

Simen Skrebergene

# Vahad, tnen, tleti, arbaa!

En studie om flerbruksarrangement  
i en flyktningleir.



Norges  
musikkhøgskole  
Norwegian Academy  
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk  
Norges musikkhøgskole  
Våren 2020



# Forord

Denne oppgaven markerer slutten på sju år som student ved Norges musikkhøgskole. Arbeidet med denne oppgaven har både vært engasjerende, motiverende og innholdsrik, men også til tider frustrerende.

Jeg vil aller først takke Vegar Storsve som ga meg muligheten til å knytte masterarbeidet til Libanonprosjektet og lot meg både prøve og feile. Ditt utømmelige engasjement og utallige historier er utrolig inspirerende og jeg håper at flere studenter får muligheten til å oppleve Libanonprosjektet i fremtiden.

Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter for at de velvillig stilte opp til intervju og observasjon. Uten deres åpenhet og detaljerte beskrivelser om musikkaktiviteten ville ikke oppgaven blitt hva den er i dag. Jeg vil også takke alle de deltakende i musikkaktiviteten i Rashedieh som har latt meg ta del i deres liv.

Videre vil jeg gjerne takke mine veiledere, Brit Ågot Brøske og Geir Johansen som har støttet meg gjennom hele dette arbeidet. Deres faglige og personlige engasjement for faget og prosjektet vevd sammen med kloke innspill har vært helt nødvendig. Dere har klart å sette ord på de tankene jeg egentlig har hatt, men ikke klart å skrive.

Uten den fantastiske gjengen i MAMP18, andre medstudenter og hele det musikkpedagogiske fellesskapet ved musikkhøgskolen hadde masterstudiet trolig vært mer frustrerende. Samarbeidet og samholdet vi har hatt har bidratt til økt forståelse hele det pedagogiske feltet. Det har forøvrig også vært utrolig godt å ha noen å klage til når det har vært nødvendig.

Takk til Maria Våge Traasdahl for fantastiske versjoner av de teoretiske figurene.

Tilslutt vil jeg takke Kristine som hele veien har støttet meg gjennom utallige timer med frustrasjon, gitt meg plass og latt meg okkupere kjøkkenbordet de siste fire månedene da resten av Norge stengte ned.

14.06.19

Simen Skrebergene

# Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker undervisningskonseptet *flerbruksarrangement* og hvordan dette brukes musikkaktiviteter i en flyktningleir. Flerbruksarrangement har blitt brukt som arbeidsform og videreutviklet i forbindelse med Norges musikkhøgskoles musikkaktivitet i Libanonprosjektet som finner sted i flyktningleiren Rashedieh i Sør-Libanon hvor konseptet brukes som en sentral del av undervisningen. Formålet til masterarbeidet er å få innsikt i og utvikle kunnskap om flerbruksarrangement, musikkaktiviteten i flyktningleiren og hvordan disse påvirker hverandre.

Empirien i oppgaven er samlet gjennom fire opphold i Libanon og flyktningleiren Rashedieh i tidsrommet 2018-2019. Dataene er samlet inn med en etnografisk tilnærming hvor deltakende observasjon og semi-strukturerte intervjuer stod sentralt.

Resultatene og diskusjonen etter skaper sammenhenger mellom community music, didaktisk teori og sosiokulturell læringsteori. Funnene fra arbeidet tyder på at flerbruksarrangement som arbeidsform lykkes med sin hensikt om inkludering på grunn av sin tilpasningsdyktighet til hver enkelt deltaker, enten det er gjennom tilpasning av enkelte samspillstemmer eller musikklek. For å oppnå dette viser funnene at det foregår et samarbeid mellom ulike lærerkrefter i musikkaktiviteten, som inkluderer både de voksne lærerne og deltakere som midlertidige lærerkrefter. Resultatene viser også at det kreves mye av den som leder et flerbruksarrangement da han eller hun blant annet kan måtte trenge musikalske ferdigheter som improvisasjon, komponering, arrangering og gehørspill samt ferdigheter innen instruering, planlegging og lederskap.

# Summary

This master thesis explores the teaching concept of *flerbruksarrangement*, also called multi-functions-score, and how this is used in music activities in a refugee camp. Multi-functions-score has been used as a method of teaching and been further developed in connection with the music activity of the Norwegian Academy of Music in the Lebanon project, which takes place in the refugee camp Rashedieh in southern Lebanon where the concept is used as a central part of the teaching. The purpose of the master's thesis is to gain insight into, and develop knowledge about multi-functions-scores, the music activity in the refugee camp and how they influence each other.

The data in the thesis is gathered through four trips to Lebanon and the refugee camp Rashedieh during the period 2018-2019. The data were collected using an ethnographic approach where participant observation and semi-structured interviews were central.

The results and the discussion following create connections between community music, didactic theory and sociocultural learning theory. The findings from the work suggest that multi-functions-score as a teaching method succeed with its intention of inclusion because of its adaptability to each participant, whether through the adaptation of individual musical voices or music games. To achieve this, the findings show that there is a collaboration between different teachers in the music activity, which includes both the adult teachers and participants as temporary teachers. The results also show that there is required many skills of the person leading a multi-functions-score, as he or she may, among other things, need musical skills such as improvisation, composing, arranging and hearing games as well as instruction, planning and leadership skills.

# Innhold

1. Innledning .....	1
1.1. Valg av tema.....	1
1.2. Palestinske flyktninger i Libanon og flyktningleiren Rashedieh .....	2
1.3. Om Libanonprosjektet og musikkprosjektet i Rashedieh.....	3
1.4. Flerbruksarrangement.....	5
1.5. Problemstillinger .....	6
1.6. Disposisjon .....	7
2. Tidligere arbeider.....	8
2.1. Lignende prosjekter, organisasjoner og tiltak .....	8
2.2. Tidligere arbeider om Libanonprosjektet .....	10
2.3. Undervisningen i musikkaktiviteten.....	11
2.4. Musikalsk læring med konsekvenser .....	15
2.4.1. Et selvkritisk blikk .....	16
3. Teoretiske perspektiver .....	19
3.1. Innledning.....	19
3.2. Community music .....	19
3.2.1. Acts of hospitality – betingelsesløs gjestfrihet.....	22
3.2.2. Fasilitator og intervensjon .....	23
3.2.3. Grenser mellom praksisene .....	25
3.2.4. Kollisjoner og kulturimperialisme.....	28
3.3. Didaktiske perspektiver.....	29
3.3.1. Didaktiske modeller .....	30
3.3.2. Heimann/Schulz’ modell.....	31
3.4. Sosiokulturelt perspektiv .....	34
3.4.1. Situert læring og praksisfellesskap.....	35
3.4.2. Legitim, perifer deltakelse og deltakerbaner.....	36
4. Forskningsmetodiske refleksjoner .....	38
4.1. En hermeneutisk tankegang.....	38
4.2. Valg av forskningsdesign .....	41
4.2.1. En etnografisk tilnærming.....	41
4.2.2. Kasusstudie.....	42

4.3.	Datainnsamling.....	44
4.3.1.	Deltakende observasjon.....	44
4.3.2.	Kvalitativt intervju .....	47
4.4.	Analyseprosessen .....	49
4.5.	Studiens validitet og reliabilitet.....	51
4.6.	Etiske sider .....	52
5.	Resultater .....	53
5.1.	Rashedieh, februar 2019.....	53
5.2.	Musikk for alle .....	56
5.2.1.	Oppsummering – community music .....	58
5.3.	Planlegging og gjennomføring .....	59
5.3.1.	Forutsetninger for musikkaktiviteten - betingelsesområdet .....	59
5.3.2.	Beslutningsområdet.....	65
5.3.3.	Konsekvensområdet .....	73
5.3.4.	Oppsummering av Heimann/Schulz’ modell .....	75
5.4.	Hva kjennetegner musikkaktiviteten som et praksisfellesskap? .....	77
5.4.1.	Deltakerbaner .....	78
5.4.2.	Et lærerfellesskap .....	80
5.4.3.	Oppsummering - praksisfellesskap .....	82
5.5.	Gjennomføring av «My Name is Palestine» som flerbruksarrangement .....	84
6.	Diskusjon .....	91
6.1.	Håndtering av det uventede og tilpasning .....	91
6.2.	Musikkaktiviteten som community music .....	93
6.3.	Er musikkaktiviteten kulturimperialistisk? .....	94
6.4.	Avsluttende refleksjoner.....	95
7.	Referanser .....	97
8.	Vedlegg .....	101
8.1.	NSD-vurdering .....	101
8.2.	Samtykkeskjema.....	104
8.3.	Informasjon om prosjektet på arabisk .....	107
8.4.	Flerbruksarrangement til «My Name is Palestine» .....	108

## Oversikt over figurer i oppgaven

Figur 3.1: Overlappende fagfelt innen *music, health and wellbeing*.

Figur 3.2: Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse

Figur 3.3: Modifisert versjon av Heimann/Schulz' modell

Figur 5.1: Rytmask ostinat «My Name is Palestine»

Figur 5.2: Egenkomponert melodi til «My Name is Palestine»

Figur 5.3: Fordelinga av refrengmelodi mellom ulike instrumenter

Figur 5.4: Forenklet stemme på et Orff-instrument til flerbruksarrangement



## Oversikt over illustrasjoner

Illustrasjon 5.1: Bilde av handskrevet akkordskjema til flerbruksarrangementet i et fast solfège-system

Illustrasjon 5.2: Utdrag fra flerbruksarrangement

# 1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om et spesifikt undervisningskonsept, *flerbruksarrangement*. Flerbruksarrangement kan beskrives som en velegnet arbeidsform for å jobbe med samspill i store varierte grupper på grunn av konseptets potensiale for inkludering. Utviklingen av konseptet kan knyttes til Vegar Storsves (1991) masteroppgave om samspill i ungdomsskolens musikkfag, og har blitt videreutviklet over lang tid, særlig i arbeidet med internasjonale samarbeidsprosjekter ved Norges musikkhøgskole, blant annet Libanonprosjektet (Bröske Danielsen & Storsve, 2013; Bröske-Danielsen & Storsve, 2016). Formålet til masterarbeidet er å få innsikt i og utvikle kunnskap om flerbruksarrangement, musikkaktiviteten i flyktningleiren og hvordan disse påvirker hverandre.

## 1.1. Valg av tema

Sent høsten 2017 dukket ideen om å søke master i musikkpedagogikk plutselig opp. Jeg hadde nettopp kommet hjem fra Georgia hvor jeg hadde jobbet med den musikkpedagogiske delen av prosjektet *Bridging the Gap*<sup>1</sup>, et internasjonalt samarbeidsprosjekt mellom Norges Musikkhøgskole og Tbilisi State Conservatoire. Underveis i oppholdet fanget jeg opp at det var mulig å forske på de internasjonale samarbeidsprosjektene til Norges musikkhøgskole i forbindelse med en mastergrad i musikkpedagogikk. Dette trigget motivasjonen min og satte i gang en prosess som resulterte i at jeg til slutt begynte på masterstudiet. Kort tid etter skolestart fikk jeg tilbud om jeg heller ville fokusere på et annet internasjonalt samarbeidsprosjekt, *Libanonprosjektet*, og mer spesifikt musikkaktiviteten etablert i den palestinske flyktningleiren Rashedieh i Sør-Libanon. Jeg hadde tidligere besøkt prosjektet gjennom en klassetur til flyktningleiren Rashedieh med musikklinja på Jessheim videregående skole. Dette møtet med en unik musikkpedagogisk praksis var med å danne grunnlaget for hvorfor jeg ønsket å bli musikkpedagog. Det var derfor naturlig for meg å takke ja til tilbudet om å studere dette prosjektet i mitt masterarbeid.

---

<sup>1</sup> [https://nmh.no/om\\_musikkhogskolen/internasjonalt/samarbeidsprosjekter/bridging-the-gap-tbilisi](https://nmh.no/om_musikkhogskolen/internasjonalt/samarbeidsprosjekter/bridging-the-gap-tbilisi)

Det er tidligere gjort flere forsknings- og utviklingsarbeid som omhandler Libanonprosjektet og musikkaktiviteten i Rashedieh. Det ble derfor viktig for meg å finne en innfallsvinkel hvor jeg kunne undersøke noe som ga mening for meg og som det ikke hadde blitt skrevet veldig mye om tidligere. I tillegg ønsket jeg å bidra som pedagogiskressurs i prosjektet, noe som fordret at jeg ikke bare satt i et hjørne og observerte. Jeg hadde i tidligere undervisning på bachelornivå latt meg fascinere av undervisningskonseptet flerbruksarrangement. Da jeg forstod at flerbruksarrangement var en såpass sentral del av musikkaktiviteten i flyktningleiren Rashedieh ble interessen stor for å undersøke konseptet nærmere. For å gjøre det, ble det aktuelt å bruke en etnografisk tilnærming med deltakende observasjon og semistrukturert intervju som sentrale strategier for datainnsamlingen. Siden forskningsområdet er situert i en spesifikk kontekst vil jeg først beskrive rammene som musikkaktiviteten befinner seg i.

## 1.2. Palestinske flyktninger i Libanon og flyktningleiren Rashedieh

I 1948 ble staten Israel opprettet og resulterte i en krigføring som førte rundt 750 000 palestinere på flukt fra sine egne hjem og livsgrunnlag. Flyktningene fra daværende Palestina flyktet til blant annet til Gaza, Vestbredden, Syria, Jordan og Libanon. I dag er det snart bare etterkommerne av disse flyktningene som lever. FN hevder at de palestinske flyktningene i dag utgjør 5,4 millioner mennesker<sup>2</sup>. I Libanon er de palestinske flyktningene spredt ut i tolv flyktningleirer over hele landet. Forholdene i flyktningleirene er alvorlige og er preget av overbefolkning og dårlige boforhold<sup>3</sup>. Palestinere i Libanon mangler grunnleggende rettigheter som statsborgerskap, stemmerett, adgang til arbeidsmarkedet, utdanning, retten til å eie egen bolig med mer. Dette fører til at de palestinske flyktningene i landet lider av arbeidsløshet og fattigdom. Palestinerne lever med hjelp, fortsatt etter 70 år, fra FN-organisasjonen UNRWA<sup>4</sup>, som blant annet gir utdanningsmuligheter, helsetjenester og sosiale tjenester i flyktningleirene.

Flyktningleiren Rashedieh<sup>5</sup> befinner seg litt utenfor byen Tyr i Sør-Libanon. Det var i 2018 registrert 34,584 flyktninger boende i leiren fordelt på et område på cirka 2 kvadratkilometer<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> <https://www.fn.no/Konflikter/Palestina>

<sup>3</sup> <https://www.unrwa.org/where-we-work/lebanon>

<sup>4</sup> <https://www.unrwa.org/>

<sup>5</sup> Rashedieh blir skrevet på forskjellige måter, eksempelvis Rashidieh, Rashedie eller Rashdiyeh. Jeg har valgt å bruke Rashedieh, da denne skrivemåten blir brukt i de fleste tidligere arbeider om Libanonprosjektet.

<sup>6</sup> <https://www.unrwa.org/where-we-work/lebanon/rashidieh-camp>

Leiren ble først bygget i 1936 for å romme armenske flyktninger, men ble senere utvidet av UNRWA i 1963 for å også romme palestinske flyktninger. Leiren er et tydelig avgrenset område, adskilt fra omverdenen med murer, piggråd og et militært check point der alle som kommer og går blir kontrollert. I dag vokser fjerde generasjons flyktninger opp i leiren. Fortsatt kan beboerne se sitt fjerne hjemland fra de høyeste bygningene i leiren.

### 1.3. Om Libanonprosjektet og musikkprosjektet i Rashedieh

*Libanonprosjektet*<sup>7</sup> ble startet som ett ledd i den norske helseorganisasjonen NORWAC<sup>8</sup> sin satsning på mentalt helsearbeid for palestinske flyktninger i Libanon (Storsve, 2008, s. 62). I 2003 ble musikkpedagogene Petter Barg og Vegar Storsve sendt av NORWAC til flyktingleiren Rashedieh i Sør-Libanon for å drive musikkundervisning i samarbeid med lokale musikere og sosialarbeidere. Undervisningen foregikk på senteret til Beit Atfal Assumoud<sup>9</sup>. Barg og Storsve ønsket å vise at man ikke trenger å gå jevnlig til en «mester» for å spille et instrument og at musikk og samspill kan ha en sosial funksjon som kan bidra med opplevelser av mestring og trygghet i tillegg til musikalsk læring (Storsve, 2013a, s. 17). Etter en rekke besøk fra Norge ble musikkundervisningen til slutt etablert som en fast aktivitet ved dette senteret i Rashedieh, driftet av de lokale musikerne som hadde deltatt tidligere. Libanonprosjektet har vært igjennom flere faser med forskjellige fokusområder, blant annet kompetanseheving og skoling av lokale musikere, lærere og sosialarbeidere. Norges musikkhøgskoles engasjement i prosjektet har ligget i utviklingen av musikkaktiviteter i palestinske flyktingleirer, etablering av musikk som undervisningsfag på flere libanesiske skoler og bruk av musikk i helsearbeid for barn med spesielle behov. Det har vært organisert studieturer til prosjektet fra blant annet musikkhøgskolen, som til sammen har sendt mer enn 100 studenter til Libanon, både på bachelor, master og phd-nivå, som har deltatt på ulike måter (Storsve, 2013a, s. 28).

---

<sup>7</sup> <https://nmh.no/forskning/prosjekter/libanonprosjektet/>

<sup>8</sup> <https://www.norwac.no/>

<sup>9</sup> <https://www.socialcare.org/>

Senteret hvor musikkprosjektet foregår er et kultursenter som tilhører organisasjonen The National Institution of Social Care and Vocational training<sup>10</sup>, kjent som Beit Atfal Assumoud (BAS). BAS er en humanitær NGO<sup>11</sup> i Libanon som jobber for palestinske flyktninger og andre vanskeligstilte nasjonaliteter i flyktningleirene og områdene rundt. (Storsve, 2013b, s. 35). Organisasjonen har som formål å bistå og utvikle det palestinske samfunnet i Libanon gjennom ulike tiltak, tjenester og prosjekter. Disse tiltakene omfatter blant annet sponsorprogrammer, kulturell utveksling, barnehagedrift, tannklinikk, vedlikehold av palestinernes kulturelle arv og kulturaktiviteter som musikkopplæring. Musikkaktiviteten i Libanonprosjektet holder til i tredje etasje i senteret i Rashedieh. Der finner man et stort betongkledd rom med en scene og noen små øvings og lagerrom tilknyttet. Det meste av utstyret man finner i rommet er instrumenter og tilbehør donert og tatt med fra Norge opp igjennom årene.

Musikkaktiviteten i flyktningleiren Rashedieh blir beskrevet som et pusterom i hverdagen for deltakerne som lever under ellers svært krevende forhold (Storsve, 2008, s. 62). Deltakerne er barn og ungdom som har ukentlige samlinger på fritiden ledet av lokale musikk lærere. Her samles det 30-80 deltakere 2 ganger i uka, utenom skoletid, for å leke, danse, spille på instrumenter og for å spille sammen i et orkester med noe unik besetning. Gruppen spiller musikk fra hele verden, blant annet popmusikk, tradisjonell palestinsk musikk og norsk musikk på bandinstrumenter, syntheser, blåseinstrumenter, Orff-instrumenter, fioliner, arabisk busuq, trekkspill, klokkespill, trommer og sang. På grunn av denne sammensatte kombinasjonen av instrumenter krever det at man planlegger, arrangerer og tilpasser det musikalske materialet man ønsker å bruke spesifikt til orkesteret og til den enkelte deltaker.

Musikkaktiviteten blir ofte beskrevet som et community music prosjekt (se kapittel 2.2). For å se denne koblingen kan man gå tilbake til prosjektets opprinnelse. «Musikk for alle» var et av målene som stod sentralt i oppstarten av prosjektet (Storsve, 2008, s. 63). Overbevisningen om at alle kan spille musikk og ønsket om å gi muligheter for alle til å delta er sentrale poenger innen community music og er en fortsatt en tanke bak musikkaktiviteten i Rashedieh i dag.

---

<sup>10</sup> <http://socialcare.org/portal/history/46/>

<sup>11</sup> Non-governmental organization

#### 1.4. Flerbruksarrangement

Sentralt i musikkaktiviteten i Rashedieh finner vi undervisningskonseptet *flerbruksarrangement*. Konseptet er tenkt som en idébank med mange varierte samspillstemmer til en låt, som skal gi alle muligheter for å delta i et samspill (Brøske Danielsen & Storsve, 2013, s. 74). Et flerbruksarrangement kan inneholde alt fra enkle rytmiske figurer, totonemelodier, riff og ostinat til stemmer fra original innspillingen av låta man jobber med. Stemmene i arrangementene bør lett kunne endres, forenkles eller utvikles ut fra ferdighetene og mestringsnivået til deltakeren som skal utøve den. De bør også kunne utføres på ulike instrumenter slik at man kan gi de vanskeligste stemmene til de mest erfarne deltakerne i gruppen, enten de spiller eksempelvis trompet, slagverk eller fele (Storsve, Westby, & Ruud, 2009, s. 197). Musikalske virkemidler som repetisjoner og variasjoner blir viktige da de kan gi god flyt og skiftende tekstur i musikken samt gjenbruke deler som deltakerne allerede kan. Når en deltaker mestrer sin egen samspillstemme og begynner å kjede seg kan det være nyttig å utfordre deltakeren ved å endre stemmen med nye toner, ny rytmikk eller en helt ny del. Imidlertid er det viktigste at deltakeren har overskudd til å kommunisere, lytte til andre medmusikere og oppfatte respons underveis i samspillet. Instruksjonen av arrangementene er basert på demonstrering på instrumenter i ensemblet, imitasjon og et tydelig kroppsspråk. Dette betyr at man ofte som instruktør må gå utenfor sin egen komfortsone og blant annet spille instrumenter man ikke nødvendigvis mestrer for å lære bort den aktuelle samspillstemmen. Instruksjonen kan suppleres med notasjonsformer ved behov, men konseptet er basert på at elevene ikke må være notekyndige for å delta (Brøske Danielsen & Storsve, 2013, s. 76).

Ved bruk av flerbruksarrangement er intensjonen å inkludere alle mulige deltakere, uavhengig av ferdighetsnivå, til å kunne oppleve en mestringsfølelse ovenfor sin egen musikalske rolle i et større samspill. Flere av deltakerne i orkesteret i Rashedieh har vært med i mange år og har mye erfaring med sin rolle i ensemblet, enten det er på et instrument eller sang. Det møter derimot ofte opp nye deltakere som aldri har rørt et instrument før og som trenger tettere oppfølging.

Alle de tidligere arbeidene jeg har funnet om undervisningskonseptet tar utgangspunkt i musikkaktiviteten i Rashedieh (se kapittel 2.1), men det betyr ikke at det ikke kan finnes

lignende arbeidsformer andre steder. Undervisningskonseptet stammer fra Vegar Storsve sin hovedoppgave (1991), men har blitt videreutviklet gjennom arbeidet i Libanonprosjektet (Bröske-Danielsen & Storsve, 2016, s. 176). Flerbruksarrangement ligner blant annet på Orff-Schulwerk, men består ikke av noen former for regler eller kanon av materiale som pedagoger kan eller bør bruke. Det er heller en arbeidsform som skal kunne tilpasses enhver samspillsituasjon med alle typer instrumenter eller deltakere med ulike ferdighetsnivå.

## 1.5. Problemstillinger

Formålet med denne masteroppgaven er, som nevnt tidligere, å utvikle kunnskap om undervisningskonseptet flerbruksarrangement og bruken av det i musikkaktiviteten i Rashedieh. For å undersøke dette ønsker jeg å bruke denne problemstillingen:

*Hvordan brukes flerbruksarrangement i musikkaktiviteter i en flyktningleir?*

For å samle inn informasjon som kan belyse og svare på denne problemstillingen har jeg valgt to delproblemstillinger:

*Hvilke faktorer påvirker planleggingen og gjennomføringen av arrangementene?*

*Hvordan påvirker lærersamarbeidet i orkesteret bruken av flerbruksarrangement?*

For å undersøke hvordan flerbruksarrangement brukes ønsker jeg å finne ut hvilke faktorer fra musikkaktiviteten som påvirker planleggingen og gjennomføringen av arrangementene. Musikkaktiviteten består også av flere forskjellige lag av lærerkrefter som kan være til stor hjelp for den som leder arrangementene. Det er en musikalsk leder som bestemmer hva som skal spilles og som har det overordnede ansvaret. Det er noen andre ansatte lærere som hjelper til med organiseringen av ungdommen og har ansvar for hver sin respektive instrumentgruppe. Disse lærerne kan være musikere fra lokalområdet og tidligere deltakere i prosjektet. I tillegg finnes det en lærerressurs i deltakerne som mestrer de musikalske stemmene godt og kan undervise disse videre til de som ikke kan dem enda. Mitt inntrykk er at disse lærerkreftene samarbeider godt og er essensielt i bruken av undervisningskonseptet. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan dette lærersamarbeidet i orkesteret påvirker bruken av flerbruksarrangementene.

## **1.6. Disposisjon**

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Jeg vil presentere disse kort følgende. I kapittel 1 beskriver jeg tematikken for oppgaven og problemstillingene jeg har valgt for studien. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for tidligere arbeider om tematikken og Libanonprosjektet. I kapittel 3 presenterer jeg de teoretiske perspektivene; community music, didaktisk teori med Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse og et sosiokulturelt perspektiv med vekt på teori om praksisfelleskap. I kapittel 4 vil jeg beskrive de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort i forbindelse med studien. I kapittel 5 vil jeg presentere resultatene for studien. I kapittel 6 vil jeg diskutere tematikken og koble den til teori og tidligere forskning for så å avrunde masteroppgaven.



## 2. Tidligere arbeider

I dette kapitlet beskriver jeg tidligere forskning og andre arbeider som er relevant for å belyse og forstå flerbruksarrangement og hvordan flerbruksarrangement brukes i en flyktingleir. Det er viktig for meg å navigere i det som er skrevet om Libanonprosjektet siden det utgjør den nærmeste konteksten for den aktiviteten min studie undersøker. Jeg har gjort et utvalg av arbeidene om musikkaktiviteten i Rashedieh som jeg mener er relevante eller kan berøre mitt tema. Disse arbeidene er skrevet av sentrale personer i prosjektet og gir en dypere innsikt i prosessene som har påvirket Libanonprosjektet tidligere. I tillegg beskriver jeg arbeider fra det internasjonale musikkpedagogiske forskningsfeltet med relevant tematikk for min studie, inkludert beskrivelser av andre prosjekter som har likhetstegn med Libanonprosjektet.

Libanonprosjektet og musikkaktiviteten i Rashedieh befinner seg ikke i et vakuum. Det finnes flere prosjekter, organisasjoner og tiltak både i Norge og ute i verden som fokuserer på flyktninger eller marginaliserte grupper i samfunnet. Jeg vil her derfor nevne noen slike prosjekter og tiltak, før jeg går over til å presentere tidligere arbeider i tilknytning til Libanonprosjektet.

### 2.1. Lignende prosjekter, organisasjoner og tiltak

*Musicians without borders*<sup>12</sup>

*Musicians without borders* er en internasjonal organisasjon, med prosjekter i flere deler av verden, som ønsker å bruke musikk som middel for å bygge broer, samle samfunn og lindre lidelser hos dem som er påvirket av krig gjennom community music aktiviteter. Organisasjonen har prosjekter i flere deler av verden, blant annet prosjektet *Music for Social Change* i Palestina<sup>13</sup>. Dette er et community music prosjekt med kulturelle og sosiale aktiviteter for barn,

---

<sup>12</sup> <https://www.musicianswithoutborders.org/eng/about-us/about-us/history/>

<sup>13</sup> <https://www.musicianswithoutborders.org/eng/our-work/programs/where-we-work/palestine/>

ungdommer og unge voksne. *Music for Social Change* tilbyr blant annet opplæring i å lede musikkaktiviteter for lokale sosialarbeidere, musikkworkshops og musikklek for døve barn eller barn med spesielle behov.

#### *Musiqati – “My music”<sup>14</sup>*

«There's a happy cacophony in the "Musiqati" class in Jordan's Azraq Refugee Camp. Syrian refugee children are playing a small orchestra of musical instruments all at once, and the effect is exhilarating» (Unicef, 2018) *Musiqati*, eller «My Music», er et musikkterapeutisk prosjekt for barn ved UNICEF sine sentre i den syriske flyktningleiren Azraq Refugee Camp i Jordan. Prosjektet ønsker å gi barna en trygg ramme hvor de kan være kreative og bruke musikk for å bearbeide traumer og savn samtidig som de lærer å kommunisere, samarbeide og utrykke seg selv.

#### *Field Band Foundation<sup>15</sup>*

Field Band Foundation er en ideell organisasjon ønsker å gi unge mennesker i vanskeligstilte områder i Sør-Afrika positive erfaringer gjennom musikk og dans. Organisasjonen driver en rekke *field bands*, eller korps, rundt i hele Sør-Afrika, hvor fokuset handler om inkludering og å gi en følelse av mestring til alle deltakerne. Norges Musikkorps Forbund har et samarbeidsprosjekt med Field Band Foundation som kalles PULSE. Samarbeidet har to hovedfokus, det ene handler om å styrke kompetansen om hvordan musikkaktivitet kan bidra til en positiv utvikling hos flest mulig barn og unge og det andre fokuset handler om inkludering av medlemmer med funksjonshemming. Samarbeidet opprettholdes av norske deltakere som bor midlertidig i Sør-Afrika og samarbeider tett med de lokale instruktørene i prosjektet<sup>16</sup>.

#### *Fargespill<sup>17</sup>*

Fargespill blir ofte dratt frem som en interkulturell musikkarena i norsk sammenheng. Opprinnelsen til Fargespill stammer fra kunstneriske konsertproduksjoner hvor profesjonelle

---

<sup>14</sup> <https://www.unicefusa.org/stories/new-music-therapy-program-helping-syrian-refugee-children-heal/34467>

<sup>15</sup> <https://fieldband.org.za/about/>

<sup>16</sup> <https://musikkorps.no/inkludering/pulse/pulse-i-sor-afrika/>

<sup>17</sup> <https://fargespill.no/om-fargespill/>

utøvere samarbeider med deltakere i aldersspennet 7 til 25 år. De fleste deltakerne har kommet til Norge som innvandrere eller flyktninger. Det musikalske innholdet i produksjonene baserer seg på musikken deltakerne har med seg fra sine respektive hjemland som igjen er arrangert og satt sammen av profesjonelle arrangører og komponister til et helhetlig kunstnerisk produkt. Fargespill har etterhvert utviklet seg til å blant annet bli en organisasjon med prosjekter over hele Norge og utviklet sin helt egne «fargespillmetodikk».

## 2.2. Tidligere arbeider om Libanonprosjektet

Det er utført en del forskning rundt de ulike aktivitetene til Libanonprosjektet, med særlig aktivitet fra 2009. Dette skyldes involvering fra Norges musikkhøgskole og ulike forskningssamarbeid. Deler av denne forskningen er beskrevet i antologien *Educating Music Teachers in the New Millenium* (Bröske Danielsen & Johansen, 2012) og antologien *Løft Blikket* (Storsve & Bröske Danielsen, 2013). Norges Musikkhøgskole sin involvering i prosjektet har resultert i flere typer forsknings- og utviklingsarbeid innen musikkpedagogikk og musikkterapi, i tillegg til rapporter som beskriver aktivitetene og prosjektene som har vært gjennomført. Innen det musikkpedagogiske feltet har det fram til 2013 blant annet vært fokus på ulike aspekter ved læring hos barn og unge i musikkaktiviteten (Storsve, Westby, & Ruud 2009), på studenters læring i praksis i Libanonprosjektet (Bröske-Danielsen, 2013) og forståelser av praksisbegrepet i lys av praksisopplæringen som foregår i Libanonprosjektet (Danielsen, 2012). Fra et musikkterapeutisk ståsted, har det vært fokusert på hvilke kompetanser musikkarbeidere trenger i møte med musikkaktivitetene i Rashedieh, helsebegrepet samt begreper som håp og anerkjennelse (Storsve, Westby, & Ruud, 2009; Ruud, 2011; Ruud, 2012). Bröske Danielsen har i *Løft blikket* redegjort for all forskningen på prosjektet frem til 2013 (Storsve & Bröske Danielsen, 2013, ss. 107-126).

Etter 2013 er det gjennomført ytterligere forskningsarbeider. Bröske-Danielsen og Storsve (2016) ser gjennom teori om community music på hvordan flerbruksarrangement kan benyttes for å inkludere deltakerne til å oppleve tilhørighet, anerkjennelse, stolthet og glede over egne musikalske ferdigheter. Det er også gjennomført arbeider som blant annet har bidratt til noen kritiske diskusjoner rundt musikkaktiviteten i Rashedieh. Bröske (2017) diskuterer hvordan community music sin ideologi kan være på kollisjonskurs med blant annet de lokale, sosiale, kulturelle og religiøse strukturene i flyktingleiren. To år senere ferdigstilte Kim Boeskov sin doktoravhandling (2019) som undersøkte hvordan musikkaktiviteten i Rashedieh kan bidra til

sosial transformasjon for deltakerne samtidig som den kan bidra til en reproduksjon av negative følelsesmønstre og sosiale begrensninger.

### **2.3. Undervisningen i musikkaktiviteten**

Undervisningen i musikkaktiviteten i Rashedieh blir beskrevet og diskutert i ulike tekster om prosjektet. Undervisningskonseptet flerbruksarrangement (Storsve, Westby, & Ruud, 2009; Brøske Danielsen & Storsve, 2013; Brøske-Danielsen & Storsve, 2016) står sentralt i flere av disse. Et annet, tilbakevendende tema er Libanonprosjektet som praksisarena for musikk lærerstudenter ved Norges musikkhøgskole (Danielsen 2012; Brøske-Danielsen 2013; Brøske Danielsen & Storsve, 2013). Disse tekstene gir et dypere dykk og rike beskrivelser av hvordan undervisningssituasjonen utspiller seg.

Storsve og Brøske Danielsen (2013, s. 67) gir en grundig presentasjon av flerbruksarrangement i sin beskrivelse av Libanonprosjektets plass i kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole. Forfatterne beskriver forberedelser i forkant og gjennomføring av praksisen samt resultater fra et FoU-arbeid (Danielsen 2012; Brøske-Danielsen 2013). I tillegg gir Brøske Danielsen og Storsve (2013, s. 74) en grundig presentasjon av flerbruksarrangement som konsept. Presentasjonen beskriver hva intensjonene til konseptet er, hva arrangementene inneholder, hvordan man kan gå frem når man skal lage et slikt arrangement og hvordan arrangementene kan ledes eller instrueres. Konseptet er basert på at deltakerne ikke må kunne noter eller besifring for å delta i samspillet, men ulike notasjonsformer kan likevel bli brukt etter behov. Instruksjonen av arrangementene er preget av at man ikke har et felles språk, noe som fører til en utvidet bruk av non-verbal kommunikasjon (Brøske Danielsen & Storsve, 2013, s. 83). Instruksjonen utføres derfor via en kombinasjon av imitasjon, demonstrasjon på de aktuelle instrumentene eller tydelig kroppsspråk. Det kan derfor være viktig å kunne låtmaterialet godt og ha kunnskap på flere ulike instrumenter da det ofte dukker opp et behov for å tilpasse arrangementet underveis i innøvingen. Brøske Danielsen og Storsve (2013, s. 76) poengterer at det er avgjørende å være komfortabel med å bruke instrumenter man ikke er «ekspert» på. Ved å kunne bruke instrumentene som finnes i samspillet og kjenne låtmaterialet godt kan man lettere være spontan som leder og finne nye stemmer på sparket ved å bruke improvisasjon.

Intensjonen ved å bruke flerbruksarrangement i musikkaktiviteten i Rashedieh handler om å gi alle muligheter for å delta i samspillet og tilrettelegge for mestring. Bröske-Danielsen og Storsve (2016) kobler derfor flerbruksarrangement sammen med community music-teori og diskuterer blant annet hvordan konseptet kan brukes for å inkludere deltakerne til å oppleve tilhørighet, anerkjennelse, stolthet og glede over egne musikalske ferdigheter. Dette blir gjort gjennom et narrativ som skildrer en samspillsøkt der flerbruksarrangement brukes (Bröske-Danielsen & Storsve, 2016, s. 178). Flerbruksarrangement er en arbeidsform som muliggjør inkludering og deltakelse gjennom elementer av lek, individuell tilpassing av samspillstemmer og spontant kunne ta beslutninger fortløpende (Bröske-Danielsen & Storsve, 2016, s. 185). Bröske-Danielsen og Storsve (2016, s. 183) forteller videre om utfordringer de selv har møtt når de, som norske musikkpedagoger, har besøkt prosjektet og ledet musikkaktiviteten. De beskriver en balansegang mellom å lede aktiviteten og ta tak i ulike elementer i samspillet samtidig som de må holde seg litt på avstand og ikke gripe inn i de prosessene som allerede er i gang. I artikkelen kommer det også frem hvordan community music-perspektivet tydeliggjør utfordringer musikkaktiviteten møter når den kolliderer med strukturene i samfunnet rundt. Disse utfordringene gjelder valg av innhold, det demokratiske idealet i community music og en likestillingsproblematikk, noe Bröske (2017) diskuterer videre.

### *I møte med det ukjente*

Når en undervisning er situert i en fremmed kultur kan det dukke opp ulike utfordringer. Musikkaktiviteten i Rashedieh var som nevnt tidligere en del av praksisen til kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (Bröske Danielsen & Storsve, 2013). Utfordringer og læringserfaringer som studentene opplevde i denne praksisen blir beskrevet i en studie av 16 musikk lærerstudenters praksislogger fra undervisningen i Rashedieh (Danielsen, 2012; Bröske-Danielsen, 2013). Disse loggene gir rike beskrivelser om hva studentene lærte ved å delta i musikkaktiviteten og på hvilke måter disse læringserfaringene kan relateres til studentenes utvikling som profesjonelle musikk lærere. Utdrag fra loggene forteller blant annet om betydningen av praksisprosjektet for studentene, fordommer og forforståelser som blir utfordret i kulturmøter, hvordan studentene opplevde undervisningen og om nye undervisningsstrategier som ble nødvendige i møte med musikkaktiviteten (Danielsen, 2012, s. 99). Danielsen (s. 97) beskriver hvordan studentene ble kastet inn i den ukjente undervisningssituasjonen med lite forkunnskaper. Det bevisstgjorde dem om utfordringer rundt planlegging, samarbeid, fordeling av ansvar og håndteringen av det uforutsigbare. Mangelen

på et felles språk bidro til at studentene måtte ta i bruk kroppsspråk, imitasjon og demonstrasjon i større grad enn de normalt ville gjort. Bröske-Danielsen (2013, s. 309) påpeker at musikk lærerstudentene håndterte den ukjente og unike situasjonen ved å prøve ut nye undervisningsstrategier på sparket. Det finnes flere likhetstrekk mellom studien i Rashedieh og en lignende studie om finske musikk lærerstudenters deltakelse i et interkulturelt prosjekt i Kambodsja (Westerlund, Partti, & Karlsen, 2015, s. 69). Med utgangspunkt i individuelle- og gruppeintervjuer, refleksjonsøker og evalueringer fra 9 studenter som deltok i et tre uker langt praksisprosjekt undersøkte forskerne hvordan studentene vurderte sine egne opplevelser av læring mens de underviste i en ukjent kontekst. Resultatene fra studien peker i samme retning som studien fra Rashedieh ved at studentene ble utfordret på flere områder i møte med en ukjent undervisningssituasjon i en ukjent kultur. De ble bevisst satt i en uforutsigbar undervisningssituasjon uten mye forkunnskap (Westerlund et al., 2015, s. 67). Utfordringer rundt fordeling av ansvar, samarbeid mellom elevene og mangelen på et felles språk utviklet seg fra å være problematisk i starten til velfungerende og gi lærerike opplevelser underveis i oppholdet. Ved at studentene ble satt i en slik uforutsigbar undervisningssituasjon uten forkunnskaper, oppdaget de etterhvert også viktigheten av å ikke tviholde på fastlagte rammer og planer. Siden de ikke kunne forutse det uventede som kunne skje i undervisningssituasjonen, ble de nødt til å improvisere frem deler av undervisningens innhold og struktur underveis i en økt (Westerlund et al., 2015, s. 68), på lignende måte som studentene fra Norges musikkhøgskole i Rashedieh (Bröske-Danielsen, 2013, s. 311).

### *Å kunne håndtere det uventede*

Improvisasjon i en musikkaktivitet fordrer at læreren ofte må bruke flere ulike verktøy fra sin pedagogiske kompetanse samt musikerkompetanse for å håndtere det uventede. I et community music-perspektiv kan dette knyttes til hvilke kompetanser en fasilitator kan trenge i praksis. Gjennom fire kasusstudier om ulike community music prosjekter viser Howell, Higgins og Bartleet (2017) sentrale ferdigheter, egenskaper og kompetanser som kan beskrive en fasilitators «verktøykasse». En fasilitator må være kreativ, i stand til å improvisere og ta ting på sparket for å kunne tilpasse seg gruppen han eller hun står overfor. «Verktøykassen» består derfor blant annet av musikalske ferdigheter som improvisering, komponering, arrangering og gehørspill samt ferdigheter innen instruering, planlegging og lederskap (Howell, et al., 2017, s. 15). Utfordringene handler om å velge og bruke de verktøyene som situasjonen krever, ikke bare at fasilitatoren innehar alle ferdighetene. I en musikkaktivitet må derfor en fasilitator

trengte en kombinasjon av blant annet egenskapene til en musiker, en lærer, en helsearbeider og en sosial- eller ungdomsarbeider (Howell, et al., 2017, s. 19). Beskrivelsene av flerbruksarrangement (Bröske Danielsen & Storsve, 2013; Bröske-Danielsen & Storsve, 2016) fordrer at læreren må være fleksibel til å endre det musikalske materialet på sparket ut fra deltakernes nivå og rammene rundt som påvirker aktiviteten. Hvis eksempelvis en ny deltaker som aldri har rørt instrumentet møter opp, bør læreren kunne lage en enkel nok stemme til at deltakeren kan ta del i samspillet uten forkunnskaper. Hvis vi ser til den musikkpedagogiske verdenen igjen kan vi finne igjen denne fleksibiliteten i begrepene *metodisk improvisasjon* (Vea, 1965, s. 2), *didaktisk improvisasjon* (Hanken & Johansen, 2013, s. 159; Jarning, 2006, s. 215) eller *disciplined improvisation* (Sawyer, 2011, s. 15).

Improvisasjon kan oversettes med «øyeblikkskunst». Når det gjelder musikk vil det si evnen til å uttrykke seg «på stående fot» i rytmer, melodier og klanger. Det er ikke bare skapende og utøvende kunstnere som har bruk for denne evnen, også musikk læreren vil ha uvurderlig stor hjelp for å kunne benytte stoffet fritt i sitt arbeid. Han bør kunne improvisere en rytmisk setning eller del av en setning som det skal arbeides med i klassen. Han bør på stående fot kunne lage en liten melodi som passer til elevenes erfaringsområde. Endelig bør han kunne improvisere et pedagogisk sett brukbart klanglig forløp, både som selvstendig klangstykk og som akkompagnement til rytmer og melodier (Vea, 1965, s. 2).

For å forklare denne formen for improvisasjon i undervisningen er det også mulig å trekke linjer til improvisasjon innen jazzmusikk (Jarning, 2006, s. 217). Når en jazzmusiker improviserer blir oppøvd musikalsk kunnskap brukt til å skape musikk i øyeblikket. Det samme kan foregå når en lærer bruker sin pedagogiske og didaktiske kunnskap og tidligere erfaringer for å kunne ta i bruk ulike ferdigheter og kunnskaper i møte med uventede situasjoner i klasserommet. En lærer planlegger som regel undervisningen i forkant, men situasjoner kan oppstå som gjør at planene sprekker. Da kan læreren måtte avvike fra planen og improvisere et alternativt opplegg fra sitt repertoar som inneholder ulike aktiviteter, lærestoff og metoder som har blitt øvd opp over tid (Hanken & Johansen, 2013, s. 159). For en lærer kan improvisasjon i undervisningen nettopp handle om å kunne veksle mellom det planlagte og uventede i situasjonen. For at det skal være rom for improvisasjon kan en fleksibel struktur i undervisningen være avgjørende (Sawyer, 2011, s. 14). Dette handler imidlertid ikke om å ta alt på sparket, men heller om en strategisk balanse mellom struktur og frie rammer fra lærerens side. I forbindelse med denne avhandlingens fokus, flerbruksarrangement, kan man finne igjen denne balansegangen hos Bröske-Danielsen og Storsve (2013): «Ved å kjenne materialet godt kan man som leder ha mange ideer om hvilke muligheter som finnes, og det kan være lettere å være spontan og bruke

improvisasjon» (s. 76). Ved å kunne være fleksibel som leder eller lærer på denne måten vil man også kunne ivareta intensjonen ved bruken av flerbruksarrangement: å gi alle muligheter for å delta i samspillet og tilrettelegge for mestring.

#### **2.4. Musikalsk læring med konsekvenser**

Musikkaktiviteten i Rashedieh ble, som tidligere nevnt, startet som ett ledd i et større arbeid med fokus på mental helse hos palestinske flyktninger og i libanesiske lokalsamfunn (Storsve, 2008, s. 61). Gjennom legge til rette for gode opplevelser, følelsen av mestring og trygghet var ønsket å gi et pusterom i hverdagen til deltakerne. Det finnes flere arbeider som handler om hvordan deltakelse i en musikkaktivitet kan ha positiv innvirkning og bidra til økt livskvalitet hos flyktninger, innvandrere eller andre marginaliserte grupper. Marsh (2017) undersøkte hvordan deltakelse i musikalsk lek kan påvirke livskvaliteten til bi-kulturelle barn<sup>18</sup>. Hun fant at barna kan bruke musikalsk lek til å forvalte sin identitet og kulturelle praksiser tilhørende sitt hjemland, samt også bruke den som en måte å bli kjent med og tilegne seg nye kulturelle praksiser (Marsh, 2017, s. 63). Vougioukalou, Dow, Bradshaw og Pallant (2019) diskuterer sammenhengen mellom improvisasjon i community music aktiviteter og integreringsarbeid. Forfatterne fant i sin studie at en kombinasjon av en strukturert musikkaktivitet og improvisasjon kan bidra til en følelse av velvære og sosial inkludering, endre maktforhold og skape en møteplass for en tverrkulturell dialog (Vougioukalou et al., 2019, s. 545). Frierson-Campbell og Park (2016) undersøkte musikkundervisning og opplæring ved Palestine Music Academy og fant at musicking fungerer som en uttrykksform for håp, palestinske identitet og som uttrykk for motstand mot undertrykkende systemer (s. 95).

I forbindelse med Libanonprosjektet undersøkte Storsve, Westby og Ruud (2009) hvordan deltakelsen i musikkaktivitetene i Rashedieh påvirket de palestinske ungdommene som deltok. Hovedspørsmålet var i hvilken grad et musikkprosjekt kan bidra til å styrke selvfølelse og identitet, samt opplevd tilhørighet til egne tradisjoner blant palestinske ungdommer (Storsve, Westby, & Ruud, 2009, s. 189). Videre diskuteres hvordan man kan organisere et musikktilbud som gir mulighet for musikalsk læring og personlig vekst, og hvordan et slikt prosjekt kan tilby

---

<sup>18</sup> Bicultural children blir definert som barn som har opplevd og internalisert mer enn en kultur og kan relatere seg til både familiens kultur og kulturen til landet de bor i (Marsh, 2017, s. 61).



nye rollemodeller og ansvarsoppgaver som kan gi håp om en bedre fremtid. For å beskrive organiseringen av musikkaktiviteten benytter Storsve et al. (2009, s. 191) seg av perspektiver på læring og utvikling gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Deres beskrivelse av det aktuelle praksisfellesskapet viser hvordan deltakerne beveger seg i ulike deltakerbaner og roller i musikkaktiviteten. Forfatterne hevder at et slikt fellesskap viser seg å fungere godt i aktiviteter med ulike kulturer, opplæringstradisjoner, ulike ferdighetsnivåer og aldre. De kommer også inn på begrepet scaffolding (s. 194), og beskriver hvordan det kan legge til rette for læring der mestringsfølelse står sentralt. Forfatterne mener at konseptet flerbruksarrangement, gir den støtten, stillaset, som deltakeren trenger og dermed legger til rette for mestring.

Helsebegrepet er sentralt i teksten og knyttes opp mot livssituasjonen til deltakerne. Den musikalske læringen i Rashedieh har gitt resultater som kan indikere at deltakere utvikler en identitet hvor deres «empowerment» eller myndiggjøring styrkes. Prosjektet dyrker frem positive følelser og troen på egne ferdigheter. Deltakerne får erfaringer og opplever mestringsfølelse ved å opptre i ulike roller, de får kunnskap og ferdigheter innen musikalske tradisjoner og får grunnleggende opplevelser av å bli sett og anerkjent, hevder Storsve, Westby og Ruud (2009, s. 201). Å oppleve anerkjennelse kan være med å danne grunnlaget for å se at mål man setter seg er mulig å gjennomføre, noe som igjen kan bidra til håp. Mot slutten av artikkelen påpeker forfatterne at musikkaktiviteten i Libanonprosjektet er et musikkpedagogisk prosjekt, men at det er grunn til å ha troen på at musikalsk læring kan ha konsekvenser for helse og livskvalitet.

#### 2.4.1. Et selvkritisk blikk

Det er en økende tendens i det musikkpedagogiske forskningsmiljøet til å se mer nøye på sin egen virksomhet med et kritisk blikk. Denne refleksive holdningen kan kalles *selvkritisk musikkpedagogikk* (Johansen, 2017, s. 267). Beskrivelsen av community music (3.2.2) synliggjør også kritiske stemmer som drar feltet i ulike retninger. Noen aktører mener at community musikere bør løsrive seg fra musikkpedagogikkens undervisnings- og læringsbegrep (Mullen, 2002). Andre argumenterer blant annet for alt det positive som musikkpedagogikken kan bidra med inn i community music-feltet, samt kritiserer feltet for å naivt fokusere ensidig på de positive sidene ved community music prosjekter (Koopman, 2007; Kertz-Welzel, 2016). Når community music-feltet sine prinsipper, ideologi og målsetninger møter en kultur med motstridende normer og regler kan det oppstå utfordringer. Bröske (2017)

diskuterer tre hovedutfordringer når det gjelder musikkaktiviteten i Rashedieh i møte med perspektiver fra community music-feltet. Den første utfordringen handler om hvordan de lokale strukturene, kulturene og tradisjonene i et samfunn kan være på kollisjonskurs med målsetninger og ideologi innen community music. Den andre utfordringen problematiserer lærings- og undervisningsbegrepet innen community music. Den tredje utfordringen handler om hvordan formaliserte og organiserte strukturerer kan bidra til økt deltakelse i musikkaktiviteten på tross av community music sitt fokus på uformelle strukturer. Brøske (2017, s. 79) mener at man fort kan havne i etiske og praktiske dilemmaer når man sikter mot målene til community music i et lite samfunn der folk i samfunnet har få muligheter og rettigheter. Deltakerne i Libanonprosjektet lever i flyktningleiren Rashedieh i Sør-Libanon og har på grunn av sin flyktningstatus få rettigheter og muligheter i det libanesiske samfunnet. Samfunnet i leiren er også sterkt preget av normer og regler, både sosiale og religiøse, som kan påvirke deltakerne. Demokratiske verdier, som likestilling mellom kjønn eller ytringsfrihet, kan stille seg i veien for inkludering og deltakelse for alle. Og ved å fremheve verdier som ikke passer inn i samfunnet rundt, kan man bidra til problemer eller videre marginalisering av allerede vanskeligstilte mennesker siden samfunnet kan påvirke deres økonomiske og sosiale posisjon eller status.

Doktoravhandlingen *Music and social transformation* (Boeskov, 2019) sikter seg inn på hvordan musikk som et middel for sosial transformasjon kan resultere i både positive og negative konsekvenser. Boeskov ønsker å diskutere den optimistiske troen om musikk sin evne til sosial- og selvutvikling som man blant annet kan finne igjen i community music-feltet eller musicking-begrepet (Boeskov, 2019, s. 8). Studien i avhandlingen er en etnografisk studie av musikkaktivitetene i flyktningleiren Rashedieh hvor empirien er samlet inn gjennom deltagende observasjon og semistrukturerte intervjuer med deltakere, ledere og administrative medarbeidere knyttet til prosjektet samt personer fra det palestinske samfunnet i Libanon. Ved å se musikalske praksiser som flertydige (ambiguous) ønsker han å vise at musikkaktiviteter kan bidra til prosesser rundt både sosial transformasjon og sosial reproduksjon, og at de kan bidra til å reprodusere sosiale strukturer av makt, ulikheter og ekskludering (Boeskov, 2019, s. 59). Studien diskuterer hvordan deltakelse i musikkaktivitetene øker mulighetene for handling samtidig som den begrenser deltakerne ved å tilpasse deres muligheter med sosialt aksepterte sannheter fra situasjonen de befinner seg i og samfunnet rundt. Gjennom å musisere og danse får deltakerne en mulighet til å uttrykke seg selv og en mulighet til å gjøre motstand mot de sosiale og politiske strukturene som påvirker livene til palestinere i Libanon. På samme tid

fungerer musikkaktiviteten som en arena hvor kulturelle og ideologiske ideer blir videreført og reproduert. Et mål i musikkaktiviteten er å lære deltakerne å være stolte av sin nasjonale og kulturelle identitet samt identifisere seg i kampen for å kunne returnere til sitt tapte hjemland. På bakgrunn av dette skriver Boeskov (2019, s. 164) at musikkaktiviteten reproducerer visse ideer, verdier og holdninger, noe som bidrar til en smal ramme om hvilke følelser og versjoner av den palestinske identiteten det er riktig å uttrykke. Derfor kan musikkaktiviteter gi individer og grupper muligheter til å transendere eller bryte med visse begrensninger i deres sosiale verden, men på samme tid forsterke og skjule andre.

Willson (2011) studerte de underliggende ideene hos europeiske og amerikanske lærere som underviste vestlig klassisk musikk på Vestbredden i Palestina, med utgangspunkt i observasjon av undervisning, kvalitative forskningsintervju og samtaler med 25 lærere. Hun fant at undervisningen minner om protestantisk misjonsarbeid fra det 19. århundre og at tenkningen til de som underviser fortsatt underbygger orientalistiske og etnosentriske holdninger. På grunnlag av dette, foreslår hun (2011, s. 303) å bruke begrepet *mission* som rammeverk for å undersøke slike musikalske praksiser. Dette gjorde det mulig for Wilson å forstå og beskrive lærernes idegrunnlag som et «ekko» av 1900-tallets protestantske intervensjoner i «det hellige land». De var fortsatt preget av orientalistisk tankegang i hvordan de snakket om undervisningen med innslag av troen på det musikalske dannelsespotensialet til den vestlige kunstmusikken. Wilson foreslår at «mission»-tilnærmingen kan tilføye perspektiv til for eksempel forskning med et mer kulturimperialistisk teorigrunnlag. Det gjelder blant annet lærerens personlige overbevisninger, hvilke strukturerer de opererer innenfor og om de er bevisst på de underliggende historiske forbindelsene der undervisningen er situert.

## 3. Teoretiske perspektiver

### 3.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene jeg har valgt for å belyse og diskutere tematikken rundt hvordan flerbruksarrangement brukes i musikkaktiviteter i en flyktningleir. Jeg vil først redegjøre for konseptet og teorien om *Community music* da musikkaktiviteten i flyktningleiren Rashedieh kan forstås som et community music prosjekt. Min forståelse av feltet er i stor grad basert på Higgins (2012) sine bidrag til feltet, men jeg vil forsøke å supplere med andres tanker som jeg mener kan berike Higgins sine perspektiver. Jeg var lenge i tvil om å bruke community music som teoretisk perspektiv da jeg så noen trekk ved praksisen i flyktningleiren som avvek fra ideologiske fundamentet i community music og heller pekte mot didaktisk teori og sosiokulturell læringsteori. Mine delproblemstillinger reflekterer dette og handler om planlegging og gjennomføring av flerbruksarrangementer og om samarbeidet mellom lærerkreftene i prosjektet påvirker bruken av disse arrangementene. I andre del av dette kapitlet vil jeg derfor gå inn på didaktisk teori og redegjøre for *Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse* (Jank & Meyer, 2006, s. 203; Gudem, 2011, s. 51; Vinge, 2014, s. 84). Dette er en modell som jeg håper vil belyse min empiri knyttet til planleggingen og gjennomføringen av flerbruksarrangement og hvordan lærerne i musikkaktiviteten tenker om dette. I tredje del redegjør jeg for et sosiokulturelt perspektiv med teori om *situert læring og legitim, perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991) og *praksisfelleskap* (Wenger, 2004). Disse perspektivene er relevante i min avhandling fordi de vil kunne belyse hvordan et samarbeid mellom ulike deltakerroller, ungdommen og ledere, kan påvirke bruken av flerbruksarrangement.

### 3.2. Community music

Community music er et stadig voksende felt og en betegnelse som blir brukt til å beskrive en mengde praksiser over hele verden. Å finne en definisjon på hva community music egentlig er kan imidlertid være utfordrende. Prosjekter og aktiviteter er ofte så forskjellige og varierte at forsøk på definisjoner enten har vært for spesifikke eller for generelle til å fungere som gode beskrivelser (Bartleet & Higgins, 2018, s. 14). På bakgrunn av dette mener flere at man ikke skal lage noen endelig definisjon av community music siden det potensielt vil utelukke de prosjektene som faller utenfor definisjonen (Bartleet & Higgins, 2018, s. 13). Det er likevel

mulig å finne felles kjennetegn mellom community music prosjekter som kan beskrive hva feltet handler om og hva det består av:

CM consists of, but is not limited to, informal music making, which includes teaching and learning dimensions. These activities weave their way through amateur and professional, formal and informal, institutional and non-institutional contexts. Projects may be occasional, one-time or ongoing. Thus the CM tapestry is local, personal, political, multifaceted, and, above all, fluid (Veblen, 2013, s. 1).

Veblen (2013, s. 1) skriver at hele feltet er flytende, men definerer her community music (CM) gjennom en rekke kjennetegn som beskriver hvordan aktivitetene kan være organisert, hvem deltakerne kan være, hvor aktivitetene foregår og i hvilke sammenhenger de foregår. Som Veblen poengterer er denne definisjonen svært vid, og kan derfor bli for generell til å beskrive det enkelte community music prosjektet. Imidlertid kan en slik vid definisjon bidra til å plassere community music i den musikkpedagogiske verdenen vi befinner oss i eller velger å distansere oss fra. Det som forsvinner i denne beskrivelsen er hva som skjer i community music aktiviteter og de verdiene som feltet baserer seg på. Aktiviteter innen community music handler ofte om aktiv deltakelse innen å fremføre, improvisere eller skape musikk (Higgins, 2012, s. 83; Veblen & Olsson, 2002, s. 773). Dette tankesettet spiller blant annet på Small (1998) sitt begrep *musicking*, som handler om at musikk er en prosess, noe man gjør og ikke et objekt (Higgins, 2012, s. 45). *Musicking*, eller «to music», innebærer alle former for deltakelse i en musikalsk fremføring enten det er ved å fremføre, lytte, øve, komponere, danse til musikken og i tillegg deltakelsen til alle de som muliggjør at fremføringen kan skje (Small, 1998, s. 9). Et slikt fokus på prosess i stedet for produkt samsvarer godt med ideologien community music hviler på. Hovedmålet i community music aktiviteter er gjerne ikke den musikalske læringen, men heller det sosiale som skjer rundt. Disse målene omfavnes av begrep som *inkludering av alle* (inclusion of all) og betingelsesløs gjestfrihet gjennom ulike *acts of hospitality* (Higgins, 2012, s. 143). Higgins foreslår at community music handler om: “an active intervention between a music leader or facilitator and participants” (2012, s. 3) og legger vekt på viktigheten av å se på menneskene som deltar, mangfoldet i aktiviteten, hvordan de deltar, sammenhengen aktiviteten foregår i og at alle skal ha de samme mulighetene. Higgins er en sentral skikkelse innen community music og bidro med et teoretisk bakteppe til feltet i boken *Community Music: in Theory and in Practice* (2012). Det er nettopp Higgins sin definisjon, hans teoretiske bakteppe og begrepsapparat jeg velger å bruke videre for å belyse community music som felt.

## Historisk overblikk

For å forstå community music kan det være viktig å kjenne til opprinnelsen for feltet. Det har lenge eksistert praksiser som ligner praksiser innen *community music* slik vi kjenner det i dag, men feltets opprinnelse blir ofte knyttet sammen med community arts bevegelsen i Storbritannia som oppstod på 1960- og 1970-tallet (Higgins, 2012, s. 22; Veblen, 2013, s. 2). Bevegelsen var en reaksjon på overklassens hegemoni over kulturlivet, en kamp for at alle skulle ha tilgang på kunst og ønsket å bidra til myndiggjøring av underprivilegerte i samfunnet. Med samme ideologi og tankesett jobbet musikere innen community music for at alle skulle ha tilgang på musikk og muligheten til å musisere sammen på tvers av aldre, ferdigheter eller sosial klasse. Community music-feltet mente at de formelle musikkinstusjonene bidro til kulturelle hegemonier om hva som var god eller dårlig musikk og om musikkens natur og mening (Higgins, 2006, s. 62). Ved å dra musikken ut av de institusjonelle rammene, som skoler eller konserthus, skapte community musikere ulike musikalske situasjoner og arenaer for deltakelse for mennesker som ellers ikke hadde tilgang til dette. Community music-feltet var i en opposisjon mot eliten, deriblant politikere i landet, noe som gjorde det vanskelig å få bevilget midler for å leve av arbeid i feltet. Dette var også med å påvirke at skriving om og forskningen på community music gikk tregt i de tidlige årene til feltet (Higgins, 2012, s. 7). Interessen for forskning på feltet, også internasjonalt, økte da CMA (Community Music Activity Commission<sup>19</sup>) innenfor ISME (International Society For Music Education<sup>20</sup>) ble dannet (Higgins, 2012, s. 81). De har siden 1980-tallet holdt konferanser om community music og har vært toneangivende for feltet med diverse publikasjoner. Siden årtusenskiftet har interessen for feltet vokst betraktelig og det finnes nå en rekke av publikasjoner, et eget tidsskrift (International Journal of Community Music<sup>21</sup>), bøker og utdanninger innenfor community music.

Som norsk musikk lærerstudent er community music fortsatt et relativt ullent begrep. I de nordiske landene finnes det en lang tradisjon for musikkaktiviteter som på ulike måter kan beskrives som community music aktiviteter, imidlertid brukes ofte begrepet ikke om disse. Da community music internasjonalt gjerne handler om uformelle musikkarenaer utenfor

---

19 <https://www.isme.org/our-work/commissions-forum/community-music-activity-commission-cma/>

20 <https://www.isme.org/>

21 <https://www.intellectbooks.com/international-journal-of-community-music/>

institusjoner, har de nordiske landene lagt til rette for lignende uformelle arenaer gjennom gratis eller rimelige undervisningstilbud ved kulturskoler, kunstsikoler eller grunnskoler (Boeskov & Bröske, 2017, s. 3). I et forsök på å kartlegge community music som felt i Norden har Karlsen, Westerlund, Partti og Solbu (2013, s. 42) foreslått en måte å definere forståelsen av feltet i de nordiske landene. De mener at aktiviteter innen community music i Norden beskrives ved blant annet disse kjennetegnene: inkludering av alle, valgfri deltakelse, fokus på læring hele livet og et bredt spekter av sjangre og musikk. Arenaer for community music i Norden som blir dratt frem er eksempelvis folkemusikkgrupper, kor, kulturskole og korps. Eksemplene fra de nordiske landene som de løfter frem handler om: skiftet fra uformelle til formelle læringsarenaer innen folkemusikkundervisning ved høyere utdanning, et finsk musikkamfunn på internett og det å lytte til musikk i felleskap på en musikkfestival som mulig læringsarena innen community music (Karlsen, et al., 2013, s. 48). Disse eksemplene, og kjennetegnene de legger frem, viser at deres forståelse av community music er basert på et fokus på læring, hva formell musikkundervisning har å lære av community music aktiviteter og ikke bare den aktive musiseringen som ellers definerer feltet.

I denne avhandlingen er, som nevnt tidligere, forståelsen av community music basert på Higgins (2012) sine perspektiver på feltet. Imidlertid er den nordiske forståelsen gjeldende i møtet med musikkaktiviteten i Rashedieh da den også foregår innenfor formelle rammer og inneholder musikkpedagogiske elementer som utfordrer community music som felt.

### 3.2.1. Acts of hospitality – betingelsesløs gjestfrihet

Community music har et demokratisk utgangspunkt som bygger på verdier som tilgang, deltakelse og inkludering av alle. Inkludering av alle, i denne sammenhengen, innebærer en overbevisning om at alle kan og skal ha rett til å spille, lage og lytte til musikk (Higgins, 2012, s. 83). Community music prosjekter fokuserer ofte på deltakernes sosiale myndiggjøring, selvutvikling, trivsel og velvære vedt sammen med musikalske aktiviteter og mål (Veblen & Olsson, 2002, s. 734). Flere prosjekter i feltet fokuserer også særlig på inkludering av marginaliserte grupper eller individer i samfunnet. Denne demokratiske ideologien tegner opp en gjestfrihet innen community music og kalles gjerne for *acts of hospitality* (Higgins, 2012, s. 137). Dette handler om at man skal betingelsesløst ta imot alle som ønsker å delta i aktiviteten, noe som understrekes gjennom begrepet *the welcome*. Dette foregår eksempelvis ved at de som leder en musikkaktivitet endrer aktiviteten ut fra hvem som kommer, hvilke egenskaper disse

deltakerne har og evner å endre innholdet i aktiviteten på sparket ut fra disse faktorene. *The welcome* skal fungere som en åpen invitasjon til alle potensielle deltakere og en måte å skape en trygg og inkluderende atmosfære. Higgins (2012, s. 143) foreslår at selve *community*-perspektivet i community music ligger i gjestfriheten gjennom at musikalske ledere og deltakere tar imot alle som vil delta i musikkaktiviteten med en åpen dør.

### 3.2.2. Fasilitator og intervensjon

Higgins (2012, s. 3) definerer, som nevnt tidligere, community music som en aktiv intervensjon mellom en musikalsk leder eller fasilitator og deltakere. Hvem som leder, fasiliterer eller underviser er vesentlig i aktiviteter innenfor community music. Higgins unngår å bruke ordet lærer og bruker heller musikalsk leder eller fasilitator for å beskrive en type lærerrolle. En fasilitator er den som skal sette i stand eller muliggjøre for musikalske samhandlinger (Higgins, 2012, s. 16). Hovedansvaret til en fasilitator er derfor å tilrettelegge en musikkaktivitet slik at alle deltakerne skal kunne delta i like stor grad. Higgins (2012, s. 149) illustrerer forholdet mellom fasilitator og deltaker gjennom forholdet mellom forelder og barn. Premissene for å vokse opp og utvikle seg er de klare rammene og den kunnskapen en forelder kan gi. Når barnet blir eldre må forelderen ta steget tilbake og la barnet utforske på egenhånd med tryggheten om at forelderen alltid er der for å gi trøst, støtte og veiledning. Med årene oppnår barnet stadig mer autonomi og klarer til slutt å møte utfordringer alene. På samme måte skal en fasilitator kunne tilrettelegge for en deltaker i en musikkaktivitet. En fasilitator er gjerne en community musiker (community musician) som skal, ifølge Higgins, være opptatt av musikkens rolle i menneskers hverdag og forplikter seg til å gjøre alle typer musikk situasjoner tilgjengelig for alle som ønsker å delta (2012, s. 5). En community musiker er opptatt av at deltakernes sosiale og personlige utvikling i en aktivitet er like viktig som den musikalske utviklingen.

Som fasilitator skal community musikeren skape et sosialt klima hvor det er trygt å gjøre feil og hvor alle får ta del ut fra sitt eget ferdighetsnivå. Dette blir gjerne beskrevet gjennom tanken om *safety without safety* (Higgins, 2008, s. 395; Higgins, 2012, s. 150). Deltakerne bør bli presentert klare rammer, men ikke for mange begrensinger i en aktivitet. Det handler ikke om å gi fra seg lederansvaret, men heller å slipp på noe av kontrollen over aktiviteten. Det skal både være rom for uventede kreative utspring, men også nok rammer for å skape en trygghet for kreativitet. For å legge til rette for dette bruker fasilitatoren gjerne workshop-konseptet som en arbeidsform. En workshop legger opp til eksperimentering, kreativitet og gruppearbeid.



Arbeidsformen kan både være med å utvikle musikalske ferdigheter og være tilfredsstillende sosialt og personlig. Higgins bruker begrepet *event* for å beskrive workshop som arbeidsform der det forstås som en enkeltstående hendelse som har potensiale til å utfordre deltakere til å se sin egen verden eller kunnskap i et nytt lys (Higgins, 2012, s. 146). For at en workshop skal bli en slik hendelse er det viktig med veiledning og tilrettelegging, via en fasilitator, for at strukturen skal forbli åpen og fleksibel nok til å være tilpasset den enkelte deltaker.

En fasilitator har en tilretteleggende rolle hvor fasilitatoren skal være bevisst på deltakernes ferdigheter samtidig som deltakerne blir utfordret. Man skal derimot ikke kontrollere musikkaktiviteten som fasilitator, men heller lede aktiviteten når det trengs (Higgins, 2012, s. 148). Denne dynamiske rollen som leder foregår ved hjelp av en *intervensjon* (intervention). Intervensjon er et komplekst begrep som kan ha mange ulike betydninger, både positive og negative. Intervensjonen i en community music aktivitet foregår ved at en fasilitator leder og tilrettelegger for at deltakerne skal kunne utvikle seg både sosialt og musikalsk (Higgins, 2008, s. 394). Intervensjon skjer kontinuerlig i en aktivitet og handler også om å ta tak i de mulighetene og utfordringene som oppstår.

#### *Fasilitator eller lærer?*

Det kan være viktig å påpeke skillet mellom rollene fasilitator og lærer siden community musikere ofte kan ha en vegring eller mistillit mot begrepene læring, undervisning og rollen som lærer (Kertz-Welzel, 2016, s. 123). Denne vegringen kan spores helt tilbake til feltets opprinnelse hvor man ønsket å ta tilbake musikk fra de hegemoniske, institusjonelle portvokterne (Higgins, 2006, s. 62). Mullen (2002) påpeker dette problemfeltet og skriver at community music «[...] while not anti learning may well be anti teaching and certainly has always had difficulties with the idea of the teacher's role» (Mullen, 2002, s. 1). Mullen skriver at den tradisjonelle lærerrollen baserer seg på å undervise faktakunnskap som ikke lar studentene reflektere selv. Den tradisjonelle læreren støtter opp om et udemokratisk hierarki av kunnskap og autoritet og er derfor assosiert med skolesystemets sosiale kontroll som er med å undertrykke elevene. Mullen ønsker å trekke opp en grense mellom musikk læreren og community musikeren og skriver at en lærer, i hans forståelse, strengt tatt ikke er nødvendig for den typen kreativ musisering som community music aktiviteter gjerne er opptatt av. Koopman (2007) svarer Mullen med å argumentere for potensialet for læring og undervisning innen community music. For Koopman er forståelsen til Mullen for snever og han argumenterer

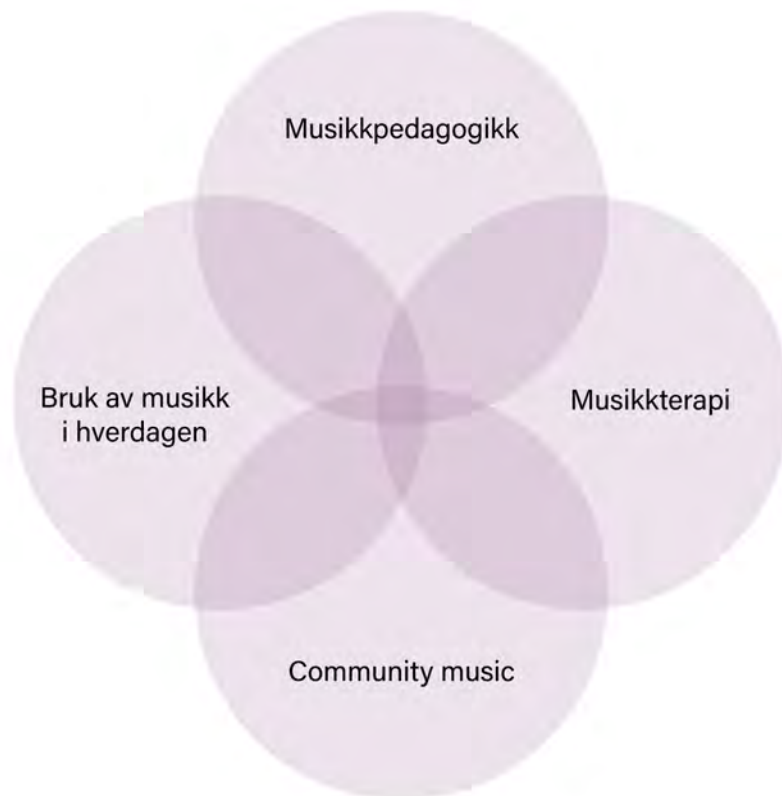
for at undervisning kan foregå på mange ulike måter og at en lærer gjerne kan fungere både som en instruktør og en fasilitator (Koopman, 2007, s. 160). Ifølge Koopman er det en fare for at potensialet for læring ikke blir utnyttet innen community music aktiviteter på grunn av motstanden i feltet mot undervisning og skole som Mullen tegner opp. Praksiser innen community music kan få kritikk for å mangle et langsiktig perspektiv på utviklingen av de musikalske ferdigheter. Koopman (2007, s. 161) hevder at feltet er for dominert av kortsiktige mål og er redd for at man kaster bort muligheten til å utvikle musikalske ferdigheter ved å bare gi dem musikalske «kicks»: «If sustained individual and social development are the major aims of community music, organizing musical programmes that raise music competence may be the most efficient way to achieve these» (Koopman, 2007, s. 156). Bröske (2017, s. 76) bruker denne argumentasjonen i sammenheng med musikkaktiviteten i Rashedieh og poengterer at musikalsk læring nettopp er vesentlig for det langsiktige perspektivet om prosjektets bærekraft og for å oppnå målet om inkludering. Hun belyser motstanden som community music-feltet har skapt imot lærings- og undervisningsbegrepet og foreslår at feltet heller omfavner begrepene:

In my opinion, it would be more fruitful to discuss and consider what kind of learning and teaching would be relevant and useful in a different context and with respect to community music projects. This replaces the idea of aiming for musical learning versus the idea of aiming for the facilitation of an inclusive social dimension with aiming for musical learning and the social dimension, as well as replacing the idea of teaching versus facilitating with that of teaching and facilitation (Bröske, 2017, s. 76).

En slik forståelse mener jeg aktualiserer didaktisk og sosiokulturell teori som bidrag til å forstå og beskrive aktiviteten i community music prosjekter, sammen med community music-teori, i min avhandling.

### 3.2.3. Grenser mellom praksisene

Prosjekter innen community music ligger ofte i grenselandet mellom flere ulike fagfelt. Som skrevet i innledningen av kapitlet så er det flere trekk ved musikkaktiviteten i Rashedieh som kan plassere den innen community music-feltet. Man finner imidlertid også elementer fra blant annet musikkpedagogikk og musikkterapi i aktiviteten. For noen er det viktig å bevisst skille disse fagfeltene fra hverandre, mens andre argumenterer for at de flytende og overlappende grensene kan være en styrke (Higgins, 2012, s. 6). For å forstå hvordan disse fagfeltene henger sammen eller overlapper kan vi se på hvordan MacDonald, Kreutz og Mitchell (2012, s. 8) illustrere hvordan slike fagfelt kan overlape.



Figur 3.1: Overlappende fagfelt innen *music, health and wellbeing*<sup>22</sup>, basert på MacDonald, Kreutz og Mitchell (2012, s. 8).

Aktiviteter innen musikkpedagogikk, musikkterapi og community music benytter seg ofte av de samme arbeidsformene og kan utføres på de samme type stedene. Dette fører til at det som skjer i en musikkpedagogisk aktivitet kan overlape de andre fagfeltene i ulik grad. Det som karakteriserer aktiviteten som henholdsvis musikkpedagogisk, musikkterapeutisk eller community music, kan være intensjonen og målet for aktiviteten. I eksempelvis en gitartime er primærfokuset å øke gitarferdighetene til eleven, men undervisningen kan også føre til sekundære konsekvenser i form av ikke-musikalske helsemessige eller sosiale effekter. Aktiviteten kan fint ha terapeutiske mål hvis det blir gjort i en terapeutisk sammenheng med en

---

<sup>22</sup> Jeg velger i denne avhandlingen å ikke gå inn på «Everyday uses of music», som blant annet handler om hvordan bruk av musikk, eksempelvis gjennom lytting, kan påvirke følelser.

terapeut, men hvis en lærer eller fasilitator gjennomfører aktiviteten vil disse terapeutiske virkningene ofte ta form som sekundære konsekvenser. Det samme gjelder under en intervensjon i community music hvor primærfokuset er den sosiale utviklingen, men siden aktiviteten er relatert til musikk vil det også ha konsekvenser for de musikalske ferdighetene.

Ut fra overlappingen mellom feltene community music og musikkterapi oppstod etterhvert *Community music therapy* som eget felt. Gary Ansdell (2002) redegjør for skillet mellom community music og community music therapy i Storbritannia. Han beskriver hvordan det oppsto to ulike profesjoner innen musikk og helse; en klinisk-basert musikkterapi med fokus på individet og en mer sosial, workshop-basert community music-variant. I Norge blir den sistnevnte formen ofte kalt samfunnsmusikkterapi. Denne praksisen vektlegger samspillet mellom individ og samfunn. Med fokus på individuell vekst og sosial endring har samfunnsmusikkterapien en tro på musikkens evne til å skape helsefremmende relasjoner (Stige & Aarø, 2012, s. 27). Eksempelvis kan musikk, i denne sammenhengen, betraktes som en form for sosial kapital som deltakerne kan bruke for å utvikle seg sosialt og bli integrert i samfunnet rundt. En samfunnsmusikkterapeut vil derfor på lik linje med en community musiker fokusere på å inkludere alle i aktiviteten og gi dem like deltakelsesmuligheter, men med et ekstra fokus på helse. Musikkaktiviteten i Rashedieh kan beskrives med et terapeutisk rammeverk, men siden det er et pedagogisk fundert prosjekt har musikkterapeuten og –pedagogen Even Ruud valgt å kalle det som skjer i prosjektet som musikk med konsekvenser for helse og utvikling (Storsve, Westby, & Ruud, 2009, s. 187).

Overlappingen mellom musikkpedagogikk og community music kan forstås som at community music er en underkategori til eller alternativ tilnæringsmåte innen musikkpedagogikk, eller som Koopman (2007) som argumenterer for å forstå «community music as music education». Denne forståelsen er imidlertid ikke problemfri. Det finnes som nevnt tidligere en motstand mot begrepene lærer, læring og undervisning hos community musikere, eksempelvis hos Mullen (2002). Denne motstanden kan brukes som argument for at community music slett ikke er noen underkategori, men heller et helt eget felt. Kertz-Welzel (2016, s. 127) tror at disse to feltene egentlig er to sider av samme sak bare med forskjellig fokus. Hun tar til orde for at det er på tide å kvitte seg med de dikotomiske skillene mellom community music og musikkpedagogikk og at feltene i stor grad kan dra nytte av å samarbeide tettere. Bröske (2017, s. 79) tar til orde for å omfavne begrepene fra musikkpedagogikken i stedet for å aktiv motstå dem. Som nevnt tidligere argumenterer Bröske, i samsvar med Koopman (2007, s. 161), for at

det langsiktige perspektivet som musikkpedagogikken bidrar med, kan være en viktig faktor for å legge til rette for sosial utvikling. Hun utdyper videre: «If one of the bases of community music projects is to aim to contribute to social change, such projects will have to focus on the long-term horizon, because change will take time» (Bröske, 2017, s. 80). Med andre ord, når man opprettholder en musikalsk utvikling hos deltakere kan det føre til positive konsekvenser for deltakernes sosiale utvikling.

Overlappingene mellom disse ulike feltene kan brukes som et argument for å skille feltene og basere seg på en snever definisjon på Community music. Det kan derimot også brukes for vise styrken til feltet og den vage definisjonen feltet har. Community music kan derfor sees på som et bredt felt med ulike typer praksiser og aktiviteter. Ideologien og målsetningene som feltet er fundert på kan være med å påvirke, utvikle og farge de samfunnene som community music aktiviteter opererer i. Det er derfor viktig å ikke blindt importere verdsett inn i en musikkaktivitet da man kan havne på kollisjonskurs med lokale strukturer, kulturer og tradisjoner (Bröske, 2017, s. 79).

#### 3.2.4. Kollisjoner og kulturimperialisme

Ved å importere vestlige eller community music sine verdier i en palestinsk flyktningleir kan man, bevisst eller ubevisst, påvirke den lokale kulturen. Kulturimperialisme handler om en kulturs inngripen på en annen. Begrepet spiller på kolonialisme, hvor en kultur med høyere makt invaderer eller erobrer den lokale kulturen. Hvor imperialismen handler om å kontrollere et annet område, handler kulturimperialismen om å kontrollere eller påvirke blant annet en kulturs litteratur eller kunst (Said, 1994, s. 25). Dette kan skje i ulik grad, med intensjon eller ubevisst. Man kan blant annet tolke kulturimperialistiske trekk ved FNs menneskerettserklæring (1948) hvor man finner universelle verdier og prinsipper utformet for å gjelde alle verdens land (Hylland Eriksen & Sajjad, 2011, s. 111). Disse verdiene kan blant annet handle om like rettigheter mellom kjønn eller ulike folkeslag som også er kampsaker i vestlige land. Den vestlige stereotypen av land i Midtøsten handler ofte om hvordan disse verdiene er lite utviklet eller ikke eksisterende. Begrepet orientalisme tar for seg denne forenklete, statiske stereotypen som kommer til uttrykk i fremstillingen av en fremmed kultur. Dette minner om en *etnosentrisk* holdning hvor man vurderer fremmede skikker og verdier ut fra sin egen kultur (Hylland Eriksen & Sajjad, 2011, s. 45). Denne holdningen innebærer at man rangerer alle andres kulturer etter hvor mye de ligner sin egen. En pur etnosentriker er

derfor ute av stand til å se andre kulturer da den bare ser etterligninger av sin egen. En *kulturrelativistisk* holdning derimot handler om at kulturer er relative og kan bare forstås ut fra seg selv. En kulturrelativist står i fare for å naivt akseptere verdiene og det moralske i en kultur. Verken en ren etnosentrisk eller kulturrelativistisk holdning lar seg gjennomføre og man balanserer som regel mellom de to leirene. Det blir viktig for meg i denne avhandlingen å forstå Libanonprosjektet ut fra sin egen kontekst med et åpent kulturrelativt sinn, men de analysene jeg gjør ut fra denne forståelsen er umulig å løsrive fra mine egne verdier, fordommer, forkunnskaper og kultur<sup>23</sup>.

### 3.3. Didaktiske perspektiver

Den andre delproblemstilling i min avhandling spør om hvilke faktorer som påvirker planleggingen og gjennomføringen av flerbruksarrangement. Planlegging og gjennomføring av pedagogisk virksomhet er sentrale perspektiver i didaktisk teori og jeg synes det derfor virker hensiktsmessig å se denne problemstillingen i et didaktisk lys og bruke teori fra didaktikken for å se, observere og snakke om empirien rundt dette. Dette er, som nevnt tidligere, i tråd med det Brøske (2017, s. 76) foreslår hvor «focusing on learning *versus* the social dimension» og «teaching *versus* facilitating» ble byttet ut med «focusing on learning *and* the social dimension» og «teaching *and* facilitating».

I likhet med community music kan didaktikk-begrepet variere hos ulike forfattere og i ulike tradisjoner. Ordet oversettes gjerne til undervisningslære eller undervisningskunst (Hanken & Johansen, 2013, s. 19). Jank og Meyer (2006, s. 17) foreslår at didaktikk er undervisningens og læringens teori og praksis. Didaktiske problemstillinger og kategorier kan brukes både i en praktisk sammenheng ved å planlegge eller observere undervisning og de kan brukes som teori for å analysere undervisning i et større og bredere perspektiv.

For å forstå hva som ligger i didaktikk tar jeg utgangspunkt i Frede V. Nielsen (1998, s. 19) sin definisjon av begrepet. Didaktikk deles gjerne opp i to hovedoppfatninger, en snever eller spesifikk og en vid og mer omfattende. Den snevre eller mer spesifikke betydningen av

---

<sup>23</sup> For mer om mine forkunnskaper og fordommer se kapittel 4.1.

didaktikk begrenser begrepet til å handle om undervisningens mål, innhold og begrunnelse eller legitimering av disse. Det sentrale i denne oppfatningen er å finne ut hva som er det viktigste å lære og dermed viktigst å undervise i, ofte med spørreordene: *hva, hvor hen og hvorfor*. Den vide oppfatningen av didaktikk beskrives ofte bredere da begrepet i tillegg til valg av innhold og begrunnelser også omfatter de praktiske sidene ved undervisningen gjennom spørsmål om undervisningsmetode, undervisningsmidler og rammefaktorer og samspillet mellom alle disse faktorene (Nielsen, 1998, s. 21). I tillegg til spørreordene *hva, hvor hen og hvorfor* fra den snevre tenkningen berører den også spørsmål som *hvordan, med hva og hvor*. Vi kan kjenne igjen denne vide tenkningen om didaktikk i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135) eller *Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse* (Jank & Meyer, 2006, s. 203; Gundem, 2011, s. 51; Vinge, 2014, s. 84). Nielsen (1998, s. 22) argumenterer imot den vide oppfatningen av didaktikk og mener den er for omfattende og mangespektret og at det er mer hensiktsmessig å bruke den snevre oppfatningen i møte med musikkpedagogisk forskning. I denne avhandlingen velger jeg å legge et vidt syn på didaktikk til grunn da jeg synes det er mer formålstjenlig i møte med empirien og siden jeg stiller spørsmålet *hvordan* flerbruksarrangement brukes.

### 3.3.1. Didaktiske modeller

Didaktisk analyse henger ofte sammen med bruk av modeller (Gundem, 2011, s. 44). Modellene består som regel av vesentlige faktorer som finnes i de fleste undervisningssituasjoner og når man ser på samspillet eller relasjonene mellom disse kan man nærme seg en forståelse av ulike læringssituasjoner. En didaktisk modell kan være et nyttig redskap for å utvide referanserammen en lærer har for å oppleve, fortolke og forstå undervisningssituasjonen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 133). En slik modell skal også kunne brukes for å etablere en oversikt, bidra til å redusere kompleksitet, hjelpe med å formulere forskningsspørsmål og hjelpe de som bruker modellene med analyse, planlegging og vurdering av undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 37).

Den didaktiske relasjonsmodellen er en kjent didaktisk modell i Norge. Modellen er et planleggingsverktøy for undervisning og viser relasjoner mellom ulike faktorer som kan foregå i en undervisningssituasjon (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135). Modellen består av faktorene: innhold, mål, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering. Et viktig poeng med denne modellen er at alle faktorene er gjensidig avhengige og må sees i lys av hverandre som

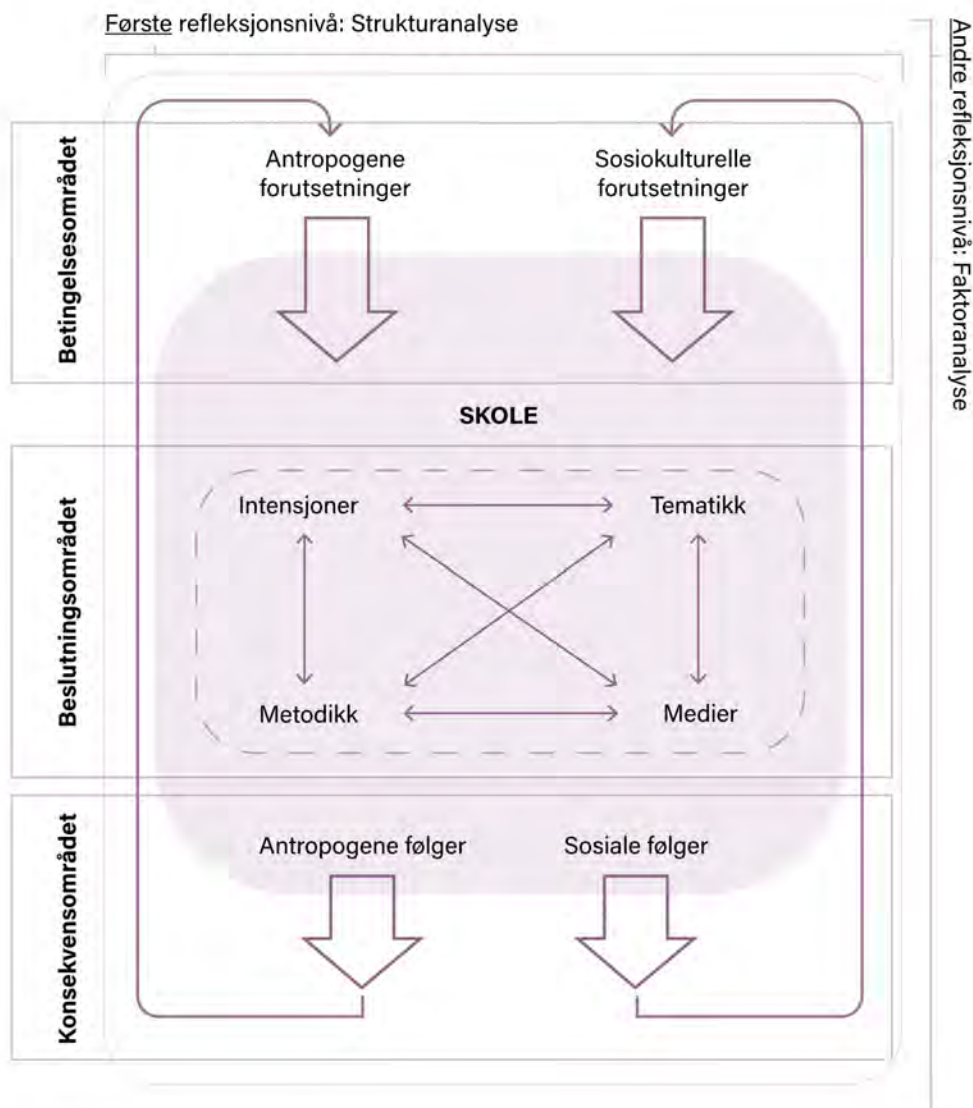
en helhet. En beslutning om én faktor eller relasjon kan ha konsekvenser for en annen. Denne tenkningen danner grunnlag for det Bjørndal og Lieberg (1978, s. 132) kaller for didaktisk relasjonstenkning, en tenkemåte som vi også finner igjen i andre didaktiske modeller.

Den didaktiske modellen jeg har valgt å bruke i min studie, Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse (Jank & Meyer, 2006, s. 203; Gudem, 2011, s. 51; Vinge, 2014, s. 84), får sin funksjon ved at den hjelper med å forstå den musikalske aktiviteten som finner sted i flyktningleiren og hvilke beslutninger lederne tar i forkant, underveis og etter en aktivitet. Til forskjell fra den didaktiske relasjonsmodellen, tar Heimann og Schulz sin modell for seg prosessdimensjonen i planlegging og gjennomføring. Jeg har derfor valgt denne modellen da jeg synes strukturene er tydeligere enn i relasjonsmodellen og mer beskrivende for det jeg ønsker å se på.

### 3.3.2. Heimann/Schulz' modell

*Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse* er ment for å beskrive alle sider ved undervisningen gjennom analyse av undervisningens struktur og de faktorene som dekker hele undervisningens omfang (Gudem, 2011, s. 52). Det finnes flere fremstillinger av denne modellen og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Vinge (2014, s. 84) sin fremstilling. Denne fremstillingen viser to refleksjonsnivåer, *strukturanalyse* og *faktoranalyse*. Den siste nevnes, men blir ofte utelatt fra illustrasjonene av modellen.





Figur 3.2: Heimann/Schulz' modell basert på Vinge (2014, s. 84).

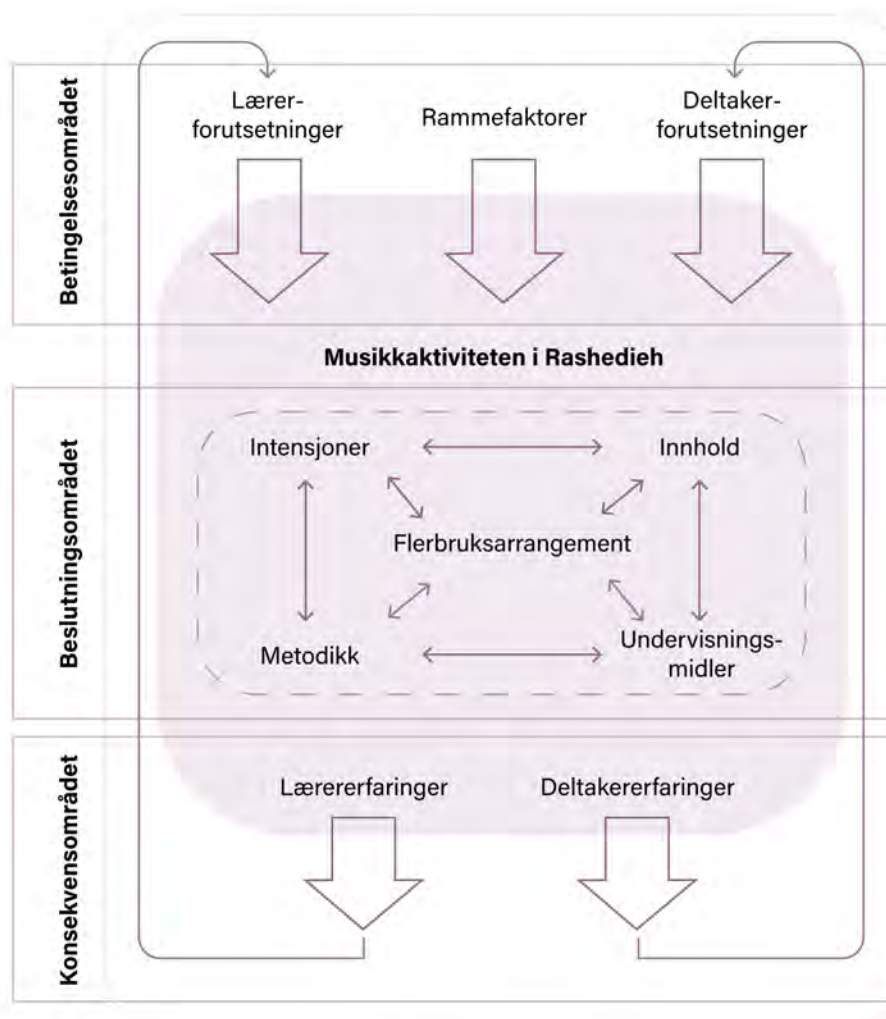
Det første refleksjonsnivået, strukturanalyse, er deskriptivt og tar for seg forutsetninger, valg og konsekvenser som påvirker undervisningen. Strukturanalysen omfatter tre hovedområder: *beslutningsområdet*, *konsekvensområdet* og området med forutsetningene til undervisningen, kalt *betingelsesområdet* (Vinge, 2014, s. 84).

I beslutningsområdet finner vi fire kategorier som står i et relasjonelt forhold til hverandre, ikke ulikt forholdene mellom kategoriene i den *didaktiske relasjonsmodellen*. Læreren må bestemme, eller beslutte, hvilke intensjoner og mål som skal følges, hva temaet eller innholdet skal være, hvilke undervisningsmetoder og fremgangsmåter som skal benyttes og hvilke medier, redskaper eller ressurser som er nødvendige for å gjennomføre undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 204). Betingelsesområdet består imidlertid av forutsetninger, kategorisert

som antropogene og sosiokulturelle, som kan påvirke en undervisningssituasjon. De antropogene forutsetningene kan blant annet være elevenes alder, tidligere erfaringer, ferdigheter, interesser, holdninger, motivasjon eller forventning til undervisningen. De sosiokulturelle kan handle om den rådende kulturs syn på eksempelvis kjønn, etnisitet eller selve undervisningsfaget. Rammefaktorer som utstyr, tid, undervisningsrom eller antall elever befinner seg også i betingelsesområdet (Jank & Meyer, 2006, s. 212). Konsekvensområdet handler om undervisningens resultater og hva det gjør med elevene. Disse konsekvensene, i likhet med betingelsesområdet, er også kategorisert som antropogene og sosiokulturelle. Elevenes erfaringer fra undervisningen, konsekvenser, danner igjen forutsetninger for ny undervisning. Vinge (2014, s. 86) mener at det er riktig også å plassere læreren i betingelses- og konsekvensområdet da lærerens forutsetninger som erfaring med faget, kompetanse og de personlige egenskapene også former beslutningsområdet.

Det andre refleksjonsnivået, faktoranalysen, viser til de føringene som har hatt innflytelse på hvorfor de ulike valgene i undervisningen har blitt tatt (Jank & Meyer, 2006, s. 210). Faktoranalysen er delt inn i tre grupper som skal analyseres: Normer og politiske beslutninger som har hatt betydning for undervisningen; de faktiske betingelsene som rammefaktorer og deres virkning på undervisningen; og til slutt en formanalyse som ser på fremgangsmåter, metoder og organisasjonsstrukturer som brukes i undervisningen. Det som skiller faktoranalysen fra strukturanalysen er at læreren eller forskeren gjerne bruker relevante teorier til å reflektere rundt og forstå de ulike områdene i undervisningen på et vitenskapelig grunnlag.

*Heimann/Schulz' modell* tilbyr meg i denne avhandlingen et konkret verktøy for å strukturere og analysere empirien jeg samler inn fra musikkaktiviteten i Rashedieh. Modellen vil forhåpentligvis i mitt arbeid synliggjøre betingelsene lærerne og deltakerne drar med seg inn i musikkaktiviteten, hvilke beslutninger som blir tatt i forkant av og underveis i undervisningen og hvilke konsekvenser undervisningen fører til eller tar med seg inn i neste undervisning. I likhet med Vinge (2014) og Jørgensen (1997) har jeg valgt å modifisere modellen ut fra tematikken i denne avhandlingen; musikkaktiviteten i Rashedieh og flerbruksarrangement. Min modifiserte modell vil strukturere de antropogene forutsetningene inn i lærer- og deltakerforutsetninger. De sosiokulturelle forutsetningene er strukturert inn som rammefaktorer, eksempelvis tid, utstyr og rom, samt eksterne faktorer som kan påvirke undervisningen. Faktoranalysen er tatt ut av modellen da jeg synes at dette refleksjonsnivået blir overholdt av analyse med andre teoretiske perspektivene.



Figur 3.3: Modifisert versjon av Heimann/Schulz'

### 3.4.Sosiokulturelt perspektiv

Aktiviteter innen community music-feltet er preget av en sosial samhandling mellom deltakere og ledere i et musikalsk fellesskap. Denne samhandlingen er det som ligger til grunn for den sosiale og personlige utviklingen til deltakeren samt utviklingen av de musikalske ferdighetene. Koopman (2007, s. 158) hevder at det sosiale fellesskapet i en community music aktivitet bidrar ofte med en like stor del av utviklingsprosessen som det musikalske innholdet. Veblen (2007, s. 3) trekker frem det hun kaller en fluiditet, en tilstand der kunnskap, ekspertise og roller er i flyt, som et kjennetegn på samhandlingen i community music aktiviteter. Hun hevder at individene i aktivitetene deltar på en rekke måter fra observatør, til deltaker, til skaper og til leder. På grunn av fluiditeten i community music aktiviteter kan deltakerne eksempelvis når som helst skifte fra å delta til å observere til å lede, eller omvendt. For å beskrive dette sosiale

fellesskapet i musikkaktiviteten i Rashedieh og hvordan det påvirker bruken av flerbruksarrangement har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv med teori om *situert læring og legitim, perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991) og *praksisfellesskap* (Wenger, 2004).

### 3.4.1. Situert læring og praksisfellesskap

Innen sosiokulturell læringsteori sier man ofte at læring foregår ved deltakelse i sosiale situasjoner og det er noen som tar det et skritt lenger ved å si at en forutsetning for læring er konteksten den foregår i. Lave og Wenger (Lave & Wenger, 1991, s. 33) bruker begrepet *situert læring* (situated learning) for å beskrive hvordan læring kan sees i sammenheng med konteksten der læringen foregår. Begrepet går ut på at man lærer ved å gjøre noe i en bestemt sammenheng og at ingenting skjer utenfor en situert sammenheng. Bakgrunnen for situert læring er mesterlæreforskning hos skreddere i Liberia utført av Jean Lave. Hun observerte at læringen som fant sted hos lærlingene ikke samsvarte med det mestrene lærte bort (Lave & Wenger, 1991, s. 92). Den tradisjonelle mesterlæren handler om at lærlinger skal bli innført i ferdigheter, kunnskaper og verdier som knytter seg til et håndverk eller yrke. Det er mulig å skille mesterlære i to forskjellige tilnærminger, *personsentrert* og *desentrert mesterlære* (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21). Hvor den personsentrerte mesterlæren kjennetegnes ved at mesteren sees på som den viktigste læringsressursen så ser den desentrerte mesterlæren på lærlingens deltakelse i en sosial praksis som den avgjørende faktor for læring (Nielsen & Kvale, 1999, s. 22). Denne tilnærmingen handler om hvordan en lærling, i tillegg til å lære av en mester, også lærer av å observere forskjellige mestere og andre mer erfarne lærlinger. Denne sosiale sammenhengen hvor læringen foregår kalles gjerne for et praksisfellesskap (communities of practice) (Lave & Wenger, 1991, s. 94).

Et praksisfellesskap kjennetegnes av de læringsprosessene som oppstår når en gruppe samarbeider om en felles interesse eller virksomhet over en tidsperiode (Wenger, 2004, s. 59). Wenger (2004, s. 90) nevner tre dimensjoner, eller kjennetegn, som er med på å definere et slikt praksisfellesskap. For at et fellesskap skal kunne eksistere må det først være et *gjensidig engasjement* mellom medlemmene. Dette innebærer at alle personene finner en unik plass og unik identitet i gruppen gjennom relasjoner med hverandre. Det handler ikke om homogenitet i gruppen, men heller at alle bidrar med noe eget inn i fellesskapet (Wenger, 2004, s. 93). Det andre kjennetegnet på et praksisfellesskap handler om at medlemmene må oppfatte det de driver med som en *felles virksomhet*. Dette defineres når de ulike meningene i gruppen kollektivt

forhandles frem til noe som avspeiler det gjensidige engasjementet (Wenger, 2004, s. 100). Disse meningsforhandlingene foregår hele tiden og er en dynamisk prosess som fører til handling som virksomheten kan ta ansvar for. Det tredje kjennetegnet er at praksisfellesskapet har et *felles repertoar*. Dette repertoaret kan omfatte rutiner, historier, handlinger, begivenheter eller symboler som fellesskapet har produsert, er en del av eller påvirker livet til alle i praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 101). Felles erfaringer i gruppen kan være med å skape dette fellesrepertoaret mellom deltakerne, noe som påvirker de meningsforhandlingene som utgjør den fellesfølelsen i virksomheten og igjen skaper et gjensidig engasjement i gruppen.

### 3.4.2. Legitim, perifer deltakelse og deltakerbaner

Lave og Wenger (1991, s. 40) skriver at undervisning i seg selv ikke nødvendigvis fører til læring. Deres forståelse av læring forutsetter deltakelse i et praksisfellesskap og bruker begrepet *legitim, perifer deltakelse* (legitimate peripheral participation) for å beskrive dette synet. Dette handler om en prosess hvor en ny deltaker i et praksisfellesskap blir en del av praksisen. Ved å være en legitim deltaker er man et akseptert medlem av praksisen med rett til å delta på lik linje med de andre deltakerne. Som et nytt medlem vil man innta en perifer deltakerposisjon hvor man observerer praksisen. Man vil på denne måten lære ved å absorbere eller ta til seg det som foregår (Lave & Wenger, 1991, s. 95). Et nytt medlem er like mye en legitim deltaker som resten av fellesskapet så lenge de får muligheter til deltakelse ved adgang til å observere de pågående aktivitetene, møte andre medlemmer og få tilgang til resursene som eksisterer i miljøet (Lave & Wenger, 1991, s. 101). Å inneha en perifer og legitim posisjon kan også bety at man ikke har de samme kravene stilt til seg som mer erfarne medlemmer, noe som igjen betyr at man ikke har de samme mulighetene enda (Lave & Wenger, 1991, s. 36).

Identitetsdannelse er sentralt innenfor denne sosiokulturelle tilnærmingen til læring ved at fokuset er rettet mot å ha en bestemt posisjon eller plass i en praksis og oppnå medlemskap i fellesskapet for å kunne lære (Lave & Wenger, 1991, s. 53). Dette medlemskapet er ikke statisk og endrer seg over tid. Fra å være en perifer deltaker i et praksisfellesskap til å bli en erfaren, fullverdig deltaker går man ofte gjennom flere posisjoner og roller på veien. Dette kan innebære en utvikling fra å bare observere til stadig større involvering, ansvar og tilslutt muligheten for å påvirke en praksis. Lave og Wenger (1991, s. 121) beskriver disse formene for utvikling av tilhørighet gjennom begrepet *deltakerbaner* (trajectories of participation). Begrepet kan beskrive deltakernes bevegelser, læringsmåter eller ansvar i ulike kontekster i

praksisfellesskapet. Wenger (2004, s. 180) nevner fem ulike former for deltakerbaner i forbindelse med et praksisfellesskap. De *perifere* banene kjennetegnes av at man har en form for adgang til fellesskapet, for eksempel gjennom observasjon, men nødvendigvis ikke er garantert full deltakelse. De *innadgående* banene kjennetegnes av en perifer deltakelse med fokus på egen læring hvor deltakeren ikke bidrar med noe eget inn i fellesskapet, men er på vei til å få et fullt medlemskap i praksisen. Deltakerne i *insider*-banene har et fullt medlemskap og er de som driver praksisfellesskapet videre ved at de har definisjonsmakt til å endre praksisen. *Grensebaner* kjennetegnes ved at en deltaker befinner seg i en krysning mellom ulike praksisfellesskap og at det kan oppstå utfordringer ved å bevare sin egen identitet fra et fellesskap til et annet. Deltakerne kan for eksempel møte ulike mål eller verdsett mellom fellesskapene som bryter med hverandre. De siste banene som blir nevnt er de *utadgående* banene. Disse kjennetegnes ved at de fører vekk fra et fellesskap og erstattes av andre, som igjen påvirker identiteten til deltakeren.

## 4. Forskningsmetodiske refleksjoner

I dette kapitlet ønsker jeg å synliggjøre, beskrive og begrunne valg av forskningsmetode i avhandlingen. Temaet for denne studien handler om det undervisningskonseptet flerbruksarrangement og hvordan dette brukes i musikkaktivitet i flyktningleiren Rashedieh i Sør-Libanon. For å undersøke denne tematikken ønsket jeg å finne en deltakende forskningsmetode hvor jeg selv kunne oppleve hvordan flerbruksarrangement fungerer for den som leder aktiviteten og intervjuer noen som har lang erfaring med metodikken. Det ble derfor opplagt etterhvert at studien kom til å falle under den kvalitative forskningstradisjonen. Jeg hadde en induktiv og eksplorerende tilnærming til både forskningsmetode og tematikk hvor jeg under første besøket i Libanon fant mulige problemområder i musikkaktiviteten og måter å gjennomføre forskningen på. For å forstå hvordan undervisningskonseptet fungerte ønsket jeg å sette meg selv i lederrollen hvor jeg var ansvarlig for undervisningen av flere av arrangementene. Min opprinnelige plan var derfor å bruke forskningsdesignet aksjonsforskning, men det viste seg etterhvert at det mest hensiktsmessige var å beskrive studien som en kasusstudie med en etnografisk tilnærming. Datainnsamlingen er primært basert på to forskningsmetoder; deltakende observasjon og intervju. Jeg har i tillegg samlet inn musikalsk materiale i form av noter. Innsamlingen av informasjon foregikk over fire turer til Libanon over et år. Gjennom en hermeneutisk tilnærming ble disse dataene kontinuerlig analysert til arbeidet var over. Mot slutten vil jeg argumentere for studiens gyldighet og diskutere de etiske sidene ved prosjektet.

### 4.1. En hermeneutisk tankegang

I denne avhandlingen har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming til forskningen og forståelsen og fortolkningen av empirien. Hermeneutikk kan beskrives som en måte for å redegjøre for ulike meninger, forståelser og forforståelser (Wormnæs, 1987, s. 126). En hermeneutisk tilnærming vil ikke basere seg på å bare forklare noe, men også å forstå det gjennom egne fordommer eller forforståelser. Utgangspunktet for den hermeneutiske fortolkningstradisjonen handlet om å finne en dypere mening eller sannheten i viktige, kanoniske tekster. I nyere tid har blant annet samfunn, kulturer og menneskers handlinger og tanker også blitt gjort til gjenstand for hermeneutiske overveielser. En vitenskapelig hermeneutisk tilnærming baserer seg på å forklare noe ut ifra forskerens egne fordommer og forforståelser samt se det man forsker på i sin egen kontekst. Enhver forståelse forutsetter en tidligere forforståelse som igjen inneholder

fordommer om det man ønsker å forstå. En hermeneutisk tilnærming skal foregå kontinuerlig, ofte beskrevet gjennom en sirkel- eller spiralmetafor. Den hermeneutiske sirkelen kan forstås som et dialektisk spill, hvor *en del* kun kan forstås i sammenheng med *helheten* og at helheten kun kan forstås ut ifra delene som utgjør helheten (Wormnæs, 1987, s. 133). I denne avhandlingen kan delene eksempelvis inneholde hendelser som er observert, intervjuer, eller musikalske observasjoner, mens helheten kan være musikkaktiviteten og de institusjonelle eller samfunnsmessige rammene rundt. For å oppnå en forståelse av det dialektiske spillet mellom del og helhet må forskeren være bevisst på de forforståelser og fordommer man møter forskningen med. Man starter aldri helt blankt i møte med noe nytt og de forforståelsene og fordommene man har farger det forskeren ser. Man kan også se dette gjennom en sirkelmetafor: Enhver forståelse forutsetter en forforståelse som igjen inneholder en fordom (Wormnæs, 1987, s. 129). Måten noe forstås på betinges av en tidligere forståelse, men en forståelse kan også endres. Nye forståelser finnes i en metaforisk horisont og vi bruker egne tidligere forståelser, eller forståelseshorisonter, for å oppnå en forståelse av noe nytt (Krogh, 2014, s. 55). Når det oppstår noe som er uforenlig med vår forforståelse justerer forskeren sin forståelseshorisont gjennom tilegnelse av nye forståelser og kunnskap. Hvis forskeren etterhvert oppnår en innsikt av det som foregår, dannes det en ny forståelseshorisont som kan brukes til å forstå nye hendelser. Som forsker må man derimot være bevisst på at to helt forskjellige forståelseshorisonter ikke kan forenes og det kan tenkes at man må erverve seg flere horisonter for å komme til den man ønsker å oppnå en forståelse om. Forskeren må også anerkjenne at det finnes innsikt i forskningsområdet som er overlegen eller utilgjengelig fra den man selv besitter, eksempelvis kulturelle eller religiøse tradisjoner. Denne innsikten har en autoritet over fortolkerens innsikt som forskeren må akseptere. Man må vite at man ikke vet, for å vite hva man kan stille spørsmål ved (Krogh, 2014, s. 67).

### *Egen forforståelse*

En hermeneutisk tilnærming er usikker ved at den påvirkes av forskerens egne vurderinger og forforståelser. For å motvirke denne usikkerheten kan det være nødvendig å skrive frem egne forforståelser rundt det man undersøker. Som nevnt tidligere (se 1.1) ble jeg kjent med Libanonprosjektet gjennom deltagelse i prosjektet i 2012. En viktig del av masteroppgaven min har vært egne refleksjoner rundt mine fordommer og forforståelser. Min bakgrunn, både i prosjektet, innen undervisning eller som musiker, har vært med å påvirke flere faktorer ved arbeidet. Den har påvirket valg av tema på basis av interesse for Libanonprosjektet,



problemstillingen, metoden for å samle inn data og kan påvirke hvordan jeg tolker min empiri. Ved å skrive frem egne forforståelser kan det forhindre at man ukritisk drar inn egne uvesentlige forståelseshorisonter i materialet (Wormnæs, 1987, s. 138). Man forteller også leseren hvor interessene ligger og om det finnes noen ytre interesser som styrer prosjektet.

Min forståelse av musikkaktiviteten i Libanonprosjektet før denne studien var basert på det jeg opplevde i 2012. Det var mitt første møte med musikkundervisning i en annen kultur og ikke minst flyktnings situasjonen som musikkaktiviteten befinner seg i. Jeg var helt blåst av banen av begeistring og engasjement for prosjektet etter besøket. Etter en utdanning innen musikkpedagogikk kunne jeg tydeligere forstå de prosessene som foregikk i undervisningen og ønsket om å besøke prosjektet igjen økte. Da jeg søkte om plass på masterstudiet i musikkpedagogikk hadde jeg et tenkt prosjekt hvor jeg skulle fokusere på de internasjonale samarbeidsprosjektene til Norges Musikkhøgskole. Etter studiestart ble jeg presentert for muligheten å gjennomføre en helt studie innen Libanonprosjektet, en mulighet jeg grep fort. Under første tur i sammenheng med masterstudiet fikk jeg en ny forståelse av prosjektet via mine forståelseshorisonter fra bachelorstudiet. Jeg satt igjen med mer innsikt i prosjektet, kulturen, samfunnet rundt og ikke minst en haug av pedagogiske og didaktiske problemstillinger. Etter første besøket i Rashedieh ble veldig interessert i det metodiske grepet, *flerbruksarrangement*, som ble brukt i undervisningen, noe som ble mitt fokus for dette masterarbeidet. Gjennom de neste besøkene og lesning av mer kritiske tekster om prosjektet ble jeg mer bevisst på de rammene musikkaktiviteten befinner seg i. Jeg har fått en utrolig respekt for prosjektet og hvordan det gjennomføres, samtidig som jeg nå ser utfordringene som kan oppstå.

I musikkaktiviteten i flyktningleiren Rashedieh finnes det flere lag med deler som utgjør helheten. Det er samfunnsmessige, kulturelle og religiøse lag som kan ha påvirket både datainnsamlingen og fortolkningen av empirien. For å oppnå innsikt i og forstå disse lagene kan det tenkes at man burde oppholdt seg over lenger tid i landet og kulturen for å forstå hvordan disse lagene virker. En annen måte å oppnå deler av den innsikten har vært å henvende seg til tidligere arbeider om prosjektet, men man må derimot innfinne seg i at det er det finnes deler ved prosjektet man også ikke kan oppnå innsikt i. Det har også vært andre deler som spiller inn på helheten, eksempelvis hvilke deltakere som dukker opp, hvilke lærere som dukker opp, hvilke instrumenter vi kan bruke eller om vi i det heletatt kom inn i flyktningleiren den dagen. Bevisstheten rundt den hermeneutiske tenkningen har derfor vært en viktig faktor i mitt

masterarbeid. For det første har den hatt et dannelsesperspektiv hvor jeg som masterstudent kommer inn med forforståelser og fordommer fra bachelorutdanningen som hele tiden blir utfordret i møte med nye forståelseshorisonter. Det samme skjer også i møtene med musikkaktiviteten i Rashedieh hvor jeg hele veien har utviklet forståelsen for prosjektet. Arbeidet med tematikken har vært en kontinuerlig fortolkningsprosess hvor jeg er i en dialog med alle sider av arbeidet til enhver tid.

## **4.2.Valg av forskningsdesign**

Denne avhandlingen plasseres innen den kvalitative forskningstilnærmingen. Kvalitative studier blir ofte assosiert med mindre forskningsprosjekter med åpne forskningsdesign, gjerne med flere metoder for datainnsamling, som ønsker å oppnå en forståelse av menneskelige og sosiale prosesser (Willis, 2007, s. 215). Hvor kvantitativ forskning handler om å produsere objektiv data og løsrive seg fra forskeren, legger kvalitativ forskning vekt på forskerens deltakelse og tolkning av data. Forskeren blir derfor et viktig instrument i datainnsamlingen (Denscombe, 2014, s. 245). En kvalitativ forsker ønsker å forstå noe gjennom deltakernes perspektiv og retter blikket mot menneskers handlinger i sin naturlige kontekst. Gjennom en kontinuerlig analyseprosess gjennom et helt forskningsprosjekt produserer forskeren ofte en detaljert og rik beskrivelse av forskningsobjektet.

Studien i denne avhandlingen handler om hvordan flerbruksarrangement brukes som undervisningskonsept i en musikkaktivitet i en flyktningleir og beskrives som en kvalitativ kasusstudie med en etnografisk tilnærming.

### **4.2.1.En etnografisk tilnærming**

Begrepet etnografi opptrer ofte synonymt med feltarbeid og er en forskningstilnærming som tillater flere metoder for datainnsamling, blant annet deltakende observasjon (Willis, 2007, s. 235). Etnografien har sitt utspring fra den antropologiske tradisjonen. Hvor antropologien har som hensikt å beskrive, sammenligne og forklare atferd på tvers av alle menneskelige samfunn, har den etnografiske tilnærmingen som mål å forske på én spesifikk kultur (Denscombe, 2014, s. 80). Med et åpent, induktivt utgangspunkt ønsker man i etnografien å utvikle forskningsspørsmål i samspill med det som dukker opp i feltarbeidet (Hammserley & Atkinson, 2004, s. 31). Forskeren har ofte en formening om hva fokuset skal rettes mot, men fokuset blir spisset i møte med kulturen som forskes på. Det holistiske blikket i den etnografiske

forskningen skaper muligheten for å gi en tykk, eller rik beskrivelse (thick description) av den kulturen og konteksten forskningen befinner seg i. Dette innebærer at forskeren ikke bare beskriver hva deltakerne gjør, men også prøver å tolke deres handlinger og tillegge de en mening (Geertz, 1973, s. 7). Disse tykke beskrivelsene krever at forskeren samler inn data på ulike måter for å kunne beskrive situasjoner, atferd og kunnskap ut fra deltakernes perspektiv. I etnografisk forskning er det derfor vanlig med en kombinasjon av teknikker for datainnsamling i feltarbeidet, eksempelvis deltakende observasjon, ustrukturerte intervjuer og dokumenter (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 260). Feltarbeidet følger ofte et typisk mønster hvor forskeren tilbringer mye tid i feltet for å bygge opp tillit til deltakerne. Desto mer tillit forskeren har, desto mer naturlig blir forhåpentligvis situasjonen som forskes på selv om forskeren er til stede. Den etnografiske tilnærmingen krever derfor mye tid da man skal oppholde seg på forskningsstedet i så lang tid at forskeren klarer å forstå det som studeres ut fra deltakernes eget perspektiv.

På grunn av masterarbeidets omfang, resurser og egne forpliktelser var det ikke en reell mulighet å oppholde seg over lenger tid i Libanon for å forske på musikkaktiviteten i Rashedieh. Min studie ble imidlertid utført over en periode på ett år hvor jeg besøkte prosjektet ved fire turer hvor det var tre dager observasjon per opphold. Siden musikkaktiviteten blir arrangert i deltakernes fritid ble oppholdene basert rundt helgene, hvor jeg fikk besøkt flyktningleiren opptil tre ganger per opphold. På grunn av disse omstendighetene følger ikke studien det sentrale punktet i den etnografiske tilnærmingen om lang tid i feltet, samtidig som mine gjentatte besøk strakk seg over en viss tid og tilsammen ble ganske mange hele dager i prosjektet. På grunn av tidsperspektivet og fordypningen i hvordan ulike faktorer påvirker bruken av flerbruksarrangement i en flyktningleir mener jeg det er grunn til å kalle dette studiet for *en kasusstudie* med en etnografisk tilnærming.

#### 4.2.2. Kasusstudie

*Kasusstudie* har mange likhetstrekk med etnografien, men har sitt opphav fra blant annet psykologi, sosiologi og økonomi (Willis, 2007, s. 240). En kasusstudie defineres som en deskriptiv forskningstilnærming hvor forskeren ønsker å beskrive spesifikke fenomen i deres naturlige omgivelser (Denscombe, 2014, s. 54). En kasus, eller «case», beskrives som et system begrenset av tid og sted (Stake, 1995, s. 2). Et system kan eksempelvis være et prosjekt, et individ, en hendelse, aktivitet eller en sosial enhet. For å kunne gi en detaljert beskrivelse av

det som studeres bør et kasus sees ut fra sin egen kontekst og helhet. For å oppnå det helhetlige bilde av kasuset benyttes det ofte flere metoder for datainnsamling (Stake, 1995, s. 134). På denne måten ønsker forskeren å avdekke mulige forbindelser mellom ulike faktorer som er karakteristiske for det spesifikke kasuset. Kasusstudien sitt holistiske og naturlige fokus minner om den etnografiske tilnærmingen til forskning, men fokuset kan være enda mer skjerpet mot det spesifikke innen det man forsker på. I dette arbeidet vil fokuset være rettet mot en hvordan et spesifikt undervisningskonsept brukes i en musikkaktivitet i en flyktningleir. Flyktningleiren og institusjonen denne musikkaktiviteten befinner seg i kan sies å være konteksten hvor kasuset mitt, flerbruksarrangement, opptrer. På grunn av omstendighetene kasuset opptrer i er det nødvendig å se det i helhet med den konteksten rundt. Det var derfor naturlig å velge en etnografisk tilnærming hvor deltakende observasjon og intervjuer stod sentralt.

### *Beskrivelse av kasus*

Min studie i denne avhandlingen baserer på en indre motivert (intrinsic) kasusstudie (Stake, 1995, s. 3). Dette innebærer at valget av kasus er gjort på bakgrunn av en indre motivasjon og interesse for fenomenet. Kasuset ble utviklet med en induktiv fremgangsmåte hvor jeg observerte og deltok i musikkaktiviteten og oppdaget hvor kompleks denne metodikken er for den som leder aktiviteten. Kasuset i dette masterarbeidet er den undervisningskonseptet flerbruksarrangement sett fra lærerens perspektiv og tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan flerbruksarrangement kan brukes i en musikkpedagogisk virksomhet i en flyktningleir.* For å kunne se hvordan dette undervisningskonseptet brukes er det naturlig å undersøke den hvor den har vært sentral i lang tid. I musikkaktiviteten i Rashedieh har flerbruksarrangement vært en del av det musikalske opplegget siden starten av prosjektet. For å kunne gi en grundig beskrivelse av dette kasuset er det nødvendig å vise både helheten og konteksten musikkaktiviteten foregår i.

Musikkaktiviteten fremstår som et avgrenset system hvor elever, lærere, og aktiviteter er nøye forbundet. Aktiviteten tar sted når deltakerne har fri fra skolen, nemlig fredager og søndager, mellom 10:00-15:00. Under noen av oppholdene dukket også de eldste deltakerne opp på lørdager for en kortere økt. Musikkaktiviteten består av fem lærere og mellom 30 til 80 deltakere. Deltakerne er alle palestinske flyktninger, hvor de fleste bor i flyktningleiren Rashedieh. Alderen på deltakerne spenner mellom 6-10 til 18-20 år og er relativt jevnt fordelt når det gjelder kjønn. Lærerne i musikkaktiviteten er alle menn og bor i flyktningleirer rundt

eller i nærområdet. Jobben i musikkaktiviteten er en deltidsjobb og lærerne har som regel en jobb ved siden av eller studerer.

### 4.3. Datainnsamling

I denne studien er innsamlingen av data basert på to forskningsteknikker; deltagende observasjon og kvalitativt intervju. Mellom hvert opphold fordypet jeg meg i tidligere forskning om prosjektet. I tillegg valgte jeg å notere det musikalske materialet som ble spilt etter hvert opphold for å kunne huske hva som ble spilt og for å se hva som endret seg mellom oppholdene. Å kombinere flere metoder for innsamling av data var essensielt i denne studien siden oppholdene var relativt korte og er i tråd med idealer innen forskningsdesignet kasusstudie. En kombinasjon av intervju og observasjon følte jeg at kunne gi et godt grunnlag for å kunne forstå feltet og bidra til å validere tolkningene jeg gjør av empirien i min analyse. Datainnsamlingen ble utført over tidsrommet 2018 til 2019, hvor jeg besøkte prosjektet gjennom fire turer. Hver tur varte som regel fem dager. Siden musikkaktiviteten i Rashedieh blir arrangert i deltakernes fritid ble oppholdene basert rundt helgene, noe som førte til at jeg fikk besøkt flyktningleiren opptil tre ganger per opphold. Reisefølget under turene var forskjellig fra gang til gang, men bestod alltid av minst en lærer fra musikkhøgskolen. Å kunne snakke om dagen som en slags «debrief», eller diskutere ulike temaer etter vi hadde besøkt musikkaktiviteten var helt uunnværlig for min arbeidsprosess. Dette hjalp meg å huske hva som foregikk under besøkene og forstå konteksten aktiviteten befinner seg i.

#### 4.3.1. Deltakende observasjon

For å undersøke hvordan flerbruksarrangement brukes var det naturlig å benytte seg av en forskningsmetode hvor jeg fikk delta aktivt i musikkaktiviteten. Forskning basert på observasjon utføres på ulike måter, fra en ikke-deltakende observatør som observerer en situasjon fra utsiden til en deltagende observatør som tar aktiv del i den situasjonen forskeren ønsker å undersøke (Denscombe, 2014, s. 216). Deltagende observasjon var derfor en naturlig tilnærming for innsamling av data og bidro til erfaringer som jeg kunne spinne videre på under intervjuer.

Det finnes i hovedsak to metoder for observasjon innen forskning; *systematisk* observasjon og *deltagende* observasjon (Denscombe, 2014, s. 207). Systematisk observasjon, også kalt strukturert observasjon, forbindes ofte med kvantitative data og statistisk analyse. Deltagende

observasjon forbindes på andre siden med kvalitative data og etnografiske tilnærminger til forskning. Formålet med observasjon som metode er at forskeren kan se og få innsikt i hva som faktisk skjer i en gitt situasjon, ikke bare gjennom hvordan informantene uttrykker sine egne handlinger og tankeprosesser. Disse kan være vanskelige å formidle verbalt og kunne derfor vært vanskelig å fange opp i en intervjusituasjon. Forskning basert på observasjon kan utføres på ulike måter hvor en ikke-deltakende observatør observerer en situasjon fra utsiden, mens en deltakende observatør kan være en aktiv del i den situasjonen forskeren ønsker å undersøke.

Deltagende observasjon opptrer ofte synonymt med feltarbeid og en etnografisk tilnærming til forskning (Fangen, 2010, s. 12). Datasamlingsmetoden gir en mulighet for å studere situasjoner uten at forskeren påvirker resultatet i like stor grad som i eksempelvis et intervju hvor deltakeren kan legge til eller velge å utelate viktig informasjon om situasjonen. Derimot kan forskeren kan gå inn i samtaler med deltakere og oppdage deres fortolkninger av det man selv har observert (Fangen, 2010, s. 15). Deltagende observasjon tilrettelegger for at forskeren kan oppnå innsikt og forståelse av feltet gjennom førstehånds erfaringer. Forskeren kan komme nærmere inn på deltakernes virkelighet og på personlig kunnskap om dem. Disse erfaringene påvirker og forsterker forståelsen og tolkningen av feltet og det er derfor viktig at forskeren reflekterer over inntrykkene som oppstår underveis i arbeidet. Det finnes derimot ulike deltakende roller forskeren kan innta i en deltagende observasjon. Forskeren veksler kontinuerlig mellom å være deltaker og observatør i en forskningsprosess. Balansen mellom disse rollene er viktig da man både skal oppnå en forståelse som insider i feltet og kunne beskrive det som en outsider (Fangen, 2010, s. 73). Som outsider ser man hendelser som ikke insideren ser, men klarer ikke å forstå disse. Insidereren forstår kanskje hendelsene outsideren ser, men klarer ikke å se når disse forekommer. Graden av deltakelse i feltet vil variere fra situasjon til situasjon. Målet er ikke å oppnå fullstendig deltakelse og bli insider i feltet, men å finne den balansen av deltakelse som gir rikest data. En fare ved å delta aktivt i feltet med en etnografisk tilnærming er at man kan bli en del av situasjonen i større grad enn man undersøker den (Fangen, 2010, s. 79). Det er derfor viktig for forskeren å reflektere rundt graden av deltakelse og beholder fokuset på det man ønsker å studere i prosessen frem mot en forståelse av det. Oppgaven til forskeren er å formidle det som man har erfart for så å kunne gjøre det mulig for andre å få innsyn i den kunnskapen man har tilegnet seg.

### *Gjennomføring av observasjonen*

Som nevnt tidligere ble observasjonene fordelt på fire opphold til Libanon i tidsrommet 2018-2019. Det vil si at det lengre opphold mellom hver gang, men desto mer intenst og altoppslukende når man først var i felt. Fordelene med dette var at fikk tid mellom hver gang til å reflektere over det jeg hadde observert. Ulempen var at jeg ikke kunne følge opp noe over tid.

Det var viktig for meg å innta en observatørrolle som var så synlig og tydelig som mulig, samtidig som det ikke ødela for den naturlige situasjonen. Rollen som observatør kan spenne fra å være helt hemmelig for deltakerne til at forskerens rolle er helt åpenlyst delt og forklart til alle. Grunnet respekt for deltakerne valgte jeg å være åpen fra start om min rolle som masterstudent og forsker. Å innta denne observatørrollen var også viktig med forskningsetiske hensyn da man kan informere alle om hva man forsker på og gi dem muligheten til å trekke seg fra observasjoner (Denscombe, 2014, s. 216). Jeg opplevde ikke at dette preget den naturlige situasjonen, noe det kan være flere grunner til. En grunn kan være at besøk fra musikkpedagoger er en naturlig del av aktiviteten. Siden norske musikkpedagoger var med å starte og har jevnlig besøkt prosjektet siden oppstart i 2003, er det kanskje grunn til at det føles naturlig. En annen grunn kan være at det finnes et skjult maktforhold eksempelvis grunnet respekt til de besøkende, faglig kompetanse, eller siden midler fra Norge har vært med å opprettholde driften i prosjektet. Det kan også være et skjult maktforhold for forskeren i en fremmed kultur i form av et mer tradisjonelt hierarki mellom eksempelvis myndigheter og folket, lærere og elever eller lignende.

Jeg valgte en aktivt deltakende observatørrolle hvor jeg vekslet mellom å observere utenfra, delta i samspillet og lede musikkaktiviteten. Den første turens observasjoner var preget av å observere utenfra og delta i orkesteret, mens de resterende var mer preget av å lede musikkaktiviteten. Når jeg ledet musikkaktiviteten var fokuset rettet mot hvordan jeg selv opplevde flerbruksarrangement-metoden og det ble vanskelig å observere alt det andre som skjedde i gruppen. Det var derfor viktig å vekselvis trekke seg litt tilbake og observere aktiviteten utenfra.

For å dokumentere observasjonene skrev jeg feltnotater for hånd i en notatbok og finskrev disse til narrativer på datamaskinen når jeg kom hjem. Jeg ønsket å bruke disse notatene vekselvis med intervjuene i analyseprosessen for å skape et helhetlig bilde av det som foregikk. Observasjon kan ofte føre til misforståelser og det er alltid noe man observerer som man står i

fare for å tolke feil. Det kan derfor være viktig å se observasjoner i et helhetlig bilde for å ikke tolke noe feil.

#### 4.3.2. Kvalitativt intervju

Etter kort tid med observasjoner i feltet ble det et behov for å snakke om flerbruksarrangement med de sentrale skikkelsene i musikkaktiviteten. Jeg ønsket å få innsikt om lærerne hadde et begrep om konseptet, hvordan de beskrev sin egen undervisning, hva slags innhold som kan bli brukt i undervisningen, hvordan de planlegger undervisningen og hvordan de samarbeidet i bruken av flerbruksarrangement. Derfor pekte det kvalitative forskningsintervjuet seg ut som naturlig valg av metode for å samle inn denne empirien.

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å få kunnskap om intervjupersonens forståelse av emner fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Denne innsikten tilegnes gjennom dialog og ligner på en vanlig samtale, men skiller seg ut ved at forskeren kontrollerer samtalen ved å bestemme tema og stille spørsmål. Det kan dukke opp temaer underveis som forskeren kan velge å forfølge eller utdype. På denne måten kan et intervju være egnet for å få innsikt i oppfattelser, opplevelser, følelser eller erfaringer hos informantene. Strukturen i de kvalitative forskningsintervjuene kan variere i stor grad, fra lukkede og strukturerte spørreskjemaer til en rent utforskende samtale. I denne avhandlingen har jeg valgt å benytte meg av semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Semistrukturerte intervjuer brukes når forskeren ønsker å forstå bestemte fenomen ut fra intervjupersonens egne perspektiv, hvordan han eller hun fortolker fenomenene som blir beskrevet og hvilken mening som ligger bak bestemte valg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjumetoden utføres sammen med en intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål som forskeren har utarbeidet. Intervjupersonen har mulighet til å snakke fritt innenfor grensene satt av forskeren. Formen er derfor åpen og legger opp til at forskeren kan avvike fra føringene i intervjuguiden hvis noe mer interessant dukker opp.

#### *Forberedelse, utvalg, gjennomføring og transkripsjon*

Under forberedelsesfasen til intervjuer er det flere faktorer som må på plass. Man må ha et formål med intervjuene, et utvalg av informanter som skal intervjues, hvordan de skal gjennomføres og hvordan de skal dokumenteres.



I min studie ønsket jeg å beskrive hvordan flerbruksarrangement brukes i en musikkaktivitet i en flyktningleir fra et lærerperspektiv. Jeg ønsket å finne ut blant annet hvordan de lokale lærerne beskrev undervisningen, hvordan de planla den og hvordan de samarbeidet underveis. For å rekruttere et utvalg av de lokale lærerne til intervju valgte jeg et strategisk utvalg (purposive sampling), som handler om å håndplukke de personene som er mest sannsynlig for å produsere viktig verdifull forskningsdata (Denscombe, 2014, s. 41). Mine utvalgsriterier baserte seg på å intervjuere lærere med ulikt ferdighetsnivå, erfaring og fartstid i prosjektet. Dette var for å få en variasjon i utvalget som forhåpentligvis kunne danne et rikt empirisk grunnlag for analysen. Under mine opphold bestod musikkaktiviteten av fem lærere, hvor en også fungerte som leder for aktiviteten. Jeg intervjuet tre lærere; Amir, Kazim og Nasir, som representerte utvalgsriteriene av ulik grad.

Under et semistrukturert intervju er det viktig å ha en god intervjuguide som belyser problemstillingens temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden hjelper forskeren med å kunnskap om informantens egen forståelse og egne perspektiver. Spørsmål og tematikk som inngår i intervjuguiden bør derfor ha relevans til problemstillingen. Utformingen av intervjuguiden ble gjort etter to opphold i Libanon. I samarbeid med mine veiledere ble det laget relativt åpne spørsmål som jeg håpet kunne belyse tematikken i mitt prosjekt. Den ble i stor grad utformet med bakgrunn i observasjoner jeg hadde foretatt i feltet og det ble brukt samme intervjuguide med alle informantene.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk over de to siste turene. En informant ble intervjuet den nest siste turen og de to andre den siste turen. Det ble gjort lydopptak, med godkjennelse av NSD (se 4.6), via en ekstern opptaker for å dokumentere intervjuene. Dette ble gjort for at jeg skulle kunne ha en fri samtale med informanten og slippe å notere under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Selv om alle informantene kunne snakke engelsk til en viss grad valgte jeg å gjennomføre alle intervjuene med tolk tilstede. Tolken snakket både arabisk og engelsk. Dette valget ble gjort for at informantene skulle kunne svare fritt, uten en språkligbarriere. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 173) kan valget av tolk spille en avgjørende rolle i intervjuer med fremmede kulturer. De kan forstå og forklare kulturelle normer som kunne ført til feiltolkning av uttalelser, men de kan også ta over intervjuerens eller informantens rolle. Heldigvis fant jeg en tolk som hadde erfaring med forskningsintervjuer og forstod viktigheten om å være bevisst på disse problemstillingene.

Transkripsjonen av intervjuene foregikk etter alle intervjuene ble utført. Jeg valgte å transkribere intervjuene etter alle hadde blitt utført for å kunne lettere se sammenhenger mellom dem. Å transkribere handler om å klargjøre intervjumateriale for analyse, ofte gjennom oversetning fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Målet med en transkripsjon er at leseren skal få et autentisk inntrykk av informantens utsagn. Leseren i denne sammenhengen er den informanten som får transkripsjonen til gjennomsyn, den forskeren som skal analysere og tolke innholdet og den leseren som leser de utdragene som siteres i selve masteroppgaven. I oversettelsen til skriftspråk må imidlertid forskeren gjøre noen språklige valg. Muntlige aspekter som tonefall, kroppsspråk og ironi må vurderes om de skal følge med videre i oversettelsen. Derfor starter allerede analyseprosessen gjennom hvordan man strukturerer materialet under transkripsjonen. Jeg valgte å skrive frem samtalene slik de foregikk, relativt ordrett. Enkelte utsagn ble skrevet litt om slik at de ble lettere å forstå, eksempelvis der det var mye stotring, gjentakelser, nøling eller når språkbarrieren hindret flyten i samtalen. På grunn av språkbarrieren og ved bruk av tolk står man i fare for å feiltolke uttalelser og det kan derfor være viktig å se svarene i lys av helheten i prosjektet, noe observasjonsdelen av studien i høy grad bidro med. Ved å gjøre dette er det mulig å tillegge uttalelsene feil mening og det kan derfor tenkes at man bør kontinuerlig veksling mellom transkripsjon og tolkning. Det ble derfor også viktig å stadig vende tilbake til lydopptakene for å forstå essensen i det som ble sagt.

Siden informantene ikke har engelsk som morsmål så bar intervjuet preg av at jeg repeterte svarene jeg fikk for å bekrefte at jeg hadde forstått det som ble sagt riktig. Etter transkripsjonene var ferdige ble de kryptert og sendt over internett med en sikker fildelingstjeneste til informantene. Siden transkripsjonene var på engelsk så tilbød jeg meg også å forklare hvis noe var uklart.

#### **4.4. Analyseprosessen**

Innen kvalitativ forskning foregår analysen ofte som en kontinuerlig dynamisk prosess fra starten til slutten av et forskningsarbeid (Postholm, 2010, s. 86). Den starter med antakelser og forforståelser man har om det man skal undersøke som hele tiden blir utfordret og endret fortløpende i arbeidet. Det man ser i observasjoner og det som blir sagt i intervjuene blir tolket og analysert allerede ved første blick, men analyseprosessen blir ofte nøyere strukturert i slutten

av datainnsamlingen. Empirien som er samlet inn skal da tolkes, kategoriseres, legges frem og bli diskutert.

Analyseprosessen i min studie var preget av en kontinuerlig tolkningsprosess fra start til slutt. Som i den hermeneutiske tilnærmingen ble min forforståelse stadig utfordret av nye forståelser og tanker. Begynnelsen av studien var basert på en etnografisk tilnærming hvor jeg startet med et helt åpent sinn om hva som skulle undersøkes for så og utvikle ideer og tanker om hva som skulle forskes på underveis. Allerede fra begynnelsen foregikk det ubevisste analyser av situasjoner som gradvis spisset hva som skulle videre undersøkes og bidro til å klargjøre studiens problemstilling. Etter at problemstillingen var utviklet ble disse mer bevisste. Underveis i innsamlingen av empiri beveget jeg meg vekselvis mellom den innsamlede dataen, litteraturlæsning og tolkning. Valget av teori ble gjort på grunnlag av observasjoner og intervjuer. Gjennom denne prosessen vokste det frem temaer og kategorier som var mer fokuserte. Etter min induktive og eksplorerende tilnærming til datainnsamlingen nærmet jeg meg en deduktiv tilnærming under analyseprosessen. Den induktive tilnærmingen handler om å utvikle teorier ut fra det man finner i empirien, mens den deduktive tilnærmingen innebærer å bruke en teori for å undersøke om den stemmer eller ikke i møte med empirien (Willis, 2007, s. 213). Under min studie har jeg hatt en blanding av disse tilnærmingene. Jeg samlet først inn empirien, så fant jeg et teoretisk perspektiv som belyste viktige momenter i datamaterialet. Dette perspektivet ble så brukt til å tolke, kategorisere og analysere empirien. Denne tilnærmingen kalles *abduksjon*, som innebærer at man ser empirien i lys av teori, men empirien brukes ikke for å bekrefte teorien, den er et utgangspunkt for justering av teorien og forståelsen av feltet (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 13). Dette fordrer en veksling mellom induktive og deduktive tilnærminger og tilfører forståelse inn i analyseprosessen. På denne måten ligner abduksjon på den hermeneutiske tankegangen rundt del-helhet eller sirkel-metaforen.

Etter å ha avklart det teoretiske grunnlaget, renskrevet feltnotater og transkribert intervjuer begynte jeg å finne kategorier og temaer for analyseprosessen av det empiriske materialet. For å få oversikt over empirien valgte jeg å redusere datamengden før analysen ved å kode intervjuene og feltnotatene og lage kategorier. Kategoriene som ble valgt baserte seg på intervjuguiden, de ulike problemstillingene og teorigrunnlaget jeg valgte for å belyse disse. Kategoriene ble tilslutt: Community music, Heimann/Schulz' modell, praksisfellesskap og flerbruksarrangement. Disse kategoriene fikk deretter kategorisert igjen via koding. Koding handler om å bryte ned det tekstlige i mindre og håndterlige stykker ved å kategorisere utsagn

med små nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Kodene jeg valgte ble dratt rett ut av det teoretiske grunnlaget med egne forkortninger og førte til en kategorisering av materiale hvor uttalelsene ble strukturert etter hvilke teorier de passet til. Disse kodene ble brukt: Inkludering av alle (inkall), the welcome (thwel), facilitator (fac), intervention (interv), event (eve), intensjoner (intensj), innhold (innh), metode (met), medier (medi), rammefaktorer (ram), elevforutsetninger (ef), lærerforutsetninger (lf), normer (norm), politiske beslutninger (polbes), faktiske betingelser (fakbet), praksisfellesskap (pf) og deltakerbaner (db). Tolkningen av dette empiriske grunnlaget ble gjort ved at jeg som forsker gikk dypere inn i det som ble sagt og utarbeidet strukturer og relasjoner som ga mening utfra teorien jeg hadde valgt. Det var viktig i tolkningsprosessen, som nevnt tidligere, å stadig vende tilbake til lydopptakene for å forstå essensen og sammenhengen til det som ble sagt.

#### **4.5. Studiens validitet og reliabilitet**

En viktig del av alle studier er å finne ut om forskningen er troverdig og pålitelig, noe som igjen påvirker studiens kvalitet. Troverdigheten og påliteligheten i studier omfattes ofte av begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Validiteten, eller troverdigheten i en studie, handler om man virkelig har undersøkt det man ville undersøke eller sier at man har undersøkt (Thurén, 2009, s. 31). For at studien skal være troverdig må den også være pålitelig eller reliabel. Reliabilitet handler om hvorvidt «målingene» i studien er korrekt utført. Dette kan også handle om undersøkelsen er utført så nøyaktig som mulig eller om studiens resultater kan reproduseres på et annet tidspunkt (Grenness, 2001, s. 145).

Innen kvalitativ forskning må man holde tungen rett i munnen når man greier ut om studiens validitet og reliabilitet da empirien som samles inn skal tolkes av forskere med ulike forforståelser, fordommer og bakgrunn (Willis, 2007, s. 218). På grunn av forskerens subjektivitet må det synliggjøres i studien hvilket utgangspunkt man har før forskningen (Postholm, 2010, s. 127). Målet er ikke at forskeren skal være så objektiv som mulig, men at det subjektive fra empirien kommer frem. Dette fører med seg en selvrefleksivitet hos forskeren, hvor man hele tiden vurderer forskningsarbeidet ved å reflektere rundt sine egne fordommer og forutsetninger. I denne avhandlingen kommer utgreiningen om mitt utgangspunkt i form av egne forforståelser innen en hermeneutisk tilnærming og i avhandlingen innledning. For å sikre troverdigheten og påliteligheten i studien valgte jeg å utføre en triangulering av metode. Ved å observere først kunne jeg stille spørsmål om de jeg hadde sett, og jeg kunne bli

gjort oppmerksom om ting som jeg ikke hadde sett. Jeg kunne også stille spørsmål i intervjuene om jeg har forstått hendelser riktig. I tillegg kunne jeg gå til tidligere forskning for å se om det jeg observerte eller hørte stemte med det andre har skrevet om tidligere.

#### 4.6. Etiske sider

Denne studien behandler personopplysninger og prosjektet har derfor blitt meldt inn til og godkjent av Personvernombudet i Norsk senter for forskningsdata (NSD)<sup>24</sup>. Kvittering av godkjenning fra NSD er vedlagt i oppgaven (8.1). Informanter som har blitt intervjuet har blitt både muntlig og skriftlig informert om prosjektet på forhånd, både på engelsk og arabisk. Informasjonen de fikk var om prosjektets formål, informantens rolle i prosjektet, hvilke personopplysninger som blir samlet inn, hvordan de oppbevares og skal slettes ved endt prosjekt, hvordan de kan få innsyn og at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse. Alle informantene som har deltatt i intervjuer har signert et samtykkeskjema som bekrefter at de ønsker å være med i studien. Etter intervjutranskripsjonene var ferdige ble de kryptert og sendt over internett med en sikker fildelingstjeneste til alle informantene slik at de kunne godkjenne, endre eller trekke seg fra studien. Alle informanter er anonymisert i avhandlingen og deres identitet vil kun være kjent for meg og mine veiledere. Intervjutranskripsjoner og personopplysninger vil være koblet sammen med en koblingsnøkkel, som ved prosjektslutt vil bli slettet.

---

<sup>24</sup> <https://nsd.no/>

## 5. Resultater

I dette kapitlet vil de viktigste funnene fra min studie bli presentert og diskutert. Utgangspunktet for resultatkapitlet er studiens problemstillinger: *Hvordan brukes flerbruksarrangement i musikkaktiviteter i en flyktningleir? Hvilke faktorer påvirker planleggingen og gjennomføringen av arrangementene? Og: Hvordan påvirker lærersamarbeidet i orkesteret bruken av flerbruksarrangement?*

Jeg vil starte resultatfremstillingen med et narrativ fra en reise til Rashedieh i februar 2019. Etter det vil jeg presentere funn som opptrer i tråd med verdier og kjennetegn i community music. Etter det vil jeg strukturere funnene via *Heimann/Schulz' modell for undervisningsstruktur- og faktoranalyse* (se 3.3.2) for å se hva som påvirket planleggingen og gjennomføringen av flerbruksarrangement i musikkaktiviteten. Etter det vil jeg beskrive lærersamarbeidet i orkesteret via teori om *legitim, perifer deltakelse og praksisfellesskap* (se 3.4). Tilslutt vil jeg beskrive egen observasjon av undervisning hvor jeg jobbet med et flerbruksarrangement som jeg håper vil bidra til en rik beskrivelse av hvordan flerbruksarrangement brukes i musikkaktiviteter i en flyktningleir.

### 5.1. Rashedieh, februar 2019

*Det var fredag morgen og det var klart for at jeg og Vegar skulle reise inn til Rashedieh. For å komme inn til flyktningleiren må vi gjennom et militært check point hvor bevæpna soldater kontrollerer alle som drar inn og ut av leiren. I kontrollen sjekker de hvem som sitter i bilen og for å komme inn må man ha søkt om tillatelse på forhånd hos den libanesiske hæren. De fant imidlertid ikke tillatelsen vår og vi måtte vente spent på at de ringte det lokale kontoret. Vi fikk tilslutt reise igjennom uten at vi fikk med oss om de fant tillatelsen eller ikke. Etter denne litt knotete check point-passeringen var vi inne i flyktningleiren. Ved ankomst ved Beit Atfal-senteret måtte vi hilse og snakke med alle de sentrale personene i prosjektet som vanlig før vi gikk opp til deltakerne. Oppe i musikkrommet hadde deltakerne gjort seg klare for å spille en liten konsert for oss. Repertoaret bestod av alt fra norske til amerikanske til palestinske låter. Gjennomspillingene bar preg av en slags sjarmerende tilnærming til låtene. De husker kanskje ikke helt hva som skal spilles og det som spilles er relativt omtrentlig, men summen av det alle musikantene spiller utgjør fantastiske versjoner av låtene. Gitargruppen hang ikke alltid med på låtene og på flere av låtene spilte de ingenting. Grunnen til dette har jeg blitt fortalt at ligger*

*i at det er stadige utskiftninger av deltakere i instrumentgruppen. En hel låt ble det spilt bare G-dur, mens resten av orkesteret spiller i G-moll. Lederen for musikkaktiviteten har god orden på orkestret og musikken underveis. Han endrer blant annet dynamikken, hjelper deltakerne med å holde tempo og slår av instrumentgrupper som en del av et arrangement. Plutselig var konserten ferdig og vi fikk beskjeden «your turn».*

*Noen dager i forkant hadde vi kontakt med lederen for musikkaktiviteten hvor han ønsket at vi skulle jobbe med «Pål Sine Høner». Dagen før vi skulle inn til Rashedieh kom han imidlertid med et ønske om vi ikke kunne jobbe med «Heal the world» av Michael Jackson. Vi kom raskt frem til at «Heal the world» har et stort behov for vokalister og siden det var usikkert om det i hele tatt er noen vokalister til stede, satset vi ikke på å ta med denne låta første dag. Det viste seg imidlertid at det var to vokalister i orkesteret på dette tidspunktet som i tillegg hadde øvd på «Pål Sine Høner». Jeg hadde laget et enkelt flerbruksarrangement til sangen, men det utpekte seg tidlig et behov for å tilpasse flere av stemmene eller lage helt nye på sparket. Instruksjonen av stemmene ble utført ved demonstrasjon på de aktuelle instrumentene. For å hjelpe deltakerne å starte på riktig sted viste jeg enten et tydelig kroppsspråk hvor jeg «slo de inn», sang stemmene eller spilte dem på melodika. Sang eller spill på melodika utpekte seg som effektive instruksjonsverktøy da andre instrumenter ble for store å bevege seg rundt med. Arrangementet den første dagen besto tilslutt av et riff, vers med ulike akkompagnement og en trommesolo-del. I pausen bestemte vi oss for at vi skulle jobbe med «Heal the World» neste dag. Siden det er en låt som bæres av sang så ønsket jeg å finne en passende toneart for vokalistene samt øve litt med dem før vi koblet på resten av orkesteret. Jeg tok vokalistene til side, satt meg ned med kassegitaren og begynte å lære bort sangen. Etter å ha instruert frase for frase begynte de å få oversikt over låten og vi fant til slutt en toneart som passet begge vokalistene og instrumentene i orkesteret. Etter pausen fortsatte vi å spille «Pål sine høner». Mot slutten samlet jeg alle i en sirkel og begynte å spille «Heal the world» for alle deltakerne for å forberede neste dag. Etter litt forsøk på allsang på refrenget var vi ferdige for dagen. Før vi dro fikk vi beskjed av lederen for musikkaktiviteten at det ikke ble noe opplegg før på søndag siden det var så få som kunne lørdagen. Jeg inviterte derfor gitarlæreren til hotellet på lørdag for å jobbe med «Heal the world», i tillegg til å gå igjennom sanger hvor han trengte hjelp. Vi jobbet oss igjennom låtene og skrev ned akkordskjemaer i form av fast eller fixed solfège-notasjon, hvor alle toner har en spesifikk stavelse. Etter at gitarlæreren hadde dratt, satt jeg meg ned og utarbeidet noen ideer til et flerbruksarrangement på «Heal the world» og noterte arrangementet vi hadde endt på dagen før til «Pål Sine Høner» i et noteringsprogram.*

Lørdagen ble også brukt til å besøke Imam Sadr Foundation sin skole i Tyr hvor det finnes et fritidsmusikktilbud for hovedsakelig jenter, hvor de blant annet lærte å spille instrumenter som oud, fløyte og fiolin, og viste oss en slags drumline med bøtter og korsang.

Søndag gikk check point-passeringen som rolig for seg og vi var på senteret i Rasheieh før de fleste av deltakerne hadde rukket å komme. Jeg la merke til at flere av pianistene allerede hadde kommet og grep derfor sjansen til lære dem «Heal the world» da deres akkompagnement ville kunne gi et godt grunnlag for å lære bort resten av stemmene. Jeg fokuserte på å lære bort pianokompet til to av de flinkeste pianistene og ga dem i oppgave å lære dette videre til de andre i gruppen. Pianistene var også på et musikalsk nivå hvor jeg kunne gi dem akkordgrunnlaget og la dem skape det dem skulle spilles selv og bidra inn i arrangementet. Litt etter litt kom resten av deltakerne, og vi begynte å lære bort del etter del til resten av ensemblet. Siden jeg og gitarlæreren hadde jobbet med sangen dagen før så lot jeg han lære dette bort dette til sin gruppe. Mens jeg hadde ansvaret for resten av orkesteret gikk Vegar ut med fiolinistene for å lage en strykestemme. Det hele begynte å ta form og jeg hentet inn vokalistene som tidligere hadde blitt sendt på et annet rom for å øve med innspillingen (i riktig toneart). Før pausen kom Vegar tilbake med fiolinistene og vi fikk lappet sammen en versjon som funket. Etter pausen gikk tiden fort. Vi repeterte «Pål sine høner» fra fredagen og «Heal the world», fokuset mot slutten var at de lokale lederne skulle kunne begge arrangementene slik at de kunne velge å bruke dette videre. Plutselig var dagen over og vi var etter kort tid på vei til Beirut. Det var lang kø innover mot hovedstaden, så jeg brukte tiden i bilen nordover på å notere ned flerbruksarrangementene med hjelp av Vegar til å huske alle stemmene.

Etter dagene i leiren satt jeg igjen med flere tanker som handlet om samme tematikk: Det kreves mye av den som skal instruere og lede et flerbruksarrangement. Flere kompetanser fra ulike fag er i sving på en gang. Man må kunne blant annet dirigere, anvende musikkteori i komponering, arrangering og improvisasjon, spille alle slags instrumenter, synge og i tillegg drive klasseledelse med en gruppe på 30-80 deltakere. Det er pussig hvordan man i det ene sekundet har ansvar for en hel gruppe av deltakere og i det neste er sangpedagog. Hvis man ikke vet hva som er neste steg så repeterer man gjerne låta som allerede jobbes med og prøver å finne på nye variasjoner eller deler ved improvisasjon. Når man har spilt låta nok ganger tar man gjerne en pause fra instrumentene og lærer bort en lek. Hovedpoenget når man jobber med flerbruksarrangement handler kanskje om å ikke stresse hvis ting ikke fungerer eller går litt skeis, noe som fort kan skje. Det er greit med litt kaos, faktisk litt gøy.



## 5.2. Musikk for alle

Libanonprosjektet har blitt omtalt og diskutert som et community music prosjekt i flere tidligere arbeider (se kapittel 1.3 og 2.2). I det empiriske materialet fra denne studien kommer det også til syne at de lokale lærerne deler flere av kjennetegnene og verdiforståelsen som ofte preger community music praksiser, slik som overbevisningen om at alle kan spille musikk og et ønske om å gi alle muligheter til å delta. En av lærerne i Rashedieh uttrykte det slik:

N: In the music activity everyone is welcome. Our aim in the teaching is that everyone feels good and have fun, but also learn the instrument to play music (intervju med Nasir).

Lærerne i musikkaktiviteten er opptatt av inkludering, at alle er velkomne, og å skape mestringsfølelser, noe som kan forstås i lys av community music begrepene *acts of hospitality og the welcome* (Higgins, 2012, s. 137). En av måtene de uttrykte *the welcome* i musikkaktiviteten er gjennom musikklek på starten av dagen:

A: We start in a circle in the beginning at a certain time. We do like games and such before the main time. Because we have teachers that live far from the camp, in other camps, and use a lot of time to get here. It is also to welcome the students that is here before the main time and also not to lose time we do this to encourage and have fun (intervju med Amir).

Gjennom musikklek kan lærerne ønske alle deltakerne velkommen og at de skal ha det gøy. Troen på at musikalsk læring kan ha positiv innvirkning på deltakernes liv står også sentralt. Musikken som spilles er viktig, men lærerne påpekte at prosjektet først og fremst handler om deltakerne:

A: (...) We like and care for the music and for the instruments, but first of all we really like and care for the students, because they come here to learn and have fun and that is important for us (intervju med Amir).

Her understrekes det at alle er velkommen, og at et sentralt mål er å oppleve glede, men også å lære. Selv deltakerne som av ulike grunner har vært ute av prosjektet en stund eller ikke har deltatt i musikkaktiviteten tidligere, inviteres fortsatt ubetinget inn begrunnet med en tro om at alle har rett til å spille musikk:

A: Even if they skip and come back after some time, they have the right to practice music and to have something new and different to work for other than school. They are welcome anytime (intervju med Amir).

Det er tydelig i observasjoner og intervjuer at lærerne oppfatter aktiviteten som en trygg og inkluderende praksis hvor deltakerne får delta ut fra sitt eget mestringsnivå. Bruken av flerbruksarrangement i aktiviteten og konseptets fleksibilitet bidrar til at lærerne kan tilpasse det musikalske materialet ut fra deltakernes mestringsnivå. Dette kommer blant annet til syne i hvordan deltakerne som er unge eller har få musikalske ferdigheter blir invitert inn i aktiviteten i Rashedieh. Den ene av lærerne poengterte det slik:

A: With the beginners we focus on the games, play, rhythmic songs and not so much the instrument because they are still young. We do this because they can lose interest if it's too hard and games is a great way for them to learn the music. But we also let them play short bits of the songs with the middle or advanced levels to feel that they are here and that they belong to the big group. To feel that they belong even though they are young and can't do something advanced, but they can something, even a little thing (intervju med Amir).

Gjennom musikalsk lek inviteres deltakerne dermed tidlig til å delta i musikkaktiviteten. De yngre deltakerne får også spille kortere deler av låtene som ikke er for vanskelige, for å kjenne på følelser av mestring og tilhørighet:

K: At the beginning for the saxophone, the main thing is to teach them how to blow, because it's hard to get sound at first, you know? That is why I let them have the atmosphere of the music project and be a part of the music by making the parts really easy and through games (intervju med Kazim).

N: We follow what the students know. Some of the songs have many notes, and sometimes the kids can't play all the notes yet. If I hear that it can be played only on Re, I teach the kids to play only this until they know the other notes. I try to make them play something they manage, so everyone feels good (...) If I give them the part and it is too difficult, I make something easier. If the student start to know this very good, I start to make it a little more difficult (...) We do this to let the students feel that they can share even if they don't know everything yet (intervju med Nasir).

Lærerne i prosjektet fremmer slike prioriteringer også gjennom tilpassing eller forenkling av stemmene i samspillet slik at alle får muligheter til å delta. Flere av lærerne deltok også selv som musikere i musikkaktiviteten ved å spille sammen med deltakerne og viste en glede ved dette:

K: For me this is much better than to be professional playing. Just to do simpler music, in the big group with different instrument and with children. Not just play, but to do music with them (intervju med Kazim)

Denne læreren uttrykket at det er en forskjell på å spille musikk som profesjonell og å delta i det musikalske fellesskapet sammen med ungene i Rashedieh. Han uttrykker en glede ved å gjøre musikk, ikke bare spille musikk, og at musikkaktiviteten er en fin arena å få gjøre dette.

Det finnes imidlertid noen faktorer i Rashedieh som viste seg å utfordre et slikt community music verdigrunnlag for bruken av flerbruksarrangement. For det første befinner musikkprosjektet seg innenfor formelle rammer tilhørende Beit Atfal Assumoud sitt senter i flyktningleiren. Det er et sterkere fokus på læring og undervisning i musikkaktiviteten i Rashedieh enn i mer vanlige community music praksiser. De som har ansvaret for aktiviteten kalles gjerne lærere i stedet for fasilitatorer. Det finnes derfor også et tydelig hierarki i aktiviteten med en leder på toppen, så lærere og så deltakere under der igjen. Deltakerne har derfor ikke tilgang til å påvirke hele aktiviteten, da lederen er den som bestemmer.

### 5.2.1. Oppsummering – community music

På tross av faktorene i musikkaktiviteten i Rashedieh som utfordrer community music sitt verdigrunnlag er det grunn til å beskrive musikkaktiviteten og flerbruksarrangement i et community music perspektiv. Dette kommer til syne fra empirien ved at lærerne i aktiviteten har en overbevisning om at alle kan og har rett til å spille musikk. De ulike sitatene viser at lærerne er opptatt av at alle er velkommen i aktiviteten og føler seg inkludert. Hos lærerne er det sosiale i aktiviteten i fokus og de er opptatt av at deltakerne skal ha gode opplevelser og kjenne på en glede eller velvære ved å delta. Et sentralt mål i aktiviteten er at deltakerne skal utvikle seg personlig og sosialt samtidig som de lærer noe musikalsk. Det er stor bruk av lek og tilrettelagte spillestemmer gjennom konseptet flerbruksarrangement for å bidra til inkludering og at deltakerne skal få opplevelsen av et fellesskap. Det synes dermed tydelig at musikkaktiviteten og flerbruksarrangement opptrer i tråd med verdier og kjennetegn innen community music.

### 5.3. Planlegging og gjennomføring

I denne delen ønsker jeg å beskrive hvilke faktorer som påvirket planleggingen og gjennomføringen av flerbruksarrangement. For å beskrive disse faktorene vil jeg strukturere og presentere funnene mine via *Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse* (se kapittel 3.3.2) og dens tre hovedområder; betingelsesområdet, beslutningsområdet og konsekvensområdet.

#### 5.3.1. Forutsetninger for musikkaktiviteten - betingelsesområdet

Betingelsesområdet (Jank & Meyer, 2006, s. 212, se kapittel 3.3.2). omhandler de faktorene som påvirker og betinger undervisningen i musikkaktiviteten. Disse er i Heimann/Schulz' modell strukturert som sosiokulturelle og antropogene forutsetninger for undervisningen. I denne avhandlingen har jeg valgt å strukturere de antropogene forutsetningene inn i lærerforutsetninger og deltakerforutsetninger. De sosiokulturelle forutsetningene er strukturert inn som rammefaktorer, eksempelvis tid, utstyr og rom, samt andre eksterne faktorer som kan påvirke undervisningen. Informasjon om og beskrivelser av deltakerne er basert på observasjoner og lærernes beskrivelser.

#### *Lærerforutsetninger*

Lærerne i denne studien er av palestinsk opphav og bor selv enten i flyktingleirer eller nærområdet. De har ulik musikalsk- og undervisningsbakgrunn og hadde ansvar for hver sin respektive instrumentgruppe i ensemblet. Noen av lærerne hadde også ansvar for flere grupper. Læreren Amir har vært med i prosjektet siden oppstart og har lang erfaring både som musiker og lærer:

A: I am really interested in this teaching and my experience is good. I can handle everything, all the instruments, music, the children. It is my responsibility for the whole group, the orchestra and the other teachers to be working. I tell what to play or ask them what they think on how to play a type of music or a song. I also give them a role or a thing that they have to work on before I teach my own group (intervju med Amir).

Amir fortalte at det er hans ansvar som leder for prosjektet å kjenne alle sidene ved undervisningen. Han må kunne undervise, lede, spille diverse instrumenter og håndtere deltakerne. Han velger også ut hvilke låter som skal spilles og gir de andre lærerne roller eller

stemmer i flerbruksarrangementene som de skal undervise til sine grupper. Han snakket videre om de andre lærernes rolle i undervisningen:

A: The other teachers help me with how to play some kinds of music or the instruments I don't know. Like the saxophone, I know a little bit. What I want. Sometimes the teachers is not here maybe, then I have to know how to play this. Just the main things, not everything (...) Sometimes also, they lead the activities, but not all the teachers are as comfortable in the teaching as me, they like to do just one thing, not everything, you know? (intervju med Amir)

Det kan kreves mye av forutsetningene hos en lærer som skal lede og undervise 30-80 deltakere og samtidig holde styr på et musikalsk arrangement med mange ulike instrumenter, stemmer og deler. En av lærerne, Nasir, kommer inn på dette. Han var selv deltaker i musikkaktiviteten før han fikk jobben som lærer. Han var ydmyk når jeg spurte om hans forutsetninger for undervisningen:

N: I try to give my best to my students, but I'm not well trained or advanced level, I just teach them what I know. From my heart (intervju med Nasir)

I et spørsmål om hva som påvirker lærerne i bruken av flerbruksarrangement fortalte Nasir at det kan være krevende å tilpasse stoffet på sparket:

F: Do you feel it affects you as a teacher? The making up new parts and not knowing who will come?

N: To be honest, sometimes. It depends on the time, on the difficulty of the song and on the song itself.

Nasir har selv flere arbeidsoppgaver i prosjektet. Han underviser folkedansen dabke og har ofte ansvaret for lekaktiviteter. I orkesteret har han ansvaret for gitargruppen. Han fortalte at det han kan spille på gitar er lært fra flere steder:

N: I learn most of what I know from myself because there is no guitar teacher in the region that I know. I also learned from the teachers that was visiting and the internet of course (intervju med Nasir)

Den tredje læreren jeg intervjuet, Kazim, fortalte at han begynte å jobbe som saksofonlærer med lite erfaring innen å spille og undervise på instrumentet:

K: When I started here, my experience was very little. I didn't know how to teach the saxophone when I started, and I could only play very little (...) To start teaching when having little experience was difficult to do. Even to perform something small I had to prepare a lot. But by time you get more experience and you progress, so with the time it gets easier. But at first, I had to teach myself a little bit then teach it to the students. So you can say that I grew up here in teaching and music (intervju med Kazim)

Selv om han hadde fått mer erfaring innen å spille og undervise siden han startet å jobbe i musikkaktiviteten så la han ikke skjul på at han følte seg som den med minst erfaring som lærerne:

K: I have the least experience between the teachers. Little bit less experience as a musician also. So for me, I ask everyone for help. When a student learned everything and he is really advanced, almost as my own level then I don't know what more to do with the student. I don't know anything more saxophone, you know (intervju med Kazim).

Kazim uttrykte i musikkaktiviteten at det er vanskelig å spille tradisjonsmusikk på saksofon da instrumentet mangler kvarttonene som ofte preger musikken. Han underviser også trommesett og *tableh*, en slags håndtromme ofte også kalt darboka eller derbeke. Tableh er en del av tradisjonsmusikk fra området rundt Palestina og derfor kanskje mer naturlig å mestre enn saksofon. Han uttrykte et større overskudd i undervisningen av tableh:

K: Tableh is a little bit different than saxophone to teach. I have more skills on tableh than saxophone, and I know how to teach tableh step by step. (...) I do this because I found it useful for me when I started (intervju med Kazim).

Han fortalte at han gjerne skulle ha utviklet seg mer som musiker, men at det ikke er sannsynlig på grunn av arbeid og store kostnader i forbindelse med undervisning:

K: I really wish that I could continue learning and progress as musician. But because of the circumstances here I have to work and do something else. Also these things cost really much here, so I couldn't do what I really wanted to do (intervju med Kazim).

For å oppsummere har lærerne jeg har intervjuet i denne studien ulik bakgrunn bestående av ulik grad av ferdigheter og erfaring på sitt instrument og innen undervisning. Det er likevel noen fellestrekk å se mellom lærerne. De er ydmyke når det gjelder sine forutsetninger for undervisningen. De innser sine begrensninger i undervisningen og nøler ikke om å spørre

hverandre om hjelp hvis behovet melder seg. Alle lærerne jeg intervjuet har også flere ansvarsområder i aktiviteten. Noen har ansvaret for flere instrumentgrupper, mens andre underviser andre tilhørende aktiviteter i gruppen.

### *Deltakerforutsetninger*

I arbeidet med flerbruksarrangementene får deltakerne selv velge det instrumentet de vil ut fra interesse og bytte hvis de føler for det. Deltakerne er som barn og ungdommer flest og drar ulike forutsetninger inn i aktiviteten. En av lærerne trakk frem at hver enkelt deltaker er unik:

A: Everyone is different, they learn at different speeds and have different level. We work with everyone according to their level. Some students move quickly, some don't. We also work with everyone depending on the instrument they like and wants to play, and give them time, because they are still young (intervju med Amir)

Lærerne følger opp deltakerne basert på deres mestring- og ferdighetsnivå. Flerbruksarrangement som konsept legger opp til dette ved stemmer på ulike nivåer eller tilpasset den enkelte deltaker. Siden deltakerne ofte er unge når de begynner å delta i musikkaktiviteten gir lærerne dem tid til å utvikle seg i sitt eget tempo. Når deltakerne blir eldre får de ofte mer ansvar i undervisningen ved at de fungerer som midlertidige lærerkrefter i undervisningen:

N: I do something I find useful. I always use a student who have a good step on the instrument and make them teach the others. In this way the student also learn something more than just play (intervju med Nasir)

Deltakernes status som flyktninger er også en forutsetning som påvirker undervisningen. En av lærerne trakk frem hvor viktig musikkaktiviteten er for deltakerne nettopp på grunn av den vanskelige livssituasjonen:

A: As adults we face difficulties from just being or living here in the camps. Economical, psychological and also social sides is hard. The students also face these problems. The music activity is like an institution for them, a place to do something else on their free time. They are deprived from many things by living here, so this is something good to do (intervju med Amir).

Aktiviteten blir beskrevet av Amir, og de andre lærerne, som et pusterom i hverdagen for deltakerne. Det er et fritilbud som kan bidra til at deltakerne flytter tankene sine vekk fra

bekymringer, skole eller andre forpliktelser. Gjennom observasjoner har jeg sett hvordan deltakerne gløder når de spiller for oss eller lærer ny musikk. Jeg har også sett at musikkaktiviteten fungerer som en møteplass hvor de får utfolde seg selv som ungdommer blant venner og kollegaer.

Forutsetningene som deltakerne tar med inn i aktiviteten danner grunnlaget for bruken av flerbruksarrangement, men påvirker også både planleggingen og gjennomføringen. For å kunne følge prinsippet om at deltakerne får velge instrument og blir fulgt opp ut fra interesse og mestringsnivå må lærerne planlegge for ulike nivåer i arrangementene og lage både enkle og kompliserte samspillstemmer. Lærerne benytter seg av erfarne deltakere i undervisningen av flerbruksarrangementene, noe som bidrar til at de erfarne deltakerne også lærer å undervise. Deltakernes flyktningstatus og vanskelige hverdag poengterer viktigheten av musikkaktiviteten og flerbruksarrangementets inkluderingsmål.

### *Rammefaktorer*

Rammefaktorene påvirker planleggingen og gjennomføringen av bruken av flerbruksarrangement på flere måter. Musikkaktiviteten foregår i et betongkledd rom i tredje etasje i Beit Atfal Assumoud-senteret i flyktningleiren Rashedieh. Det finnes tre mindre rom i etasjen som brukes både som lager og øvingsrom. Aktiviteten benytter seg også av andre rom på senteret ved behov, men siden det også foregår mye annet på huset er ikke disse alltid ledige. Undervisningsrommene preger både lærerne og elevene:

K: There is not enough space here. It is a big problem.

F: Do you think that it affects you as a teacher?

K: For sure. You know, sometimes, we have 6 saxophone player or drummers, each one on a different level and we all practice in the same room. So sometimes I get headaches when we do this, because if everyone plays different type of music at the same time ... It's annoying each other more than its learning. And I can't focus like usual we they do this. As a solution, sometimes, I just let one or two practice and the others just be silent. But also, this makes a problem, because the ones not playing can make the other students afraid to play (intervju med Kazim).

Begrenset plass påvirker undervisningen og bruken av flerbruksarrangement. Læreren Kazim forteller her at opptil seks deltakere på ulike nivåer ofte må øve i samme rom. Disse ulike nivåene består også ofte av ulike samspillstemmer. Dette kan føre til en kakofoni av lyd som til tilsnitt kan føre til at læreren får hodepine. Som en løsning pleier han å bare la noen deltakere



spille om gangen. Denne løsningen påvirker deltakerne da den fordrer at de må spille foran hverandre, noe som kan være skummelt for noen deltakere.

Musikkaktiviteten foregår på deltakernes fritid, som regel fredag og søndag med en rammetid på 10:00 til 15:00. Dette blir en rammefaktor når deltakerne må bruke fritiden sin på andre ting enn musikkaktiviteten og ikke møter opp, eksempelvis når de må lese til eksamen eller gjøre lekser. Ved spesielle anledninger samles også de eldste deltakerne på lørdager til en kortere økt, eksempelvis når prosjektet får besøk fra Norge. Blant annet siden flere av lærerne ikke bor i leiren selv og kan bruke lang tid på å komme inn til senteret av ulike grunner begynner de som regel med oppstarts aktivitet i en sirkel fra 09:30 til alle deltakere og lærere har kommet:

A: We start in a circle in the beginning at a certain time. We do like games and such before the main time. Because we have teachers that live far from the camp, in other camps, and use a lot of time to get here. It is also to welcome the students that is here before the main time and also not to lose time we do this to encourage and have fun (intervju med Amir).

Sirkelaktiviteter har en sosial funksjon i musikkaktiviteten og blir brukt for å skape en god start på dagen. Musikklek blir også brukt for å effektivisere tiden de har til rådighet ved at leken også kan ha musikalske læringsmål. Aktiviteten kan benyttes underveis i en økt, men det er ikke alltid de har tid som kan brukes til dette formålet:

N: Sometimes we don't have time for the games in the circle, we do this when we have time. Not all the times because if have a specific program and there is a special occasion, we need to be prepared (intervju med Nasir).

At musikkaktiviteten er situert i en palestinsk flyktningleir påvirker også undervisningen. Samfunnet i leiren er sterkt preget av normer og regler, både sosiale og religiøse. For å legitimere aktiviteten bør musikken som spilles ha riktig budskap og helst fremme den palestinske sak:

A: There is some people that say that what we do in the music project is haram and should be forbidden. Maybe they have relative that say that you should do this and do this, but not this, you know? But most people say it is good, because it is promoting the right cause (intervju med Amir).

Oppsummert synes musikkaktivitetens rammefaktorer å påvirke bruken av flerbruksarrangement. Krevende rammer som rom, akustikk og slitne instrumenter kan få betydning for planleggingen og gjennomføringen av aktiviteten. Rammene gir metodiske implikasjoner der lærerne må tilpasse eller endre hvordan de underviser eksempelvis gjennom at bare noen får spille om gangen. De kan også gi innholdsmessige implikasjoner da samfunnets rammer rundt påvirker valg av musikken som brukes til flerbruksarrangementene. Disse rammefaktorene kan tenkes at burde tas i betraktning når man planlegger et flerbruksarrangement da de i stor grad vil påvirke gjennomføringen.

### 5.3.2. Beslutningsområdet

Beslutningsområdet (Jank & Meyer, 2006, s. 204, se kapittel 3.3.2) beskriver de beslutningene som tas i undervisningen i musikkaktiviteten. Alle beslutninger tatt i musikkaktiviteten påvirker også bruken av et flerbruksarrangement. Beslutninger er satt inn i ulike kategorier. Intensjoner handler om målene som finnes for undervisningen og besvarer spørsmålet hva som er hensikten med den. Innhold handler om den musikken og de aktivitetene som blir brukt og begrunnelser for valg av dette. Metodikk beskriver i denne fremstillingen hvilke fremgangsmåter som blir brukt for å formidle et flerbruksarrangement. Flerbruksarrangement som er denne oppgavens fokus kunne blitt plassert her, da konseptet kan bli brukt som en av flere fremgangsmåter i undervisningen. Undervisningsmidler handler om hvilke medier, redskaper eller ressurser som er nødvendige for å gjennomføre undervisningen og flerbruksarrangement.

#### *Intensjoner*

Musikkaktivitetens mål og intensjoner synliggjøres når man kobler den sammen med verdigrunnlaget til community music (Se kapittel 5.2). Hovedmålsettingen til aktiviteten handler om å gi alle deltakerne opplevelser av glede, mestring og fellesskap gjennom musikk, noe en av lærerne uttrykte:

N: (...) Our aim in the teaching is that everyone feels good and have fun, but also learn the instrument to play music (intervju med Nasir).

Lærerne ønsker at undervisningen skal føre til at deltakerne har gode opplevelser, kjenne på glede og ha det gøy samtidig som de lærer å spille et musikkinstrument. Den musikalske læringen er viktig da det musikalske samspillet er grunnlaget for at alle møtes i aktiviteten. Gjennom bruk av flerbruksarrangement blir innholdet i musikkaktiviteten basert på deltakerne

enten det er gjennom musikklek eller tilpasning av samspillsstemmer. Aktiviteten skal være en inkluderende arena hvor deltakerne får delta på sine premisser ut fra eget mestringsnivå:

N: We follow what the students know (...) I try to make them play something they manage, so everyone feels good (intervju med Nasir).

Hvis man går nærmere inn på hva som framstår som hensikten med aktiviteten hos informantene, finner man at den er ment som en måte å uttrykke seg selv og en palestinsk identitet på:

A: First of all, the project is important for our issue as Palestinians. It expresses our identity and our self. I also think that the project is beneficial on the psychological side for the students (intervju med Amir).

Prosjektet forstås altså som viktig for den palestinske sak og for å lære bort en palestinsk identitet til deltakerne. Livet i en flyktingleir beskrives som vanskelig på flere områder og musikkaktiviteten beskrives som fritidstilbud og et pusterom som gjør det mulig for dem å få tankene vekk fra hverdagen:

N: This project is really important for the cultural, psychological and the social side for the kids. Socially and educational sides are good for both the teachers and the students. This project is really beneficial for them and it is an area for the children to express them self and distance them self from things. For the teachers also. (intervju med Nasir).

Musikkaktiviteten skal bidra med til å gi deltakerne en måte å uttrykke seg selv og distansere seg fra hverdagen på, men som Nasir uttrykte gir den også lærerne i aktiviteten denne muligheten.

Oppsummert er handler intensjonene til musikkaktiviteten i Rashedieh om å gi alle deltakerne opplevelser av glede, mestring og fellesskap gjennom musikalsk læring. Aktiviteten skal også bidra til opplæring av en palestinsk identitet, palestinsk kultur og den palestinske sak. I tillegg skal musikkaktiviteten være et pusterom for deltakerne hvor de kan distansere seg fra hverdagen. Flerbruksarrangementet bidrar til alle disse målene ved sitt inkluderende og fleksible utgangspunkt.

## *Innhold*

Innholdet i musikkaktiviteten omfatter musikken som blir spilt, musikklelene og dabke (dans). Det musikalske materialet man møter i musikkaktiviteten er meget variert og det blir ukentlig spilt musikk fra kulturer over hele verden, fra palestinsk folkemusikk og arabisk musikk til norsk og amerikansk musikk. Repertoaret blir som regel valgt av lederen for musikkaktiviteten med innspill fra de andre lærerne:

N: First of all, the decision making is from the leader, like choosing the song. But sometimes we can share our ideas on other songs. We have a chat group where we, the teachers, chat with each other. We discuss which songs we have and should use. But most of all the songs we use is decided by the leader (intervju med Nasir).

Musikken blir valgt ut fra ulike kriterier. Hvis det er nye låter mener informantene at det viktig at musikken som blir valgt kan formes som et flerbruksarrangement, som igjen fordrer at stemmene i samsillet kan både forenkles eller gjøres vanskeligere. Ifølge læreren Amir handlet de viktigste kriteriene om musikkens budskap og vanskelighetsnivå:

A: The music should be related to the occasion and the aim or goal of that occasion. The students should be able to play this music or not. Not to be difficult for the students. Also if we have time to prepare for this occasion or not. If there are short time we do something more simple and if we have more time we do something more difficult.

F: What kinds of occasions?

A: Different types of religious or national holidays, sometimes occasions that support the Palestinian issue. Maybe we choose some sad music to listen or some hopeful music to give others hope. And if there is a special occasion, we play something international to make people understand our goal and issue. Also if we play something Arabic or from Palestinian culture it is also to maintain our culture and identity (intervju med Amir).

Arrangementer på låter som ikke er palestinsk tradisjonsmusikk er som regel utarbeidet og tatt med av norske musikkpedagoger. Ofte kommer lederen for musikkaktiviteten i Rashedieh med et ønske om musikkpedagogene fra Norge kan jobbe med en spesifikk låt under et besøk. Dette handler som regel om norsk musikk eller amerikanske poplåter. Man kan derimot stille spørsmål ved hvorfor man i en musikkaktivitet i en palestinsk flyktningleir ønsker å spille «Norges nasjonalsang» eller «Månemannen» av Vamp. Lederen for aktiviteten svarte:

A: This project is a Palestinian and Norwegian project and if we play something Norwegian we want to show respect and appreciation for the Norwegian efforts, culture and support (intervju med Amir).

Jeg opplevde etter flere besøk i leiren at noen arrangementer ble videreført, mens noen gikk i glemmeboken. Lederen for musikkaktiviteten forklarte hvorfor dette noen ganger skjer:

A: Since this institution is related to the Palestinian issue and social work, the music should be related to the main idea and what the institution wants to show or present. If I maybe reject a song it doesn't mean that I don't like the song, but it maybe does not have the right message. After this long time being here, I know what song attracts and what the children likes (intervju med Amir).

Han fortalte videre i intervjuet at deltakerne kjedet seg hvis det ikke er noe nytt å lære. Hvis det skjer eller det ellers er behov for å variere undervisningen benytter de seg av musikklek. Musikklek brukes både med og uten læringsmål og kan være alt fra enklere oppvarmingsaktiviteter eller bidra til at deltakerne lærer musikkens grunnelementer på andre måter enn gjennom instrumentet:

N: The games is like a warmup activity for the students before the music. But it can also be related to the music. The children learn rhythm, songs and have fun at the same time (intervju med Nasir).

Under mine opphold observerte jeg også at det ble spilt annen musikk enn det vi hørte bli spilt av det store ensemblet. Jeg hørte at deltakerne spilte og jammet på låter fra hele verden, blant annet amerikanske poplåter. Læreren Nasir fortalte at han også bruker litt annen musikk i undervisningen hvis han har tid:

N: Sometimes, if we have time, I teach my group something new and different than what we use in the music project here. Something from my own experience. I teach songs like of the famous Arabic singer "Fariuz" (intervju med Nasir).

For å oppsummere så består innholdet i musikkaktiviteten av et repertoar av musikk fra hele verden, ulike musikalske leker og *dabke*-dans. Det musikalske innholdet blir bestemt av lederen for musikkaktiviteten, med hjelp fra de andre lærerne, og valgt ut fra ulike kriterier. Det er viktig at musikken som blir valgt kan formes som et flerbruksarrangement for at alle deltakerne kan bli inkludert, men musikken må også inneholde et viktig og riktig budskap og passe til de riktige anledningene.

## Metodikk

Lærerne i Rashedieh bruker flere fremgangsmåter i bruken av flerbruksarrangement. En vanlig økt i musikkaktiviteten starter gruppevis, basert på instrument, hvor lederen har bestemt på forhånd hva som skal jobbes med. Hver gruppe er igjen delt inn i tre nivåer: *advanced*, *middle* og *beginner*. Tiden i gruppene er også fordelt slik at de mest erfarne begynner, så følger de andre gruppene på. De mest erfarne er ofte med i de andre gruppene som resurser i undervisningen. Lærerne viser ofte de nye delene eller utfordringene først til de mest erfarne slik at de kan hjelpe til i den videre undervisningen med andre:

K: Some of the students can catch a thing really fast while others stay at the back. So to be fair with them I try to split them into smaller groups, depending on the levels. This is useful for me, because I then can use a student who have a good step on the instrument to teach the others (...) And sometimes because I have many groups here I can teach one student a small piece, then the student teaches the rest of the group (intervju med Kazim).

Siden flere av lærerne har ansvaret for ulike grupper er dette en viktig fremgangsmåte i undervisningen for at alle skal ha noe å gjøre og bli inkludert. Hvis deltakerne allerede kan repertoaret for økten så prøver læreren å gi dem nye deler eller utfordringer, slik at de alltid skal ha noe nytt å jobbe med. Som nevnt ovenfor benytter ofte lærerne seg av musikklek på starten av dagen eller hvis det oppstår et behov for variasjon. Leken foregår ofte i en stor sirkel med alle deltakerne og lærerne. I tidligere arbeider om prosjektet blir det fortalt at de lokale lærerne vegret seg for denne fremgangsmåten, men at den har blitt mer akseptert og brukt med årene (Storsve, 2008, s. 63). Det var bare vi som initierte musikklek da jeg besøkte aktiviteten, men jeg ble fortalt i intervjuene at de lokale lærerne også benytter seg av lek regelmessig. Under mine opphold brukte vi lek for å jobbe med musikalske grunnelementer, oppvarming og som en måte å lære bort viktige deler av nye arrangementer.

Når det skal jobbes med nye låter eller flerbruksarrangementer er det lederen sitt ansvar å lage et arrangement og lære bort alle de ulike delene til lærerne:

A: When I figure out the whole thing for the note or arrangement, I memorize all the parts of the music and teach it to the other teachers. They then teach it to their groups before we meet and play it together (intervju med Amir).

Noen ganger samarbeider de andre lærerne også i utviklingen av arrangementene. De er med på å finne ut hvilke musikalske roller som spiller en vesentlig del i musikken og hvilken toneart arrangementet skal være i:

N: We try to figure out what is the key and the musical roles of the song. And what notes the singers can sing. Then the leader gives us the notes or the things to do. I learn it here, with the leader, before we go to the children. Maybe at the break time when there are no students. But also when there are some students, maybe the advanced (intervju med Nasir)

Lederen underviser lærerne først, før de tar med stoffet til deltakerne, men noen ganger er også de mest erfarne deltakerne med. Når lærerne etterhvert tar med stoffet til sine respektive grupper fokuserer de først på at de mest erfarne deltakerne lærer det slik at disse deltakerne kan hjelpe med å undervise det videre. Hvis de oppdager at noen deltakere ikke mestrer stemmen som undervises pleier lærerne å tilpasse stoffet slik at alle får delta:

N: We follow what the students know. Some of the songs have many notes, and sometimes the kids can't play all the notes yet. If I hear that it can be played only on Re, I teach the kids to play only this until they know the other notes. I try to make them play something they manage, so everyone feels good.

F: Do you feel it affects you as a teacher? The making up new parts and not knowing who will come?

N: To be honest, sometimes. It depends on the time, on the difficulty of the song and on the song itself (intervju med Nasir)

Tilpasninger av arrangementet blir ofte gjort på sparket for at deltakerne skal få en instrumentstemme hvor de føler mestring og dermed forhåpentligvis trives i aktiviteten. Det kan også være et behov for å tilpasse stemmene ved å gjøre dem mer kompliserte for å møte de flinkere deltakerne. For å tilpasse samspillstemmer kan grunnleggende instrumentkunnskap være nødvendig:

K: You need to at least know the basic of every instrument, I think. But you don't need to be professional on every instrument, you need to know the basics.

F: What do you do if someone doesn't know what to play? Do you tell them?

K: Sometimes if I don't know the part, I ask someone, maybe the children or the other teachers. Like guitar, I don't know how to play. Sometimes I know you have to play Re, but if the student asks me how to play Re I don't know.

F: Then you ask another student?

K: Then I ask someone that know Re, maybe a student, to teach how to play Re (intervju med Kazim)

Det kan kreves mye av en lærer hvis han eller hun må undervise flere ulike deler samtidig samt finne tilpasninger som fungerer både musikalsk og på deltakerens nivå. Det er imidlertid mulig å forberede seg på disse situasjonene siden det ofte finnes et behov for ulike nivåer i samspillet:

K: When you prepare something for the group to preform and you find that it doesn't suit the student you have to figure out something easier at that moment. You have to think of it instantly.

F: How do you find that?

K: Sometimes it is really hard, because you try to do something and it doesn't work and you have think of something else. Also since we know this so sometimes I make easy parts to use incase this happens (intervju med Kazim)

Ved å lage enkle nok stemmer på forhånd så kan lærerne forberede seg på å imøtekomme alle de ulike tilpasningene som kan måtte gjøres. Lærerne samarbeider tett i arbeidet med å lære bort ett nytt arrangement. Hvis de eksempelvis har overskudd, og deres deltakere kan stoffet, så hjelper de hverandre med å lage nye stemmer eller finne ut hva som ikke funker:

K: Sometimes we discuss during a break what to do with the groups. Maybe we find something is wrong and we fix it, or we find a new idea that is better than the last one. We don't only focus on our own group, also on the other instruments. Maybe the violin teacher says something for saxophone or drums. I play a little bit buzuc, so I can help that group. Or if they do something wrong, I can help, because I know the instrument. Also I can hear that there is something wrong in the orchestra, but sometimes I can't hear exactly what is wrong.

F: What do you do then?

K: We stop the whole group. If we feel that someone is playing something wrong we make every group preform their part alone. To figure out where the wrong is coming from. After this we add one and one group until everything works (intervju med Kazim)

Et flerbruksarrangement består av så mange ulike deler og stemmer at tilpasninger på sparket kan føre med seg feil som blir vanskelig å høre og finne igjen når alle spiller samtidig. Når disse situasjonene oppstår kan man gjøre slik Kazim forklarer ved å la instrumentgruppene først spille alene, så fortløpende legge til flere grupper helt til man har funnet feilen.

I gjennomføringen av et flerbruksarrangement bruker man gjerne flere fremgangsmåter for å instruere det. Gjennomføringen handler i stor grad om hvordan lærerne deler opp gruppen i nivå



og lar gjerne de eldste og erfarne deltakerne være med å undervise de ferskeste. Når et behov for variasjon i undervisningen oppstår tar gjerne lærerne i bruk musikalsk lek. I arbeidet og planleggingen av et nytt arrangement er det lederen sitt ansvar å komponere det musikalske forløpet og undervise dette til de andre lærerne. Det musikalske forløpet må ofte tilpasses ut fra deltakerne som møter opp i aktiviteten. Det kommer frem at tilpasningene ofte blir gjort på sparket, men det er også mulig å forberede seg på dette ved å planlegge samspillstemmer i ulike nivåer. Lærerne samarbeider ofte om dette og hjelper hverandre hvis noe låter feil i samspillet eller hvis de har glemt noe.

Hovedfremgangsmåten som blir brukt i undervisningen opplever jeg i mine observasjoner at handler om en type gehørspill hvor demonstrasjon, imitasjon og kroppsspråk står sentralt. Grunnen til dette kan ligge i at undervisningstilnærmingen er basert på lek, prøving og feiling eller siden prosjektet ble startet av norske musikkpedagoger hvor undervisningen måtte skje uten fellesspråk, noe som har gjort det tydelig at non-verbal undervisning kan være like eller mer effektiv enn vanlig undervisning. Gehørspill kan også være fordelaktig siden det kan bidra til at deltakerne memorer stoffet raskere. Ved å spille arrangementene utenat har deltakerne mulighet til å lettere reagere på det andre som skjer i musikken, enten det er ved å lytte eller ta imot instruksjon underveis.

### *Undervisningsmidler*

For å instruere et flerbruksarrangement brukes det flere former for undervisningsmidler. Undervisningsmidler i denne sammenhengen handler om hvilke medier, redskaper eller ressurser som er nødvendige for å gjennomføre undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 204).

Gehörspill er en sentral metode hvor foregår det mye demonstrasjon på de respektive instrumentene. Instrumentene blir derfor viktige undervisningsmidler. Selv opplevde jeg at noen instrumenter fungerte bedre enn andre for å formidle noe musikalsk, eksempelvis melodika, claves eller rett og slett sangstemmen. Selv om musikkaktiviteten er basert på gehør og memorering kan mange fort glemme noe av det som blir spilt. Da kan en lydopptaker være essensielt for å huske alt som har blitt spilt. Enkelte av lærerne foretrekker imidlertid å bruke musikalsk notasjon i undervisningen. Denne notasjonen er basert på et solfège-system med fast *Do*, hvor alle tonene har faste navn basert på små stavelser.

Samarbeidet mellom lærerne er også et sentralt redskap både for utviklingen, planleggingen og gjennomføringen av et flerbruksarrangement. De spør hverandre når de trenger hjelp eller kommer gjerne med forslag til de andre lærerne underveis. Bruken av deltakere som midlertidige lærerkrefter er også en vesentlig ressurs i undervisningen. En av lærerne fortalte også at de i stor grad brukte internett for å planlegge undervisningen. Via en chat-tjeneste på internett kunne lærerne diskutere valg av innhold, sende innspill til hverandre og kommunisere med deltakerne. Lederen bruker også ofte å sende noter eller innspillinger av låter han ønsker å bruke både til deltakerne og lærerne.

Undervisningsmidlene som blir brukt i musikkaktiviteten består blant annet av internett, instrumenter, gehør og til dels notasjon. Samarbeidet mellom ulike lærerkrefter, enten det er mellom lærerne eller deltakere som midlertidige lærere er også en vesentlig ressurs i både planleggingen og gjennomføringen av et flerbruksarrangement.

### 5.3.3. Konsekvensområdet

Konsekvensområdet omhandler resultater og effekter musikkaktiviteten har hatt på deltakerne og lærerne. Under mine besøk i Rashedieh har jeg sett mye smil, latter og glede. Prosjektet ser ut å ha en positiv innvirkning på både lærerne og deltakerne. Lærerne forteller om hva aktiviteten bidrar med og hvorfor det er viktig:

K: The project is really beneficial for the students because they have a new experience and experience something different. Especially for the students that are in school it affects them because this is a different world than the school. I also had this experience with a music project when I grew up (intervju med Kazim)

N: This project is really important for the cultural, psychological and the social side for the kids. Socially and educational sides are good for both the teachers and the students. This project is really beneficial for them and it is an area for the children to express them self and distance them self from things. For the teachers also (intervju med Nasir)

De fleste deltakerne går på skole ved siden av å spille i ensemblet. Jeg har blitt fortalt at skolene i flyktningleiren stiller strenge krav og krever mye tid og krefter av elevene. Musikkaktiviteten bidrar med en fritidsaktivitet hvor de kan glemme disse kravene, og kan være et pusterom som kan gi deltakerne nye erfaringer og impulser. Prosjektet kan også påvirke selvbildet til deltakerne, være identitetsskapende og gi deltakerne erfaring i å samarbeide:

K: Our students feel special when they are in the school because everyone say that “he play guitar, he plays piano” and this is rare in the schools. It helps his personal level to grow up. Maybe feel more special. And they feel more confident in themselves because they can perform something that others can’t. They also learn teamwork (intervju med Kazim)

Mitt inntrykk er at deltakerne trives i aktiviteten, men det er likevel en del frafall. Dette kan være av flere grunner og jeg måtte spørre lederen hvorfor de slutter å dukke opp:

A: The students really like what they do. They want to be here because they really like music. But also, he has problems, he faces problems. In the beginning of the school year many students leave because they have to spend a lot of time in school. And also, the time for private tutoring is usually the same as this project, their free time. And for the parents it is of course better to go for the school so the children can get a better future (intervju med Amir)

Skole og lekser påvirker oppmøte i musikkaktiviteten. Noen deltakere er også nødt til å slutte på grunn av at de heller må tjene penger til familien. Jeg fikk også vite at jentene i gruppen ofte blir nødt til å slutte når de nærmer seg alderen for forlovelse:

N: Some students leave because of university and the responsibilities with their studies or work. But also the girls sometimes leave because they have to prepare to get engaged. At 17 or 18 they get engaged and have to leave the music project. Maybe the parents think that she will not be wanted if she uses her time with music (intervju med Nasir)

Musikkaktiviteten kan føre til ekskludering ved at deltakere må forlate prosjektet på grunn av at det som foregår i musikkaktiviteten ikke passer samfunnet og kulturen rundt. At deltakerne slutter påvirker lærerne. De uttrykker en frustrasjon ved at samtlige slutter etter å ha jobbet med en gruppe over lenger tid. Siden det er uforutsigbart om deltakere slutter har lærerne funnet strategier slik at frafallet ikke går utover fremgangen og kontinuiteten i undervisningen:

A: I have to make the middle level group prepare for advanced group because I know that the students at the advanced group usually skip classes or have to do something else because they are in high school or university and have to study. So I prepare the middle group to be advanced to switch quickly and not lose this maintenance and progress. If everyone in the advanced group finish and I don’t prepare the middle group I might lose the all the groups because no one can help him (intervju med Amir)

Læreren Nasir fortalte at denne problematikken ikke påvirker deltakerne i stor grad, men at det påvirker hans jobb som lærer selv om han nå var inne i en god periode:

N: It doesn't really affect the other students, but it affects my work. But not now, now I have a big group. And I like it, some of the students are good and help me teach the younger ones (intervju med Nasir)

Musikkaktivitetens resultater kan beskrives som positive og viktige, men kan også ha negative effekter. Noen deltakere må forlate prosjektet av ulike grunner noe som påvirker lærerne og deltakerne på ulike måter. Musikkaktiviteten gir deltakerne og lærerne et sted hvor de kan glemme skolens krav og være med å gi dem nye erfaringer og impulser. Lærerne mente også at musikkaktiviteten kan påvirke selvbildet til deltakerne, være identitetsskapende og gi erfaringer i samarbeid.

#### 5.3.4. Oppsummering av Heimann/Schulz' modell

Etter å ha strukturert funnene mine i henhold til Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse (se kapittel 3.3.2) er det mulig å se faktorer som påvirker planleggingen og gjennomføringen av flerbruksarrangement i musikkaktiviteten i Rashedieh.

Deltakerne i musikkaktiviteten i Rashedieh er de som danner grunnlaget for hvordan et flerbruksarrangement skal utvikles, planlegges og gjennomføres. Et flerbruksarrangement bør planlegges med tanker om deltakernes forutsetninger, enten det gjelder deres mestrings- og ferdighetsnivå eller andre ting utenforliggende faktorer som man tar med inn i musikkaktiviteten. Lærerne som jobber i musikkaktiviteten er opptatt av deltakernes velvære og av at alle lærer forskjellig. De har ofte flere ansvarsområder i aktiviteten basert på deres kompetanser, men er ydmyke i vurderingen av sine egne forutsetninger rundt undervisningen. De innser sine begrensninger og baserer seg på et samarbeid mellom de ulike lærerkreftene i undervisningen. Dette skjer ved at de spør hverandre om hjelp eller benytter seg av de mest erfarne deltakerne som midlertidige lærere. Musikkaktivitetens rammefaktorer påvirker også flerbruksarrangementet. Krevende rammer med plassmangel, dårlig akustikk og slitent utstyr kan få både metodiske- og innholdsmessige implikasjoner. Lærerne må tilpasse undervisningen etter forholdene på huset, men også tilpasse innholdet som blir brukt etter samfunnets rammer.

Alle beslutninger tatt i musikkaktiviteten påvirker bruken av et flerbruksarrangement. Musikkaktivitetens intensjoner handler om å inkludere, skape et pusterom i en ellers krevende hverdag og å fremme den palestinske sak. Beslutninger på grunnlag av intensjonene til aktiviteten påvirker kriteriene for valg av innhold. For det første må det musikalske som blir

valgt kunne formes som et flerbruksarrangement, men det må også inneholde et viktig og riktig budskap og passe til de riktige anledningene. Et mangfold av metoder for undervisning blir brukt i gjennomføringen av et flerbruksarrangement. Sentrale måter å undervise er gjennom gehør, imitasjon og kroppsspråk. Når et behov for variasjon melder seg tar de gjerne i bruk musikklek. For å nå alle deltakerne deler lærerne opp gruppene i ulike nivåer og lar gjerne de mest erfarne deltakerne være med å undervise de ferskeste. Flerbruksarrangementet, som lederen i aktiviteten har ansvaret for, må derfor romme stemmer for de ulike nivåene. Disse stemmene må tilpasses deltakerne som møter opp, og blir ofte tilpasset på sparket, men tilpasningen kan også planlegges ved å lage enkle nok og mange nok stemmer på forhånd. Lærerne samarbeider ofte om tilpasningene og hjelper hverandre hvis noe ikke fungerer i samspillet, eller de har glemt noe. Dette lærersamarbeidet er en vesentlig ressurs i både planleggingen og gjennomføringen av et flerbruksarrangement og fungerer som et middel for undervisningen. Andre undervisningsmidler som blir brukt består av blant annet instrumenter, gehør og internett.

Musikkaktiviteten kan fungere som et fristed hvor lærere og deltakere kan glemme skole eller andre forpliktelser. Undervisningen kan, ifølge informantene, påvirke selvbildet til deltakerne, være identitetsskapende og gi erfaringer i samarbeid med andre, men kan også ekskludere.

#### **5.4.Hva kjennetegner musikkaktiviteten som et praksisfellesskap?**

I denne delen ønsker jeg å belyse den andre delproblemstillingen: Hvordan påvirker lærersamarbeidet i orkesteret bruken av flerbruksarrangement? Både intervjuene med lærerne i Rashedieh, mine observasjoner og mitt arbeid med flerbruksarrangement gir svar på denne problemstillingen. Jeg forstår lærersamarbeidet som dels å ha form av og dels å inngå i større praksisfellesskap med de andre som deltar i musikkaktiviteten. I denne delen vil jeg derfor se de resultatene jeg presenterer i lys av teori om legitim, perifer deltakelse (Lave & Wenger, 1991) og om praksisfellesskap (Wenger, 2004).

Som nevnt tidligere (1.3) kjennetegnes musikkaktiviteten ved at alle, uansett alder, ferdigheter og forutsetninger, skal gis muligheter for å delta i musikken og fellesskapet rundt, enten det handler om å spille et instrument eller være med på musikklek. Det er lærerne i aktiviteten som har ansvar for å gi deltakerne denne muligheten. Lærerne utvikler et flerbruksarrangement som er eller kan bli tilpasset for å inkludere flest mulig og på den måten gi flest mulig tilgang til deltakelse i fellesskapet. I det musikalske samspillet får deltakerne oppleve et samspill hvor alle har et felles mål og hensikt. I tillegg til musikalsk læring får deltakerne felles opplevelser rundt de samme tingene, situasjonene, oppturene og nedturene. Den musikalske læringen og opplevelsene er situert og foregår som en slags desentrert mesterlære hvor deltakernes deltakelse i den sosiale praksisen, musikkaktiviteten, er den avgjørende faktoren for læring (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21). Dette foregår ved at de har tilgang til en lærer eller mester, basert på instrument, men får i tillegg også gjennom fellesskapet observere andre lærere og mer erfarne deltakere i aktiviteten og lære av disse. Denne læringen gjennom sosial samhandling danner grunnlaget for å beskrive musikkaktiviteten som et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 94).

I observasjonene ble det tydelig at alle deltakerne og lærerne engasjerte seg gjensidig i musikkaktiviteten med utgangspunkt i sine egne unike roller, ofte definert av instrumentet de spiller, ferdighetsnivå eller alder. Dette kom til syne blant annet i måten lærerne tilpasset det musikalske materialet ut fra deltakerne, og hvordan lærerne ga de eldre deltakerne ansvar for å undervise de nye mens lærerne deltok på lik linje som deltakerne ved å spille sammen med ensemblet. Hvert enkelt medlem av praksisfellesskapet syntes å ha muligheten til å skape en personlig mening om det de gjorde når de deltok, men de hadde også muligheten til å være med

å forhandle de kollektive meningene i fellesskapet. Forhandlingene av mening i musikkaktiviteten handler blant annet om i hvilken grad deltakerne velger å delta i fellesskapet eller musikken. Gjennom musikk og fellesskapet fikk de forhandle mening rundt erfaringer om blant annet musikken de spiller, sosiale relasjoner og sin egen rolle i gruppen. Meningsforhandlingene kan også omhandle deres status som flyktninger hvor det står sentralt å lære en palestinsk identitet og uttrykke den og fremme sin sak til omverdenen via musikk. Alle de individuelle meningsforhandlingene påvirket de kollektive forhandlingene av mening som igjen ble en del av repertoaret i fellesskapet. Musikkprosjektets felles repertoar inneholder sanger, leker og dans. Gjennom aktiviteten ble det dannet felles opplevelser, historier og begivenheter. Dette kunne også forstås som deler av det lærte felles repertoaret. Dette kunne blant annet handle om konsertene de spiller, urettferdighet de opplever i leiren eller i forhold til deres status som flyktninger, men kan også omhandle opplevelser med norske musikkpedagoger. Felles erfaringer var slik med på å skape det felles repertoaret i gruppen, noe som igjen påvirket meningsforhandlingene om følelsen av fellesskap, noe som i sin tur bidro til et gjensidig engasjement i gruppen. Praksisfellesskapet viste seg å være under kontinuerlig forandring ved at nye unge deltakere ble inkludert inn i musikkaktiviteten, de eldre forsvinner, og et nytt repertoar av meningsforhandlinger og felles erfaringer skapes. Slik syntes praksisfellesskapet å vise trekk av de tre dimensjonene hos Wenger (2004, s. 90) som binder sammen og definerer slike fellesskap: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar.

#### 5.4.1. Deltakerbaner

Praksisfellesskapet i musikkaktiviteten ble formet av at deltakerne deltar i ulik grad og med ulike grader av ansvar og tilhørighet som på ulike måter påvirket bruken av et flerbruksarrangement. Disse ulike gradene av deltakelse, ansvar og tilhørighet blir gjerne knyttet til begrepet *deltakerbaner* (Lave & Wenger, 1991, s. 121).

I aktiviteten er det deltakere som møter opp hver uke, det er de som møter opp innimellom og de som forlater prosjektet. Jeg observerte erfarne deltakere som hjalp lærerne med undervisningen og de som strevde med å få lyd i instrumentet. I tillegg dukket det også opp helt nye deltakere som skulle inkluderes i aktiviteten. De helt nye deltakerne fikk først delta via en *perifer*, men legitim deltakerbane hvor de fikk observere aktiviteten, kommunisere med de andre deltakerne og være med på lekaktiviteter. Deltakerne i de perifere banene er som regel

ikke involvert i flerbruksarrangementene, men under noen av mine besøk i aktiviteten har de gjerne blitt involvert gjennom enkle rytmiske motiver eller sang. Hvis deltakerne i de perifere banene viser interesse for musikkaktiviteten får de etter en liten stund tilgang på et instrument og blir stadig mer involvert i aktiviteten. Når deltakeren blir erfaren nok får han eller hun mer tydelig stemme i flerbruksarrangementene og flytter seg til en mer *innadgående* bane. De innadgående deltakerbanene kjennetegnes ved at deltakeren konsentrerer seg om egen rolle og læring. Likevel deler de den felles interessen til resten av fellesskapet. Den vanligste musikalske rollen deltakerne har i et flerbruksarrangement er knyttet til en innadgående deltakerbane. Dette viste seg også å være en av de viktigste, og besto av enkle og ofte gjentakende stemmer som de fleste deltakerne kan mestre. Når deltakerne i de innadgående banene blir mer erfarne får de ofte et større ansvar i musikkaktiviteten og trer etterhvert inn i en *insider*-bane. Deltakerne i *insider*-banene er ofte de mer erfarne deltakerne og har ansvaret med å hjelpe lærerne med undervisningen. Den musikalske rollen i et flerbruksarrangement som *insiderne* framviste, handlet ofte om å ta et grunnleggende ansvar for at resten av arrangementet skal fungere, men kan også inneholde mer solistiske elementer. Banen bærer også ofte preg av å være mer autonom ved at deltakerne kan forme stemmen selv innenfor rammene som blir gitt. Lærerne befant seg også i denne *insider*-banen når de deltok i samspillet.

Noen deltakere befinner seg også i *grensebaner* mellom ulike praksisfellesskap. I musikkaktiviteten kan dette være deltakerne som ikke har mulighet å møte opp hver dag, men dukker opp innimellom når det tillater seg. Dette kan være deltakere som går på skole eller arbeider ved siden av og må prioritere bort musikkaktiviteten. Det påvirker flerbruksarrangementet ved at lærerne ofte gir deltakerne i grensebanene mindre viktige roller i samspillet eller la andre deltakere ta over eller spille med deres rolle i samspillet. Eksempelvis hvis en deltaker som spiller bass forflytter seg til en grensebane kan grunntonene i arrangementet tidvis ikke spilles, noe som påvirker hele gruppen. Da kan lærerne være forberedt ved å alltid ha en ekstra deltaker på bass som kan ta ansvar for grunntonene alene. Tilslutt finnes de *utadgående* deltakerbanene, som fører vekk fra praksisfellesskapet. I musikkaktiviteten gjaldt dette deltakerne som må forlate prosjektet av ulike grunner. Disse deltakerne har imidlertid mulighet å bli med i praksisfellesskapet ved å besøke eller fungere som lærere i aktiviteten.

Det er viktig å påpeke at deltakerne til enhver tid beveger seg dynamisk og kontinuerlig mellom ulike deltakerbaner gjennom hele aktiviteten. En deltaker som ofte befinner seg i en



innadgående bane kan når som helst ta en *insider*-bane ved å bidra i fellesskapet eksempelvis gjennom å hjelpe lærerne med å undervise samspillstemmer. En erfaren deltaker i en insiderbane kan også når som helst befinne seg i en innadgående bane. Det er opptil deltakerne når de vil selv handler i den ene eller den andre banen.

#### 5.4.2. Et lærerfellesskap

Musikkaktiviteten i Rashedieh kan altså beskrives som et praksisfellesskap med deltakelse i ulike baner, knyttet til ulikt ansvar, roller og påvirkning på aktiviteten. Det er også mulig å se på lærerne med samme blikk. Felleskapet av lærerkrefter i aktiviteten kan beskrives som et eget praksisfellesskap hvor medlemmene (her: lærerne) har et gjensidig engasjement for en felles virksomhet, undervisningen og bruken av flerbruksarrangement i musikkaktiviteten, hvor alle har sine egne unike lærerroller og identiteter. Disse rollene er knyttet opp til deres respektive kompetanser og innebærer eksempelvis at noen har ansvaret for en eller flere instrumentgrupper, for musikklek eller for å lede orkesteret. Meningsforhandlingene i lærerfellesskapet handlet blant annet om et samarbeid ved tilpasning av stemmer i flerbruksarrangementet:

K: Sometimes we discuss during a break what to do with the groups. Maybe we find something is wrong and we fix it, or we find a new idea that is better than the last one. We don't only focus on our own group, also on the other instruments. Maybe the violin teacher says something for saxophone or drums (intervju med Kazim).

Ofte blir innholdet bestemt av lederen for aktiviteten, men alle lærerne hadde mulighet til å kollektivt forhandle frem sin mening om hva som skulle spilles, blant annet ved å finne tonearten på låten eller hvilke musikalske roller som skulle være med i arrangementet:

N: We try to figure out what is the key and the musical roles of the song. And what notes the singers can sing. Then the leader gives us the notes or the things to do (intervju med Nasir).

N: First of all, the decision making is from the leader, like choosing the song. But sometimes we can share our ideas on other songs. We have a chat group where we, the teachers, chat with each other. We discuss which songs we have and should use. But most of all the songs we use is decided by the leader (intervju med Nasir).

Gjennom en chat-tjeneste på internett deler de låt-ideer og diskuterer hva de skal bruke i aktiviteten. Det felles repertoaret i lærerfellesskapet blir det samme som i musikkaktiviteten, bestående av det musikalske innholdet og felles opplevelser, historier og begivenheter. Det er medlemmene av dette lærerfellesskapet som på ulike måter tilrettelegger for at alle skal kunne delta i et flerbruksarrangement. De ulike banene medlemmene, lærerne, tar når de tilrettelegger musikken kan beskrives på samme måte som deltakerbanene.

Det er også mulig å beskrive lærerfellesskapet med de ulike gradene av deltakelse, ansvar og tilhørighet på samme måte som deltakerbanene. Lærerne i aktiviteten befinner seg oftest i *insider*-banene. Disse har ansvar for undervisningen og utviklingen av flerbruksarrangementene. Lærerne i *insider*-banene bidro til at praksisen hele tiden var i endring ved å introdusere nytt innhold og ved hvordan de organiserte arbeidet med det. Ofte benyttet lærerne seg av andre lærekrefter i undervisningen:

A: The older and advanced level students helps with the young and lower levels. I teach the advanced first so they can be teachers for the younger and I can help someone else (intervju med Amir)

I de *innadgående* banene kunne jeg finne de eldre og mer erfarne deltakerne som hjalp lærerne med undervisningen og slik gikk inn i en midlertidig lærerrolle. Disse engasjerte seg i undervisningen og viste interesse for å hjelpe. De bidro ikke med noe eget i fellesskapet, men var ofte avgjørende for gjennomføringen av undervisningen og flerbruksarrangementene. I de *perifere* banene i lærerfellesskapet kan man finne deltakerne fra musikkaktiviteten. Disse har en legitim deltakelse i lærerfellesskapet ved at de kunne bli engasjert til å lære bort det de kan i en midlertidig lærerrolle, men var ikke avgjørende for gjennomføringen av flerbruksarrangementet. I de *utadgående* banene og *grensebanene* kan vi finne norske musikkpedagoger og studenter som er på besøk i musikkaktiviteten. De befinner seg i grensebanene og beveger seg i tillegg ofte inn i *insider*-banene. De besøkende pedagogene og studentene kan ha en vesentlig påvirkning på flerbruksarrangementene da de ofte bringer med seg nye arrangementer, leker eller undervisningsmetoder. De har imidlertid også ulike mål og verdisett forankret i andre praksisfellesskap, og disse kan kollidere med fellesskapet i musikkaktiviteten i Rashedieh. Når de norske pedagogene eller studentene drar forflytter de seg til de *utadgående* banene, men med mulighet til å bli inkludert i fellesskapet på nytt som legitime medlemmer igjen ved en senere anledning.

Lærerfellesskapet er ikke like dynamisk som det praksisfellesskapet man finner mellom deltakerne i musikkaktiviteten. I lærerfellesskapet kan deltakerne, når de har roller som midlertidige lærere, kun bevege seg innen de perifere og innadgående banene som midlertidige lærerkrefter og får dermed ikke tilgang til fullt medlemskap uten videre. Hvis en deltaker på et senere tidspunkt kommer på besøk etter å ha sluttet i aktiviteten eller blir ansatt, slik som læreren Nasir (se 5.3.1), får han eller hun tilgang i *insider*-banene. Lærerne kan imidlertid bevege seg mellom alle banene i lærerfellesskapet og gjør dette i møte med et nytt flerbruksarrangement:

A: When I figure out the whole thing for the note or arrangement, I memorize all the parts of the music and teach it to the other teachers. They then teach it to their groups before we meet and play it together (intervju med Amir)

Når Amir har laget et flerbruksarrangement underviser han først dette til de andre lærerne før de tar det med videre til sine respektive grupper. I denne prosessen befinner Amir seg i en *insider*-bane, mens de andre lærerne beveger seg i retning en innadgående rolle. Også når besøkende pedagoger instruerer et flerbruksarrangement trer gjerne lærerne inn i innadgående eller perifere banene.

#### 5.4.3. Oppsummering - praksisfellesskap

I denne resultatdelen har jeg ønsket å utforske den tredje problemstillingen: *Hvordan påvirker lærersamarbeidet i orkesteret bruken av flerbruksarrangement?*

For å beskrive de ulike lærerkreftene i musikkaktiviteten valgte jeg først å beskrive musikkaktiviteten i Rashedieh som et praksisfellesskap. Dette praksisfellesskapet består av både deltakere og lærere som engasjerer seg gjensidig i en felles virksomhet hvor alle har sine unike roller, ofte definert av instrumentet de spiller, ferdighetsnivå eller alder. Det har et felles repertoar bestående av musikkaktivitetens innhold og felles opplevelser, historier og begivenheter. Repertoaret gjenspeiler også livene og identiteten deres som palestinske flyktninger i Libanon. Hvert enkelt medlem av dette fellesskapet har muligheten til å skape en personlig mening når de deltar, men har også muligheten til å være med og forhandle de kollektive meningene ved graden eller deltakerbanen de deltar i. I musikkaktivitetens praksisfellesskap kan man finne at deltakere og lærere deltar i ulike deltakerbaner, definert av ulik grad av deltakelse med tilhørende ansvar, hvor noen observerer aktiviteten mens andre

deltar aktivt og er en avgjørende del av aktiviteten. Deltakerne beveger seg kontinuerlig mellom ulike deltakerbaner gjennom hele aktiviteten. De mest erfarne deltakerne befinner seg ofte i en *insider*-bane hvor de har et grunnleggende ansvar for det musikalske i flerbruksarrangementene, men gis også et ansvar for å samarbeide med lærerne som midlertidige lærerkrefter i aktiviteten.

Jeg valgte derfor å beskrive lærerkreftene i musikkaktiviteten som et eget praksisfellesskap, *et lærerfellesskap*. Dette praksisfellesskapet opptrer i stor grad likt som musikkaktivitetens praksisfellesskap, men består av de ulike lærerkreftene i aktiviteten. Lærerne befinner seg som regel i *insider*-banene, mens deltakerne som midlertidige lærerkrefter beveger seg mellom de perifere og innadgående banene. Samarbeidet mellom de ulike lærerkreftene har stor påvirkning på bruken av flerbruksarrangement i musikkaktiviteten. De ulike sitatene viser at lærerne samarbeider på ulike måter i undervisningen. De samarbeider ved å diskutere tanker og ideer for valg av innhold. De spør lærerfellesskapet om hjelp hvis noe ikke fungerer. Og samarbeider med de midlertidige lærerkreftene i instruksjonen av et arrangement for å klare å nå alle deltakerne i gruppen. Dette samarbeidet danner grunnlaget for at musikkaktiviteten klarer å nå oppimot 80 deltakere samtidig.

## 5.5. Gjennomføring av «My Name is Palestine» som flerbruksarrangement

En uke før min tredje tur til Rashedieh fikk vi tilsendt et låtønske fra lederen av musikkaktiviteten. Låta som ble ønsket var «My Name is Palestine»<sup>25</sup> av Garth Hewitt. Det er en sang som handler om fred, rettferdighet og håp for Palestina og palestinere. Den musikalske innpakningen til originalinnspillingen tilhører en slags country eller americana stil, ganske langt i fra musikken som vanligvis blir brukt som flerbruksarrangementer i musikkaktiviteten. I de første gjennomlysningene var det vanskelig å se for seg hvordan denne låta kunne bli brukt som flerbruksarrangement. Etter en liten diskusjon med Vegar Storsve bestemte jeg meg for å gjøre et forsøk på å lage et flerbruksarrangement av låta. Jeg ønsker i denne delen å beskrive prosessen fra utgangspunktet i Norge til en versjon av et flerbruksarrangement i Rashedieh, gjennom observasjon av egen undervisning. Dette kan sees som resultat da det vil bidra til en rik beskrivelse (se kapittel 4.2.1) som kan være med å svare på min hovedproblemstilling om hvordan flerbruksarrangement brukes i musikkaktiviteter i en flyktningleir.

Hele arrangementet er vedlagt i oppgaven.

### *Arbeidet i forkant – Planleggingen av et flerbruksarrangement*

Jeg startet arbeidet med flerbruksarrangementet til «My Name is Palestine» ved å lytte gjentatte ganger til originalen. Etterhvert begynte jeg å spille med på gitar og skrev ned strukturen til låta. Etter jeg hadde lært formen, akkordene og melodien begynte arbeidet med å forme låta til et flerbruksarrangement. Jeg begynte å teste ulike måter å spille sangen på og hadde ønske om å finne et ostinat eller noen riff som kunne brukes som en rød tråd i arrangementet. Jeg fant tilslutt ut at grunnrytmen til låta «Forelska i læreren» kunne fungere bra som rytmisk ostinat i flere stemmer:

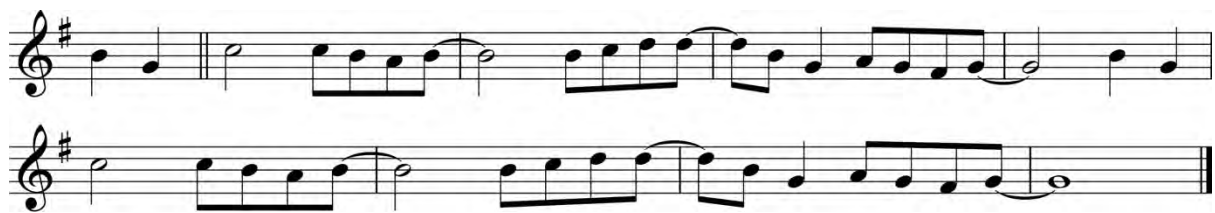


Figur 5.1: Rytmisk ostinat til flerbruksarrangement

---

<sup>25</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MZXf491xbDk>

Etter å ha funnet dette rytmiske ostinatet begynte jeg å føre inn et utkast til et flerbruksarrangement i et notasjonsprogram på datamaskinen. Dette rytmiske ostinatet ble grunnlaget for flere deler av arrangementet og tenkt som fundamentet til blant annet stemmer innen bass og perkusjon. Neste steg var å finne en form på arrangementet. Jeg syntes originalinnspillingen var litt for lang til å brukes som flerbruksarrangement og planla å kutte flere vers fra låta. Jeg ønsket å ha en tydeligere intro på arrangementet enn den som fantes i original innspillingen, jeg valgte derfor å komponere en liten melodi basert på refrengmelodien:



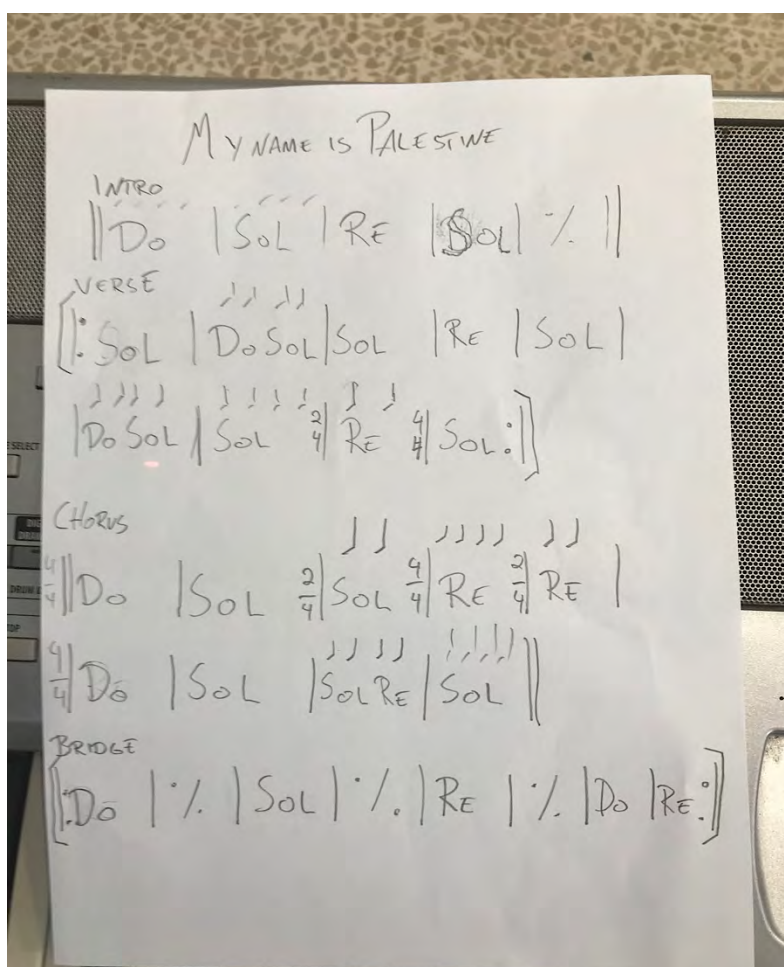
Figur 5.2: Egenkomponert melodi til flerbruksarrangement

Denne melodien ble komponert som en intro til flerbruksarrangementet, men jeg hadde i bakhodet at den også kunne bli brukt som et mellomspill eller *outro* hvis det trengtes. Det var utfordrende på dette tidspunktet å ikke lage et fullstendig og utskrevet arrangement, hvor jeg kunne finpusse og planlegge alt til minste detalj. Tidligere erfaringer med flerbruksarrangement tilsa at mye burde lages på sparket i situasjonen og at mye planlagt materiale ikke blir brukt i øyeblikket. Likevel prøvde jeg ut litt ulike stemmer og ideer i notasjonsprogrammet, slik at jeg hadde noen tanker om hva jeg kunne gjøre i undervisningssituasjonen. Jeg valgte imidlertid bevisst å ikke skrive ut de enkleste stemmene som kunne brukes. Dette var fordi at jeg ikke skulle bli låst til å bruke det jeg hadde laget på forhånd og at disse er lette å improvisere frem på sparket, noe som muliggjør å tilpasse stemmene ut fra deltakerne man møter i større grad.

### *Gjennomføringen av flerbruksarrangementet*

Instruksjonen av flerbruksarrangementet startet med at jeg samlet alle deltakerne i en stor sirkel og begynte å lære bort det rytmiske ostinatet med tramp og klapp. Siden et fåtall av deltakerne i aktiviteten snakker engelsk, og jeg ikke snakker arabisk, så ble det meste av instruksjonen gitt via non-verbal kommunikasjon eksempelvis gjennom kroppsspråk og demonstrasjon. Når ostinatet startet å «groove» begynte jeg å spille og synge låta med en kassegitar og ostinatet som akkompagnement. Jeg forsøkte å lære bort refrenget, del for del, slik at alle kunne synge med. Jeg forstod fort at det var vanskelig å utøve det rytmiske ostinatet samtidig som man sang. Derfor valgte jeg å dele gruppen i to og lot den ene delen gjøre ostinatet, mens andre siden

kunne synge. Etterhvert byttet rollene og vi fortsatte helt til alle kunne refrenget. Som lærer befant jeg meg midt i sirkelen, noe som tillot at jeg kunne bevege meg rundt, se og kommunisere med alle deltakerne. Jeg valgte også å «show'e» og tulle litt i sirkelen, noe som jeg følte bidro til god energi i gruppen. Under allsangaktiviteten fant jeg imidlertid ut at tonearten jeg hadde valgt på forhånd ikke fungerte i praksis og måtte derfor finne en ny toneart på sparket, som heldigvis gikk relativt fort ved teste litt forskjellig når alle stod samlet. Etter en stund var det tid for en pause i musikkaktiviteten. Jeg benyttet en liten del av pausen til å jobbe med et akkompagnement med gitarlæreren og de mest erfarne pianistene slik at de kunne undervise dette videre når resten kom tilbake. Jeg skrev ned akkordskjemaet i et fast solfège-system og utfordret dem til å finne på noen akkompagnement-figurer på egenhånd. Kompfigurene som endte opp med å bli brukt var relativt likt det ostinatet jeg hadde vist tidligere. Sett i retrospekt bærer akkordskjemaet preg av at jeg var stressa i situasjonen, noe som førte flere feil i notasjonen:



Illustrasjon 5.1: Bilde av håndskrevet akkordskjema til flerbruksarrangementet i et fast solfège-system.

Når alle deltakerne kom tilbake etter pausen begynte jeg å lære bort melodien jeg hadde planlagt på forhånd. Melodien ble undervist del for del med en *call and response* fremgangsmåte, hvor jeg først spilte en liten melodisk snutt for så at deltakerne imiterte etter. Ikke alle deltakerne mestret gehørspill like godt og slet derfor litt med denne fremgangsmåten. De mest erfarne deltakerne og lærerne plukket heldigvis melodien opp fort og hjalp meg med å lære den videre. For å kunne spille den sammen følte jeg at vi trengte en puls og et akkordunderlag, så jeg satt i gang akkompagnementet vi hadde jobbet med i pausen og involverte perkusjonistene til å spille det rytmiske ostinatet. Når gruppen mestret melodien og vi hadde formet en fin intro var tid for å spille verset i låta og jeg hentet inn vokalistene som hadde øvd på et annet rom. Vokalistene synes låta var litt vanskelig å synge på grunn av flere opptakter i melodien. Jeg ble derfor nødt til å ha et tydelig kroppsspråk når jeg ledet ensemblet og vise når de skulle inn. Når vi kom til refrenget hadde jeg få ting planlagt og var nødt til å improvisere frem flere stemmer. For at deltakerne skulle slippe å vente fikk jeg blant annet en av de andre pedagogene i reisefølget til å lage en stemme for fiolinene ute på gangen. Med resten av gruppen fant jeg ut at jeg kunne dele opp refrengh melodien slik at noen spilte starten og andre spilte slutten. Det viste seg at å dele opp melodien i ulike instrumenter var en effektiv og enkel måte å få det til å låte spennende:

The musical score for Figure 5.3 consists of three staves. The top staff is labeled 'Sang' (Vocal) and contains the lyrics: 'I will sur vive\_\_ I will sur-vive My Name is Pal - e-stine and I will sur-vive'. The middle staff is labeled 'Inst. 1' and the bottom staff is labeled 'Inst. 2'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The vocal line starts with a quarter rest followed by a quarter note G4, then a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The instrumental parts provide accompaniment for the vocal line.

Figur 5.3: Fordeling av refrengh melodier mellom ulike instrumenter.

Dagen vi jobbet med denne låta var det også noen helt ferske deltakere i tilstede i musikkaktiviteten. For å inkludere disse lagde jeg en melodi med tre toner som de kunne spille på en «Orff-xylofon» i refreng og mellomspill:

The musical score for Figure 5.4 consists of two staves. The top staff is labeled 'Orff xylofon' and the bottom staff is labeled '5'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The melody is a simple sequence of notes: G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5, G4, A4, B4, C5. The notes are played on a xylophone.

Figur 5.4: Forenkelt stemme på et Orff-instrument til flerbruksarrangement



Når alle deltakerne kunne de ulike delene var det tid for å sette sammen hele arrangementet. Tiden gikk fort i arbeidet med arrangementet, noe som førte til at flere deler fra original innspillingen måtte kuttes blant annet noen vers og en bro. Jeg la frem en form på låta ved å demonstrere via sang og kassegitar. Jeg er usikker på hvor bra dette fungerte, men gjennom tydelig instruksjon underveis klarte vi å lappe hele låta sammen til et arrangement. Det ble tilslutt et komplekst arrangement bestående av mange ulike elementer, stemmer og deler:

Illustrasjon 5.2: Utdrag av flerbruksarrangement

### *Hvordan brukes flerbruksarrangement som musikkaktiviteter i en flyktningleir?*

For å oppsummere resultatkapitlet ønsker jeg å reflektere rundt erfaringer jeg hadde etter å ha hatt ansvaret for et flerbruksarrangement i musikkaktiviteten i Rashedieh. Jeg opplevde at konseptet fungerer som godt som middel for å inkludere flest mulig på kort tid og jeg tror det kan brukes også i mange andre sammenhenger enn et klasserom eller en musikkaktivitet i en flyktningleir. For å gjennomføre et slikt arrangement kan det være viktig å ha forberedt seg godt på forhånd, men også å kunne ta ting på sparket når det trengs.

I utviklingen og planleggingen av et flerbruksarrangement kan det være viktig å vite hvem man arrangerer for. Hvis man ikke vet noe om gruppen som skal lære arrangementet, hvilke forutsetninger de har for å lære det eller rammene for aktiviteten hvor arrangementet skal

undervises kan man fort planlegge noe som ikke fungerer. Eksempelvis hvis man lager et arrangement, men ikke har ideer til enkle nok stemmer kan man ende opp med å ekskludere deltakerne med lave ferdigheter. Et annet eksempel kan være at man lager et flerbruksarrangement til aktiviteten i Rashedieh, men ikke tar høyde for kriteriene for valg av innhold kan arrangementet ende opp med å ikke bli brukt. Gjennom å strukturere musikkaktiviteten gjennom en modell som Heimann/Schulz' kan man tydeliggjøre de strukturene som påvirker bruken av et flerbruksarrangement og bruke disse i planleggingen og gjennomføringen av et arrangement.

I musikkaktiviteten i Rashedieh er det, som beskrevet tidligere (se 5.4.2), flere lærerkrefter som jobber samtidig. Et samarbeid mellom disse lærerkreftene er vesentlig i arbeidet med et flerbruksarrangement i flyktningleiren. Ved å ha lærere, eller erfarne deltakere som midlertidige lærerkrefter, plassert ute i ensemblet kan man effektivisere undervisningen ved å la de undervise stemmene man har planlagt på forhånd. De kan også hjelpe med å tilpasse stemmene i arrangementet, men da er man som leder også avhengig at de har kompetansen til å lage stemmer på sparket. Man er også avhengig at de kan den aktuelle låta man jobber med på forhånd. Lærerkreftene kan også fungere som et fundament i samspillet som «holder ting på plass». Ofte kan man arrangere ut ganske kompliserte låter så lenge fundamentet fungerer. Dette fundamentet kan lærerne bidra med.

Andre erfaringer jeg gjorde i undervisningen av musikkaktiviteten var at jeg blant annet opplevde den non-verbale kommunikasjonen som veldig anvendelig i dette arbeidet. Det gjør at man ikke «går rundt grøten» og snakker om det man skal spille, men heller at man begynner å spille med en gang. Demonstrasjon og imitasjon virker også som en god måte å inkludere helt ferske deltakerne som har oppøvd begrensede ferdigheter på instrumentet. Når en gruppe er såpass vant til denne undervisningsformen som gruppen i Rashedieh er dette kanskje mer effektivt enn å bruke notasjon, dog kan det være nødvendig med noen former for notasjon som supplement da memorering kan ta tid. Jeg fant det imidlertid, som lærer, håpløst å bruke notasjon til et flerbruksarrangement som jeg hadde skrevet i forkant mens jeg stod og instruerte. Når man har så mange jern i ilden er det vanskelig å ta seg tid til å lese og bli minnet på det man har tenkt tidligere. Det er heller ikke sikkert at alt man har laget på forhånd passer gruppen man underviser. Derfor er kanskje den mest effektive metoden, etter min erfaring, å lære seg låtmaterialet godt på forhånd slik at man kan intuitivt skape noe passende i øyeblikket. Ulempen med dette er imidlertid at man står i fare for å lære bort låta unøyaktig. Det kan medføre følgefeil

som etterhvert må tas tak i. Men unøyaktighet i musikk betyr ikke at det nødvendigvis låter kjipt og kan også medføre spennende variasjoner og versjoner av låtene man jobber med.

## 6. Diskusjon

I dette masterarbeidet har jeg utforsket undervisningskonseptet flerbruksarrangement og hvordan det ble brukt i musikkaktiviteten i den palestinske flyktningleiren Rashedieh i Libanon. Informasjonsinnsamlingen ble gjennomført med intervju og observasjon. I denne siste, avsluttende delen ønsker jeg å diskutere de resultatene jeg presenterte i kapittel 5 i lys av tidligere arbeider og teoretiske perspektiver for å bidra ytterligere til å belyse studiens hovedproblemstilling: *Hvordan brukes flerbruksarrangement i musikkaktiviteter i en flyktningleir?*

Jeg vil først diskutere hva som kreves av den som leder et flerbruksarrangement. Deretter vil jeg beskrive hvordan forholdet mellom musikkaktiviteten i Rashedieh og undervisningskonseptet kan sees i et community music perspektiv og diskutere faktorer som utfordrer verdigrunnet til community music i denne sammenhengen. Videre vil jeg diskutere om og hvordan musikkaktiviteten kan sees som kulturimperialistisk, for så til slutt å legge fram noen avsluttende refleksjoner.

### 6.1. Håndtering av det uventede og tilpasning

Funnene i min studie viser at flerbruksarrangement brukes i musikkaktiviteten i Rashedieh med en hensikt om å gi alle, både nåværende og potensielle deltakere muligheter for å ta del i et musikalsk samspill. Konseptet muliggjør dette gjennom en fleksibilitet hvor deltakere, uansett mestrings- eller ferdighetsnivå, kan få tilpasset sine samspillstemmer gjennom tilrettelegging fra en lærer eller leder. Funnene fra studien viser at dette krever mye overskudd hos læreren eller lederen som instruerer. Den som leder et flerbruksarrangement synes å trenge en «verktøykasse» med ulike ferdigheter, egenskaper og kompetanser slik Howell et al. (2017, s. 15) beskriver sentrale kompetanser som kreves av en fasilitator innen community music. Den som leder et flerbruksarrangement kan måtte ha blant annet musikalske ferdigheter innen improvisasjon, komponering, arrangering og gehørspill samt ferdigheter innen instruering, planlegging og lederskap.

Den som leder et flerbruksarrangement kan trenge egenskaper som både musiker og lærer når han eller hun instruerer de musikalske stemmene og hele samspillet mellom dem. Informantene påpekte at lærerne bør inneha grunnleggende kunnskap innen instrumentene som blir brukt i

aktiviteten. Dette er for å kunne demonstrere og vise frem ulike stemmer på de respektive instrumentene i gruppen. Storsve og Brøske Danielsen (2013, s. 76) påpeker at det er en utfordring, men likevel avgjørende å være komfortabel med å bruke instrumenter man ikke er «ekspert» på. Dette kan eksempelvis handle om å tørre og synge låta man jobber med for å instruere hva sangerne i aktiviteten skal gjøre, selv om man ikke er en sanger i utgangspunktet. Informantene fortalte at de gjerne spør hverandre eller de mest erfarne deltakerne om hjelp når slike situasjoner oppstår. Et samarbeid mellom ulike lærerkrefter med ulike kompetanser kan være avgjørende for gjennomføringen av flerbruksarrangementet (se 5.4.2). Grunnleggende instrumentkunnskap kan også være avgjørende når man skal tilpasse samspillstemmene på sparket. I musikkaktiviteten opplevde jeg slike utfordringer rundt tilpasning kontinuerlig, ut fra hvilke deltakere som til enhver tid møtte opp. Når man slik må avvike fra sin originale plan og tilpasse en samspillstemme på stående fot trengs det slike former for fleksibilitet som beskrives i didaktisk eller metodisk improvisasjon (Vea, 1965, s. 2, Hanken & Johansen, 2013, s. 159) og i communitiy music sitt begrep *safety without safety* som omfatter å håndtere og møte det uventede i situasjonen (Higgins, 2008, s. 395). Tilpasningene gjøres blant annet ved å finne ut hva deltakeren mestrer for så å improvisere eller utarbeide en liten sekvens eller forenkle en spillestemme som passer inn i resten av samspillet. Den lille sekvensen kan være avgjørende for at deltakeren føler mestring og tilhørighet i gruppen og samspillet. En av lærerne uttrykte at det kan være spesielt krevende å lage og tilpasse stemmer på sparket hvis sangen man jobber med er vanskelig eller man har dårlig tid. Informantene forteller imidlertid at det også er mulig å forberede seg på disse uventede situasjonene, siden det allerede er ganske ofte at stemmene må tilpasses deltakerne. En av lærerne fortalte at han gjerne planlegger flere enkle samspillstemmer på forhånd som han kan bruke hvis det trengs, men også at han gjerne laget stemmer på sparket. En variant av dette gjorde jeg selv i mitt arbeid med planleggingen av et flerbruksarrangement (se kapittel 5.5), hvor jeg i et notasjonsprogram testet ut ulike stemmer som kunne brukes. Ved å gjøre dette forberedte jeg meg på at jeg måtte tilpasse en stemme, og unngikk å lage noe som kunne endt med at jeg tviholdt på faste rammer og planer. Flerbruksarrangement som arbeidsform handler derfor ikke om å ta alt på sparket, men heller om en strategisk balanse mellom struktur og improvisasjon, slik man finner igjen hos Sawyer (2011, s. 14). Ved å ha denne fleksibiliteten tilrettelegger man for å håndtere det uventede, noe som igjen kan bidra til å ivareta intensjonen om å gi alle muligheter til å delta i samspillet.

## 6.2. Musikkaktiviteten som community music

Det kommer frem i resultatkapittelet (5.2) at musikkaktiviteten i Rashedieh og flerbruksarrangement godt kan beskrives og forstås i en community music kontekst. Både aktiviteten og undervisningskonseptet flerbruksarrangement bygger på tilgang, deltakelse og inkludering og at de musikalske målene er vevd sammen med mål om sosial og personlig utvikling (se kapittel 5.2 og Veblen & Olsson, 2002, s. 734). Praksisfellesskapet i aktiviteten bidrar med en sosial tilhørighet og en arena hvor alle medlemmene kan utvikle en egen og en kollektiv identitet. Praksisfellesskapet fører også med seg en fluiditet av roller og ekspertiser som underbygger community music sitt demokratiske utgangspunkt (Veblen, 2007, s. 3).

For å imøtekomme idealet i community music om betingelsesløs gjestfrihet (Higgins, 2012, s. 137) tilrettelegger lærerne for musikalske samhandlinger ved å tilpasse innholdet i flerbruksarrangementene ut fra de deltakerne som møter opp. Ved blant annet den tilretteleggende rollen og fokuset på deltakernes sosiale og personlige utvikling, kan den lærerrollen som kommer til syne i musikkaktiviteten forstås som fasilitator (Higgins, 2012, s. 16). De fem lærerne som er involvert i musikkaktiviteten fungerer dermed som fasilitatorer. Dette kommer til syne i deres ledelse av ensemblet, i valg av innhold, gjennom komponering og instruksjon av nye arrangementer og ved tilpasning av aktiviteten basert på deltakernes ferdigheter og behov, slik Howell et al. (2017, s. 15) beskriver en fasilitators «verktøykasse» av kompetanser. På tross av at lærerne i musikkaktiviteten gjerne kan beskrives som fasilitatorer har jeg valgt å konsekvent kalle dem for enten lærere eller ledere, noe som peker i retning av en lærerrolle med fasilitator-trekk. Grunnen til dette handler at aktiviteten viste seg å ha et sterkt fokus på læring og undervisning, noe som avviker fra mer vanlige community music praksiser, som bærer preg av å ha hovedfokuset rettet mot sosiale målsettinger. Dette er i samsvar med Brøske-Danielsen og Storsve (2016) som fant at musikalsk læring er et like viktig fokus som sosial og personlig utvikling i musikkaktiviteten i Rashedieh og påpeker at deltakerne ønsker å lære og utvikle seg, noe som er særlig viktig i deres situasjon med ellers få muligheter (s. 182). Det er imidlertid i strid med blant annet Mullen (2002) sin dikotomiske oppdeling hvor musikkpedagogikk er satt opp mot og forstås som noe annet enn community music (se kapittel 3.2.2). I lys av mine resultater ser jeg heller på feltene som likeverdige perspektiver i prosjektet, da jeg føler at begge bidrar med viktige momenter og faktorer. Mens musikkpedagogikken bidrar med et langsiktig perspektiv på utvikling (Brøske, 2017, s. 80; Koopman, 2007, s. 161) så kan community music bidra med den umiddelbare inkluderingen gjennom sine ubetingede

invitasjoner (Higgins, 2012, s. 137). Dette synet kan også passe inn i den nordiske forståelsen av community music som også inkluderer mer institusjonelle rammer som kulturskole og korps (Karlsen et al., 2013).

### 6.3. Er musikkaktiviteten kulturimperialistisk?

I arbeid med et musikkprosjekt der deltakerne representerer kulturer, normer og verdier som til dels er fremmede for lærerne og lederne, kan man måtte ta et steg tilbake og se på det man gjør med et selvkritisk blikk. I sammenheng med musikkaktiviteten i Rashedieh kan man stille spørsmål om musikkaktiviteten opptrer kulturimperialistisk.

Musikkprosjektet er fundert på en overbevisning om at musikk har mange verdier som kan være viktige for barn og ungdom (Storsve, 2008, s. 63). I sin opprinnelse møtte imidlertid prosjektarbeiderne utfordringer lokalt i Libanon på synet på musikk, hvem som kunne utøve musikk, hvilke musikksjangere som var akseptert og hvilke instrumenter som var *haram* (syndig) eller ikke (Storsve, 2013a, s. 18). Brøske (2017) beskriver kulturelle motsetninger i musikkaktiviteten mellom lokale strukturer, kulturer og tradisjoner, og på den andre siden ideologi og målsetninger i community music feltet. Fokuset på likestilling og kulturelt demokrati, hvor alle har lik rett til å uttrykke seg uansett kjønn, ferdigheter og sosial status, kan få ulik betydning, mening eller konsekvens i forskjellige kulturer. Blant annet kan deltakelse i musikkaktiviteter sees på som *haram* av enkelte muslimske kulturer på grunn av potensialet til å stimulere upassende oppførsel særlig blant jenter (Brøske, 2017, s. 74). Informantene i dette masterarbeidet (se kapittel 5.3.3) påpekte at jenter kan bli nødt til å slutte når de nærmer seg alderen for forlovelse, da deltakelse i musikkaktiviteten kan sees som upassende. Disse momentene vitner om at man bør trå varsomt hvis man skal importere en kulturs overbevisning eller verdsett inn i en annen kultur, da man fort kan havne på kollisjonskurs med lokale strukturer, kulturer og tradisjoner, slik Brøske (2017, s. 79) påpeker.

Resultatene (se 5.3.2) viser en type maktforhold på repertoarområdet da lederne ofte velger å spille og opprettholde et norsk repertoar på grunnlag av at det er et samarbeidsprosjekt med støtte fra blant annet Norge. Dette kan tolkes kulturimperialistisk, men trenger imidlertid ikke å være det. Det er lett å anta at musikk som blir tatt med til prosjektet som de velger å videreføre blir gjort på grunnlag av et skjevt maktforhold, men man må huske at det er de lokale deltakerne og lærerne som ønsker seg denne musikken. De blir på samme måte som oss påvirket av ting

de ser på internettet, sosiale medier eller tv-serier og har egne meninger om dette. Det er også mulig at de palestinske deltakerne ønsker å spille norsk musikk, at de gjør det fordi det låter fint, eller at det er noe annet, noe nytt. Hvis man ikke stoler på deltakernes og lærernes agentskap eller autonomi i denne sammenhengen står man også i fare for en kulturimperialistisk eller statisk orientalistisk tankegang (se 3.2.4). Det handler kanskje derfor om, i prosjekter som musikkaktiviteten i Rashedieh, å bruke tid til dialog med ledere og lærere i prosjekter, slik at man over tid kan bygge opp et tillitsforhold hvor man gjensidig kan fortelle hverandre når noe ikke funker eller kolliderer.

På tross av utfordringene som musikkaktiviteten har møtt og fortsatt kan møte, er aktiviteten veletablert og i full drift ved kultursenteret til Beit Atfal Assumoud i flyktningleiren Rashedieh snart 20 år etter starten. Resultatene i dette masterarbeidet viser at musikkaktiviteten kan spille en viktig rolle i både deltakernes og lærernes liv (se kapittel 5.3.3). Jeg tror at aktiviteten ikke kunne ha blitt til uten et gjensidig og personlig engasjement fra begge sider – både fra lærere og deltakere fra Norge og Libanon. Dette arbeidet kan føre til situasjoner med misforståelser, utfordringer og kollisjoner fra tid til annen, hvor kulturimperialistiske undertoner kan forekomme. Disse situasjonene er imidlertid helt avgjørende, da det er gjennom slike kollisjoner at man også får muligheten til å finne ut av, lære og utvikle seg selv og prosjektet.

#### **6.4. Avsluttende refleksjoner**

Gjennom dette arbeidet har jeg fått innsikt i musikkaktiviteten i flyktningleiren Rashedieh og hvordan flerbruksarrangement som arbeidsform brukes for å tilrettelegge for inkludering gjennom blant annet tilgang, deltakelse og tilpasning. Dette masterarbeidets resultater og de forståelsene jeg formidler fra dette kan være gjenstand for ny tolkning, innsikt og forståelse. Et forslag til videre forskning vil være å utforske bruken av digitale hjelpemidler i oppfølgingen av internasjonale samarbeidsprosjekt. I musikkundervisningen i Rashedieh kan dette handle om å spille inn videoer eller lignende hvor man underviser bort enkelt stemmer, eller oppfølging via en videooverføringstjeneste. I skrivende stund er vi inne i en tid hvor restriksjoner på reiser blir vanligere og hvor vi må begynne å tenke alternativt rundt prosjekter utenfor Norges grenser.

Musikkaktiviteten i Rashedieh bidrar med et viktig fristed, eller pusterom, i en ellers krevende hverdag for deltakerne, og som resultatene viser så fungerer aktiviteten også som dette for lærerne jeg har møtt. Den kulturelle utvekslingen i prosjektet kan være med å gi deltakerne og



lærerne en mulighet til å møte en virkelighet som er annerledes enn tilværelsen i flyktningleiren, en mulighet for å fremme den palestinske sak, bidra til anerkjennelsen av det palestinske folk og for å minne om flyktnings situasjonen de allerede har levd i over 70 år. Jeg mener det er viktig at vi, norske musikkpedagoger, engasjerer oss i slike kulturutvekslinger og utviklingsarbeid. Vi har et samfunnsansvar for å bidra i land eller regioner som er verre stilt enn oss selv som også kan mangle grunnleggende rettigheter fra FNs menneskerettighetskonvensjon, hvor det står i artikkel 27: «Enhver har rett til fritt å delta i samfunnets kulturelle liv, til å nyte kunst og til å få del i den vitenskapelige fremgang og dens goder» (FN, 1948). Som musikkpedagoger kan vi bidra til at flere får disse rettighetene ved å være med å arbeide i internasjonale samarbeidsprosjekter, slik som Libanonprosjektet, eller være med å skape andre nye kulturelle møteplasser, hvor blant annet flerbruksarrangement kan brukes som en passende arbeidsform.

## 7. Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ansdell, G. (2002). *Community Music Therapy & The Winds of Change. Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2). Hentet Mars 10, 2020 fra <https://doi.org/10.15845/voices.v2i2.83>
- Bartleet, B.-L., & Higgins, L. (2018). *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) A.s.
- Boeskov, K. (2019). Music and social transformation. (*Doktorgradsavhandling*). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Boeskov, K., & Bröske, B. Å. (2017). Editorial. *International Journal of Community Music*, 10(1), 3-5.
- Bröske Danielsen, B. Å., & Johansen, G. (2012). *Educating Music Teachers in the New Millenium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project* (Vol. 7). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Bröske Danielsen, B. Å., & Storsve, V. R. (2013). «Kamp» i Libanon. I V. R. Storsve, & B. Å. Bröske Danielsen, *Løft blikket - gjør en forskjell* (ss. 67-90). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Bröske, B. Å. (2017). The Norwegian Academy of Music and the Lebanon project: The challenges of establishing a community music project when working with Palestinian refugees in South Lebanon. *International Journal of Community Music*, 10:1, ss. 77-83. doi:10.1386
- Bröske-Danielsen, B. Å. (2013). Community music activity in a refugee camp student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304-316.
- Bröske-Danielsen, B. Å., & Storsve, V. R. (2016). Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon. Et community music perspektiv. I K. Stensæth, V. Krüger, & S. Fuglestad, *I transitt - mellom til og fra* (ss. 173-190). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Danielsen, B. Å. (2012). Praksisbegrepet i musikk lærerutdanning. I B. Å. Bröske Danielsen, & G. Johansen, *Educating Music Teachers in the New Millenium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project* (Vol. 7, ss. 89-108). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide. For small-scale research projects*. (5. utgave. utg.). Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- FN. (1948). Verdenserklæring om menneskerettigheter.

- Frierson-Campbell, C., & Park, K. (2016). "I want to learn that": Musicking, Identity, and Resistance in a Palestinian Music Academy. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(2), 73-100.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tekning og viten*. Oslo: Universitets forlaget.
- Hammserley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. (T. M. Anderssen, & A. Sjøbu, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Higgins, L. (2008). Community Music and the Welcome. *International Journal of Community Music 1: 3*, ss. 391-400. doi:10.1386
- Higgins, L. (2008). The creative music workshop: event, facilitation, gift, 26. *International Journal of Music Education*, ss. 326-338. doi:10.1177
- Higgins, L. (2012). *Community Music: in Theory and in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, L. D. (2006). *Boundary-Walkers. Contexts and Concepts of Community Music*. (Doktoravhandling) Limerick: University of Limerick.
- Howell, G., Higgins, L., & Barleet, B.-L. (2017). Community Music Practice: Intervention Through Facilitation. I R. Mantie, & G. D. Smith, *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure* (ss. 601-618). New York: Oxford University Press.
- Hylland Eriksen, T., & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendahl.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. (J. P. Christiansen, Overs.) København: Nordisk Forlag A/S.
- Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsholt, & H. Sommero, *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 215-237). Oslo: Damm og Søn.
- Jørgensen, H. (1997). Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. I B. Olsson, F. V. Nielsen, & Jørgensen, *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Vol. 2, ss. 105-121). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Johansen, G. (2017). Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den? *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*, 265-278.
- Karlsen, S., Westerlund, H., Partti, H., & Solbu, E. (2013). Community Music in the Nordic Countries: Politics, Research, Programs, and Educational Significance. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliot, *Community Music Today* (ss. 41-60). Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Kertz-Welzel, A. (2016). Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), ss. 113-130.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*. vol. 25(2), ss. 151-163.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). (T. M. Andressen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lægreid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus forlag.
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchel, L. (2012). What is Music, Health, and Wellbeing and Why is it Important? I R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchel, *Music, Health and Wellbeing* (ss. 3-11). Oxford: Oxford University Press.  
doi:10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0001
- Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60-73.
- Mullen, P. (2002, 03 06). We don't teach, we explore: Aspects of community music delivery. Hentet fra  
[https://www.academia.edu/34407737/WE\\_DONT\\_TEACH\\_WE\\_EXPLORE\\_ASPECTS\\_OF\\_COMMUNITY\\_MUSIC\\_DELIVERY](https://www.academia.edu/34407737/WE_DONT_TEACH_WE_EXPLORE_ASPECTS_OF_COMMUNITY_MUSIC_DELIVERY)
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære*. (G. Bureid, Overs.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2011). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. *Årbok for Nordisk pedagogisk forskning*(2), 59-80.
- Ruud, E. (2012). The New Health Musicians. I R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchel, *Music, Health and Wellbeing* (ss. 87-96). Oxford: Oxford University Press.
- Said, E. (1994). *Orientalisme*. (A. Aabakken, Overs.) Oslo: J. W. Cappelens forlag AS.
- Sawyer, K. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. I K. Sawyer, *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (ss. 1-27). New York: Cambridge University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, CN: Wesleyan University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stige, B., & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.
- Storsve, V. (2008). Kulturen som brobygger og arena for livutfoldelse. I G. Gjestrud, & S. Rodin, *Flyktning i Libanon. Fra al-Nakba til Nahr el-Bared* (ss. 59-71). Oslo: Forum for kultur og internasjonalt samarbeid.
- Storsve, V. (2013a). Hva er "Libanonprosjektet"? I V. R. Storsve, & B. Å. Brøske Danielsen, *Løft blikket - gjør en forskjell* (ss. 11-34). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Storsve, V. (2013b). Samarbeidsorganisasjonene i Libanonprosjektet. I V. R. Storsve, & B. Å. Danielsen Brøske, *Løft blikket - gjør en forskjell* (ss. 35-48). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Storsve, V. R. (1991). Pop/rock samspill. Et aksjonsforskningsprosjekt i ungdomskolen. (Hovedoppgave) Oslo: Norges Musikkhøgskole.

- Storsve, V. R., & Brøske Danielsen, B. Å. (2013). *Løft Blikket - gjør en forskjell*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Storsve, V., Westby, I. A., & Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse : om et musikkprosjekt blant ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I E. Ruud, *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (ss. 187-203). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (D. Gjestland, & K. Gjerpe, Overs.) Oslo: Gyldendal.
- Unicef. (2018, 06 19). *A New Music Therapy Program Is Helping Syrian Refugee Children Heal*. Hentet fra Unicef USA: <https://www.unicefusa.org/stories/new-music-therapy-program-helping-syrian-refugee-children-heal/34467>
- Veal, K. (1965). *Metodisk improvisasjon for lærere : rytme, melodi, klang* . Oslo: Norsk Musikforlag.
- Veblen, K. K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21. Hentet Mars 06, 2020 fra [https://www.researchgate.net/publication/233716431\\_The\\_many\\_ways\\_of\\_community\\_music](https://www.researchgate.net/publication/233716431_The_many_ways_of_community_music)
- Veblen, K. K. (2013). The Tapestry: Introducing Community Music. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliot, *Community Music Today* (ss. 1-9). Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Veblen, K., & Olsson, B. (2002). Community music: Towards and International Overview. I R. Colwell, & C. Richardson, *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (ss. 730-753). New York: Oxford University Press.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkdag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. (Doktoravhandling) Oslo: Norges Musikkhøgskole. Hentet fra [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge\\_Avhandling.pdf](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge_Avhandling.pdf)
- Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L., & Pallant, T. (2019). Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, 38(5), 533-548.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. (B. Nake, Overs.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Westerlund, H., Partti, H., & Karlsen, S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers' reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55-75.
- Willis, J. (2007). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. London: Sage publications.
- Willson, R. B. (2011). Music Teachers as Missionaries: Understanding Europe's Recent Dispatches to Ramallah. *Ethnomusicology Forum*, 20(3), 301-325.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.

# 8. Vedlegg

## 8.1. NSD-vurdering

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank

### NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

One, two, three, four! - Flerbruksarrangement som musikkpedagogiskvirksomhet i en flyktningleir

##### Referansenummer

439297

##### Registrert

11.12.2019 av Simen Skrebergene - simen.skrebergene@student.nmh.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Brit Ågot Brøske, brit.a.broske@nmh.no, tlf: 91587176

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Simen Skrebergene, simen.skrebergene@gmail.com, tlf: 90104017

##### Prosjektperiode

11.10.2018 - 01.12.2020

##### Status

18.01.2020 - Vurdert

##### Vurdering (1)

---

##### 18.01.2020 - Vurdert

Our assessment is that the processing of personal data in this project will comply with data protection legislation, so long as it is carried out in accordance with what is documented in the Notification Form and attachments, dated 18.01.2020 , as well as in correspondence with NSD. Everything is in place for the processing to begin.

NOTIFY CHANGES

If you intend to make changes to the processing of personal data in this project it may be necessary to notify NSD. This is done by updating the information registered in the Notification Form. On our website we explain which changes must be notified. Wait until you receive an answer from us before you carry out the changes.

#### TYPE OF DATA AND DURATION

The project will be processing general categories of personal data until 01.12.2020

#### LEGAL BASIS

The project will gain consent from data subjects (leaders of the project) to process their personal data. We find that consent will meet the necessary requirements under art. 4 (11) and 7, in that it will be a freely given, specific, informed and unambiguous statement or action, which will be documented and can be withdrawn. The legal basis for processing personal data is therefore consent given by the data subject, cf. the General Data Protection Regulation art. 6.1 a).

No personal information about participants will be registered.

#### PRINCIPLES RELATING TO PROCESSING PERSONAL DATA

NSD finds that the planned processing of personal data will be in accordance with the principles under the General Data Protection Regulation regarding:

- lawfulness, fairness and transparency (art. 5.1 a), in that data subjects will receive sufficient information about the processing and will give their consent
- purpose limitation (art. 5.1 b), in that personal data will be collected for specified, explicit and legitimate purposes, and will not be processed for new, incompatible purposes
- data minimisation (art. 5.1 c), in that only personal data which are adequate, relevant and necessary for the purpose of the project will be processed
- storage limitation (art. 5.1 e), in that personal data will not be stored for longer than is necessary to fulfil the project's purpose

#### THE RIGHTS OF DATA SUBJECTS

Data subjects will have the following rights in this project: transparency (art. 12), information (art. 13), access (art. 15), rectification (art. 16), erasure (art. 17), restriction of processing (art. 18), notification (art. 19), data portability (art. 20). These rights apply so long as the data subject can be identified in the collected data.

NSD finds that the information that will be given to data subjects about the processing of their personal data will meet the legal requirements for form and content, cf. art. 12.1 and art. 13.

We remind you that if a data subject contacts you about their rights, the data controller has a duty to reply within a month.

#### FOLLOW YOUR INSTITUTION'S GUIDELINES

NSD presupposes that the project will meet the requirements of accuracy (art. 5.1 d), integrity and confidentiality (art. 5.1 f) and security (art. 32) when processing personal data.

To ensure that these requirements are met you must follow your institution's internal guidelines and/or consult with your institution (i.e. the institution responsible for the project).

#### FOLLOW-UP OF THE PROJECT

NSD will follow up the progress of the project at the planned end date in order to determine whether the processing of personal data has been concluded.

Good luck with the project!

Contact person at NSD: Kajsa Amundsen  
Data Protection Services for Research: +47 55 58 21 17 (press 1)



## 8.2. Samtykkeskjema

### **Do you want to participate in a research project related to the musical activity in Rashedieh?**

#### ***One, two, three, four! – Multifunction arrangement as a music pedagogical work in a refugee camp***

This is a question to you to participate in a research project where the purpose is to look at how the *multifunction score* teaching method works in the music activity in the Beit Atfal Assamoud center in Rashedieh. We give you, in this note, information about the goals of the research project and what participating in it will mean for you.

#### **Purpose of the research**

My name is Simen Skrebergene and I am a master student at the music education department at The Norwegian Academy of Music (NMH). I am working on a research project about the orchestra in Rashedieh. The main purpose of this research is to study how the musical teaching method *multifunction score*, used in the orchestra, works as a music activity. The unique instrumentation of the orchestra and the diversity of skill, from beginners to advanced, requires a method for teaching that includes every individual person in the group. I want to look at which factors that guide and mediate the planning and implementation of the activity with the teachers in the project. With this research I will look at how the different layers of teachers and leaders work in the orchestra simultaneously. I want to study the music activity and its *multifunction score* method by conducting the activity as a teacher. This will also be my main method for gathering research data. Through teaching and leading the orchestra I hope to get an inside and a teacher perspective of the music activity, teaching method and the project.

My research questions that I will look specifically at is:

*How can the multifunction score be used as a musical teaching activity in a refugee camp?*

*What factors influence the planning and implementation of the multifunction score?*

*How does the teacher collaboration in the orchestra influence the use of multifunction score?*

With my research project I hope to further develop the teaching method so that it will hopefully guide the project in the future.

#### **Who is responsible for this research project?**

The Norwegian Academy of Music is responsible for the project.

#### **Why are you asked to participate?**

You are asked to participate because of your attachment to the music activity in Rashedieh. You are a key figure as a teacher who might have valuable information about how the multifunction score works as a musical teaching activity. There will be made a selection of interview subjects based on your role in the orchestra which will result in a sample consisting of approximately half of the teachers in the project.

#### **What does participate in the project entail for you?**

If you decide to participate, I will observe you during the lessons and I will invite you in for an interview before, during or after one of the lessons. This will take approximately 45 minutes. The questions I will ask you is about your role as a teacher in the music activity, how you experience working in the orchestra and if there is something that you think could be done different with the teaching method. Your answers will be recorded during the interview and will be deleted after the

transcription of the interview. All your answers and information will be anonymized in the transcription process, which means that what you say in the interview cannot be traced back to you.

#### **Participation is voluntary**

It is voluntary to participate in the project. If you choose to participate, you can at any time withdraw your consent without any given reason. All information about you will be anonymized. There are no negative consequences if you choose not to participate or choose to withdraw from the project.

#### **Your privacy – how we store and use the information gathered**

I will only use the information gathered about you for the purpose described in this paper. I treat the information confidentially and in accordance with the Privacy Policy in Norway.

The research data will be treated by me, Simen Skrebergene, and can be viewed by my supervisors Brit Ågot Brøske and Geir Johansen. Your personal information will be anonymized and replaced with a code that will be stored on a list separate from the other research data. The data material will also be kept on a secure disk that is encrypted and will not be treated while connected to the internet.

You will not be recognized afterwards in the master thesis or any of the research material as you will be completely anonymized.

#### **What happens to your information after the research project is done?**

The project will end 01.12.20. Every personal information and recordings will be deleted when the project ends.

#### **Your rights**

As long as you can be identified in the data material you have the right to:

- insight into which personal data is registered about you,
- changing the personal data about you,
- delete the personal data about you,
- get a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the data protection representative in Norway or The Norwegian Supervisory Authority about the treatment of your personal data.

#### **What gives us the right to treat personal information about you?**

treat the information about you based on your consent to this paper.

On behalf of The Norwegian academy of music, NSD - Norwegian Center for Research Data AS has considered that the processing of personal data in this project is in accordance with the privacy regulations.

#### **Where can I get more information?**

If you have any questions to this research, or wish to utilize one of your rights, please contact:

- The Norwegian Academy of Music by
  - Simen Skrebergene – [simens@student.nmh.no](mailto:simens@student.nmh.no)
  - Brit Ågot Brøske - [brit.a.broske@nmh.no](mailto:brit.a.broske@nmh.no)
  - Geir Johansen - [geir.johansen@nmh.no](mailto:geir.johansen@nmh.no)
- The data protection representative for the Norwegian Academy of Music at [personvernombud@nmh.no](mailto:personvernombud@nmh.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS (Norwegian center for research data), on e-mail ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) or telephone: +47 55 58 21 17.

With best regards,

Project supervisor  
(Researcher/supervisor)

Student

---

### **Declaration of consent**

I have received and understood the information about *One, two, three, four! – Multifunction arrangement as a music pedagogical work in a refugee camp* and have gotten the opportunity to ask questions. I agree to:

- participate in an interview (only for the teachers)

I agree that my information is processed to the end of the project, approximately 01.12.20.

---

(Signed by project participant, date)

### 8.3. Informasjon om prosjektet på arabisk

#### مشروع بحث يتعلق بالنشاط الموسيقي في الرشيدية

إسمي سايمون سكربرجن، أنا طالب دراسات عليا قسم التعليم الموسيقي في الأكاديمية النرويجية للموسيقى. أريد أن أعمل مشروع بحث وأكتب عن التعليم الموسيقي ضمن مجموعات كبيرة في البرنامج الموسيقي بمركز بيت أطفال الصمود في الرشيدية. الهدف الرئيسي من هذا البحث هو دراسة نشاط التعليم الموسيقي المتعدد الوظائف والمطور من قبل فيغر وكيف يوظف كمنشآت موسيقي للأطفال في مخيم اللاجئين. إنّ تميّز الأجهزة في الأوركسترا وتنوع المهارات بين مستوى المبتدئين والمتقدمين يتطلب طرق تعليم تشمل كل فرد في المجموعة. أود

النظر إلى العوامل التي توجه وتتوسط تخطيط وتنفيذ النشاط. البحث يأمل النظر إلى كيفية اختلاف الطبقات بين الأساتذة والقادة الذي ينجز في الأوركسترا في ذات الوقت

أريد دراسة النشاط الموسيقي وطرقه المتعددة الوظائف من خلال إجراء تواصل مع المركز. وهذا سيكون وسيلة أساسية لجمع معلومات البحث. من خلال تعليم وقيادة الأوركسترا أمل أن أجد إنطباع الأستاذ عن النشاط الموسيقي وطرق تعليم المشروع .

لن يتضمّن البحث أي معلومات شخصية. معلومات البحث عبارة عن سرد روايات تُكتب بعد كل جلسة سوف أُطلع عليهم أنا والمشرّفين على بحثي فقط

إنّ هذا البحث تطوّر أي أنه يمكن لطفلكم/كتم اختيار عدم المشاركة بأي وقت. الاتصال بنا.... في حال عدم الرغبة في المشاركة .

المشاركة في هذا البحث سوف تُساهم في إعطاء معرفة قيمة عن النشاط الموسيقي في مخيم اللاجئين. بإمكانه أن يصف كيف يساهم النشاط الموسيقي بتحقيق الرفاهية للصغار في المخيم وكيف يوظف المشروع كحلبة للإندماج الاجتماعي والتعليم

شكراً لرغبتكم في المشاركة

# 8.4. Flerbruksarrangement til «My Name is Palestine»

**My Name is Palestine - Rashedieh 16.06.19**

Garth Hewitt

**Flerbruksarrangement**

[INTRO]

Sang

[VERSE 1]

A voice cries out in the wild - er-ness  
I hear her call, but I don't

Xylofon

Orf Xylofon

Bass

Alt Saksefon

Trækspill / melodika

Fiolin

Piano

Gitar

Bass

Perkusjon

Tommecest

17

Sung know her name voice cries again in the wild - er - ness My Name is Pal - estine and I will re-main She's hold-ing a flag so ve-ry high re-lases her voice but such a stro-ng cry She's a symbol of a peo-ple that re

Xylo.

Orf.-Xyl.

Bassoon

Saks.

Trcksp.

Flain

Piano

Gitar

Bass

Pektu.

Trom.

D G C/G G G D G G C/G G G D G C/G G G D G

23

**REHEARSAL**

Song use to die (say) My Name is Pal - estine and I will sur-vive I will sur- vive I will sur-vive My Name is Pal - estine and I will sur-vive I will re-main I will re-main My Name is Pal - estine and I will re-main

Xylo.

Orf.-Xy!

Bassoon

Saks.

Trcksp.

Flain.

Piano

Gitar

Bass

Perku.

Tron.

The musical score is arranged in a standard orchestral layout. At the top is the vocal line with lyrics. Below it are staves for Xylophone, Orff-Xylophone, Bassoon, Saxophone, Trombone, Flute, Piano, Guitar, Bass, Percussion, and Trumpet. The score includes a rehearsal mark and various musical notations such as notes, rests, and chord symbols (e.g., C/G, G, D, C, G, D, D, G, C, G, D, D, G, C, G, D).

Melionpilli

VERS 2

the for-cis of dark-ness can't dest-ing-ush the flame if the free-don in your eyes and the

The musical score is arranged in a standard Western format with multiple staves. From top to bottom, the staves are:

- Sång** (Vocal): Features lyrics in Swedish. The melody is in a 4/4 time signature.
- Xyló** (Xylophone): Provides a rhythmic accompaniment with a repeating pattern.
- Orf-Xyl** (Orchestral Xylophone): Similar to the Xyló part, with some dynamic markings like *mf*.
- Bass** (Bass): Provides a steady bass line.
- Saks** (Saxophone): Plays a melodic line that often mirrors the vocal melody.
- Treksp.** (Trombone): Provides harmonic support with a melodic line.
- Fiolin** (Violin): Plays a melodic line, often in unison with the saxophone.
- Piano**: Provides harmonic support with chords and arpeggios. Chord symbols include G, C, D, G, C/G, and G.
- Gitar** (Guitar): Provides harmonic support with chords and arpeggios. Chord symbols include G, C, D, G, C, G, D, G, G, C/G, and G.
- Bass** (Bass): Provides a steady bass line. Chord symbols include G, C, G, D, G, G, C/G, and G.
- Pektu** (Percussion): Includes various percussion elements like snare, cymbals, and tom-toms. Dynamic markings include *sim.* (sustained).
- Trom.** (Trombone): Provides harmonic support with a melodic line.

The score includes various musical notations such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings. The lyrics are written below the vocal staff.



46

Sung: love you re-tain these are more power full than the sweep-ers of war with their ter-ror an-dites — that you bring some-thing more. And all ac-ross Pal-es-tine they've had en-ough of kill-ing and woun-ding from Is-ra-el's guns. Want

47

Orf-Xyl

Xylo.

Bass

Saks.

Treksp.

Folin.

Piano

Gitar

Bass

Perku.

Trom.

VERSE 2

D G C G G D G G C G G G D G G C/G G G D G G C/G G G D

4 4 4 4

5

56

Sang  
No more esc-up a tion      No more siege      No more br-u-al-it-y they just want peace      I will sur-vive — **REHEARSAL** I will sur-vive      My Name is Pa-l - e-stine and I will sur-vive      I will re-main —      I will re-main

Xylo

Of. Xyl

Bass

Sax.

Traps

Fltn

Piano  
G      C/G      G      G      D      G      C      G      sim.      D      D      G      C

Gitar  
G      C/G      G      G      D      G      C      G      D      D      G      C

Bass

Perku.

Tron.

66 OUTRO

Sung My Name is Pa'l - e-stine and I will re-main rit. . . . . 7

Xylo.

Orf. Xyl

Bassq

Sals.

Trebsp.

Folin

Piano

Gitar

Bass

Perku.

Trom.

rit. . . . .

# Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger. Studiet samler musikk lærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet. På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM).