

Masterutdanning i musikkpedagogikk: en personlig refleksjon om relevans og faglig utvikling

Brit Ågot Brøske

Innledning

I dette bidraget rettes oppmerksomheten mot mastergradsstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (NMH). Jeg var ferdig med min masterutdanning ved NMH våren 2009, med Geir Johansen som en sentral lærer, veileder og inspirator. I følge dagens studieplan, tar dette studiet sikte på å gi et «bredt grunnlag for å forstå og vurdere musikkundervisning og musikkformidling, samtidig som det vil gi den enkelte mulighet til å fordype seg i områder av særlig interesse»¹. Studentene skal kunne koble masterstudiet til eget interessefelt, og ha mulighet til å gå inn i temaer som oppleves som relevante. I arbeidet med masteroppgaven vil dette være en selvsagt sak, ved at studentene selv velger tema for oppgaven. Man kan imidlertid se for seg at de øvrige delene av studiet, som ulike emner innen musikkpedagogisk teori eller avsluttende eksamen, i mindre grad er koblet til studenters eget interessefelt. Imidlertid opplevde jeg relevans både i store deler av den musikkpedagogiske teorien gjennom læreres tips og veiledning om litteratur og temaer særlig rettet mot mitt interessefelt, og også gjennom problemstillinger gitt til avsluttende eksamensforedrag.

I høyere utdanning kobles gjerne relevans til kvalitetsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Fossum, 2017). Relevans kan peke på en praktisk brukbarhet eller umiddelbar anvendbarhet av det som læres (Fossum, 2017), med andre ord en form for arbeidsmarkedsrelevans (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det innebærer at studenter skal forberedes til den arbeidshverdagen de vil møte, og at praksisbasert eller praksisnær kunnskap blir sett på som mer verdifull enn kunnskap som

1 <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2016/studier/masternivastudier/mastergradsstudiet-i-musikkpedagogikk>

ikke har en direkte anvendbar verdi. Dette er en av flere forståelser av relevans i høyere utdanning (for ytterligere diskusjoner og en kritikk av denne relevansforståelsen, se Fossum, 2017). I denne teksten kobles ikke begrepet relevans til anvendbarhet eller praksisnær kunnskap, men forstås som opplevd faglig og personlig relevans. Den handler om opplevd relevans i eget studieforløp, og om hvordan relevans skapes og gjenskapes i senere møter med tematikk og perspektiver fra masterstudiet, på nye områder, og i min egen faglige tenkning og forståelse.

Jeg ønsker i denne teksten å peke på noen måter masterutdanningen var relevant for meg, både i den yrkessituasjonen jeg var i da jeg gjennomførte utdanningen, og hvordan det pekte framover til faglige interesser som har fortsatt å utvikle seg på en rekke måter. Jeg velger å ta utgangspunkt i mitt avsluttende eksamensforedrag fra 2009, og henter inn noen tekst-utdrag fra foredraget for å peke på hvordan de var kimen til og startpunktet for videre interesser og fokus. Problemstillingen for eksamensforedraget var «Hvordan kan sosiokulturelle perspektiv på læring bidra til å belyse musikkpedagogisk virksomhet?», der jeg knyttet det til min egen daværende musikkpedagogiske virksomhet: musikkundervisning på ungdomstrinnet. I eksamensforedraget skulle jeg altså svare på hvordan et bestemt teoretisk perspektiv kan kaste lys over en musikkpedagogisk virksomhet. I foredraget skriver jeg:

Det å la et sett med perspektiv, som det sosiokulturelle, belyse praksis, kan både kaste lys over allerede eksisterende undervisning og læreplaner, samtidig som det kan kaste lys over framtidig undervisning, hva som bør tenkes på og bevisstgjøres ved planlegging av undervisning.

Her er jeg opptatt av hvordan å *belyse* kan forstås på minst to ulike måter. Når jeg nå ser tilbake på foredraget og masterutdanningen, så kan relevansen av utdanningen slik den har blitt synlig i min videre utvikling, også forstås på minst to ulike måter; både gjennom ytterligere teoretiske interesser og perspektiver, og gjennom utvikling av praksis/musikkpedagogisk virksomhet. Ved å se tilbake på studiet, er det tydelig at masterutdanningen var svært relevant for meg. Det bidro til forståelse for min egen musikkpedagogiske virksomhet som jeg var en del av da, og til utvikling av kompetanse til å bidra til videreutvikling og endring i nye musikkpedagogiske arenaer særlig i et internasjonalt felt. Interesser fra masterstudiet peker også fram mot en utforskning av teoretiske perspektiver som teori om *community music* og perspektiver på flerkulturell kompetanse, samt kulturhistorisk aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring. Jeg håper at denne personlige teksten kan si noe om

hvordan mastergradstudiet kan være relevant og bidra til faglig utvikling både under og etter studiet.

Samspill, kommunikasjon, identitet

Samhandling og samarbeid innenfor et fellesskap og læring gjennom deltakelse i sosiale praksiser har en sentral plass i sosiokulturell læringsteori (Säljö, 2001), der språk og kommunikasjon er sentrale redskap for læringen. Kunnskap formes, skapes og gjenskapes gjennom sosial aktivitet, og i møte med et fellesskap får den som lærer muligheter til å utforske egen identitet (Witteck, 2004). Interessen for læring i et musikalsk fellesskap, kommunikasjon og utforskning av identitet er et av interessefeltene som hadde stor relevans for musikkundervisningen på ungdomstrinnet.

Et godt samspill er betinget av musikalsk kommunikasjon og samhandling. Samspill er en unik mulighet til å kunne legge til rette for læring i et fellesskap. Her går ikke læringen bare via hodet, men vil nedfelle seg direkte som kroppslige erfaringer i tillegg. Den musikalske kommunikasjonen kan være fri for språk som ellers kan være ladet med negative eller positive konnotasjoner. Slik er kanskje musikkfaget mer naturlig tilrettelagt for læring gjennom deltakelse enn en del andre fag. I tillegg til at elevene lærer å spille sammen, vil de også få mulighet til å lære noe om seg selv, sin egen rolle og sine muligheter. Ved for eksempel opplæring i dans, lærer ikke bare elevene de riktige dansetrinnene, – de kan i tillegg lære noe om egen kropp, de får kanskje en erfaring knyttet til å måtte danse tett med en annen elev, og kanskje få positiv bekreftelse på egen identitet.

Læring gjennom deltakelse i et fellesskap har vært et svært viktig fokus i mitt engasjement i musikkaktiviteter blant palestinske flyktninger i Sør-Libanon fra 2011. Her er det et sammensatt fellesskap med sterkt fokus på læring i musikk, der deltakelse i fellesskapet bidrar til anerkjennelse, mestring og utforskning av identiteter (Ruud, 1997). Å operere i fremmede kulturer gjennom musikkprosjekter i Sør-Libanon, India eller Georgia har gitt meg nye og berikende perspektiver på verdien av fellesskap og samspill. Læring gjennom deltakelse, kommunikasjon og utforskning er ikke like anerkjent eller vanlig i alle kulturer, og i møte med en annen forståelse blir slike perspektiver mer tydelige og framtrædende.

Musikalsk kommunikasjon og verdien av nonverbal kommunikasjon har også vært et sentralt fokusområde i musikkaktiviteter i flere av de internasjonale prosjektene jeg er involvert i, kanskje særlig gjennom musikk lærerstudenter som har vært i praksis i disse ulike prosjektene. Dette har bidratt til at studenter har fått ny erfaring med hvordan musikkundervisning kan muliggjøres på tross av manglende felles verbalspråk, og samtidig fått ytterligere forståelse for at musikkundervisning også er avhengig av språk på en rekke måter. Studenter beskriver at de i slike prosjekter erfarer hvor vesentlige non-verbale undervisningsstrategier er. Dette kan være et tydeligere fokus på å forespille og vise på instrumenter, å spille sammen med ungene eller tydeligere kroppslig kommunikasjon, eller et mer bevisst forhold til hvordan gi enkle beskjeder (Brøske-Danielsen, 2013).

Gjennom språk formidles verdier og hierarkier, og hva som er musikkfagets viktigste elementer. Dette skriver jeg om i eksamensforedraget:

Språket er ikke et nøytralt og objektivt avtrykk av virkeligheten. Språket brukes for å framstille verden på en spesifikk måte som er funksjonell ut fra bestemte utgangspunkt og konkrete formål. Gjennom bruk av språk tar vi altså stilling til noe framfor noe annet. Språket medierer virkeligheten på en måte som er avpasset til en viss sosial praksis (Vygotsky, 1978). Språket får en verdimeessig dimensjon gjennom vår måte å omtale verden på. Hva som er viktig og uviktig blir relativt i forhold til hvilken sosial praksis vi beveger oss i. Diskurser utvikles og reproduseres av institusjoner, og innen institusjonene utvikler det seg konkurrerende måter å tenke og tale på. Den som stiller spørsmål har den kommunikative makten gjennom formuleringene. Identifiseringen av hva som er en relevant diskurs er en del av det vi kan kalle kunnskap. Her ønsker jeg kort å komme inn på Bruner og Vygotskys fokus på at elevene bør introduseres for sentrale spørsmål gjennom fagområdet sine hovedbegreper. Vygotsky sa at «den beste introduksjonen til et fag er faget selv». Bruner (1997) framhever at kunnskapen må personlig-gjøres, men at den ikke skal forbindes til barnets egne umiddelbare og personlige erfaringer. Undervisningen bør dreie seg om livsviktige spørsmål og problemer. Det er med dette ikke godt nok å la diskursen i musikkundervisningen være preget av «tatt-for-gitt»-språk fylt med honnørord uten substans (Hovdenak, 2007). Diskursen og det elevene skal lære må bygges opp gjennom musikkfagets viktige begreper, de livsviktige spørsmålene, ifølge Bruner. Det blir avgjørende for meg som musikk lærer at jeg derfor ser på musikk som livsviktig. Det er en tendens til at musikkfaget blir marginalisert i skolen, bl.a. fordi det ikke

blir sett på som like viktig som andre mer matnyttige fag. Jeg har selv opplevd at det å stå trygt i egen overbevisning om fagets livsviktige muligheter, engasjerer og motiverer elevene for musikkfaget. Elevene blir dermed ikke gitt muligheten til å marginalisere musikkfaget. De må lære virkelige diskurser som er bygd opp omkring de viktige spørsmålene og utfordringene knyttet til musikk.

Det «livsviktige» i musikkundervisning er også et interesse-felt som har blitt ytterligere aktualisert gjennom musikk-arbeid med flyktninger eller fattige barn. Kulturelt demokrati er en rettighet som blir understreket i internasjonalt bistandsarbeid. Retten til å oppleve, uttrykke og utvikle egen kultur kan finnes i UNESCO's *Convention on Cultural Diversity* (2005), i FN's *Barnekonvensjon* (1989), og i norsk bistandspolitikk (Utenriksdepartementet, 2003), der kulturens rolle i samfunnet er i fokus. Internasjonalt utviklingsarbeid skal fremme menneskerettigheter generelt og dette innebærer også kulturelle rettigheter og ytringsfrihet spesielt (Utenriksdepartementet, 2003). Det er gode intensjoner bak å arbeide for kulturelle rettigheter, og musikkundervisningen i slike prosjekter oppleves som «livsviktige» i møte med blant annet flyktningbarn. Imidlertid er min erfaring at dette også kan bidra til konflikter, synliggjøre motsetninger, og innimellom kan vi også være nødt til å stille spørsmål om det er riktig å kjempe for kulturelt demokrati i situasjoner der det også kan bidra til økt marginalisering av enkeltindivider. Gjennom mitt engasjement i et musikkprosjekt med palestinske flyktninger i Sør-Libanon har jeg erfart at gode intensjoner om å jobbe for kulturelt demokrati og alles rett til å uttrykke seg fritt, kan bidra til at f.eks. jenter i denne muslimske kulturen blir holdt utenfor (Brøske, 2017b). I en slik sammenheng blir det enda tydeligere at ikke bare språk er knyttet til makt, men også valg av innhold og metoder i musikkundervisning kan ses i lys av makt og hierarkier.

Å tilpasse undervisningsinnhold og arbeidsmåter i et fellesskap

Tilpasset opplæring kan i norsk skole ikke velges vekk, og det er læreren sin oppgave å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2006). Tilpassing skal skje innenfor rammen av fellesskapet, og det må derfor handle om bl.a. tilpassing av musikalsk materiale og arbeidsmåter. Det sosiokulturelle per-

spektivet ga forståelse for arbeidsoppgavene og utfordringer jeg sto i som ungdomsskolelærer i musikk.

Det er for musikkpedagogen vanskelig å forutsi hva den enkelte elev vil komme til å lære i en spesifikk situasjon – det er lite sannsynlig at alle elevene i musikktimen lærer det samme. Musikkpedagogen må ha en god og variert verktøykasse med mange mulige innfallsvinkler knyttet til samme utfordring i musikktimene.

Kanskje kan nettopp et sosiokulturelt perspektiv på læring belyse utfordringene knyttet til tilpasset opplæring på en måte som kan gjøre det overkommelig for lærerne. Det sosiokulturelle perspektivet sier at læring skjer i samhandling med andre, det er noe elevene tar del i. Da må også den tilpassa opplæringen være noe som foregår i fellesskapet. [...] I læringsstoffet og aktivitetene som det jobbes med bør muligheter for tilpasninger være innebygd i stoffet. Elever som ikke har kommet like langt som de andre i modnings- og læringsprosessen, må likevel få muligheter til å delta i fellesskapet og ta del i den kunnskapen som finnes der. [...] I musikkundervisningen kan dette gjøres ved at for eksempel samspillsatser arrangeres med innebygde muligheter til tilpasninger. Ved å legge inn ulike spillestemmer som representerer ulike vanskelighetsgrad, og bruke instrumenter som utfordrer elever på ulikt vis, vil elever både på egen hånd og i samarbeid med lærer kunne velge den spillemuligheten eller det instrumentet som passer eleven best.

Tilpassing av et musikalsk materiale har også i mitt virke fra 2009 ved Norges musikkhøgskole vært viet en del oppmerksomhet. Både gjennom å gjøre kommende musikkklærere i stand til å kunne tilpasse musikkundervisningen i og gjennom fagets egne strukturer og muligheter, og også i min egen musikkpedagogiske praksis. I Norge ses gjerne elevens rett til tilpasset opplæring som en utfordring for læreren. I andre land, som f.eks. Libanon, er det liten eller ingen tradisjon for at læreren har ansvar for å tilpasse undervisningen til elevene. Her må elevene tilpasse seg undervisningsinnholdet som skolen «gir». Hvis det ikke lykkes, slutter ungene i skolen. Jeg opplever det derfor som både en sterk interesse og et samfunnsansvar å bidra til en inkluderende musikkpraksis med rom for alle (Brøske, 2017b). Her har mitt møte med kollega Vegar Storsve vært viktig for videre utvikling, gjennom konseptet *flerbruksarrangement* (Storsve & Brøske-Danielsen, 2013; Brøske-Danielsen & Storsve, 2016). Dette temaet har jeg også utforsket gjennom perspektiver fra feltet *community music*, som har et sterkt fokus på en inkluderende musikkpraksis

gjennom begrepet «the unconditional welcome» (Higgins, 2008: 393). Gjennom møte med ulike kulturer, utforsking av musikalsk innhold og framgangsmåter, og nye teoretiske perspektiver er tilpassing til den enkelte i og gjennom et sosialt fellesskap fremdeles et tema med høy relevans for meg.

Motsetninger som utgangspunkt for læring

På et mer overordnet plan har selve interessen for sosiokulturell teori vært avgjørende for min teoretiske utvikling. I masterstudiet var teorien rettet mot grunnskolen:

Jeg velger å sette fokus på musikkundervisning på ungdomstrinnet i grunnskolen. Musikkfaget i ungdomsskolen er del av den generelle opplæringen i grunnskolen, og må forholde seg til gjeldende lovverk og læreplan. [...] En annen faktor som karakteriserer musikkundervisningen i grunnskolen er at musikkpedagogen må forholde seg til skolen som institusjon. Musikkfaget er på lik linje med de andre fagene et bidrag i det allmenne oppdragelsesprosjekt. I skolen lever mange konkurrerende interesser og verdikamper side om side. Det kan være verdikamper knyttet til hvilke fag som er de viktigste, hvordan timer skal brukes eller ikke brukes, eller hvordan penger skal disponeres. [...] Et tredje karaktertrekk jeg ønsker å fokusere på ved musikkfaget i grunnskolen er rammefaktorer som et lavt timetall og et stort antall elever i hver klasse. Dette stiller særlig krav til organiseringen av undervisningen. Jeg kommer til å la sosiokulturelle perspektiv på læring belyse disse faktorene som jeg har valgt ut som karakteristiske for musikkfaget.

Å forholde seg til gitte rammer som læreplaner, timetall, antall elever, og motsetninger og verdikamper i virksomheten i et sosiokulturelt perspektiv, ga meg på den tiden et fruktbart blikk på min egen undervisningspraksis og undervisningsarena. Samtidig pekte det framover mot en interesse for kulturhistorisk aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring (Engeström, 1987). Kulturhistorisk aktivitetsteori bygger nettopp på ideen fra Vygotsky (1987) om mediering og sosial deltakelse. En modell bestående av subjekt, objekt (målet med virksomheten), medierende artefakter, regler, arbeidsdeling og fellesskap, der alle komponentene er gjensidig avhengig av hverandre danner en struktur over et aktivitetssystem (Engeström, 1987; 2001). Ideen om indre motsetninger som en drivkraft for utvikling og endring er

sentralt i aktivitetsteorien (Engeström, 2001). Det avgjørende poenget kom med innføringen av tredje generasjons aktivitetsteori, som studerer hva som skjer når to aktivitetssystemer møtes, og hvordan utvikling og læring kan foregå i slike grensepraksiser (boundary-practice) (Engeström, 2008).

Interessen for motsetninger i grunnskolen mellom ulike fag, og særlig i samarbeid mellom grunnskole og andre institusjoner i musikkprosjekter er en tematikk som kommer til syne i eksamensforedraget. Samtidig med masterstudiene, var jeg som musikk lærer involvert i ulike samarbeidsprosjekter mellom kulturskole og grunnskole, noe jeg også på den tiden skrev om (Danielsen, 2010). Her fokuserte jeg særlig på opplevde spenninger og motsetninger i et slikt samarbeid. Ved å bruke CHAT har jeg forfulgt denne tematikken nå, åtte år etter masterutdanningen, og gjort en teoretisk analyse av mulighetsbetingelser for ekspansiv læring nettopp i samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Jeg argumenterer for at samarbeid kan bidra til ekspansjon av objektet for aktiviteten (musikkundervisningen) ved bevissthet omkring forskjeller og det flerstemte, kombinert med en interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt (Brøske, 2017a). Dette betinger en åpen holdning fra de involverte i begge aktivitetssystemene, slik at nye mål, objekter og praksiser kan komme til syne og utvikles (Brøske, 2017a).

Grense-praksiser og møter mellom aktivitetssystemer, kan forstås som arenaer der studenter og lærere fra en høyere musikkutdanningsinstitusjon møter ulike praksisarenaer, slik som praksis i Libanon for musikk lærerstudenter. I møte med et ukjent aktivitetssystem, kan det åpnes for at studenter og lærere stiller spørsmål ved etablert praksis og eksisterende oppfatning av objektet for aktiviteten. I mine undersøkelser av studenters læring fra deltakelse i internasjonal praksis kommer det fram at studenters møte med ukjente og krevende dilemmaer og perspektiver tvinger fram refleksjon og undring (Brøske-Danielsen, 2013). Studentene beveger seg utenfor komfortsonen, og må revurdere og stille spørsmål ved egne undervisningsstrategier, oppfatninger av verdien av musikk og musikkundervisning, og forståelser av musikk lærer-rollen (Brøske-Danielsen, 2013). Å stille spørsmål ved egen etablerte praksis, er første ledd i en ekspansiv læringssyklus, som kan føre til utvidelse av objektet eller målet for aktiviteten (Engeström, 1999). Når studenter opererer som grense-kryssere i og mellom ukjente og komplekse arenaer, kan det føre til at de stiller spørsmål ved praksiser som de tar for gitt. Dette kan være praksiser de kjenner fra utdanningsinstitusjonen, eller praksiser i musikkpedagogiske virksomhet der de opererer som yrkesutøvere. Å stille spørsmål til de etablerte

praksisene kan føre til utvikling og ekspansjon i aktivitetssystemer som studenter og lærere er kjent med og er en del av.

Avslutning

I forbindelse med kvalitet i høyere utdanning blir gjerne spørsmålet om relevans diskutert, der en rekke ulike forståelser av relevans kan legges til grunn (Storsve & Johansen, 2013). Mastergradsstudiet i musikkpedagogikk framsto for meg som relevant i forhold til den musikkpedagogiske virksomheten jeg selv sto i. Dette var i stor grad takket være Geir Johansen og andre lærere sitt engasjement og interesse for å skape relevans i møte med oss studenter, gjennom valg av litteratur, gode diskusjoner og arbeidsformer som bidro til refleksjon og kritisk tenkning. I arbeidet med denne teksten, har det blitt tydelig at temaer som framsto som relevante under masterstudiet, fremdeles er relevante. Temaer og perspektiver fra masterutdanningen har vært et startpunkt for videre utvikling og utforskning av teoretiske perspektiver og i egen praksis og musikkpedagogisk virksomhet. Masterutdanningen kan på den måten muliggjøre eller skape en interesse for faglige perspektiver og praksiser som der og da er ukjente for studentene. Studiet kan kanskje ses som et viktig og relevant startpunkt for å kunne lære «what is not yet there».

Referanser

- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*, Oslo: Ad notam Gyldendal
- Brøske, B. Å. (2017b). *Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid?* I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *IRISforsk – forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk (open access) <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Brøske, B. Å. (2017a). The Norwegian Academy of Music and the Lebanon-project. Challenging characteristics of community music when working with Palestinian refugees in South-Lebanon. *International Journal of Community music, special issue; Community music and the Nordic countries*, 10(1), 71–83. Doi: 10.1386/ijcm.10.1.71_1

- Brøske-Danielsen, B. Å & Storsve, V. R. (2016). Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon – et community music perspektiv. I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.), *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 173–190. Oslo: NMH-publikasjon 2016:4
- Brøske-Danielsen, B. Å (2009). Grunnskolen som samarbeidspartner. *Arabesk* (1), 22–25.
- Danielsen, B. Å. B. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304–316. Doi: 10.1080/14613808.2013.781145
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki-Gitai (Red.), *Perspectives on Activity Theory*, s. 377–405. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. Doi: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: activity theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fossum, H. (2017). From relevance rationality to multi-stratified authenticity in music teacher education. Ethical and aesthetical frameworks revisited. *Philosophy of Music Education Review* 25(1), 46–66. Doi: 0.2979/philmusieducrevi.25.1.05
- Higgins, L. (2008). Community music and the welcome. *International Journal of Community Music*, 1(3), 391–400. Doi: 10.1386/ijcm.1.3.391/1
- Hovdenak, S. S. (2007). Musikk – mulighetenes fag. I E. Olsen & S. S. Hovdenak (Red.), *Musikk – mulighetenes fag* (s. 13–22). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 2016–2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2011). Musikk med helsekonsekvenser: et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 12*, s. 59–80. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk

- Storsve, V. R. & Johansen, G. (2013). Libanonprosjektet som mastertema i musikkpedagogikk. I V. R. Storsve & B. Å. B. Danielsen (Red.), *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 189–208. Oslo: NMH-publikasjoner, 2013:9.
- Storsve, V. R., Westby, I. A. & Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse. Om et musikkprosjekt blant palestinske flyktninger i Libanon. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 192–204. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Storsve, V. R. & Brøske-Danielsen, B. Å. (2013). «KAMP» i Libanon. Prosjektpraksis i Kandidatstudiet for musikkpedagogikk. I V. R. Storsve & B. Å. Brøske-Danielsen (Red.), *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 67–90. Oslo: Norges musikkhøgskole, 2013:9
- The United Nations. (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Hentet fra <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- UN Educational, Scientific and cultural Organisation (UNESCO) (2005) *The convention on the protection and promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. UNESCO and Diversity of cultural Expressions. Available at: <http://en.unesco.org/creativity/convention>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket i musikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Utenriksdepartementet (2003). *Felles kamp mot fattigdom*. (Meld. St. 35 2003–2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2003-2004-/id404767/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk