de ulike konsertkonseptene jeg nevner i den historiske oversikten i praksis fremstå som blandingsformer der elementer fra ulike konsertformer er i spill. Forhåpentligvis er forenklingene også – og først og fremst – et nyttig verktøy som kan bidra til oversikt over feltet.

Ulike typer av outreach-konserter

De norske orkestreselskapenes outreach har kommet i to bølger, og båret fram ulike konsertkonsepter som jeg foreslår å kalle "Dannelseskonsertene", "De karismatiske dialogkonsertene" og "De relasjonelle konsertene".

Outreach sin første bølge og skolekonsertene

Dannelseskonsertene, som utgjør outreach første bølge, strakte seg fra 1920- til 1980-tallet. Allerede fra 1880-tallet og frem til 1920 hadde det ved enkeltstående anledninger vært spilt folkelige populærkonserter med en dannende intensjon, bl.a. under ledelse av musikeren, komponisten og dirigenten Johannes Haarklou. Det var konserter som var ment å være tilgjengelig for alle, økonomisk så vel som musikalsk, og ikke eksklusivt for det Haarklou omtalte som de privilegerte klasser. Imidlertid var det først etter at orkestreselskapene i Kristiania og Bergen annonserte sine åpningskonserter som delvis offentlig finansierte byorkestre med regelmessige konserter, at outreach-arbeidet skjøt fart. Fra første stund ble det i *Filharmonisk Selskap* (FS) spilt populærkonserter, og ganske snart også skolekonserter, den første altså allerede året etter, den 22. september 1920.

Hvorledes artet disse skolekonsertene seg? I 1924 ga Göteborgs *Konsertföreningen* ut en pamflett, *Konsertföreningens konserter för skolungdom* (privat eie) som beskrev konsertenes intensjon og innhold. Her het det:

I varje program ingår ett kortare orienterande föredrag över det ämnet, som konserten för dagen avser att belysa. ... Icke sällan demonstreras en kompositions motiv och byggnad först på piano, varefter det spelas av orkestern. (Göteborg symfoniorkester 1924: 3)

Tanken var å gi "inblick i musikens formella element" under de ulike "kulturepokene". Det bildet som her tegnes av skolekonserten stemmer godt overens med liknende

beretninger fra Norge, og gir sannsynligvis et godt bilde av slike konserter i mellom- og etterkrigskrigstiden.

Det er verd å merke seg at Göteborgs Konsertförenings pamflett ikke omtaler noen kunstnerisk ambisjon ved skolekonsertene, derimot "ämnet, som konserten för dagen avser att belysa". Det er nærliggende å tro at skolekonsertenes anliggende var av pedagogisk og dannende art, og instrumentell i den forstand at man så for seg at eleven ved senere (betalende?) konsertbesøk kunne "vidare utveckla och fördjupa de insikter han vunnit" (Göteborg symfoniorkester 1924: 4). Tankevekkende er det at Konsertforeningen innleder sin pamflett slik: "Under senare år har Konsertföreningen vid sidan om sitt egentliga arbete givit smärre serier konserter för skolungdom, vilka varit förlagda till vissa lördagseftermiddagar". Formuleringen "vid sidan om sitt egentliga arbete" gjør det naturlig å stille seg spørsmålet om skolekonsertene oppleves som å være av et annet slag enn abonnementskonsertene, utenfor den rådende forestilling om virksomhetens "egentlighet". I så fall ser vi her spor av holdninger som de britiske orkestrerne i vår tid har distansert seg fra, nemlig outreach som *add on*, og ikke som en integrert del av orkesterets alminnelige kunstneriske ambisjon.

De såkalte abonnementskonsertene ble oppfattet som ryggraden i orkesterelskapes virksomhet, det Hampus Huldt-Nyström omtalte som "de virkelige elitekonsertene" (Huldt-Nyström 1969: 332). Her tok orkestrerne mål av seg til å skape konserter for et konsertvant publikum klare for "varige skjønnhetsinntrykk og et rikt kunstnerisk utbytte", som det het i FS sitt konsertprogram for 1953–54. Abonnementskonsertene var imidlertid langt fra enerådende. I FS sin første sesong ble det også spilt en lang rekke populærkonserter (29) og folkekonserter (25). Fra sesongen 20/21 kom altså skolekonsertene i tillegg, og fra 1935 et utstrakt samarbeid med NRK. På radio henvendte orkestrerne seg til et bredt publikum med et program som tok høyde for nettopp det. Felles for disse konsertene var deres karakter av musikalske folkeoppdragelse; de var ment å henvende seg til et mindre øvet konsertpublikum som gradvis kunne gjøres delaktige i og bli fortrolige med også slik musikk som orkesteret fremførte på abonnementskonsertene. Billettprisene skulle gi allmennheten anledning til å gå på konsert for en billig penge, fra sesongen 47/48 ikke alene ved å tilby "populære priser"; også den kleskode og etikette som preget abonnementskonsertene ble forsøkt nedtonet (FS sitt konsertprogram for 1947–48). Alle skulle nå få anledning til å komme i sitt daglige antrekk og høre musikkens ypperste verker fremført til kinopris.

Andre dannelseskonsserter

Ved siden av folkekonsertene og populærkonsertene viste orkestrerne stor kreativitet når det gjaldt å utvikle konsertkonsepter for å nå nye publikumsgrupper.

Friluftskonsertene må ha vært spektakulære begivenheter. I 1922/23-sesongen presenterte FS to slike konserter som til sammen solgte i overkant av 21000 billetter. Parkområdet var pyntet med opp mot 1000 "kulørte lamper", orkesteret spilte et repertoar som besto av både "muskuløs klangutfoldelse" og populære sanger, og publikum ble gjort delaktige ved å synge med i *Ja, vi elsker* og rope et unisont tre ganger tre hurra! Sommeren 1955 holdt orkesteret en tilsvarende konsert, også den gangen med selebre sangsolister som trekkplaster; Elisabeth Schwarzkopf og Jussi Björling. Kong Håkon var til stede og kastet glans over konserten.

De såkalte *Freia-konsertene*, som tok til i februar 1936, fortjener også å nevnes spesielt. Huldt-Nystrøm forteller at disse konsertene på en av Oslos større arbeidsplasser var et bevisst forsøk på å komme i forbindelse med et annet publikum enn det som vanligvis befolkte konsertsalen. "Man ville opprette kontakten med arbeideren, funksjonæren, den jevne mann og kvinne og legge konsertene på et sted som var lettere tilgjengelig for disse befolkningsgrupper" (Huldt-Nystrøm 1969: 323).

Verdt å nevne er også de såkalte "Møllekonsertene". Musikere var ikke uvante med å spille på restaurant på den tiden, og denne serien med ettermiddagskonserter fikk sitt navn etter restauranten "Den røde mølle", der konsertene ble holdt. Publikum var benket rundt småbord og kunne i en uformell atmosfære lytte til lettere underholdningsmusikk i en symfonisk klangdrakt.

Den fleste dannelseskonsertene under outreach første bølge var imidlertid skåret over den samme lest som skolekonsertene; musikalsk folkeoppdragelse rammet inn av instruktive kåserier.

Outreach første bølge ebber ut

Ser en på den samlede innsats som orkesterselskapene la for dagen under outreach første bølge, blir en slått både av deres uredde skaperkraft og virksomhetens omfang. Og samtidig tankefull i forhold til hvor underkommunisert denne delen av orkesterselskapenes historie er. Kanskje kan dette siste forstås i lys av at det i 1970-årene vokste frem en ny selvbevissthet hos musikere. Huldt-Nystrøm referer til slik vending i holdninger da han i 1969, ikke uten et visst vemod, skrev at "de musikalske faglærte har i dag så lett for å grøsse over operafantasier og ungarske rapsodier. Det blir nærmest betraktet som kafémusikk og er ikke lenger fint nok." (Huldt-Nystrøms 1969: 150). Kanskje kom man i skade for å kaste på båten den type bred sjanger- og formidlingskompetanse (og prima-vistaspill!) som møtet med et bredt spekter av ulike publikumsgrupper hadde skjenket før- og etterkrigstidens musikere?

Med forliket mellom Norsk Musikerforbund og staten i 1966 ble det lagt til rette for at musikere skulle kunne konsentrere seg om å spille musikk av "høy kunstnerisk

verdi”, og slippe å spille på mange ulke arenaer for å få endene til å møtes. På mange måter var orkesterselskapene på denne tiden i sterk vekst og utvikling. Musikere med musikkutdanning fra inn- og utland økte – Norges Musikkhøgskole opprettes i 1973 – og de kunne beregne seg mer tid til øvelse før konsertene. Repertoartilfanget økte og dyktige dirigenter kunne lede orkestrene gjennom prosesser som fremmet musikernes kunstforankrede identitetsberetning. Også de norske orkestrene posisjonerte seg med tanke på en fremskutt plass blant nordiske og kanskje også europeiske orkestre. Slike ambisjoner var ikke identiske med fordums ”nasjonsbygging” og ”musikalsk folkeopplysning”, som lenge og i stor grad hadde skjendet orkesterselskapene deres legitimitet i samfunnsveven. Beretningen om skolekonserter, folkeopplysning og underholdningsmusikk på radio ble tonet ned når orkestrene i beretninger om seg selv søkte å forankre sin legitimitet i en europeisk kunstmusikdiskurs. Uten at det nødvendigvis var noen sammenheng kunne outreach og dannelseskonsertene bli slått i hartkorn med en pionertid preget av uforutsigbar økonomi og en forgangen musikeridentitet. En ny tid var i emning.

Inn i en ny tid

Det var ikke bare den interne dynamikken i orkestrene som bidro til forandringer for orkesterselskapenes og deres outreach i 1970-årene. Også forhold utenfor orkestrene skulle virke med, og ikke alle var uproblematiske. Tidens politiske styringsdokumenter bar frem forestillingen om et *utvidet kulturbegrep* og spørsmål som hvilken rolle kulturen kunne ha når målet var å styrke det sosiale miljøet. Forestillingen om at staten – ved bl.a. orkesterselskapenes hjelp – skulle komme alle samfunnslag, distrikter og aldersgrupper i møte med høyverdig kunst (*top-bottom* perspektivet), tapte terreng i forhold til oppfatningen at befolkningen selv skulle ta del i en kulturreisning som var lokalt og regionalt forankret. ”Fin-kulturen” ble kritisert og i St. Meld. Nr. 8 (1973–74) *Om organisering og finansiering av kulturarbeid* het det:

I årene framover vil den offentlige kulturpolitikken bli preget av en sterk utvidelse av selve arbeidsområdet. Dette har sammenheng med at selve kulturbegrepet nå defineres videre enn før. Samtidig prioriteres trivsels- og miljøproblemene. (St. Meld. Nr. 8 1973-74: 45)

En utvidelse av arbeidsområdet for kulturpolitikken av en slik art gjorde det vanskeligere for orkesterselskapene å opprettholde både sin normative pondus når det kom til definisjonsmakt over hva musikalsk dannelses innebar, og sin eksklusivitet når det gjaldt å tilby barn og unge konserter. Også andre aktører ble invitert til å delta.

Barn- og unges perspektiv skal også nevnes her. Den doserende stilen de møtte på skolekonserter virket gammeldags etter at reformpedagogikken gjorde sitt inntog i skolen. Orkesterselskapene maktet i liten grad å ta inn over seg de nye dannelsesidealene som en slik pedagogikk representerte, og opprettholdt sin praksis med belærende konsert hvor elevene skulle *innvies* i den voksnes dannelses gjennom kulturarven. Mange, også lærere, forbandt slikt med en forgangen tid. Barn og ungdom lyttet i økende grad til "sin egen" musikk på 1970-tallet. Orkesterselskapenes tradisjonelle dannelseskonsserter representerte nettopp det konstitutive *Andre* som kunne bidra til å definere og avgrense ungdommens egne kulturelle koder.

De nye politiske signalene fra St. Meld. Nr. 8 (1973–74) må ses i lys av at de første sosiologiske undersøkelsene over befolkningens kulturvaner ble tilgjengelige. Den svenske sosiologen Harald Swedner publiserte i 1965 artikkel "Barriären mot finkulturen", og sammen med flere tilsvarende undersøkelser bidro det til å svekke tiltroen til at de tradisjonelle dannelseskonsertene tjente sin hensikt. Swedner pekte på at etterkrigstidens kulturpolitiske formidlingsstrategier som hadde tatt sikte på å fjerne motsetningsforholdet mellom finkulturen og en mer folkelig forankret kultur, hadde vært feilslått. Fortsatt, skrev Swedner, følte borgerskapet eierskap til den klassiske institusjonskulturen, det "folkelige" publikum gjorde det ikke. Oslo-Filharmoniens jubileumbok fra 1994 og nyere målinger fra Statistisk sentralbyrås kulturbarometer³ bekreftet dette: "Musikkpublikummet kommer fremdeles i all hovedsak fra de øvre sosiale sjikt" (Levin og Johnson 1994: 43). Tolkningen av slike observasjoner fikk teoretisk drahjelp når Pierre Bourdieu (1979/2002) introduserte begrepene *kulturkapital* og *habitus* på slutten av 1970-tallet: Den som allerede har kulturell kapital og erverver habitus i et borgerlig miljø, legger grunnlag for å akkumulere ytterligere kulturell kapital. Forestillingen om dannelses som kun et opplærings- og distribusjonsspørsmål var svekket. Det svekket samtidig, og i betydelig grad, tilliten til orkesterselskapenes formidlingsstrategi i møtet med barn og unge. Den begeistring Grieg kunne skape på slutten av 1800-tallet når han forsikret om at "Folket hungre og tørster etter det høyeste", virker i 1970-årene som en naiv stemme fra en forgangen tid. I møte med nye tider viste de tradisjonelle dannelseskonsertene seg i liten grad å innfri forventningene om at de skulle kunne lukke nye publikumsgrupper inn i den symfoniske musikkens verden.

Outreachs annen bølge og de "karismatiske dialogkonsertene"

I 1983 finner vi i programomtalen til Stavanger Symfoniorkestres familiekoncert *Trollmannen i Bakkeby* en formulering som det er verd å merke seg: "Kveldens verk 'Leker og sanger' er et potpurri, ukunstlet, enkelt og velklingende – musikk

til avveksling og glede". Det var en annen holdning enn den som kom til uttrykk i *Konsertforeningens* pamflett fra 1924! Konserten var ledet av den folkekjære forfatteren og barnefjernsynpersonligheten Anne-Cath Vestly, som også ledet publikum gjennom et potpurri av kjente barnesanger og leker der publikum deltok med sang og bevegelser. Det fokus på musikkformidling til barn på barnas premisser som vant frem i 1970-årene, gjorde seg nå gjeldene også i orkesterselskapenes produksjoner rettet mot barn. Det dosenrede preget dempes til fordel for en lekende tilnærming. Outreach sin annen bølge var i ferd med å etableres.⁴

Hva kjennetegnet disse nye konsertene? Inneholdt de sjangerkjennetegn som opptrådte med en viss bestandighet, og representerte de noe annet enn abonnementskonsertene så vel som de tradisjonelle dannelseskonsertene for barn og unge under outreach sin første bølge? En undersøkelse som kartla og analyserte de norske orkesterselskapenes barnekoncertproduksjoner i perioden 2001–2005 bekreftet at bestandige kjennetegn ved disse konsertene synes å eksistere (Valberg 2011: 59). De viktigste var

- en konferansier. Konsertene var ledet av en karismatisk konferansier i dialog med publikum
- storytelling. Konsertene var bundet sammen av en fortalt historie eller av et overordnet tema; "en rød tråd".
- kunstfagsoverskridelse. Musikken fremsto side om side med visuelle eller sceniske kunstfag.
- samhandling. Konsertene bar preg av dialog og samhandling mellom scene og sal som for eksempel ved at barnepublikumet kunne delta med sang eller regler under konserten og være i dialog med konferansieren.

Når selve konsertene forandret seg under outreach sin annen bølge, skyldtes det at en ny tankegang gjorde seg gjeldende? Den samme undersøkelsen så også på hvilke motivasjonsfaktorer som nå kjennetegnet orkestrenes outreach. Sammenligningsgrunnlaget måtte være slike kilder fra førkrigstiden som jeg allerede har drøftet, samt – fra etterkrigstiden – resepsjonen av Leonard Bernsteins legendariske *Young Peoples Concert*. Bernstein selv omtalte barne- og ungdomskonsertene i 1960-årene som sin "educational mission", og en gjennomgang av samtidens avisomtaler av disse barne- og ungdomskonsertene viser at de ble opplevd som et særegent musikalsk fenomen og bedømt ut fra hvordan de fylte sin "educational mission" (Valberg 2011: 61:63).

Undersøkelsen foretatt i 2006 tydet på at nye overordnede idealer nå preget feltet. Nå sto tanken om barnekonserter som estetisk opplevelse sterkest. Barn oppleves som en målgruppe på lik linje med øvrige publikumsgrupper, og det trengs ingen særlig grunn for å produsere en målgruppedefinert barnekoncert utover den estetiske

opplevelsen. I orkesterselskapenes 2. bølge synes den tradisjonelle pedagogikk- og dannelsesstilnærmelsen å være mindre sentral enn tanken om barnets estetiske opplevelse på konsert. En holdningsendring synes å ha funnet sted.

Det er på bakgrunn av en slik vending i overordnet ideologi at jeg foreslår å benytte betegnelsen *karismatisk* på disse konsertene. Begrunnelsen er kanskje først og fremst at en karismatisk og kontaktskapende konferansier har en viktig rolle å spille i dette konsertkonseptet. Men også andre momenter har spilt inn. Betegnelsen "karismatisk" har vært benyttet av Anna Lena Lindberg (1991) og Venke Aure (2011) i omtale av museenes formidlingsstrategier i møte med barn og unge, mens Kris og Kurz (1979) og Per Mangseth (2004) omtaler begrepet anvendelse i kunstsammenheng mer generelt. For outreach belyser begrepet alternative tilganger til kunstfeltet slik det kommer til uttrykk når sosiologen Pierre Bourdieu utfordrer Immanuel Kants estetikk. Sosiologi og kunst trives dårlig sammen, skrev Bourdieu (1992: 55), fordi kunstnere misbilliger at romantiske forestillinger om den karismatiske kunstner (*divino artista*) med direkte tilgang til sin magiske muse krenkes. Fra kunstnerens synspunkt vil sosiologens bestrebelse på å navnesette, forstå og forklare kunstopplevelsen fortone seg som reduksjonisme. Bourdieu fremholder imidlertid at kunstutøvelse så vel som kunstopplevelse er betinget av tillærte tanke-, adferds- og smaksmønstre forankret i kulturelle og sosiale strukturer (*habitus*). Kants syn er at ethvert menneske uavhengig av bakgrunn besitter det perseptuelle apparat som ligger til grunn for kunstopplevelsen. Vi kan tillegge kunstopplevelsens *allmenn* karakter gjennom en felles sans (*sensus communis*). Forutsetningen for utøvelsen av estetiske dommer, kunstopplevelsen, er ikke begrepslig fundert eller knyttet til kunnskap. Forutsetningen er allmenn; nemlig at vi inntar en kontemplativ holdning, det Kant omtaler som et *interesseløst velbehag*. Da kan kunstopplevelsen berøre vår *livsfølelse* og den utspiller seg i et fritt felt som er avgrenset i forhold til natur, vitenskap og håndverk. En slik karismatisk tilgang til kunstopplevelsen overflødiggjør praksisen med den doserende konsertleder. Når forestillinger om en *sensus communis* og den kontemplative lyttestrategi kobles med forestillinger om barnets iboende læringsvilje- og evne (Sokrates, Rousseau, Dewey, Paynter, Vygotsky) – og kanskje også forestillingen om barndommen som en periode for en sterk iboende og naturlig kreativitet – vil verkets mening kunne tre frem for barnet karismatisk, uformidlet og direkte: "Musikken taler for seg selv". Dens "mening" ligger implisitt i musikkens struktur. I et slikt lys kan fraværet av dannelseskonsertens doserende konsertleder tolkes som "å ta barnet på alvor".

Kritikk av de karismatiske dialogkonsertene

Det karismatiske, dialogpregede konsertkonseptet, der – for å benytte den danske outreach-personligheten Sigurd Berretts ord – ”klassisk musikk introduseres for barn (og voksne) på en helt ny og sjov måte”, har imidlertid heller ikke unngått kritikk, først og fremst den at konseptet står i fare for å frarøve konsertene deres forankring i en kunstdiskurs. Deres karakter av ”avveksling og glede” gjør det vanskelig å skjenke konsertene legitimitet i forhold til orkesterselskapene særlige samfunnsmandat: å levere kunstmusikk. Snarere risikerer de å fremtre som et grep for å utvikle barnas ”fortrolighetskompetanse” i møtet med konserthuset, slik at de i mer moden alder kan komme tilbake som betalende og kunstsøkende publikummere. Altså den samme forhåpning som ble dannelseskonsertene til del. Undersøkelser blant kunstnere tyder da også på at slike konsepter i egne rekker ikke blir regnet for kunstforankret og gir lav status blant kolleger. (Borgen 2001; Røyseng og Bergsgard 2001: 93).

Anna Lena Lindberg har pekt på at ”den karismatiske hållningen medger egentligen bara tillförsel av stimuli och lämnar sedan konstbetraktaren i sticket med sin privata upplevelse. Var och en får finna sina egna estetiska normer (Lindberg 1991: 16). Den karismatiske tilnærmingen, sier hun, kan komme til å ”användas som ursäkt för at slippa befatta sig med den publik som inte redan är införstådd med den etablerade kulturens normer. Svårigheten att översätta konstverkets språk kringgås genom att konstupplevelsen antas ha samband med betraktarens förmåga till inlevelse snarare än med dennes kunskaper om och erfarenheter av konst” (Lindberg 1991: 339). I et slikt lys kan de karismatiske dialogkonsertene oppleves som et verdighetsfall, at orkestrenes mandat flyttes fra å være dannelsesagenter til å være underholdere.

Kanskje er den mest konstruktive kritikken av de karismatiske dialogkonsertene likevel den som følger i Bourdieus fotspor. Det er hans problematisering av selve den hermeneutiske tilnærmingen til kunstverket som er særlig interessent, altså forestillingen om at kunstverket er ”tegn” som skal ”tolkes” i en semiotisk tradisjon. Da kommer barns perseptuelle apparat til kort. En slik tilnærming ser kunst og opplevelsen av den

according to the model of translation and turns the perception of a cultural work whatever it might be, into an intellectual act of decoding which presupposes the elucidation and the conscious application of rules of production and interpretation. (Bourdieu 1996: 314)

Denne delen av Bourdieus arbeide representerte en kritikk som utfordrer det moderne tiltro til den instrumentelle fornuft generelt, og den tolkende, hermeneutiske

tilnærming til erkjennesspørsmål spesielt. Også den tradisjonelle musikkvitenskapen, sa en av de som representerte *New musicology* på 1980- og 1990-tallet, Nicolas Cook, "came to [view music] as a kind of literature (Cook 1999).

Med *Production of Presence* (2004) utfordret også Hans Ulrich Gumbrecht et uproblematisert konsensus innen humaniora omkring "interpretasjon" og avdekking av "mening" i kunsten. Han gjorde seg til talsmann for den tilgang til erkjennelse som "tilstedeværelse" (*presence*) tilbyr; fra "mening" til det mer sammensatte "det meningsfulle".

[My aim is to] challenge the broadly institutionalized tradition according to which interpretation, that is, the identification and/or attribution of meaning, is the core practice, the exclusive core practice indeed, of the humanities. (Gumbrecht 2004: 1)

Det rådende, moderne tolkningsparadigmet ble opplevd som autoritært, enten det kom i en formalestetisk (karismatisk) eller dannende formidlings-drakt. Så vel Danbolt (1999) som Aure (2011) peker på at kunstverket under moderne betingelser ble forstått som bærer av en type *essens* som det er resipientens oppgave gjennom tolkningen å avdekke, og at nøkkelen til verkets dechiffrering ligger enten i verket selv, hos verkets skaper eller hos formidleren av verket. På bakgrunn av postmodernismens dekonstruksjon av modernismens tro på positivt gitte siste-instanser (*essens*) ser Aure en paradigmatisk forflytning av dagens kunstformidlingsfokus bort fra et fortolkningskonsensus med utgangspunkt i det autonome kunstverket – og så vel de historiske dannelseskonsertene som de karismatiske dialogkonsertene finner sin plass her – til en ny tilnærming til kunstverket der det åpnes for resipientens relasjonelle og medskapende rolle i forhold til verkets ulike betydningspotensialer (Aure 2011: 213). Den relasjonelle estetikken representerer en slik ny tilnærming til kunstmusikkopplevelsen. Ved siden av dannelseskonsertene og de karismatiske dialogkonsertene er de relasjonelle konsertene et tredje konsertkonsept innen outreach.

En relasjonell musikkestetikk

I 1998 satte den franske kunstkritikeren og kuratoren Nicolas Bourriaud navn på en tilnærming til kunstnerisk praksis som hadde etablert seg med betydelig styrke i 1990-årene; *den relasjonelle estetikken*. "Relasjonell estetikk har plassert kunsten i samfunnets midte. Det forplikter", skrev avisen *Morgenbladet* på lederplass våren 2009. Kunstnere søkte etter nytt materiale som kunne utfordre moderne forestillinger om det autonome verket og den private og tolkende kunstopplevelsen. De foreslo

en praksis der performative strategier var ment å erstattet den betraktende og tolkende optikk som publikum (også skoleelever) tidligere ble tilbudt i konserthusene og museene.

Innenfor den tradisjonelle kunstdiskursen har barns tilgang til kunstopplevelsen vært vanskelig å begrunne; den kurs som det moderne prosjekt satte for kunstens (og barnets) konstitusjon (Hegel 1807/1999; Kant 1790/1995) eide knapt rom for barns deltagelse. Den paradigmatisk forflytningen i estetikken som Aure peker på at vokste frem sammen med det postmoderne, er nært knyttet til en økt bevissthet om at menneskelige livsbetingelser er relasjonelt forankret. Dersom også musikk kan tolkes som først og fremst et relasjonelt fenomen, åpner det seg betydningsfulle perspektiver for outreach fordi det gis mulighetsbetingelser for en begrunnet teori om at barn har et perseptuelt apparat egnet til å etablere opplevelse av det vi kaller kunst (Valberg 2011). En slik vending kan bidra til å styrke en kunstforankret legitimitet for outreach, så vel som utvikling av nye praksiser. For den relasjonelle estetikken dreier det seg om praksiser i kjølvannet av spørsmål som regulerer forholdet mellom scene og sal; "om publikken kommer fortsätta att acceptera att vara passiva och om den i en snar framtid kommer kräva att får vara medskapande" (Hoogland 2009).

De relasjonelle konsertenes konstitusjon

Så vel dannelseskonsertene i "outreach 1. bølge" som de karismatiske dialogkonsertene i "outreach 2. bølge" etablerte en standardisert forventning til sine respektive konsepter. De relasjonelle konsertene er som konsept ferskt, og følgelig er den regulativitet som definerer konseptet mindre satt. Lydia Goehr (1992: 89-119) peker på at når en leter etter tegn for å tidfeste et stabilt regulativt konsept, skal en være varsom med å tro at enkeltfenomener i praksisfeltet indikerer tilstedeværelse av regulativitet. Vi befinner oss altså ikke i posisjon til å trekke slutninger vedrørende de relasjonelle konsertenes konstitusjon og betydning i dag. Selv om slike konserter er produsert og beskrevet (Valberg 2008), må de som konsertkonsept sies å være i kim. Følgelig er heller ikke noen mer systematisk kritikk av disse konsertene etablert. De forslag og refleksjoner som løftes fram her, bygger derfor på den mer etablerte regulativitet som den relasjonelle estetikken har båret frem fra 1990-tallet (Bourriaud 2007; Gade 2010; Illeris 2006; Kester 2004).⁵

Begreper som samvær, medvirkning og intersubjektivitet er sentrale i den relasjonelle estetikken. Verket inviterer til samhandling med gester som i det intersubjektive samspillet blir tolket som åpne og forhandlende, og i kunstmøtet vil selve de relasjonelle prosessene som folder seg ut være en del av verkets materiale. Aktørene bringer, mens verket folder seg ut, på plass materialet som befinner seg i mellomrommet

mellom kunstnerens forberedte materiale og verkets fullendte gestalt. Notebildet blir et *frempek*, mens verkets erkjennelseshandlinger "på stedet" er mer enn både frempeket og ettertidens dokumentasjon. Den relasjonelle utfoldelsen og samhandlingsrommet betraktes som en del av verkets "objektive gehalt", og forstås, analyseres og bedømmes som en formell del av verket.⁶

Nye identifikasjonsregimer; noen forslag til fagtermer

Innledningsvis skrev jeg at når det gjelder å legitimere musikalsk praksis har det å bli spilt (repertoar) ikke umiddelbart vært ensbetydende med å bli skjenket kunstnerisk legitimitet. For å kunne ta plass i feltets kanon må praksis være forankret i en diskurs som er kjent og har vunnet tilslutning i fagfelleskapet. Slik legitimitet skjenkes til praksis som kan vise til en historisk kontinuitet, musikkestetisk kategorisering og en fagspesifikk terminologi. Jeg har forsøkt å bringe til togs materiale i forhold til de to første betingelsene, la meg mot slutten også foreslå noen fagtermer som forhåpentligvis kan gjøre oss bedre i stand til å kommunisere om slike erfaringer som outreach tilbyr.⁷

Uttrykket (og imperativet om!) *å henvende seg til publikum* har vært mye brukt i forbindelse med orkesterselskapenes outreach. Forestillingen om å være *hen-vendt* har vist seg å kunne belyse de dialogpregede mekanismene som finner sted på konsert i møte mellom orkester og nye publikumsgrupper. Jeg løfter frem begrepet på grunn av de konnotasjoner til bevegelse og retning ("hvor skal du hen?") og til aktive, frontale møter som det rommer, på linje med det engelske outreach; å strekke seg ut. (Husk at i førmoderne tid ville det vært utenkelig at kapellmesteren vendte seg bort fra de lyttende, slik dagens dirigenter gjør.) Norsk synonymordboks forslag til synonymer som "forespørsel", "appell", "oppfordring", "anmodning" og "kontakt", styrker begrepets egnethet i sammenheng med musikalsk outreach. Samtidig rommer begrepet et dialogisk moment når det anmoder om den andres oppmerksomhet. I den dialogiske dramaturgien ligger et premiss om at den som henvender seg lytter aktivt til den reaksjon som henvendelsen appellerer om. Forestillingen om hen-vendthet har vist seg nyttig når målet er å utvikle, modifisere, analysere og evaluere outreach-konsepter.

På linje med hen-vendthet er *deltagerstrategier* et nyttig begrep. I dag oppleves barn – og de opplever seg selv – som handlende aktører som møter konsertsituasjonen med forventning om aktørstatus. De spør seg; hva skal jeg bidra med? Å løfte frem begrepet deltagerstrategier i forbindelse med konserter til barn- og unge må imidlertid ikke forstås dit hen at ikke alle har forventninger om deltagerstrategier når de går

på konsert. Abonnementspublikummets deltagerstrategier på konsert er tatt for gitt i en slik grad at de blir transparente. På 1800-tallet utviklet det seg i konserthusene en vev av kulturelle koder som informerte publikummere sluttet seg til, og kodene regulerte deres adferd i konserthuset og skjenket deltagerstrategier på konsertene der som var forenlige med dette spesielle publikummets øvrige sosiale koder. Den som kjente spillets regler kledde seg i forhold til gjeldende kleskode, kom ikke for sent inn i salen, overskred ikke grensene for det private ved å henvende seg til andre eller avsløre en ikke-åndelig lyttestrategi ved å spise, trampe takten eller klappe mellom satsene. Sammen med alminnelige koder for borgerlig væremåte på konsertarenaen i pausen og før og etter konsert, tilbød orkesterselskapene deltagerstrategier for konsertbesøket som dette spesielle publikummet trivdes med og følte var forankret i deres verdier og væremåte i en slik grad at de synes "naturlige". Kun synliggjort i møtet med kulturelle koder som er *different*, slike møter som outreach aktualiserer, blir den symfoniske konsertens deltagerstrategier tilpasset et særlig sosiokulturelt publikum frarøvet sitt ontologiske preg. Når kjennetegn ved nye konsertpraksiser i møte med for eksempel et barnepublikum skal løftes frem, er derfor deltagerstrategier en praksis som bør benevnes, også fordi praksisen allerede er alminnelig utbredt, for eksempel planlagte deltagerstrategier der barna synger med eller gjør bevegelser.

Outreach aktualiserer også spørsmålet om *rammebetingelser for scenerommet*. Igjen belyser det (*different*) blikk som nye publikumsgrupper ser på orkesterkonsertene med at også våre forventninger til konsertens arena, konserthuset, er utviklet med tanke på en kulturelt bestemt lyttestrategi og et særlig publikum. Det byr på utfordringer å utvikle deltagerstrategier for for eksempel barn innenfor tradisjonelle rammebetingelser for konsertens scenerom, særlig med de yngste barna. De konserthusene som med økt hyppighet så dagens lys fra andre halvdel av 1800-taller er beskrevet av Goehr:

Audience were asked to be literally and metaphorically silent, so that the truth or the beauty of the work could be heard in itself. But such attention was possible only if music was performed in the appropriate physical setting. For how could one listen attentively and in silent if there were distracting elements all around? ... It was with these sorts of ideas in mind that concert halls started to be erected ... [and] the audience gradually ceased to participate in the way they had earlier on (Goehr 1992: 236-237)

Når målet er å legge til rette for deltagerstrategier der barn kan tone seg inn i musikken med dialogpregede og *ikke-diskrete lyttestrategier* (Lazarowicz 1977), blir en konfrontert med det faktum at det publikum og den praksis som konserthuset har

vært innrettet for har andre (og ofte motsatte) siktemål enn dem som skjenker barn deltagerstrategier på barnekulturens premisser, og følgelig ikke nødvendigvis representerer *the appropriate physical setting*.

Den søken etter nye formidlingsarenaer som outreaches har representert har også fått næring av at den metafysiske musikkestetikkens forestillinger om det "transcendentale", det "dype", det "høye" eller "meningen" har tappt terreng til fordel for bevisstheten om kunstens kroppslige og *hitsidige* moment (Gumbrecht 2004; Stern 2007), altså at musikken utøves og tolkes i sosiale situasjoner og innen spesifikke kulturelle kontekster. Musikken har i økende grad blitt tolket som en tosidig praksis, estetisk og samtidig en praksis som stammer fra kollektive produksjons- og resepsjonsprosesser; menneskelig samhandling. Outreach ser altså ut til å gå hand i hand med en musikkestetikk som holder frem musikkresepsjonens kroppslige og relasjonelle moment mer enn dens "høye mening". Tilsvarende vil outreach mer enn mot et abstrakt "publikum" strekke seg ut til bestemte "nærmiljøer", "arbeidsplasser", "kafeer", "barnehager", "naboer". Da blir *nærhet* også ikke-metaforisk forstått; orkesteret programmerer, øver og konserterer med tanke på musikkopplevelsen til mennesker som bor i ens egen bydel eller distrikt. Da angår nærhetsbegrepet også spørsmål som hvordan konserten gjøres kjent⁸, hvor den holdes (arena), hvordan konsertarenaen er designet og benyttede *mottagelses-strategier*.

Per definisjon er "nye publikumsgrupper" ikke rutinerte konsertgjengere, og det fordrer strategier for mottagelse. I spedbarnskonserten *Ansikt til Ansikt* (Valberg 2008) skjedde mottagelsen i et tilstøtende rom til konsertarenaen, musikere ga seg til kjenne og hilste velkommen. Slik startet uhøytidelige samtaler når musikerne spurte barnet (eller ledsager) hva det het og hvor i nærmiljøet de kom fra. Musikerne fortalte hvor barnevognene kunne stå under konserten, om garderobe og om stellerom for spedbarna. Slik ble konsertens overordnede relasjonelle og dialogpregede stil introdusert. Fra foajeen gikk barn og ledsager inn i et "kaféområde" med småbord, kaffe, te, frukt og pepperkaker for å leke/samtale med andre før konserten. Her fortalte musikerne om den forestående konserten og hvilken rolle ledsagerne kunne fylle (deltagerstrategier) under konsertens gang. Musikerne svarte også på spørsmål. Til sammen utgjorde en slik start på konserten dens mottagelsesstrategier.

Orkesterselskapenes forvaltningsmandat og mytologiske aura

Jeg har villet bringe til torgs perspektiver som kan forankre outreach i en kritisk fagdiskurs basert på virksomhetens historie, dens musikkestetiske plassering og en fagterminologi som kan navnsette erfaringene fra praksisfeltet. La meg runde av med å peke på to saksområder som kan komme til å bli betydningsfulle i tiden som kommer.

Det ene er å vurdere forholdet mellom orkestrenes mandat som forvaltere av den historiske kunstmusikken opp mot deres andre mandat; aktørmandatet i samtidens kunstfelt. Ha i mente at "samtidens kunstfelt" ikke er ensbetydende med (for mange nye publikummere ekskluderende) dodekafoni eller serialisme lenger. Vi marker om ikke så lenge at det er 100 år siden Schönbergs op. 23. Å ta vare på slik modernistisk musikk er i dag et forvaltningsansvar, og ikke knyttet til samtidskunstmandatet. Å prioritere musikalske samtidskonsepter vil styrke en type nyskaping i forhold til repertoar og "formidling" som outreach behøver, og sørge for at outreach unngår å fremstå som et instrumentelt tiltak for å nå forvaltningsmessige mål og opprettholde forvaltningsorientert kompetanse.

Den andre utfordringen handler om å demontere orkestrenes *mytologiske aura*. Å skulle forsvare mytologiske 1800-talls forestillinger om disiplin, glitrende talent, "det Andre", informert *Werktreue* og geni er et tyngende ansvar. Med en slik aura å ivareta vil en ønske å opprettholde den virksomhet som en behersker best; forvaltning av *excellence* og høy kunstnerisk kvalitet. Det forventer vi med rette av aktører som orkesterselskapene. Men dersom kvalitetsbegrepet er uproblematisk, vil – som det heter – en nisse kunne følger med på lasset. I Sveriges seneste kulturutredning heter det: "Vi har noterat att krav på konstnärlig kvalitet har en tendens att gynna etablerade uttrycksformer och etablerade konstnärsgenerationer" (SOU 2009: 46). Meningsdannelser rundt kvalitetsbegrepet forvaltes av slike innadrettede, kollegiale, overleverte og selvpålagte standarder som jeg viste til innledningsvis. I forlengelsen av dette, og fra sitt ståsted i de sceniske kunststartene, skriver Rikard Hoogland at kritikk av teatrenes konservative programmering møtes med forsikringer om at repertoaret utelukkende er valgt i forhold til kvalitet. Kulturpolitisk ser det ut til at det viktigste er å få de som besøker teateret til å besøke teateret. Hvorfor dette er viktig begrunnes ikke tydelig. Virkemiddelet som fremfor alt skal anvendes for å nå de uinteresserte er "publikumsarbeid", ikke å forandre innholdet i teateret. Kontakten med nye publikumsgrupper synes altså fremfor alt å handle om økt interesse for allerede etablert teater, skriver Hoogland (2009: 24-26). Slike observasjoner berører også orkestrenes outreach. En spør seg: Med hvilken grunn skal nye publikumsgrupper oppsøke en virksomhet utviklet av og for et særlig sosiokulturelt publikum (dannelsesborgerskapet) i

et annet århundre? Bli en svar skyldig uten å ty til et uproblematisert kvalitetsbegrep, er det grunn til å på nytt vurdere forholdet mellom orkestrenes ansvar som forvaltere av kulturarven og deres mandat som skapende aktører i samtidskunstheltet.

Forvaltningsvirksomheten søker legitimitet ved å etablere moderne myter om tidløshet, kanon, geni, kvalitet, det uslitelige og det naturlige. Karin Gundersen sier det slik:

Gjennom myten skjer det en mystifiseringsprosess som får kulturuttrykket til å fremstå som noe det ikke er, nemlig som en del av en evig og allmenngyldig natur. ... Gjennom demontering [av det semiotiske system som konstruerer myten] kommer man frem til mytens grunn, nemlig ideologien eller den ideologiske betydning, som er en historisk (og ikke en naturgitt) størrelse (Gundersen 2010: 51).

Forvaltningsvirksomheten legitimeres i samtiden når materiale fremstilles som ideologi- og tidløst. Fordi verket er ideologi- og tidløst, sier vi, må vi ikke røre ved det. Vi gjør holdningen til en konsekvens. I virkeligheten er holdningen årsak; fordi vi ikke vil røre ved ideologien, forblir virksomheten som den er.

Den borgerlige, moderne revolusjonen på slutten av 1700-tallet var også en kamp om definisjonsmakt over kulturfeltet. Orkesterselskapenes virksomhet ble av mange – og med god grunn – betraktet som en av det nye borgerlig-moderne samfunns mest formfullendte juvel. Aktørene tok stilling til sin tid, og bidro til å definere modernitetens identitetsberetning. Beethoven vitner om en stridende aktør som begjærte nyskaping, brudd og tilslutning i sin samtid. Det var en ånd som tiltalte samtidens borgere. Ved senere i sin historie å i stedet holde fram sin forvaltningsidentitet svekket orkesterselskapene sin mulighet til å være med å definere hva kulturell identitet under nåtidige betingelser kan være. Når Nicolas Bourriaud sier om det relasjonelle verket at "Hvert enkelt kunstverk er forslag til hvordan verden kan bebos sammen", tenker han ikke på å redde verden, men å bety en forskjell i ens nærmiljø, og slik være en bevisst aktør som vil foreslå hvordan musikalske erfaringer vitner om hva det vil si å leve et rikt liv under nåtidige betingelser. Her tilbys outreach en ny optikk. Kanskje kan det første skritt i en slik retning være å snu orkesterselskapenes tradisjonelle spørsmål: "Hva kan vi gjøre for at befolkningen skal bry seg om oss og oppsøke våre prosjekter?", til å lyde: "Hva kan gjøres for at vårt orkesterselskap skal bry seg om befolkningen og oppsøker deres prosjekter?". Da kan vi i tilfelle benytte begrepet "å være hen-vedt" i den betydning jeg har foreslått, altså med en forventning om en forpliktende dialogisk dramaturgi.

Hundre år med outreach har foldet seg ut som en kontinuerlig strøm av verk og vilje til å bringe musikk ut til nye publikumsgrupper. Ulike plattformer for konsertkonsep-ter har etablert seg samtidig som nye utfordringer har drevet fagfeltet frem. Slik har outreach kunnet bidra til våre forestillinger om orkesterselskapene som dynamiske og skapende aktører i samfunnsveven. Som en vennlig gest mot de uredde aktørene i feltet avslutter jeg med Walter Benjamins aldri uaktuelle påminnelse: "I disse dager kan ingen støtte seg til det de 'kan'. I improvisasjonen ligger styrken. Alle avgjørende slag blir utført med venstre hånd" (Benjamin 2000: 17).

Referanser

- Alsvik, Jan (1988). *Stavanger Symfoniorkester 1938–1988*. Stavanger: Dreyer Bok.
- Aure, Venke (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Doktoravhandling. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Benjamin, Walter (2000). *Enveiskjøring; Barndom i Berlin – rundt 1900*. Oslo: Aschehoug.
- Bishop, Claire (2005). *Installation art- a critical history*. London: Tate.
- Borgen, Jorunn S. (2001). *Møter med publikum. Formidling av ny skapende scenekunst til barn og unge med prosjektet Lillebox som eksempel*. Oslo: Norsk kulturråd - utredning. Notat nr. 43.
- Bourdieu, Pierre (1992). Men vem skapade skaparna? I: D. Broady (Red.) *Texter om de intellektuella* (s. 53-76). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag
- Bourdieu, Pierre (1996). *The rules of art: genesis and structure of the literary field*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1979/2002). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Den norske bokklubbene.
- Cook, Nicolas (1999). What is musicology, *BBC Music Magazine*, 7 (9), 33.
- Danbolt, Gunnar (1999). *Blikk for bilder: formidling av billedkunst til barn og ungdom*. Oslo: Kulturrådets prosjektserie nr. 4. Norsk kulturråd.
- Danto, Arthur C. (1981). *The transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Edström, Olle (2002). *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien – och det estetiska prosjektet*. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Fasting, Kåre (1965). *Musikselvskapet "Harmonien" gjennom to hundre år, 1765-1965*. Bergen: Musikselvskapet Harmonien.
- Gade, Solveig (2010) *Intervention & kunst: sosialt og politisk engagement i samtidskunsten*. København: Politisk Revy.
- Goehr, Lydia (1992). *The imaginary museum of musical works*. Oxford: Clarendon Press
- Gumbrecht, Hans U. (2004). *Production of Presence - what meaning cannot convey*. Stanford: Stanford University Press.
- Illeris, Helene (2006). Med fascinasjonen som drivkraft – relationelle møder mellom barn og kunstværker. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 51, 89-96.
- Hegel, Georg W. Fr. (1807/1999). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Helseth, Tore (2005). *Fra privat initiativ til offentlig innsats: Norsk musikkpolitikk på 1900-tallet*. Oslo: Unipub.
- Hoogland, Rikard (2009) Teaterpubliken i svensk kulturpolitikk. *Peripiti*, 19-30.
- Huldt-Nystrøm, Hampus (1969). *Fra munkekor til symfoniorkester*. Oslo: Filharmonisk selskap.
- Kant, Immanuel (1790/1995). *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax
- Kester; Grant (2004) *Conversation Pieces: Community + Communication in modern art*. London: University of California Press.
- Kerman, Joseph (1983). A Few Canonic Variations, *Critical Inquiry*, 10 (September), 107-26.
- Korsyn, Kevin (2003). *Desentering Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Kris, Ernst og Kurz, Otto (1979). *Legend, Myth, and Magic in the Image of the Artist. A Historical Experiment*. New Haven og London: Yale University Press.
- Lazarowicz, Klaus (1977). Triadische Kollusion. Über die Beziehungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Theater. I: H. Kindermann (Red.) *Das Theater und sein Publikum. Referate der internationalen theaterwissenschaftlichen Dozentkonferenz in Venedig 1977 und Wien 1976* (s. 56-60). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Levin, Mona og Johnson, Geir (1994). *Oslo filharmonien 75 år, 1919-1994: Jubileumsbok*. Oslo: Filharmonisk selskap.
- Lie, Håkon (1935). *Klasse og kulturkamp*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Lindberg, Anna Lena (1991). *Konstpedagogikens dilemma : historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Mangseth, Per (2004). *Mange er kalt, men få er utvalgt - kunstnerroller i endring*. Rapport nr. 215, Telemarkforskning - Bø.
- Morgenbladet (2009). "Leder". Nr. 15, 17-23 april, s. 2.

- Nesheim, Elef (2001). *Ny orkestersatsning: kvantitativt og kvalitativt*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Nesheim, Elef (2002). *Internasjonalt orkesterperspektiv*. Tillegg til *Ny orkestersatsning*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Pedersen, Arild (2003). *Den aller nyeste musikkens filosofi: etter Adorno - et postmoderne karneval*. Oslo: Unipub.
- Rancière, Jacques (2012). *Den emansiperte tilskuer*. Oslo: Pax.
- Røyseng, Sigrid og Bergsgard, Nils Asle (2001). *Ny støtteordning – gamle skillelinjer. Evaluering av ordningen med tilskudd til fri scenekunst*. Oslo: Norsk kulturråd – utredning. Rapport nr. 23.
- Small, Christopher (1998). *Musicking - the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan
- SOU 2009:16. *Betänkande av Kulturutredningen, förnyelseprogram* (Stockholm, 2009).
- Swedner, Harald (1965). "Barriären mot finkulturen". Nyopptrykk i Swedener, H. (1971) *Om finkultur och minoriteter - Tio essayer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Valberg, Tony (2008). Konsert med spedbarn som målgruppe. I: G. Trondalen og E. Ruud (Red.) *Perspektiver på musikk og helse - 30 år med norsk musikkterapi* (s. 275-290). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Valberg, Tony (2011). *En relasjonell musikkestetikk – Barn på orkesterselskapenes konserter*. Gøteborg: Gøteborgs universitet.
- Valberg, Tony (2012). Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk. I: G. Trondalen og K. Stensæth (Red.) *Barn, musikk, helse* (s. 173-193). Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3.
- Vestheim, Geir (1995). *Kulturpolitikk i det moderne Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Weber, William (2001). The History of Musical Canon. I: N. Cook og M. Everist (Red.) *Rethinking music* (s. 336-355). Oxford: Oxford University Press.

Noter

- 1 Se <http://www.scenestatistikk.no/?z=ATcMbcRB7s9xeVUmRz1DXa2sHtvanNcjexfKlA8J-YhMIE5JTCAg>
- 2 I arbeiderbevegelsen var det strid om kulturpolitikken på 1930-tallet. Det ble uttrykt behov for et brudd med den elitistiske, borgerlige finkulturen for i stedet å etablere en selvstendig arbeiderkultur. I form og innhold skulle det være mulig for nye publikumsgrupper å etablere identifikasjon. Linjen som under Håkon Lies ledelse vant frem var imidlertid at arbeiderbevegelsen ikke måtte frykte den borgerlige kulturen, men gjøre den til sin. Kulturarven hadde "selvstendig verdi" hevet over klasseperspektivet. Dypest sett er [arbeiderbevegelsens] mål å gi arbeiderne den samme del i kulturarven som andre samfundsklasser, skrev Lie (Lie 1935: 24). Dette var før Bourdieus studier som problematiserte kvalitetsbegrepet og påviste hvorledes smaken også er et maktspørsmål nært knyttet til klasseperspektiver.
- 3 Se Statistisk sentralbyrå (SSB), Norsk kulturbarometer. Lastet ned 14. februar, 2013, på <http://www.ssb.no/emner/07/02/kulturbar/>
I etterkant av SSBs kulturbarometer 2012 blusset det opp en debatt i norske medier om hvor vidt den sittende rød-grønne regjeringens ambisiøse satsning *Kulturløftet* var feilslått da økte bevilgninger ikke resulterte i en ønsket demokratisering av kulturen. Debatten har altså røtter tilbake til 1960-tallet.
- 4 De nordiske orkestrene lot seg sammen med orkestre i hele Europa imponere og inspirere av outreachpraksisen til orkestrene i Storbritannia på denne tiden. Mer om dette i Nesheim (2002) og Valberg (2011: 21-26)
- 5 Den relasjonelle estetikken har på generelt grunnlag blitt kritisert for utydelige svar på spørsmålet om forholdet mellom "verk" og "performativ hendelse"; formspørsmålet. Det har også vært ført frem kritikk som peker på at den relasjonelle kunstens vekt på handling og medskapning overser den tradisjonelle kunstpersepsjonens tilsvarende moment av aktiv "indre meddiktning" (Rancière 2012: 38-39). Bishop (2005: 119) har pekt på at den relasjonelle estetikken ved å forsøke å skape alternative samfunn i samfunnet i virkeligheten trekker seg ut av fellesskapet for å søke en trygg tilflukt i et felt som er så uklart definert at aktørene ikke kan rammes av (selv)kritikk.
- 6 For en grundigere beskrivelse av en relasjonell musikkestetikk, og eksempler på relasjonelle konsertkonsepter, se Valberg (2011; 2012).
- 7 Se Valberg (2012) for en mer omfattende fagterminologi

- 8 I forkant av den relasjonelle konserten *Ansikt til Ansikt* ble det laget *flyers* som ble lagt ut på de av byens kafeer som var mye besøkt av småbarnsforeldre, i barnetøy- og lekebutikker. Lokale barnehager ble besøkt og informert, og prosjektet ble omtalt på lokal-TV, ved siden av en enkel annonse i lokalavisen. Konsertene ble utsolgt etter få timer. En undersøkelse i etterkant viste (overraskende) at de aller fleste informantene oppga at kilden til informasjon om konserten var "ei veninne".

Associate professor, PhD
Tony Valberg
Universitetet i Agder
Fakultet for kunstfag. Institutt for musikk.
Postboks 442, 4604 Kristiansand, Norge.
tony.valberg@uia.no

Den pædagogiske modernist

Bent Lorentzens arbejde med musik af, for og med børn

Lars Ole Bonde

ABSTRACT

Music by, with and for children in the life of the Danish modernist composer Bent Lorentzen.

Since 1971, after 7 years of teaching music theory at the Royal Danish Academy of Music in Aarhus, the composer Bent Lorentzen has lived as a free artist. Internationally he is best known for his 15 operas, however, he has composed music in all genres. Music education and pedagogical work has played a major role in his entire life as a teacher and composer, and his theoretical and practical artistic work with modern music by, with and for children is the topic of this article. It will explore how Lorentzen's pedagogical thinking has developed over four decades, how it relates to the Danish tradition of music composed for and with children, and how selected works can be grouped in a typology of music for and with children.

Keywords: music for children, interactive composition, creative music-making, music theatre for children

Musik af, for og med børn er mange ting

I midten af 1970'erne skrev den danske komponist Bent Lorentzen (f. 1935) en artikel om børns skabende musikalske virksomhed. Den blev trykt både på svensk og på engelsk (Lorentzen 1975). I artiklen opstillede han en typologi, en systematik over de forskellige måder, børns kunstneriske deltagelse og performance efter hans mening kunne foregå på inden for musik og teater.

TYPE	PRODUCERET AF	FREMFØRT AF	PUBLIKUM	KARAKTERISTIK
1	BØRN	BØRN	BØRN	Skabende virksomhed i skoler. Børnekultur
2	BØRN	VOKSNE	BØRN	Børn producerer prof. teater med prof. voksne
3	VOKSNE	BØRN	BØRN	Juleunderholdning o.l.
4	VOKSNE	VOKSNE	BØRN	Fokelig børneteaterform
5	BØRN	BØRN	VOKSNE	Kreative børn optræder for ældre o.l.
6	BØRN	VOKSNE	VOKSNE	børnekultur tilrettelagt af voksne for voksent publikum
7	BØRN	VOKSNE	VOKSNE	COBRA malerne
8	VOKSNE	BØRN	VOKSNE	Traditionelle skolekort
9	VOKSNE	VOKSNE	VOKSNE	Trad. kulturmønstre

Tabell 1 Bent Lorentzens systematiske opdeling af 'musik af, for og med børn', 1975

På det tidspunkt, artiklen blev skrevet, havde Lorentzen selv arbejdet med typerne 1,3,6 og 8. Det foregik sideløbende med hans ansættelse som teorilærer på Det jyske musikkonservatorium i Århus (1964–71, med en orlovsperiode 1968–69, hvor han studerede elektronisk musik i Stockholm). Ikke mindst i samarbejde med sin hustru Edith, som var seminarielærer i musik, havde han arbejdet med at udvikle skolemusik- og skolekoncertområdet. De havde sammen desuden i 1967 udgivet den banebrydende sangbog *Ej sikkelej sikkelladetus* (som omtales senere). Lorentzen havde arrangeret musik for skoleensembler og orkestre, ligesom han havde skabt en række musikteaterforestillinger til skolebrug (se værklisen i Bonde 2013).

Komponistens arbejde i slutningen af tresserne var båret af et ønske om at gøre den sanselige dimension til den afgørende faktor i såvel musikoplevelse som musikpædagogik. Det fremgår af følgende citater fra en af Lorentzens tidlige artikler – med den karakteristiske titel *Tilhøreren i centrum*:

"Musik skal sanses og opleves gennem øret. Dette postulat burde være indlysende. Det viser sig imidlertid, at især professionelle musikfolk ofte interesserer sig uforholdsmæssigt meget for f.eks. nodebilledet. (...) ...al

musikaktivitet drejer sig om tilhøreren og ikke andet. [Kommunikations] kædens mellemstationer må ikke gøres til genstand for nærsynet betragtning på bekostning af det eneste væsentlige: tilhørerens sansning og oplevelse.” (Lorentzen 1968a)

Efter at han i 1971 forlod sin stilling som konservatorielærer og herefter levede som frit skabende komponist, fortsatte han med at arbejde musikpædagogisk, i teori såvel som i praksis, og han udviklede gennem årene en række nye kompositions- og samarbejds”typer”, som vil blive omtalt og eksemplificeret i denne artikel. Formålet med artiklen er at undersøge, hvordan Lorentzens musikpædagogiske tænkning udvikler sig gennem fire årtier, hvordan den kommer til udtryk i udvalgte værker, og hvordan han dermed placerer sig i den danske tradition for at uddannede komponister beskæftiger sig med ”musik af, for og med børn”. Afslutningsvis vil Lorentzens kompositioner for og med børn blive sammenfattet i en ny typologi.

Den pædagogiske musiktradition i Danmark

”Musik for og med børn” (men ikke af børn) er en pædagogisk tradition med en lang historie i Danmark. Omkring 1970 var det dog ikke længere en selvfølge, at komponisterne skulle interessere sig for børn, endsige skrive musik for eller med dem (Nielsen 2005). Blandt de danske pionerer i det 20. århundrede kan nævnes Finn Høffding, Jørgen Bentzon, Jørgen Jersild, Peder Holm og Bernhard Christensen. Høffding (1899–1997) og Bentzon (1897–1951) var (sammen med den mindre kendte Carl Maria Savery, 1897–1969) initiativtagere til den folkelige musikopdragelses-bevægelse, der i mellemkrigstiden blev udviklet efter tysk forbillede og førte til oprettelsen af de første (folke)musikskoler i Danmark. Begge komponister skabte en række værker til brug i musikskolerne, f.eks. Høffdings kor-opera *Pasteur* og Bentzons kor-hit *3 Fabler*. Jørgen Jersild (1913–2004) og Peder Holm (f. 1926) fulgte i deres fodspor og komponerede mindre og større værker for børn og til børn, f.eks. Jersilds *Alice i Eventyrland* og Holms *Pikkutikka* for børnegruppe og symfoniorkester (Holm udgav desuden både en stryger- og en blæskole). Bernhard Christensen (1906–2004) var – sammen med bl.a. Astrid Gøssel (1891–1975) – med til at grundlægge og udvikle en anden pædagogisk børnemusiktradition, nemlig den musikalske lilleskolepædagogik, der var jazz-inspireret og byggede på helt andre pædagogiske principper end den node-baserede klassiske musikskoletradition. Den var nemlig baseret på gehørslæring, kropslig-motorisk rytmisk aktivitet, improvisation og (til en vis grad) situeret læring (Pedersen 1999).

Jeg har interviewet Bent Lorentzen om hans forhold til de nævnte pionerer og de to traditioner, og selvom han har kendt og er blevet undervist af både Høffding og Jersild, føler han ikke sit eget arbejde som en del af den tradition, de tilhører. Han har heller ikke haft forbindelse med Bernhard Christensen og jazz-pædagogikken. Forklaringen på denne særstilling er nok dobbelt: Lorentzen har på den ene side haft et yderst praktisk forhold til arbejde med musik i folkeskolen (ikke musikskolen) og på seminarier, og æstetisk må man placere ham som en del af det modernistiske brud med Carl Nielsen-traditionen.

Lorentzens placering i dansk kunstmusik 1960–80

Modernismens indtog i dansk musik kom sent (Schiørring 1978, Kullberg 2009). Vagn Holmboe, der som professor i komposition havde stor indflydelse, tog skarpt afstand fra den internationale modernisme i 50'erne, og det var først fra 1960 at danske komponister begyndte at frekventere ISCM-festivalerne og studere de nye æstetiske teorier og kompositionsteknikker, især serialismen. Lorentzen deltog i 1965 i festivalen i Darmstadt og fastholdt sit engagement i modernismen, mens de fleste andre danske komponister allerede fra midten af 60'erne gik andre veje, der fik betegnelser som 'ny enkelhed', 'konkretisme', 'stilpluralisme' og 'hierarkisk komposition' (Kullberg 2009). Lorentzen arbejdede tidligt med den nye 'elektroniske musik', som han også introducerede pædagogisk (Lorentzen 1968b), han eksperimenterede med instrumentalteater og andre dramatiske udtryksformer. Også i sin instrumentalmusik var han langt mere dramatisk end lyrisk orienteret. I et interview med Henning Goldbæk (1990) siger han således:

"Jeg føler mig meget knyttet til tysk og polsk musik, måske især polsk. Det at udtrykke sig klart, det har jeg lært af polakkerne; også Lutoslawskis aleatoriske måde at arbejde på har fascineret mig utrolig meget.... Festivalerne i Warszawa har jeg været til så ofte, at jeg slet ikke kan huske hvor mange gange. En utrolig impuls."

Lorentzen hentede altså inspiration andre steder end flertallet af danske komponister, bl.a. også i Brasilien (Bonde 2005), og hans arbejde med musik for børn adskiller ham ligeledes fra de fleste samtidige kolleger. Interessen for det 'soniske', for oplevelsen af lyden-i-sig-selv, er et gennemgående træk i Lorentzens musik, uanset om det drejer sig om elektroniske værker, musikdramatik eller instrumentalmusik (Bonde 2005). Stemmens, kroppens, instrumenternes og omverdenens lydmuligheder

er udtømmelige, og her er der en klar forbindelse til den kreative pædagogiske teori og praksis, som Lorentzen udviklede i årene omkring 1970.

Litteratur om Lorentzens musikpædagogiske virke og dets kontekst

Selvom litteraturen om Lorentzens musik er ganske omfattende (Bonde 2013), er der skrevet meget lidt om hans pædagogiske idéer og kompositioner. Der er nogle få mere anekdotiske tekster, som regel knyttet til enkelte værker eller udgivelser (Nicolajsen 1995, Nielsen 1995, Rossel 2005). Den eneste forsker, som har beskæftiget sig indgående med emnet, er Frede V. Nielsen (1998, 2005). I Almen musikdidaktik (Nielsen 1998) placeres Lorentzen i forhold til de seks "didaktiske positioner", som Nielsen fremanalyserer i musikfaget, historisk såvel som systematisk: Musik som sangfag, som "musisk fag", som sag-fag, som samfundsfag, som led i polyæstetisk opdragelse, og som lydfag. Lorentzens arbejde med "instrumentalt teater" (ikke specielt for børn) nævnes ifm gennemgangen af "polyæstetiske tendenser i Danmark", og der er en henvisning til projektet "Nordisk musik i skolen. Danmark 1992-93", hvortil Lorentzen bidrog med det nedenfor omtalte værk *Prinsessen på eventyr* (Nicolajsen 1995) – et værk, hvortil elever i 3. og 4. klasse bidrog med tegninger, indholdselementer, musikalske elementer og naturligvis ikke mindst aktiv deltagelse i værkets tilblivelse og opførelse. Nielsen skriver, at der i en dansk/nordisk sammenhæng ikke er tale om en teoretisk begrundet eller grundigt reflekteret position, men snarere om en ganske udbredt tradition for praktisk, tværestetisk samarbejde mellem aktører i og uden for folkeskolen.

I forhold til 'musik som lydfag' har Lorentzen derimod leveret både teoretiske og pædagogiske begrundelser for at anskue musikfaget på denne måde, og han har arbejdet praktisk-pædagogisk med det i mange sammenhænge, især ifm elektronisk musik af, for og med børn. Dette vil blive udfoldet nedenfor. Nielsen gennemgår kort og koncentreret Lorentzens vigtigste udgivelser om musik som lydfag, nemlig *Musikens material och form III* (Radiokonservatoriet) (1968), *Kreativ musikteori* (1973), *Lydformning – Kordramatik* (1971/82), samt hans bidrag til Båndtropering (Hansen 1988). Disse er omtalt særskilt i det følgende. Nielsen viser, at Lorentzen ikke har stået alene med sine idéer; der har både i Norden (Sigurd Berge, Lennart Reimers) og i England (Terence Dwyer, John Paynter) været lignende initiativer, hvor modernismens og den elektroniske musiks virkemidler og grafisk notation blev brugt som oplæg til udvikling af elevernes musikalske kreativitet og bevidsthed om æstetiske virkemidler og processer. Nielsen citerer Paynter for denne sammenkædning af musikundervisning og samfundsengagement:

"Uanset hvordan musikkimerne er lagt på timeplanen, kan vi begynde at opmuntre vore elever til eksperimenter og skapende virksomhed. Læreren første opgave er at åbne elevenes ører. Nåtidskomponistene utforsker nye teknikker for at skabe lyd, og opdager nye muligheder til at udtrykke sine idéer. Vi vil se, at vore elever gør noe av det samme i sine eksperimenter." (Paynter 1974: 12, efter Nielsen 1998: 275)

Lignende formuleringer kan findes hos Lorentzen (1973), og Nielsen viser også, hvordan positionen 'musik som lydfag' fandt vej til folkeskolens læseplaner i 1976 og 1988, men på en måde, der også knytter an til den meget ældre 'musiske' didaktik-position, således at målet er at frigøre børnenes kreative potentiale, via komposition og improvisation såvel som reproduktion af et specifikt musikalsk materiale.

Hvordan åbner man elevernes ører? Dette spørgsmål har været helt grundlæggende for Lorentzen, og Nielsen (2005) beskriver – med udgangspunkt i en personlig oplevelse af et Lorentzen-foredrag på NMPU-kongressen i Århus 1971 – den lyttemetodik, komponisten udviklede: Den er konkret, fokuseret, målrettet og intensiv. Den giver plads til både subjektiv oplevelse og objektiv beskrivelse. Den sætter den oplevede lyd/musik ind i flere forskellige kontekster, og den kan bruges til al slags lyd og musik. Musikundervisning er (med Rudolf Frisius' formulering) "auditiv sanseopdragelse", og arbejdet med "det lydige som et råmateriale, der kan sanses, undersøges, eksperimenteres med, gestaltes, kombineres og funktionsrettes på utallige måder" (Nielsen 2005, s. 164) er helt parallel med billedkunstundervisningens arbejde med de grundlæggende elementer farve, flade, form, rum og materiale. Musik skabt ud fra denne basale nysgerrige og eksperimenterede holdning "får en opdragende og dannende virkning, som ikke nødvendigvis udspringer af en pædagogisk hensigt, men som i kraft af musikken selv får en pædagogisk dybt indgribende virkning." (ibid.: 165)

Nielsen (1998) diskuterer problemer og potentialer i positionen 'musik som lydfag', som bl.a. har 'det uforpligtende' som sin achilleshæl: det er let at få eleverne i gang med eksperimenter og nye tekniske virkemidler, men det kræver gennearbejdet pædagogisk og didaktisk refleksion at udforme en forpligtende pædagogisk teori og praksis bygget op på musikkens grundelementer. Med henvisninger til bl.a. Lorentzens arbejde med den ovenfor skitserede grundlæggende lyttemetodik er Nielsen forholdsvis optimistisk ift positionens muligheder:

"Den [c: positionen musik som lydfag] rummer således det fagligt basale, og den rummer også muligheden for større alsidighed i denne henseende, end de omtalte eksempler viser. I sin mest perspektivrige udformning implicerer den en basisfaglig fornyelse ved at udfordre musikvidenskaben. Den

indeholder et udgangspunkt i omverdenenes virkelighed, som den potentielt tilsigter en både kritisk og involverende behandling af." (Nielsen 1998: 201)

Lorentzens 'Kreative musikteori' og pædagogiske udgivelser

Som det fremgår af den samlede værkfortegnelse (Bonde 2013) er 1960'ernes pædagogisk tilrettelagte arrangementer for skole- og amatørorkestre en del af den håndværksmæssige baggrund for Lorentzens senere originalværker. Også arbejdet med musik til hørspil i radioen og musik til film var med til at udvikle hans særlige sans for samspillet mellem musik og andre medier. Sangbogen *Ej sikkelej sikkeladetus* (1967) indeholder en række træk, som peger fremad: Den grafiske klarhed (opdeling i tematiske afdelinger med hver sit symbol), illustrerende fotos af børns lege og sanglege (taget specielt til bogen), og inspirationen fra børnenes egen autentiske kultur. Denne kommer til udtryk i afdelingerne med talekor, remser og sanglege. Lorentzen studerede børnerim og -remser på Dansk Folkemindesamling, transskriberede og arrangerede dem, afprøvede dem på/med sine egne børn og medtog de bedst fungerende. Også rim og remser fra Benny Andersens *Nikke nikke nambo* (1963) fandt vej til sangbogen (ikke med Andersen som angivet 'tekstforfatter', da han lige som Lorentzen udmærket vidste at der var tale om stof fra børnenes autentiske kultur, som den udfolder sig i sammenhænge uden voksne). Nogle af disse remser og talekor indgår i senere kompositioner (se nedenfor).

Lorentzen komponerede også musik specielt rettet mod børn som udøvende. *5 easy pieces* for klaver blev skrevet til Nordisk Musikpædagogisk Unions kongres i Århus i 1971, hvor komponisten selv uropførte dem. *Sirrum* (op. 92, 1986) blev skrevet til Charlotte Schiøtz' klaverskole *På kryds og tværs*. Også en yderst original blokfløjteskole blev det til. Tage Nielsen (1995) skriver i en artikel med titlen *Bent Lorentzen som pædagog om Familien Blok*, fællestitlen for det omfattende materiale til begynderundervisning i blokfløjtespil, som Lorentzen udgav sammen med Karin Dupont (Lorentzen & Dupont 1962, Dupont & Lorentzen 1964):

"Det er aldeles fortryllende bøger, hvor børnene gennem puslespil, node-lotteri og andre lege samt fantasifulde historier får lært både noder og elementær spilleteknik." (T. Nielsen 1995: 22)

Møller (2005) mener, at der er tale om en delvist selvbiografisk tegneserie ”om den nye lille familie, hvor Randers er blevet til Spillekøbing, og hvor man selv i dag kan finde stærk portrætlighed i tegningerne til både [datteren] Mette og [sønnen] Morten, der dog i fiktionens navn er blevet omdøbt til Sofie og Alfred.” (Møller 2005: 50)

Blokfløjteskolen findes også i en norsk udgave, der dog aldrig er blevet udgivet.

Kreativ musikteori (1973)

”Kreativitet er iflg Torrance (1962) ikke noget medfødt, men evnen kan udvikles ved, at undervisningssituationen anerkender den kreative tænkning ved at opmuntre til at arbejde frit med ideerne, og være forsigtig med at gennemtvunge faste mønstre, samt udvikle færdigheder i konstruktiv teknik.” (Lorentzen 1973: 65)

1972–73 arbejdede Lorentzen som stipendiat på Danmarks Lærerhøjskole, og i en artikel beskriver han den pædagogiske arbejdsmetode – ”Kreativ musikteori” – han udviklede, bl.a. på baggrund af lærings- og musikpsykologiske teorier, som han nok var den første danske komponist der studerede grundigt (Bonde 2012).

Artiklen er et opgør med den klassiske musikteoris fokus på snævre kategorier som ”mønstre, modeller og stilarter” – til fordel for åbne og brede indfaldsvinkler til ”det harmoniske, det rytmiske, formen eller det dynamiske”. Dette udgangspunkt gør det også muligt at arbejde kreativt på elementært niveau, f.eks. i folkeskolen, og han beskriver hvordan ”båndsløjd” kan ”give eleverne mulighed for at udfolde sig kreativt:

”De kan udforme et lydmateriale af musique concrète typen, eller for den sags skyld lave hørspill, effektlyde til film og tusinde andre ting, som fører til en spændende udforskning af det nye fascinerende materiale, som båndmusikkens æstetik har skabt.” (ibid.: 66)

Andre vigtige elementer er aleatorik, fri gruppeimprovisation og grafisk notation. Deres anvendelse i musikundervisningen frigør den for nodelæsningskrav og binding til eksakte forlæg, der skal realiseres så korrekt som muligt. Artiklen præsenterer eksempler på opgaver i kreativ musikteori.

Blandt litteraturhenvisningerne finder man John Paynter & Peter Astons dengang nye *Sound and Silence (Classroom Projects in Creative Music)* (Paynter & Aston 1970). Lorentzens tanker er nært beslægtede med Paynters (1972), som havde ganske stor indflydelse på dansk musikpædagogik i 70’erne og 80’erne (Nielsen 1998), bl.a. i store

samarbejdsprojekter mellem folkeskoleelever og landsdelsorkestrene. Lorentzen fulgte dette arbejde og rapporterede om det i Dansk Musik Tidsskrift (Lorentzen 1986).

Udvalgte værker og kompositionstyper

I dette afsnit gennemgås Lorentzens bidrag til "musik af, for og med børn" systematisk, således at forskellige hovedområder og kronologisk præsenterede nøgleværker inden for de enkelte områder eksemplificerer forskellige måder at gribe de æstetiske problemer og det konkrete arbejde an på.

Kormusikken, lydformning og kordramatik

"Den klassiske korsang er meget præget af konvergent tænkning (...) og mange føler en berettiget uvilje mod denne amatørbeskæftigelse, som tidligere var så populær. Den mere vågne side af den seneste tids kompositioner for kor har derfor også forsøgt at ændre på disse forhold ved at stille kreative krav til kormedlemmerne, enten således at de skal improvisere totalt, eller at de skal improvisere indenfor opgivne rammer, det sidste betegnes ofte som aleatorik." (Lorentzen 1973: 66)

Lorentzen udgav selv et hovedværk inden for den nye 'divergente' kortænkning: *Lydformning og Kordramatik* (op. 13, 1968. Engelsk udgave 1973. Revideret dansk udgave 1982). I 30 satser (i 1982 kun 13) demonstreres mange forskellige måder at kombinere korsang, lyd og bevægelse på. Både nodenotation og grafisk notation anvendes. Rene talekor viderefører og udvikler idéerne fra *Ej sikkelej sikkelladetus*; aleatorik/tilfældighedsprincipper anvendes ved f.eks. at lade sangerne vælge individuelle tempi, mens kordramatisering fjører udtryksfulde og legende bevægelsesmønstre til det rent musikalske.

Lorentzen har også komponeret egentlig "værker" for børnekor, bl.a. *On Done Trikanilje* (op. 50 1978) og *Ammen dammen des* (op. 57, 1981), baseret på børnerim og -remser samt lydord. Efter 1981 skriver Lorentzen ikke længere værker for børnekor, men børnekor indgår i de større familie-/orkesterværker, som omtales senere.

I 1990 blev Bent Lorentzen udnævnt til "Årets danske korkomponist", men man kan ikke sige, at hans rene korværker (herunder værkerne for børn) opføres ofte. Forklaringen er nok, som Erling Kullberg skriver i sin bog om dansk kormusik i

1900tallet, at Lorentzen måske er ”den mest avantgardistiske og eksperimenterende af alle komponisterne i denne bog.” (Kullberg 2009: 175) - Den traditionelle (børne) korsang står nok også stærkere i dag, end den gjorde da Lorentzens pionérværker blev til.

Elektronisk musik og båndtropering

Som nævnt hører Lorentzen til pioniererne inden for dansk elektronmusik. Han har også komponeret elektroniske værker til børn som specifik målgruppe. *Vand* (op. 16, 1969) blev produceret på EMS i Stockholm, mens Lorentzen videreuddannede sig der. De 4 korte satser – *Havvand, Regnvand, Vandhanevand* og *Sodavand* blev udgivet som grammofonplade i 1970, med komponistens illustrerende tegninger på coveret. *Luft* (op. 38, 1973) består af 4 små satser - *Sommerluft, Vinterluft, Damp, Ballonluft* - og blev uropført på Norske Rikskoncerter.

Lorentzen bidrog – med tre af satserne fra *Luft* + en komposition *Uden titel* - også til den af prof. Finn Egeland Hansen initierede store satsning på *Båndtropering* i 1988. Det er tankerne fra *Kreativ musikteori*, der udvikles og udfoldes i stort format i en udgivelse fra Folkeskolernes Musiklærerforening. Lorentzen er én blandt en halv snes komponister, der har bidraget med elektroniske værker + grafisk notation af disse. Dette fungerer som udgangspunkt for eleverne, der skal ’troper’, altså bygge videre på det eksisterende materiale – på mange forskellige måder. Faktisk er det kun fantasien, der sætter grænser for mulighederne: Eleverne kan arbejde med troper baseret på traditionelle instrumenter, lydgivende genstande, stemme- eller kropsløyd. De kan komponere nye forløb eller improvisere direkte over materialet, og de kan arbejde både individuelt og i grupper. Det forholdsvis upræcise begreb ”Båndsløjd” er blevet til det systematiske begreb ”Båndtropering”, men formålet er fortsat at gøre eleverne til aktive medspillere i skabende processer, hvor der skal træffes kvalificerede æstetiske valg. Materialet er ikke afgrænset til traditionelle musikalske elementer – al lyd kan principielt inddrages i børnenes kompositioner.

Kompositioner for børn og professionelle musikere

Comics

27.8. 1988 var Marselisborghallen i Århus rammen for uopførelsen af *Comics* (op. 84), et værk ”for entertainer og professionelt symfoniorkester samt en række amatører. Tenorsax, Stor percussiongruppe, Elektrisk guitar (bas), Børnekor, Voksenkor samt en Dansegruppe.” Børnene, som spillede, sang og dansede, kom fra Århus

hinanden i et gensidigt forpligtende og respekterende samarbejde om at opføre et nyt musikstykke ved en koncert.” (Rossel 2005: 70)

Rossel diskuterer også forholdet mellem musik og teater i *Comics*, altså spørgsmålet om musikken alene kan stå for dramaturgien, eller om udtrykket bliver stærkere af at tilføje teater-effekter og -teknikker. Lorentzen blander sig ikke i producenterens valg på dette felt, men han skelner selv klart mellem musikteater (Lorentzen 2012) og vokal/ instrumental dramatisk ekspressivitet. Børneoperaen *Den magiske brilliant* (op. 108, 1992) hører til den første kategori, *Comics* til den sidste.

Prinsessen på eventyr

14.9. 1993 ankommer Bent Lorentzen til Kundby Skole, hvor han skal møde 60 børn, der går i 3. og 4. klasse på 3 skoler i Svinninge kommune. Eleverne og deres musiklærere skal sammen med Lorentzen og de to topprofessionelle musikere Michala Petri (blokfløjte) og Lars Hannibal (guitar) skabe og opføre deres helt eget værk. Lissa Nicolajsen, musiklærer på Kundby Skole, har taget initiativet til dette projekt, hvor eleverne skal arbejde med moderne kompositionsmusik. Projektet støttes af Nordisk Ministerråd plus stat, amt og kommune. - Frem til premiere-koncerten 7.3. 1994 arbejdede børnene, musikerne og komponisten med projektet, og Nikolajsen (1995) har gjort rede for faserne i forløbet. I den første fase bidrog børnene med titelforslag, forslag til instrumentation, melodier, rytmer og grafisk notation. Ud fra dette materiale udarbejdede Lorentzen et foreløbigt partitur i tre satser – historien om en forkælet prinsesse på eventyr: 1. Soldater vender hjem fra krigen, 2. Prinsessen vil være cirkusartist, 3. I junglen.

I arbejdet med at videreudvikle historien og materialet anvendte Lorentzen, lærerne og børnene de tidligere beskrevne teknikker og principper for lydformning, talekor og kordramatik. De to professionelle solister blev koblet på i næste fase, og i sidste fase tilføjedes den endelige slutning – børnene bestemte at prinsessen skulle lide en drabelig død i junglen! I det endelige partitur (op. 113) er der en skarp arbejdsdeling mellem det instrumentale, som blev overladt 100% til de professionelle solister, og det vokale, som børnene tog sig af, fordi de i processen havde vist sig kompetente og alsidige på dette område.

9 måneder efter koncerten opsummerer Nicolajsen børnenes udbytte af processen:

”De børn, der var med i projektet, har fået skærpet deres musikalske bevidsthed betragteligt. For eksempel har de i positiv retning ændret lytteadfærd. Børnene er blevet koncentrerede, aktive lyttere, der kan vurdere

og sagligt kommentere den musik, de hører eller selv skaber. De har også fået afmystificeret deres opfattelse af, hvad det vil sige at skabe musik.” (Nicolajsen 1995: 32-33)

Fyrtøjet

Lorentzens seneste værk, der inddrager børn i samarbejdet med et symfoniorkester er *Fyrtøjet* (op. 151, 2003), et halvtimelangt ”Symfonisk eventyr”, som indtil nu kun er blevet opført i Stockholm. Værket var en del af den omfattende H.C. Andersen-fejring, som bl.a. affødte en del bestillingsværker til danske komponister.

Værket er skrevet for ”fortæller, symfoniorkester, blandet kor, børnekor og junior-percussiongruppe”. Det har altså visse træk tilfælles med *Comics*, men børnenes rolle er mere tilbagetrukket her: Børnekoret har et ”mobbe-drillevers” i 4. sats, som peger tilbage på *Ej sikkelej* og talekorene, og de er med som overstemme i 5. sats’ bryllupskor. Juniorensamblet er med som percussiongruppe i 4. sats (klokker på dørene) og i 5. sats (bryllupsklokker), smukt integreret i det store ensemble.

Komponisten fortæller (i et interview med undertegnede), at han har været inspireret af den måde, Benjamin Britten arbejdede med børn og amatører på, f.eks. i operaerne *The little sweep* og *Albert Herring*, og han ser også en parallel til Peder Holm, som han havde en vis kontakt med, og som har komponeret beslægtede musikfortællinger med børn/amatører, f.eks. *Dengang i Bethlehem* (Juleevangeliet med tekst af Johs. Møllehave).

Carillons og ‘Urban music’

Til Ebeltoft festivalen (1990–93) skabte Lorentzen i alt 11 såkaldte *Pantomime-Carillons*, som blev opført på torvet foran byens gamle rådhus (Bonde 2005). Det var korte pantomimer af få minutters varighed, udført af amatører og akkompagneret af et til lejligheden sammenstykket klokkespil, betjent af én professionel musiker. Pantomimerne tog udgangspunkt i kendte eventyr som *Svinedrengen* og *Rødhætte* eller legender som *Molboernes gevær*. Lokale amatører, voksne og børn, (Dramatørerne under ledelse af Kirsten Due Kjeldsen) medvirkede ved indstudering og opførelserne og bidrog med kostumer og den fornødne scenografi.

Denne type værk og arbejdet med det kan forstås som en form for ’community music’ (evt. ’community theatre’), altså som et samarbejde mellem en komponist og en bys borgere i alle aldre om et fælles projekt med udgangspunkt i det lokale.

Lorentzen kender imidlertid ikke begrebet 'community music' – han kalder denne særlige genre, hvor amatører i flere generationer samarbejder med professionelle musikere i et byrum, for 'Urban music'.

TYPE	PRODUCERET AF	FREMFØRT AF	PUBLIKUM	VÆRKER AF BENT LORENTZEN
1 Musik af børn	BØRN og VOKSNE	BØRN	BØRN	Børnesanger 1967 <i>Ej sikkelejt sikkeladerus</i> (Rim, remser og sanglege) Båndsløjd og Båndtropering (<i>Prinsessen på eventyr op. 113</i>)
3 Musik med børn	BØRN og VOKSNE	VOKSNE	BØRN	5 Musikspil Skolemusik Comics op. 84 Carillons I op. 94 Carillons II op 101. Pantomime Carillons III op. 106 Pantomime Carillons IV op 109 Prinsessen på eventyr op 113 Fyrtøjet op. 151
4 Musik for børn	VOKSNE	VOKSNE	BØRN	Vand op. 16 (elektronisk musik) Luft op. 38 (elektronisk musik) <i>Den magiske brilliant op. 108 (opera)</i>
8 Musik for børn	VOKSNE	BØRN	VOKSNE og BØRN	5 easy piano pices op. 27 (klaver solo) Sirrum op. 82 (klaver solo) 3 chinese choral songs op. 28 4 Waver- games op. 31 Mosca op. 41 On Done Trikanilje op. 50 Ammen Dammen Des op. 57

Tabell 2 Lorentzens egen 'musik af, for og med børn', systematisk fremstillet, 2013

En ny typologi

De her præsenterede værker kan sammenfattes med udgangspunkt i den samme systematik, som Lorentzen benyttede i 70'erne (tabell). Nogle af de oprindelige kategorier udgår, mens nye kommer til:

De nyskabelser, Lorentzen har stået for, handler ikke så meget om musik *for* børn, for her er hans arbejde beslægtet med mange andre komponisters. Det drejer sig mere om musik *af* børn og musik *med* børn. På det første område – musik *af* børn – viser respekten for børnenes egen kultur (f.eks. rim, remser og sanglege) sig i integrationen af disse elementer i performance-sammenhænge (sangbøger, talekor og andre vokalværker). I et bredere æstetisk perspektiv medieres børns kreativitet i det konstruktive-kompositoriske arbejde med akustisk, musikalsk og narrativt materiale (båndsløjd, båndtropering, kordramatik). På det sidste område – musik *med* børn – har Lorentzen skabt nogle unikke værker, hvor børn (og voksne) samarbejder med professionelle solister og orkestre i et moderne, men alligevel tilgængeligt tonesprog.

Lorentzens pædagogiske livsværk rummer faktisk også et "voksenpædagogisk spor". Dette spor falder uden for nærværende artikels rammer, så det skal blot siges, at det rummer dels et "amatørspor", med en hel del værker komponeret for voksne amatørensemble (også ud over kor); *Broen ved verdens ende* (op. 118, 1995, for amatørsymfoniorkester, brassband, militærorkester, blandet kor og amatørskuespillere) er et godt eksempel herpå, dels det omtalte lyttemetodik-spor, hvor en ny metode til undervisning – også af voksne – baseret på musiklytning (til elektronisk musik) præsenteres (Bodin, Johnson & Lorentzen 1968).

Diskussion og sammenfatning

Gennemgangen har vist, hvordan Lorentzen teoretisk har begrundet sit syn på børns kreativitet i pædagogisk-psykologiske teorier om konvergent vs. divergent tænkning og om kreativitet, og hvordan han har omsat disse begreber til musikæstetisk praksis på helt personlig vis og uden ret megen tilknytning til de etablerede danske musikpædagogiske traditioner. Derimod har han orienteret sig mod og bidraget væsentligt til den i 1960'erne og 1970'erne nye nordiske og internationale musikdidaktiske position 'musik som lydfag'. Lorentzens udgangspunkt var og er en modernistisk æstetik, som udforsker lydens verden fordomsfrit og åbent, og som anerkender børns principielt positive og nysgerrige forhold til denne, hvilket kan medieres og understøttes pædagogisk på mange forskellige måder. Denne holdning til "musik af, for og med børn" (Nielsen 2005) har haft en dobbeltsidig tilgang, nemlig både kunstnerisk-kompositorisk og pædagogisk, og den har givet sig udslag i yderst forskellige værker, fra enkle talekor til komplekse symfoniske eventyr og børneopera.

Artiklen dokumenterer, at "auditiv sanseopdragelse" har været den røde tråd gennem mere end fire årtiers musikpædagogisk og kompositorisk arbejde. Udviklingen er gået gennem afprøvning og udvikling af forskellige medier i relation til børns skabelse og oplevelse af musik. Kronologien viser, at den elektroniske musik spillede en vigtig rolle både tidligt og ret sent i processen; tidligt i form af særlige værker komponeret for børn, senere i form af en kreativ (polyæstetisk) arbejdsmåde, der gjorde det muligt for børnene selv at arbejde med lyd i bredeste forstand (båndsløjd, båndtropering). Korværkerne og kordramatikken spillede en vigtig rolle frem til ca. 1980, hvorefter dette element fra midten af 80'erne kom til at indgå i større værker med professionelle musikere og orkestre. Det senest tilkomne element er det, som komponisten selv kalder "urban music", hvor børn og voksne amatører arbejder sammen med professionelle musikere, ikke i koncertsalen eller på skolen, men i byens rum. Den

røde tråd i udviklingen viser sig hele tiden i form af nye måder at gøre børn til aktive medspillere på – i dialog med den samfundsmæssige og musikulturelle udvikling.

Lorentzens store værker for børn og symfoniorkester har været succeser, men har kun opnået relativt få opførelser. Komponisten mener, at han sådan set kun har sig selv at takke for det – disse værker kræver så megen forberedelse og produktionstid, at institutioner som folkeskoler, musikskoler og symfoniorkestre kun sjældent magter at integrere dem i sæsonplanlægningen. Det er et paradoks, at nogle af de mest velfungerende og gennemtænkte pædagogiske værker, vi har, samtidig er de vanskeligste at opføre i praksis, fordi de går på tværs af institutionernes traditionelle arbejdsmåder.

Frede V. Nielsen (2005) har formuleret et andet tankevækkende paradoks: Lorentzens musikpædagogiske indsats tog form, mens han endnu var konservatorielærer og professionelt engageret i musikpædagogiske spørgsmål, men hans pædagogiske arbejde drog nytte af at han forlod konservatoriet og blev fri komponist.

”Her kan det blive interessant at sammenligne Bent Lorentzen med andre fremtrædende danske komponister fra det 20. århundrede, som også har været pædagogisk orienteret, fx Finn Høffding og Bernhard Christensen. Det må blive et led i fremtidig musikpædagogisk historieskrivning om møder mellem det kunstnerisk og det pædagogiske.” (Nielsen 2005: 166)

Det er mit håb, at artiklen her gennem præsentationen af Lorentzens arbejde med musik af, for og med børn bidrager til denne historieskrivning.

Til minde om Frede V. Nielsen (1942–2013)

Referencer

A. Lorentzens egne pædagogiske udgivelser:

Lorentzen, Bent & Dupont, Karin (1962). *Familien Blok. Trolde- og nissebogen.*

Hr. Blok og Tenemor fortæller. Wilhelm Hansens Musikforlag. 64 sider + bilag (malebog, gribetabeller, puslespil, nodelotteri).

Dupont, Karin & Lorentzen, Bent (1964). *Blokfløjteskole I. Sopranblokfløjte.*

Familien Blok Hjemme og i Spillekøbing. Edition Wilhelm Hansen. Elevhæfte 70 sider. Lærerbog 70 sider.

- Dupont, K. & Lorentzen, Bent (1964). *Blokfløjteskole II. Sopranblokfløjte*. Familien Blok på rejse. Edition Wilhelm Hansen. Elevhæfte 62 sider. Lærerhæfte.
- Lorentzen, Bent (1968a). Tilhøreren i centrum. *Dansk Musik Tidsskrift* 43(6): 143-44.
- Lorentzen, Bent (1968b). *Elektronmusikkens materialer og æstetik*. WH LPWH 3014 København: Edition Wilhelm Hansen.
- Lorentzen, Bent (1969). *Musikens AHC*. Stockholm: Sveriges Radio
- Lorentzen, Bent (1971, 1982). *Lydformning. Kordramatik*. København: Wilhelm Hansens Musikforlag. 45 s.
- Lorentzen, Bent (1972). *Mer om Musik*. Stockholm: Sveriges Radio
- Lorentzen, Bent (1973). *New Choral Dramatics. Dimensions in choral speech and movement*. New York: Walton Music Corporation.
- Lorentzen, B. (1973). Kreativ musikteori. *Festskrift Gunnar Heerup*. Egtved: Musikhøjskolens forlag: 63-74.
- Lorentzen, Bent (1973). *Creative Music Theory*. Egtved: Edition Egtved.
- Lorentzen, Bent (1975?). Music by, with and for Children. *NOMUS News*.
- Lorentzen, Bent (1975?). Musik av, med och för barn. (*Svensk Musikpædagogisk tidsskrift?*): 3-4
- Lorentzen, Bent (1981). Electronic Music Means Switched-On Creativity. *Music Educators Journal* (6).
- Lorentzen, Bent (1986). Musik skal høres. Lidt om Paynter-projektet i Århus 1980. *Dansk Musik Tidsskrift*, 62(5/6): 204
- Lorentzen, Bent (2012). *Musikdramaturgi. Bent Lorentzen om opera som teater*. (red. Bonde, Lars Ole). København: EWH

B. Andre referencer

- Bodin, L.G., Johnson, B.E. & Bent Lorentzen (1968). Elektronisk musik. *Musikens Material och Form 3. Musikskapande i vår tid*. (s. 154-177) Stockholm: Sveriges Radio
- Bonde, Lars Ole (1997). Operaens børn - fra Jette Tikjøb til Bent Lorentzen. I: L.O. Bonde (Red.). *Fra Århusopera til landsopera. Den jyske opera gennem 50 år 1947-1997*. (s. 203-214). Århus: Den jyske Opera.
- Bonde, Lars Ole (2005). Den folkelige avantgardist. Om lyd, vitalitet og humor i Bent Lorentzens musikalske univers. I: L. Lorentzen & F.V. Nielsen (Red.) *Skriftfest: Bent Lorentzen og hans musik*. (s. 9-20). Hellerup: Koncrt & Koncpt.

- Bonde, Lars Ole (2012). Bent Lorentzen – den folkelige avantgardist. Notater fra et forskningsprojekt, der tog en uventet drejning. *Danish Musicology Online (DMO)*, 4, 59-69.
- Bonde, Lars Ole (2012). Den levende klang. Ny musikteori – 45 år efter. I: B. Lorentzen, *Bidrag til en Ny Musikteori*. (s. 165-168). Aalborg: Institut for kommunikation.
- Bonde, Lars Ole (2013). *Bent Lorentzen. Værkfortegnelse, Diskografi, Bibliografi*. København: Edition Wilhelm Hansen
- Goldbæk, H. (1990). En forunderlig musikhistorie – et interview med komponisten Bent Lorentzen, *Dansk Musik Tidsskrift*, 73(1), 3-9
- Hansen, Finn Egeland (1988). *Båndtropering. En samling båndkompositioner beregnet for vokal og instrumental tropering til undervisningsmål*. Herning: Folkeskolernes Musiklærerforening.
- Kullberg, Erling (2009). *Sange for kor – Dansk kormusik i det 20. århundrede*. København: Edition Wilhelm Hansen.
- Møller, Lars Kærulf (2005). Den store Bastian – Blok. I: L. Lorentzen & F.V. Nielsen (Red.), *Skriftfest: Bent Lorentzen og hans musik*. (s. 49-54). Hellerup: Koncrt & Koncpt.
- Nicolaisen, Lissa (1995). *Prinsessen på eventyr*. Brudstykker af en musiklærers dagbog. I: E. Lorentzen (Red.), *I regnbuens spor. Festskrift Bent Lorentzen. 60 års fødselsdag*. (s. 29-33). Smørum: ABC-tryk
- Nielsen, Frede Viggo (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede Viggo (2005). Sansningens udfordring: Når kunst og pædagogik mødes. I: L. Lorentzen & F.V. Nielsen (Red.). *Skriftfest: Bent Lorentzen og hans musik* (s. 159-166). Hellerup: (Koncrt & Koncpt).
- Nielsen, Tage (1995). Bent Lorentzen som pædagog. Om bl.a. ildelugtende væsker, undervisningsmaskiner, Århus Teknikum, Familien Blok og et lovlig kort regnvejr. I: E. Lorentzen (Red.), *I regnbuens spor. Festskrift Bent Lorentzen. 60 års fødselsdag*. (s. 29-33). Smørum: ABC-tryk.
- Paynter, John and Aston, Peter (1970). *Sound and Silence*. London: Cambridge University Press.
- Paynter, John (1972) *Hear and Now*. London: Universal Edition.
- Pedersen, Peder Kaj (1999). Faser og temaer i Bernhard Christensens musikpædagogik. [med kronologisk fortegnelse over de musikpæd. udgivelser]. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 3*. (s. 109-148). (NMH-publikasjoner 1999:3).

Rossel, Jens (2005). Lad musikken tegne og fortælle. I: L. Lorentzen & F.V. Nielsen (Red.), *Skriftfest: Bent Lorentzen og hans musik* (s. 65-72). Hellerup: Koncrt & Koncpt.

Schiørring, Niels (1978). *Musikkens historie i Danmark. Bd. 3*. København: Politikens forlag.

Professor, PhD

Bonde, Lars Ole

Aalborg University

Faculty of the Humanities, Department of Communication and Psychology

Kroghstræde 6, 9220 Aalborg Øst, Danmark

lobo@hum.aau.dk

Gjensyn med Orff–Schulwerk: et bidrag til nytenkning av musikkdidaktisk analyse

Jon Helge Sætre

ABSTRACT:

Orff–Schulwerk revisited: rethinking analysis of music teaching methods and practices

This article investigates the benefits of analysing music teaching methods and practices by employing perspectives normally associated with aesthetics and philosophy of music. Theories on the meaning of music and on musical action (notably Nielsen 1998) guide a textual analysis of Orff–Schulwerk, which is selected as the case. Orff–Schulwerk is a significant music teaching approach in the recent history of Nordic music education; both within schools and music teacher education. The analysis reveals what appear to be internal conflicts in Orff–Schulwerk, in particular concerning the ontological conceptions of music and the views on musical actions. This is further discussed in relation to later editions and modifications, and ‘misconceptions’, of Orff–Schulwerk in the Scandinavian countries. In conclusion, it is argued that the theoretical framework, close to music ‘itself’, seems to enable complementary insights into music teaching practices, not the least because ontological and aesthetic conceptions of music seem to both exist and to play a vital role in music teaching methods and practices.

Keywords: Music teaching methods, Orff–Schulwerk, meaning of music, ontology of music, didactic analysis

Innledning

Når musikkpedagogisk forskning retter søkelyset mot musikkundervisningskonsep-ter eller undervisningspraksiser, for eksempel i grunnskolens musikkfag, er et nær-liggende teori- og analysegrunnlag didaktisk og musikkdidaktisk teori. Didaktiske modeller og kategorier (Bjørndal & Lieberg 1978; Jank & Meyer 2009; Vogt 2010) vil i så fall etterspørre en analyse av undervisningens mål, innhold, metoder, forutset-ninger, vurdering, og så videre. Alternativt benyttes didaktiske spørreord som *hva*, *hvorfor*, *hvordan*, *når*, *hvem* og *hvor* som analytiske briller (Jank & Meyer 2009; Künzli 2000: 43). Denne artikkelen setter seg fore å undersøke om et annet teorigrunnlag kan bidra til å øke vår forståelse av musikkdidaktiske konsepter¹ – et teorigrunnlag som retter seg mer eksplisitt mot musikken i musikkpedagogiske praksiser.

I denne artikkelen reises dermed andre spørsmål om musikkpedagogisk praksis: På hvilken måte kan man innlemme ontologiske perspektiver i analysen? Hvordan kan meningsperspektiver operasjonaliseres og trekkes inn i analysen? Hvilke innsikter kan en musikknær og metodener analyse tilføre en mer tradisjonell didaktisk eller historisk forståelse av konseptet? For å nærme meg drøftelsen av disse spørsmålene, vil jeg først forsøke å utlede noen analytiske redskaper gjennom 1) perspektiver på musikkens ontologi, 2) perspektiver på musikkens mening, og 3) perspektiver på musikalsk handling. I dette arbeidet står Frede V. Nielsens mange bidrag helt sentralt (Nielsen 1998) og det analytiske hovedgrepet har også klare paralleller til Holgersen (2002). Deretter undersøker jeg om de analytiske redskapene gir mulighet for fruktbare analyser av musikkdidaktiske undervisningskonsep-ter. Metodisk gjennomføres dette som en tekstbasert kasusanalyse av Orff-Schulwerk. Begrunnelsen for dette valget er at dette konseptet er ett av flere som kan sies å ha hatt betydning for skandinavisk musikkundervisning og lærerutdanning, og som vi fortsatt ser mange spor etter i dag. Orff-Schulwerk har derimot blitt tolket og bearbeidet på tildels svært forskjellige måter i Sverige, Danmark og Norge. Jeg vil derfor mot slutten av artikkelen komme inn på andre- og tredjegerasjons utgivelser i Skandinavia, og diskutere analysen i lys av disse. Det dukker her opp interessante perspektiver på musikkpedagogiske diskurser i Skandinavia som kan fortjene grundigere studier i videre forskning. For eksempel har svenske studier i det siste bidratt til å formidle en beskrivelse av musikkfaget i svensk skole (f. eks Georgii-Hemming & Westvall 2010) som tilsynelatende står i et logisk forhold til hvordan Orff-Schulwerk ble forvaltet i Sverige på 1950- og 1960-tallet.

Teoretiske perspektiver

Musikkens ontologi

Hvis en analyse setter seg fore å si noe om “selve” musikken, er det vanskelig å komme utenom en rekke problematiske, ontologiske spørsmål; spørsmål om musikkens vesen, framtreddelse, mening og avgrensning. Disse tradisjonelt estetiske spørsmålene har spilt en fremtredende rolle både i musikkestetisk og musikkpedagogisk idéhistorie (Benestad 1976; Ehrenforth 2005). I musikkpedagogisk litteratur finner vi også i dag stemmer som argumenterer for spørsmålenes relevans for musikkpedagogisk tenkning og praksis, for eksempel Varkøy (2010). Andre knytter derimot tematikken uløselig til et kunstsyn og en musikkvitenskapshistorie som de mener har mistet eller bør miste sitt hegemoni (Knudsen 2010: 159). Jeg vil la den diskusjonen ligge og heller spørre hvilke mål man setter seg fore i denne type grunnlagstenkning.

En drøfting av musikkens ontologi kan for det første sikte mot å utvikle en *homogen* framstilling. Med det mener jeg en logisk sammenstilling av argumenter som søker å framstille musikk på én bestemt måte. Siktemålet med dette kan være normativt (å fremheve en bestemt type musikk), men kan like gjerne være grunnet i vitenskapsteoretiske idealer som søker å forstå en fortolket helhet, eller en essens, og som bygger på generelle ontologiske forventninger om at helheten, essensen eller det bakenforliggende faktisk finnes. Jeg forstår Peder Chr. Kjerschows prosjekter som eksempler på en slik posisjon; kanskje tydeligst beskrevet i studien om Hanslick (Kjerschow 1991). Kjerschow bygger vitenskapsteoretisk på hermeneutikken, og spesielt Gadamer, og han beskriver også sin framgangsmåte som hermeneutisk (11–12). Også i senere tekster er den hermeneutiske metode framtredende, om enn mindre eksplisitt. Musikken blir for Kjerschow “et privilegert område hvor former trer konkret frem som rene – uten å henvise til noe som er mer konkret og kjent i vår daglige verden.” (115); et standpunkt som vi blant annet kjenner igjen fra nettopp Eduard Hanslick.

En slik posisjon kan kritiseres på et postmoderne og poststrukturalistisk grunnlag, som rokker ved håpet om å finne *den store fortellingen* (Lyotard 1984) eller *den uniforme teksten* eller *det egentlig mente* (Foucault 1972: 133). En annen kritikk kommer fra både etnologisk og sosiologisk hold, og avdekker en viktig blind flekk hos Kjerschow: Hvilken musikk? Man kan stille spørsmål ved gyldigheten av å drøfte musikkens vesen og mening uten samtidig å gjøre klart hvilken musikk man inndrar i regnestykket. Vil ordet musikk kunne fungere, i en filosofisk eller psykologisk framstilling, som et generelt mengdesubstantiv? Eller sagt på en annen måte, er det rimelig å forvente at én ontologi, for eksempel Kjerschows, vil gjelde for eksempelvis alle sanger, musikkverk, låter og improvisasjoner?

Fellestrekket ved disse innvendingene er kravet om pluralitet – både når det gjelder musikkens ontologi og musikkbegrepet selv. Den andre måten å nærme seg musikkens ontologi på blir derfor å vektlegge differensiering, spredning og forskjeller. Hovedformålet er kanskje ikke engang å finne kunnskap om musikkens ontologi, men å trekke opp et tilstrekkelig spenn for å forstå musikkens ontologi som problem. Vi kan kanskje begrepsfeste dette siktemålet som *analytisk heterogenitet*, som kanskje særlig kjennetegnes ved at ulike posisjoner, forskjeller, poler og synspunkter identifiseres og settes inn i analytiske modeller (Bohlman 1999; Bonde 2009; Meyer 1956).

Bohlman (1999) kan leses som et analytisk bidrag, der musikkontologiske svar erstattes av musikkontologiske, spørrende praksiser. Bohlmans hovedpoeng knyttes derfor til ordet *rethinking*:

...we rethink music out of the belief that we missed something the first time round. Rethinking music undermines thinking music, and moves beyond it. Far more important, however, rethinking music asks us to situate our understanding of music in other experiences of music-making, the human practices of bringing music into existence through ritual and belief, act and imagination, and, yes, through thought. (34)

Bohlman kommer til denne konklusjonen etter først å ha tegnet opp en rekke kart over et bredt ontologisk og musikkulturelt landskap – kart som alltid vil være illusoriske på samme måte som geografiske kart. Bohlmans argumentative hovedbidrag er å framstille musikkens ontologi i flertall – ontologier – og påvise deres utspring fra menneskelig erfaring og hverdagspraksis, og ikke fra eller gjennom abstrakte kategorier foreslått av filosofer, estetikere eller musikologer (som nok i seg selv er en ontologisk, og ikke minst epistemologisk betraktning).

Christopher Small (1998) representerer tilsvarende en betydningsfull kritikk av det han forstår som en tradisjonell, europeisk (dvs. kontinental) musikkvitenskapelig søken etter musikkens mening i "Verket" (se også Cook 1998). Smalls løsning er å interessere seg for hvordan mennesker handler i musikk situasjoner, og resulterer i hans (be)grep *musicizing*. Lignende løsninger finner vi hos både Elliott (1995; 2002), som nettopp betoner handlings- og aktivitetsdimensjonene i musikk gjennom sitt *praxiale* perspektiv, og i musikkterapiens *affordance*-begrep, som benyttes for å unngå essensialistisk tenkning om musikk (Ruud 2010). Både Bohlman, Ruud, Small og Elliott retter altså sin interesse mot mennesket, på bakgrunn av en grunnleggende mistillit til forventningen om å finne musikkens mening og vesen tett på eller i "selve" musikken. Dette er i bunn og grunn et tradisjonelt filosofisk problem, også i musikkestetikk og musikkpedagogikk, nemlig forholdet mellom objekt og subjekt; mellom musikk og

menneske. Når det så synes vanskelig å nærme seg en klar oppfatning av musikkens ontologi, kan man få et inntrykk av at det ikke lenger finnes viktige spørsmål å rette mot musikken "selv" i musikkpedagogisk forskning. I denne artikkelen forsøker jeg det motsatte standpunktet: I et ontologisk pluralistisk musikklandskap kan det være interessant å rette en *spesiell* oppmerksomhet mot musikken i musikkundervisningspraksiser, blant annet for å se hvordan oppfatninger om musikkens ontologi uttrykkes og representeres. Analysen vil derfor stille spørsmål om hvilken *musikk* og hvilke *musikkformer* som vektlegges i undervisningskonseptet, og hvordan valgene begrunnes.

Musikkens mening

I musikkpedagogisk tenkning er polarisering mellom objekt og subjekt – og dens variant "oppdragelse til eller gjennom musikk" – et tradisjonelt mye benyttet retorisk grep (se f.eks Jank 2005: 46-57), og tett forbundet både med problemstillingene beskrevet i forrige avsnitt og med generell pedagogisk og didaktisk grunnlagstenkning. Frede V. Nielsen (1998) oppfatter denne polariseringen som en falsk motsetning (142), og skriver fram en tredje vei som muliggjør en analyse som verken ekskluderer objektet eller subjektet. Hans fenomenologiske framstilling av ulike meningslag i musikk bygger nettopp på en fundamental sammenvevning av musikk som estetisk og kunstnerisk objekt og mennesket som opplevende subjekt. Fenomenet musikk situeres dermed verken hos objektet eller hos subjektet, men nettopp i korrespondansen eller møtet mellom "meningslag i musikken og oplevelses- eller bevidsthetslag hos mennesker" (ibid.: 137). Et viktig poeng er at både det musikalske objektet og det opplevende subjektet spiller en vesentlig rolle i forholdet, og Nielsen går i rette med det han kaller en psykologistisk eller relativistisk posisjon som feilaktig slutter, med bakgrunn i det vell av individuelle faktorer som påvirker musikkopplevelse, at man ikke kan operere med en felles opplevelsesbasis forankret i selve det musikalske objekt, dvs. i et konkret stykke musikk med sin egen karakteristiske identitet. For Nielsen er estetisk opplevelse en erkjennelsehandling som sikter mot forståelse av verden og oss selv. Det musikalske objektet blir dermed et middel, men er samtidig et mål "fordi det, der erkendes, forstås *genstandsliiggjort, anskueliggjort* i selve det æstetiske objekt." (144).

Eksempler på slike meningslag er akustiske, strukturelle, kinetisk-motoriske lag, spenningslag, emosjonelle og eksistensielle lag, som vi i følge Nielsen altså finner i både musikken og i oss selv. Og det er i denne forbindelsen Nielsen situerer musikkpedagogikkens særlige rolle:

Kort uttrykt er musikkpedagogikkens hovedanliggende *formidlingen mellom* de to instanser, [...] d.v.s. på den ene side musikk og musikalske objekter i videste forstand og på den annen side mennesker og menneskers bevidsthed” (Nielsen 1998: 140, kursiv i original).

Nielsen hevder at musikkpedagogisk praksis og konkret musikkundervisning ofte er tilbøyelig til å se bort fra de dybdeperspektivene som ligger i estetiske objekter, og heller konsentrerer seg om yttersiden; de teknisk beskrivelige og håndterlige strukturmomentene i snever forstand; av disse objektene (ibid.). Dermed møtes også den musikkestetiske og danningsteoretiske posisjonen hos Nielsen, i det en musikkpedagogisk praksis som tar høyde for dybdeperspektivene i musikken og i mennesket; det eksistensielt vesentlige; blir ”en musikkundervisning, som har *et integrert materielt og formalt utgangspunkt*, og som muliggjør *en æstetisk orientert kategorial og kritisk-frigjørende dannelse* i disse begrepers egentlige betydning.” (160, kursiv i originalen).

For en analyse av musikkdidaktiske konsepter vil Nielsens framstilling av ulike meningslag kunne gi et analytisk redskap for å studere hvordan mening i forholdet mellom musikk og menneske oppfattes og formuleres.

Musikalsk handling

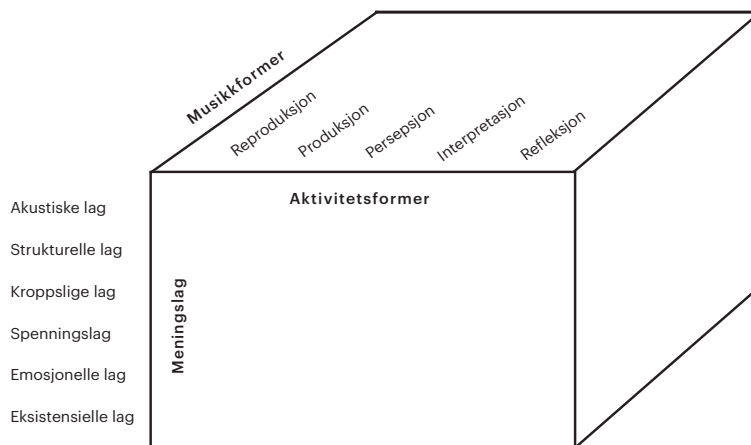
Mening i musikk kan knyttes til menneskets lyttende opplevelse, som vi kanskje gjenkjenner implisitt hos Nielsen. For å komme et skritt videre fra den noe hermetiske tilstanden opplevelse vil begrepet *handling* kunne brukes til å differensiere hva det vil si å forholde seg til musikk. Handlingsperspektivet understreker på nytt subjektets betydning i analysen, og bidrar dessuten til en større presisjon i analysen. Dette kan underbygges filosofisk med referanse til Arendt (Varkøy 2012), musikk sosiologisk (Small 1998) og musikkpedagogisk (Nielsen 1998, kapittel 6). Musikkpedagogiske konsepter kan derfor drøftes i lys av hvordan musikalsk handling forstås, og hvilke handlingsformer som vektlegges eller muliggjøres. Helt konkret kan vi altså spørre: finner vi meningen i musikk ved å lytte; ved å spille; skape, tolke og forstå, eller på andre måter?

Igjen drar jeg veksler på Nielsen, som presenterer et rammeverk bestående av fem aktivitetsformer i musikkfaget (1998, kapittel 6). Dette rammeverket har sitt utspring i særlig tysk didaktikk, der spørsmålet om funksjonsområder, omgangsformer eller praksisformer har stått sentralt lenge (Jank 2005; Venus 1969/1984). Nielsen velger begrepet aktivitetsformer, og presenterer fem slike: *Reproduksjon*, som vil si det utøvende og gjenskapende; altså å synge eller spille eksisterende musikk. *Produksjon*, det

skapende og kreative, for eksempel å komponere, arrangere eller å improvisere musikk. *Persepsjon*, det sansende og sansebearbeidende, det vil si å motta lytteinntrykk og gi musikalsk mening. *Interpretasjon*, det forstående og tolkende, det vil si å analysere og fortolke musikk og som regel å uttrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium. *Refleksjon*, det overveiende og perspektiverende, for eksempel å undersøke musikk i historiske, sosiologiske, psykologiske sammenhenger.

Analytisk modell

De foregående perspektivene kan konkretiseres i en analytisk, tredimensjonal modell som består av en musikkdimensjon, en aktivitetsdimensjon og en meningsdimensjon (figur 1). En lignende teoretisk modell finner vi hos Holgersen (2002: 86-142), som på samme måte kombinerer musikalske aktivitetsformer (erkjennelsesfunksjoner) og meningslag (innholdsaspekter). Fordelen ved flerdimensjonale analyseredskaper er at bevegelse langs én akse ikke av nødvendighet fører til bevegelse langs en annen, og modellen muliggjør derfor uavhengige analyser av konseptets musikk og musikk-syn, aktivitetsformer og meningslag samtidig som den muliggjør å se dimensjonene i sammenheng.



Figur 1: Noen perspektiver fra musikkundervisningens ontologiske rom.

Fra teorien utleder jeg tre analytiske spørsmål, som jeg altså forsøker å illustrere gjennom figuren. 1) *Hvilken musikk innlemmes i Orff-Schulwerk og hvordan begrunnes valget av denne musikken?* Her rettes nettopp en spesiell oppmerksomhet mot “selve”

musikken i konseptet gjennom analyse av musikalsk sjanger, musikkformer og stilistiske særtrekk. Oppmerksomheten rettes også mot musikkontologiske oppfatninger som formidles gjennom tekster og notemateriale i Orff-Schulwerk, det vil særlig si oppfatninger av musikkbegrepet, musikkens vesen og betydning. 2) *Hvilke musikalske aktivitetsformer vektlegges og muliggjøres gjennom Orff-Schulwerk?* Gjennom dette spørsmålet rettes oppmerksomheten mot de former for musikalsk handling (reproduksjon, produksjon, osv.) som innlemmes og vektlegges i Orff-Schulwerk, og på den måten kompletteres undersøkelsen av det musikkontologiske grunnlaget konseptet bygger på og formidler. Og til slutt 3) *Hvilke musikalske meningslag retter Orff-Schulwerk oppmerksomheten mot?* Her undersøkes særlig tekstlige utsagn i Orff-Schulwerks utgivelser for å avdekke om oppmerksomheten rettes mot akustiske, strukturelle, kroppslige, spennings-, emosjonelle eller eksistensielle meningslag.

Gjennom analyse av musikken, aktivitetsformer og meningslag i musikkpedagogisk praksis vil kanskje også en vesentlig side ved musikkdidaktisk grunnlagstenkning komme til syne, nemlig musikkundervisningens innhold og begrunnelse. Det er likevel tydelig at denne modellen kun kan fungere som et supplement til pedagogisk og musikkdidaktisk teori. Det er flere kontekstuelle og historiske perspektiver som ikke synliggjøres i modellen, for eksempel aktørene i undervisningen (Künzli 2000), strukturelle forhold i utdanningsfeltet og generelle pedagogiske verdier (Alexander 2008).

Orff-Schulwerk – en analyse

Carl Orff (1895–1982) utviklet undervisningsheftene som fikk navnet *Orff-Schulwerk, Musik für Kinder* i samarbeid med særlig Gunild Keetman, men også Gertrud Willert-Orff og Wilhelm Keller. *Musik für Kinder* (heretter MfK) består av fem progressivt ordnede samspillhefter (Orff & Keetman 1950; 1952; 1953; 1954a; 1954b), seks sanghefter, i tillegg til enkelthefter. Heftene ble utgitt på Schott Verlag mellom 1950 og 1954 sammen med Wilhelm Kellers *Einführung in "Musik für Kinder"* (1954, andre utgave 1963), og var resultater av et langt og mangfoldig musikalsk og pedagogisk arbeid, ikke minst sammen med Dorothee Günther. Orff og kollegers musikkpedagogiske tanker og utgivelser fikk raskt stor betydning og rekkevidde, både i Europa og i USA². Også i Skandinavia ble det utgitt hefter som bygget på Orff-Schulwerk (Asmussen et al. 1962/1973/1983; Orff et al. 1957; 1959; Orff, Keetman og Ronnefeldt 1977).³

Orff-Schulwerk er i hovedsak utarbeidet for, og ikke minst sammen med, barn i alderen 6 til 14 år (MfK 1, forord). Keller beskriver læreverket som et musikalsk bidrag “zur Grundlegung einer zeitgemäßen *Allgemeinerziehung*, [...]” (5, kursiv i original), og videre at det dermed ikke krever særlig musikalsk begavelse, men at det heller ikke hindrer ekte talent (ibid.). Det allmennpedagogiske formålet med læreverket finner vi igjen i betoningen av det *elementare* (f. eks elementare Musik; Elementarpädagogik; Elementargeschehen), som forsøker å peke på noe fundamentalt viktig og betydningsfullt ved undervisningens innhold⁴. Det elementare er ikke “det første”, det enkle, barnslige eller naive, men heller “das Letzte”, det siste, det hele, uforkortede og fullstendige (Niermann 1997: 20). Hva dette elementare er, aner vi konturene av i Orffs forord til første bind:

In diesem, ihm mental entsprechenden Bezirk [dvs. femtonerommet] kann das Kind am leichtesten zu *eigener* Ausdrucksmöglichkeit gelangen, ohne der Gefahr einer Anlehnung an die überstarken Vorbilder anderer Musik ausgesetzt zu sein. (MfK1, forord s. 1, kursiv i original)

Basisen for Orffs pedagogiske prosjekt ser altså ut til å være barnets *eget uttrykk* – utviklet gjennom et musikalsk stoff som er spesielt tilrettelagt for, og i særlig overensstemmelse med, barnet selv. I seg selv er dette en god grunn til å se nærmere på musikken i Orff-Schulwerk, for å komme nærmere inn på livet hva som kjennetegner denne musikken som ikke utgjør noen fare for barna; som ikke er et uønsket musikalsk forbilde⁵.

Det må sies at opphavspersonene ser på Orff-Schulwerk som en veiviser og ikke som en metode (Keller 1963: 5). Dette kan åpenbart bestrides (se Ehrenforth 2005: 444). Formodentlig henger utsagnet sammen med forståelsen av veiens mål, barnets eget musikalske uttrykk, som oppfattes som et flyktig, eller i alle fall fleksibelt mål. Utsagnet må derimot ikke forstås i den retning at det er vilkårlig for forfatterne hvordan Orff-Schulwerk skal håndteres:

Eine schriftliche Unterweisung kann die mündliche Lehre und die Kontrolle der Übungen durch einen Kenner und Können der Orff-Schulwerk-Praxis nicht ersetzen; sie will und kann aber der Vor- und Nachbereitung der Lernenden wie der Lehrenden dienen. (Keller 1963: 3)

Musikken i Orff–Schulwerk

Ikke overraskende uttaler Carl Orff seg i all tydelighet om det musikalske innholdet i Orff–Schulwerk. Han er jo selv komponist, og innholdet i undervisningsheftene er også for det meste hans egne arrangementer, øvelser og stykker (uten veiledende tekst). I Karl Heinrich Ehrenforths musikkpedagogiske historie finner vi følgende talende sitat, hvor Orff utdyper nettopp det elementare:

Was ist [...] elementare Musik? Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlernbar und erlebbar, dem Kind gemäß. (Orff i Ehrenforth 2005: 443)

Musikk er aldri musikk alene, sier Orff, og skriver fram et vidt musikkbegrep som også inkluderer bevegelse, dans og språk; en musikk man deltar i og ikke først og fremst lytter til. Det er også en musikk som har helt spesielle musikalske kjennetegn. I perioden hvor Orff samarbeidet med Dorothee Günther var det særlig musikkens forhold til bevegelse og dans som stod i sentrum, mens det i det senere Orff–Schulwerk var forbindelsen til språket som overtok vekten (ibid.).

Et tydelig kjennetegn er videre at Orff–Schulwerk er utarbeidet for *kammermusikk*; eller musikalsk samspill. Det arbeides omtrent utelukkende med musikalske grupper (Keller 1963: 5). Keller sier at det finnes individuelle og solistiske oppgaver innenfor spillestykkene, men aldri solister som “alle übrigen Musizierenden in die Rolle von Begleitern einer beherrschenden Stimme drängen” (ibid.). Den minste gruppen består dermed av to musiserende med like stor verdi.

Instrumenter og deres betydning er også meget tydelig avgrenset og artikulert innenfor Orff-konseptet. For eksempel skriver Keller (1963):

Das Musikinstrument in seiner ursprünglichen Funktion: als Mittler der rhythmischen Komponente des Musizierens, wird von Anfang an mit der Singstimme (als der ursprünglichen Mittlerin der melischen Komponente) eingesetzt. (7)

Igjen ser vi referansen til noe opprinnelig, til en slags urfunksjon. Keller beskriver, i tråd med dette, hender og føtter som naturlige instrumenter. Disse blir etter hvert

avløst, forfinet og utvidet gjennom instrumentgruppen bestående av små slagverkinstrumenter. Så kommer de første melodiske instrumenter:

Zu diesen Instrumenten ohne bestimmbare Tonhöhe, die als reine Klang- und Rhythmusinstrumente fungieren, treten Schlaginstrumente mit bestimmbarer Tonhöhe: *Kleine Pauken, Kesselpauken, Stabspiele* und *Gläserspiele*. Die *Stabspiele* (Glockenspiele, Metallophone und Xylophone, ergänzt durch das Gläserspiel) bilden die Brücke zwischen Melodie- und Rhythmusinstrumenten und somit den Kern des ganzen Klangkörpers. (ibid.)

Stavspillene, som er et særpreget kjennetegn ved Orff-konseptet, tilskrives altså ikke bare en læringsmetodisk betydning, men ses som selve kjernen i den musikalske klangkroppen.

Går vi enda tettere på Orffs musikalske materiale, finner vi at Orff definerer den gamle barnesangskatten (das alte Kinderliedgut) som det gyldige utgangspunktet for arbeidet (MfK 1, forord s. 1). Det betyr at arrangementer av barnesanger er blant hovedinnholdet i læreverket. Den tyskspråklige barnesangens melodiske materiale avgrenses av et pentatont femtonerom (Fünftonraum), og Orff lar dette musikalske rommet få en fundamental rolle i Orff-Schulwerk. Femtonerommet etableres via et to-tonerom og et tretonerom, og beskrives som "Urgrund aller Rhythmik, Melodik und Harmonik" (Keller 1963: 45). Totonerommet innføres fra første øvelse, og elevene møter her den såkalte "Rufmelodik", som er et sentralt musikalsk trekk ved barnesangtradisjonen i tyskspråklig kultur⁶. To andre sentrale musikalske elementer presenteres også helt fra starten: bordun og ostinat. Fra den enkle bordun (grunntone – kvint) utvikles den rytmisk figurerte bordun og den vandrende (schweifende) bordun, og fra disse utvikles så ostinatofiguren (Keller 1963: 43). Arbeid med form og formutvikling knyttes til *gjentakelse* og *utelatelse* ("Wiederholung und Weglassung", Keller 1963: 34). Det vil si at lærer og elever utvikler arrangementets eller stykkets form ved å repetere hele formavsnitt, og ved å instrumentere disse på varierende måter.

Det grunnleggende musikalske materialet er altså *Rufmelodik*, *femtonerom*, *bordun*, *ostinat*, *repetisjon* og *utelatelse*. I sitatet nedenfor ser vi at Keller påpeker at disse valgene er gjort innenfor en sentraleuropeisk kulturtradisjon, og at det vil finnes andre melodiske fundament i andre musikkulturer. Han avgrenser derimot handlerommet til pentatone modi:

Hier ist jedoch zu bemerken, dass der in ‚Musik für Kinder‘ Band I vorherrschende Fünftonraum von der für mitteleuropäische Bedingungen

geltenden Form kindertümlicher Rufmelodik her entwickelt ist. Diese Bedingungen gelten nicht für alle Kulturkreise und sind daher ebensowenig allgemeinverbindlich wie die Sprach- und Dialektformen der verwendeten Texte in der deutschen Ausgabe. So werden für verschiedene fremdsprachigen Ausgaben auch andere pentatonische Modi, die dem Volks- und Kinderliedgut jener Kulturkreise entnommen sind oder entsprechen, eingebaut. (Keller 1963: 44)

Man bør arbeide med det pentatone i minst ett år, sier Keller (s. 45), helst mer. Deretter kan femtonerommet utvides til et seks- og syvtonerom. Kellers betraktninger rundt denne overgangen viser hvor viktig femtonerommet og det trinnbaserte bordun- og ostinatakkompagnementet er for Orff-Schulwerk. Idealet om å unngå parallellføring gjelder for eksempel ikke i Orffs satser. Det er mer snakk om en "klanglich entfaltete Einstimmigkeit", som man finner i tidlig flerstemmighet, både i høykultur og i primitive kulturer, i følge Keller (1963: 45). Han sier videre at når syvtonerommet opprettes, inntreffer faren for at de harmoniske konvensjonene overtar. Disse skal kun betraktes som en av flere muligheter, blant rytmiske, melodiske og harmoniske krefter "im elementaren Klangraum" (Keller 1963: 47)⁷. Den bordun- og trinnbaserte musikken må ikke betraktes som et forstadium eller som forøvelser til harmonisk akkompagnementstil (Begleitung), "sondern als ein jeweils anderes Kräfteverhältnis im Wechselspiel der musikalischen Elemente".⁸

Musikalske aktivitetsformer

En analyse av musikalske handlings- eller aktivitetsformer gir interessante og nødvendige bidrag til å forstå Orff-Schulwerk. For eksempel sier Keller:

Der eigentliche Zweck des Orff-Schulwerks erfüllt sich jedoch in der Freude am fruchtbaren Zusammenspiel persönlicher und überpersönlicher Kräfte. In diesem Bereich ist die Aufgabe des Schaffens, Wiedergebens und Hörens von Musik nicht auf verschiedene und voneinander getrennte Arbeitsgebiete verteilt, sondern als *ein* Vorgang im musikalischen Elementar-geschehen *allen* Mitwirkenden gestellt. (Keller 1963: 5, kursiv i original)

Her ser vi at skaping, gjengivelse og lytting ikke oppfattes som adskilte områder, men som en og samme hendelse; ett og samme musikalske forløp. I Nielsens terminologi: produksjon, reproduksjon og persepsjon betraktes som én, helhetlig tilgang til musikk. Det er derimot liten tvil, etter nærmere analyse, at det skapende har en

spesielt framtreddende rolle. Det ser vi i Kellers tekst, når han beskriver hvordan *Kuckuck* (øvelse 1) skal arbeides med:

Dieses erste Musikstück soll von den Kindern nicht durch Nachsingen erlernt, sonder aktiv produziert werden, so daß von Anfang an das Gefühl der schöpferischen Mitwirkung bei allen Schülern geweckt wird. (Keller 1963: 5)

Musikkstykket skal altså ikke *innstuderes*. Dette synes å være både overraskende og svært viktig. Stykket står i et notehefte, men skal ikke reproduseres⁹. Det som står på spill er derimot elevenes egen, aktive produksjon. Dette krever mye forarbeid og forberedelse av læreren, sier Keller videre. Det dreier seg først og fremst om å finne egnede midler og veier som fører barnet til selvstendighet og “zur Selbstfinden musikalischer Elementarvorgänge gelangt.” (ibid.). Et viktig middel i så måte er nettopp femtonerommets begrensning. Keller konkretiserer for de tre første øvelsene i *Musik für Kinder I* og viser hvordan dette tilsynelatende paradokset er tenkt:

Der übliche Weg des Vor- und Nachsingens könnte auch hier eingeschlagen werden, führt aber nicht zu der geforderte produktive Tätigkeit. Wir lassen also die Rufformel durch die Schüler selbst finden, was auf verschiedene Weise angeregt werden kann: z. B. durch die Frage nach dem Kuckucksruf, die sowohl von den Singenden als auch von den Schülern, die an den Stabspielen sitzen, musikalisch zu beantworten ist. Die einen singen, die anderen spielen die Antwort, was dem Lehrer auch Gelegenheit gibt, die richtige Schlägelhaltung und Anschlagweise an Stabspielen zu erklären. (Keller 1963: 29-30)

Framgangsmåten vi leser ut av Kellers videre beskrivelse følger noen prinsipper: utvikle melodikk, rytmisering, språkøvelser, enkle ostinato, utvidete ostinati, spillestemmer, nye spillestemmer, formutvikling (gjentakelse og utelatelse), gjenskaping, nyskaping. Denne fleksible framgangsmåten støttes videre av improvisasjons- og oppfinnsomhetsøvelser (Erfindung) av en lang rekke slag: språkøvelser, ekkospill, gi rytmer melodi, rytmiske og melodiske utvidelsesøvelser, improvisere gitte former (f. eks rondo). Improvisasjon har en sentral rolle, og det er viktig å se hvordan man forstår dette fenomenet i Orff-konseptet:

Da dieses Musizieren aus der Improvisation erwächst, bereiten alle Übungen auf Improvisation und Erfindung vor. Die Vertrautheit mit dem Material und

Werkzeug, das diesem Zweck dient, ist erste Voraussetzung für ein fruchtbares Improvisieren. (Keller 1963: 35)

Derfor kan improvisasjonsøvelser på xylofon først gjennomføres når spilleteknikken beherskes til fulle. Før dette brukes klapping, tramping og så videre. Øvelsene dreier seg videre om å *beherske* det musikalske materialet, som dermed danner det fundamentet som elevene kan improvisere over.

Vi har sett at for Orff og hans kolleger er musikk aldri musikk alene, en uttalelse som gir premisser for læreverkets musikk-syn, eller musikkens ontologi. Dette perspektivet finner vi også igjen i handlingsperspektivet. En slik musikkforståelse er multimodal; som når Orff sier at “Af bevægelse udspringer musik, af musik udspringer bevægelse” (Orff, Keetman og Ronnefeldt 1977: VII). Det er derimot ikke bevegelse som er det mest framtreddende i Orff-Schulwerk, men andre former for modalitet: klappe-, trampe- og knipseøvelser, og kanskje særlig snakkeøvelser. Rytmetekstene brukes når det rytmiske materialet skal overføres til småslagverk (Keller 1963: 32), og bidrar i følge Keller til en raskere forståelse av figuren som skal utføres. I Kellers eget eksempel:

“Die Holztrommel schlägt ‚Birnbäum“ oder “Die Rassel spielt nur die Silbe Brat- von ‚Bratäpfel“ und ähnliche Aufforderungen ersparen dem Lehrer umständliche Erklärungen oder das Vormachen einer Begleitfigur. (32)

Dermed blir også telling av grunnslag overflødig, og man unngår faren for “mechanischen Metrisieren”. Denne framgangsmåten er særlig nyttig for innlæring av synkoper, i følge Keller.

Orff-Schulwerk legger altså opp til en integrering av produktive, reproduktive og lyttende musikkaktiviteter, selv om det skapende og improviserende ser ut til å være gjenstand for særlig interesse. Hva kan vi da si er målet med læreverket?

So soll eine Grundlage für alles spätere Musizieren und Interpretieren geschaffen werden, d.h. wahres Verständnis für musikalische Sprache und Ausdruck, die hier, wie in einer Fibel, erstlingshaft gebildet werden. (MfK1, forord s. 3)

Orff ser her ut til å mene at læreverket skal gi et grunnlag for musisering og interpretasjon, og vektlegger i så fall kanskje det reproduktive. Men like interessant er neste ledd, der dette grunnlaget blir definert som en “sann forståelse for musikalsk språk og uttrykk”.

Meningslag

Vi har tidligere i analysen møtt utsagn om musikkens urgrunn og urfunksjon, om barnets eget musikalske uttrykk, det jordnære, og samspillet mellom personlige og overpersonlige krefter. Dette kunne kanskje gi en forventning om en praktisk oppmerksomhet mot eksistensielle meningslag i musikken. I Orff-Schulwerks tekster er det derimot andre meningslag som står i forgrunnen. I Kellers beskrivelse av instrumentene vektlegges i særlig grad rytmisk stringens og følsomhet for instrumentenes klangfarger; som igjen fører til en betoning av spilleteknikk. Et eksempel:

Das Piano ist wichtiger als das Forte, da das Leiseklatschen zum Aufeinanderhören erzieht und gleichzeitig hellhörig macht für die Feinheiten der Schallfarbenunterschiede. Das Pianoklatschen darf aber nicht zu rhythmischer Ungenauigkeit führen, was anfangs oft die Folge einer falschen Einstellung zum Piano ist: Das Piano bedeutet nicht ein Nachlassen der Konzentration! Die Spannkraft, vor allem in Rhythmischen, muß auch bei zartester Klanggebung erhalten bleiben! (Diese Grundsätze gelten für jede Arbeit mit jedem Instrument, gleichgültig welchen Charakters.) (10, kursiv i original)

Et annet eksempel på hvor viktig instrumentets klang er, finner vi når Keller diskuterer klaverets plass. Klaveret, i motsetning til cembaloet, oppfattes som en kilde til forstyrrelse. Pianoets klang passer ikke inn i "die Klangwelt des Orffschen Instrumentariums". Det kan "til nød" brukes dersom man foretar helt spesielle tilpasninger. Det er med andre ord liten tvil om at Orff-konseptet ser ut til å være opptatt av de akustiske, strukturelle og kinetisk-motoriske meningslagene i særdeleshet. Klangkvalitet er et akustisk fenomen, men samtidig et musikalsk-strukturelt fenomen. Spilleteknikk er motorisk i stor grad, men forbindes som vi ser også til det klanglige. Og spenning knyttes i sitatet over først og fremst til rytmikk. Det er faktisk grunn til å hevde at harmonisk spenning i stor grad unngås bevisst, gjennom valget av det pentatone rommet.

Det emosjonelle meningslaget har ikke en framtrødende plass i Orff-Schulwerks tekster. Keller sier riktig nok et sted at forberedte øvelser holdes på et minimum i de første timene, for å vekke spillegleden hos elevene. Men Keller er ikke opptatt av glede som sådan særlig lenge, når han umiddelbart fortsetter:

Trotzdem sollte der Ernst im Spiel nicht vergessen werden und schon zu Beginn die Notwendigkeit gründlicher Arbeit, die hier wie bei jedem anderen Handwerk unerlässlich ist, spürbar werden. (Keller 1963: 34)

Spillegleden bør som vi ser ikke forhindre et alvor i spillet og grundig arbeid. Keller hevder videre at nettopp alvor og grundigheten er en likeverdig grunn til musikalsk tilfredshet.

Diskusjon

Pedagogisk musikk?

Denne analysen tegner et bilde av en særpreget musikk. En musikk som på den ene siden tenkes å representere noe opprinnelig, en ur-musikk, jordnær, enkel og kroppslig. Det vitner om en ontologi som betoner musikalske prosesser og det musikalske språket (og ikke produktet), og musikken i naturen og kroppen (Bohlman 1999). Vibeke Homaa (1989: 23) viser hvordan slike oppfatningene kjennetegner den musiske bevegelsen i Tyskland i Orffs samtid, en bevegelse som bygger på Platons tanker om musikkens etiske og moralske krefter (se også Jank 2005: 38). Sentrale begreper og visjoner i denne tradisjonen er nettopp en søken etter det opprinnelige og naturlige; fokusering av hele mennesket og ønsket om å forene kropp og ånd; en betoning av menneskets skapende krefter; og å plassere mennesket i sentrum (Homaa 1989: 23-24). Ehrenforth (2005) definerer da også Orff blant de tyske reformpedagoger, og som bidragsyter til "das neue Körpergefühl" i musikkpedagogikken, sammen med Jaques-Dalcroze og Steiner (438ff). På den andre siden trer det gjennom analysen fram en musikk som tenkes å samsvare med barns musikalske egenart; en slags tilrettelagt musikk fri fra konvensjoner og kulturell samtidighet. Allerede i 1954 møter flere av disse neo-musiske oppfatningene en sterk og etter hvert berømt kritikk fra Theodor W. Adorno. Han argumenterer nettopp for den lave estetiske verdien til såkalt "musikpädagogischer Musik" (det Jank kaller "Spielmusiken"), og kritiserer videre musiseringsaktivitetens forrang framfor musikken selv; en debatt vi i dag er langt fra ferdig med (se f. eks Nielsen 2011; Small 1998; Elliott 2005). Adorno kritiserer videre kvasi-religiøse ideologiske undertoner og den latente nærhet til nasjonalsosialismen¹⁰ (Jank 2005: 42). Komponisten Ernst Krenek framsatte en lignende kritikk allerede på 1930-tallet: Unge mennesker må undervises i og oppdras til en tidsmessig musikk, og man må ikke søke veien gjennom en egen pedagogisk

musikkultur (Heß 2006). Vi ser tydelig at konflikten blant annet står mellom objekt-sentrerte og subjekt-sentrerte musikkpedagogiske ontologier, om man vil:

Während die gesamte musische Idee auf die erzieherische Unmittelbarkeit der eigenen Musikpraxis setzt, vertritt Krenek die Gegenposition: „Musikerziehung (ist) wegen Musik und nicht wegen der Erziehung da“, formuliert er 1937 auf dem 2. *Internationalen Kongress für Musikerziehung* in Paris. (Heß 2006: 45)

Det meningsbærende i musikk og musikalsk handling

Sentralt i denne konflikten, og også i forsøket på å forstå Orff-Schulwerk og dets ettervirkninger, står spørsmålet om musikalsk handling. Forståelsen synes også å være uløselig knyttet til spørsmålet om musikkens vesen eller verdi, slik denne analysen vitner om, og dreier seg særlig om forholdet mellom musikken “selv”, musikalsk produktivitet og musikalsk reproduktivitet. I møtet med Orff-Schulwerks omarbeidelser blir dette både tydeliggjort og forsterket, og vitner om et iboende paradoks i Orff-Schulwerks musikkpedagogiske logikk og framstilling.

Paradoksets kjerne ligger dels i begrepet “elementar” og dets tilskrivelse til både en spesiell form for musikk og til en spesiell form for musikkpedagogikk. I den danske utgaven skriver Minna Ronnefeldt om “elementær musik og dans”:

Elementær musikk og dans er jordnær, kropslig, sanselig, med stærke rødder i det kraftfelt af råt, uforarbejdet grundstof, hvoraf alt levende udspringer. Elementær musik og dans skabes primært af og for den udøvende selv og hans medskabere. Den distancerede tilskuer og tilhører er fremmed inden for denne ramme. (Orff et al. 1977: IX)

Ronnefeldt legger til grunn at undervisningen konsentrerer seg om en spesiell type elementær musikk, men samtidig at denne musikken skal skapes av barna selv. Paradokset forsterkes ved at Orff-Schulwerk i den tyske originalutgaven i bunn og grunn er et omfattende notemateriale tilrettelagt for en musikkpedagogisk praksis der musikken skal skapes av elevene; og videre at blant andre Orff og Keller gjennom å være så fundamentalt opptatt av musikalske kjennetegn som pentatonikk, bordun og modalitet skaper et falskt inntrykk av at Orff-Schulwerk er avhengig av et bestemt musikalsk innhold som må formidles til elevene. Dette vanskeliggjør forståelsen av samspillet mellom musikalsk produksjon og reproduksjon og forvirrer budskapet om

musikkens ontologi. Tilsvarende synes i alle fall Keller å vektlegge de meningslagene som Nielsen plasserer på “yttersiden” av musikken, det vil si akustiske, strukturelle og kroppslige meningslag, til tross for et uttalt ønske om å vektlegge de skapende og eksistensielle sidene ved mennesket.

For både Orff, Keller og Ronnefeld ligger løsningen på disse problemene i begrepene modell og eksempel. Notematerialet er eksempler eller modeller – “elementariserende eksempler” (ibid.) – på hva som *kan* bli resultatet av undervisningen. “[...] jedes notierte Beispiel ist sowohl zu vereinfachen als auch zu bereichern.“ (Keller 1963: 34). Et talende tegn på den fundamentale betydningen av modellprinsippet er at den danske utgaven ikke inneholder noen av spillesatsene fra originalutgaven (se også Homaa 1989: 84). Orff selv sier i forordet til Ronnefelds utgave at hun har lykkes med en “eigenständige Verpflantung der Schulwerkidee” (Orff *et al.* 1977: III). Ronnefeld synes å ville tydeliggjøre det musiske, skapende og kroppslige ved Orffs ideer. Derfor inneholder den danske utgaven mye mer tekst; tekst som konkretiserer mange forskjellige måter å jobbe med materialet på.

I Daniel Helldéns svenske utgave (Orff, Keetman og Helldén 1957; 1959) finner vi en helt annen type omarbeidelse¹¹. Vekten ligger her på samspillsatsene, og framstillingsformen er den samme som hos Orff og Keetman. I Helldéns senere utgivelse *Musikkmetodikk for grunnskolen* – som etter hvert også ble utgitt i Norge og er det nærmeste man kommer et Orff-læreverk i Norge (Asmussen *et al.* 1962/1973/1983) – blir forskjellene fra den danske utgaven forsterket. Det synes som om Orff og Helldén viser fundamentale forskjeller i holdningen til musikalske aktivitetsformer, til tross for at de svenske forfatterne påpeker i forordets første avsnitt at Orff er det opprinnelige utgangspunktet for læreverket. *Musikkmetodikk i grunnskolen* vektlegger det reproduktive, det vil si innlæring av sang og spill. Det skapende er nærmest redusert til en parentes:

Mellom gjentakelsene av en sang eller mellom forskjellige vers passer det å lage improvisasjoner, rytmisk eller melodisk, gjerne i dialogform. I begynnelsen vil barnas improvisasjoner være famlende, men jo oftere de har anledning til å prøve, dess hurtigere vil de få utviklet sansen for innhold og form. (III)

Lærerens rolle blir derfor også vesensforskjellig, og det virker som om utgivelsene bygger på fundamentale forskjeller i syn på musikkens ontologi. Det synes vanlig å kalle slike forskjeller for misforståelser (se f.eks Homaa 1989), slik vi finner det hos Harald Jørgensen (1982) i en beskrivelse av norsk musikkpedagogikk i 1960-årene:

Orff-metodikken hadde sitt utgangspunkt i elevenes selvstendige, skapende arbeid. Uttalelser jeg alt har vært inne på, tyder på at dette viktige aspektet ble oversett, og at mange brukte ferdig-komponerte "Orff-arrangementer". Elevene ble dermed satt til å øve inn et musikalsk materiale (som kvalitativt kunne være tvilsomt) i stedet for å improvisere og skape selv. Den store mengden med samspill-litteratur for Orff-instrumenter som strømmet ut fra forlagene disse årene er et tegn på denne fundamentale misforståelsen. (43)

Det er derimot grunn til å hevde at disse forskjellene ikke nødvendigvis bygger på misforståelser. De kan like gjerne komme av de indre ontologiske uoverensstemmelserne i Orff-Schulwerk selv, som nettopp gir rom for begge former for videreføring.

Konklusjoner

Orff-Schulwerk har spilt en rolle i mange lands musikkundervisning, men har samtidig vært et læreverk som har gitt rom for ulike tolkninger og praksiser – og kritikk; ikke minst i Orffs hjemland. Gjennom de perspektivene som det teoretiske analyse-rammeverket åpner for, har det vært mulig å peke på noen grunner til hvorfor og hvordan de ulike tolkningene har oppstått. Orff-Schulwerk synes å ville formidle to hovedideer: 1) musikkundervisning må bygge på en bestemt type musikk med visse melodiske, rytmiske og formale prinsipper som korresponderer på en særlig god måte med barns musikalitet, og 2) musikkundervisning må vektlegge barns egen skaperevne og må derfor vektlegge skapende, produktive aktiviteter. Disse to hovedideene kan sies å stå i et gjensidig konfliktforhold, og kan være selve grunnen til at ettertiden så ofte har "misforstått" konseptet, slik ettertiden synes å ville beskrive situasjonen; i alle fall i Norge.

Det trer også fram store, historiske linjer i skandinavisk musikkpedagogikk som bør vies oppmerksomhet i videre forskning. Den danske, "musiske" bearbeidelsen (Ronnefeld) synes å stå i et logisk diskursivt forhold til både den tidlige (kulturradikale) og den senere danske "rytmiske musikkpedagogikken" (se Christophersen 2009; Hauge & Christophersen 2000; Michelsen 2006). Denne tradisjonen bygger ideologisk på en musisk grunnidé som på flere måter tilsvarer Orff-Schulwerks reformpedagogiske basis. Den benytter et vidt musikkbegrep og vektlegger kroppens betydning. Den er prosessorientert, perkusjonsorientert og benytter også rytmisering som læringsstrategi. De svenske utgivelsene (Helldén), og de norske som senere kom til i samarbeid med Helldén, tar derimot utgangspunkt i den delen av Orff-Schulwerk

som vektlegger musikalsk reproduksjon, og konsentrerer seg derfor om musikalsk samspill etter notert materiale. Det er fristende å spørre seg om dette tilsvarende kan stå i et diskursivt forhold til, og kanskje også bidra til å forklare, den vekten musikalsk samspill har i svensk skole (Georgii-Hemming og Westvall 2010). Det kan synes som de musikkpedagogiske diskursene i våre land er forskjellige, og at en videre historisk undersøkelse av skandinaviske, musikkpedagogiske praksiser kan frambringe verdifull kunnskap. En slik undersøkelse vil kunne dra vekslers på historiske læreplan- eller curriculumstudier (f. eks Nielsen 2010; Sandberg 2011; Varkøy 2001). Samtidig vil slike undersøkelser tjene på å se nærmere på diskursenes praksis eller materialitet, i tråd med for eksempel Foucaults arkeologiske tilganger (Foucault 1972), ettersom praksis ofte befinner seg "under radaren" i læreplanteoretiske studier og musikk lærere ofte er "sin egen læreplan" (Sandberg 2011: 49).

Det er interessant å legge merke til at de interne spenningene jeg har pekt på er særlig forbundet med ontologiske spørsmål knyttet til musikk og musikalsk handling. Det er videre interessant å spørre seg om dette ville kommet til syne med andre teoretiske briller. Analysen utforsker samtidig mål- og innholdsdimensjonene i konseptets didaktiske grunnlag. Analyse av praksis- og metodeperspektivene bidrar til dette. Det synes også åpenbart at analysen oppmuntrer til en finmasket granskning, og dermed gir et nyttig bidrag til andre former for didaktisk analyse. Ikke minst bidrar teoriperspektivet til å bringe det musikalske innholdet helt fram i lyset.

En analyse som drar inn ontologiske og estetiske perspektiver i en musikkdidaktisk analyse synes berettiget også fordi musikkdidaktiske konsepter i utgangspunktet er normative og intensjonelle, som pedagogisk praksis i sin alminnelighet (Jank & Meyer 2009: 116). Derfor er det etter min mening ikke ønskelig, som postmoderne filosofi eller hverdagslivets musikk sosiologi kan tillate seg, å omgå disse perspektivene i musikkpedagogisk forskning. For de finnes, uttrykkes og spiller åpenbart en viktig rolle i musikkpedagogisk praksis.

Noter

- 1 Begrepet musikkdidaktisk konsept betegner en metode, framstilling eller tradisjon som ivaretar en del av undervisningsfaget musikk; enten en del av innholdet, en kortere undervisningsperiode eller lignende (Jank 2005: 28). En didaktisk modell betegner derimot en helhetlig framstilling, gjerne vitenskapelig begrunnet, av undervisningsfaget (ibid.). I musikkpedagogikk er det vanlig å kalle en slik helhet en musikkpedagogisk konsepsjon (se for eksempel Nielsen 1998, kapittel 5). Jeg velger altså å omtale Orff-Schulwerk som et konsept, selv om for eksempel Orff-instituttet i Salzburg bruker begrepet “musikpädagogische Konzeption”. Begrunnelsen er at Orff-Schulwerk ikke dekker hele bredden i musikkundervisning, og heller ikke har dette som målsetning: “Orff-Schulwerk is not a total method of music education” (Keller i Homaa 1989: 6).
- 2 Interessen ble aldri så stor i Tyskland, skal vi tro Karl Heinrich Ehrenforth (2005: 445), som faktisk peker på *Carmina burana* og *Catulli carmina* som de mest betydningsfulle, musikkpedagogiske effektene etter Carl Orff, siden så mange amatørkor har framført disse verkene. Orff er heller ikke inkludert i Brigitta Helmholz’ rekke av musikkdidaktiske konsepsjoner etter 1945 (Helmholz 2008).
- 3 Denne store interessen er en av grunnene til at Keller føler behov for å revidere og utvide sin *Einführung*. Utbredelsen av Orff-praksisen, også til andre fagfelt som medisin og psykologi (blant annet i forsøk med døvstumme og blinde), krever i følge Keller “ständige Überprüfung der methodischen und didaktischen Voraussetzungen der Lehrpraxis” (1963: 3). En annen grunn er at instrumentariet i løpet av de 10 årene hadde blitt utvidet betraktelig. Orff-Instituttet i Salzburg ble for øvrig etablert i 1961, og ble ledet av Carl Orff, Gunild Keetman og Wilhelm Keller (ibid.: 64).
- 4 Dette begrepet har også en helt sentral stilling i tyskspråklig didaktisk tenkning. Ikke minst er det knyttet til Klafkis utvikling av den kategoriale danningsteori; der det elementare, det fundamentale og det eksemplariske står sentralt (se f.eks Nielsen 1998: 83).
- 5 Omtrent samtidig, i 1954, heter det tilsvarende i den norske Normalplanen for landsfolkeskulen (179) at “Den vane, kultiverte folkesongen, som er eit uttrykk for lettskjøneleg, ekte folkekunst, vil òg vera ei verksam motvekt mot alt det verdlause kling-klang av song og musikk som alltid finst.”
- 6 “Rufmelodik” er korte melodiske formler bestående av to eller flere toner. Totonemelodien, som Keller (1963: 29) kaller “Rufmelodie”, er gjerne en fallende liten ters. Den opprinnelige “Rufformel” er i følge Keller (ibid.: 30)

- antagelig basert på durtreklangens toner: grunntone, kvint, ters. I MfK1 benyttes både gjøkens "koko" og ulike navn (med eller uten opptakt) til å tekstsette disse korte melodiene.
- 7 Keller hevder for eksempel at dominantspenningen ikke bør oppfattes som en akkordisk spenning mellom tonika og dominant, men som en intervallisk spenning (47).
 - 8 Dette styrkeforholdet kommer til syne blant annet ved at hele bind 2 av MfK vies til durmelodikk i bordun- og trinnakkompagnement, mens dominant innføres først i bind 3.
 - 9 Leser vi Keetmans (1970: 61) beskrivelse av den samme prosessen, ser vi at denne fleksibiliteten er flyttet over på akkompagnementet. De første sangene synges eller spilles i følge Keetmans anbefaling av læreren, til elevenes frie tonefølge (riktig nok begrenset til ulike oktav- og kvintborduner og -ostinater).
 - 10 Det må påpekes at situasjonen er ganske spesiell i Tyskland etter 1945. Werner Jank betegner perioden som den neomusiske fasen, som vektlegger de musiske idealene fra mellomkrigstiden til tross for parallellene til nasjonalsosialistisk ideologi. Det er derfor ikke overraskende at det framkommer så sterk kritikk, og at lytting etter hvert blir definert som musikkundervisningens hovedaktivitet, for eksempel av Michael Alt, Dankmar Venus, eller i læreverket *Sequenzen* (Helmholz 2008; Jank 2005: 40).
 - 11 Komponisten og musikkpedagogen Daniel Helldén studerte blant annet hos Orff i Salzburg i 1956–57, og ble siden lærer i metodikk ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Referanser

- Alexander, Robin (2008). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- Asmussen, Hanna, Fredborg, Klari, Helldén, Daniel, Dahl, Torbjørn, Rørmark, Joar og Årva, Øystein (1962/1973/1983). *Musikkmetodikk for grunnskolen 1* (norsk utg.). Oslo: Musikk-Huset AS.
- Benestad, Finn (1976). *Musikk og tanke: Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Bohlman, Philip (1999). *Ontologies of music*. I: N. Cook & M. Everist (Red.), *Rethinking music* (s. 17-34). Oxford: Oxford University Press.

- Bonde, Lars Ole (2009). *Musik og menneske: Introduksjon til musikkpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christophersen, Catharina (2009). *Rytmask musikkundervisning som estetisk praksis: en casestudie*. Ph.D, Norges musikkhøgskole, Oslo, Norge.
- Cook, Nicholas (1998). *Music: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1972). *The archaeology of knowledge* (Sheridan Smith, A. M., oversettelse). London: Routledge.
- Georgii-Hemming, Eva og Westvall, Maria (2010) Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Hauge, Torunn Bakken og Christophersen, Catharina (2000) *Rytmask musikkpedagogikk i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helmholz, Birgitta (2008). Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. I: Siegmund Helms, Reinhard Schneider og Rudolf Weber (Red.), *Kompendium der Musikpädagogik* (4. utg.)(s. 42-63). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Heß, Frauke (2006). ... daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein ... Ernst Kreneks frühe Kritik an der „musikpädagogischen Musik“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 2006, 42-53.
- Holgersen, Sven-Erik (2002) *Mening og deltakelse. Iagttagelse av 1-5 årige børns deltagelse i musikkundervisning*. Ph.D. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Homaa, Vibeke (1989). *Orff-Schulwerk på ny*. Master, Bergen lærerhøgskole, Bergen.
- Jank, Werner (Red.) (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2009). *Didaktische Modelle* (9. utg.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jørgensen, Harald (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Keller, Wilhelm (1963) *Einführung in «Musik für Kinder»* (2. utg.). Mainz: Schott's Söhne.
- Keetman, Gunild (1970). *Elementaria: Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Kjerschow, Peder Christian (1991). *Musikk og mening*. Oslo: Idé og tanke, Tanum/Norli.
- Knudsen, Jan Sverre (2010). Musikkulturelt mangfold: forskjeller og fellesskap. I: Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 156-177). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Künzli, Rudolf (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice* (s. 41-54). London, New York: Routledge.
- Lyotard, Jean Francois (1984). *The post-modern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Meyer, Leonard B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Michelsen, Morten (2006) 'Rytmsk musikk' mellom høy og lav. *Musikk & forskning*, 26, 61-81.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, Frede V. (Red.) (2010). *Musikfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010*. København: Faglig Enhet Musikpædagogik, Institut for Didaktikk, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Nielsen, Frede V. (2011) How can music contribute to Bildung? On the relationship between Bildung, music and music education from a phenomenological point of view. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13* (s. 9-32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Niermann, Franz (Red.) (1997). *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen. Praxisreflexionen. Unterrichtsbeispiele*. Wien: Universal Edition.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1950). *Musik für Kinder 1. In Fünfteraum*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1952). *Musik für Kinder 2. Dur (Bordun - Stufen)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1953). *Musik für Kinder 3. Dur (Dominanten)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1954a). *Musik für Kinder 4. Moll (Bordun - Stufen)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl og Keetman, Gunild (1954b). *Musik für Kinder 5. Moll (Dominanten)*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl, Keetman, Gunild og Helldén, Daniel (1957). *Musik för barn 1. Pentatonikk* (svensk utg.). Mainz: B. Schott's Söhne.

- Orff, Carl, Keetman, Gunild og Helldén, Daniel (1959). *Musik för barn 2. Borduner* (svensk utg.). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl, Keetman, Gunild og Ronnefeld, Minna (1977). *Musik for børn 1* (dansk utg.). København: Musikhøjskolens forlag, Edition Egtved Danmark.
- Ruud, Even (2010). *Music therapy: a perspective from the humanities*. New Braunfels: Barcelona Publishers.
- Sandberg, Ralf (2011) Towards a critical curriculum theory in music education. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13* (s. 33-55). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Varkøy, Øivind (2001) *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. PhD. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Øivind (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I: Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 23-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Øivind (2012). '...nytt liv av daude gror'. Om å puste nytt liv i gamle talemåter. I: Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Venus, Dankmar (1969/1984). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Vogt, Jürgen (2010). Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik. I: Jürgen Vogt, Christian Rolle og Frauke Heß (Red.), *Inhalte des Musikunterrichts* (s. 6-13). Münster: LIT Verlag.

Førstelektor Jon Helge Sætre
Høgskolen i Oslo og Akershus
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 Oslo
jonhelge.sætre@hioa.no

Den diffusa positionen – Analys och diskussion av perspektiv på musikens och konstens ontologi

Kristina Holmberg

ABSTRACT

The fuzzy position – Analysis and discussion of perspectives of ontology in music and art

For many reasons, different perspectives on music and the arts are of great importance to the field of music education. For example essential both to aesthetic education research, and to music and art teachers everyday work, because it can improve teaching and learning qualities and contribute to knowledge in society at large. The aim is to discuss various actors' constructions of music and art by examining the handling of ontology in different texts. The ambition is to problematize and discuss the consequences of these constructions related to research and to musical praxis. The theoretical approach is founded in social constructionism and poststructuralism, and a combination of discourse psychology and discourse theory is used as a methodological framework. Four excerpts have been chosen for the analysis, two research articles and two interviews with professionals from two contexts of practice; the opera and the community school of music and art. The result shows that the ontology of music and art is continually being redefined. Ontological perspectives with epistemological claims are on the battlefield with more relativized perspectives. A critical discussion is made where the ontology of music and art is related to everyday praxis and research.

Keywords: music education, the arts, ontology, discourse analysis

Inledning och områdesöversikt

Under 1900-talet har idéer om konsten utmanats av mer relativa perspektiv som även tar hänsyn till vår upplevelse av den. Frågor som: Har konsten ett värde i sig? och Har viss konst ett högre värde än annan konst? har varit centrala för denna diskussion. Framskrivningen av förhållningssätten till konsten varierar avsevärt. Problematiseringar och ställningstaganden sker också utifrån olika filosofiska idéer vilka bygger på skilda ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Framträdande i denna debatt har bland annat varit, å ena sidan, att konsten kan betraktas som något objektivt som har ett värde i sig, och å andra sidan, att konsten är något subjektivt som är beroende av våra egna uppfattningar om konsten (Woodruff 2001). I denna artikel analyseras två vetenskapliga artiklar skrivna av Edström (2007) och Moisala (2003) samt två intervjuer som är hämtade från praktikerfältet, en från operan (Boldeman 2008) och en från musik- och kulturskolan (Holmberg 2010). Analyserna görs i relation till musikens och konstens ontologi och är intressanta och viktiga eftersom de kan hjälpa oss att förstå olika aspekter av undervisning i de estetiska ämnena som är framträdande på 2000-talet. Därmed kan de också bli ett kunskapsbidrag till samhället i stort och till undervisning och lärande i estetiska ämnen.

Inom det musikpedagogiska fältet kan debatten mellan Elliot och Reimer sägas uttrycka en liknande polarisering som den som lyftes fram ovan (Elliot 1996; Reimer 1995). Den handlar om två olika perspektiv på hur vi kan förstå musik. Reimer förespråkar ett förhållningssätt till musik som tar sin utgångspunkt inom musiken själv och talar också om att kvaliteter bör sökas i denna avgränsning. Detta innebär samtidigt ett avståndstagande från värderingar byggda på faktorer som kan sökas utanför musiken. Musikens mening finns enligt denna inställning i musikens inneboende estetiska kvaliteter och den formar också vår förståelse för musiken. Elliot antar ett mer kommunikativt perspektiv där musik framstår som en del av en mänsklig aktivitet som står i nära förbindelse med det kulturella och politiska i samhället. Med en sådan utgångspunkt finns inte musik i ett tomrum utan förståelsen blir avhängig av hur vi förstår världen och oss själva. Enligt denna inställning formas musikens mening i det sociala sammanhanget.

Hur musiken artikuleras har varit av intresse och fått betydelse för det musikpedagogiska fältet. Kanske främst eftersom det får anses ha en central betydelse för förståelsen av kunskapsinnehållet i musikundervisningspraktiken (Varkøy 1996; Thorgersen 2007; Krüger 1998). Även i förhållande till läroplaner och styrdokument har detta ansetts vara ett angeläget område att penetrera (Gustafsson 2000; Modin 2003; Danielsson 2008). Exempelvis lyfter Krüger (1998) fram två musklärardiskurser där läraren i den ena tillskriver viss musik ett värde utanför tid och rum medan läraren i

den andra diskursen istället betonar det aktiva musicerandet eftersom det ger eleverna individuell tillfredsställelse, alltså en subjektiv upplevelse. I den första diskursen finns en uppfattning om att viss musik står högre i hierarkin än annan musik, medan den andra diskursen skapar länkar mellan musiken och individens välbefinnande. Även Gustafsson (2000) som behandlar förändrade inriktningar inom musikpedagogiken, beskriver att det i mitten av 1900-talet gick att se en tudelning av uppfattningen om musikämnet i skolan. Den ena hänvisar till musik som skolämne med tyngdpunkten på en bildningsintention, medan den andra hänvisar till musik som intresse där det finns en ambition till att inlemma ungdomarnas musik i musikundervisningen. När det gäller estetiken i skolan så diskuteras också en variation av förhållningssätt där inte sällan en polarisering mellan det konstnärliga och det pedagogiska förs fram (Ericsson & Lindgren 2007; Bouij 1998; Bamford 2005; Folkestad 1996; Johansson 2008). Här framträder exempel från praktiken som handlar om att inta ett estetiskt-normativt eller antropologiskt förhållningssätt, alltså om det estetiska eller människan ska få inta den centrala position som kunskapen kan byggs kring.

I flera texter framhålls också en epistemologisk och ontologisk förskjutning i förhållande till konst och musik. Den handlar om att bundenheten till de moderna idealen lättar och att trycket från smakdomarna avtar (Bell 1986). Gränserna mellan högt och lågt blir otydligare liksom förhållandet mellan elitkultur och populärkultur (Featherstone 1994). Förskjutningen kan beskrivas som en demokratisering av konsten. Detta skrivs också fram som en form av uppluckring som är genomträngande i samhället i stort. Ett exempel på detta är min läsning av modernitetsteorier och kulturanalys (Giddens 1997; 2003; Jameson 1991; Ziehe 1986; 1989; 2003) som jag menar ger en förklaringsmodell där det senmoderna samhällstillståndet kan beskrivas som att upplösningen är långt gången men att det kanske inte är möjligt att fullt ut tala om ett postmodernt "anything goes" (Feyerabend 1995). Snarast är det möjligt att hävda att det postmoderna också förutsätter det moderna, att dessa båda tillstånd lever i en slags kontinuerlig symbios med varandra. På liknande vis skrivs relativism och realism fram inom socialkonstruktionismen, där huvudfrågan centreras kring huruvida ett kunskapsanspråk är möjligt eller ej (Parker 1998). Fast här är det fråga om att som forskare inta ett perspektiv. Ett sådant beslut handlar om ett epistemologiskt ställningstagande kring huruvida viss kunskap kan vara mer giltig än annan kunskap eller inte. Vad gäller modernitetsteorier och kulturanalys handlar det snarast om att analysera och deskriptivt berätta om olika tendenser i samhället. För många tänkare har ett skifte till ett postmodernt tillstånd skett och det framstår som självklart att slutna föreställningar övergetts till förmån för mer flexibla och kontextuella beskrivningar. Det som då framträder är en förskjutning från generella förklaringar till mer varierande och lokalt beroende berättelser. De

termer som används för att beskriva denna process varierar, men här kan det vara att föredra att skriva om en senmodern trend där en uppluckring av de moderna idealen till förmån för de mer postmoderna gör sig gällande (Lyotard 1984; Giddens 1997; 2003). Därmed finns också ett antagande om att upplösningen inte är total och att samhället och vår kunskap om den ännu inte kan beskrivas som en postmodernitet. I ett sådant perspektiv blir det också angeläget att identifiera det fastlåsta i relation till det ännu ej fixerade eftersom det ger kunskap om vilka idéer som lyckats etablera sig och vilka som fortfarande söker fäste. Enligt resonemanget ovan tycks det i början på 2000-talet och i det senmoderna samhället gå att skönja ett fält där olika perspektiv kämpar om att skapa hegemoni.

De variationer av förhållningssätt till konsten som framträder ovan får anses vara intressanta att diskutera vidare eftersom de har betydelse också för hur vi kan förstå olika aspekter av undervisningen i de estetiska ämnena. Syftet med denna artikel är att diskutera olika aktörers konstruktioner av konsten genom några nedslag i olika texter som hanterar musikens och konstens ontologi. Vidare är ambitionen att problematisera och diskutera de konsekvenser som dessa konstruktioner för med sig i förhållande till det vetenskapliga fältet och den musikaliska praktiken.

Förhoppningen är att genom en sådan diskussion kunna synliggöra och peka ut områden som har betydelse för musikutbildning på alla nivåer, samt forskning om dessa områden, och därmed försöka bidra med värdefull kunskap till det musikpedagogiska fältet i stort.

Begreppet konst kommer fortsättningsvis att används både i en vid betydelse, i syfte att i ett och samma begrepp fånga in olika konstnärliga ämnen, vilket även inkluderar musik, samt i en snävare betydelse där konst står för bildkonst.

Vetenskapsteoretiska och metodologiska positioneringar

Föreliggande text tar avstamp i socialkonstruktionistisk och poststrukturalistisk teori- och utbildning och använder genomgående en kombination av diskurspsykologi (Potter & Wetherell 1987; Potter 1996) och diskursteori (Laclau & Mouffe 1985) som metodologiskt angreppssätt. Här finns det också anledning att hänvisa till en genomgripande redogörelse och diskussion kring angreppssättet som genomförts i en tidigare publikation (Holmberg 2008).

Diskursanalys har använts som metodologiskt ramverk i ett antal arbeten inom musikpedagogik (Ericsson 2006; Ericsson & Lindgren 2010; Ericsson & Lindgren 2011; Holmberg 2009; 2010; Zimmermann Nilsson & Ericsson 2012a; 2012b; Lindgren 2006;

Lindgren & Ericsson 2010; Lindgren & Ericsson 2011). I dessa har forskarna vanligen använt en kombination av diskurspsykologi (Potter & Wetherell 1987; Potter 1996) och diskursteori (Laclau & Mouffe 1985). När de båda diskursanalytiska inriktningarna har använts sida vid sida har det bidragit till en möjlighet att å ena sidan diskutera retorik och interaktion med hjälp av diskurspsykologin och å andra sidan diskutera diskurser och artikulationer med hjälp av diskursteorin. På så sätt blir analysen en analys av mötet mellan mikro- och makronivå. I föreliggande arbete är detta en viktig aspekt eftersom underlagen som valts ut för analys varierar då exempel från både vetenskapliga texter och transkriberade samtal används. Metodologiskt ansluter jag mig i denna studie till en sådan kombination av ett diskurspsykologiskt och ett diskursteoretiskt perspektiv (Laclau & Mouffe 1985; Potter 1996; 1998; Potter & Wetherell 1987). Det innebär ett relativistiskt förhållningssätt där verkligheten anses vara helt igenom socialt konstruerad och att språket är centralt för förståelsen för hur sociala och kulturella företeelser produceras och reproduceras i samhället.

Talet eller texten blir den handling som skapar den sociala verkligheten. Detta för även med sig ett intresse för *hur* verkligheten skapas, oavsett om det sker i en text där en betydande vetenskaplig begreppsapparat och kunskap används eller om det sker i ett vardagligt samtal mellan två personer. Tvärtom kan det utifrån en diskursanalytisk position snarast uppfattas som en kvalitet att analysera konstruktioner som görs i olika texter, eftersom kvaliteten består i den frammejslade variationen av olikheter. Det är också utgångspunkten i detta arbete, att ett underlag av olika texter ska bidra med variation och ytterligare dignitet i de analyserande och resonerande delarna. Det handlar om att dekonstruera i betydelsen undersöka hur argumentationen i texterna är uppbyggda för att studera hur retoriken kring olika fenomen kommer till uttryck. Hur något framställs är det centrala i detta perspektiv. Med en sådan utgångspunkt blir även den här artikeln en berättelse bland andra där konstruktioner kring den sociala verklighet vi lever framställs på bestämda sätt genom de kategoriseringar och retoriska strategier jag som forskare använder mig av. En neutral position är enligt denna artikels teoretiska perspektiv inte möjlig att inta.

I detta arbete tas också avstånd från det som kan beskrivas som en form av teoretisk imperialism, vilket betyder att endast de kategoriseringar som uttrycks och skapas i empirin tas i anspråk för analys, tematisering och diskussion (Holmberg 2008). Detta betyder att inga för-kategorier lyfts in utan det är analysen av texterna som får skapa dessa kategorier. Detta innebär en relativisering av kunskap och anbefaller en lyhördhet inför det empiriska material som finns vid handen. Exempelvis så studeras konstens och musikens ontologi utifrån de konstruktioner som görs i empirin. Detta tillvägagångssätt emanerar ur en ambition att ta tillvara på olika kunskaper och inte låta sig begränsas av de föreställningar som redan lyckats etablera sig i samhället

och i forskarvärlden (Laclau & Mouffe 1985; Potter & Wetherell 1987; Potter 1996). Att forskaren har inflytande över det som skrivs fram är dock ofrånkomligt. Valet av tidigare forskning samt teoretiskt och metodologiskt perspektiv har otvetydigt betydelse. Detta hanteras inom diskurspsykologin genom att man beaktar ett reflexivt förhållningssätt, vilket betyder att en så stor del som möjligt av processen görs synlig i texten som produceras samtidigt som alternativa förståelser så långt det är möjligt också presenteras (Holmberg 2008).

Analys och design

Empirin i denna artikel bygger på fyra olika texter som på varierande sätt hanterar konstens ontologi. De första två är vetenskapliga artiklar, den första skriven av Edström (2007) och den andra av Moisala (2003). I de båda artiklarna presenteras och diskuteras olika perspektiv på konst och musik varför jag funnit det angeläget att analysera texterna närmare. De står både i polemik till varandra och har överlappande teman. De nästföljande texterna är två intervjuutdrag. Den första är hämtad från Dagens Nyheter där en journalist intervjuar en regiassistent kring en operauppsättning (Boldeman 2008) och den andra är hämtad från en avhandling i musikpedagogik (Holmberg 2010). Intervjun i DN är intressant eftersom den behandlar konstens ontologi på ett lite överraskande sätt. Samtalet i avhandlingen har valts eftersom lärarna här på ett vederhäftigt sätt uttrycker en retorik kring konstens ontologi som jag finner spännande att studera vidare.

Valet av empiriskt material för denna artikel har gjorts utifrån en insikt om att texterna på olika sätt både kan positionera sig i förhållande till konstens ontologi och berätta om konstens ontologi. Vilka andra val som än hade gjorts så hade andra konstruktioner kommit i dagen. Som forskare är det möjligt att välja de mest citerade artiklarna som hanterar konstens ontologi, eller de som är mest förekommande i forskarutbildningar, eller de som är mest lästa av lärare inom de konstnärliga ämnena. Vilket val som än görs så kommer något att behandlas mer medan annat kommer att behandlas mindre eller uteslutas, vilket får betydelse för resultaten (Potter 1996). Ambitionen skulle också kunna vara att presentera så mycket forskning som möjligt och därmed inte ge varje publikation så mycket utrymme.

Det är texter som är producerade i olika praktiker som valts för denna studie. De båda vetenskapliga artiklarna (Edström 2007; Moisala 2003) får i detta sammanhang bli språkrör för den reflekterade texten, där det finns en förväntan om att det som skrivs även knyts till andra texter. De båda intervjusamtalen (Boldeman 2008;

Holmberg 2010) får här uttrycka den mer flyktiga kunskapen som har talets starka här och nu närvaro. Även om de transkriberats till text så är det interaktion och dialog i realtid som producerats. Jag väljer att utgå från fyra texter som på något sätt belyser inställningar till konsten. Därmed ligger de också i linje med studiens syfte och kan vara behjälpliga när konstruktioner av konsten ska studeras närmare.

Här nedan redogör jag för hur jag gått tillväga i bearbetningen av studiens empiriska material.

1. Bearbetningen av det empiriska materialet inleddes med att artiklarna och intervjuutdragen lästes var för sig upprepade gånger för att mejsla fram den retorik och de konstruktioner som författarna och samtalsdeltagarna använder var för sig när de skriver och talar om konsten.
2. Konstruktionerna innebär i sin tur olika hierarkiseringar, gränsdragningar och kategoriseringar (Laclau & Mouffe 1985; Potter & Wetherell 1987; Potter 1996) som pekar ut hur konsten görs i dessa sammanhang. I detta analyssteg skriver jag fram hur konstruktionerna artikuleras av författarna till artiklarna och av samtalsdeltagarna. Det betyder att de kan använda en mängd tidigare kunskaper, som filosofiska perspektiv, forskning och andra erfarenheter, men det som analyseras i denna studie är hur de artikulerar sina ståndpunkter och vilken retorik som används.
3. I vissa fall har kedjor av betydelsebildningar skapats utifrån ekvivaleringens och olikheternas logik (Laclau & Mouffe 1985). En sådan analys görs för att förtydliga de gränsdragningar som förekommer i de olika empiriska texterna.
4. Analysen fortsätter i diskussionsavsnittet Konstens ontologi och det diffusa. Här lyfts analysnivån till att omfatta samtliga fyra texterna vilket mynnar ut i en övergripande diskussion kring det som framkommit i analyssteg 1-3. Avslutningsvis görs ytterligare ett lyft och det empiriska resultatet möter utgångspunkterna som presenterats i inledningen till artikeln.

Resultat

I detta avsnitt hanteras röster från det vetenskapliga fältet genom analyser av hur konsten konstrueras i två vetenskapliga artiklar skrivna av Edström (2007) och Moisala (2003). Det som blir möjligt att fånga in på detta sätt är de idéer om uttrycks i texterna och förhoppningen är att på detta sätt kunna föra vidare intressanta och kritiska aspekter till den avslutande diskussionen.

Två vetenskapliga texter

En första konstruktion görs av Edström (2007) som beskriver två positioner, musiken som *konst* respektive musiken som *liv*. När musik beskrivs som konst uppfattas den ha ett värde i sig, medan musik som liv relaterar till den individuella upplevelsen av konsten.

I den första positionen beskriver Edström (2007) att konst har ett värde i sig som kan frikopplas från yttre omständigheter som till exempel ett historiskt perspektiv. Därmed får konsten ett innehåll som går bortom tid, vilket gör konstens värde ahistoriskt. I detta perspektiv framställs även estetiska objekt ha en kvalitet som är beständig över tid. Denna extra kvalitet som ges konsten görs till argument för att hålla avstånd från ett politiskt perspektiv på musikvetenskapen. Musik konstrueras på så sätt som konst med ett påvisbart värde.

I den andra positionen beskrivs musiken istället som liv och då uttrycks samtidigt ett avståndstagande från att musik kan vara något i sig. Istället framförs en uppfattning om att musik inte kan frikopplas från sociala mekanismer och att de försök till objektiv musikforskning som gjorts snarare är uttryck för en specifik grupps intressen och värden. Här uttrycks även en inställning om att den sociala kontextens betydelse för musikförståelsen bör lyftas fram i den musikvetenskapliga forskningen och att ingen musik är möjlig att beskriva utanför ett sociologiskt ramverk. I framställningen av musik som liv är det sociala alltings verkan och orsak.

Ett begrepp som Edström (2007) använder och som inte ges något entydigt innehåll är "det sociala". Det sociala jämförs med något yttre och blir en motsats till ett inre musikverksperspektiv. Redan genom att tala om det inre och det yttre, om konsten som något i sig eller som liv, uppstår vissa oklarheter. Att det inre verksperspektivet kopplas till en uppfattning om att konst är något i sig är inte problematiskt, men att beskriva det yttre som det sociala och sedan knyta detta till musik som liv och alltings orsak och verkan skapar en del problem. De ligger som jag ser det främst i att det som beskrivs som det yttre har svårt att kampera ihop med musik som liv och alltings orsak och verkan. För om konsten är allting hur kan det då vara det yttre? Det yttre förutsätter i någon mening att det finns något inre som så att säga är kärnan, det riktiga och sanna. Möjligtvis är också denna något eklektiska ontologi orsaken till att Edströms positionering inte så lätt låter sig beskrivas. Edströms ambition att positionera sig mellan dessa förhållningssätt innebär samtidigt att båda perspektiven behöver hanteras. Då uppfattas musik som något i sig och som något som kan finnas utanför den sociala kontexten, samtidigt som musik är en del av det sociala, i det andra perspektivet, och därmed är alltings orsak och verkan. Frågan är om det överhuvudtaget är en möjlig position.

Edström (2007) framstår som ovillig att släppa tanken på att musik har någon form av värde i sig, även om han inte går så långt att han skriver in musiken i en noumenal värld. Möjligtvis ligger förklaringen i musikvetenskapens historia och en prägling från det egna forskningsfältets traditioner. Edström skriver i sin artikel att vissa objekt har präglat kulturhistorien och att de därför också betyder vissa saker. Med andra ord tycks inte Edström villig att släppa den kunskapsdiskurs som vuxit fram inom musikvetenskapen till förmån för ett fullständigt genomträngande antiessentialistiskt och relativiserat perspektiv.

En andra konstruktion görs av Moisala (2003) som skriver fram det musikvetenskapliga fältet som tudelat, men istället för att hänvisa till konst som något i sig eller som liv används begreppen autonomiestetik och det postmoderna som utgångspunkt. Enligt den framställning som görs i artikeln tillhandahåller musiken själv sina betydelser inom autonomiestetiken, vilket skapar en autonom karaktär. Här framställs exempelvis skönhet som en egenskap som finns i musiken och inte hos lyssnaren. Det postmoderna alternativet till autonomiestetiken som beskrivs, är en mer dialogisk inställning som betonar verkets "diskursivitet och heterofoni" (14). Här finns alltså en uppfattning om att musiken endast kan existera när någon erfar den och att den alltid får betydelse som en del av en kontext. Här ligger musikens skönhet i lyssnarens öra. Musikaliska betydelser är med andra ord alltid inskrivna i ett socialt sammanhang i det dialogiska perspektivet.

Moisala (2003) hävdar att postmodern musikanalys till stor del är en reaktion mot autonomiestetikens oförmåga att ta hänsyn till människors upplevelser. Dialogisk analys tar avstånd från att musik skulle ha en bestående identitet och hävdar istället att varje analys på nytt konstruerar verket "i ljuset av ett antal (medvetet eller omedvetet) gjorda förhandsantaganden" (18). Detta öppnar i sin tur upp för multipla tolkningar att göra sig hörda inom musikvetenskapen. Idén är att låta många olika röster framträda och att forskaren i resultatet diskuterar en heterofoni av många och även ibland motstridiga betydelser. Moisala påpekar även att det inom den dialogiska analysen inte finns någon strävan efter att ge en heltäckande eller homogen beskrivning av ett verk utan att det snarast handlar om att forskaren konstruerar en dialog kring verket utifrån sin position.

Det relationella perspektivet lyfts fram som en del av det postmoderna teoripaketet där musiken endast kan förstås utifrån ett socialt sammanhang vilket leder till att musiken här uppfattas som ett kontextuellt fenomen. På så vis skrivs musiken fram som ett område för sociala tolkningar, där musiken inte kan vara något annat än just olika tolkningar. Genom att i en relativistisk anda lyfta fram de olika rösterna i verkdialogen åstadkommes en heterofoni där det även är möjligt för forskare med en autonom musikuppfattning att komma till tals, men då inte med större auktoritet än

de andra rösterna. Därmed skapas en möjlighet att även ta till vara den expertkunskap som vuxit fram genom åren, och låta den komma till uttryck i en väldefinierad ontologi.

I Moissalas (2003) postmoderna perspektiv finns utrymme både för den autonoma och för den socialt konstruerade estetiken genom att det här görs en differentiering mellan uppfattningar som skrivs fram på vetenskaplig nivå och på empirisk nivå. Den vetenskapliga nivån ansluter sig till en socialkonstruktionistisk ontologi och en öppenhet skapas inför olika uppfattningar kring konsten som återfinns på empirisk nivå. Den vetenskapliga texten inriktas sedan på att diskutera olika möjliga inställningar till konsten. I det postmoderna perspektivet blir även vardagsuppfattningar som florerar i samhället att räkna som betydelsefulla kunskaper. Därmed innefattar den postmoderna ontologin en kunskapsrelativisering som kanske framför allt uppfattas som hotfull av de som under lång tid byggt upp expertkunskap inom kunskapsområdet, personer som därmed också bidragit till artikuleringen och definieringen av fältet. Härmed blir forskare som anammat det postmoderna perspektivet också en del av iscensättningen av en mer genomgripande förändring, ett paradigmskifte, där det centrala uppdraget förändrats från att ge svar till att skapa dialog.

Två intervjuer

I detta avsnitt hanteras idéer som figurerar inom ramen för praktiken så som de framkommer i två intervjusamtal. Det första är hämtat från Dagens Nyheter (Boldemann 2008, 26 maj) och används för att fånga in idéer från en operakontext. Det andra är ett exempel från ett gruppsamtal där lärare i estetiska ämnen som arbetar vid musik- och kulturskolan resonerar kring sin undervisning (Holmberg 2010).

För det första analyseras ett samtal som redovisas i dagspressen. Med anledning av att Rossinis Askungen har premiär på Kungliga Operan i Stockholm finns en artikel i Dagens Nyheter (Boldemann 2008, 26 maj). Enligt tidningsartikeln är det ingen riktig premiär, eftersom föreställningen är en färdig fransk uppsättning, som nu fylls med sångare från Stockholmsoperan. DN-journalisten intervjuar regiassistenten Jeffrey Carey som så att säga är en del av det inköpta operapaketet från Frankrike:

- Är det svårt att komma till ett annat land med en färdig föreställning?
- Det fungerar. Det fascinerande med opera är att det är en internationell och gränsöverskridande konst. Du blir italienare när du sjunger Rossini. Identiteten sitter i musiken.

Enligt Carey (Boldemann 2008, 26 maj) är det operan "i sig" som skapar föreställningen, det vill säga konsten, varför det heller inte är något problem att byta ut sångarna

eller göra produktionen i ett annat land. På så sätt skapas ett hierarkiskt förhållande mellan *operan* å ena sidan och *sångarna - kontexten* å andra sidan. Genom att operan placeras högt upp i hierarkin står den även lättare emot kritisk granskning. I exemplet ovan blir en utövare även italienare bara genom att sjunga Rossini eftersom operan i sig påverkar sångaren att utföra konsten på "rätt" sätt. Detta perspektiv implicerar att konsten i sig har kvaliteter som överförs till utövaren exempelvis i form av en specifik identitet. När det gäller det sammanhang eller det land som en föreställning ges i, har det enligt Carey ingen betydelse för hur konsten uppfattas eftersom "opera är en internationell och gränsöverskridande konst". Även här hierarkiseras konsten och placeras i en position som står över andra gränser, i det här fallet de nationella.

Samtidigt är uttalandet "Du blir italienare när du sjunger Rossini" begränsande i förhållande till det nationella. Både musiken och kompositören är det nationella, och i detta fall italienska, och den inverkan musiken har på sångarna är så stark att det räcker med en upplevelse av den för att tolkning och interpretation ska bli fulländad. Genom att träda in i Rossinis musik så förvandlas sångaren till det självklara i sammanhanget, nämligen en italienare. Det absurda i denna retorik kan göras än tydligare genom att placera händelsen i en annan kontext där andra möten mellan kulturer eller nationer äger rum. Låt säga att en nyanländ flykting från Afghanistan sjunger en svensk folkvisa utifrån devisen – du blir svensk när du sjunger folkvisor. De flesta skulle säkert tvivla på ett sådant tillvägagångssätt även om den traditionella musiken kan kommunicera en del av känslor och föreställningar som haft inflytande över svensk kultur. Påståendet att det är ett sätt att bli svensk på tycks ändå ligga fjärran från de komplexa sammanhang nationell identitet bör sättas in i. Kanske operan som konstform äger inneboende verktyg som kan skapa människors identitet, liksom en svensk folkvisa skulle kunna göra detta. Men i huvudsak är detta frågor som inte helt enkelt låter sig besvaras, för vad innebär det att bli italienare eller svensk och vem äger tolkningsföreträdet och mandatet att få definiera detta. Den som i och för sig ifrågasätter operans nationella gränslöshet i citatet ovan är journalisten. För genom att ställa frågan öppnar han upp för en inställning till operans nationella, och därmed kulturella oberoende, som inte helt självklart. Annars hade ju inte frågan ställts.

För det andra analyseras ett samtal mellan fyra lärare i estetiska ämnen. I citatet nedan diskuterar lärarna vid musik- och kulturskolan bland annat vad som är kultur och vad kulturen kan tänkas tillföra. Här konstrueras konsten bland annat utifrån de erfarenheter som lärarna har från undervisningspraktiken.

Hasse: dels det självklara i att kultur berikar ju på alla sätt och vis va... det skulle ju inte finnas några krig om alla höll på med musik... men sen är det de som du sa... vi för ju faktiskt vidare en tradition också vad det gäller

musikdelen... skulle kulturskolan inte finnas så skulle det ju bara finnas garageband höll jag på att säga... det skulle inte finnas nån som lärde sig att spela tvärflöjt eller klarinett eller fiol eller trombon liksom dom instrumenten skulle ju dö ut faktiskt tror jag...

Erik: glöm volvoorkestern, glöm...

Hasse: ja visst allting sånt skulle försvinna...

Kristina: men världen hade kanske varit lika härlig ändå...

Hasse: nä...

Erik: det tror jag inte...

Hasse: nä men det tror jag allvarligt inte jag tror det berikar samhället alltså... kultur...

Erik: musik gör människor... lyckligare

[

Lena: jag tror kultur gör människor lyckligare...

Erik: kultur ska man säga... inte bara musik...

(Holmberg 2010: 127-128)

I samtalssekvensen görs en del gränsdragningar och kategoriseringar som får anses vara av intresse. För det första lyfts kulturen fram som så berikande för människor att det inte skulle finnas några krig om alla höll på med musik. Därefter talas det om den tradition som förs vidare inom kulturskolans musikundervisning, som dessutom kopplas till instrumenten tvärflöjt, klarinett, fiol och trombon. Att tala om en tradition som finns i kulturskolan och inte i garagebanden blir ett sätt att skapa kulturskolan som en betydelsefull kulturinstitution. Utifrån samma resonemang kan garageband då uppfattas som icke-betydelsefull och som en icke-kulturinstitution. Och det som blir kvar om man tar bort kulturskolan, är bara garageband, och får de ta över skulle det leda till att de specifika instrument som nämnts skulle försvinna. Att samhället skulle kunna vara lika bra ändå håller inte lärarna med om eftersom kultur berikar samhället. Även här utesluter lärarna att garageband kan kopplas samman med begreppet kultur. Därmed har lärarna gjort en gränsdragning där traditionen som förs vidare i kulturskolan, som i sin tur är knuten till vissa instrument, räknas som kultur. Den verksamhet som garagebanden däremot bedriver räknas inte som kultur eftersom där inte finns någon möjlighet att spela de instrument som knyts till tradition och kultur.

Det som även är intressant här är hur lärarna framställer värdet av två olika musikerksamheter utifrån den uppfattning de har om vad som är kultur och inte. Det som framställs som kultur är den musik som spelas på instrumenten tvärflöjt, klarinett, fiol och trombon. Dessa instrument kan förstås som representanter för en musikstil

som inte står att finna i garagebandens repertoar. Istället representerar instrumenten musik som av tradition finns i kulturskolan det vill säga i stor utsträckning västerländsk konstmusik och annan för instrumenten lämplig musik. Här handlar det om musik som av tradition har ett värde och som utförs på för musiken passande instrument. Jämför detta med garagebanden och den ungdomsmusik som förekommer där och som snarare spelas på instrumenten elgitarr, bas, trummor och synt. Här tilldelas inte musiken ett värde utifrån en tradition, istället säger lärarna att det "bara" blir denna musik kvar om kulturskolan skulle försvinna. Värderingen som görs ställer kulturskolans musikkultur ovanför garagebandens musikkultur. Samtidigt är det möjligt att lägga denna diskussion kring olika musik i ungdomarnas perspektiv. Lärarna säger att garagebanden skulle finnas även om inte kulturskolan fanns. Det ligger då nära till hands att föreställa sig att det är ungdomarna själva som har ett intresse av att driva denna verksamhet utifrån ett intresse de har. Detsamma gäller då inte för kulturskolan som drivs av lärares intresse av att föra en tradition vidare.

Konstens ontologi och det diffusa

De perspektiv som förs fram av Edström (2007) och Moisala (2003) är snarlika även om de hänvisar till olika ursprungskällor. Det som skiljer är de positioner de väljer. Edström lägger sig mitt emellan ytterligheterna att konsten kan vara något i sig och att konsten är en del av det sociala, medan Moisala tydligt tar parti för det postmoderna perspektivet. Skillnaden mellan Edströms och Moivalas angreppssätt blir flera, men det intressanta ligger framför allt i möjligheten till ett reflexivt förhållningssätt. För genom att till viss del behålla den essentialistiska inställningen till musik förlorar Edström möjligheten att fullt ut studera hur musiken konstruerats i förhållande till sin tolkningsram. Därmed lämnas också förgivet-taganden kring konsten i ett osynligt dunkel. Detta beskrivs även av Moisala som ett problem för autonomiestetiken eftersom analysen här döljs "bakom en ridå av objektivitet, absolutism och tidlöshet" (s. 16). Dessutom problematiserar Moisala forskarens position och hävdar att forskaren alltid bör göra sin position så tydlig som möjligt eftersom det idag inte finns någon självklar tolkningsram. Genom denna reflexivitet byggs så att säga även forskarens subjektivitet in i analysen och blir synliggjord. Därmed skapas också möjligheter för andra intressenter att problematisera och diskutera forskarens positionering.

När Carey (Boldemann 2008, 26 maj) uttalar sig gör han det från en position där en mängd olika antaganden är gjorda på förhand. Han befinner sig i en operakontext där han talar med en operajournalist om opera och operasångare. Det är de initierades

samtal vi får del av i samtalet. Det som är intressant här är hur Carey med hög grad av självklarhet beskriver operan som en kulturverksamhet vilken inte görs nåbar för ett kritiskt perspektiv eftersom den beskrivs existera av sig själv. Genom att placera operakonsten på en piedestal vilken står över nationsgränser och utövare tillägnas konsten ett innehåll i sig som står över våra uppfattningar om den. Det Carey uttrycker kan kopplas till Edströms (2007) och Moissalas (2003) beskrivning av konsten som något i sig och den autonoma estetiken.

Lärarna i musik- och kulturskolan värderar musik i högt och lågt i den samtalssekvens som presenterats. Den musik som förekommer i kulturskolan beskrivs ha ett värde i sig medan den musik som spelas av garagebanden inte ens räknas som kultur men däremot som något som hör till ungdomarnas värld och musikintressen. Även här finns kopplingar till Edströms och Moissalas beskrivningar av konsten. Det som beskrivs som kultur är den musik som spelas på de akustiska och traditionella instrument som finns i kulturskolan. Denna musik har ett innehåll i sig som är inflytelserikt för människor, exempelvis i moraliska hänseenden när det gäller att avstå från att kriga. Att tillägna musiken en sådan egenskap får anses ha stora likheter både med Edströms inställning att konst har ett värde i sig och med Moissalas autonoma konst. När det gäller musik som spelas av garagebanden så anses den, i musikleärarnas perspektiv, inte ha denna kvalitet. Här hör musiken istället samman med ungdomarnas musikintresse och instrument kopplade till populärmusikens och ungdomskulturens genrer. I detta perspektiv är det också människornas uppfattning och intresse för musiken som bestämmer vilken musik som ska spelas. Ett sådant perspektiv får anses överensstämma med Edströms (2007) beskrivning av musik som liv och Moissalas (2003) beskrivning av att musik får ett värde genom människans subjektiva sätt att erfara den.

Genom de analyser som genomförts inom ramen för föreliggande artikel har konstruktioner om konsten som autonom och om värdehierarkiseringen av konsten gjorts synliga och därmed också visat sig vara levande i vår samtid. I operakontexten och i musikleärarkontexten tycks de olika aktörerna anammat en inställning till konsten som genomsyrar de sätt på vilket de förhåller sig till den. Frågan är om det är möjligt för en regissör, musiker eller lärare att positionera sig utanför den noumenala eller den autonoma etikuppfattningen? Som praktiker har de som uppgift att gestalta ett verk och om de inte skulle utgå från musiken i sig då skulle de bryta de traditioner som sedan länge finns inom fältet. Detta skulle i så fall innebära en chanstagnation där de riskerar att frysas ut av resten av aktörerna på fältet och uppfattas som amatöriska eller kanske till och med okunniga. En "utanför det traditionella"-positionering skulle i detta fall lätt kunna leda till en kunskapsdevalvering för praktikerna. Det är ju i stor utsträckning också traditioner som bär kunskaper. Om konstens värde relativiseras

och endast vars och ens subjektiva värderingar får styra, tillmäts inte en musikers eller musiklärarens kunskaper större betydelse än gemene mans. En sådan förskjutning skulle vara förödande för hela utbildningsväsendet inkluderat musikutbildning på alla nivåer. Därför har också konsten som något i sig och den autonoma inställningen en självskriven plats i den musikaliska praktiken. Avvikelser från detta får stanna vid ett tankeexperiment, som framstår som en absurd idé.

Utifrån det som hittills kommit fram i denna artikel vill jag därför mena att det kan vara viktigt att skilja mellan musikens praktikinivå och den vetenskapliga nivån. En fullständig relativisering i musikutövarleden får ett löjets skimmer över sig och är något som skulle genomföras med epistemologiska förluster eftersom kunskapsanspråken blir svaga. Som Edström (2007) skriver har musiken alltid blivit skapad i en tradition och med ett syfte, vilket blir svårt att bortse ifrån i en musikalisk praktik. Men på vetenskaplig nivå får detta anses vara endast en av en mängd möjliga sätt som musiken kan hanteras på. Moissalás (2003) dialogiska analys, å ena sidan, befinner sig på en vetenskaplig nivå och innesluter olika perspektiv men får också svårt att hävda sig på en praktikinivå. Edström (2007), å andra sidan, befinner sig både på musikpraktikernivå och också på en vetenskaplig nivå vilket bidrar till att positionen framstår som otydlig. Frågan bör också ställas om detta i sin tur kan vara en av anledningarna till att möjligheterna att finna gemensamma positioner för vetenskap och undervisningspraktik stundtals kan uppfattas som utmanande.

I föreliggande arbete har ett flertal olika förhållningssätt till konst och musik konstruerats vilka på olika sätt kan sägas representera kunskap så som den kan komma till uttryck på 2000-talet. Dessa används i olika sammanhang samt är under kontinuerlig förhandling. Konstens ontologi har tidigare diskuterats inom flera områden och det går att se att detta samtal i allra högsta grad fortlever och är relevant. Utifrån det som framkommit här framstår det som om de moderna perspektiven och fasthållandet av en epistemologi fortsätter att föra en kamp mot de relativa perspektiven som tillsammans med idéer om ett postmodernt tillstånd försöker hegemonisera samhället och vårt förhållande till konsten (Giddens 1997; 2003; Ziehes 1986; 1989; 2000). Härigenom kan slutsatsen dras att den polarisering som synliggjorts i inledningen till detta arbete (Elliot 1996; Reimer 1995; Woodruff 2001) inte är en del av en förlegad kamp utan snarast får anses vara lika aktuell än idag. De stora narrativen fortsätter att leva sida vid sida med de små berättelserna och vårt samhälle och vår kunskap om den kan ännu inte beskrivas som förvandlad till en totalt upplöst postmodernitet. Därmed stöds också förhoppningarna och idén om att denna diskussion får fortsätta och att debatten om konsten som autonom eller heteronom ännu inte nått till vägs ände. Istället finns en förhoppning om att debatten ska hämta ny kraft från nya aktörer på fältet. Det går att ana kontinuerliga förskjutningar som kan ge näring

åt återkommande problematiseringar och diskussioner kring det musikpedagogiska forskningsområdet.

Referenser

- Bamford, Anne (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the art in education*. Münster: Waxman.
- Bell, Daniel (1986). Kapitalismens kulturella motsägelser: modernismen som förförare. I: M. Löfgren & A. Molander (Red.). *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedts.
- Boldemann, Marcus (2008, 26 maj). "Sagan om den evigt hunsade". *Dagens Nyheter*.
- Bouij, Christer (1998). "Musik – Mitt liv och kommande levebröd". *En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap. Göteborgs universitet.
- Danielsson, Annika (2008). Synen på musik i Lpo 94 och dess föregångare. *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Volume 10 (s. 215-228). Oslo: NMH-publikationer.
- Edström, Olle (2007). Mellan Martin och Marschner. I: E. Georgii-Hemming (Red.). *Kunskapens konst: Vänbok till Börje Stålhammar*. Örebro: Musikhögskolan.
- Elliot, David (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik*. Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, Claes och Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Region Värmland: Resurscentrum, Ung Kultur.
- Ericsson, Claes och Lindgren, Monica. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, Claes and Lindgren, Monica (2011). The Conditions for the Establishment of an Ideological Dilemma: Antagonistic Discourses and Over-Determined Identity in School Music Teaching. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (5), 713– 728.

- Featherstone, Mike (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. Kultursociologiska texter i urval och översättning av Fredrik Miegel och Thomas Johansson. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.
- Feyerabend, Paul (1995). Anything goes. I: W. T. Anderson (Red.). *The truth about the truth: De-confusing an re-constructing the postmodern world*. New York: Harper/Putman.
- Folkestad, Göran (1996). *Computer Based Creative Music Making. Young People's Music in the Digital Age*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Giddens, Anthony (2003). *En skenande värld*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. Uppsala: Studies in Education 91.
- Holmberg, Kristina (2008). Grund, uppbyggnad och verktyg – diskurspsykologi som analysredskap i musikpedagogisk forskning. *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Volume 10 (s. 113-134). Oslo: NMH-publikasjoner
- Holmberg, Kristina (2009). What can Discourse Psychology say About Teachers' Music talk and Their Teaching Strategies? I: Jukka Louhivuori, Tuomas Eerola, Suvi Saarikallio, Tommi Himberg & Päivi-Sisko Eerola (Red.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* Jyväskylä, Finland. August 12-16.
- Holmberg, Kristina (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Jameson, Fredric (1991). *Postmodernism, or, The cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso
- Johansson, Karin (2008). *Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice*. Malmö: Musikhögskolan.
- Krüger, Thorolf (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers Work*. Diss. Bergen: University College Press.
- Laclau, Ernesto and Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, Monica and Ericsson, Claes (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 9 (3), 35–54.

- Lindgren, Monica and Ericsson, Claes (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training - What's at Stake?. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (8), 18-31.
- Lyotard, Jean-François (1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Modin, Christer (2003). *Vad säger läroplanen? En kritisk analys av kursplanerna för musik i grundskolans Läroplaner Lgr 80, Lpo 94 och Kp 2000*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Moisala, Pirkko (2003). Grundpremissen för dialogisk musikanalys. *STM 2003 Svensk tidsskrift för musikforskning*, 13-27.
- Parker, Ian (1998) (ed). *Social constructionism, discourse and realism*. London: Sage Publications.
- Potter, Jonathan (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, Jonathan (1998). Fragments in the Realization of Relativism. I: Parker, Ian (Red.), *Social Constructionism, Discourse and Realism* (s. 27-45). London: Sage
- Potter, Jonathan and Wetherell, Margareth (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Reimer, Bennett (1989). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Thorgersen, Ketil. A. (2007). Teachers reflecting on aesthetics. *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Volume 9 (s. 189-211). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Woodruff, David, M (2001). A virtue Theory of Aesthetics. *Journal of Aesthetic Education*, 35(3), 23-36.
- Ziehe, Thomas (1986). Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. I: M. Löfgren & A. Molander (Red.) *Postmoderna tider?*. Stockholm: Nordsteds.
- Ziehe, Thomas (1989). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/ Stehag: Symposium Bokförlag.
- Ziehe, Thomas (2000). Adjö till sjuttioalet! I: J. Bjerg (Red.)(2000). *Pedagogik en grundbok*. Stockholm: Liber AB.
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene and Ericsson, Claes (2012a). The Silenced Discourse: Students with Intellectual Disabilities at the Academy of Music in Sweden. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9).
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene och Ericsson, Claes (2012b). Studenter med intellektuell funktionsnedsättning i rytmikundervisning inom högre musikutbildning: subjektspositioner, identitet och kunskapsbildning. *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Volume 14 (s. 105-125). Oslo: NMH-publikasjoner.

Lecturer, PhD
Kristina Holmberg
Halmstad University,
School of teacher Education LUT
Box 823, S-301 18 Halmstad, Sweden
Kristina.Holmberg@hh.se

Processer i sammenspil – en hermeneutisk undersøgelse som et bidrag til forståelse af det musikalske sammenspils fænomenologi

Laura Toxværd

ABSTRACT

Processes of ensemble playing – a hermeneutical study as a contribution to the understanding of the phenomenology of musical ensemble playing

How does ensemble playing appear between two musicians rehearsing graphic notated scores in a recording studio? The object of the research is a video recording of this situation. Viewing the video film three acts constantly occur in a specific order. A video sequence from each of the three acts is picked out and described and analysed with a phenomenological approach. In every one of the three acts the phenomenon 'ensemble playing' manifests itself as a distinct intentional act constituting an intentional object. In the processes of ensemble playing the concepts of intersubjective contact and of the creation of musical products appear as the invariant traits of the phenomenon. The result of the research is an identification of ensemble playing as both individual and collective processes that contain a musical practice as well as a creation of a musical product. In addition the processes of ensemble playing involve a present act of playing and a distance to this play.

Keywords: ensemble playing, processes, video, phenomenology, hermeneutics

Undersøgelsens genstand og problemfelt

Genstanden for den undersøgelse, jeg her vil orientere om, er musikalsk sammenspil som fænomen og helt konkret, hvordan sammenspillet mellem to øvede musikere viser sig gennem sammenspillets proces. Undersøgelsen indgik i en specialeafhandling fra kandidatuddannelsen i didaktik (musikpædagogik), Institut for Uddannelse og Pædagogik, Arts, Aarhus Universitet. Sigtet var at undersøge grundlæggende aspekter af sammenspillets fænomenologi. Problemstillingen, som jeg undersøgte, tog udgangspunkt i en videofilmte sammenspilssituation: Hvordan fremtræder musikalsk sammenspil mellem to musikere som et fænomen med identificerbare momenter, og hvordan kan disse momenter, der også betragtes som akter, nærmere forstås og begrebsliggøres? To musikere, en pianist og en saxofonist, mødes i et indspilningsstudie for at indstudere et musikalsk materiale, der den følgende dag skal indspilles med henblik på cd-udgivelse. Det musikalske forlæg er udformet som grafisk noterede spilleanvisninger, hvor visse musikalske parametre på forhånd er fastlagt mens andre er op til musikerne at afgøre i deres improvisation. Den ene musiker har komponeret de grafiske partiturer og er desuden forfatter til specialeafhandlingen. Der er opstillet et stationært kamera, som filmer sammenspilssituationen, der ikke er en typisk undervisningssituation, hvor forholdet mellem musikpædagog og elev er asymmetrisk. I det konkrete sammenspil er forholdet mellem musikerne ligeværdigt. Selvom undersøgelsens genstandsfelt på den led ikke er en pædagogisk praksis i snæver forstand, har situationen konsekvenser for, hvordan sammenspil kan forstås i en pædagogisk relation.

Insider eller outsider

Da undersøgelsen er foretaget af den ene deltagende musiker, som tillige er komponisten, kan forskeren karakteriseres som insider i situationen, mens den stod på. Det betyder, at jeg som forsker og insider har et begrænset perspektiv i forhold til både at fremskaffe pålidelig viden om, hvad aktiviteten i situationen handlede om samt at identificere hvilke handlinger, der foretoges (Kvernbekk 2005: 43-51). Ved at basere min metode på videooptagelse fastholdes handlingernes og aktiviteternes udvikling i deres dynamiske proces, og jeg får derved adgang til et outsiderperspektiv på genstandsfeltet, som kan anvendes til at udforske fænomenerne (Alrø & Kristiansen 2008: 75). Samtidig finder jeg det vigtigt at forklare, at undersøgelsen ikke kunne have fundet sted, hvis ikke jeg var insider i situationen. Min dobbeltposition som

musiker/komponist samt undersøgende forsker giver mig mulighed for at foretage en forskningsbaseret undersøgelse af genstandsfeltet på en måde, hvor jeg benytter min indstilling som musiker og komponist som udgangspunkt for undersøgelsen. I specialeafhandlingen beskriver jeg denne indstilling, og på denne led gør jeg mine fordomme bevidste. De er ikke forskningsmæssigt gyldige i sig selv, men nu kan jeg sætte genstandsfeltets mening i forhold til mine egne meninger som helhed, eller jeg kan sætte mig selv i forhold til den (Gadamer 2004: 256). Mit bevidste forhold til mine formeninger har fordret, at jeg er kommet frem til at undersøge sagsforholdet på den måde, som jeg gør det.

Fænomenologi og hermeneutik som teoretisk perspektiv og anvendt metode

En fænomenologisk tilgang er ifølge Merleau-Ponty et forsøg på en umiddelbar beskrivelse af vor oplevelse, som den er (Merleau-Ponty 2009: VII). Fænomenologien er i sig selv empiri-nær, idet den søger at erkende den konkrete og sanselige verden ved at beskrive den fordomsfrit, sådan som den fremtræder for os. Alligevel har den ikke det samme erfaringsbegreb som empirismen, hvor man på den ene side har en ydre verden og på den anden side har de passive sanseindtryk. I fænomenologien er derimod 'den levede erfaring' og dermed bevidsthedsprocesser det centrale.

Ved at benytte den fænomenologiske reduktion og epoché søges at se bort fra 'den naturlige indstilling' og forestillingen om, at oplevelsen og selve objektet, der opleves, er to forskellige ting (Zahavi 2003: 21). Objektet må reduceres, det vil sige føres tilbage til de akter, som betinger vores erfaring af dem. Bevidsthedens rettedhed mod et objekt kaldes den intentionelle akt, og gennem denne akt tilføjer bevidstheden mening til et objekt, og vi kan nu sige at et intentionelt objekt konstitueres. I min anvendelse af den fænomenologiske manøvre kaldet eidetisk variation, hvor man søger at erkende det almene i det individuelle, tager jeg udgangspunkt i mine iagttagelser. Jeg må finde frem til de invariante træk ved sammenspilsfænomenet, og altså finde det, der er bestemmende for, at vi kan tale om, at vi har at gøre med fænomenet sammenspil og ikke et andet fænomen. Til det formål udfærdiger jeg beskrivelser af indholdet i mine erkendelsesakter, og de må ikke være forudindtagede, og de må heller ikke indeholde teori (Nielsen 1995: 71-72). I min undersøgelse har jeg koblet disse fænomenologiske 'teknikker' med en antropologisk inspireret tilgang til forskning i en praksiskultur (Hastrup 1992; Rønholdt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen 2003).

Intentionelle akter og objekter i sammenspillets tre akter

Ved gennemsyn af videooptagelserne identificerer jeg tre momenter som til stadighed dukker op i sammenspilsprocessen. De optræder mange gange på optagelserne men altid i en bestemt rækkefølge. Disse momenter kan også anskues som akter, hvilket peger på den fænomenologiske forståelse af et fænomens akt- og objektside. Hvis man begynder med det moment, hvor musikerne spiller, så vil næste moment være spilleaktens ophør, og tredje moment vil bestå af en samtale mellem musikerne angående den afsluttede spilleakt. Jeg har udvalgt en videosekvens fra hver af de tre akter, som jeg har beskrevet og analyseret med den fænomenologiske tilgang. Første akt har jeg kaldt at spille musik. Den anden akt er benævnt at spille musiks ophør og tredje akt kaldes samtale om akten at spille musik.

I akten at spille musik bevæger begge musikers kroppe sig i overensstemmelse med deres individuelle spil. Deres kroppe er rettet mod de tonerækker og lydkurver, de hver især er i færd med at producere. Musikernes individuelle spil danner en musikalsk helhed, men man kan ikke se på musikernes ydre attituder, at de retter sig mod denne musikalske helhed, for deres kroppers bevægelser har ikke en fælles synkronitet, der stemmer overens med den musikalske helhed. Der fremtræder således en individuel musikalsk produktion, som aftegnes i kroppenes rettedhed, men samtidig fremtræder der også en musikalsk helhed, som ikke er individuel. Sammenspilsfænomenet manifesterer sig altså som et intentionelt objekt, jeg har valgt at kalde 'den musikalske helhed'. Dette objekt konstitueres gennem musikernes individuelle spil, der kan betragtes som den intentionelle akt.

I akten at spille musiks ophør er musikerne ikke længere optaget af at spille på deres musikinstrumenter, og de er endnu ikke begyndt at tale sammen. Musikerne foretager nogle bevægelser i ca. 5 sekunder, der stemmer overens med hinanden i energi. Først er begge musikers kroppe i en anspændt tilstand. Med ét afspændes kroppene på samme tid og begynder at foretage forskellige bevægelser. Selvom bevægelserne er forskellige, begynder begge musikers bevægelser i deres overkroppe for derefter samtidigt at flytte sig til hoved eller fingre. Til sidst mødes musikernes blikke, hvorefter de smiler. Sammenspilsfænomenet manifesterer sig således som et intentionelt objekt, jeg har kaldt 'den fælles kropslige bevægelse'. Dette objekt konstitueres ved musikernes følgeskab i anspændt/ afspændt energi, som kan anskues som den intentionelle akt.

I samtale om akten at spille musik tager musikerne talesproget i anvendelse og veksler ord angående det, de for et øjeblik siden spillede sammen, og det, som de om lidt vil spille igen i en ny spilleakt. Samtalen er vævende og ukonkret. Musikerne er i mødekommende over for hinanden men viger tilbage for at give hinanden specifikke

spilleanvisninger. Sammenspilsfænomenet manifesterer sig som en et intentionelt objekt, jeg kalder 'en tillidsfuld ordveksling'. Dette objekt konstitueres af musikernes søgende og empatiske dialogform, der således kan ses som den intentionelle akt.

Invariante træk igennem sammenspillets tre akter

Det kendetegnende for alle tre akter af sammenspillet er, at der finder en form for intersubjektiv kontakt sted, og at der på forskellige måder skabes musikalske frembringelser. I den første akt er den intersubjektive kontakt ikke umiddelbart synlig men derimod hørbar i musikken og båret af musikernes idé om at etablere en musikalsk helhed. Måden, de musikalske frembringelser skabes på, er en handling i et her-og-nu, som er tæt forbundet med håndteringen af musikinstrumenter. I den anden akt er den intersubjektive kontakt blevet synlig i kroppenes gestik, og skabelsen af musikalske frembringelser er ved at transformere sig fra at foregå i et her-og-nu til at ske gennem en reflekterende og perspektiverende forholdemåde. I sammenspillets tredje akt kommer den intersubjektive kontakt til udtryk i ord, og de musikalske frembringelser skabes gennem reflekterende og perspektiverende konversation.

Sammenspilsfænomenets intersubjektive kontakt og skabelse af musikalske frembringelser er i sammenspillets første akt forbundet med den intentionelle akt, at musikerne retter sig mod deres individuelle spil. Herved konstitueres 'den musikalske helhed' som det intentionelle objekt. Den intersubjektive kontakt antager en form, der er hørbar i musikken, og musikalske frembringelser skabes tidligt i et her-og-nu. I tredje akt af sammenspillet, derimod, knytter den intersubjektive kontakt og skabelsen af musikalske frembringelser sig til den intentionelle akt, at musikerne er rettet mod en søgende og empatiske dialogform. Derved konstituerer det intentionelle objekt sig som 'en tillidsfuld ordveksling'. Den intersubjektive kontakt udtrykker i ord det, der lige er hændt, og distancen til det hændte forårsager netop den reflekterende og perspektiverende måde, musikalske frembringer skabes på.

Den anden akt i sammenspillet er dermed at forstå som et bindeled mellem de to førnævnte akter i sammenspillet. I denne akt sker en transformation af sammenspilsfænomenets intersubjektive kontakt og skabelse af musikalske frembringelser, som for musikerne ændrer sig fra at være et oplevet nærvær til at være et reflekterende og perspektiverende tilbageblik. I nærværet manifesteres sammenspilsfænomenets intersubjektive kontakt og skabelse af musikalske frembringelser som hørbar i musikken og øjeblikkelig i nu'et. I tilbageblikket manifesterer den intersubjektive kontakt og skabelse af musikalske frembringelser sig gennem anvendelse af ord

med en reflekterende og perspektiverende afstand til spille-nu'et. Man kunne forstå det sådan, at den intersubjektive kontakt, der er synlig i musikernes kroppes gestik i sammenspillets anden akt, har til formål at transformere måden, musikalske frembringelser skabes på: I sammenspillets første akt skabtes musikalske frembringelser jo i et her-og-nu, mens måden, på hvilken de skabes i sammenspillets tredje akt, er blevet reflekterende og perspektiverende.

Den intersubjektive kontakt og skabelse af musikalske frembringelser i sammenspillets anden akt er altså forbundet med den intentionelle akt, at musikerne retter sig mod et følgeskab i anspændt/ afspændt energi. Herved konstitueres 'en fælles kropslig bevægelse' som det intentionelle objekt. Den intersubjektive kontakt viser sig synligt i kroppenens gestik, og skabelsen af musikalske frembringelser er i en transformation. Musikerne er i færd med at lade den nye manifestation af sammenspilsfænomenet tage form i deres bevidsthed, således at det, de har spillet, kan transformere sig fra en oplevelse til en indsigt.

Sammenspilsfænomenets manifestationer og invariante træk gennem akterne

Akterne 1), 2) og 3) Mani- festationer: a) og b) / invari- ante træk: c) og d)	1) Akten at spille musik:	2) Akten at spille musiks ophør:	3) Samtale om akten at spille musik:
a) Intentionel akt	Musikernes individuelle spil	Musikernes følge- skab i anspændt/ afspændt energi	Musikernes søgende og empatiske dialogform
b) Intentionelt objekt	'Den musikalske helhed'	'Den fælles kropslige bevægelse'	'En tillidsfuld ordveksling'
c) Former for inter- subjektiv kontakt:	Hørbar i musikken	Synlig i kroppenens gestik	Udtrykt i ord
d) Måder at skabe musikalske frembringelser på:	Her-og-nu	Transformation	Reflekterende og perspektiverende

Fra nærvær til distancering



Fra oplevelse til indsigt

Konklusion

Undersøgelsen så vidt peger på, at:

- sammenspillet både er individuelle og fælles skabende processer
- processerne indeholder en musikalsk praksis og en frembringelse af et musikalsk produkt
- sammenspillets processer involverer et nærvær i spilleakten og en distancering af dette spil

Den forståelse af sammenspillets fænomenologi, som undersøgelsen når frem til, er anderledes end en common sense forståelse af sammenspil, hvor man sædvanligvis ville lægge vægt på de fælles skabende processer, den musikalske praksis og nærværet i spilleakten. Gennem undersøgelsen viser det sig, at også sammenspillets individuelle skabende processer, frembringelsen af et musikalsk produkt samt en distancering af det, som spilles, har betydning. Og det føjer ny viden til forståelsen af sammenspillet som fænomen. Det må dog præciseres, at der i undersøgelsen er tale om en bestemt type sammenspil, som adskiller sig fra såvel indstudering af partiturer med moderne standardnotation og/eller becifringer og fra andre former for improviseret sammenspil. Netop derfor kunne det være interessant at afprøve undersøgelsens forståelse af sammenspil i forhold til andre ensembletyper og musikalske stilarter samt i sammenspil, hvor deltagerne har andre kundskabsniveauer.

Referencer

- Alrø, H. & Kristiansen, M. (2008). Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation. I: H. Alrø & L. Dirckinck Holmfeld (Red.) *Videoobservation* (s. 73-99). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systeme
- Hastrup, Kirsten (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal/ Intro
- Kvernbekk, Tone (2005). *Pedagogisk Teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Merleau-Ponty, Maurice (2009). *Kroppens fænomenologi*, 2. udg. København: Det lille Forlag

- Nielsen, Frede. V. (1995). Fænomenologi i relation til musikpædagogisk forskning. I. H. Jørgensen & I.M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. (s. 68-97). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Rønholdt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland
- Zahavi, Dan (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Timerlærer på Rytmask Musikkonservatorium
Komponist/musiker og cand.pæd. Laura Toxværd
Oehlenschlägersgade 9, 1.tv
1663 København V
Danmark
lauratoxvaerd@hotmail.com

Dissertations 2013-2014

Denmark

- Blom, Katarina Mårtenson (2014). *Experiences of transcendence and the process of surrender in guided imagery and music (GIM)*. (Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet). (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.
- Brinck, Lars (2014). *Ways of the jam. Collective and improvisational perspectives on learning*. (PhD thesis). Institut for Kommunikation. Aalborg Universitet
- Chen, Xi Jing (2014). *Music therapy for improving mental health problems of offenders in correctional settings*. (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.
- Holdhus, Kari (2014). *Stjerneoplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger I skolekonsertpraksiser*. (PhD thesis). Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Holst, Finn (2013). *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. (PhD thesis). Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Leith, Helen (2014). *Music therapy and the resettlement of women prisoners : A mixed methods exploratory study*. 168 s. (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.
- McDermott, Orii (2014). *The Development and Evaluation of Music in Dementia Assessment Scales (MiDAS)*. 126 s. (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.
- O'Kelly, Julian (2014). *The Development of Evidence Based Music Therapy with Disorders of Consciousness*. (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.

- Ottesen, Aase Marie (2014). *I en læringsmodel : Anvendelse af musikterapi og Dementia Care Mapping - Til udvikling af musiske og interpersonelle kompetencer hos omsorgsgivere til personer med demens. Et casestudie med en etnografisk tilgang.* (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.
- Skov, Vibeke (2013). *Art Therapy. Prevention Against the Development of Depression.* 396 s. (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.
- Storm, Sanne (2013). *Research into the Development of Voice Assessment in Music Therapy.* (PhD thesis). Institut for Kommunikation, Musikterapi. Aalborg Universitet.

Finland

- Erkkilä, Tuomas. (2013). *Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana.* (Pedagogy in the Tapiola Choir and Mr. Kari Ala-Pöllänen as a co-operative children's choir conductor.) (PhD thesis). University of Oulu, Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 134.
- Nikkanen, Hanna M. (2014) *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina.* (Musical performances and school celebrations constructing the educational culture of the school.) (PhD thesis). Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, Studia musica, 60.
- Odendaal, Andries. (2013). *Perceptual learning style as an influence on the practising of instrument students in higher music education.* (PhD thesis). Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, Studia musica 52.
- Pääkkönen, Leena. (2013). *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa: musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä.* (A music process of adolescents in a school context. Music class students narrating about collaborating.) (PhD thesis). University of Oulu, Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium, 137.
- Virkkula, Esa. (2014). *"Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia": työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa.* ("Playing with the professional musician is the best way to learn". Workshop-based on-the-job learning in the vocational education of musicians.) (PhD thesis). University of Oulu, Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 143.

Norway

- Beckmann, Hege Bjørnestøl (2014). *Den livsviktige musikken – en kvalitativ undersøkelse om ungdom, musikk og helse* (Adolescents, music and health - a qualitative research about how adolescents use music as a resource for health and well-being). (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Bonnár, Lisa (2014). *Life and Lullabies*. Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing. (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Christensen, Solveig (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon*. Om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser (Church musician – calling and profession). (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Dahlberg, Magnus (2013). *Learning Across Contexts*. Music performance students' construction of learning trajectories. (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Jansson, Dag (2013). *Musical Leadership: The Choral Conductor as Sensemaker and Liberator*. (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Johansen, Guro Gravem (2013). *Å øve på improvisasjon*. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse (To practise improvisation. A qualitative study of practising practices among jazz students, with a particular focus on the development of improvisation competence). (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Kvammen, Tone Sæther (2013). *Glimt av glede*. Musikterapi med demensrammede som har symptomer på depresjon og angst (Glimpses of joy. Music therapy with elderly people suffering from dementia and depression). (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Onsrud, Silje Valde (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill*: En studie av ungdomsskoleelevers musisering. (Gender at stake – a study of secondary school students' 'musicking'.) (PhD thesis). Bergen: Grieg Academy, The University of Bergen.
- Slette, Aslaug Louise (2014). *Aural awareness in ensemble rehearsals*. A qualitative case study of three undergraduate chamber music ensembles playing Western classical music. (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Vestad, Ingeborg Lunde (2013). *Barns bruk av fonogrammer*. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv (Children's uses of recorded music: On the constitution of musical meaning from the perspective of children's culture). (PhD thesis). Oslo: University of Oslo.

Vinge, John (2014). *Vurdering i musikkfag*. En deskriptiv, analytisk studie av musikklæreres vurderingspraksis i ungdomskolen (Assessment in music education – a descriptive, analytic study of music teachers' assessment practice in lower secondary school). (PhD thesis). Oslo: Norwegian Academy of Music.

Sweden

Bjerstedt, Sven (2014). *Storytelling in jazz improvisation*. Implications of a rich intermedial metaphor. (PhD thesis). Malmö: Lund University.

Holmberg, Ylva (2014). *Musikskap*. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. (PhD thesis). Malmö Högskola.

Källén, Carina Borgström (2014). *När musik gör skillnad – genus og genrepraktiker i samspel* (When music makes a difference – Gender and genre practice in interplay). (PhD thesis). Göteborg: Högskolan för scen och musik.

Kjellander, Eva (2013). *Jag och mitt fanskap: vad musik kan betyda för människor*. (PhD thesis). Örebro: Örebro universitet

Lilliedahl, Jonathan (2013). Musik i (ut)bildning: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan. (PhD thesis). Örebro: Örebro universitet

Tägil, Ingela (2013). *Jenny Lind: röstens betydelse för hennes mediala identitet, en studie av hennes konstnärsskap 1838-49*. (PhD thesis). Örebro: Örebro universitet

Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 15

Editor group

Associate professor, PhD
Sven-Erik Holgersen (chief editor)
Department of Education, Aarhus University
Tuborgvej 164
DK 2400 Copenhagen NV, Denmark
Email: svho@edu.au.dk

Professor, PhD
Eva Georgii-Hemming
Örebro University
School of Music, Theater and Art
SE-701 82 Sweden
Email: Eva.Georgii-Hemming@oru.se

Professor, Dr. polit.
Siw Graabræk Nielsen
Norwegian Academy of Music
PB 5190 – Majorstua
N- 0302 Oslo, Norway
Email: siw.g.nielsen@nmh.no

Professor, PhD
Lauri Väkevä
Sibelius Academy of University of the Arts
Helsinki
PL 30, 00097, TAIDEYLIOPISTO
Email: lauri.vakeva@uniarts.fi

Review panel

(Authors cannot serve as reviewers of the same Yearbook.)

Anne H. Balsnes, *University of Agder*

Bolette Beck, *Aalborg University*

Lars Ole Bonde, *Aalborg University*

Christer Bouij, *Örebro University*

Cecilia Björk, *University of Gothenburg*

Sture Brändström, *Luleå University of Technology*

Ulla-Britta Broman-Kananen, *Sibelius Academy of University of the Arts, Helsinki*

Solveig Christensen, *Norwegian Academy of Music*

Catharina Christophersen, *Bergen University College*

Petter Dyndahl, *Hedmark University College*

Magne Espeland, *University College Stord/Haugesund*

Claes Ericsson, *University of Gothenburg*

Cecilia Ferm-Thorgersen, *Luleå University of Technology*

Michael Fjelsøe, *Copenhagen University*

Ingrid Maria Hanken, *Norwegian Academy of Music*

Marja Heimonen, *Sibelius Academy of University of the Arts, Helsinki*

Eva Georgii-Hemming, *Örebro University*

Helga Gudmundsdottir, *University of Iceland*

Anna Karin Gullberg, *Luleå University of Technology*

Tapani Heikinheimo, *Helsinki Metropolia University of Applied Sciences*

Sven-Erik Holgersen, *Aarhus University*

Cecilia Hultberg, *Royal Academy of Music, Stockholm*

Geir Johansen, *Norwegian Academy of Music*

Karin Johansson, *Lund University*

Ragnhild S. Jurström, *University of Karlstad*

Harald Jørgensen, *Norwegian Academy of Music*

Sidsel Karlsen, *Hedmark University College*

Thorolf Krüger, *Bergen University College*

Charlotte Rørdam Larsen, *Aarhus University*

Juvas Marianne Liljas, *Luleå University of Technology*

Monica Lindgren, *University of Gothenburg*

Jan-Erik Mansikka, *University of Helsinki*

Teresa Mateiro, *UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Monika Nerland, *University of Oslo*

Klaus Nielsen, *Aarhus University*

Siw Graabræk Nielsen, *Norwegian Academy of Music*
Bo Nilsson, *Kristianstad University*
Bengt Olsson, *University of Gothenburg*
Peder Kaj Pedersen, *Aalborg University*
Frederik Pio, *Aarhus University*
Hanne Mette Ochsner Ridder, *Aalborg University*
Tom Regelski, *University of Helsinki*
Even Ruud, *University of Oslo/ Norwegian Academy of Music*
Tiri Bergesen Schei, *Bergen University College*
Karette Stensæth, *Norwegian Academy of Music*
Brynulf Stige, *University of Bergen*
Alison Street, *Oxford Brookes University*
Johan Söderman, *Malmö University*
Eva Sæther, *Lund University*
Gunnar Ternhag, *Stockholm University*
Gro Trondalen, *Norwegian Academy of Music*
Ylva Hofvander Trulsson, *Lund University*
Knut Tønsberg, *University of Agder*
Torill Vist, *University of Stavanger*
Lauri Väkevä, *Sibelius Academy of University of the Arts, Helsinki*
Øivind Varkøy, *Norwegian Academy of Music*
Tore West, *Stockholm University*
Heidi Westerlund, *Sibelius Academy of University of the Arts, Helsinki*
Johnny Wingstedt, *Luleå University of Technology*
Susan Young, *University of Exeter*
Olle Zandén, *Linnæus University*
Marie H. Zimmerman-Nilsson, *Halmstad University*

Tidligere utgivelser i NMH-publikasjoner:

- 2014:7** Karette Stensæth (Ed.): Music, Health, Technology and Design
- 2014:6** Bjørg Bjøntegaard: Gruppeundervisning i instrumentopplæringen 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
- 2013:11** Monika Overå: Hekta på musikk
- 2013:10** Inger Elise Reitan, Anne Katrine Bergby, Victoria Cecilie Jakhelln, Gro Shetelig og Ingunn Fanavoll Øye (red.): Aural Perspectives
- 2013:9** Vegar R. Storsve og Brit Ågot Brøske Danielsen (red.): Løft blikket – gjør en forskjell
- 2013:8** Guro Gravem Johansen: Å øve på improvisasjon
- 2013:7** Tone Sæther Kvamme: Glimt av glede
- 2013:6** Magnus Dahlberg: Learning Across Contexts
- 2013:5** Lars Ole Bonde, Even Ruud, Marie Strand Skånland og Gro Trondalen (red.): Musical Life Stories
- 2013:4** Dag Jansson: Musical Leadership: The Choral Conductor as Sensemaker and Liberator
- 2013:3** Solveig Christensen: Kirkemusiker - kall og profesjon
- 2013:2** Astrid Kvalbein: Musikalsk modernisering
- 2013:1** Sven-Erik Holgersen, Eva Georgii-Hemming, Siw Graabræk Nielsen og Lauri Väkevä (red.): Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 14

The Nordic Network of Research in Music Education (NNMPF) celebrates its 20th anniversary in 2014. The network was founded in January 1994 when it launched its first Nordic conference at Schaeffergaarden in Copenhagen. The idea of establishing a Yearbook to publish Nordic music education research was presented at the Network's second conference in Piteå in 1995, and the present Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 15, shows the sustainability of this idea. Since 2007, the Yearbook has been ranked as one of the journals at the highest scientific levels in Norway.

The present volume includes fifteen articles, which discuss topics such as different philosophical orientations to music education, various aspects of the education of and the professional practices of music teachers, and a variety of formal and informal music education contexts.