

Nordisk  
musikkpedagogisk  
forskning  
Årbok 12

*Nordic Research in  
Music Education  
Yearbook Vol. 12*

Redaksjon:  
Sven-Erik Holgersen  
Siw Graabræk Nielsen

NMH-publikasjoner 2011:2

Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12  
Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 12  
Redaksjon: Sven-Erik Holgersen og Siw Graabræk Nielsen  
Norges musikkhøgskole

NMH-publikasjoner 2011:2  
© Norges musikkhøgskole og forfatterne

ISSN 1504-5021  
ISBN 978-82-7853-067-2

Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
N-0302 Oslo, Norge

telefon: (+47) 23 36 70 00  
telefaks: (+47) 23 36 70 01  
e-post: [mh@nmh.no](mailto:mh@nmh.no)  
[www.nmh.no](http://www.nmh.no)

Publisert i samarbeid med Unipub  
Trykk: Unipub AS, Oslo 2011

## **Innhold *Contents***

Introduction 5-8

On pluralism, inclusion, and musical citizenship 9-30  
*Randall Everett Allsup*

Interesser, nærhet og brudd  
Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur 31-42  
*Catharina Christophersen*

Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken 43-58  
*Silje Valde Onsrud*

Musikk med helsekonsekvenser  
Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir 59-80  
*Even Ruud*

Musikkbegrepet som sort boks  
Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning,  
med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen 81-100  
*Anders Rønningen*

The music classroom in focus  
Everyday culture, identity, governance and knowledge formation 101-116  
*Claes Ericsson*  
*Monica Lindgren*  
*Bo Nilsson*

Professionalise or perish  
A case for heightened educational quality through collegiate cooperation 117-134  
*Olle Zandén*

Musiklærerkompetence mellom teori og praksis 135-148  
*Finn Holst*

The benefits of the master class  
The masters' perspective 149-160  
*Ingrid Maria Hanken*

Master-apprentice relation in music teaching  
From a secret garden to a transparent modelling 161-178  
*Eeva Kaisa Hyry-Beihammer*

Belcanto som praksisfellesskap  
Å forske på læreprosesser i kor fra et situert læringsperspektiv 179-200  
*Anne Haugland Balsnes*

**Forskningsnote *Research note***  
Stockholms Musikpedagogiska Institut 50 år – en tillbakablick 201-212  
*Maria Calissendorff*  
*Ronny Lindeborg*

Doktoravhandlingar i Norden 2010 213-214

Bidragyttere og adresser 215-216

Opplysninger 217-218

## Introduction

The present Volume 12 of the Nordic Research in Music Education Yearbook includes 11 articles and a research note reflecting the broad variety of interests in current research of music education in the Nordic countries. The themes of the articles include musical citizenship, epistemological perspectives on music education research and practice, health outcomes of music teaching, music in school classes and in students own culture, musical teaching and learning from a master and apprenticeship perspective, and finally a historical and institutional perspective.

The opening article of the present volume is a revised keynote by Randall Everett Allsup that was given at the Nordplus NNME course in music education, Hamar 2009. The main theme of the course was “Social Justice and Inclusion in Music Education”, and Allsup takes the current “PISA panic” as a point of departure for a discussion about pluralism, inclusion and musical citizenship. Allsup asks “What if educators reconnected the idea of public schooling to citizenship and personal well-being?” And throughout the article the author argues that “Music education is particularly well-suited to cultivate citizenship”.

Catharina Christophersen discusses “interests, proximity and breaks” as issues for a researcher studying her own musical culture. According to Bourdieu, having an interest in the research field can serve as a starting point for rational explanation, yet a feel for the game is necessary to understand the praxis in question. Christophersen explains how the research process leads to epistemological as well as social breaks.

Feminism as a research strategy has proved relevant not least for gender research and in the third article, Silje Valde Onsrud suggests a discursive and performative perspective inspired by Michel Foucault and Judith Butler. Placing this perspective within a broader feminist epistemological context, the author wishes to stress the fact that there are several ways to understand, assess and produce knowledge about gender. Challenges of operationalizing this research perspective are discussed, and it is concluded that more research is needed in order to uncover gendered influence on musical practices.

Epistemological break is also the implicit analytical tool for a discussion about different notions of ‘music’. Anders Rønningen examines a textbook for music education in Norwegian school drawing on Bruno Latour’s concept of “black box”, and the analysis critically claims that western ideology is encapsulated in the notion of music. The author points to the relevance of critically examining notions of music in music education in the light of growing multiculturalism.

Even Ruud investigates potentially positive health effects of participating in a community music project among Palestinian children and youth in a refugee camp in South Lebanon. The investigation showed that participating in the music project may influence the children’s

## Introduction

---

sense of hope, feeling of recognition, mastery and self-esteem, to mention some of the health generative mechanisms identified. In conclusion, it is suggested that music teachers may expand their practice into health and social work.

How is market aesthetics and student's music culture expressed in the Swedish music classroom? This question was investigated by Claes Ericsson, Monica Lindgren and Bo Nilsson using video observations of classroom activities in secondary school settings. Three different strategies for incorporating market aesthetics and students' music culture into music education were identified: learning about, reflecting on and applying. Results, however, suggest that standardized and regulated forms of activity in class room teaching were counterproductive to creativity in music making.

The next two articles discuss different aspects of professionalism in music teaching. Olle Zandén argues that if music teachers do not develop a professional language, they may be unaccustomed to discussing the sounding aspects of music and have low confidence in their didactical efficacy. Zandén suggests that a professional collegiate discourse on musical and music-didactical issues is a prerequisite for general progress within music education, for fair and equal assessment and marking in schools and for the establishment of a strong music teacher profession with the capacity to argue successfully for music as an essential part of public education.


Another aspect of professionalism is the relation between different kinds of professional knowledge. Finn Holst discusses relations between general pedagogics, subject matter and teaching practice. A particular problem is the distinction between research knowledge and professional knowledge, which is developed using a praxeological approach. The analysis leads to a reconstruction of the levels of professional knowledge and competences.

The next section includes three articles each discussing different aspects of apprenticeship learning, namely the master's perspective, the master-apprentice relation and the community of practice.

Ingrid Maria Hanken reports from an interview study with musicians who have extensive experience in giving master classes, and it is argued that this such classes hold various types of benefits both for the students performing and for the audience. This teaching format, however, is very demanding for all participants and whether it is successful depends on many factors that are discussed in the article.

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer focuses on the teaching of a well known Finnish music pedagogue and artist, Matti Raekallio. By observing his piano lessons and by interviewing both Raekallio and his students, the author reveals different strategies pursued by the master and adjusted to support the students' learning in different ways and stages. The master is described as considering himself "in the same boat" as his students rather than taking a master's authoritative role.

The third article in this group is about Belcanto as a community of practice. Lave & Wenger's theory of situated learning is applied to investigating learning and identity formation in a choir, and Anne H. Balsnes argue that learning transforms who we are and what we can do.



## Introduction

---

The research note concluding this volume tells the story about the first 50 years of *The University College of Music Education in Stockholm*. Maria Calissendorff and Ronny Lindeborg provide the story about an institutional metamorphosis from a small-scale organization as a study centre for adult education, evolving into a college identity and becoming an established university college with accredited music education degree programs.

Biographical information about contributors to this volume is given at the end of each article. The last section of the Yearbook provides an updated list of PhD dissertations from 2010 in music education, music therapy and related areas. Further information about the Nordic Network for Research in Music Education is available on [www.nnmpf.org](http://www.nnmpf.org).

Finally, the board of editors would like to thank all contributors for their interesting contributions. We would also like to thank the Network's member institutions for securing the financial basis for the Yearbook. Special thanks to Astrid S. Bertelsen for smooth collaboration and accuracy about the layout, and to the Norwegian Academy of Music that has made it possible to print and publish the Yearbook in NMH Publications.

*Sven-Erik Holgersen and Siw Graabræk Nielsen*  
February 2011





## On pluralism, inclusion, and musical citizenship<sup>1</sup>

*Randall Everett Allsup*

### **ABSTRACT**

#### ***On pluralism, inclusion, and musical citizenship***

*In an age of international wealth insecurity, countries around the world are putting increasing pressure on public schools to prepare young people to compete in the new global marketplace. Using quantifiable measures as indicators of societal well-being, a kind of PISA panic has resulted, in which discourses of crisis have replaced long held beliefs about the purpose of education and public schooling. In this climate, we have forgotten the language we once used that linked education to values broader and richer than economic competitiveness alone. What if educators reconnected the idea of public schooling to citizenship and personal well-being? Music education is particularly well-suited to cultivate citizenship, defined in this article as a cooperative engagement between teachers and students, where sites of learning are communal, public-spirited, experimental, historically engaged, socially responsible, multicultural, and forward-looking. Using philosophical method to examine a notion of musical citizenship, the author shares a series of observations and analyses that link this call to conflicting facets of multicultural life in North America and Northern Europe. James Bank's conception of multicultural education may serve as a guide to the difficult, painful, but mutually enriching process of reconnecting education, especially music education, to citizenship and the public good.*

*Keywords: multicultural music education, citizenship, inclusion, democracy*

The United States is obsessed with PISA scores. They are almost guaranteed to appear in any presentation to teachers, school administrators, policymakers, or those who influence educational policy. U.S. educators are expected to be appalled and terrified when we see them, and then driven to work that much harder: the scores tell us that we are failing our children, and that the United States' place at the forefront of the world economy will soon be lost if schools do not improve. Nordic countries do well on PISA scores, with Finland leading the pack and most other Nordic countries achieving scores that are higher than the U.S. average (see Figures 1 & 2; OECD 2004:57, OECD 2007:58). Nordic children, U.S. teachers are told, are ready for the challenges of the 21<sup>st</sup> century. They are ready to compete in the global marketplace. They are ready to take jobs from U.S. citizens and to make scientific innovations that will rocket their infrastructure forward.

But PISA winner or PISA loser, there is something quite sad about this vision of schooling and citizenship, and its by-products are even sadder. And while few readers of this journal would define citizenship so narrowly (through, say, our respective countries' love affairs with math and science and the attendant economic indicators that hover like so many cupids around its coupling), this framework appears to be all we've got (Slouka 2009). Indeed, we've forgotten the language we once used that linked citizenship to public schooling, citizenship to social virtue, citizenship to democracy. Instead of seeing schools as educational communities, we speak of stakeholders (UNESCO, US Department of Education 2009). But rarely do we ask, what's at stake? Researchers decide educational progress through "value added assessment," with nary an appraisal of the multiple and conflicting human values that determine progress in the first place (American Association of State Colleges and Universities 2006, Archibald 2006, Rothstein et al. 2008). The economic framing of citizenship has become the default language of public schooling, and this discourse is larger and more far-reaching than ever before.

This article is about citizenship and the ways we might be intentional about defining it in music education. Performing music, sharing music, composing music, learning and teaching it – music seems to invoke ideas of citizenship in its very engagement, in its profound ties to communal culture and the deeply personal ways it figures in the lives of each of us (Griggs 1936). Music carries some capacity to separate and bring together, and in doing so, its power charges us as *civic* educators, not simply music educators, to cultivate its engagement responsibility. I suggest that alongside national citizenship (Audigier 2000) and newer conceptions of global citizenship (Gaudelli & Fernekes 2004) there might be such a thing as *musical* citizenship, at least with regard to classroom communities. Musical citizenship and public schooling bring to mind a kind of cooperative engagement between teachers and students – a music education that is public-spirited, where learning is experimental, mutual, historically engaged, socially responsible, and forward-looking. I would also like to suggest that there are particular ways of educating that engage this conceptualization. I begin by exploring ideas central to the construction of musical citizenship and what this means in our globally-connected postmodern society, namely the tension between past values or traditions and openness to what is new and changing (Hansen 2008). No matter where we live, in Chicago or Copenhagen, the question of "*what should a teacher teach?*" persists in these tensions. The neoliberal arts education objective is to establish a new creative class that can outcompete and outcreate the low-wage high-human-capital communities in India and China. A vision that moves beyond this objective must ask a host of questions already hinted at. Those are: *What's at stake? What's at stake in this classroom? Who is being helped? Who is being served? Whose values are being explored and why? How does this classroom serve a larger civic good?*

Figure 1. PISA 2006 Science score rankings.

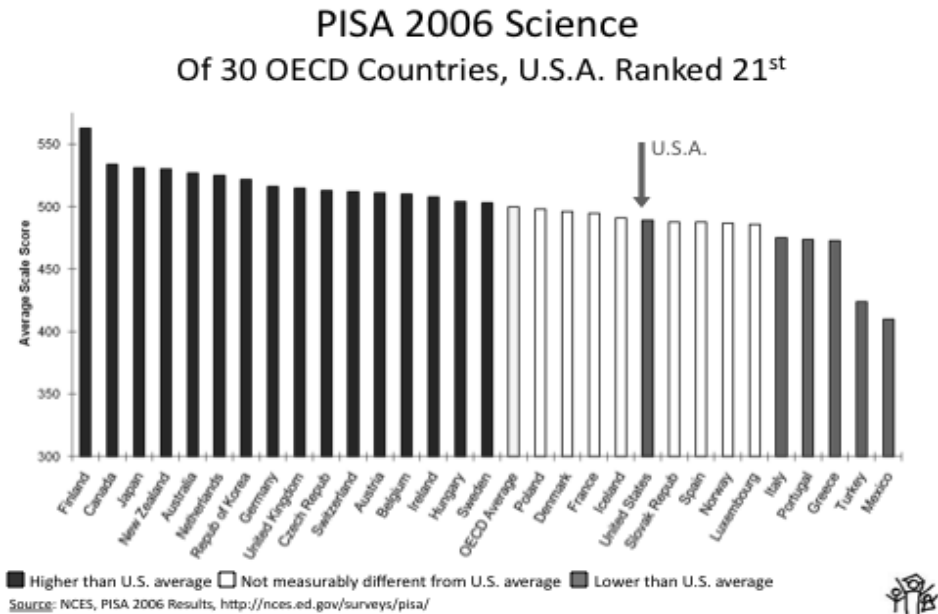
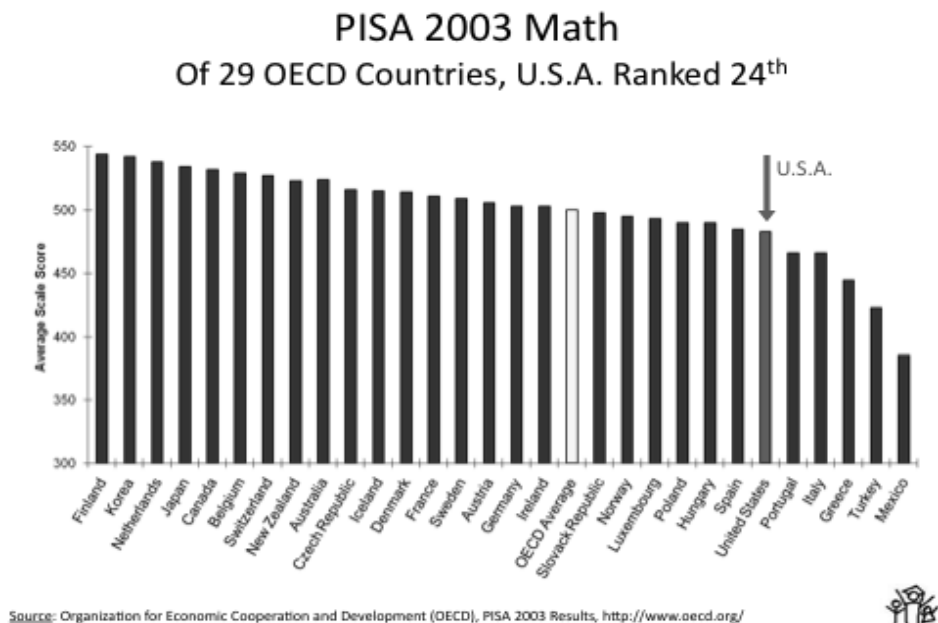


Figure 2. PISA 2006 Math score rankings.



The idea of citizenship evokes a sense of belonging, of membership in a community, a way of identifying in and with the world. But more than ever, the North American and Nordic music educator is confronted with the difficulties of just what this means, particularly in the context of pluralism's antinomies: its problems and its promises, its distance and contiguity, and the seemingly intractable conflict between tradition and change. Nordic welfare societies, founded upon equality and solidarity, are being challenged to adapt to a pan-national *ethos* that celebrates diversity, individuality, and cosmopolitan interchange all at once. Music classrooms are seen as ideal locations for the discovery and celebration of the so-called global/local identity (Folkestad 2006), though researchers Georgii-Hemming & Westvall (2010) have recently highlighted the limitations of this governing ideology. Divisions between the domestic and the international are increasingly difficult to distinguish, calling into conflict Europe's historic humanist values (Kuisma 2007:5). Confusion surrounds how we think about past and present. What, if anything, is owed to history? Whose history makes sense anymore? Can we make room for every citizen (Kivirauma, Klemela & Rinne 2006)? Can we tell every student's story? Whose story gets left out (Atarah 2008)? Who gets to tell *my* history (Arto 2003)? New membership inevitably changes the meaning of present membership – but how much change can occur before a community breaks down (Heinonen 2000)? There has never been more at stake. Here's where schools come in.

Once upon a time, the story of public education was the hapless, achingly beautiful quest to transmit the best of what went before us, while at the same time making the objects of our study a meaningful concern to the students in our care. Schools, in this vision, were in charge of citizenship-making. Responding to rapid change and uncertainty, they were expected to look backward as much as look forward. The challenge John Dewey asked of public education was this: "How shall the young become acquainted with the past in such a way that the acquaintance is a potent agent in appreciation of the living present?" (Dewey 1938:11). A rich and growing experience, located in the "living present," seemed the only measure by which a socially just curriculum could be judged. For those who cared about accomplishments from the past, a simple truth emerged: a tradition will die unless its new charges care enough to take ownership of it. For a community focused on a problem in the present, the past was investigated to deepen understandings of how the problem came about. New traditions were modified; old traditions were brought to life. In this dream of progressive education, each school, each classroom, and each curriculum looked and sounded different because each community adapted its teaching to match the unique values of its time and location. Each school dealt differently with challenges because no problem was ever identical to another (Allsup 2007).

Ideals, even dreams, should not be abandoned just because they have never been perfectly realized. I still believe in this vision, even if it becomes more and more difficult to enact or even imagine. I bring this up because there is an educational truth to this dream that is related to the topic at hand. For Dewey, the key to making students into citizens requires a focus, first and foremost, on experience. Not on standards, history, or handed-down books,

but on the educational *experience* – the needs and desires – of the growing child (1938:25-31). The key to making students into musical citizens requires a focus on musical *and* social experience. Notice, I did not say musical experience alone. But this focus on experience poses a number of intractable problems. For some teachers, asking them to locate learning in experience and meaning-making through the relative lens of student culture threatens the very history such a philosophy is alleged to bring alive. Too often, North American music teachers mistake inert history and inert tradition for living history, teaching the past as if its values pre-existed a student’s encounter with it. But a focus on desire alone, without connection to a public good, can be just as irresponsible. Finnish educators are famous for their commitment to popular culture and popular music, addressing the problem of relevancy that plagues North American music educators (Väkevä 2006, Westerlund 2006). But relevancy alone does not justify an educational practice. With some modification to Dewey, it deserves asking whether a commitment to popular music is an engaged interrogation with the past and present in such a way that the acquaintance is a potent agent for future living? All educators must speak to the question of growth: does experience in popular or historic music enlarge further experience, or is it a mirror that reflects backward?

When art is taught, the only thing that can be taught are things no longer needed – tricks already used, second-hand techniques and dead forms. [When] things get turned into books, they become doctrine. (Rautavaara 1998:150)

I like this quote by Rautavaara. Things become tradition very quickly. And when traditions meet public schooling, and learning takes the form of textbook instruction, any art form, no matter how fresh or new, has the shelf life of a three-day Baltic herring. Now, the great Finnish composer Rautavaara was probably talking about classical music in this quote, but his warning applies to popular music educators, as well. Nothing takes the fun out of *Smells Like Teen Spirit* like an 08:30 class, especially one that is taught by a teacher whose days as teenager are a distant memory. Dewey, of course, would argue that Rautavaara has it only half right. It is *because* all things from the past are effectively “dead on arrival” that teachers need to remake them, to revitalize them. This reconstruction is found in the nexus of individual experience – as connected to a community and its values and aims. What I take from Rautavaara is the warning that all things go from living to dead, and that when traditions become taken-for-granted, when they are a matter of commonsense to the teacher (and no one else), a doctrine replaces the energy they once had when living. Ideology replaces inquiry. This moves me to ask, does a false obviousness orbit around the new tradition of teaching popular music in Nordic schools in the same way it orbits around wind band music in Texas and Illinois?

Concerned with the ways in which cultures reproduce themselves silently, Pierre Bourdieu worried that certain habits of mind create beliefs so durable that they seem ridiculous to examine critically. These habituated beliefs are so widely shared that they appear natural or universal. Bourdieu (1977) writes:

Because the subjective necessity and self-evidence of the commonsense world are validated by the objective consensus on the sense of the world, what is essential *goes without saying because it comes without saying*: the tradition is silent, not least about itself as a tradition. (167)

Silence or “*habitus*” is a “natural” partner to the obvious and self-evident. The problem that concerns Bourdieu is that there is nothing “natural” about a culture’s tradition. Although the sun will rise and the moon will set, the material events and activities that attend a teacher’s calendar are neither fixed nor freely occurring. Schools, music programs, and wind and rock bands are entirely humanly constructed. Yet, when asked to think critically about a topic that seems obvious or permanent, like whether youths should in point of fact study popular music, and with what purpose in mind? – or whether Vaughan Williams’ *Folk Song Suite* is a valuable musical encounter, and why? – notions of the “real world” are invoked to defend practices that seem as natural as the rising of the sun. When a situation is obvious, it validates itself. The more obvious and true the situation appears, the more difficult it is to imagine it differently.

The silent power of tradition and the habits of mind that protect the “real world” from scrutiny operate most efficaciously when there is, as Bourdieu reminds us, objective consensus or an agreement that takes the form of commonsense. This silent agreement usually occurs in homogeneous cultures whose longstanding practices seem objectively “normal.” It may take an outsider (or the mindset of an outsider) to help the custodians of a particular tradition see an experience differently. A Finnish observer, for example, uninitiated in the history and tradition of American marching bands, might wonder why these groups dress in military garb or why their members are often seen tossing rifles (Figure 3). To the uninitiated observer it may seem incumbent to ask whether these military symbols are incongruent with the public school’s civic mission, or even unnecessarily violent. Yet such an inquiry is sure to provoke confusion among marching band fans who are habituated to the customs of the genre. But an American might find the Finnish music teacher’s exploration of death metal equally incongruous with a school’s mission to promote nonviolence (Figure 4). This is not to suggest there are no explanations or even logical reasons for engaging in the traditions and practices of art forms that traffic in violent imagery, whether they are marching bands, heavy metal bands, or the *capoeira*. It is to suggest, however, that we become wide-awake to the world around us, to break through the obvious and look for questions. Do American marching bands serve a public good? Can they do this service responsibly? Can they fulfill their mission without reference to violence or the military?

Figure 3. The military symbolism in American marching bands



Figure 4. Heavy metal explored in Finnish schools



Can the powerful associations of death metal and apocalyptic violence be interrogated without draining the music of its life and energy? If death metal is an art form that cannot be drained of its violent imagery, what defense can an educator offer? Why is it important to teach? What curricular aims make this choice better than others? What *is* the public good of death metal? Recalling Rautavaara, these questions concern the rapid evolution of new traditions and the manner in which they become frozen from inquiry – from life. For the socially just music educator determined to examine the habits of her practice, what “goes without saying,” doesn’t mean “it comes without asking.”

Research on cultural practice often uses the term hegemony to describe the partite manner in which a cultural practice or tradition is maintained uncritically while at the same time winning the consent of the potentially disempowered voices for whom it speaks. Associated with the post-Marxist field of philosophy called “critical theory,” and specifically with Antonio Gramsci, hegemony is the idea that a prevailing custom, social order, or belief does not need the machinery of explicit state, political, or professional power to control the operations of its participants, even and especially if the said custom, social order, or belief actually works *against* the participants’ own interests (Gramsci 1975). When and how an oppressive belief or custom becomes “normalized” is rarely clear. The point is that no explicit coercion is necessary to control its exercises once a belief’s oppressive practices are made operational through convention or tradition.

What would an example of hegemony look like in schools in Northern Europe and North America? One example might be the exclusive representation of nonwhite musicians and nonwhite composers in curricula that deal with folk and popular traditions. African-American musicians are almost exclusively affiliated with various jazz and popular traditions (cf. Väkevä 2006:129.1), despite their unquestionable role in the development of a larger American music and classical music tradition (Baraka 2009). In this way, visibility and invisibility play out differently depending upon race and location. Take, for example, Finnish music education textbooks and the ways in which ethnicity figures to foreground certain stereotypical depictions of race, yet confers invisibility on favored races. Africans are usually represented as tribal people, poor but happy, infrequently pictured in clean clothing (Figure 5). Indians fare slightly better, but they are rarely seen as office workers – that brave face of low-wage-high-human-capital-creativity of the neoliberal media imagination. A spicy mysticism surrounds their world. White Europeans have options, though. Even the option of not shaving and wearing nose rings. White students can choose among a host of adolescent archetypes: post-punk, noncommercial girl group; skateboard dude; misunderstood good girl; saving-myself-for-marriage choir member; or Christmas angel (Figure 6). This would be funny if it weren’t at the same time potentially tragic.



On pluralism, inclusion, and musical citizenship

Figure 5. Africans portrayed in a Nordic music education textbook (Aittakupu, R., Lappalainen, E. & Suomela, M. (2005). *Vox Lukion Musiki I*. Painopaikka)



Figure 6. *The many white identities portrayed in Nordic textbooks* (Aittakupu, R. Lappalainen, E. & Suomela, M. (2005). *Vox Lukion Musiiki 1*. Painopaikka Otavan Kirjapaino Oy)



According to the rules of hegemony, the options available to white children are logical, silent, obvious, and normal. The options available to nonwhites are logical, silent, obvious, and normal, except that they are in actuality non-normal and very limited – we just don't see that (Frankenberg 1993, hooks 1990, 2000). In exploring the mystery of why middle class African-American students are statistically out-paced and out-performed by their middle class white-American peers, education researcher Pedro Noguera (2003) links problematic notions of black identity – notions of “black authenticity” and “acting white” – with the limited and non-normal media representations that are available to them in schools and in the media. Many young black American teens do not see, or cannot find, portrayals of black culture beyond those depicted by urban poverty. These kinds of exclusive representations seem “normal,” perhaps even beneficial in the absence of perceived “real world” alternatives. Simply put, black children do not enjoy the representational range of socio-cultural options that run on a continuum from nose rings on one end to Christmas angels on the other. When young white men, for example, dress grunge, they signify to the perceiving world an air of hipness and self-assured independence; when young black men dress grunge, they are mistaken for homeless.

I hope to show that citizenship involves resistance to the harm that can be inflicted by the unseen and normal, the illustrations I have shared argue for a sense of teacher self-vigilance, as well as the capacity, indeed courage, to subvert convention when warranted. Consequently, I fear that the majority of music teachers here and abroad may unintentionally demarcate the racial boundaries of who can participate in music and how. Let me remind you that this is a question of citizenship at its very deepest level. It is unsurprising, then, that despite a visible multicultural “movement,” racial minorities are drastically underrepresented at Schools of Music and conservatories across the Western hemisphere, in terms of both faculty and students; their “expertise” has been limited to insolated cultural genres, and simultaneously ones that are not well-esteemed (Butler et al. 2007).

The reader may find the scenario I outlined overly reductive or even biased. Others may resonate with its claims. The point is not to accuse teachers who continue to explore non-white music in the context of folk and popular traditions as miseducating or oppressing the students in their charge. Rather, it is to suggest, as Maxine Greene (1995) does in evoking author Virginia Wolf that “behind the cotton wool of daily life . . . is a token of some real thing behind appearances” (27). Habits, customs, and everyday routines obscure our attempts to see what lies beyond the obvious. To ask ourselves to consider that aspects of our lives fall victim to “*habitus*” or lay checked within a quietly controlling system is to break with simple appearances and name the world we teach in (Freire 2002:88).

How do we “see” beyond the appearances of the familiar world? How do we articulate the problems we find there? Estelle Jorgensen (2003) suggests dialectical analysis, the kind of Socratic irony practiced in Ancient Greece, and evidenced in disciplined philosophy. She forcefully posits that in order to counteract the power of habit and custom, an educator must adopt a healthy dose of “teacher skepticism,” the conviction “that there must be something wrong with the most cherished or plausible idea” (10). Like Greene, Jorgensen reminds us that ethical practice is *achieved*. Its exercise “is an act of respect for the efforts expended and achievements of one’s fellows, and a corrective to the tendency for unexamined assumptions to become dogma” (2003:10). The lack of surprise that defines dogmatic teaching, its unchanging adherence to a particular belief or custom, is the very antithesis of musical citizenship. The music educator must interrogate her practice, to ask if words like duty, routine, predictability, and tradition are safe realms from which to carefully design an *evolving* class curriculum or if such characteristics represent a *static* place, this state of disempowerment or silence. It serves all music educators to ask: when does tradition, like the cotton wool of custom, hide experience from examination?

Given our extensive training as music teachers, it is all too tempting to teach what we are good at, whether or not what we are good at reflects the needs and wishes of our students. Thankfully, our knowledge and the limitations of that knowledge are not commensurate with our agency as teachers, nor can prevailing ideology entirely delimit

the choices available to teachers. The music educator who believes in social justice is never held hostage to thoughtless custom. Since no art form exists apart from tradition, and no artist exists independent of past accomplishments, the challenge that faces music educators is not what to hand down, but *how*. Their challenge is the measure, quoting Dewey (1938) once again, through which “the young become acquainted with the past in such a way that the acquaintance is a potent agent in appreciation of the living present” (11). Teachers face the difficult task of claiming a tradition, making it come alive through student experience, and crafting a moral curriculum whose ends enlarge further experience.

Regretfully (and thankfully), tradition is not the only source of demands that a teacher must grapple with. Agreeing that the formative objectives of school and schooling are to provide students with the skills, values, and knowledge to tackle the unfolding historical conditions of their time, the great educational challenge of the twenty-first century is the problem and promise of pluralism. As mentioned earlier, it is school, perhaps more than any public institution invented, that is the primary site where the cultivation of the individual and the cultivation of the citizen occur in tandem. The pluralistic and rapidly changing nature of contemporary society deeply challenges this twofold directive. Teachers must attend to the flourishing of every child, but there is a collective struggle, too. Do we speak of a common community, or an expanding one? When we speak of the public good, do we speak of one thing or many? “Any object – a classroom, a neighborhood street, a field of flowers – shows itself differently to each spectator. The reality of that object arises out of the sum total of its appearances to all who view it” (Greene 1995:156). Greene, in this excerpt, recounts the beautiful dialectic of location and knowledge. We know the meaning of our world through our individual lens or location. But that meaning must be constructed with others, others who see what we see differently. The promise of pluralism is an expansion of meaning or knowing. The problem of pluralism is its promise – that the increasingly multiple vantages from which to name our world makes knowing any one thing contestable or open to revision. The manner in which educators debate these questions reveals a great deal about their hopes and fears. Tempted by unsophisticated or exaggerated arguments, we can choose to be afraid and defensive. Or, we can see that discussions about who we are as individuals and as citizens renew us and hold promise for a better future.

Because we no longer live in homogenous communities, we need to think about and debate what we mean by “multicultural education.” We might start by asking, why modify the word “education” with the adjective “multicultural”? Aren’t all children taught the facts of school regardless of the multiplicity of cultures from whence they come? If it sounds odd that there is a special kind of education called “multicultural education” that is distinct from plain or generic education, one needs reminding that there preexists precious

few neutral or universal concepts from which teachers can safely teach. For much of the twentieth-century, this neutrality hid what was the default educational paradigm of the United States: assimilation, also known by the rather violent metaphor of “the melting pot” (Olneck 2004, Tyack 1993). The idea of multicultural education developed in the 1960s as a calculated attack on the principles of assimilation and the practices through which “melting pot education” normalized the teaching of so-called native cultures [white, male, Anglo-American] over the beliefs, values, and practices of participating minority groups. Recognizing the gap that existed between the democratic ideals of the dominant culture and the social realities that silenced those students outside the margins, an ethnic revitalization movement emerged with roots in the African-American community and quickly spread to other communities of color, gender, and sexuality (Banks 1985). Black Americans, tired of their stories being told by other (if they were told at all) said, “Enough! I choose not to melt in your melting pot. I will be an American on my own terms: African-American.” While the hyphenations of American life may seem odd to Europeans – we have Asian-Americans, Mexican-Americans, Cuban-Americans, and whites now referred to as European-Americans – these hyphens represent achievements and refusals more than partialities or failures.

I wonder if Northern Europe, with its cultural roots in egalitarianism and solidarity, might be somehow mistaking multicultural engagement with assimilation. As Nordic countries face increasing immigration, and as hidden minority groups choose to break out of the social cohesion that is part of the Nordic national identity, the idea of everyone becoming the same is for outsiders another way of saying “let’s everyone become white, straight, secular Lutherans.” It is a hegemonic assumption to believe that all minorities aspire to middle class values, even a middle class lifestyle. This critique may be difficult and painful for Nordic people to bear because the impetus behind assimilation is one of welcoming: We are not going to be like xenophobic countries, hysterical places like France and the United States (*Ministère de l’immigration, de l’intégration, de l’identité nationale et du développement solidaire* 2009). We are going to help immigrants become Finnish citizens, and Swedish citizens, and Danish citizens, not partial or hyphenated citizens. We will include you in our curricula. We will tell your story, so that you feel liked. We will do things right and we will be matter-of-fact about it, a moral stance that the Finnish call “*asiallinen*.”

But there is pain on both sides of this issue. And this pain needs to be discussed. Here I would like to paint a picture for you that illustrates two-sided pain. Although my story concerns Finland, it is one that is occurring in every classroom, in every school, everywhere. In my rendering, a sixteen-year old Finnish boy is coming to terms with the fact that he is gay. He feels isolated. He feels hated by some, because he hears the terrible things people say about gay people. He feels invisible. Maybe there is no adult role model in his school to which he can turn for help. He looks through his music book one day and discovers a unit on disco music and homosexuality (Figure 7). There is a picture of what it means to be gay on the bottom of the page: four middle-aged white men dressed as women, one

dressed as a fairy. An explanation of gay anthems, this curricular unit tells him, means that homosexuals like and identify with Abba's *Dancing Queen*; Gloria Gaynor's *I Will Survive*; the Village People's *YMCA*; Judy Garland's *Somewhere Over the Rainbow*; and George Michael's paean to public sex, a song called *Outside*. Our Finnish boy's education also includes a vocabulary list – definitions of three words in English: camp, kitsch, and drag queen. If the young boy is a radical, he will resist this stereotyped and reductive vision of what it means to be gay and possibly he will begin to make trouble for the socially cohesive society that names his world for him. If he is not a radical, this may make him one. Or, depressed by a show of images that are not shared by his immediate community, he may slip further back into the safety of his closet, because at least there he is like every other Finnish boy.

Figure 7. Depiction of homosexuality in a Finnish music textbook (Aittakupu, R. Lappalainen, E., & Suomela, M. (2005). *Vox Lukion Musiikki 1*. Painopaikka Otavan Kirjapaino Oy)



This story is poignant because I applaud Finland's attempt to bring gays and lesbians into full citizenship, and I especially applaud Finland's courage in doing this through schools and formal music education. No music textbook anywhere in the United States would attempt

something so bold (Ravitch 2003) – or so wrong, I might add. Nonetheless, I doubt that this curricular unit was written by gay educators, or any educator for that matter who has an understanding of the problems that attend gay children when they wish to become full participants in a classroom community. I feel pain for the child for whom this curriculum has produced confusion and isolation. I feel pain for the good-hearted textbook publisher who made this failed attempt at inclusivity. But I cannot find a better example of the difficulties that attend the making of musical citizenship; and the reason we need more conversations, not less.

All efforts to construct and maintain multicultural education have as their ideal an end that leads toward democracy and citizenship (Gaudelli 2001). And while there are competing visions of multicultural education that range from radical to revolutionary, I offer one particular model by James Banks (2006) for consideration because its aims resonate with what I take to be important problems in North American and Northern European music education. These include music education's problem with tradition and the way in which tradition is integrated critically or not integrated critically into a learner's experience; the way in which musical texts or objects of instruction obscure what is really important (student experience); and our difficulty in integrating musical and historical pasts with present day concerns, our problem with change. Banks' five process domains of multicultural education, furthermore, are remarkably sensible, and their logic remind me of that pragmatic idealism I admire so much in my Finnish colleagues: this characteristic or sensibility of "*asiallinen*." Finally, I argue that Banks' model of multicultural education can be read as a reconstruction of the Nordic aim of assimilation – but assimilation as dialogical and change-orientated without a melting away of difference.

In Banks' conception of multicultural education, the contents of study (books, scores, aural artifacts, etc.) are understood as integrated with the active construction of multiple ways of knowing and problem finding. As such, this method is congruent with the Finnish and Scandinavian national curricula:

1. Content integration. This dimension deals with the manner in which teachers choose "examples and content from a variety of cultures or groups to illustrate key concepts, principles, generalizations, or theories."
2. Knowledge construction. This process concerns the methods teachers choose "to help students to understand, investigate, and determine how implicit cultural assumptions, frames of references, perspectives, and biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed." Multiple ways of knowing are encouraged; knowledge is constructed within communities, rather than coming from the teacher.
3. Prejudice reduction. Teachers help students develop an open and inclusive attitude toward the unfamiliar, culminating in "more positive attitudes toward different racial and ethnic groups."

4. Equity pedagogy. “Teachers modify their teaching in ways that will facilitate the academic achievement of students from diverse racial, cultural, ethnic, language, and gender groups.” Teachers adapt a wide range of teaching styles to reflect the diversity of their classroom.
5. Empowerment and school structure. All members of the teaching community work collaboratively to restructure and re-imagine the school as a space where students are empowered and treated with dignity. (Banks 2006:4-18)

Here, then, multicultural education includes, but goes much further than the familiar domain of simple content integration, which calls for nothing more than representation of diverse cultures or groups in the curriculum. This article has shown how representation for the sake of representation is paternalistic at best, and reductionist and essentialist at worst. Notice that Banks defines content integration as a *process domain*: it is not an exhortation to bring as many different genres and perspectives of music into the classroom as possible, but rather a charge that the teacher consider the ways in which divergent viewpoints, histories, and musics will illuminate and amplify musical and social well-being, what Dewey broadly refers to as experience. At the same time, a teacher must be aware that students bring their own, often isolated, frameworks to what may be diverse material: exposure to another culture’s music will not in and of itself challenge a person’s assumptions about that culture or prevent potentially harmful judgments. A constructivist teaching approach, in which students are able to articulate these perspectives, evaluate them, and challenge each other’s, is imperative here. One way to think about the second and third process domains is that the second focuses on a community’s responses to the class content at an epistemological level, and the third at the level of affect, care, and responsibility. The third domain of “prejudice reduction” suggests that through careful use of such teaching methods such as heterogeneous grouping, teamwork, and immersion activities, students may move beyond simple awareness of their own frameworks, and begin to develop attitudes that support diverse engagement.

The final two process domains are perhaps more familiar to Nordic discourses around education, as they address the responsibility all teachers have to further equity through public schooling, though this framework calls for particular attentiveness to group differences. The fourth, then, emphasizes differentiation of teaching strategies as a means to ensure that all students gain the academic achievement needed for societal mobility. Different students, and different groups of students, bring different ways of learning into the classroom and deserve teachers that are open to finding the ways each student learns best. Finally, Banks reminds us of the responsibility all teachers have to the entire school community. In their isolation, music teachers too often focus simply on their classroom spaces, yet the particular and musical ways they come to know students make it imperative that they take part in the work of transforming schools at a larger level with and on behalf of their students.

In this sense, Banks reconstructs the ideal of equity with simultaneous attention to the ideal of diversity. Equity to him cannot mean melting-pot-assimilation, though



the necessity of educating for a civic life requires a coming together around common traditions (cf. Banks 2004). One way of thinking through the “make-everyone-the-same melting-pot-assimilation” stance is to contrast it with the kind of mutual reciprocity that respects difference while being open to what is new, to what is “native,” and to what comes from “afar.” This is deliberate border work, a process that eschews multicultural tourism in favor of the kind of inward and outward growth that comes from genuinely hearing another. Returning to an earlier theme, open and honest reciprocity, in contrast to the hegemony of representational kitsch or representational tourism, requires reconciliation and pain, whereas the latter does not. The ideal citizen, we might say, is able to work across those boundaries – understood here as habits, customs, histories, and traditions – not in spite of difference and difficulty, but *because* of difference and difficulty. In effect, this reconstructed idea of assimilation-as-reciprocity becomes an education in civic morality as a community deepens important values like empathy, care, responsibility, and respect.

Keeping this final ideal of citizenship in mind, we are now in a position to return to the question we started with: *what is musical citizenship?* Why speak of citizenship in terms of music and music education at all? I suggested in my introduction that music is tied to communal culture, that it is felt in deeply personal ways, and that it carries some capacity to separate and bring together. Because of this, demonstrating a kind of citizenship in one’s interaction with music is unavoidable: we do it every day as human beings. The ways we value music and position ourselves to new music, are enactments of citizenship and at the hands of an educator may lead to broader, richer, and freer interactions among diverse persons across diverse landscapes.

Musical citizenship begins, I think, with a sense of history and location, coupled with consciousness I have called the mindset of an “outsider.” It is a reflective stance on my own traditions, and a willingness to question their values and purposes, particularly in relation to my students. As active engagement, musical citizenship further requires that teachers conceptualize these traditions as living and evolving, capable of being transformed in the classroom through the active participation of our students and our selves within them. Through that participation, we come to understand and further these traditions, which are often integral to the communities in which we are a part and to which we are responsible. Simultaneously, we place these traditions in dialogue with others through our own explorations (cf. Hansen 2008). Finally, as Banks reminds us, the choice of traditions and the ways we inhabit them are non-neutral: if diversity and equity are recognized together as aims, music teachers must respond both proactively and purposefully to the increasing diversity of their classrooms.

What is at stake? The pressure to negotiate a new kind of citizenship is impossible to avoid: neither the insular nationalism of the past century nor the neoliberal language of economic globalization is acceptable. Unique musical cultures are undergoing great upheaval, some experiencing eradication – the unintended consequence of political and

social forces – while others seem to replicate themselves effortlessly and without human agency. The competition over whose values and voices will be heard seems to overshadow another, more subtle question: what ways of interacting in this world are most *just*? It is to the idea of justice that citizenship applies—a way of interacting and negotiating ethically through the world. It is to this ideal, indeed, that we hold our public schools.

Even as we consider the meaning of musical citizenship and the role teachers play in shaping it through and within and the public sphere, we need also consider that in all likelihood this conceptualization is nothing more a than liberal folly, the last gasp of a progressive fool. The unqualified dominance of the quantifiable at the expense of everything that numbers can't quite capture leaves me with decreasing hope that a notion of citizenship, musical or otherwise, can emerge from an increasingly barren educational landscape. Why are the great problems of the world always measured in economic terms? – never civic, and rarely moral? Why is growth measured in terms that are fiscal? – and not personal, or communal? Citizenship cannot be captured in PISA scores, because . . . well, because PISA measures what the international community believes it is important to measure. We could measure care, responsibility, trust, participation, and moral growth – it wouldn't be easy – but we don't even try.

An engagement with pluralism points to values that supersede those captured by PISA scores or any other national accountability measurement. But countries, communities, schools interested in high PISA scores cannot escape or bypass the facts of pluralism. They are implicated, whether they have the language to speak about it or not, in the competing and conflicting values which have framed this discussion. But pluralism points in two directions: one toward citizenship where communities engage publically in a constant remaking; the other toward fragmentation and privatization where communities with power freeze idealized versions of themselves and communities without power define themselves against the norm, or apart on their own terms (Bishop 2008). I take seriously this idea of making and remaking. As teachers we are more comfortable making and remaking others than being open to letting others make and remake ourselves. And borrowing from the language of economics, the process is not a zero sum gain. We don't come out even. We come out changed, for better or for worse. So here is how I leave our discussion on citizenship, public schooling, and music – with the bittersweet existential state that Maxine Greene (1978) calls wide-awakeness: aware that citizenship is a plurality, not a singularity. I am with you, a historical and difficult people, and you are with me, a historical and difficult person; and together we are citizens committed to the vitality and richness that comes from mutual exchange.

*Special thanks to Eric Shieh, Julia Benjamin, and José Sandin for their help with this article.*

## Note

<sup>1</sup> This paper originated as a keynote address for the Nordic Network for Music Education: “Social Justice and Inclusion in Music Education,” Hamar, Norway, November 13, 2009. It was inspired by findings uncovered during the author’s stay in Finland as a Fulbright Scholar 2009-2010. Funding for this research comes thanks to the Fulbright Center, Helsinki, Finland.

## References

- Aittakupu, Reijo, Lappalainen, Eija & Suomela, Matti (2005). *Vox Lukion Musiiki 1*. Painopaikka Otavan Kirjapaino Oy.
- Allsup, Randall (2007). Democracy and one hundred years of music education. *Music Educators Journal*, 93(5), 52-56.
- American Association of State Colleges and Universities (2006, Spring). Value added assessment – accountability’s new frontier. *Perspectives*. Retrieved from [http://www.aascu.org/pdf/06\\_perspectives.pdf](http://www.aascu.org/pdf/06_perspectives.pdf)
- Archibald, Sarah (2006). Narrowing in on educational resources that do affect student achievement. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 23-42.
- Atarah, Linus (2008, April 7). Rights: Finland’s Sami fear assimilation. *Inter Press Service*. Retrieved on November 4, 2009, from <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=41887>.
- Audigier, François (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Banks, James A. (1985). Ethnic revitalization movements and education. *Educational Review*, 37(2), 131-139.
- Banks, James A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.
- Banks, James A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson Education Inc.
- Baraka, Amiri (2009). *Digging: The Afro-American soul of American classical music*. Berkeley: University of California Press.
- Bishop, Bill (2008). *The big sort: why clustering of like-minded America is tearing us apart*. Boston & New York: Houghton Mifflin Company.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Richard Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1972)
- Butler, Abby, Lind, Vicki R., & McKoy, Constance L. (2007). Equity and access in music education: Conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research*, 9(2): 241-253.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Frankenberg, Ruth (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogy of the oppressed (30<sup>th</sup> anniversary ed.)*. New York: Continuum.
- Gaudelli, William (2001). Reflections on multicultural education: a teacher's experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35-37.
- Gaudelli, William & Fernekes, William (2004). Teaching about global human rights for global citizenship: action research in the social studies curriculum. *Social Studies*, 95(1), 16-26.
- Georgii-Hemming, Eva & Westvall, Maria (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 21-33.
- Gramsci, Antonio (1975). *Prison Notebooks*. New York: Columbia University Press.
- Greene, Maxine (1978). Wide-awakeness and the moral life. *Landscapes of learning* (pp. 161-167). New York: Teachers College Press.
- Greene, Maxine (1995). *Releasing the Imagination: Essays in Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Griggs, Edward H. (1936). Music and citizenship. *Music Educators Journal*, 22(5), 19.
- Hansen, David T. (2008). Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 289-312.
- Heinonen, Katja (2000, November 11). Finland confronts challenge to overcome racism. Reuters. Retrieved November 3, 2009 from <http://www.hartford-hwp.com/archives/61/184.html>
- Jorgensen, Estelle R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kivirauma, Joel, Klemela, Kirsi & Rinne, Risto (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117-133.
- Kuisma, Mikko (2007). Preface. Nordic Internationalism, special issue, *Cooperation and Conflict*, 42(1), 5-7.
- Hooks, Bell (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press.
- Hooks, Bell (2000). Learning in the shadow of race and class. *The Chronicle of Higher Education*, 47(12), B14-16.
- Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire (2009) *Grand débat sur l'identité nationale*. Retrieved January 8, 2010 at <http://www.debatidentitenationale.fr/#>
- Noguera, Pedro A. (2003). The trouble with black boys: the role and influence of environmental and cultural factors on the academic performance of African American males. *Urban Education*, 38, 431-459.

- OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris, France: OECD.
- OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world, volume 1 – analysis*. Paris, France: OECD.
- Olneck, Michael R. (2004). Immigrants and education in the United States. In J. A. Banks and C. A. McGee Banks (eds.) *Handbook of research on multicultural education* (pp. 381-403). San Francisco: Jossey Bass.
- Rautavaara, Einojuhani (1989). *Omakuva*. Juva, Finland: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Ravitch, Diane (2003). *The language police: How pressure groups restrict what students learn*. New York: Vintage.
- Rothstein, Richard; Jacobsen, Rebecca & Wilder, Tamara (2008). The outcome goals of American public education. *Grading education: Getting accountability right* (pp. 13-34). Washington, DC: Economic Policy Institute and New York: Teachers College Press.
- Slouka, Mark (2009). Dehumanized: When math and science rule the school. *Harpers Magazine*, September 2009, pp. 32-40.
- Tyack, David B. (1993). Constructing difference: Historical reflections on schooling and social diversity. *Teachers College Record*, 95(1), 8-34.
- UNESCO Education for Sustainable Development (n.d). Stakeholders. Retrieved December 20, 2009 from [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=23304&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23304&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- US Department of Education (2009). "First Education Stakeholders Forum." Retrieved December 20, 2009 from <http://www.edgovblogs.org/duncan/2009/06/first-education-stakeholders-forum/>
- Väkevä, Lauri (2006). Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131.
- Westerlund, Heidi (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.

Ed.D. Randall Everett Allsup  
Teachers College Columbia University  
Program in Music Education  
525 West 120<sup>th</sup> Street  
Music Program, Box 139  
New York, NY 10027, USA  
Email: [allsup@tc.edu](mailto:allsup@tc.edu)



## Interesser, nærhet og brudd

### Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur

*Catharina Christophersen*

#### **ABSTRACT**

**Interests, proximity and breaks. On researching your own music pedagogical culture**  
*The purpose of this article is to discuss issues concerning the study of the researcher's own culture. Researching familiar music pedagogical areas and settings – people you know, topics you have interests in and experience with – is a challenging situation for the researcher. She has to spend considerable effort trying to deal with these challenges through reflection on the researcher's choice of topic, and issues of proximity and distance that may arise from this choice. In particular, the notions of interest and epistemological and social breaks in research are discussed. The theoretical basis of the discussion is Pierre Bourdieus reflexive sociology.*

*Keywords: music education, research, the researcher, proximity, distance, agency, structure, epistemological break*

## Innledning

Bakgrunnen for denne artikkelen er at jeg ganske nylig avsluttet et forskningsarbeid om rytmisk musikkundervisning (Christophersen 2009). Ved å velge dette som tema for avhandlingen, valgte jeg å forske på en sosial, kulturell og estetisk praksis som jeg selv har vært en del av, og fortsatt er en del av. Slik kan min forskning karakteriseres som forskning på egen kultur. Min forskning er ikke enestående, det finnes en rekke eksempler på forskning der forskeren undersøker temaer som ligger tett opp til egne interesseområder, egne musikalske aktiviteter, eller egen arbeidsplass (se for eksempel Balsnes 2009a, Hanken 2007, Heiling 2000, Mork 2008, Nerland 2003, Olsson 1993, Tønsberg 2007).

Hvorfor skal man absolutt forske på noe som er såpass nært opp til egen erfaringsverden og eget dagligliv? Hvorfor kan man ikke skrive om noe og noen man ikke kjenner noe særlig til? Et mulig svar er at det musikkpedagogiske miljøet i Norden er lite, og mange kjenner hverandre. Å bruke, eller til og med å finne, totalt ukjente informanter og settinger kan noen ganger være vanskelig. Institusjonstilknytning kan også være en relevant faktor:

Forskere og forskerlæringer er ansatt på institusjoner med de forpliktelser det medfører, og har derfor verken ubegrenset tid eller penger til rådighet. Valg av tema og empiri kan derfor i noen tilfeller være praktisk og økonomisk motivert. Det enkleste og ærligste svaret er kanskje likevel at når man først skal bruke flere år på et forskningsarbeid, så *ønsker* man faktisk å skrive om noe man interesserer seg for.

Når man velger å forske på de nære ting, undersøker man et kjent problemområde, en kjent setting, mennesker man kjenner, og problemstillinger og temaer man selv har erfaring med og interesse for. Dermed skaper forskeren også en del utfordringer for seg selv, og disse må håndteres i løpet av forskningsarbeidet. I denne artikkelen skal jeg med utgangspunkt i Pierre Bourdieu refleksive sosiologi reflektere over forskning på egen kultur, nærmere bestemt forskerens valg av tema og håndtering av nærhet-distanse-problematikk. Jeg skal sette fokus på interessebegrepet, og sosiale og epistemologiske brudd i forskningen.

## Er en interessefri forskning mulig?

I overskriften for dette avsnittet spør jeg om en interessefri forskning er mulig. Spørsmålet har jeg lånt fra en artikkel av Bourdieu<sup>1</sup> (1996), der han problematiserer og diskuterer interessebegrepet i forhold til menneskelig handling. Interessebegrepet kan, i følge Bourdieu, fungere som et nyttig redskap for å synliggjøre visse aspekter ved menneskelig handling som ikke kommer så godt til syne om sosiologiens forestillinger om rasjonelle aktører legges til grunn, dvs. forestillingen om at normalt fungerende mennesker har grunner for å handle som de gjør:

... bak det aktørene gjør er det en grunn (i samme forstand som en sier at noe følger etter noe annet, eller ikke skjer tilfeldig) som det gjelder å finne, og som vil gjøre det mulig å forklare, å forandre en rekke av tilsynelatende usammenhengende og tilfeldige handlinger til en sammenhengende rekke (Bourdieu 1996:132).

Imidlertid, hevder Bourdieu, er dette sosiologiske interessebegrepet ikke tilstrekkelig for å forklare handling. Det forklarer for eksempel ikke at mennesker kan bevege seg i bestemte og klare retninger uten at de nødvendigvis på forhånd har stilt opp spesifikke mål å navigere etter. Bourdieu bruker begrepene *illusio*, *libido* og *habitus* for å belyse dette. *Illusio*<sup>2</sup> brukes synonymt med interesse, engasjement, involvering og sans for spillet: "Interesse, det er å 'være i det', å delta, og altså erkjenne at spillet fortjener å bli spilt, og at det det spilles om, det som skapes i og gjennom spillet, er noe det er verdt å forsøke å få" (ibid.:133). *Illusio* henger nært sammen med *libido*, dvs. drifter, følelser og ønsker som stammer fra bakgrunn og løpebane, som siden kan sosialiseres og konverteres til spesifikke interesser på spesifikke områder, for eksempel på det vitenskapelige felt. *Habitus* er de kroppslige og praktiske skjemaer for oppfatning og verdsetting (ibid.:136) som faller sammen med



naturlige og gitte væremåter i visse sosiale universer.

På denne måten skiller Bourdieu mellom et tradisjonelt sosiologisk interessebegrep, og interesse forstått som *illusio/libido*, dvs. drift, ønske, engasjement. Dette betyr, slik jeg tolker Bourdieu, at våre valg ikke alltid er rasjonelle valg i sosiologisk forstand. Vi kan handle og velge som vi gjør fordi vi har en bakgrunn og løpebane som gjør oss disponert for å handle på noen måter og ikke på andre. Hvis det er et sammenfall mellom våre disposisjoner og omgivelser, vil enkelte veivalg framstå som helt opplagte, riktige og naturlige uten at man nødvendigvis stiller dem opp som bevisste mål eller formål.

Slik kan man kanskje også si at forskere, meg selv inkludert, velger som de gjør fordi det faller helt *naturlig* å skrive om noe man interesserer seg for og kjenner til. Polemisk sagt: Er det ikke mer naturlig og sannsynlig at en kordirigent undersøker korpraksis eller kordirigering, heller enn ungdommers musikkpreferanser? At en sanger skriver om vokale heller enn instrumentale problemstillinger? At en komponist fokuserer på kreativitet heller enn maktproblematikk? At en lærer er mer opptatt av barns musikalske utvikling enn av barokkmusikkens formspråk? Eller at jeg, som rytmisk musikkklærer, skriver om rytmisk-pedagogiske problemstillinger i min forskning, heller enn noteopplæring for begynnere?

Bourdieu nevner vitenskapen som et eksempel på et sosialt spill hvor man må være "interessefri" for å lykkes, men der man likevel kan handle helt i samsvar med sine interesser (ibid.:139). I forskeropplæringen lærer vi å ta nødvendige forbehold slik at våre interesser ikke skal få for mye innvirkning på forskerhandlingene. Gjennom å utføre obligatoriske øvelser i et større forskningsarbeid, som for eksempel å skrive en gjennomgang av tidligere forskning, teoretiske kapitler og metodekapitler, viser vi at vårt fagområde har behov for en studie om det temaet vi har valgt, og at vi er i stand til å håndtere temaet på en måte som er i tråd med prinsipper for god forskning.

For eksempel brukte jeg i mitt eget avhandlingsarbeid en del tid på å formulere legitime argumenter for valg av tema og forskningsobjekt. Jeg var selvsagt klar over at mitt valg av tema var personlig motivert og hadde sammenheng med egen bakgrunn og erfaringer. Men ettersom jeg hadde lært at forskning ikke skal være navlebeskuende, men også bidra til fagfeltet, ble det derfor en viktig oppgave å kle personlige interesser i faglig og vitenskapelig språkdrakt: "Dette er et underforsket tema, valg av case er gjort ut fra hensyn til informasjonsverdi, nærheten til feltet er selvsagt en risiko, men på den andre siden gir det uante muligheter", osv. De skriftlige formuleringene ble dekorert med en rekke parenteser, forfatternavn, årstall og sidetall. På den måten kunne jeg hjemle mine argumenter i flere hyllemeter med litteratur om forskningsmetoder og forskningsetikk, og slik kunne jeg rasjonalisere og legitimere mine drifter og tilbøyeligheter. Dermed kunne jeg som forsker følge mine interesser, forstått som *illusio* eller *libido*, mens jeg prøvde å framstå som tilnærmet interessefri i rasjonell forstand.

Det er i seg selv ikke problematisk eller diskvalifiserende å skrive om noe man er interessert i, i følge Bourdieu. Han stiller tvert om spørsmål ved om forskning kan være noe annet enn motivert av interesser: "De som liker å tro på den 'rene' tankes mirakel, bør resignere og vedgå at kjærligheten til sannhet eller dyd, i likhet med enhver annen

legning, nødvendigvis er påvirket av de betingelser som den er blitt til under, dvs. av en sosial posisjon og en sosial løpebane” (Bourdieu 1999:9). I så fall blir forskningen nærmest en pragmatisk aktivitet, der samrøret mellom forskningen og forskerens liv og løpebane er uunngåelig.

Hvis vi godtar Bourdieus argumentasjon blir det viktigste spørsmålet ikke hvilket tema forskeren velger, men måten forskeren håndterer det på. Den som forsker i egen kultur må forholde seg til nærhet-distanse-problematikk på ulike måter. Nærhet-distanse har vært diskutert utfyllende fra metodisk og metodologisk synspunkt en rekke steder (se for eksempel (Balsnes 2009b, Hammersley og Atkinson 1996, Hastrup 1995, Repstad 1997, Tønsberg 2009, Wadel 1991), og jeg skal ikke gå nærmere inn i dette her. Imidlertid kan også valget og bruken av teoretiske perspektiv fungere som distanseringsverktøy for forskeren, og det er det jeg skal diskutere i det følgende.

## Valget av teoretisk perspektiv

Valg av teori i et forskningsarbeid er mer enn et valg av begreper som står i et innbyrdes forhold til hverandre; det er også et valg av perspektiv eller ståsted som medfører et spesifikt “blikk”. Perspektivet bestemmer blant annet hvordan man forholder seg til et materiale, hvilke begreper man kan bruke, hvilke spørsmål man kan stille, og dermed hvilke aspekter ved et materiale som kan komme til syne. Slik er et teoretisk perspektiv med på å konstruere undersøkelsesobjektet. For den som forsker i egen kultur, kan valget av teoretisk perspektiv derfor være et viktig redskap i håndteringen av nærhet-distanse-spørsmålet. For å utdype dette, skal jeg ta en omvei rundt aktør-struktur-problematikken som preger Bourdieus skrifter.

Bourdieu understreker nødvendigheten av å overskride motsetningen mellom subjektivism og objektivisme, mellom sosialfenomenologi og sosialfysikk:

Man kan ikke begrense seg til det objektivistiske synet som leder til fysikalisme, og for hvilket der finnes en sosial verden i seg selv som kan behandles som en gjenstand, idet vitenskapsmannen er i stand til å behandle aktørenes nødvendigvis ufullstendige og partiske synspunkter ganske enkelt som illusjoner. Man kan heller ikke nøye seg med det subjektivistiske eller marginalistiske syn, for hvilket den sosiale verden ikke er annet enn produktet av en aggregering av alle representasjoner og alle viljer (Bourdieu 1999:196-107).

Den subjektivistiske, fenomenologiske beskrivelsen av verden innebærer en forholdsvis ukritisk aksept av det folkelige, nære og selvfølgelige syn på verden. Motsatt vil en sosialfysikk innebære at man ser fenomenet fra utsiden, som en objektiv struktur eller illusjon som forskeren kan “gjennomskue”. I følge Bourdieu eksisterer verden to ganger

– den eksisterer i individets verden i *inkorporert* form, og den eksisterer i *reifisert* form i de “objektive” og materielle strukturene som omgir individet. Det totale bildet av en verden må derfor alltid omfatte både det reifiserte og det inkorporerte, og også relasjonen mellom dem (Bourdieu og Wacquant 1993:111ff). Aktørens oppfatning av sitt eget liv og sin egen situasjon blir dermed sentral, men forskeren kan ikke nøye seg med å kun gripe selvforståelsen. Aktøren må i tillegg situeres i et sosialt og kulturelt rom: “Vi må derfor ta opp igjen analysen av nærværet i verden, men vi må historisere det, dvs. at vi må stille spørsmålet om den sosiale konstruksjonen av strukturer og skjemaer som aktøren iverksetter for å konstruere verden” (Bourdieu 1999:153). Her ser vi at aktør-struktur og nærhet-distanse henger sammen hos Bourdieu.

Slik ser vi også at håndteringen av nærhet-distanse-problematikken er mer enn et metodisk spørsmål. Det handler også om å konstruere et teoretisk blikk som ikke utelukkende setter den lokale selvoppfatning i fokus. Fra Bourdieus synspunkt dreier det seg om et balansert bilde av menneskelig handling; å forstå menneskelig handling som sosialt og kulturelt situert.

La oss bruke Bourdieu tenkning som et vurderingskriterium for hans egne skrifter, og spørre: Hva kan Bourdieu selv bidra med i så måte? Slik jeg vurderer det, gir Bourdieu selv ikke tilstrekkelige redskaper for å forankre de strukturelle analysene i den levde verden. I enkelte studier kritiseres da Bourdieu også direkte for manglende balanse mellom aktør og struktur, og forfatterne av disse studiene finner det nødvendig å styrke aktørsiden i sin forskning for eksempel ved å bruke fenomenologisk orienterte livsverdenintervjuer (Bugge 2007), eller ved å supplere eller delvis erstatte Bourdieu med andre perspektiver som man mener bedre ivaretar aktørperspektivet (Christophersen 2009, Hjelseth 2005, Nielsen 1999). Det kan dermed diskuteres om Bourdieus strukturalistiske tilnærming faktisk er balansert, eller om den tipper over i sosialfysikkens retning, og dermed ikke er godt nok egnet til å forstå aktørens handlinger og aktørens verden slik dette framstår for aktørene selv.

Den “umiddelbare forståelse av den dagligdagse verden” (Bourdieu 1999:141) er vanskelig å få øye på i Bourdieus abstrakte og kliniske formuleringer om inkorporering, reifisering, strukturerende strukturer osv. For den som forsker i egen kultur er imidlertid ikke problemet om forskeren klarer å se og beskrive det hjemlige og umiddelbare synspunktet godt nok. Utfordringen er snarere om han eller hun har redskaper som gjør det mulig å innta et annet synspunkt enn det hjemlige. Som verktøy i et forskningsarbeid på egen kultur kan dermed Bourdieus egne teorier fungere helt ypperlig, nettopp fordi den kjølige og distanserte tilnærmingen kan fungere fremmedgjørende for forskeren.

Valget av teoretisk perspektiv er altså vesentlig, ettersom teori ikke kan brukes til å autorisere eller legitimere den praksis man selv er en del av. Teori må tvert om kunne hjelpe forskeren å utvikle et kjølig og kritisk blikk på eksisterende praksis. Dette skal jeg diskutere nærmere i neste avsnitt.

## Blikket og bruddene

Forskerens blikk er en viktig del av fremmed- eller underliggjøringen i distanseringsarbeidet. Bourdieu understreker nødvendigheten av å innta det han kaller “det doble, bifokale synspunktet” (Bourdieu 1999:199), som i tillegg til den hjemlige selvforståelse også innbefatter “et fremmed synspunkt som er helt utilgjengelig innenfor praksisen” (ibid.). Altså: nærhet og distanse på en og samme tid. Det er den samme distinksjonen den danske antropologen Kirsten Hastrup omtaler når hun sier at beskrivelsen av selvforståelsen og den subjektive erfaring kan være et viktig utgangspunkt for en kulturell forståelse, men er ikke nok i seg selv (Hastrup 1998:47). Nærheten er fordelaktig fordi den er en forutsetning for forståelse. Men av nærhet følger involvering, og av involvering følger identifisering. Nærheten kan blinde, og bidra til at man produserer selvfølgeligheter heller enn å problematisere dem. Som forsker på egen kultur må man derfor gi seg selv et mandat om å overskride nærheten og den lokale selvforståelsen (inkludert egen selvforståelse), men uten å overse den og dens betydning for aktørenes meningsfulle nærvær og handlinger i sin verden. For en forsker som beveger seg i eller tett på egen kultur, innebærer dette også en metarefleksjon over sine egne selvfølgeligheter, eller over det som i den nynorske oversettelsen av Bourdieu kalles det “føreåtkonstruerte”:

Det finst ingen risiko for å overvurdere vanskaner eller farane når det gjeld å tenkje om den sosiale verda. Krafta i det føreåtkonstruerte ligg i det forholdet at sidan det er innskrive i tinga og i hovuda, så framstår det som noko sjølvstøtt, noko som ikkje blir lagt merke til fordi det kjem av seg sjølv (Bourdieu og Waquant 1993:234).

Selvfølgelighetene er en naturlig konsekvens av kulturell tilhørighet, og som forsker på egen kultur deler man en rekke selvfølgeligheter med den praksis man undersøker. Som Hastrup påpeker, er kultur ikke bare noe vi snakker om, det kan også være en posisjon vi taler fra (Hastrup 1998:47). Som deltakere i en kultur er vi nettopp *deltakere*, vi er ikke kjølige og distanserte observatører. Kulturell tilhørighet og deltakelse innebærer en forhåndskonstruering: Fordi vi er impregnerte med visse verdier og handlingsalternativer, er det en viss verden som kan tre fram for oss, og den verden kan vi engasjere oss i med stor inderlighet og selvfølgelighet.

Selvfølgeligheter er vanskelige å oppdage, nettopp fordi de er selvfølgelige, dermed blir det også vanskelig å se sitt eget blikk: “I det omfang vi anerkender kultur som noget vi ser *med*, snarere enn noget vi *ser*, så er det oplagt, at vi ikke ser vores eget blik, kun de andres tilslørede øjne” (Hastrup 1998:56). En viktig del av et forskningsarbeid kan derfor være å erkjenne at man ikke er en nøytral observatør med kun moderat interesse for temaet. Med det følger også erkjennelsen av at “jeg selv nødvendigvis faller inn under mine egne analyser, og at jeg har laget våpen som kan vendes imot meg selv” (Bourdieu 1999:10). En naturlig konsekvens blir å undersøke hvordan eget blikk, dvs. forskerens blikk, har blitt konstituert.

Som forsker kan man derfor bli nødt til å spørre seg selv: Når jeg ser på dette temaet og denne empirien, hvorfor ser jeg det jeg ser og ikke noe annet? Hva er det jeg ser *med*? Hvordan er jeg selv med på å konstruere mitt undersøkelsesobjekt? Disse spørsmålene er ikke ment å stimulere til narsissisme. Hensikten med å reflektere og skrive om egen posisjon og eget blikk, er ikke å gjøre seg selv *interessant*, men å gjøre seg *transparent*. Hvis vi godtar antakelsen om at forskning verken er interessefri eller verdifri, og heller ikke trenger å være det, blir det nødvendig å gjøre rede for egen posisjon og eget blikk.

I kvalitativ forskning er forskeren et sentralt verktøy når ny kunnskap og nye perspektiver skal frambringes. Kvalitative forskningsresultater framstår som de gjør fordi de siles eller filtreres gjennom forskerens persepsjon og bevissthet. Det vi viser fram som forskere er det vi kan se, og det vi ser er nødvendigvis betinget av hvor vi står og ser noe fra. Å løfte fram og tydeliggjøre forskerens posisjon og forskerens blikk på temaet er derfor høyst relevant, fordi det er informasjon leseren trenger for å kunne vurdere hvorvidt forskerens beskrivelser og tolkninger framstår som rimelige, pålitelige og sannsynlige. Det er også informasjon forskeren trenger for å undersøke hvordan han/hun selv forhåndskonstruerer et undersøkelsesobjekt, og om nødvendig bryte med denne konstruksjonen: “Brotet med det føreåtkonstruerte er i røynda ei *omdanning av blikket* (...). Det gjeld om å produsere, om ikkje nett ’eit nytt menneske’, så i alle høve ’eit nytt blikk’ (Bourdieu og Wacquant 1993:234).

Nydanningen av blikket representerer både et epistemologisk og et sosialt brudd med den verden man studerer. Det er et epistemologisk brudd fordi forskeren gjennom sitt nyervervete blikk kan frambringe en ny kunnskap, et fremmed perspektiv som ikke er tilgjengelig innenfra den praksis man studerer. Forskerens fremmedgjøring og forflytning representerer dermed også sosialt brudd, der man bryter med et fellesskap og “dei grunnleggjande trusførestellingane i ei gruppe” (ibid.:222).

## Ubehaget

Hensikten med å overskride forskningsdeltakernes selvfølgerlige verdensbilde er å gi et annet bilde av aktørene og deres virksomhet enn det som er synlig fra “innsideperspektivet”. Dette kan være ubehagelig både for forskeren og hans/hennes forskningsobjekter.

En åpenbar konsekvens er at overskridelser og brudd kan utfordre en møysommelig opparbeidet relasjon mellom forsker og påforsket. Å delta i et forskningsprosjekt kan selvsagt være både givende og lærerikt for dem som utforskes, siden forskningens oppgave nettopp er å frambringe nye perspektiver på praksis. Imidlertid kan man tenke seg at disse nye perspektivene ikke alltid oppleves like flatterende av dem som blir omtalt. Dette blir kanskje særlig tydelig i de tilfellene der forskeren velger et kritisk-analytisk perspektiv som teoretisk overbygning for sitt arbeid. Slike perspektiver vil ofte innebære en hensikt om å avdekke og diskutere tatt-for-gitte verdensbilder som virker formende for

aktørene, dermed vil slike perspektiver naturlig omhandle både eksplisitte og mer subtile maktmekanismer i en kultur eller praksis. Det er vanskelig å tro at forskningsdeltakerne er helt og fullt oppmerksomme på at dette kan bli resultatet av den gemyttlige omgangen med forskeren noen måneder tidligere.

De forskningsetiske retningslinjene vektlegger den generelle informasjonsplikten forskere har overfor sine forskningspersoner:

Hva slags informasjon som er påkrevet, avhenger av forskningens art (...). Det skal informeres om sentrale forhold ved prosjektet, som formålet, de metoder som skal benyttes, og praktiske og andre følger av deltakelse (NESH 2006:12).

Rent teknisk nevnes det ikke at forskeren skal informere forskningspersonene om at det er hans/hennes oppgave å gå utenom deres selvforståelse og legge til nye perspektiver, noe som for dem kan føles som om at forskeren vrir og vrenger på uttalelser, setter ytringer inn i andre sammenhenger enn de opprinnelig var ytret, og framstiller forskningspersonene og deres handlinger på måter som de utforskede ikke har kontroll over, og kanskje heller ikke er begeistret for. Dette vil i så fall gå inn under det de forskningsetiske retningslinjene omtaler som “andre følger av deltakelse” (ibid.), en formulering som gir rom for fortolkning i hvert enkelt tilfelle.

Så har man det forhold at man ofte blir kjent med dem man forsker på, har sympati for dem, og ønsker å ivareta dem på best mulig måte. Ønsket om ivaretagelse av sine forskningspersoner kan sees som et tegn på at man har kommet for nær, og at man ikke har klart å gjøre det nødvendige bruddet med sine forskningspersoner. Forskerens sympati for og hensyntaken til sine forskningspersoner er forståelig, men kan også gå på tvers av ens forskningsinteresser. De forskningsetiske retningslinjene anbefaler i slike tilfeller en avveining av “risiko for å påføre mindre alvorlige belastninger [...] i forhold til forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon” (ibid.). Forskningspersonene potensielle ubehag kan slik forstås som en “mindre alvorlig belastning” som kan forsvares med henvisning til forskningens formål.

Imidlertid er det andre utfordringer ved de nødvendige bruddene enn at man kan risikere å fornærme sine forskningspersoner. Bourdieu karakteriserer det epistemologiske og sosiale bruddet som et brudd med grunnleggende trosforestillinger. For å forstå hva det kan bety, må vi se på begrepene *doxa* og *illusio* i sammenheng med kulturell tilhørighet.

Kulturell tilhørighet handler blant annet om at noen ting tas som en selvfølge. Den som forsker i egen kultur deler selvfølgeligheter med de praksiser og de individer man utforsker. Opplevelsen av selvfølgelighet kan kalles en doksisk erfaring. *Doxa* er de grunnleggende trosforestillingene man tar for gitt, og ikke stiller spørsmål ved: “that which is beyond question and which each agent tacitly accords by the mere fact of acting in accord with social convention” (Bourdieu 1977:169). *Doxa*ene er så grunnleggende at de ikke trenger å artikuleres og eksplisiteres. De fungerer som allment godtatte forestillinger som man baserer sin tilværelse og sin virksomhet på.

Mens *doxa* handler om de selvfølgelige og selvinnlysende prinsippene og forestillingene, handler *illusio* om den aktive tilslutningen til dem. *Illusio* kan betegnes som engasjement, interesse og investering, og er en følge av tilhørighet: “*Illusio* er ein tilstand av å vere plassert, fanga i spelet og av spelet. Å vere interessert, det er å innrømme at det fører fram mot noko som gir meining, at det som står på spel er viktig og verdig til å forfølge” (Bourdieu og Wacquant 1993:101). Man fanges i spillet og investerer i det fordi man tror på spillets mening og verdi, og fordi man anerkjenner de verdiene som står på spill i spillet (Bourdieu 1990:60). En dedikert spiller er derfor villig til å bruke tid og krefter på å planlegge, diskutere, uttrykke, håndheve, kjempe for og forsvare det som er “viktig”, “riktig” og “naturlig”.

*Doxa* og *illusio* handler om tro, tilhørighet og tilslutning. Man fanges av spillet, og av troen på at det man holder på med er viktig. De tingene som står på spill tas på fullt alvor, fordi dette er en betingelse for tilhørigheten. De som ikke deler troen, selvfølgelighetene, interessen, engasjementet og alvoret er heller ikke tilhørende. Det ligger slik også implisitt i *doxabegrepet* at man ikke stiller spørsmål ved troen, for om man gjorde det ville man true den gitte orden i den sosiale verden man deltar i, og dermed også grunnlaget for sin egen virksomhet. Et ekstremt eksempel er forskerkollegaen som fortalte at forskningen hans hadde ført til en erkjennelse av at egne undervisningshandlinger ikke samsvarte med personlige overbevisninger. Dette førte vedkommende ut i en personlig og faglig identitetskrise, og resulterte i at han måtte finne et nytt grunnlag å bygge sin undervisningspraksis på.

Epistemologiske og sosiale brudd er nettopp å stille spørsmål ved troen som ligger til grunn for en virksomhet. Derfor kan brudd være ubehagelige, og derfor kan brudd koste. Innsikt i egen kultur er ideelt sett synonymt med selvinnsett, og kan få konsekvenser for egen praksis. I bruddet med det lokale synspunktet utfordres troen og de allmenne “sannheter” i det sosiale universet man studerer. For den som forsker i egen kultur betyr dette også at man utfordrer sin egen tro og sine egne “sannheter”. Dermed setter man ikke bare en sosial tilhørighet på spill, man kan også stå i fare for å sparke bein under viktige deler av sin egen tilværelse.

## Avslutning

I denne artikkelen har jeg satt lys på noen utfordringer knyttet til forskning på egen musikk- og pedagogiske kultur. Disse refleksjonene er et resultat av erfaringer jeg gjorde i løpet av mitt eget avhandlingsarbeid, der nettopp temaet for forskningen lå tett opp til min egen undervisningspraksis, og der jeg kjente menneskene jeg forsket på – ikke godt, men godt nok til at det av og til ble for nært. Det å distansere seg ble derfor et kjernespor for meg i min egen forskning. Hastrup (1998) beskriver forskerens kulturelle forståelse som

et sted mellom den engasjerte deltakeren og den distanserte aktøren. Ideelt sett skal den kulturelle forståelsen ligge i rommet mellom disse to perspektivene. Men for den som forsker i egen kultur kan det kulturelle mellomrommet være et ingenmannsland, et verken- eller i stedet for et både-og. Nærheten til empirien og temaet kan på den ene siden føre til en motstand mot å gå tett nok på aktørenes opplevelser, følelser, erfaringer osv. På den andre siden kan nærheten gjøre det vanskelig å gjennomføre et epistemologisk og sosialt brudd som er radikalt nok. Resultatet kan bli at man verken er nær nok eller distansert nok, og at man derfor verken klarer å gripe hjemlige eller fremmede synspunkter på en god nok måte.

I etterpåklokskapens lys har jeg derfor lurt på om jeg burde ha valgt et annet tema for forskningen min. Svaret på det er “nei”, rett og slett fordi jeg finner det umulig å svare “ja”. Hadde jeg svart bekreftende på spørsmålet, hadde jeg også implisitt framholdt interesseløsheten som et ideal for forskningen, og det finner jeg vanskelig å gjøre. Min avhandling føyer seg inn i en rekke av avhandlinger der forskerne har valgt å gå tett på egne interesser. Ved hjelp av egne erfaringer og egen bakgrunn har de slik gitt viktige faglige bidrag til den musikkpedagogiske forskningen. Disse bidragene hadde slett ikke vært mulige uten nettopp *interessene*:

Når det gjelder tanken, så finnes det, som Nietzsche fremhevet, ingen jomfrufødsel, men det finnes heller ingen arvesynd. Og om man skulle finne ut at den som oppdaget sannheten, hadde en egeninteresse av å gjøre det, så medfører ikke dette den minste forringelse av hans oppdagelse (Bourdieu 1999:9).

Hensikten med denne artikkelen har derfor slett ikke vært å fremme interesseløshet. Hensikten har snarere vært å anerkjenne interessen som en viktig drivkraft i forskning, og i tillegg diskutere de særlige utfordringene knyttet til nærhet og brudd som forskere i egen kultur møter når de skal følge sine interesser.

## Noter

<sup>1</sup> Er en interessefri handling mulig? I: *Symbolsk makt: artikler i utvalg* (1996).

<sup>2</sup> Av *ludus* (latin): spill.



## Referanser

- Balsnes, Anne Haugland (2009a). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfelleskap*. Akademisk avhandling (ph.d.). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Balsnes, Anne Haugland (2009b). Koret Belcanto – en gullgruve av empiri i min hule hånd? In H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (eds.) *Å forske blant sine egne: universitet og region – nærhet og uavhengighet* (pp. 248-267). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1996). Er en interessefri handling mulig? In *Symbolsk makt: artikler i utvalg* (pp. 131-148). Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditasjoner: meditations pascaliennes*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget.
- Bugge, Annechen Bahr (2005). *Middagspraksis: en sosiologisk analyse av den norske middagspraksis*. Akademisk avhandling (dr. polit). Trondheim: NTNU.
- Christophersen, Catharina (2009). *Rytmisskoleundervisning som estetisk praksis: en casestudie*. Akademisk avhandling (ph.d.). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanken, Ingrid (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning: en case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. Akademisk avhandling (dr. philos). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hastrup, Kirsten (1995). *A passage to anthropology: between experience and theory*. London: Routledge.
- Hastrup, Kirsten (1998). Kulturell forståelse: mellom språk og erfaring. In B. Hodne (ed.) *Kulturstudier* (pp. 47-65). Oslo: Norges forskningsråd.
- Heiling, Gunnar (2000). *Spela snyggt og ha kul: gemenskap, sammanhållning och musikalsk utveckling i en amatörorkester*. Akademisk avhandling (dr.), Lunds Universitet. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Hjelseth, Arve (2006). *Mellom børs, katedral og karneval: norske supportters forhandlinger om kommersialisering av fotball*. Akademisk avhandling (dr. polit). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Mork, Noralf (2008). *The fate of innovation: a social history of creativity and curriculum control*. Akademisk avhandling (dr. phil.). Brighton: The University of Brighton.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Akademisk avhandling (dr.polit). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

- Nielsen, Klaus N. (1999). *Musical apprenticeship: learning at the Academy of Music as socially situated*. Akademisk avhandling (ph.d.). Riiskov: Aarhus Universitet.
- Olsson, Bengt (1993). *SÄMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Akademisk avhandling (dr.). Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Repstad, Pål (1997). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønsberg, Knut (2007). *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder*. Akademisk avhandling (ph.d.). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Tønsberg, Knut (2009). Ethiske dilemmaer ved forskning på sine egne. In H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (eds.) *Å forske blant sine egne: universitet og region – nærhet og uavhengighet* (pp. 268-283). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

Associate professor, Ph.D.  
Catharina Christophersen  
Bergen University College  
Faculty of Education  
Landåssvingen 15  
N-5096 Bergen, Norway  
Email: [crc@hib.no](mailto:crc@hib.no)

## Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken

*Silje Valde Onsrud*

### **ABSTRACT**

#### ***An epistemological view on gender in music pedagogy***

*Gender as an object for research in music education is a rare occurrence, especially in Nordic music pedagogical research. This article I suggest a theoretical perspective on gender in secondary school related musical practices. The suggested theoretical approach is a discursive and performative perspective inspired by Michel Foucault and Judith Butler. This perspective is placed within a broader feminist epistemological context to stress the fact that there are several ways to understand, assess and produce knowledge about gender. Finally, challenges of operationalizing such theories to empirical data in music education are discussed. Post-structural theories, and especially Butler's theory of performativity, have been criticized for being too philosophical to be applied on empirical data. Still, many studies on gender meanings in musical practices have shown successful use of these theoretical approaches, and there is still need for more research to uncover gendered influence on musical practices.*

*Keywords: music education, power/knowledge, epistemology, gender discourses, gender performativity*

### **Innledning**

Å gjøre kjønn til forskningsobjekt i musikkpedagogisk sammenheng er en sjeldenhet, særlig innen den nordiske musikkpedagogiske forskningen. Det trenger ikke være et irrelevant forskningsobjekt av den grunn. Kjønn vil i alle sosiale sammenhenger ha en strukturerende betydning og påvirke den virksomhet eller praksis som finner sted (Burr 1998), så også når det gjelder musikalske praksiser. Kjønnstruktur<sup>1</sup> blir lett så selvfølgelig for oss, at vi kan komme til å undervurdere deres betydning. Like selvfølgelig som vi puster har vi et kjønn. Hvordan vi agerer våre kjønn i verden er imidlertid sosialt og kulturelt betinget, og noe det kan stilles spørsmål ved; hvorfor agerer vi kjønn akkurat på denne måten? Hvorfor oppstår det for eksempel visse kjønnsmønstre innenfor ulike musikalske aktiviteter? Slike spørsmål kan det fra tid til annen være fruktbart å løfte fram og belyse innenfor musikkpedagogiske sammenhenger.

Mange musikkpedagogiske studier som ikke har kjønn som forskningstema, men som trekker fram kjønnsforskjeller som ett av sine funn, adresserer ikke nødvendigvis sine analyser til noe bestemt kjønnsteoretisk ståsted. Lamb, Dolloff og Howe (2002) har laget en oversikt over forskning innenfor musikkpedagogikkfeltet som berører kjønns-spørsmål. De karakteriserer studier av ovenfor nevnte karakter som “unacknowledged influences of feminist research, women’s studies and gender studies” (Lamb, Dolloff & Howe 2002:655). Sett bort fra Cecilia Björcks pågående PhD-prosjekt om kjønnsdiskurser i musikkutøvende sammenhenger som arbeider mot kjønnsforskjeller i musikkfeltet (Björck 2009)<sup>2</sup>, ser det ut til at de fleste musikkpedagogiske studier i nordisk sammenheng som på en eller annen måte trekker inn kjønnsaspekter ved sine funn (Bouij 1998, Brändström 1995, Ericsson og Lindgren 2010, Folkestad 1996, Karlsson 2002, Sundin 1963), er av den karakter Lamb, Dolloff og Howe beskriver. Det kan derfor være behov for å etterlyse større kjønnsteoretisk bevissthet i den nordiske musikkpedagogiske forskningen, i tillegg til studier som problematiserer kjønn i sine forskningsspørsmål. Et kjønnsperspektiv er imidlertid ikke noe entydig gitt. Kjønn kan belyses på utallige måter og fra en rekke forskjellige vinkler, avhengig av ontologisk og epistemologisk utgangspunkt.

I denne artikkelen vil jeg presentere en bestemt kjønnsforståelse og sette den i en større kjønnsteoretisk og feministisk epistemologisk sammenheng for å vise noe av spennvidden innenfor kjønnsteori. Med ungdomsskolens musikkundervisning som nedslagsfelt vil jeg belyse kunnskaper dette teoretiske ståstedet kan gi om kjønnsstrukturers betydning for musikkundervisning og musikalsk praksis. Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken innebærer å se på hvordan kjønn kan være betingende for kunnskapsproduksjonen i musikkpedagogisk virksomhet. Hvordan kjønn struktureres og ageres gjennom musikalske praksiser kan si oss noe om hvilke kunnskaper som får hegemoni, og hvem (hvilke kjønn) som får lettest tilgang til dem. Jeg velger å betrakte musikkundervisning ut ifra et diskursivt perspektiv inspirert av Michel Foucault. Et slikt perspektiv får bestemte implikasjoner for hvordan man kan forstå kjønn i musikkundervisningen. Derfor vil jeg gjøre rede for dette perspektivet i artikkelens første del. Foucault er imidlertid ikke en eksplisitt kjønnsteoretiker, selv om han har skrevet tre omfattende bind om seksualitetens historie (Foucault 1995, 2001, 2002) som brukes flittig av ulike kjønnsforskere. Skal man studere kjønn gjennom musikalske praksiser kan Judith Butlers kjønnspersformativitetsteori (Butler 1990, 1999) være et fruktbart supplement. Denne teorien vil jeg presentere og plassere i en vitenskapsteoretisk sammenheng innen feministisk epistemologi. Til sist vil jeg drøfte noen av de utfordringer man kan møte når man skal operasjonalisere disse teoriene på et konkret materiale, eksemplifisert med musikkundervisning i ungdomsskolen.

## Å tenke diskursivt

Å forstå musikkundervisning diskursivt i en foucaultsk forstand, innebærer en tanke om at undervisning konstitueres av diskursive praksiser som virker gjennom de deltagende aktørene i virksomheten og som er innskrevet i materielle forordninger (Krüger 2000). Diskursive praksiser produseres av forestillinger, normer, selvfølgeligheter og sannheter som sirkulerer og får feste i et felt. Å ha en diskursiv forståelse av musikkundervisning innebærer også en bestemt forståelse av hva kunnskap er og hvordan kunnskap blir til. Det kan defineres så vidt som at “kunnskap er det som gjøres mulig i det diskursive rommet” (ibid.). Foucault skriver blant annet at kunnskap er “the space in which a subject may take up a position and speak of the object with which he deals in his discourse [...] there is no knowledge without a particular discursive practice; and any discursive practice may be defined by the knowledge that it forms” (Foucault 1972:182-183). En slik diskursiv kunnskapsforståelse kan være en inngang til å belyse hvilke subjektposisjoner<sup>3</sup> som tilbys i undervisningspraksiser. Ser vi spesielt på kjønn i ungdomsskolens musikkundervisning, vil det særlig være interessant å utforske hvordan kjønn kan italesettes og ageres i forbindelse med musikkaktiviteter. Et diskursivt perspektiv kan synliggjøre hvilke kunnskaper som styrer hvordan kjønn blir strukturert i praksisen, men også hvordan kjønnsstrukturer kan bevirke hvilke kunnskaper som blir produsert i den enkelte musikkundervisningssituasjon. Det kan med andre ord belyse hva som betraktes som riktig og viktig musikkundervisning og hvilke normer og strukturer som virker inn på slike prosesser, men også hva som ubevisst får plass uten at det nødvendigvis er tiltenkt eller ønskelig.

Å skulle forstå og forklare kjønn ut ifra et diskursivt perspektiv, slik Foucault framstiller det, innebærer en klar motsetning til en rekke tradisjonelle oppfatninger. For det første er det vanlig å skille mellom biologisk og sosialt kjønn – det man i engelsk distingverer i termene sex/gender. Det sosiale kjønn (gender) er en konstruksjon avhengig av kulturell og temporær sammenheng. I hvor stor grad det sosiale kjønn er styrt eller determinert av det biologiske og genetiske (sex), er kanskje det største stridsspørsmålet innen kjønnsforskningsfeltet. En diskursiv forståelse av kjønn vil vektlegge det sosiale og konstruerte. Det vil ikke si at kjønn bare er noe vi mennesker har funnet på, men vi vil alltid oppfatte det biologiske kjønn gjennom diskurser; altså tankesett og forestillinger som er sosialt og kulturelt betinget. Vi kan ikke oppfatte det i ren form, men slik det kommer til syne, blir iscenesatt eller italesatt i en eller annen sosial sammenheng. Den norske Foucault-kjenneren og -oversetteren Espen Schaanning uttrykker det på følgende måte: “Kjønn er ikke noe Foucault (eller andre) vet hva er, men noe som kommer til syne på et gitt historisk tidspunkt for dem som språkliggjør det” (Schaanning 1995:190). Med andre ord er den kunnskap man kan få om kjønn betinget av den diskursive orden man opererer innenfor.

Å skulle identifisere kjønnsdiskurser i ungdomsskolens musikkundervisning, vil innebære å fange opp regulariteter i talen om musikk i sammenheng med kjønn, og utførelsen av ulike musikkaktiviteter sett i sammenheng med kjønn, og se hvilke mønstre som dannes. Når

kjønn blir et strukturerende prinsipp og skaper en slags kjønnsorden i musikkundervisningen, handler det om noe mer enn bare å organisere musikkaktiviteter. Det handler om forestillinger og normer om hva som passer seg for de ulike kjønn. Det trenger ikke være uttalte sannheter. Like mye er det praksiser som finner sted uten at man stiller spørsmål ved dem. De har blitt selvfølgelige og tas for gitt. Det kan for eksempel være at gutter velger å spille på bandinstrumenter mens jenter velger å synge og å danse. Forskerens oppgave blir da å språkliggjøre det som praktiseres med selvfølgelighet, uten at det snakkes om det, eller uten at de involverte er seg bevisst regulariteten i det. På den andre siden blir forskerens oppgave å avdekke det selvfølgelige i det talte; i dette tilfellet blir det måten elever av ulike kjønn snakker om musikkaktiviteter og musikkpreferanser på. Hvilke diskurser opererer en elev innenfor som sier; “Rap passer ikke for jenter. Det er det gutter som fikser best!”? Det kan også være av interesse å undersøke musikk lærerens tale om sin undervisning og om elevenes utførelse av musikkaktivitetene i undervisningssammenheng. Med hvilket blikk ser læreren når han sier; “Jeg syns ikke det er noen kjønnsforskjeller mellom elevene i musikkundervisningen!”? Og hvordan stemmer dette utsagnet overens med det forskeren observerer? I undersøkelsen både av elever og musikk lærere vil det å identifisere brudd mellom det talte og det praktiserte, eller forsøke å identifisere verdier som kan ligge til grunn for det praktiserte også være fruktbare perspektiver. Hele denne utfolding og innsamling av forestillinger, praksiser, verdier og regler har til hensikt å gi et bilde av noen av de kjønnsdiskurser elever og musikk lærere i ungdomsskolens musikk-undervisning opererer innenfor når de arbeider med musikkaktiviteter og snakker om musikk.

Makt er et viktig produktivt element som er innvevd i diskursene. Foucaults maktbegrep skiller seg radikalt fra mer tradisjonell bruk av begrepet, ved at det ikke kan isoleres og studeres i seg selv som en slags abstrakt størrelse. Makten mangler essens og kan bare eksistere i relasjoner og når den uttrykkes i handlinger (Alvesson & Sköldberg 2008:370). Foucault skriver følgende i *Seksualitetens historie 1: Vilje til viten*:

Med makt tror jeg man først og fremst må forstå mangfoldet av de styrkeforholdene som er immanente i det feltet hvor de utøves og som er konstitutive for deres organisering. Den er det spillet av uopphørlige kamper og sammenstøt som transformerer, bestyrker eller omvelter styrkeforholdene. Den er den støtte som disse styrkeforholdene finner hos hverandre ved å danne en kjede eller et system, eller i motsatt fall, de forskyvningene og motsetningene som avgrensner dem fra hverandre. Endelig er den de strategiene hvor disse styrkeforholdene treer i kraft og som utgjør et generelt mønster eller en institusjonell krystallisering som legemliggjøres i statsapparatene, lovformuleringene og de sosiale hegemoniene (Foucault 1995:103).

Makten fremstår hos Foucault som allestedsnærværende. Den er altså ikke utelukkende undertrykkende, men kommer nedenfra og er produktiv. Slik utgjør makten positive mulighetsbetingelser for det sosiale (Jørgensen & Phillips 1999:23). Foucault understreker at der det er makt er det motstand, en motstand som aldri befinner seg i en utvendig

posisjon i forhold til makten. Maktforholdenes strenge karakter kan bare eksistere i kraft av et mangfold av motstandspunkter (Foucault 1995:106-107). “På den måten unnslipper man dette Herskemakt-Lov-systemet som så lenge har trollbundet den politiske tenkning” (ibid:108). Foucault er med andre ord opptatt av maktens spredning, og tar her et oppgjør med det han kaller “undertrykkeshypotesen”; at makt utøves i en type dominansrelasjon der den ene part er undertrykker og den andre part blir undertrykt (ibid.).

En diskurs-, makt- og kunnskapstenkning som det Foucault står for, vil fange opp flere dimensjoner av styringsmekanismer i et felt som ungdomsskolens musikkundervisning. Mye av kjønnsforskningen som er foretatt i de nordiske skolesystemene har betont gutters dominans og jenters marginalisering i klasserommet som ett av sine viktigste funn. Slike konklusjoner kan lett bli for enkle og ensidige i sine forklaringer av maktforholdet mellom elevene, og mellom lærer og elev. Det er ikke nødvendigvis en ensidig dominans av ivrige og støyende gutter i musikkundervisningen, og marginaliserte jenter som for eksempel ikke slipper til på bandinstrumentene. Som oftest virker maktmekanismene på langt mer subtile måter. Det å se maktens spredning, slik Foucault beskriver det, kan være et fruktbart verktøy til å analysere mønstre, brudd, motsigelser, bekreftelser og så videre i praksisene som utspiller seg i musikklasserommet.

## Feministisk epistemologi

Hvor kan så en slik diskursiv forståelse plasseres innen kjønnsteorifeltet? For å svare på dette er det samtidig nødvendig å presisere hvilket epistemologisk bidrag kjønnsteori er i en vitenskapsteoretisk sammenheng. Å snakke om feministisk epistemologi kan, ved første øyekast synes selvmotsigende. Fra et tradisjonelt filosofisk ståsted dreier epistemologi seg om å definere kriterier for en verdinøytral, objektiv erkjennelse av verden. Feminisme derimot oppfattes som partisk og politisk. Sett fra et feministisk ståsted er det imidlertid innlysende at spørsmål om epistemologi blir avgjørende når man skal drive med kritisk kjønnsforskning. En av drivkreftene i slik forskning er å ta et oppgjør med hegemoniske diskurser om kjønn, seksualitet, etnisitet, klasse osv. I vitenskapshistorien kan man se hvordan biologisk deterministiske og essensialistiske oppfatninger av kjønn og andre sosiale kategorier har blitt underbygget og legitimert i vitenskapens navn. Dette har bidratt til ekskludering og stigmatisering på bakgrunn av slike kategorier. Her har feministisk teori bidratt og bidrar stadig til å ta de vitenskapelige kriteriene kritisk i øyesyn og revidere dem.

Feministisk epistemologi kan strengt talt ikke omtales i entall. Feltet er i dialog med så forskjellige retninger som positivisme, marxisme og poststrukturalistisk filosofi, og de epistemologiske refleksjonene inngår for eksempel i antirasistiske, postkoloniale og queerteoretiske<sup>4</sup> epistemologidebatter (Lykke 2008:127). Sandra Harding deler feministisk vitenskapsteori i tre hovedposisjoner; feministisk empirisme som har hatt en positivistisk

forankring, feministisk standpunkt epistemologi som er opptatt av den undertrykte kvinnens perspektiv og postmoderne feministisk epistemologi som betoner at all forskning er situert (Harding 1986). Hardings inndeling har vært mye diskutert og har blitt mer nyansert med årene. De ulike posisjonene er ikke bare et resultat av en historisk utvikling. De forekommer også parallelt og kan alle spores også i dagens kjønnsforskning. Hver av posisjonene rommer et mangfold av stemmer og perspektiver som generelt preger feministisk teoretisering. Posisjonenes pluralitet er også betinget av tverrvitenskapelighet med forgreninger inn i og ut av humanistiske, samfunnsvitenskaplige, medisinske og naturvitenskaplige disipliner, med innbyrdes ulike tradisjoner for å definere og teoretisere sine epistemologiske utgangspunkt. Dette er med på å skape epistemologisk heterogenitet i kjønnsforskningsfeltet (Lykke 2008:127).

Kjønnsforskningens vitenskapskritiske prosjekt har satt forskningsobjektet under lupen ved på mange forskjellige måter å problematisere tradisjonelle vitenskapelige teoretiseringer av kjønn. Samtidig har også forskersubjektets posisjon blitt kritisk behandlet i et oppgjør med en klassisk positivistisk empirismes tro på det nøytrale kunnskapsbringende subjektet. En slik forståelse har blitt avvist som en illusjon. Forskersubjektet vil alltid være forankret i en bestemt historisk, samfunnsmessig og kroppslig kontekst som er betingende for forskningsresultatet (ibid:128).

Når jeg i denne artikkelen betrakter kjønn gjennom et diskursperspektiv, har dette forankring i det som ofte blir kalt poststrukturalistisk epistemologi. Kjønnsteori som er utviklet innenfor dette paradigmet er inspirert av filosofer som Jacques Derrida, Jacques Lacan og Michel Foucault. Det er altså ikke bare diskursanalyse, men også dekonstruksjon og psykoanalyse som preger disse tenkningene. De tre franske feministiske teoretikerne Luce Irigaray, Hélène Cixous og Julia Kristeva er særlig inspirert av Lacans psykoanalytiske teori og hans forståelse av “den symbolske orden”.<sup>5</sup> Ofte omtalt som “sexual difference”-teoretikerne, er disse tre opptatt av forskjellene mellom maskulinitet og femininitet og konsekvenser de har for vår erfaring av verden. De har kommet med en viktig kritikk av opplysningstidens ideal om rasjonalitet; en forståelse av *logos* som på forhånd utelukker at noe kan være annerledes enn en fallogosentrisk logikk.<sup>6</sup> Som kroppsmaterialistiske teoretikere betoner de at tradisjonell vitenskap og filosofi ikke har tatt hensyn til det kroppslige, og at de dermed ikke kan reflektere sitt utgangspunkt i et konkret kroppsliggjort forskersubjekt. Det utgjør en “blindflekk” i dens epistemologi og utelukker muligheten for å utvikle og anvende andre kroppsliggjorte erkjennelsesmåter. Fornuft/følelse, logikk/intuisjon osv. blir motsetninger og dikotomier i stedet for dimensjoner som understøtter hverandre (Lorentzen & Mühleisen 2006, Lykke 2008, Mortensen m.fl. 2008).

Både Irigaray, Cixous og Kristeva mener at de emansipatoriske mulighetene ligger i kvinners utforskning av språket. Det er i språket mulighetene for subjektivitet ligger. Tidlig på 1990-tallet lot musikkvitere som Susan McClary (1991) og Marcia Citron (1993) seg inspirere av disse teoretikerne i sine feministisk-kritiske analyser av kjente musikkverk og av den musikkhistoriske kanon. Nå er det imidlertid ikke den psykoanalytiske tilnærmingen



til kjønn jeg skal betone her. Med utgangspunkt i Foucaults diskursperspektiv kommer Judith Butler med en alternativ kjønnsteori til den franske troikaen. I motsetning til deres psykoanalytiske tenkning om subjektet i symbolske strukturer, betoner Butler subjektets praksiser – både de verbale og de kroppslige, for å forstå og forklare det kjønnete subjekt. Ved hjelp av Foucaults 3 binds-verk *Seksualitetens historie* (Foucault 1995, 2001, 2002) forsøker hun å integrere hans innsikt med egne refleksjoner rundt sentrale spørsmål i den feministiske debatten. I boken *Gender Trouble* (Butler 1990) skisserer hun derfor de implikasjoner Foucaults tenkning får når det gjelder å definere feminismens subjekt i vår postmoderne tid. Hun tar først og fremst et oppgjør med kategorien “kvinne”. Dette er en kategori som av tidligere feministisk vitenskapsteori er tatt for gitt som en motsetning til “mann”. Kategorien er i følge Butler med på å opprettholde en hegemonisk kjønnsorden og en heteronormativ tokjønnsmodell. På den måten har all feministisk teori virket ekskluderende på marginale kjønnsordener som faller utenfor denne heteronormativiteten. Begrepet “kvinnens erfaring” som en grunnkategori å bygge vitenskapelig kunnskap på, blir også kritisert. Et naturalisert erfaringsbegrep har fått en sentral posisjon i deler av den feministiske forskningen, noe Butler finner uheldig. Et slikt erfaringsbegrep kan brukes til å konstruere essensialistiske identiteter<sup>7</sup>. Erfaringer må derimot forstås ut ifra historiske og kulturelle diskurser. Det tredje Butler kritiserer er at tidligere feministisk teori ikke har tatt hensyn til alle de ulike ståsteder kvinner kan ha. Når Judith Butler skriver om makt, er det den heteroseksuelle matrise som et makt-ideologisk system hun er opptatt av. Den heteroseksuelle matrise som maktideologi går ut på at kvinnelig og mannlig kjønnsidentitet, som sosiale strukturer (gender), utvikles på bakgrunn av den biologiske natur (sex) og resulterer i en heteroseksuell praksis. Dette er en tradisjonell måte å forklare heteroseksualitet på som det naturlige og normale. Butler snur denne logikken fullstendig på hodet, og hevder at den heteroseksuelle praksis er en ideologisk betinget og påtvunget praksis som har konstruert binære kjønnsideologier, som igjen er med på å forme kroppene våre, vår “natur”. Dermed styres vi, i følge Butler av denne kjønnsmakten til å imitere praksiser vi oppfatter som kvinnelige eller mannlige, for å framstå som begripelige kjønnete subjekter. Denne subversive eller omveltende forståelsen av kjønn vil jeg drøfte nærmere mot slutten av artikkelen. Det jeg særlig finner interessant for å analysere musikalske praksiser, er Butlers betoning av kjønn som *gjøren*. Derfor vil jeg i det følgende utdype nærmere hennes teori om kjønnspersformativitet.

## Kjønn som persformativitet

I motsetning til tidligere kjønnsteorier, sier Butler at kjønn ikke er noe man *er*, men noe man *gjør*. Selv om dette utsagnet umiddelbart synes å samsvare med Simone de Beauvoirs berømte utsagn fra *Det annet kjønn* (Beauvoir 2000 [1949]): “Man er ikke kvinne, man blir det”, er det likevel en forskjell mellom de to kjønnsteoretikerne. De er begge anti-essensialister,

som innebærer at kjønn ikke er noe fast og gitt, men noe som er i bevegelse og formes i et samfunn. De skiller imidlertid lag i synet på kroppens betydning for kjønn (Moi 2008). Beauvoir, som var eksistensialistisk fenomenolog, mente at repetisjoner og vaner avleirer seg i kroppen som erfaringer eller som disposisjoner, og at mennesket som kroppslig subjekt kan handle og foreta valg i en situasjon. Butler derimot, mener at kroppen er en effekt av en diskursiv materialiseringsprosess. Hun skriver i *Gender Trouble*: "...there need to be a "doer behind the deed", but the "doer" is variably constructed in and through the deed" (Butler 1990:195). Butler vil med andre ord ikke kunne snakke om kroppen eller subjektet for den saks skyld, som noe prediskursivt, på linje med Foucaults forståelse av kjønnets epistemologi. Forskjellen mellom Butler og Beauvoir handler mest om at de har ulik tilnærming til kjønnets tilblivelse. Tema i denne artikkelen er kjønnsperformativitet i konkrete musikkundervisningssituasjoner eller musikalske praksiser. Slik kan man tenke seg at forskningsobjektet er "allerede konstruert kjønn". I følge Butlers logikk vil imidlertid elever formes som kjønnede subjekter av sine praksiser – i det de utfører dem. Dermed kan ikke epistemologi løsrives fra ontologiske spørsmål. De henger uløselig sammen. Butler dekonstruerer den diskursive prosessen hvorved kulturen produserer stereotype kropps- og seksualitetsstiliseringer. Hun mener at kroppen er involvert i talehandlingen. Kroppen formes av de praksiser den inngår i, og den framtrer som stilisert gjennom talehandlingene. Vi er ikke formet forut for talehandlingen, men blir det som en effekt av konkrete diskursive praksiser (Butler 1990). I vår streben etter å framstå som begripelige og legitime subjekter, forsøker vi å imitere det vi oppfatter som en ideell kjønnsfigurasjon, det vil si i tråd med den heteroseksuelle matrisen. Denne heteronormative tokjønnsmodellen har begrensede muligheter for hvordan man kan skape eller agere kjønn.

Butlers radikale og omveltende kjønnsforståelse har hatt stor betydning for vendingen fra kvinne- til kjønnsforskning og en utvidelse av forskningsfeltet fra vestlig middelklasse-kvinneforskning til mer interseksjonell forskning som tar hensyn til sosiale kategorier som etnisitet, sosial klasse og seksuell orientering. Like fullt har den vært gjenstand for debatt. En vanlig innvending mot Butlers performativitetsteori er at den "kan invitere til å tro at kjønn, etnisitet eller andre identiteter kan velges som teaterkostymer" (Lorentzen & Mühleisen 2006). Butler understreker imidlertid at kjønn som performativitet må betraktes som en historisk og kulturelt skapt maktstruktur, og ikke noen garderobe individet fritt kan gå inn i og ut av (Butler 1999). En annen innvending mot Butler er at kjønnets biologiske side, eller dets materialitet forsvinner, forties eller forbigås i hennes performativitetsteori, slik at alt reduseres til lingvistiske størrelser. Denne kritikken forsøker hun å imøtekomme i boka *Bodies that matter* (Butler 1993). Hvor vidt hun lykkes med dette, er stadig et diskusjonstema. Selv om hennes intensjon med *Bodies that matter* er å skrive om den materielle kroppen, ender hun opp med å skrive om det diskursive også her. Det er dette hun finner mest interessant, filosofisk sett, å beskjeftige seg med. Til tross for innvendinger mot Butlers teori, finner jeg perspektivet hennes fruktbart og relevant for å gi nye innsikter om musikalske praksiser i musikkpedagogiske sammenhenger – kanskje særlig i unge menneskers omgang med populærmusikalske sjangre.

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hvordan jeg ser for meg Butler og Foucaults teoretisering av kjønn operasjonalisert på empiri som har å gjøre med musikalske praksiser i undervisningssammenheng. Hva skal man med slike perspektiver? Hva kan synliggjøres, og hvilken nytte kan eventuelt denne synliggjøringen ha? Hvordan kan man håndtere de maktperspektivene Foucault og Butler presenterer? Er det i det hele tatt mulig å si noe fornuftig om dem på et konkret materiale? Her kreves en nøyere drøfting av møtet mellom teori og empiri.

## Utfordringer i møtet mellom teori og empiri

For å kunne si noe om hvordan makten er spredt og virker i forhold til kjønnsstrukturer i musikkundervisningssammenheng, må man som forsker gå til diskursenes referensialitet, altså ned på utsagnsnivået (Foucault 1972). Man må se på veven av allerede eksisterende utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner. Man kan for eksempel se på føringene i gjeldende læreplan om hva som skal inngå generelt i undervisningen og spesielt i musikkundervisningen. I læreplanens generelle del stilles det krav om forpliktelse overfor demokratiske prinsipper som likestilling mellom kjønnene – noe lærerne skal ta med seg i all undervisning. Samtidig framstiller gjerne lærebøker for musikkfaget en musikkhistorie preget av mannlige komponister og utøvere, uten å problematisere mannsdominansen. Her er det noen motstridende kjønnsdiskurser som sirkulerer i feltet. Hva som får feste, er et spørsmål om makt. Videre kan skolens arkitektur si noe om hvordan det tilrettelegges for musikkaktiviteter. Utstyr i form av lydanlegg, dataprogrammer, musikkinstrumenter og så videre er også betingende for hva som muliggjøres i undervisningen. Makten virker gjennom slike hjelpemidler. Hvis skolen for eksempel har nok gitarer til at alle elevene kan lære å spille, vil ikke kjønnsmønstre og kjønnsdiskurser slå ut på samme måte som de gjerne ville gjort om skolen bare hadde hatt et par gitarer, og det bare ble mulighet for noen få elever å spille på dem. Makten kommer ikke minst til syne gjennom aktørens tale og handling. Hva syns læreren er viktigst med musikkundervisningen? Hvordan formes undervisningen av hans/hennes spesialkompetanse, musikkpreferanser og smak? Hva er elevene opptatt av, og hvilken medbestemmelse har de? Gjennom slike eksempler på referensialitet trer kjønnsstrukturer og maktmønstre fram. Foucault bruker kapillærsystemet som en metafor på hvordan makten vokser seg inn i de minste områdene i samfunnslegemet. Jeg skal likevel ikke undervurdere de vansker en slik analyse byr på. Som forsker er man selv fanget av makten og de diskurser man agerer innenfor. Forskeren kan umulig få det “fulle og sanne bildet” av hvordan makten er spredt i musikkundervisningen han/hun observerer. Forskningsanalyser konstrueres ut ifra de diskursive forutsetninger man har på bakgrunn av de kjønnsdiskurser så vel som pedagogiske og akademiske diskurser man agerer innenfor. Det er med andre ord begrenset hva man konkret kan si om maktens spredning.

Å ta i bruk Butlers filosofiske og omveltende tankeeksperimenter på et konkret materiale er heller ingen enkel øvelse. I utgangspunktet finner jeg tanken om kjønn som *gjøren* relevant og hensiktsmessig i forbindelse med musikalske praksiser, for eksempel hvis man undersøker tenårings musikkaktiviteter i ungdomsskolens musikkundervisning. Musisering er som regel noe man gjør, gjerne med tilhørere. Det blir en iscenesetting av mye mer enn selve musikken, der mening dannes ut ifra en rekke diskursive betingelser. Det kan for eksempel være betingelser om hva som er autentisk, teknisk avansert eller kunstnerisk høyverdig. Blant de diskursive betingelsene befinner seg også spørsmål om hva som er feminint og maskulint. En rekke studier av populærmusikk har siden 1980-tallet poengtert slike forhold (se for eksempel Frith & McRobbie (1990/1978) og Frith (1990/1985)). I nordisk sammenheng kan nevnes Anne Lorentzens studie av kjønnsdiskurser i pop og rock (Lorentzen 2002) og av kjønnsperformativitet og musikalsk forfatterskap i norske prosjektstudioer (Lorentzen 2009), Stan Hawkins' bidrag til populærmusikkanalyser av hvordan maskulinitet og femininitet iscenesettes av etablerte artister (Hawkins 1997), Anna Gavanas studie av dj'ers kjønnsperformativitet innenfor elektronika (Gavanas 2009), Hasse Huss' bidrag om kjønn i svensk mainstream (Huss 2009) og Erik Steinskogs analyser av såkalte skeive vokale uttrykk som forstyrrer vår tradisjonelle kjønnsoppfatning, særlig av maskulinitet (Steinskog 2010). Slike studier viser at overføring av Foucault og Butlers perspektiv på et konkret materiale er mulig og har bidratt med viktige innsikter. Kunnskaper slike studier har brakt til veie, kan være nyttige å trekke inn i musikkpedagogikken. I skolesammenheng for eksempel, kan elever kategorisere noen musikkjangre som "jentemusikk", andre som "guttemusikk", på samme måte som de gjerne gjør med idrettsgrener, filmsjangre, farger, leker osv. Dette kan sees i sammenheng med hvordan kjønn framstilles i ulike populærmusikkjangre, jf. enkelte av studiene nevnt ovenfor. I Lucy Greens undersøkelse fra 1990-tallet av engelske skoleelevers tale om musikk, kan man se hvordan både musikkinstrumenter, stilarter og musikalske elementer som tempo og rytme blir kjønnskategorisert av elevene (Green 1997). Slike kategoriseringer kan ofte sees som talehandlinger der man markerer seg som kjønnsubjekt. En gutt som karakteriserer noe som jentemusikk, markerer seg som gutt gjennom å ta avstand fra musikken. Ann Werner har sett spesielt på svenske tenåringsjenters bruk av musikk i sine identitetsprosjekter. Studien viser at jentene tydelig knytter femininitet og maskulinitet til bestemte musikkjangre (Werner 2009).

Elever kan også bruke musikk til å utforske og iscenesette kjønnsfigurasjoner.<sup>8</sup> De kan for eksempel imitere og eksperimentere med dansemåter, spillestiler og stemmebruk de fanger opp fra musikk de lytter til og ser på musikkvideoer. Samtidig kan kjønnsdiskurser, kanskje særlig fra populærmusikkfeltet virke formende og betingende for hvordan elever agerer kjønn innenfor musikalske praksiser. Dette er et lite utforsket område som vi har liten musikkpedagogisk kunnskap om. Vil for eksempel elever tillate seg selv og hverandre å eksperimentere med populærmusikalske uttrykk som ofte er kjønnsloadede og endatil kjønnsespesifikke, eller er de snarere opptatt av å oppfylle strenge sjangerkrav om hva de oppfatter passer seg for gutter og jenter? Og hvis streng imitasjon av sjangre

blir en norm – hva gjør det med musikkundervisningens innhold, og hva gjør det med elevene som kjønnede subjekter? Forskeroppgaven kan her være å få en oversikt over de mekanismene som settes i spill når gitte kjønnsfigurasjoner kommer til syne, og identifisere hvordan de virker formende på den virksomhet som finner sted og de deltagende aktørene.

Selv om Butlers performativitetperspektiv kan være fruktbart på slike undervisningssituasjoner, er det samtidig sider ved teorien som vanskeliggjør anvendelsen av den. Toril Moi skriver at den store gjennomslagskraften *Gender Trouble* fikk på 1990-tallet gjorde det vanskelig å snakke om “kvinner” uten å bruke anførselstegn (Moi 2008:13). Dette gjelder selvsagt alle kjønnskategorier. Etter Butler kan ikke slike betegnelser lenger tas for gitt som essensielle og stabile størrelser. Dette gjør det vanskelig å skulle skrive om kjønn og seksualitet uten å bli fanget i essensialisme. Jeg tenker imidlertid at man må kunne bruke Butlers performativitetsteori som en ressurs og ikke som en tvangstrøye. Selv om “gutter” og “jenter” ikke er stabile størrelser, må man kunne bruke begrepene uten anførselstegn, ellers blir det unødvendig komplisert å si noe fornuftig om det som skjer i det feltet man studerer. Etter mitt skjønn må man kunne dra nytte av Butler på en konsistent måte uten å bli rigid i forhold til begrepsbruk, så lenge man på forhånd avklarer betingelsene for bruken.

Når Butler skriver at vi styres av den heteroseksuelle kjønnsmakten til å imitere praksiser vi oppfatter som kvinnelige eller mannlige for å fremstå som begripelige subjekter, er dette noe som etter min oppfatning er gjenkjennelig i ungdommers imiteringer av artister og skuespillere fra underholdningsbransjen. Ungdom eksperimenterer med ulike kjønnsfigurasjoner “på leting etter seg selv”, som det ofte heter. Det betyr ikke at de fritt kan *skape* seg selv som gutter og jenter gjennom for eksempel å imitere sine popidoler. De formes av det de gjør og sier, som igjen er betinget av det som muliggjøres innenfor det diskursive rommet. I en musikkundervisningssammenheng kan det være interessant å få innblikk i hva som oppfattes som normalitet og avvik. Hvilke kjønnsdiskurser kjemper om hegemoni og hvor befinner motdiskursene seg? Spørsmålet trenger ikke bare stilles av musikkpedagogiske forskere, men er høyst relevant for musikkpedagoger som arbeider med ungdom og populærmusikk.

## Oppsummering

Jeg har i denne artikkelen ønsket å sette søkelys på kjønnsperspektiver i musikkpedagogisk virksomhet. Jeg har forsøkt å gjøre spesielt rede for ett av mange mulige perspektiver på kjønn som jeg finner fruktbart for å studere kjønnede musikalske praksiser i musikkundervisningssammenheng. Jeg har plassert perspektivet i en kjønnsepistemologisk sammenheng med ønske om å synliggjøre at det å studere kjønn innebærer å gå inn i et sammensatt og motsigelsesfullt felt. Valg av posisjon avhenger av hvilken type kunnskap

om kjønn man er ute etter å få, og hvordan man i utgangspunktet forstår kjønn. Jeg har poengtert at i studier av musikalske praksiser som sang, dans og spill på instrumenter, kan Butlers performativitetsteori være nyttig, særlig hvis man er opptatt av hvordan elever “agerer kjønn” eller iscenesetter seg selv som kjønnete subjekter gjennom de musikalske aktivitetene. Er man dessuten opptatt av forholdet mellom kjønnskonstruksjoner og kunnskapsproduksjon – hvordan de to forholdene gjensidig og i vekselvirkning påvirker hverandre, er Foucaults diskurs-, makt- og kunnskapsforståelse, som også er ideer Butler bygger på, en fruktbar inngang. Jeg har forsøkt å ikke undervurdere de utfordringer anvendelsen av slike abstrakte teorier kan by på i møte med et konkret materiale. Likevel mener jeg at dette er perspektiver det er verdt å utforske videre for å få fram underbelyste problemstillinger og nye innsikter det kan være verdt å bringe videre i musikkpedagogisk arbeid.

## Noter

<sup>1</sup> Strukturbegrepet forstås her som forordningsprinsipper for den sosiale verden (jf. Popkewitz 1991:21). I tråd med poststrukturalistisk tenkning er ikke strukturer gitte og hermetiske, men må snarere forstås som foranderlige og kontekstavhengige størrelser. Kjønnsmønstre er et annet begrep for det samme.

<sup>2</sup> Hun har publisert artikkelen “Volume, Voice, Volition: Claiming Gendered Space in Popular Music Soundscapes” (Björck 2009) og bruker det samme teoretiske perspektivet som foreslås i denne artikkelen.

<sup>3</sup> Et sentralt begrep innenfor diskursteori og diskursanalyse som beskriver subjektets mulighetsbetingelser til å tale, handle og tenke innenfor et diskursivt rom.

<sup>4</sup> Queer-theory har blitt betegnelsen på teorier omkring kjønn og seksualitet som faller utenfor den heteroseksuelle normen.

<sup>5</sup> I følge Lacan ordnes den patriarkalske kultur i en symbolsk orden, der fallos fungerer som dens privilegerte signifikant og differensmarkør. Men fallos’ funksjon som den privilegerte *signifikanten* hviler på det faktum at fallos er fraværende fra selve språkssystemet, den er delegert til det ubevisste (Mortensen, Egeland, Gressgård, Holst, Jegerstedt, Rosland & Sampson 2008:24). Kristeva betoner en terskelposisjon som etableres i en dialektisk bevegelse mellom det semiotiske og det symbolske, der det talende subjekt kan tre fram (ibid.:28).

<sup>6</sup> Fallogosentrisme er en neologisme konstruert av Jacques Derrida, som hevder at den vestlige logosentrisme (tro på en opprinnelig meningsfylde som kommer til uttrykk gjennom *det talte* ordet som metafysisk tilstedeværelse (logos), mens *skrift* (différance) står i et binært forhold til det talte) er uløselig forbundet med fallosentrisme (altså opphøyelsen av fallos som den primære signifikanten i kjønnsdikotomien mann/kvinne) (Mortensen, Egeland, Gressgård, Holst, Jegerstedt, Rosland & Sampson 2008:89-90).

<sup>7</sup> Essensialisme er å ta for gitt at noe har en felles og fast essens, det er en universalistisk tenkning som overser forskjellighet, variasjon, bevegelse, prosess, endring osv. Å avdekke essensialisme er et av kjerneprosjektene i poststrukturalistisk forskning.

<sup>8</sup> En figurasjon er en form for stilisering, en konstruksjon som ikke trenger å samsvare med virkeligheten. Det kan være som en fantasifigur eller et synsbedrag. Butler kaller slike etterligninger for *fantasmatiske identifikasjoner* (Butler 1993).

## Referanser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008 ). *Tolkning och reflektion*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Beauvoir, Simone de (2000 [1949]). *Det annet kjønn* (B. Christensen, Trans.). Oslo: Pax.
- Björck, Cecilia (2009). Volume, Voice, Volition: Claiming Gendered Space in Popular Music Soundscapes. *Finnish Journal of Music Education*, 12(2), 8-21. Helsinki: The Sibelius Academy.
- Bouij, Christer (1998). "*Musik - mitt liv och kommande levebröd*": *En studie i musklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborg universitet.
- Brändström, Sture & Wiklund, Christer (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musklärarytelse*. Umeå: Umeå Universitet.
- Burr, Vivien (1998). *Gender and Social Psychology*. London: GBR: Routledge.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1999 [1990]). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Citron, Marcia (1993). *Gender and the musical canon* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Folkestad, Göran (1996). *Computer Based Creative Music Making: Young People's Music in the Digital Age*. Göteborg: Universitetet i Göteborg.
- Foucault, Michel (1972). *The Archeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1995). *Seksualitetens historie 1: Viljen til viten* (E. Schaanning, Trans.). Oslo: Exil forlag.
- Foucault, Michel (2001). *Seksualitetens historie 2: Bruken av nytelsene*. Oslo: Exil forlag.
- Foucault, Michel (2002). *Seksualitetens historie 3: Omsorgen for seg selv*. Oslo: Exil forlag.
- Frith, Simon & McRobbie, Angela (1990/1978). Rock and sexuality. In S. Frith & A. Goodwin (eds.) *On record: Rock, pop and the written word* (pp.371-389). London & New York: Routledge.
- Frith, Simon (1990/1985). Afterthoughts. In S. Frith & A. Goodwin (eds.) *On record: Rock, pop and the written word* (pp.419-424). London & New York: Routledge.

- Gavanas, Anna (2009). "You better be listening to my fucking music you bastard!" Teknologi, genusifisering och andlighet bland dj:ar på elektroniska dansmusikkscener i Berlin, London och Stockholm. In H. Ganetz, A. Gavanas, H. Huss & A. Werner (eds.) *Rundgång: Genus och populärmusik* (pp.77-120). Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Green, Lucy (1997). *Music, Gender, Education*. London: Cambridge University Press.
- Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. London: Cornell University Press.
- Hawkins, Stan (1997). The Pat Shop Boys: Musicology, masculinity and banality. In S. Whiteley (ed.) *Sexing the groove: Popular music and gender* (pp.118-133). London & New York: Routledge.
- Huss, Hasse (2009). "Sluta kredda, börja bredda": Om genus och genre i svensk mainstream. In H. Ganetz, A. Gavanas, H. Huss & A. Werner (eds.) *Rundgång: Genus och populärmusik* (pp.187-239). Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Jørgensen, Marianne Winter & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Karlsson, Maria (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program: En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Malmö: Universitetet i Lund.
- Krüger, Thorolf (2000). Musikkundervisningens epistemologi. In F. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen & B. Olsson (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning årbok 2000* (pp.55-78). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Lamb, Roberta, Dolloff, Lori-Anne & Howe, Sondra Wieland (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. In R. Colwell & C. Richardson (eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp.648-674). Oxford: Oxford University Press.
- Lorentzen, Anne (2002). Om kjønn i rock og pop. In J. Gripsrud (ed.) *Populærmusikken i kulturpolitikken. Rapportserien nr. 30* (pp.226-257). Oslo: Norsk kulturråd.
- Lorentzen, Anne (2009). *Fra "syngedame" til produsent: Performativitet og musikalsk forfatterskap i det personlige prosjektstudioet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, Jørgen & Mühleisen, Wencke (2006). *Kjønnforskning. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lykke, Nina (2008). *Kønsforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- McClary, Susan (1991). *Feminine endings. Music, gender and sexuality*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Moi, Toril (2008). Jeg er ikke en kvinnelig forfatter. *Samtiden*, 3, 6-21.
- Mortensen, Ellen, Egeland, Cathrine, Gressgård, Randi, Holst, Cathrine, Jegerstedt, Kari, Rosland, Sissel & Sampson, Kristin (2008). *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Popkewitz, Thomas S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform* New York: Teachers' College Press.



## Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken

---

- Schaanning, Espen (1995). Etterord. *Seksualitetens historie 1: Viljen til viten*. Oslo: Exil forlag.
- Steinskog, Erik (2010). Kjønnambivalente stemmer – kastrat og kyborg. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 3, 222-234).
- Sundin, Bertil (1963). *Barns musikaliska skapande*. Stockholm: Liber.
- Werner, Ann (2009). *Smittsamt: En kulturstudie av musikbruk bland tonåratjejer*. Umeå: h:ström serie akademi.

Ph.D. student  
Silje Valde Onsrud  
The Grieg Academy /  
Bergen University College  
Faculty of Education  
Landåssvingen 15  
N-5096 Bergen, Norway  
Email: svo@hib.no



## Musikk med helsekonsekvenser

### Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir

*Even Ruud*

#### **ABSTRACT**

##### ***Music with health consequences***

*Recent research and practice has pointed to possible health consequences of musical activities. This article investigates possible health consequences of participating in a community music project among Palestinian children and youth in a refugee camp in South Lebanon. Possible generative mechanisms are suggested, such as musical influences upon our emotions and vitality, increased social network and social capital, felt agency and empowerment, as well as a sense of meaning and coherence. The researcher interviewed Palestinian children and youth partaking in a community music project. Interviews were performed by a Lebanese Arab speaking teacher and further translated to the investigator by a native Lebanese translator to Norwegian. Six children with different age and gender were interviewed after some participant observation. Interview statements were found to support how participating in the project may influence the children's sense of hope, feeling of recognition, mastery and self-esteem, to mention some of the health generative mechanisms identified. Results were discussed in relation to theories about health by van Hooft and Antonovsky.*

*Keywords: Community music, health consequences, refugees*

## Innledning

Spørsmålet om grensene for det musikkpedagogiske feltet vil alltid stå sentralt i fagets grunnlagsdebatt. I løpet av de siste ti-tyve årene har vi i musikkpedagogisk forskning sett en bevegelse fra studier av undervisning i musikk til interesser for musikalsk læring generelt, hvor en rekke nye situasjoner og musikalske praksiser er trukket inn i feltet. En musikkpedagogisk filosof som Estelle Jorgensen (1997) tegner et kart over musikkpedagogikken der studier av musikalsk enkulturasjon og musikalsk læring, sett i et antropologisk perspektiv, danner en viktig forutsetning for kunnskapsgrunnlaget i faget. I sitt systematiske blikk på de mange musikkbegrep som er i omløp i det musikkpedagogiske feltet, har Jorgenson videre ført opp musikk som “agency”, sammen med blant annet syn

på musikk som symbol, som aktivitet eller uttrykk (Jorgenson 2003). I sitt engasjerte og kritiske innspill til den musikkpedagogiske debatten, maner Paul Woodford (2005) til økt samfunnsengasjement for musikkarbeidere. Blant de seneste internasjonale bidrag til refleksjonen rundt musikkpedagogikkfaget bør også nevnes Minette Mans (2009) som med sitt etnografiske utgangspunkt åpner for en debatt om sammenhenger mellom verdier og musikk. Musikkens instrumentelle funksjoner, som middel til økt handleberedskap, til identitetsutvikling (Ruud 1997a), selvregulering og egenomsorg (DeNora 2000), betones også i den seneste musikk sosiologiske forskningen som også er i ferd med å slå inn over musikkpedagogikken. I sin studie av tendenser innenfor svensk musikkpedagogisk forskning, konstaterer Bengt Olsson (2008) hvordan musikalsk kommunikasjon og samhandling, situert læring og identitet er temaer som setter sitt preg på en stor andel av svensk musikkpedagogisk forskning. I Norge kunne trekkes fram Sidsel Karlsens doktoravhandling om musikkfestivaler og Anne Haugland Balsnes studier av et lokalt kor som eksempler på at stadig nye praksisfelt trekkes inn i den musikkpedagogiske diskursen (Balsnes 2009, Karlsen 2005).

Prosjektet som her omtales faller godt innenfor denne tendensen, samtidig som den setter et søkelys på musikkundervisningens potensielle helsefremmende virkninger. Utgangspunktet er et musikkpedagogisk prosjekt blant palestinske barn og unge i en flyktningleir i Libanon. Prosjektet hører hjemme under hva som kalles "community music". Dette omfattes av en type musikkaktiviteter hvor musisering i alle mulige former, utenom det tradisjonelle klasseromsformat eller kjente tradisjoner for instrumentalopplæring, danner innhold i musikktilbudet. Om vi følger Veblen (2009), kjennetegnes "community music" ved at det handler om a) aktiv musisering gjennom fremføring, improvisasjon og musikkskapning. Alle tenkelige sjangrer kan være representert og musikken kan inngå i mangeartede kulturelle sammenhenger. Det utradisjonelle musikalske materialet vi skal møte i foreliggende prosjekt, instrumentsammensetningen og preget av lek, er noen kjennetegn som kan gå igjen i community music. Community music-prosjekter kan også kjennetegnes ved b) intensjoner om at personlig og sosial velvære er like viktig som den musikalske læringen, og at musikk er en kilde til å samle mennesker og styrke kollektiv og personlig identitet. Slike verdier er, som vi skal se, også viktige i prosjektet som her skal omtales, med sitt sterke fokus på å styrke palestinsk identitet og fremme helse blant deltakerne. Veblen skriver også c) at deltakerne i community music-prosjekter kan ha svært variert bakgrunn eller være sammensatt ut fra spesielle lokale forutsetninger. Som i dette prosjektet, hvor deltakerne er en gruppe barn og unge i en flyktningleir. Videre preges community music-prosjekter ved at de fokuserer på aktiv musisering og anvendt musikalsk kunnskap. Videre er ofte d) lærer-student rollene vekslende og man vektlegger individets ansvar overfor gruppen såvel som gruppens ansvar for individet. Nettopp denne mulighet for skiftende identiteter og ansvar preger også Rashedie-prosjektet.

Med framveksten av "community music"-bevegelsen blir også tradisjonelle arenaer for musikalsk læring og undervisning utfordret. I tillegg til tradisjonelle musikalske amatøraktiviteter som for eksempel skoleorkester, korps, kor og band, dukker en rekke nye

arenaer og praksiser fram, gjerne i møte med underprivilegerte grupper i samfunnet. I dette feltet møtes musikkpedagoger, “community musicians” og musikkterapeuter som arbeider samfunnsorientert. I dette feltet opererer nå både musikkpedagoger og musikkterapeuter, eller helt nye profesjonsgrupper, som for eksempel helsearbeidere med musikalsk bakgrunn.

Her skal nevnes noen eksempler. Det startes kor for hjemløse i storbyen (Bailey and Davidson 2003), og vi finner musikktiltak for hjemløse barn (Barcellos 2005). Musikkundervisning tilbys immigrantarbeidere i USA (Schwantes, in progress) og det startes rockeband i en rekke norske fengsler (Mortensen & Ruud Nilsen 2006). Musikk blir i økende grad betraktet som et “kulturelt immunogen,” som noe som beskytter for sykdom og fremmer helse (Ruud 2002), for eksempel gjennom deltakelse i kor eller musikalske aktiviteter (Clift, Hancox, Morrison, Hess, Kreutz & Stewart 2010, Cohen 2009). Den seneste utvikling innen såkalt “community music therapy”, eller samfunnsmusikkterapi som det heter på norsk, viser også til en rekke nye praksisformer, for eksempel eldrekor, orkester for pasienter utskrevet fra institusjoner for psykisk helsevern m.m. (se Stige, Ansdell, Elefant & Pavlicevic 2010).

Når det er snakk om helseeffekten av å delta i musikk- og kulturaktiviteter, spørres det i forskningen etter de underliggende mekanismer som skulle forklare hvorfor musikk, kultur og kunst kan ha en helsefremmende effekt (Cohen 2009), eller hva som betegnes som “generative mekanismer”. Men andre ord: hva er det spesifikke ved det å utøve musikk (“musicking”, jfr. Small 1998) som kan virke positivt på det vi oppfatter som “helse”? Som vi skal se nærmere på senere, vil svaret på dette avhenge av hva vi legger i helsebegrepet. Går vi til litteraturen, finner vi en lang liste med kategorier, med betydelig overlapping, når vi skal søke å forstå noen av de generative mekanismene som transformerer musikalsk aktivitet til helsefremmende faktorer. For eksempel identifiserte Clift et. al (2010) seks faktorer som knytter det å synge i kor til en opplevelse av velvære, eller helse. Disse var positive følelser, fokusert konsentrasjon, kontrollert pust, sosial tilknytning (bonding), læring og utdanning, foruten aktiv deltakelse. Andre forskere peker på den stimuleringsseffekt som musikalsk aktivitet eller læring og kreative aktiviteter generelt har på hjernen, og mener å se en sammenheng mellom utvikling av hjernens plastisitet og beskyttelse mot sykdom (Cohen 2009). Selv har jeg tidligere knyttet overordnede kategorier som vitalitet, handlingskompetanse, nettverkstilhørighet og mening til de faktorer som er virksomme “kulturelle immunogener” (Ruud 2002, 2010), med andre ord som beskytter oss mot helsefarer.

For å undersøke nærmere hvordan brukerne av musikalske tilbud selv opplever det å delta, og videre diskutere hvordan dette igjen kan ha sammenheng med opplevd helse, skal jeg i det følgende gjengi resultater fra intervjuer foretatt høsten 2009 med ungdommer i en palestinsk flyktningleir i Libanon. I den aktuelle leiren, Rashedie, utenfor Tyr i Sør-Libanon, har norske musikkpedagoger under ledelse av Vegar Storsve gjennom syv år bygget opp et barne- og ungdomsorkester inne på et kultursenter i leiren. Artikkelforfatteren har fulgt prosjektet siden januar 2009 og har høsten 2009 gjort intervjuer med seks av deltakerne (se mer i metodedelene).

Vi skal se om intervjuvarene fører oss til en bedre forståelse av de generative mekanismene som knytter musikalsk deltakelse opp mot opplevd helse eller som kan sies å være helsefremmende og forebyggende. Et overordnet forskningsspørsmål har vært: Kan musikalske aktiviteter påvirke helsesituasjonen blant individer og i grupper? For å svare på dette spørres det her konkret etter: Hvordan opplever deltakerne å være med i samspillet? Ut fra dette har stått sentralt spørsmålet om hvilke sammenhenger det kan være mellom kulturell deltakelse og opplevelse og begrepsliggjørelse av helse, med andre ord om vi kan identifisere hva jeg kalte generative mekanismer.

I det følgende vil jeg foreta en kort presentasjon av prosjektet med vekt på hvordan det er vokst fram som et praksisfellesskap hvor læring og identitetsutvikling foregår samtidig (Ansdell 2010, Wenger 1998). Jeg vil deretter vise til metodiske overveielser vedrørende min egen intervjuundersøkelse, før jeg presenterer resultatene. Til slutt vil jeg drøfte funnene i lys av teorier om musikk og helse.

## Musikkprosjektet<sup>1</sup>

Flyktningleiren Rashedie er en av de tolv offisielle leirene for de rundt 368 000 palestinere i Libanon. Her bor palestinere uten rettigheter til helsetjenester, utdanning eller muligheter for sivile yrker i det libanesiske samfunnet innen en lang rekke profesjoner. Arbeidsledighet, sosiale problemer og psykiske helseplager er svært utbredt i disse leirene, og man kan frykte at barn og unge utvikler følelser av skam og manglende selvtillit grunnet manglende respekt og anerkjennelse (se for eksempel Ghandour 2001:157). Innenfor helseforskning påpekes det hvordan slike negative sosiale forhold påvirker vår helsesituasjon (Baxter 2004). Hva som synes viktig for å fremme helsen er å utvikle praktiske mestringsferdigheter og “buffer”-ressurser som kan motvirke opplevelsen av stress som oppstår grunnet sosiale betingelser, i dette tilfelle i leiren.

Musikkprosjektet det her er snakk om foregår i samarbeid med den frivillige og religiøst og politisk nøytrale organisasjonen *Beit Afal Assumoud*<sup>2</sup> inne på deres kulturhus sentralt i leiren. Her øves det hver uke under ledelse av to lokale musikere og med god støtte av 8-10 ungdommer med lang fartstid i orkesteret. De norske prosjektlederne besøker leiren fem-seks ganger i året for å undervise og gi nye musikalske innspill. En gang i året kommer også en gruppe praksisstudenter fra Norges musikkhøgskole som holder konserter og instruerer på forskjellige instrumenter. Mange av deltakerne i prosjektet har også vært på besøk i Norge, bodd hos norske vertsfamilier og gitt konserter og opptredener ved festivaler.

Man søker å nå så mange barn og unge som mulig, og i dag er rundt førti barn og unge med i prosjektet. Instrumentene er brakt ned fra Norge i flere omganger og omfatter et broket instrumentarium av syntesizere, elektriske gitarer, el-bass, fioliner,

saxofoner, Orffinstrumenter, melodikaer, trommesett, håndtrommer, trekkspill, foruten mikrofoner og forsterkeranlegg. Det musikkmetodiske opplegget tar utgangspunkt i “flerbruksarrangementet” (Storsve 1991) som handler om å øve inn og sette sammen riff, ostinater, rytmiske formler, melodifragmenter etc., alt med varierende kompleksitet og tilpasset den enkeltes ferdighetsnivå, til ferdige stykker. Gjennom bruk av repetisjon og variasjon skapes flyt og endringer i musikalsk tekstur, variasjon i stemmer og solistutfordringer for enkeltstemmer eller instrumentgrupper.

Prosjektet har utviklet seg til å bli hva som omtales som et praksisfellesskap (Ansdell 2010, Wenger 1998). Dette fellesskapet har skapt muligheter for musikalsk læring ved å inkludere de deltakende barn og unge i læringsbaner hvor musikalsk læring og endringer i identitet er deler av samme prosess. Ettersom de unge musikerne kan innta forskjellige roller eller posisjoner i prosjektet, som perifere nybegynnere, eller eldre “insiders”, som lærlinger eller svenner, deltar de i en læringsprosess mot stadig større involvering, med tilhørende ansvar og muligheter for å ta del i de forhandlinger som kan handle om å påvirke og omforme fellesskapet. Fra Wengers teori kjenner vi hvordan et praksisfellesskap muliggjør forskjellige former for tilhørighet gjennom å navigere mellom ulike “baner”, hva Wenger omtaler som “peripheral, inbound, insider, boundary or outbound” (ibid.:153-155). Deltakerne beveger seg gjennom ulike læringsbaner, fra såkalt perifer deltakelse til å bli lærlinger eller svenner med full deltakelse. Wenger understreker i sin teori hvordan læringsprosessen også fører til endringer i identitet, noe også Lave og Wenger (1991:56) er inne på når de understreker betydningen av å skape mangfoldige relasjoner mellom nykommerne og de eldre. Eller som de skriver: “For example, in situations where learning-in-practice takes the form of apprenticeship, succeeding generations of participants give rise to what in its simplest form is a triadic set of relations: The community of practice encompasses apprentices, young masters with apprentices, and masters some of whose apprentices have themselves become masters. But there are other inflection points as well, where journey folk, not yet masters, are *relative* old-timers with respect to newcomers” (p. 56-57). Betydningen av å blande roller og å sirkulere kunnskap og ferdigheter anbefales her som motvekt overfor dyadiske former for konvensjonell læring (mer om dette i Storsve, Westby og Ruud 2009).

Når det her undersøkes om deltakelse i et slikt musikalsk praksisfellesskap kan gi opplevelser som kan karakteriseres som helsefremmende, skal presiseres følgende om selve helsebegrepet: Helse er i denne sammenheng synonymt med “opplevd helse”, med andre ord en subjektiv opplevelse av økt velvære, bedret livskvalitet. Jeg vil i resultat- og diskusjonsdelen presisere nærmere hva som ligger i slike begreper og drøfte sammenhenger mellom helse og deltakelsen i prosjekt.

## Metode

Denne studien er en etnografisk studie basert på deltakende observasjon, intervjuer og samarbeid med prosjektlederne om et skriveprosjekt (Storsve, Westby og Ruud 2009).

Tre feltbesøk av undertegnede i flyktningleiren Rashedie i Tyr (januar og november 2009, juni 2010) danner basis for denne artikkelen, hvor besøket i november 2009 handlet om å intervju seks palestinske ungdommer og en sosialarbeider knyttet til senteret. Ved besøket i juni 2010 intervjuet jeg også den ene lokale palestinske lederen. Jeg har ikke brukt informasjonen fra dette intervjuet direkte i denne artikkelen, men vil hevde at intervjuet styrket validiteten til tidligere undersøkelser. I tillegg kommer også observasjon av videoer og lydopptak stilt til disposisjon av prosjekteleiderne.

Den overordnede metodologiske rammen er hentet fra en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming (Kvale 1997, Strauss & Corbin 1995, van Manen 1990). Kvalitative metoder er benyttet for å få tilgang til informantenes subjektive opplevelser og da særlig hvordan deres erfaringer med musikk påvirket deres forhold til følelser, venner, mestring og framtidshåp, for å nevne noen temaer som kom fram. Som Batt-Rawden (2007) påpeker, synes en slik metodisk tilnærming å være i tråd med den forskning vi finner innenfor samfunnsvitenskapen om helsefremmende arbeid.

De kvalitative forskningsintervjuene ble utført som halvstruktureerte intervjuer i den form som Kvale (1997) omtaler som uformelle samtaler omkring utvalgte temaer, som en interpersonlig situasjon hvor to personer er engasjert i å utforske et tema av felles interesse. Som DeNora (2010:172) understreker, er poenget her “to lead the respondent into discussion of actual happenings and practices”. Kvale skriver også at utbyttet av intervjuet avhenger av empatien, sensitiviteten og kunnskapen til intervjueren. Dette skal sikre hvordan prosjektdeltakernes egen mening, som er avledet fra deres egne erfaringer med å spille i orkesteret, skal gi kunnskap og forståelse om sammenhenger mellom musisering og helse.

Besøket i kulturhuset Beit Atfal Assumoud ga mulighet for å være med på musikkøvelser og observere instruksjon og gruppearbeid. Andre observasjonspunkter var biblioteket, samvær ved måltider og observasjon av barna i frilek. Undertegnedes informasjon om ulike sider ved prosjektet (og prosjektets mange forgreninger i Tyr og Sør-Libanon) kommer i store trekk fra samtaler med prosjektlederne, møter med andre aktører i feltet, for eksempel lederen av organisasjonen Beit Atfal Assumoud og samtale med den lokale senterlederen i januar 2009.

Intervjuene med ungdommene ble foretatt på arabisk av en libanesisk lærer og den engelske oppsummeringen hennes er transkribert av undertegnede som også var tilstede ved intervjuet. Valget av utenforstående intervjuer ble foretatt på bakgrunn av ønsket om å finne en nøytral og utenforstående person til å samtale med barna, for å sikre minst mulig styring av svarene. Intervjuer var også nøye med å presisere at ingen informasjon fra intervjuene ville tilflyte senteret eller prosjektledelsen og at svarene skulle brukes i en universitetsstudie. Selv om det ikke kom fram noe kontroversielt eller kritikkverdig i forhold til prosjektet gjennom disse intervjuene, var dette forbehold likevel viktig, noe som ble bekreftet senere, da ledelsen av senteret stilte seg kritisk til å trekke inn utenforstående personer. Intervjuer ble briefet på forhånd om kvalitative intervjuer og gitt en rekke temaer hun kunne spørre omkring. Intervjueren oversatte sine spørsmål til engelsk og ga en kort



engelsk oppsummering av svarene underveis. En evaluering av intervjuene i etterkant (se senere) viser at tolken hadde god kontakt med de intervjuede, hun forsikret seg om at de hadde forstått spørsmålet og gikk flere runder om nødvendig. Intervjueren/tolken hadde noen ganger en tendens til å spørre etter hva/hvordan barna og de unge "følte", noe som ble vanskelig å besvare for noen av de yngste. De større ungdommene hadde imidlertid reflekterte svar. Tolken/intervjueren var også ganske konsistent i sin spørsmål, og selv om hun ikke fulgte samme rekkefølgen, men la inn muligheter for utdypende refleksjoner, var hun likevel innom de fleste temaer med alle hun intervjuet. Til stede ved intervjuet var også masterstudent Tone Jordhus. Både Jordhus og undertegnede kom med innspill til intervjuer for å fokusere intervjuet eller etterspørre spesiell kunnskap. To av de eldste ungdommene avga også enkelte svar direkte på engelsk.

Intervjueren fikk på forhånd et brev med en kort forklaring på prosjektet, hva hun skulle gjøre og forslag til spørsmål hun skulle stille.<sup>3</sup> Det var selvsagt nødvendig å strukturere spørsmålene, både fordi intervjueren ikke kjente bakgrunnen og intensjonene, på grunn av språkproblemer og fordi de yngste ville kreve en mer direkte intervjuform. Som vi ser av brevet til tolken, ville vi ha svar på hvordan musikken hadde hjulpet barna til å få venner, overkomme vanskeligheter, endret deres sinnstilstand, gitt noe meningsfylt å se fram til eller få fram situasjoner hvor de var stolte av å kunne spille, samt hvordan de likte å undervise. Vi tenkte også at det metodisk ville være lurt å be barna late som om de skulle presentere prosjektet for sine jevnaldrende venner, slik at de lettere kunne finne ord. I praksis kunne de formidle hvordan de opplevde prosjektet direkte til tolken fordi hun var en utenforstående. På bakgrunn av samtalene er det også vårt inntrykk at de unge var godt reflekterte på sin situasjon og deltakelse, og kunne gi klare svar på spørsmålene, og gjerne utfyllende kommentarer. I tillegg til disse spørsmålene hadde også den andre deltakeren, Tone Jordhus noen viktige innspill, for eksempel spurte hun via tolken om hvordan barna så på sin framtid og sine muligheter, til for eksempel arbeid og utdanning.

Utvalget ble foretatt av leder av kulturhuset etter forespørsel fra Vegar Storsve. Det ble etterstrebet aldersspredning og at begge kjønn var representert. Utvalget ble preget av å være hensiktsmessig all den stund man var avhengig av hvilke barn som var til stede eller som kunne møte på en av de to dagene intervjuene foregikk. Akkurat dette er et viktig punkt, siden vi ikke ønsket at ledelsen skulle plukke ut spesielle barn. Vi har selvsagt ingen garanti for motivene bak utvalget, men ettersom alt foregikk ad hoc og med liten forvarsel, er dette noe som gir utvalget et preg av tilfeldighet. Tre piker (12, 15, 16 år) og tre gutter (14, 19, 20 år) deltok, og de hadde erfaring med prosjekt gjennom tre til seks år. Dette siste var vesentlig, fordi vi ønsket å intervju barn og unge med ulik fartstid i prosjektet.

For å kvalitetssikre intervjuer og transkripsjoner ved hjemkomsten, ble alle intervjuene gjennomgått av en libanesisk tolk som har bodd tyve år i Norge. Her ble detaljer i intervjuene sikret, enkelte arabiske ord og begreper diskutert og forklart og nyanser i fortellerstemmer, intonasjon og kommunikasjon kommentert. Det var stort sammenfall mellom de to oversettelsene, men den siste oversettelsen ga mange detaljer, mulighet for mer direkte sitater og ikke minst en forsikring om troverdigheten i intervjuene.

I denne analysen av data ligger ikke fokus på en analyse av hele caset, men mot de enkelte variabler som kan viser sammenhenger mellom deltakelse i musikkprosjektet og faktorer knyttet til helse. Selv om empirien er hentet fra informantenes opplevelser og således gir et fenomenologisk utgangspunkt, har behandlingen av data et klart hermeneutisk og fortolkende preg. Med utgangspunkt i de kategorier forfatteren tidligere har utviklet for å teoretisere forholdet mellom musikk og livskvalitet, ble informantutsagn relatert til de ulike dimensjoner og underkategorier. Gjennom en slik “abduktiv” tilnærming (Alvesson og Skölberg 1994) ble teorien forsterket, samtidig som det oppstod nye dimensjoner grunnet det unike datatilfanget.

## Resultater

Om vi ser på transkripsjonen sammenholdt med brevet til intervjuer/tolk, som antyder hva som bør tas opp i intervjuene, sammen med de muntlige overveielser som ble gjort før intervjuene, kommer det med åpen koding fram en rekke temaer som ble belyst i intervjuene. Noen av temaene ble med referanse til barnas alder og erfaringer ikke berørt, men i store trekk berørte samtalen følgende: generell bakgrunnsinformasjon om alder, instrument og fartstid, venner og nettverk, familiens holdninger til barnas deltakelse, forholdet til instrumentet, turen til Norge, tanker om framtiden, skolearbeid vs. deltakelse i musikkprosjektet, musikksmak, fritidsbruk, opplevelser av musikkens påvirkning, instruktørrollen, eventuelle problemer i prosjektet, adgang til praksisfellesskapet. Utvikling av meningsenheter ble foretatt på bakgrunn av gjennomgang av intervjuene, gjennom fortetning og ved å holde temaene opp mot kategorier utviklet fra litteraturen. Viktig her ble studier av helsebegrep og resonnementer rundt forholdet mellom helse, livskvalitet og identitet. Jeg støttet meg her på tidligere argumentasjon (se Ruud 1997b, 2001) hvor jeg så følgende fire kategorier sentralt i forhold til livskvalitet og helse: Vitalitet, tilhørighet, mestring og mening. Ved å sammenholde disse kategoriene med lesning fra litteraturen (se Ruud 2010), og hva som kom fram i intervjuene, fant jeg det rimelig å bruke mange av de samme kategoriene, men gi de et utvidet innhold, for eksempel ved å inkludere estetiske opplevelser i vitalitetskategorien, eller knytte *anerkjennelse* til mestringskategorien, eller håp til meningskategorien. Den siste kategorien, mening, ble delt i to – tradisjons-tilhørighet og håp. Gjennom analyse og meningsfortetning forble følgende kategorier og dimensjoner sentrale:

1. Vitalitet og selvopplevelser (estetiske opplevelser, stemning, energi).
2. Tilhørighet/ nettverk (familie, venner, egen musikkultur).
3. Mestring og anerkjennelse (mestring i forhold til instrumenter, nye roller, turen til Norge, venners og families reaksjon).
4. Mening – a) Tradisjonstilhørighet (musikksmak, overføre kunnskap til de yngre), b) Håp (motivasjon framtid, utdanning, agency, empowerment).

### **Vitalitet og selvopplevelser**

Sentralt i forestillingen om musikk som helsebringende står opplevelser av velvære, glede, estetiske opplevelser av flyt og selvforglemmelse. Musikkens kobling til emosjoner og opplevelser av gode kroppsreaksjoner danner samtidig klangbunn for å koble musikk sammen med helse og livskvalitet. I det følgende er deltakerne anonymisert og gitt andre navn.

Machmoud (20 år) kommer tidlig inn på temaet om musikkens betydning og virkninger på ham, og sier at han roer seg ned fordi “musikken er som næring for sjelen”. Han forteller også at foreldrene plasserte ham i senteret fordi han skulle unngå konfrontasjoner eller komme i trøbbel på fritida – “in order not to learn to fight and become a con person”, som han sa direkte på engelsk. På spørsmål om musikken hjalp ham til å bli roligere, svarer han: “Yes. All the time I have a lot of problems. Usually I think about how I will get money in order to learn how to help my parents and my brothers and sisters. But when I come to the center, I forget about my problems and feel relaxed.” Hamsa (19 år) sier at musikken har vært motiverende for ham, at den har påvirket sjelen hans og gjort menneskene glade. Han føler seg produktiv når han spiller, at han ikke kaster bort tiden, noe også foreldrene hans er glade for. Han svarer også på spørsmålet om hvordan musikken påvirker oss, at musikken uttrykker noe annet enn ord. “Når du uttrykker deg i musikk, uttrykker du mange ting, tradisjoner og kultur, særlig gjennom debka (tradisjonell palestinsk folkedans, min anmerkning)”. Sasha (12 år) sier hun er glad for å være i senteret, og hun føler seg aktiv og full av liv når hun er her. Khaled (14 år) sier at musikken har påvirket hans liv. Det er vanskelig for ham å finne ord for dette, men at det å drive med musikk er “mykt og fint” og at han føler at det er godt når han spiller. Han sier også at han har lært noe som er moralsk eller oppbyggende, og at han er blitt avhengig av å spille hele tiden. På spørsmålet om musikken har hjulpet ham når han har hatt problemer, sier han at alt er bra, at han “is living the best of life”: “Når jeg spiller musikk er jeg helt fortaapt i musikken”, sier han. Mona (15 år) forteller at følelsene endrer seg når hun spiller musikk. Hun bekrefter at musikken kan forandre hennes følelser fra trist til glad og at hun spiller mest når hun kjeder seg eller når hun er trist. Sara (16 år) sier hun har en veldig god følelse når de spiller. Hun nevner spesielt en norsk sang hun har hørt, og hvor en gutt synger om barn og krig. Hun liker at sangeren er sensitiv på dette temaet: “Jeg følte det var ekte, at han forsto bedre enn araberne hvordan krigen var”.

### **Nettverk og tilhørighet: Praksisfellesskapet som familie**

Et slående trekk ved det musikalske fellesskapet er det tette vennskapsbåndet som oppstår mellom deltakerne. Fellesskapet er ikke bare et løst nettverk av barn, unge og voksne som møtes ukentlig. Mange av barna kjenner hverandre fra andre sammenhenger, f. eks. fra skolen og fritiden. Når de skal betegne dette vennskaps- eller tilhørighetsforholdet, bruker de imidlertid metaforer fra slektskapsrelasjoner (bror, storebror, søsken, familie). Sara (16 år) sier hun har fått venner som hun nå oppfatter som sine brødre og søstre, og det oppleves annerledes enn på skolen, sier hun. Når vi spør Houda (15 år) om hun har

fått nye venner i musikkprosjektet, svarer hun at de ikke er venner, men familie. “Alle her ved Assoumoud er som min andre familie”, sier hun. Machmoud (20 år) sier han har fått nye venner, men spiller også sammen med gamle venner. Også Khaled (14 år) sier han har mange venner i prosjektet og ser de samme vennene utenfor huset og på skolen. Sasha (12 år) sier hun har fått nære venner, noen kjente hun fra skolen, men hun ble bedre kjent med dem da hun kom til senteret. Når Hamsa (19 år) blir spurt om han har venner her, svarer han at de er som en stor gruppe, med ett navn, som en familie. Som brødre og søstre, sier han, fordi de har vært sammen lenge.

Den samme tilliten til fellesskapet kommer fram når vi spør om hvordan de kunne få lov til å reise til Norge med de andre ungdommene uten foreldre. Her svarer de at de andre barna ikke er gutter eller jenter, men brødre og søstre. Og foreldrene synes å dele dette tillitsforholdet ved å tillate barna å reise.

### **Mestring og anerkjennelse**

Machmoud (20 år) sier at vennene hans synes det er morsomt at han spiller, fordi det ikke er så mange som kan spille. Folk generelt er også forbauset over at han kan spille. For de fleste er musikk noe de ser på tv og som de tenker ikke kan være mulig for dem – “they think I am lying when I tell them that I am playing the guitar”. Han føler seg med andre ord spesiell og privilegert over å kunne noe som ikke er vanlig og som har høy anerkjennelse i kulturen. Sahsa (12 år) sier hun blir oppmuntret av familien til å spille og at hun er stolt over å kunne spille keyboard. Khaled (14 år) får også oppmuntring fra foreldrene til å spille saxofon. Det er ingen andre i familien hans som spiller, og de synes det er en fin ting. Han føler det er veldig interessant å spesialisere seg på instrumentet og at han er stolt over å kunne spille: “Jeg føler meg spesiell og privilegert fordi jeg lærer å spille på et vanskelig instrument”, sier han. Mona (15 år) sier hun liker ideen om at en jente kan spille gitar. Hun hadde sett dette på tv og ønsket selv at hun skulle få en sjanse. Som et personlig utbytte av dette forteller hun at deltakelsen har gitt henne mot til å stå foran andre mennesker og snakke, dette hadde hun aldri tort tidligere. Nå kan hun både rope og si mange ting til folk. På spørsmål om hva hun har lært av prosjektet, svarer Sara (16 år) at hun har lært å synge, lært noe om musikk og noe om utenommusikalske ting i senteret for øvrig, som for eksempel om ulike palestinske tradisjoner, for eksempel ekteskap. Hun forteller at hun har fått mer kunnskap og selvfølelse og blitt mer uavhengig.

Erfaringer med å undervise andre har også gitt gode opplevelser av mestring. Når jeg spør Machmoud om hvordan det er å undervise, svarer han: “Teaching is a very beautiful experience”. Det å undervise andre har også lært ham å respektere sin egen læremester og forstå hans tålmodighet overfor læreprosessen. Hamsa (19 år) sier han underviser de yngre i det han lærer fra sin lærer, noen ganger sammen med sin egen lærer. På spørsmålet om han vil fortsette, sier han: “Ja, jeg er født her, vi må fortsette ettersom de yngre må fortsette”. Han opplever altså sin egen rolle som nødvendig for å opprettholde tradisjonen. Også Khaled (14 år) har vært i Norge, og forteller at han likte denne turen veldig godt og

ønsker å dra tilbake. Han var lykkelig, forteller han, folk behandlet ham som en del av familien og de sørget for mange ting for ham. Han har også prøvd seg som lærer, og sier at han gjerne vil undervise barna i lokalsamfunnet. Han vil at de som ikke vet noe skal vite mer. Mona føler hun gjør noe spesielt ved å undervise, at hun er en spesiell person som har potensialer de andre ikke har. Hun kan spille gitar. På slutten av intervjuet blir hun spurt om hva hun synes er hensikten med å lære å spille. Hun sier at hun gjør dette for en dag å hjelpe Chadi med å undervise barna, for å ta noe av byrden fra hans skuldre. Vi forstår at hun driver ikke med dette av private eller personlige årsaker. Sara (16 år) sier “Jeg kan tenke meg i framtiden å bli musikk lærer, for jeg elsker musikk”. Fordi hun har lært å spille xylofon og fiolin vil hun være i stand til å undervise i det hun har spesialisert seg på, på samme måte som Chadi.

Det kommer tydelig fram fra intervjuene hvordan oppholdet i Norge har gitt en opplevelse av respekt og *anerkjennelse* som de bringer med seg videre i livet. Det å bo hos en norsk familie, bli behandlet som et familiemedlem har etterlatt en oppfatning av Norge og nordmenn som kan synes vel idyllisk om vi ser på virkelighetens verden. Men det er ingen tvil om at de ble usedvanlig godt ivaretatt i Norge, og derfor ga følgende tilbakemeldinger: “People in Norway deal with others in a respectful way. Not like here. I can’t blame people because of the situation they live in”, sier Machmoud (20 år) på engelsk. Han forklarer videre at folk i leiren lever under en veldig vanskelig situasjon. Når de har problemer, vet de ikke hva de skal gjøre, og noen ganger prøver man å bli kvitt egne problemer ved å skyve dem over på andre. Det skapes derfor en spesiell atmosfære i leiren som ikke er god for selvrespekten, om vi skal fortolke Machmoud rett. Hamsa (19 år) sier at foreldrene hans var stolte da han bodde hos en familie i Norge, og at den norske familien også har besøkt dem i Rashedie: “When I went to Norway, I felt I was in my country. They feel with me, they accept me in their home. I feel that I am in my home, in my family. Good people.” Mona sier at oppholdet i Norge ga henne følelsen av å være spesiell, det var den beste tiden hun noen gang hadde opplevd. Hun likte at det var rolig i Norge og måten hun ble behandlet på. Sara (16 år) følte også at omsorgen i Norge var spesiell, at det var annerledes i Norge enn i andre land hun hadde reist til. Hun karakteriserte mennesker i Norge som “mer humanitære, at de behandler folk mye mer som mennesker.”

### **Et tilbud om mening**

Hvor mye dette prosjektet betyr for den enkelte deltaker kan godt summeres ut fra spørsmålet vi stilte om hva de ville ha gjort (i dag) hvis de ikke var med i prosjektet. Sara (16 år) svarte at hun ikke ville gjøre noen ting, bare sitte hjemme: “Hvis det ikke var for senteret ville livet mitt vært tomt. Det holder meg opptatt”, sier hun og understreket at hun også var her på senteret før musikkgruppa kom i gang. Houda (15 år) sier at hvis hun ikke hadde vært en del av ungdomsgruppa, ville livet vært stygt og kjedelig. Hun sier også at hvis hun ikke hadde vært med her, ville hun ha vært sammen med venner utenfor

senteret som ville fortelle henne at livet bare er å være kvinne, husmor i et hus. “Her tenker de annerledes”, sier hun. “Chadi sier at å studere, studere, studere kommer først. Din framtid er det viktigste av alt. Noen ganger stopper de musikkundervisningen for at vi skal få studere. De er mer opptatt av skolegangen enn noe annet”. Hvis hun ikke hadde vært her i dag ville hun ha sovet, sier hun. Khaled (14 år) svarer på spørsmålet om hva han hadde gjort hvis han ikke var her og spilte: “Jeg ville ha vært lei meg. Jeg vil være en del av det. For når jeg ser noen spille på tv, vil jeg være en del av det, en del av gruppa.” Da han hørte om musikkprosjektet, kom han med en gang. Hvis han ikke hadde vært her ville han ha vært lei seg og misunnelig på de som var her. Og han hadde spilt fotball hvis han ikke hadde vært her denne dagen, legger han til. Sasha (12 år) svarer at hun ville ha vært hjemme, kjedet seg og gjort lekser. Hun mener også at det å være med i prosjektet motiverer henne til å studere. Hamsa (19 år) sier at tiden hans ville ha vært tom hvis han ikke hadde fylt den med aktiviteter fra senteret.

Vi husker fra Hamsas opplevelse av egen lærerrolle hvordan han så den som nødvendig for å holde tradisjonene ved like: “Vi må fortsette fordi de yngre må forstette”. Denne opplevelsen av nødvendigheten av å opprettholde en kontinuitet, av å føre tradisjonen videre, synes sentralt for den marginaliserte palestinske identitet, trusselen mot deres historiske røtter og tradisjoner. Khaled (14 år) bemerker at saxofonen ikke er noe tradisjonelt palestinsk instrument, men han sier at han kan spille palestinske rytmer og melodier og også den palestinske nasjonalsangen. Slik kan han gjøre instrumentet mer som en del av sin tradisjon. “Jeg ville like å spille tradisjonell palestinsk musikk på saxofonen, da kan jeg vise min tradisjon gjennom musikken”, sier han. Også Mona, så vi, kommer inn på at hun ved å spille gitar kan representere landet og palestinerne. Slike utsagn peker på at musikkpedagogiske målsettinger om å styrke egen kulturell identitet oppfylles. Og det til tross for at repertoaret er hentet fra norske tradisjoner og instrumentene som er uvanlige innenfor den lokale musikktradisjonen.

Et sentralt aspekt ved opplevelsen av tilhørighet til egen kultur vil være forholdet til musikk. Jeg var interessert i å vite noe om hva de unge palestinerne likte å lytte til av musikk på fritiden. Jeg antok at de hadde et forhold til populærmusikk, enten arabisk eller vestlig rock og pop. Det viste seg imidlertid at svært få av ungdommene hadde noe forhold til populærmusikk, men snarere framholdt tradisjonsmusikken som sin primære musikalske preferanse.

Khaled (14 år) var imidlertid ganske musikalsk altetende. Han liker både vestlig og arabisk/palestinsk musikk og det er ingen musikk som plager ham, sier han. Men han liker palestinsk musikk best, fordi det er denne musikken som representerer folket og landet hans. “Jeg elsker mest den palestinske musikken fordi jeg kan representere mitt land gjennom den”, sier han. Mona (15 år) svarer at hun er så involvert i debka, hun liker den musikken så godt at når hun hører på den, oppstår det noe i henne. Hun liker ikke musikken på tv eller dagens populærmusikk, for eksempel Madonna eller Michael Jackson. Hun uttrykker at musikkprosjektet hun deltar i har åpnet for musikk fra andre kulturer og hun liker at det skjer en utveksling mellom kulturene: “De får noe fra oss

og vi får noe fra dem”, sier hun. Machmoud (20 år) får også spørsmålet om han liker arabisk eller palestinsk populærmusikk, tradisjonell musikk eller amerikanske musikk. “I love the traditional music, yes”, sier han spontant. På spørsmålet om han ser på tv, svarer han: “Yes, sometimes. I love the traditional music, so I love the traditional music from other countries. I listen to Norwegian music, like *Reven, rotta og grisen*” (sic). Her må bemerkes at sistnevnte låt inngår i repertoaret til orkesteret i Al- Assoumoud. Han er likevel ikke helt fremmed for vestlig populærmusikk når han sier at han først syntes at rockemusikk var for vanskelig og langt utenfor hans rekkevidde. I tillegg var ikke denne musikken noe for palestinere, men “for the Europeans”, sier han. “When I play it, I have achieved some of my dreams”, sier han imidlertid, og avslører at han står i dialog med flere musikalske tradisjoner og kulturer. Sasha (16 år) sier hun liker musikk som er bløt, rolig og klassisk. Hun liker ikke høy musikk eller musikk hvor de skriker, hun liker ikke rock. Hun liker den musikken de undervises i på senteret, den er enkel. Og hun sier hun har lært mer norsk musikk enn arabisk, hun har memorert mer av denne musikken, og hun har et bredere repertoar.

Vi forsøkte gjennom intervjuene å se om prosjektet på noen måte var med på å påvirke barnas og de unges tanker om fremtiden, da i form av planer om utdanning, yrke eller rent generelt om livet framover. Informant Houda (15 år) sier at hun godt kan tenke seg å fortsette å undervise de mindre barna i musikk. Hun har imidlertid ingen spesielle planer for fremtiden og er inneforstått med ideen om man ikke kan bli noe i Libanon. “Det er svært vanskelig å bli noe”, sier hun. Sarah (16 år) sier også, med forbehold om at hun blir god nok, at hun kan tenke seg å undervise de yngre barna. Hun svarer nølende at hun ønsker å bli forretningskvinne en gang, ha sin egen business, uten at hun er mer konkret. Machmod (20 år) blir spurt om han ser håp for fremtiden gjennom å ta utdanning. Han sier at han håper å fullføre sin utdanning, men tror ikke han vil klare det, fordi det er veldig dyrt å studere. Fordi faren er arbeidsufør, må han arbeide som bygningsarbeider om sommeren. Han får noe økonomisk støtte av sin onkel, men det er ikke nok. “Jeg vil prøve å arbeide hardt så jeg får penger nok til utdannelse”, sier han. Han sier at selv om han skulle klare å bli ingeniør, vil han ikke kunne arbeide i Libanon. “Alle her i leiren, jenter og gutter, ønsker å reise ut av Libanon til et annet land for å arbeide”, understreker han. Han blir også spurt om musikken kan være ham til hjelp i fremtiden, og etter litt betenkning svarer han på engelsk: “Maybe the music will help me in many fields. Maybe I can work in music, if I find a job”, legger han til leende. Khaled (14 år) vil gjerne bli lærer når han blir stor – og fotballspiller. Motivasjonen for å undervise ligger i at han gjerne vil undervise barna i det palenstinske fellesskapet, vil at de som ikke vet skal forstå mer. Sasha på 12 år vil gjerne bli tannlege i fremtiden, fordi en onkel av henne har denne drømmen. Og selv drømmer hun om å bli pianist. Hun sier også at “å kunne spille, vil hjelpe meg i fremtiden. Vet ikke hvorfor, men det vil hjelpe meg”. Dette er også en interessant kommentar sett ut fra den posisjon Sasha inntar i praksisfellesskapet, som tolvåring og med mindre fartstid enn de største ungdommene. Hun har overtatt denne positive troen på at musikken vil gjøre henne godt, hun vet det bare, men klarer ikke å artikulere hvorfor.

Hamsa (19 år), studerer ved et internasjonalt universitet i Saida. Han vet ikke om han vil fortsette, men sier han skal gjøre hva han må gjøre for å få et vitnemål. Resten er opp til hva Gud ønsker, legger han til. Han sier at musikken kan være et alternativ hvis han ikke lykkes med sine studier. Sier han bare kan få jobb utenfor Libanon og at palestinerne er velkomne i Europa for å arbeide: “When I go to the European countries, they give me job, because they want to help the Palestinians”, sier han.

Som vi ser fra svarene er barna og de unge svært inneforstått med sin situasjon og sine framtidsutsikter. Musikkprosjektet har gitt flere gode erfaringer med å undervise. De ser dette samtidig som meningsfull aktivitet fordi de kan overføre kunnskap til de yngre. Mange av de eldre ungdommene holder også fast ved prosjektet, selv om de har tatt fatt på høyere utdanning. For noen er det heller ikke utenkelig at dette vil kunne være en viktig aktivitet opp gjennom livet. Noen av de yngste har vage planer og drømmer om framtiden, mens det også er tanker om at det er umulig å bli noe. Flere ser kunnskap og utdanning som en vei ut av leiren, og er klar over prisen som må betales, dvs. forlate landet. Men ambivalensen er der hele tiden, også for de eldste som er i gang med høyere utdanning. Noe av denne ambivalensen kunne kanskje best oppsummeres av Machmoud (20 år), når han svarer på direkte spørsmål om han er optimistisk for framtiden: “I will be lying if I tell you yes. I hope that I can do that, be optimistic, yes.”

### Diskusjon

Som vi husker fra innledningen, var noen av de fokuserende forskningsspørsmålene: Hvordan opplever deltakerne å være med i samspillet? Kan musikalske aktiviteter påvirke helsesituasjonen blant individer og i grupper? Hvilke sammenhenger er det mellom kulturell deltakelse og opplevelse og begrepliggjørelse av helse? Vi har i det foregående gitt en rekke eksempler på hvordan det oppleves å være med i musikkprosjektet. Spørsmålet som skal diskuteres i det følgende er i hvilken grad dette kan ha sammenheng med “helse”? Før vi går inn i denne diskusjonen synes avgjørende å presisere hvilket syn på “helse” som ligger til grunn for en slik diskusjon.

Diskursen om helsebegrepet kan grovt sett deles inn i en “objektiv” og en “fortolkende” tradisjon (se Duncan 2007). Til den objektive tradisjonen hører den biomedisinske oppfatningen av helse som fravær av sykdom, statistisk eller “normal” biologisk funksjon, gjerne med en mekanistisk oppfatning av sammenhenger mellom kropp og helse. Styrken ved en slik oppfatning er selvsagt den tydelige fokuseringen på kroppen som grunnlag for helse og sykdom. Den fortolkende tradisjonen legger vekt på subjektive faktorer ved selvpoplevd helse, og løsriver på denne måten helse fra sykdom. Helse blir “noe mer” – en ressurs, en livskvalitet, en prosess og inngår i et sett av verdier som individet ønsker å definere seg ut fra, eller vil strebe etter (se også Ruud 2010).

Den australske filosofen Stan van Hooft (Schei 2009, van Hooft 1997) understreker hvordan helse ikke bare er en tilstand som kan observeres i en persons kropp, men en opplevelse i seg selv knyttet til vår subjektivitet, hva han kaller en preintensjonal aktivitetet



som konstituerer selvet. Denne forbindelsen mellom helse, subjektivitet og selvet vil jeg også utvide ved å trekke inn vår opplevde identitet, hvor dimensjoner av vitalitetsopplevelser, tilhørighet, kjønn, etnisitet og transcendens inngår (jfr. Ruud 1997a). For van Hooft står imidlertid begrepet “personhood” sentralt, noe han ser hviler på fire former for subjektivitet: det materielle, det pragmatiske, det konative og det integrative. Disse sammenholdes med “helse” på følgende måter: Det materielle handler om prosesser i kroppen som er nødvendige for biologisk liv. Den pragmatiske modus handler om vår “deliberating about and purposively doing the things that we do” (van Hooft 1997:25), med andre ord våre hverdagslige bekymringer og aktiviteter, måter vi er effektive og fyller våre roller på. Når vi diskuterer musikk og estetiske opplevelser, bringer vi gjerne inn fenomener som lyst, behag, subjektivitet, noe van Hooft tilegner hva han kaller den “konative” modus. Dette er en form for tilstand som er fraværende i vår selvoppmerksomhet, og hvor “begjær” og “omsorg” er sentrale begreper. Den mest avgjørende form for subjektivitet finner van Hooft imidlertid i den integrative modus, hvor vi søker etter mening og helhet i livet.

Om vi tar utgangspunkt i van Hoofts konative form for subjektivitet, møter vi den igjen i mange av de vitalitetsopplevelser flere av informantene omtalte. Når de unge snakket om musikkens regulerende funksjoner, om avspenning, energi, om å være trist og glad, er vi inne i denne del av subjektiviteten. Når det snakkes om empati og innfølelse, eller om hvordan det å spille oppleves som mykt og fint, og således hjelper den unge til å identifisere og definere følelser, befinner vi oss i denne konative formen for subjektivitet. Det samme gjelder estetiske opplevelser av “flow” og fordypning eller kontemplasjon. Om vi altså forutsetter en sammenheng mellom helse og en subjektivitetsmodus hvor vi evner å slippe verden inn på oss, lar oss leve med i musikk, begrepsliggjøre og uttrykke følelsene eller har estetiske erfaringer, ser vi en sammenheng mellom musikk og helse, og vi må kunne hevde at deltakelsen i orkesteret har helsekonsekvenser.

Den pragmatiske subjektivitetsmodus finner vi igjen både ved opplevelser av egen mestringsevne og i tilhørigheten og den sosiale kapitalen som genereres gjennom prosjektet. Et viktig aspekt ved dette pragmatiske aspektet ved egen helse er våre muligheter til å påvirke vårt eget liv, til å ta valg og vise evne til å gjennomføre handlinger. Det er satt mange navn på de egenskaper eller prosesser som er involvert her. Troen på egen mestringsevne kan omtales med en rekke engelske uttrykk, som self-efficacy, som i Banduras læringsteori (Bandura 1977). Vi snakker om agency, som en form for handlekraft. Eller empowerment, som en posisjon hvor man har fått autoritet og en plattform til å kontrollere eget liv. Et viktig aspekt ved denne handlingsevnen er både den tilbakemelding man gir seg selv, så vel som den man mottar fra andre. Jeg vil derfor her legge inn anerkjennelse (Honneth 2003) som et sentralt aspekt ved å forme positive tanker om seg selv og sine evner til å påvirke omgivelsene. Vi så i svarene fra de unge mange eksempler på hvordan det å spille et instrument hadde gitt en ny oppmerksomhet fra omgivelsene, en selvopplevelse av stolthet og mestring eller hvordan det å undervise de mindre opplevdes som et meningfylt bidrag til fellesskapet. Det musikalske praksisfellesskapet, så vi, ga mange muligheter for å innta ulike roller og posisjoner, og således muligheter for prøve ut seg selv i nye situasjoner.

Som Honneth (2003) imidlertid påpeker kan anerkjennelse oppleves på tre nivåer. For det først handler det om privatsfæren, den kjærlighet og oppmerksomhet man får fra sine nærmeste, noe vi vet kan uttrykkes i den musikalske relasjonen. Anerkjennelse handler også om å oppnå formelle rettigheter i et samfunn, den rettslige sfæren, noe som ikke er oppnåelig for palestinerne i Libanon alt ettersom de ikke har de samme formelle rettigheter til arbeid og høyere utdanning som libanesere. Den ambivalensen de gir uttrykk for når det er snakk om håp og framtid kan forstås på bakgrunn av dette. I tillegg til dette handler anerkjennelse om muligheter for å oppleve selvrespekt og selvaktelse ved å kunne bidra til samfunnet med egne kulturelle uttrykk eller egen kompetanse, hva Honneth omtaler som den solidariske sfæren. Det synes å være få slike lokale arenaer for palestinerne og det er samtidig tydelig hvor positivt de unge palestinerne opplevde å bli verdsatt ved sine besøk i Norge, også gjennom sine opptredener.

Den sosiale tilhørigheten og utviklingen av nye roller og ny identitet som prosjektet gir mulighet til, ga seg til kjenne gjennom deltakernes opplevelse av “familierelasjoner”, av muligheten for å oppleve og uttrykke tilhørighet til den palestinske kultur og historie. Deltakelsen i orkesteret ga mulighet for opplevelser av tilhørighet og fellesskap, av vennskap og støttende relasjoner. Dette “sosiale limet” som musikalske grupper tilbyr synes å være en viktig ressurs i bygging av sosiale nettverk og dannelse av sosial kapital. Den “familieopplevelsen” som mange av de unge ga uttrykk for, peker også i retning av sterke sosiale bånd og intime relasjoner som vil fungere støttende i situasjoner hvor man har behov for hjelp. Nå skal vi, som Tone Jordhus (2010) påpeker i sin masteroppgave, være forsiktige med å sette likhetstegn mellom den palestinske oppfatningen av “familie” med vår egen kjernefamilie. Likevel var det påfallende hvordan deltakerne understreket at de nye vennene betød noe mer enn bare “venner”. Jeg vil derfor anta at musikkprosjektet har bidratt til større grad av sosial integrering blant deltakerne. Når vi med den amerikanske samfunnsforskeren Robert Putnam (2000) her også kunne snakke om “sosial kapital”, handler det om hva som binder et samfunn sammen, om gjensidighet mellom mennesker, om sosiale nettverk. Sosial kapital handler om tilhørighet og tilknytning, om gjensidighet og tillitt mellom mennesker, naboskap og fellesaktiviteter i nærsamfunnet, medbestemmelse og innflytelse over nærmiljøet, og ikke minst en følelse av å være inkludert. At dette har betydning for helse kommer fram av Putnams dokumentasjon av sammenhenger mellom utviklingen av sosial integrasjon og den statistiske forekomsten av en rekke sykdommer (ibid. kap. 20).

Når van Hoof t trekker inn den integrative form for subjektivitet, vår evne til å skape helhet og sammenheng i livet, ser vi også sammenhenger med hva den israelske medisinske sosiologen Aaron Antonovsky (1987/1991) omtaler som “følelsen av sammenheng”, om evne til å se helhet, kontinuitet og mening i livet. Antonovsky anser dette som en avgjørende faktor for vår opplevelse av helse og motstand overfor stress og sykdom. Han er opptatt av å bestemme de *motstandsressurser* folk bringer med seg i bestrebelsler på å holde seg friske. Slike motstandsressurser handler om “begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet”. Vi kunne på bakgrunn av Antonovskys teori spørre om ikke deltakelse i orkesteret, med sine faste ukentlige øvelser år etter år, med utvikling av støttende nettverk

og opplevelse av mestring av ulike roller, bidrar til at de unge opplever en verden som er mer oversiktlig, håndterbar og begripelig enn hva som kan være tilfelle utenfor kultursenteret, dvs. i leiren hvor hverdagen er preget av usikkerhet, økonomisk og sosial nød m.m. Samtidig så vi gjennom intervjuene hvordan deltakelsen i orkesteret ble opplevd som meningsfull, at den ga en mulighet for å tenke framover eller se betydningen av å spille og undervise som en del av en større historisk Palestinsk tradisjon.

I denne sammenheng kunne vi spørre om musikken bidrar til å gi de unge håp om framtida, og om dette igjen har sammenheng med helse. Nyere teorier om håp peker også på sammenhenger mellom opplevelse av egen mestring, av økt selvfølelse, av evne til å planlegge og finne løsninger som noe av kjernen i å utvikle og opprettholde håp. *Å håpe* er i seg selv en helsegivende prosess som handler om troen på å kunne nå de mål man setter seg, og at det finnes veier som fører fram til realiseringen av målene. Eller som det heter hos Snyder, Rand og Sigmon 2002: 257): “(...) hopeful thought reflects the belief that one can find pathways to desired goals and become motivated to use those pathways”. Det å sette seg mål, kort- eller langsiktige, formulere mulige strategier eller veier for å nå målet, samt involvere den motivasjonelle komponenten, dvs. troen på egen handlekraft (agency) til å nå sine mål, blir sentrale komponenter i håpprosessen. I dette kompleks av psykologiske komponenter står ikke minst meningsaspektet sentralt, opplevelsen av at det man gjør betyr noe, gjør en forskjell og skaper sammenhenger i livet.

Vi så i intervjuene hvordan deltakelsen i orkesteret, og mer generelt involveringen i kulturhuset, ga sterke føringer om å ta kunnskap og utdanning på alvor, som en vei mot en bedre framtid. Selv om musikken i seg selv kanskje ikke ble noe realistisk levevei i framtiden, inngikk deltakelsen i et dannelsingsprosjekt og i en dannelsingskultur hvor arbeid med lekser, tilegnelse av kunnskap og videre studier kunne bety en vei mot et selvstendig liv. Samtidig så vi hvordan de unge hadde en realistisk holdning til egne muligheter, eller som Machmoud svarte da han ble spurt om han var optimistisk for framtiden – *han håpet han kunne bli optimistisk...*

### Avslutning

I sin lærebok i musikkpsykologi, *Musik og menneske*, diskuterer Lars Ole Bonde (2009) mulige transfereffekter av musikkundervisning, idet han viser til flere undersøkelser på feltet. Vi merker oss særlig Bastians store undersøkelse fra Berlin, hvor det ikke var skoleprestasjonene som nødvendigvis ble bedret, men de sosiale forholdene i klassen. Bonde peker videre på at slike transfereffekter også kan søkes i for eksempel bedring av helse, noe jeg altså gjennom kvalitative intervjuer av noen av deltakerne har forsøkt å vise i denne undersøkelsen. Slike mulige helseeffekter blir kanskje ekstra tydelige når det arbeides under slike ekstreme forhold som Storsve og hans medarbeidere gjør i Libanon. I dette prosjektet blir de generative mekanismene som produserer opplevelsen av helse synonymt med de fire kategoriene vitalitet og selvopplevelser, tilhørighet og nettverk, mestring og anerkjennelse, samt kategorien mening, hvor tradisjonstilhørighet og håp sto sentralt blant de unge palestinerne.

Det skal være min avsluttende påstand at dette pilotprosjektet åpner for en ny arena og nye arbeids- og praksisformer for musikkpedagogene. Musikkpedagogene vil i årene framover i stadig større grad befinne seg i utviklingsland, i konfliktområder og i arbeid med marginaliserte grupper. Musikalsk samspill er en unik arena for utvikling av mestrings- evne, sosiale nettverk, av større livsglede og positive verdier. Musikkpedagogene vil kunne komme til å innta plass som hjelpearbeidere sammen med andre helsearbeidere som i dag reiser ut for å gi en håndsreking til mennesker som er utsatt for krig, overgrep, fattigdom og sosial- og politisk urettferdighet.

## Noter

<sup>1</sup> For en mer detaljert beskrivelse av bakgrunnen for prosjektet, se Storsve, Westby og Ruud (2009, 2010) For en engelsk fulltekst versjon på nett, se: <http://voices.no/mainissues/mi4001099158.ph>

<sup>2</sup> <http://www.socialcare.org/>

<sup>3</sup> Dear L

Thank you for your willingness to help us to interview and translate the conversations with the children and adolescents in the music group in Rashedie. I will give you here a brief background of the project and some thoughts about how we should go ahead concerning making the interviews.

As you know, Vegar has been leading this music project now for many years. Together with Inger Anne we are now writing an article about the work, trying to sum up the experiences and give an evaluation of the work. We will like to say something about the value of the project for the participants, what it means to the young palestinian girls and boys to come and play music every week. We want the children and youngsters to tell their stories about what it means to them to play, why they come to the music group, about their friends, what it feels like to be able to play, what is most fun and so on.

There are a lot of questions we could ask, but mainly we must try to let the young tell their own stories and give examples of things that has happened, what they have enjoyed, and perhaps also not enjoyed so much.

Since we do not speak your language, you have to ask the questions and translate to us what they say. And we will record everything on the voice recorder and transcribe it when we come home.

It could of course be difficult for the children to tell their stories to us. A good idea would perhaps be to ask the child to tell **you** (and not us) what it means to them to play, since you do not know the project. Or, you could also ask the child to pretend she/he is telling a friend about what it is like to participate in the music project.

We are especially interested in stories from the children where they state how the music has helped them to have friends, to overcome difficulties, have changed their mood, to have something to look forward to, when they have been proud because they could play or sing, or how they like to teach the other children, or if they see any problems or difficulties being part of the project and so on.

We can discuss more in detail when we come to Tyr and before you start the interviews. If you have any questions in advance, please do not hesitate to ask.

We are looking forward to meet you when we arrive in Tyr.

Sincerely

*Even Ruud, Vegar Storve and Inger Anne Westby*

## Referanser

- Alvesson, Mats & Skölberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ansdell, Gary (2010). Reflection. Belonging through Musicing: Explorations of Musical Community. In B. Stige, G. Ansdell, C. Elefant & M. Pavlicevic (eds.) *Where Music Helps. Community Music Therapy in Action and Reflection* (pp. 41-62). Farnham: Ashgate,.
- Antonovsky, Aron. (1991/1987). *Hälsans mysterium (Unravelling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well)*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bailey, Betty & Davidson, Joan (2003). Amateur Group Singing as a Therapeutic Instrument. *Nordic Journal of Music Therapy*, 12 (1), 18-33.
- Balsnes, Anne Haugland (2009). *Å lære i kor. Bel Canto som praksisfellesskap*. Avhandling for graden Ph.D. NMH-publikasjoner 2009:7.
- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barcellos, Lia Rejane (2005). Juggling with Life. *Voices*. February 14. 2005. Nedlastet fra <http://www.voices.no/columnist/colbarcellos140205.html>
- Batt-Rawden, Kari Bjerke (2007). Music and Health Promotion: The Role and Significance of Music and Musicking in Everyday Life for the Long Term Ill. PhD dissertation, University of Exeter.
- Baxter, Mildred (2004). *Health*. Cambridge: Polity Press.
- Bonde, Lars Ole (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi*. København: Samfundslitteratur.
- Clift, Stephen, Hancox, Grenville, Morrison, Ian, Hess, Bärbel, Kreutz, Gunter & Stewart, Don (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19-34.
- Cohen, Gene (2009). New theories and research findings on the positive influence of music and art on health with aging. *Arts & Health*, 1(1), 48-63.
- DeNora, Tia (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DeNora, Tia (2010). Emotion as Social Emergence: Perspectives from Music Sociology. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.) *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 15-87). Oxford: Oxford University Press.
- Duncan, Peter (2007). *Critical Perspectives on Health*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gabrielsson, Alf (2008). *Starka musikkopplevelser*. Gidlunds Förlag.
- Ghandour, Nahla (2001). Meeting the Needs of Palestinian Refugees in Lebanon. In N. Aruri (ed.) *Palestinian Refugees. The Right of Return*. London: Pluto Press.
- Honneth, Axel. (2003). *Behovet for anerkjennelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jordhus, Tone (2010). *Musikkpedagogikk som utviklingshjelp? En studie av kulturelle utviklingsprosjekter og deres rolle i norsk utenrikspolitikk*. Masteroppgave i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.
- Jorgenson, Estelle R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Jorgenson, Estelle R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Karlsen, Sidsel (2007). *The Music Festival as an Arena for Learning. Festspel i Pite Älvdal and Matters of Identity*. Luleå: University of Technology. Department of Music and Media.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lave, Jane & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York and Cambridge: Cambridge University Press.
- Mans, Minette (2009). *Living in Worlds of Music. A View of Education and Values*. London: Springer.
- Mortensen, Bente M. & Nilsen, Venja R. (2006). Musikk i fengsel og frihet. In T. Aasgaard (ed.) *Musikk og helse*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Olsson, Bengt (2008). What kind of theories dominate Swedish research on music education? – a discussion about theories in use. In F. V. Nielsen, S. G. Nielsen & S.- E. Holgersen (eds.) *Nordic Research in Music Education, Yearbook Vol. 10*. Oslo: NMH.
- Putnam, Robert, D. (2000). *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Ruud, Even (1997a). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (1997b). Music and Quality of Life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6 (2).
- Ruud, Even (2001). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livsvalitet*. Oslo: Unipub.
- Ruud, Even (2002). Music as a Cultural Immunogen – Three Narratives on the Use of Music as a Technology of Health. In I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education*. Oslo: NMH-Publications: 2002:2.
- Ruud, Even (2010). *Music therapy – A perspective from the humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Schei, Edvin (2009). Helsebegrepet – selvet og cellen. In E. Ruud (ed.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. NMH-publikasjoner 2009:5.

- Schwantes, Melody (2010). Research project, Ph.D-studies, Aalborg University. [http://www.mt-phd.aau.dk/organisation/current\\_phd\\_researchers/4176302](http://www.mt-phd.aau.dk/organisation/current_phd_researchers/4176302)
- Small, Christopher (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Snyder, Charles R., Rand, Kevin L. & Sigmon, David R. (2002). Hope Theory. A Member of the Positive Psychology Family. In C. Snyder & S.J. Lopez (eds.) *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press.
- Stige, Brynjulf, Ansdell, Gary, Elefant, Cochavit & Pavlicevic, Mercedes (2010). *Where Music Helps. Community Music Therapy in Action and Reflection*, Farnham: Ashgate.
- Storsve, Vegar (1991). *Pop/rock samspill. Et aksjonsforskningsprosjekt i ungdomsskolen*. Hovedoppgave ved Norges musikkhøgskole.
- Storsve, Vegar, Westby, Inger Anne & Ruud, Even (2009). Håp og anerkjennelse. Om et musikkprosjekt blant ungdommer i en palestinsk flyktningleir. In E. Ruud (ed.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (pp. 113-131). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. NMH-publikasjoner 2009:5.
- Storsve, Vegar, Westby, Inger Anne & Ruud, Even (2010). Hope and Recognition. *Voices*, 10 (1), March 1. <http://voices.no/mainissues/mi4001099158.php>
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1995). *Grounded Theory in Practice*. London: Sage.
- van Hooft, Stan (1997). Health and Subjectivity. *Health*, 1(23), 25–36, available at <http://hea.sagepub.com> (nedlastet November 11, 2008).
- van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action-Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Veblen, Kari (2004). The Many Ways of Community Music. *International Journal of Community Music* A (1) (September). Nedlastet fra <http://www.intljcm.com/archive.html>
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodford, Paul (2005). *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Professor, dr. philos  
Even Ruud  
University of Oslo  
Department of Musicology  
P.O. Box 1017 Blindern  
N-0315 Oslo, Norway  
Email: [even.ruud@imv.uio.no](mailto:even.ruud@imv.uio.no)





## Musikkbegrepet som sort boks

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

*Anders Rønningen*

#### **ABSTRACT**

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

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

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

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

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

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

## Musikk som naturgitt kategori

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

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

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

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

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

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

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

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

## Eksnominasjon

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

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

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

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

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

## Hva er musikk?

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

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

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

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

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

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

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

## Musikalske grunnkonsepter

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

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

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

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





## Musikkbegrepet som sort boks

---

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

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

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

## Musikkbegrepet i *Opus* – Rytme

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

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



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

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

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

## Musikkbegrepet i *Opus* – Tonen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Coda

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

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

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

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

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

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

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

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

## Noter

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## Referanser

- Andreassen, Gjermund (2006). *Opus: musikk for ungdomstrinnet* [Opus: music for comprehensive school]. Oslo: Samlaget.
- Bachmann, Kari Elisabeth, Hopmann, Stefan, Afsar, Azita & Sivesind, Kirsten (2004). *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Barthes, Roland (1973). Myth today. In *Mythologies* (pp. 109-159). St. Albans: Paladin.
- Bowman, Wayne (2007). Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4) [internett] Tilgjengelig fra: [http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf) (lest: 20.01.2009).
- Cook, Nicholas (2000). *Music: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

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

## Musikkbegrepet som sort boks

---

Research scholar  
Anders Rønningen  
Vestfold University College  
P.O. Box 2243,  
N-3103 Tønsberg, Norway  
ar@hive.no  
anders@bbpost.no



## **The music classroom in focus**

### **Everyday culture, identity, governance and knowledge formation**

*Claes Ericsson  
Monica Lindgren  
Bo Nilsson*

#### **ABSTRACT**

##### ***The music classroom in focus. Everyday culture, identity, governance and knowledge formation***

*This article is based on a larger research project with the purpose to study how market aesthetics and student's music culture are expressed in the Swedish music classroom. The empirical material consists of video observations of classroom activities in secondary school settings in Sweden. The theoretical framework consists of poststructuralist and social constructionist theory combined with theories of late modernity, while our methodological point of departure is discourse analysis. Some important analytical concepts are identity, dominance, governance and knowledge formation. Three different strategies for incorporating market aesthetics and students' music culture into music education were identified: learning about, reflecting on and applying. An ideological dilemma occurred when the fostering mission of school was confronted with the will to meet the students' demands for freedom of expression. The results of the project also suggest that standardised and regulated forms of activity were counterproductive to creativity in music making. Six different strategies of gentle governance in the music classroom were identified. Popular music was presented by the teachers in a way analogous to the canon of art music that is predominant in the teaching of music history at school.*

*Keywords: Music classroom, market aesthetics, everyday culture, discourse, identity, music education*

## **Approach and design**

The project is a continuation of a research interest founded in our earlier studies (Ericsson 2002, 2006, Ericsson & Lindgren 2007, Lindgren 2006, Nilsson 2002) where the main focus has been music teaching in comprehensive school. The empirical material in those studies consists with some exception of focus group conversations and interviews with students, teachers and headmasters. With this study we enter a new phase through focusing

on interaction in the classroom, on what actually happens, instead of, as in earlier studies, focusing on how the agents talk about what happens. A reason for that is an ambition to discuss characteristic features of specific music teaching practices, something that has not been possible in our earlier studies.

Another factor, crucial for the demarcation of the study, is the interest in the students' use of music in everyday contexts (Campbell 1998, Ericsson 2002, Green 2008, Gullberg 1999, Stålhammar 2004). A presupposition is that there exists a distortion between the way youth music is defined and applied in the everyday life compared to in the school. Considering music as an important element in adolescent's identity work we have found it interesting to study if such a work also occurs in school, or if that dimension of musical learning is non-existent there. The phenomenon identity has also a strong connection to governance and dominance. When students' everyday culture is applied in the classroom this may result in identity negotiations where techniques of governance and dominance work are used by all agents. In addition to this we have also been interested in studying how the counter cultural message of some rock music is transformed into a school context. Finally knowledge formation has been of interest. What kind of knowledge is produced in a classroom where the intention is to work with students' everyday culture? Thus, the conceptual framework consists of identity, governance and knowledge formations.

We have documented the music teaching using video recording in nine schools year nine for one term, and the material have been analysed on a micro- a middle- and a macro level with the point of departure in different forms of discourse analysis. On the micro level we have analysed specific situations carefully with the help of an analytic toolbox developed within the so called *discursive psychology*. On the middle level we have described the specific features of the different practices and this analysis is inspired of Foucault's work, since our ambition has been to describe and discuss the discourse within the respective practice. On the macro level we have connected the analysis to modern theories of society, but Foucault's genealogical method has also been a model.

The aim of this article is to expose and discuss overarching themes crystallized from the macro analysis of the study, which means that the micro analysis of the classroom situations and the analysis of the discursive practises are points of departure rather than the focus of this particular article. The analysis on the macro level consists of identifying themes similar for most of the discursive practises or themes of special interest and confronting these themes with theories of late modernity, and if possible discussing the origins of discourses present in the themes. Accordingly the article does not expose one single aspect of the study; rather it presents all the aspects identified in the empirical material.

We have left the definition of market aesthetics and students' everyday culture to the teachers in the study. When the project was initialised we made clear that the aim was to study how market aesthetics and students' everyday culture was applied in the teaching. One of the reasons for doing so was a presupposition that those concepts could be defined in many ways, an assumption that also came true. It is possible to state that it to a greater extent is the teacher's everyday culture than the students' that was applied, a result that is interesting in itself.

Three different ways to work with market aesthetics and students' everyday culture could be identified: *learning about*, *reflecting on* and *applying*. Below we are going to discuss a couple of themes that has been generated from the material.

## **The content is changing but the form remain**

Especially when the ambition is that students should *learn about* rock- and pop music there is a tendency to see market aesthetics and students' everyday culture as synonymous with the history of rock- and pop music. An account of the history is undertaken with the starting point in the middle of the 1950's and a couple of years forward, particularly focusing the most prominent rock icons. This implies that the account for the history will be stereotype as well as it can be questioned if it concerns the students' everyday culture at all, since they were not born at the time. An argument against this argumentation can certainly be made considering that many adolescents are fond of older popular music, but still the fact remains that hardly any contemporary rock- and pop music was treated. One important feature is that the form of the teaching is traditionally school orientated, even when the content is supposed to relate to the students' everyday culture. Because the purpose of the teaching is to orientate the students in rock- and pop music there will be no ideological dilemma between the fostering mission of the school and the doubtful message, from the establishment's point of view, of certain rock music. With such a treatment of rock- and pop music it is even possible to put forward music that is strongly critical against teachers' repressive techniques towards students at the same time such techniques are applied in the classroom. Through a transformation to a traditionally school orientated form the original message of the music will be removed, something that within the discipline of culture theory is considered to be problematic. In that perspective school can never be something else than just "school," and teachers should not sponge on youth cultural forms of expression (Fornäs et al. 1984, 1988, Fornäs 1996, Ziehe 1980, 1986a, 1986b, 1989, 2000). The teacher can also maintain the identity as an *enlightener*, which means a transmitter of knowledge, something that is deeply rooted in the profession (Ericsson 2006).

## **Market aesthetics as a reference thief**

In one of the studied practices an interesting phenomenon occurs in relation to western art music. The students are able to identify many of the pieces that are played, but instead of comprehending them as pieces of Western art music, they relate the music to commercials in TV or films where they have a function as recurrent themes. Thus, *Morgonstämning*,



which is a piece in Edward Grieg's *Per Gynt* suit for the pupils represent a commercial for Grumme tvättsåpa and Tjajkowsky's ballet music *Swan lake* is related to the movie *Barbie of Swan lake*. The empirical material provides more examples.

If the teacher's ambition is to put the music in its original context, the correct musical reference obviously should be made clear to the students. On the other hand it is possible to argue that children and adolescents otherwise probably never might be exposed to Western art music. This demonstrates the problem of musical representation in a society where musical expression to an increasing extent is pulled out of its original context, followed by transformation and hybridisation and with the result that the original message will be wiped out. Within postmodern theory this phenomenon is comprehended as the so called "reality" crackles because of concurring claims of truth. It also implies a fragmentarisation of the music since it is only certain parts that will be exposed with the result that an overall impression of the music is not possible to get. As the music is a part of a multimodal concept its original message also will be transformed.

## A canonised or a shopped repertoire

Some decennia's ago the musical repertoire in the Swedish school consisted of something that was commonly called "school music," which implied that the subject of music was a reserve in the sense that the music the students listened to in their everyday life had little connection to the music that was used in school. Often it was a repertoire constructed exclusively for the purpose to be used in school. However a discursive brake occurred and the concept "school music" was replaced by "music in school," which could be understood as the music that existed in society, including youth music, should be used in school. The purpose was to eliminate the musical canon that dominated in school, which also had the result that all schools in fact had the same repertoire. The discursive brake was underpinned by different factors. A broad societal change, which among other things involved demystification and democratisation of institutional practises such as the school (Ziehe 1986b, 1989), called for a more open attitude towards the repertoire of music in school. The higher music education was also subject to reformation (the so called OMUS reform) which ended up in a new modernised music teacher education (SÄMUS). A prominent feature was thereby the change from "school music" to "music in school" (Olsson 1993).

The question is if it has been successful all the way. In this study a phenomenon of canonisation in shape of a standardised school music repertoire could be identified, a repertoire that to a great extent was identical in all the schools. This repertoire consisted of older well established songs from the popular music genre, which were easy to sing and play. The school music repertoire has actually resurrected in a new shape without any connection to the music the students listen to in their everyday contexts. In one of





the schools new technology had been applied as a tool for selection of repertoire. It was possible to download songs from the Internet in the classroom and the students could spontaneously choose songs to play. Thus, the repertoire could be influenced of the spur of the moment, something that could be illustrated by the metaphor *shopping* (Ericsson 2002). Instead of an in advance decided repertoire it was possible to adjust the repertoire to more individual preference. A tendency towards individualisation regarding preference can also be identified within the late modern aesthetic culture (Beck 1992, Ericsson 2001, 2002, Giddens 1991, Featherstone 1994).

## **Youth expression or enforced construction?**

A dominating task in the studied schools has been composition of music in small groups. The students were supposed to create music and lyrics and then perform the song alternatively for the class or in a wider context. In research of music education (Gullberg 1999, 2002, Johansson 2002) as well as within postmodern theory (Jameson 1986) the problems connected to different cultural transformation processes has been discussed. In this study such a process has been identified in relation to musical creativity since this often is forced into the costume of the school and thereby become highly influenced of a phenomenon that could be called *the task culture of school*. There have been regulations surrounding the composition process, which has transformed the composing to being a task built on a standardised procedure, something that has been identified as putting a damper on the students' joy to create and there lust for experimentation. There are for example rules connected to the composition process; it should be undertaken in groups, gender mixed or gender segregated dependent on the teacher's preference. More skilled students are supposed to join groups with less skilled and thereby functioning as some sort of assistant teacher. The composing process is supposed to take place at a special time and the lyrics expected to be written first, followed by the melody and finally the harmonic structure. The music should also be constructed in a special form, containing verse, refrain, bridge and so on. All together it can be stated that the governance in the shape of the *task culture of school*, in many respects turn out to create a reducing effect on the actual possibilities of musical learning of the students.

The subject of music might be in a more exposed situation than other subjects, since students' everyday culture is represented in a more explicit way which might cause a conflict with the school culture, where phenomena like time division, structure, governance, discipline and judgment can be considered as central. Furthermore many teachers have also described the aesthetic subjects as a free zone or counter culture in school (Ericsson 2006, Lindgren 2006), that in certain respects are articulated as neutralising the strangeness and distance that occur in an instrumentalised school (Ziehe 1980, 1986a,

1986b, 1989, 2000). The question is if the school per definition can be something else than just “school” (Ziehe 1986a), or if it is possible to find forms where students’ everyday culture can be transformed without too much violence on youth expression.

## **The conditions for an ideological dilemmas establishment**

In the introduction three ways to comprehend students’ everyday culture in the material was outlined: *learning about*, *reflecting on* and *applying*. One of the points of departure in the study was to identify possible ideological dilemmas that could be related to a distortion between the fostering mission of the school and the students’ desire to express themselves freely and without censorship. When the focus of the teaching was to *learn about* and to *reflect upon* rock- and pop music, no ideological dilemma could be distinguished. In the first case this can be expected because the content is objectified. The teacher can be seen as a transmitter of the content and the student as a learner of for example the history of rock- and pop music, something that do not call for a standpoint regarding the values of the music. In the second case reflection upon music also presupposes a problematisation and a discussion of controversial aspects of the music, a critical scrutiny where the preferable result is that the student will be aware of the problematic sides of the music. Thus, such a strategy can construct legitimacy for listening to controversial music in the classroom. However, when it came to *applying music* the ideological dilemma became apparent. At one of the schools this was silenced through transforming the original message of the music. A song with a strong critical message against the repressive techniques of discipline in school was represented as an attractive and easy song to play in class ensemble. At another school the ideological dilemma came out in full bloom when the students should create a cabaret with certain satirical elements.

Three different positions could be discerned: the teacher’s-, the students’- and the official position of the school, the last one defined as the prevailing discourse among colleges and the leadership of the school about what could be considered as acceptable to present within the frame of a school activity. The teacher, who had the operational responsibility for the presentation, had to take a position as a mediator between the students’ demands of free expression and the official policy of the school. His professional identity can thereby be understood as ambivalent oscillating between the other two positions, something that theoretically could be explained as an *overdetermined identity* (Laclau & Mouffe 1985). He gave expression for solidarity towards the students but also of an ambition to keep the project inside the settled frames. To control the situation he had to develop a number of rhetorical strategies to neutralise the polarity between the students’ wishes and the official policy of the school.

## Rock and pop in the classroom: a domain of the boys?

There is a commonly established conception, which also has been confirmed by research (Bergman 2009), that there are gender problems connected with playing rock- and pop music in the school classroom. To be able to play in a rock band, it seems to be necessary to act in a typical masculine way, which boys do more easily. In addition boys to a greater extent are playing music within those genres in their leisure time and thereby have developed a greater familiarity with rock- and pop music. However, in this study we can not find anything that confirms this. A couple of grounds for that standpoint have been identified. A prominent feature is that there in general exist a lack of skills in playing the instruments that are used within rock- and pop music. Certainly there is a group of boys in one of the studied practices which is well acquainted with playing music within the genre, *but this fact are neutralised by the task culture of the school*, which put up such frames for the activity that the group of boys can not fully use their skills. Another factor that also has to do with the form of the teaching is that the prevailing activity is to *learn about* rock- and pop music, which also confirms how well this kind of music fits into a traditional form of teaching. Maybe it is easier for girls to adapt, read and accept the code that is valid in school and considering that also a content as rock and pop is carried out through traditional forms of teaching a presupposition that this neutralises a possible dominance from the boys seem reasonable. The subject positions that could be taken in an everyday context are not available in school, at least not in this study.

## Working in groups as garage rock bands

Something that has been discussed during the last decades within the music education field is the significance of the context for musical learning. In view of young peoples increased possibilities to take part of and learn music via other contexts than those offered by the school, everyday informal learning environments have become important teaching models. In this regard, rock and pop music contexts, such as ‘garage rock bands’, has gained special status as a model (Cambell 1998, Green 2002, 2006, 2008, Gullberg 1999, Westerlund 2006).

At first sight the teaching in the studied schools seem to have an informal approach since group work appears to be the optimal form for learning. In a pursuit of resembling what is presented as a more authentic garage rock band practice outside school, the groups are given free hands to run their own learning independently and choose by themselves what type of music and lyrics they wish to create and perform. The music genre is obvious, it is rock and pop music, and the instruments the students are expected to use are thus electric guitar, electric base, keyboard and drums. As we have discussed earlier

in addition to *the task culture of school*, our analysis shows that group work functions as a limiting frame when it comes to the students' musical learning. Instead there are other types of abilities that are developed. The free working method contributes to interrupting the work and instead it is concentrated on different ways of passing the time. The freedom the students are offered is transformed to a kind of self-discipline in order to learn how to manage the time and also in front of the teacher account for where they find themselves in the learning process as well as their feelings about it. In these situations the rock band practice is portrayed as a model. It is for example described as important being aware of whether they physically are in the "rock garage," with its specific rules, or not. It may also concern disciplining oneself to practice on one specific instrument, and not on several different, which is described as authentic in the contexts of garage rock bands.

The analysis shows how the free group work gets a normative function when it comes to construction of gender. In contrast to Bergman's study (2009) it is, which has been mentioned before, not possible to observe any gender problem related to musical ability in our study, in spite of the rock musical framing. However the free group work invites other types of gender constructions, which deal with leadership. The boys often take the leadership in the group works by taking the power over what is allowed to take place in the room. In different ways they prevent attempts to create music for example by showing their lack of interest. The girls most often adopt a more distanced wait-and-see attitude or make more or less unsuccessful attempts to take on the responsibility for the group task. The exception is when musically skilled students have been allowed to form their own groups. In these groups it is not possible to see any obvious gender related power relations. Here playing and creation of music comes to the fore. To learn how to construct gender, as well as to learn how to handle the time, seems to be something that mainly takes place in groups where the students do not have enough musical skills to handle the tasks they are given.

The analysis shows that the discursive ideas of music playing and creation within the rock- and pop genre prevent the students' learning possibilities. To create and play music is presented as something fun and easy. Just as in the early music curriculums in compulsory school, the student in this study is constructed as a creative, competent subject with inherent knowledge to create music together with others. To let the creativity flow is here articulated as the method of deliverance. Similarly the discourse of the harmonious music collective gets a limited function. Since the middle of the twentieth century, group work in music education contexts has been seen as an alternative to the often reproducing and authoritarian music education in school (Strandberg 2007). The informal learning within the practice of garage rock bands, as the harmonious music collective, can be seen as a part of this music education ideology. In contrast to previous discourses the teacher is no longer a part of this collective. Instead the students are directed to manage the tasks by themselves. Ideas of earlier music education discourses about music creation through experiment, inspiration and intuition have been put together with today's somewhat contradictory discourses around self reflection, control and rules.

## The deceiving nature of a ‘creative’ school project

‘Creative’ projects in school are considered to be a successful model for teaching and learning in the music classroom. A school musical is such an example, since it contains several components that are supposed to develop creativity, learning and social skills simultaneously. The relation between creativity and play has been discussed (Nilsson 2002, 2003, Nilsson & Folkestad 2005). Nilsson (2002) found that creative processes were inhibited when students interpreted a situation as an assignment, taking place within a *didactic framing* (Saar 1999). When a suggestion instead was interpreted as an invitation to play, within a *musical framing*, the activities became more innovative. Play is free and always contains a certain amount of uncertainty (Caillois 1961, Nilsson 2002, 2003).

In one of the schools studied, the spring term is scheduled to create a musical, a project assumed to reflect the students’ everyday popular culture outside school. The class is organised in groups by choice; each group working with different parts of the project, such as music, script, dance and properties. Much of the work is carried out in an ordinary classroom with no musical instruments, thus mediating ‘school’, ‘assignment’, ‘governing’ and the class instantly identifies the project as part of the earlier mentioned *task culture*. The activities in the classroom lack concrete relations to music activities – during one lesson the only musical content is a girl whistling a few bars from a song. Since the musical project is regarded as a task governed by the school, even though the teachers never mention the word ‘task’, the students expect the teachers to ensure that the project is concluded.

The music group is gently governed by the teacher to ‘recycle’ songs from a mainstream repertoire. The 1980 Grammy winner *I Will Survive* is a leading number, a choice made by the teacher because the song is ‘well-known and good for dancing’. The song’s strong relation to female empowerment, gay empowerment and HIV/AIDS awareness is never mentioned. When a group of girls finds the song on *YouTube*, they saw an actor in the role of Jesus dancing and then being run over by a bus. They were not certain if this was the original version or not. This again demonstrates how musical artefacts in school become separated from their original context and lose their substance and meaning.

The students are not encouraged to create music and none of them suggests that they should write songs of their own. The notion of the musical project as a *school assignment* instead of an *invitation to play* moves the project development away from a playful imitation of the creation of a ‘real’ popular culture musical. Instead it shrinks to becoming just another school assignment. The students display passive resistance by showing little interest and modest commitment. The canonisation of the repertoire also suggests that the musical project belongs to the teachers rather than to the students.

Interestingly, the script group, the most self-governing of the groups, succeeds in writing a synopsis and screenplay for the musical with a plot close to the well-known television series, *Lost*. This achievement can be explained by the fact that text composing was the only area left to the students’ creativity where the teacher did not interfere. The

text composing can also be described as a form of imaginary play (Caillois 1961, Nilsson 2002, 2003), where the script group pictures itself as writing for a famous TV series.

The school environment can be regarded as contradictory when it comes to handling creative processes and popular culture. This is particularly obvious in the music classroom. At an early age, children develop their own distinct references to popular culture and wish to be a part of the popular culture communicated through the media. At the age of 6-7 years they already reveal the gap between their own popular culture and that of the school (Nilsson 2002, 2003). The musical project can be understood not as a model of a musical related to popular culture outside school, but as an unreflected *simulation* of such a project.

The analysis demonstrates how the teachers' governing of a presupposed creative project ends up with a product close to their own concept of popular culture. The lack of elements significant for play and creative processes prevents students from full engagement. The teachers seem to believe that the classroom is an authentic part of popular culture. Ziehe (2001) maintains that the school should open up for experiences other than those offered by everyday culture. When the gap between school and students' everyday culture is reduced, this may prevent the pupils from making important *counter experiences* (Gegenerfahrungen) (Ziehe 1998, 2001). Creative processes require presence of unexpected components which may not be provided in a school where the students teach themselves.

## Techniques of governance

Our standpoint is that different forms of governance are present in all classroom activities, often so well embedded that neither teachers nor students are fully aware of them. In this study six different techniques have been identified, which all can be understood as mild to its character, maybe because more repressive techniques do not work in our contemporary school.

*Governance through charisma and competence* presupposes a teacher with a possibility to take a subject position as admired in one way or another, for example through a talent of being entertaining and humorous or through possessing musical or pedagogical competence. In a *deauratised* school (Ziehe 1986a) where the teacher's authority and status is deconstructed, every teacher is left to use personal qualities to bring about a tolerable work situation. Sometimes teachers also see themselves as some kind of motivators and salesmen (Ericsson 2006), something that further confirms that it is not uncomplicated for a teacher to carry out her/his task, and that the professional identity plays an important role when constructing a proper milieu of learning.

*Governance through delegating responsibility* is a technique that draws on a new liberal discourse of individual responsibility for personal development that in fact has its origin in the liberalism of the early nineteenth century, but had a renaissance during the

1980: s, when it also entered the educational system to a greater extent than before. This technique of governance is contradicting a discourse of collective responsibility for the individual that has its origin in socialist ideology. Self regulation is an important element of this form of governance, something that Foucault (1969/2002, 1971/1993, 1972/1986, 1974/2003, 1976/2002, 1984/1987) has discussed as a radicalised form of governance, that also can be considered as a typical form of governance in a developed society.

*Governance through making mantras of instruction and examination strategies* manifest itself through a continuous emphasising of meaning, something that could be related to Adorno's (1941/1987) concept *plugging*, which can be understood as a continuous exposure of artists and songs in media. This phenomenon manifests itself in a meticulous account of examination procedures. This way of constructing examination situations as special, have the effect that the attention of the students will be increased. Ziehe's concept *potentiation*, which means to load something artificial with meaning (Ziehe 1986b), can offer a way to understand the phenomenon theoretically.

*Governance through solidarity and polarisation* is constructed through an articulation of the music education as a free zone and a counter culture with different norms than the rest of the school. The starting point is that the school with its instrumental learning and rigid rules has been developed into a hostile apparatus from the students' point of view and that they therefore need a zone of freedom. A teacher who shows solidarity towards the students also constructs polarity towards the rest of the school, which will have the effect that a capital of trust between the teacher and the students is built up, which also strengthens the teacher's position among the students. Ziehe (1986a) is critical towards such a strategy, which he discusses by using the concept of *intimacy*.

*Governance through disciplining the body and organisation of time and space* is a technique that is significant for the school, a technique that also has been discussed by Foucault (1974/2003). The technique is often not understood as a technique of governance, rather as an inevitable organisational feature of school. It manifests itself in listening and writing, to be present at the lessons, in one way or another be out positioned in the room and participate in the rituals that is associated with the school, for example such that occur in the beginning and in the end of lessons. Furthermore this technique manifests itself in the rules that surround for example group tasks and such activities.

*Governance through ignoring* can be illustrated through the metaphor "to bury your head in the sand," which means to pretend that something does not exist through not giving it explicit attention. The ignored situations can be for example when pupils are not participating in the classroom activities, when they continually leave the classroom without permission or act disturbing and provocative in other ways. The practising of this technique indicates that the balance of power is shifted from the teacher towards the student as the teacher has to take a subject position where the only possibility to solve a dilemma of authority is to pretend that a problem does not exist. Still, the strategy can be comprehended as a technique of governance, because problematic situations are made invisible through a denial of their existence.

## **The integrity abusive dimension of music teaching**

The subject of music has always been close connected to performance, but also to creation of music which is supposed to end up in a product which can be comprehended as some sort of self exposure. It can also be asserted that confidence in performance situations often is considered as an important end of the music teaching (Ericsson 2006), as performance skills could be seen as a kind of social competence, a personality development that the student could have use for in different situations. Furthermore, surface is a concept which seems to be important when discussing typical features of the contemporary phase of modernisation (Baudrillard 1986, 1990, Beck 1992, Ericsson 2001, 2002, Featherstone 1994, Giddens 1991, Heiling 2000, Lyotard 1984, 1986). In addition to music this have caused that other parameters than the music in itself such as charisma, choreography, clothes etcetera has been equally important to the music. Another parallel phenomenon is that the private life has become public to a greater extent than before, which also contributes to the establishment of a discourse of self exposure as positive and developing.

Considering this, it may not be seen as strange if a normalising discourse about self exposure in the music education exposes the students who have difficulties with their self confidence in performance situations, with the consequence that they feel uncomfortable. A number of such situations have been identified in the material, situations that the teachers apparently have been totally unaware of, maybe because of the hearty self exposure discourse that colonises the subject of music. These situations often occur in addition to activities as singing, when the students are supposed to move themselves along with the music or act in a manner they do not feel comfortable with. There is also an abusive dimension connected to situations of text writing or creation of music, activities where self exposure is a central feature. The same is apparent when certain types of clothes are not tolerated in the classroom, something that puts the student in a problematic situation, when she/he is forced to renounce her/his identity or openly refuse to obey the teacher.

## **Epilogue**

It can be stated that the existence of popular culture in the form of rock- and pop music is frequent in the studied schools. However, it is doubtful if this can be considered as the students' everyday culture. Rather it could be seen as a 60 year old music culture that gradually has been integrated in the subject of music. The content has changed focus from western art music to popular music, but the educational forms are in many respects still traditional. An opening towards more free forms can be distinguished, but still the school culture influences the activity so strongly that a transformation is necessary. These problems have been discussed from both a culture theoretical and a pedagogical perspective,



where the first mentioned could be said to take a sceptical position concerning an unreserved integration of students' everyday culture in school. However, from a pedagogical perspective integration is seen as positive, because it might increase the motivation of the students and thereby strengthen the position of the subject of music in the students' point of view. In this study we have tried to problematise the phenomenon of market aesthetics and students' everyday culture in the meeting with the music teaching in school and also try to discuss how this meeting turned out. Something that has materialised itself the more the analysis has advanced is if it really is the music culture of the students that is dealt with, or if it is a mutation which more can be understood as a *safe simulation* (Ericsson 2002, Hargreaves 1998).

## References

- Adorno, Theodor (1941/1987). Om populärmusik. In J. Burill (ed.) *Kritisk teori – En introduktion*. Lund: Lundabygdens acupress.
- Baudrillard, Jean (1986). Massorna: Det socialas implosion i medierna. In M. Löfgren & A. Molander (eds.) *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Baudrillard, Jean (1990). *Amerika*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications Ltd.
- Bergman, Åsa (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Caillois, Roger (1961). *Man, Play and Games*. New York: The Free Press.
- Cambell, Patricia Shehan (1998). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*. Oxford: University Press.
- Ericsson, Claes (2001). *Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft. En orientering i modernitetsteorier*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Malmö Academy of Music. *Studies in music and music education*, nr 4.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Featherstone, Mike (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. Kultursociologiska texter i urval och översättning av Fredrik Miegel och Thomas Johansson. Brutus Östlings bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag.
- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf, & Sernhede, Ove (1984). *Ungdomskultur, identitet och motstånd*. Stockholm: Akademitratur 1984b. 2 uppl Lund: Symposion 1987.

- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1988). *Under Rocken. Musikens roll i tre unga band*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Fornäs, Johan (1996). Rockens pedagogiseringsproblem. In S. Brändström (ed.) *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29-30 mars 1996 i Piteå. Musikhögskolan i Piteå, rapportserie nr 1996:2.
- Foucault, Michel (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Foucault, Michel (1972/1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1976/2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel (1984/1987). *Sexualitetens historia. Band 3. Omsorgen om sig*. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Green, Lucy (2006). Popular music education in and for itself, and for "other" music; current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24(2): 101-18.
- Green, Lucy (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Gullberg, Anna-Karin (1999). *Formspråk och spelregler. En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan*. Piteå: Musikhögskolan, avdelningen för musikpedagogik.
- Gullberg, Anna-Karin (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Piteå: Musikhögskolan i Piteå.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Heiling, Gunnar (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University, Studies in Music and Music Education no. 1.
- Jameson, Fredric (1986). Postmodernismen eller Senkapitalismens kulturella logik. In M. Löfgren & A. Molander (eds.) *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Johansson, KG (2002). *Can you hear what they're playing. A study of strategies among ear players in rock music*. Piteå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå University of Technology.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical democratic Politics*. London: verso.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs Universitet.

- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Lyotard, J. F. (1986). Vad är det postmoderna? In M. Löfgren & A. Molander (Red.) *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Nilsson, Bo (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. ["I can make a hundred songs", Children's creative music making with digital tools]. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Nilsson, Bo (2003). "I can always make another one!". Young musicians creating music with digital tools. In S. Leong (ed.) *Musicianship in the 21st century: Issues, trends and possibilities*. Sydney: Australian Music Centre.
- Nilsson, Bo & Folkestad, Göran (2005). Childrens' practice of computer-based composition. *Music Education Research*, 1, 21-37.
- Olsson, B. (1993). *Sämus – En musikutbildning I kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikvetenskap.
- Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande* [The dimensions of music – a study of young musicians' learning]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Strandberg, Tommy (2007). *Varde ljud!: Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå: Umeå universitet.
- Stålhammar, Börje (2004). *Musiken – deras liv. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro: Örebro Universitet.
- Westerlund, Heidi (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education* 24(2), 119-25.
- Ziehe, Thomas (1980). Skoleforsöget Glocksee. *Kontext* 40. Modtryk, 48-64.
- Ziehe, Thomas (1986a). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, Thomas (1986b). Inför avmystifieringen av världen: Ungdom och kulturell modernisering. M. Löfgren & A. Molander (eds.) *Postmoderna Tider*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, Thomas (1989). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag & Tryckeri AB.
- Ziehe, Thomas (1998). Farväl 70-tal – Ungdom och skola under den andra moderniseringen. *KRUT*, 90, 3-11.
- Ziehe, Thomas (2000). Adjö till sjuttioalet. In J. Berg (ed.) *Pedagogik: En grundbok*. Stockholm: Liber.
- Ziehe, Thomas (2001). Veränderte Jugendmentalitäten und die Anstrengung der Schule – Die Veränderung der Alltagskultur. *Lecture at the IGS-Nordend*. Frankfurt. Retrieved 6th October 2010 from [http://freiherr-vom-stein.de/contento-4.6.8.4/cms/front\\_content.php?idcat=305](http://freiherr-vom-stein.de/contento-4.6.8.4/cms/front_content.php?idcat=305)

Associate Professor, Ph.D.  
Claes Ericsson  
School of Teacher Education  
Halmstad University  
Box 823  
SE-30118 Halmstad, Sweden  
E-mail: [claes.ericsson@hh.se](mailto:claes.ericsson@hh.se)

Associate Professor, Ph.D.  
Monica Lindgren  
Academy of Music and Drama  
University of Gothenburg  
Box 210  
SE-40530 Gothenburg, Sweden  
E-mail: [monica.lindgren@hsm.gu.se](mailto:monica.lindgren@hsm.gu.se)

Lecturer, Ph.D.  
Bo Nilsson  
School of Teacher Education  
University of Kristianstad  
SE- 29188 Kristianstad, Sweden  
E-mail: [bo.nilsson@hkr.se](mailto:bo.nilsson@hkr.se)

## **Professionalise or perish**

### **A case for heightened educational quality through collegiate cooperation**

*Olle Zandén*

#### **ABSTRACT**

#### ***Professionalise or perish. A case for heightened educational quality through collegiate cooperation***

*This article argues for the necessity of developing a professional jargon among music teachers; a collegiate discourse in which musically and artistically relevant aspects of music-making and music education are continuously addressed and cultivated in order to improve the quality of music education on all educational levels. As a point of departure, the author presents findings from his doctoral thesis which suggest that music teachers may be unaccustomed to discussing the sounding aspects of music and that they have low confidence in their didactical efficacy. Drawing from different fields of research, some prerequisites for a reform of music teachers' collegiate discourse are sketched out. However difficult it may be to talk about music in a musically relevant way, it is contended that a living, evolving professional collegiate discourse on musical and music-didactical issues is a prerequisite for general progress within music education, for fair and equal assessment and marking in schools and for the establishment of a strong music teacher profession with the capacity to argue successfully for music as an essential part of public education.*

*Keywords: collegiate discourse, professionalisation, conceptions of quality, criteria*

Over the last decades, public and political interest in educational quality has been on the increase. Countries' ranking in international comparisons such as the PISA-studies have been used as arguments when different actors have been proposing changes in the school systems. In the Anglo-American cultures, a quest for "accountability" has been paralleled with systems for standardisation through explicit criteria and testing procedures. Andy Hargreaves has described this as a process in which "the funeral pyre of public education was starting to smolder" (Hargreaves 2003:13) but has also envisioned a society in which knowledgeable teachers have the professional freedom to generate qualities such as creativity and ingenuity among their pupils and within the profession. There is growing evidence that standardisation and focus on testing and accountability are promoting a deprofessionalisation

of the teacher community (Hargreaves & Fink 2006, Linn 2000, Rose 2009, Shepard 2000, Sheridan & Byrne 2002, Torrance 2007), partly because micro-management from above functions as a token of distrust in the teachers' professionalism (Hargreaves & Goodson 2006). Instead, several researchers advocate the formation of professional communities and teacher networks where norms, methods and aims are verbalised, challenged and shared through collegiate reflective dialogue and collaboration; communities that are bestowed a substantial autonomy and are trusted to define and promote high quality teaching and learning in accordance with their professional responsibility and values (Day & Hadfield 2005, Hargreaves, Halász & Pont 2007, Katz & Earl 2010, Kruse, Seashore Louis, & Bryk 1994, Tschannen-Moran 2009, Wahlstrom & Louis 2008).

It is my firm belief that weak professions are easy prey for accountability advocates and that it takes a profession of stature to defend and develop artistically and subject-specifically relevant qualities when besieged by demands for explicit, unambiguous criteria. In this article, I use some of the findings from my doctoral thesis (Zandén 2010) as a point of departure and suggest a path to music teacher professionalisation by drawing from several theoretical sources. I claim that a professionalisation is imperative if public music education is to subsist in a musically meaningful form. I also maintain that a professional style of thinking and acting among music teachers can only be obtained if it is incepted in the music teacher education and sustained through collegiate collaboration supported by authorities and school leaders.

## **Conceptions of quality in music teachers' collegiate discourses**

The findings from my doctoral thesis (Zandén 2010) suggest that music teachers are not very used to discussing subject-specific aspects of ensemble playing with their colleagues. As a point of departure, I will describe some conceptions of quality that seem to be part of the participating music teachers' collegiate cultures and styles of thinking. I will also interpret some data from the thesis in order to exemplify the complexity of dialogical sense-making. But first I will give a brief introduction to some systemic conditions that are framing Swedish music teachers' work in upper secondary school.

### **The background to my research**

Until 1994, when the Arts Programme was launched in Swedish upper secondary education, there was usually only one music teacher at each upper secondary school. This institutional structure made it very difficult to create a subject-specific professional discourse among music teachers. With the advent of the Arts Programme, the labour market for music

teachers boomed, and within a few years, hundreds of Swedish upper secondary schools had a music department with several music teachers who, according to the governing documents, should keep the pupils continuously informed about their progress and needs, and explicitly explain on what grounds the final markings were made. This put strong demands on the teachers' ability to verbalise the qualities that pertained to the pupils' performances. Evidently, both teachers and pupils were expected to describe and assess music and music making verbally. However, a governmental evaluation, carried out four years after the Arts Programme's inception, detected a "theoretical deficit" (Skolverket 1999:7); the inspectors found little evidence of reflective discussions on cultural, aesthetic and artistic matters and suggested collegiate, subject centred cooperation as a feasible remedy.

### **Aim, design and analytical technique**

The aim of my thesis was to describe and understand ensemble-teachers' collegiate discourses with regard to dialogically expressed conceptions of quality and assessment criteria and to relate these to the governing documents. In February and March 2007, I gathered data from music departments on the Arts Programmes in four towns by video recording the music teachers' collegiate discussions of video-recorded school ensembles that were unknown to them. These school ensembles played and sung reggae, heavy metal, soul-pop and gospel respectively which was supposed to instigate discussions on genre-relevant qualities among the music teachers. Each discussion group consisted of teachers who worked at the same upper secondary school, a strategy that was expected to give hints as to what characterises the participants' "naturally occurring" discourses (Kitzinger 1994). The data were analysed through *topic analysis* (Linell 2001, Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007), which assigns relevance and meaning to a discourse by paying close attention to how utterances are understood and responded to by the participants. By focusing on the dynamics of response and initiative in the discourses, it was possible to describe the situated sense-making from the perspective of the participant teachers. In the following section, the topic analysis will be demonstrated briefly, thus providing a peep-hole both to one of the collegiate discourses and to the analytical process.

This group consisted of three female and five male music teachers. After having heard and seen the heavy metal ensemble, the dialogues started with the teachers' noticing dress code and microphone technique, the musicians' faithfulness to genre and that it sounded good. We enter the dialogue when Darin mentions technical proficiency and Dag explains why the musicians are so skilled by assigning a fictitious history to the heavy metal ensemble:

188 Darin: it's often the case that hard rock musicians and jazz musicians are often (Dag: yeh) the ones with the most drive (Dag: yeh) on their instruments (Doris+Dan: yeh) even when they are big so to speak

- 189 Dag: but what is interesting about this is that there probably hasn't been any teacher (Dan: no...) present (Dan: exactly) when they've rehearsed this but they've done it themselves (Dennis: yeh) and then
- (1) [it sounds better ((Dan starts laughing)) in some way
- 190 Doris: [it sounds better
- (3) it sounds it sounds more-
- 191 Darin: so we can get rid of ourselves you mean
- 192 Dag: [yes exactly
- 193 Doris: [yeh but it sounds more genuine because it's theirs like
- 194 Dag: yeh it's theirs exactly it's their home (1) their street like

According to the dialogical theory of collaborate sense-making used in my study, mutual understanding can only be reached after a tri-partite interaction; the situated meaning of an utterance is most economically constructed through a “minimal communicative interaction” where person A takes an initiative, gets a response from person B and then assigns relevance to this response. Dan's laughter (189) provides an emotional response, which makes it more plausible that his affirmative “exactly” can be understood as a real response, not only an ambiguous back channelling, but it is when Doris (190) and Dag say “it sounds better” in unison that we get more solid evidence that they are working as a talking and thinking collective in the pursuit of establishing interpersonal meaning. This meaning is an extension of an earlier established topic about the constraining effects of didactics on the pupils' autonomy. The topic can be labelled *it sounds better because no teacher has been involved*. Darin's question (191) provides an affordance for a possible communicative project discussing the didactical consequences of the stance taken in turns 189-190. This line of thought is not followed through, however, and Darin's critical question therefore never gets incorporated in the dialogical sense-making. Dag's “yeh exactly” (192) might be a response to Darin's question, but is overtaken by Doris, who continues the “old” project of describing the virtues of the hard rock ensemble. Interestingly, Dag reuses his responsive “yeh exactly” in turn 194, but now it affirms Doris' (193) utterance. Dag's affirmation has such similarity with Doris' preceding utterance that we can conclude that they have reached a consensual opinion. The topic that the group has created in this short episode is that of the heavy metal ensemble sounding better than the other ensembles because no teacher has been involved in their learning process.

### **Some results from the study**

My introductory suggestion to the teacher group had been that they should comment on anything that they paid attention to in the video recordings. Topics were then constituted through processes of collaborative perceptiveness and sense-making and were analysed for conceptions of musical and didactical quality. One of the most remarkable findings in my study was that the sounding music, although it was talked about as an ultimate



goal, was never discussed in detail and that utterances addressing sounding aspects were usually not responded to. In spite of the emphasis on adherence to genre, very little was said about the musical genres as sounding contexts. Instead, other contexts turned out to be relevant to the groups. Notwithstanding that the groups of teachers had no previous knowledge of the pupils, they assigned antecedents to the ensembles and thus created imaginary biographical contexts on the basis of which they judged the ensembles' working processes. The classroom was addressed as a milieu inimical to music making in the pop-rock tradition which ought to be characterised by risk-taking, autonomy, physical expressivity, commitment and freedom of initiative. Teaching for freedom, autonomy and spontaneous expressivity was described as a *contradictio in adiecto*, instrumental skills were expected to be taught elsewhere and genre-belongingness was said to be developed mainly through extensive listening. Thus, the teachers' possibilities to further the pupils' musicianship were described as extremely constrained and the teachers were described as lacking in agency. Instead, agency was bestowed on contexts and contextually described factors such as the classroom setting, the presence of the video camera, the quality, popularity and degree of difficulty of the song and the technical proficiency or voice quality of the pupils. Since the pupils' skills and voice quality were treated as stable rather than developable abilities, not only the teachers, but also the pupils were treated as having a low degree of agency in spite of the strong emphasis that the teachers put on pupils' autonomy and initiative.

## **Prerequisites for the development of a strong music teacher profession**

Neither the topics nor the terminology used in the four teacher groups indicated a specialised professional music teacher culture, despite the fact that all participants, including myself, had music teacher training and worked as professional music teachers. With the possible exception of the voiced distrust in teaching, most conceptions of quality could have been expressed by people without higher education in music or music didactics. Allsup states that "if a profession's collective loss of faith in teachers and their capacity to educate is engendered, we may be sowing the seeds of our own demise" (Allsup 2008:5). Teachers are often regarded as belonging to a weak profession compared to for example physicians (Olsson 2002), and the everyday character of the dialogues in my study supports this view. A thriving, evolving collegiate discourse is arguably a linchpin for professional development, but the results from my study give no hints of such a culture.

A lack of professional language and distrust in professional efficacy constitute a potentially disastrous combination. In the following, I will address this problem by combining Dale's profession model, Fleck's sociology of science, research about

distributed leadership and some principles for communication from Linell's dialogical thinking. Each perspective can give unique contributions in the endeavour to advance and strengthen the music teacher profession. Finally, I will launch the terms *exoteric* and *esoteric* concepts and criteria, which I think can become important means to withstand the trivialisation of teaching and learning that may ensue from demands for explicit standards and criteria. This distinction may be of special value to pedagogical professions that strive to uphold and strengthen the artistic aspects of their subject.

### **Collegiate cooperation as a key to professionalisation**

According to Dale (1999), the members of a profession must strive to enhance their subject-specific and communicative competences on three levels: in relation to clients, to colleagues and to research. The three levels of competence and communication are symbiotically interrelated, thus forming a coherent and evolving professional culture. If we apply Dale's model to music teachers, the first level includes subject-specific knowledge, didactical insights and skills and the competence to communicate with our pupils or students. The second level comprises cooperation between peers in creating and specifying curricula and criteria, a task that presupposes communication and collaboration within the professional community. At the third level, music teachers and researchers in music education engage in critical analysis, research and concept formation through symbiotic dialogue. If music teachers should strive to establish a strong profession, I am convinced that Dale's three-level model can provide a productive frame for this pursuit. Arguably, the second level, collegiate cooperation, offers a key to future integration of the three levels. Firstly, because it is the only level that is constituted by communicating peers with similar experiences and knowledge, and secondly because it can provide an arena on which first hand experiences of teaching practices, pupils' achievements, syllabi as well as research findings can be reflected upon, assessed and developed. Fleck's sociological theory of science contributes with concepts and principles through which the working of a culture of collaborating peers can be understood, analysed and furthered.

### **Sociological prerequisites for professional sense-making**

In 1935, the physician and researcher Ludwik Fleck presented what was probably the first social theory of science (Fleck 1980). Fleck grounded his theory in a case study concerning his own field of expertise, medical microbiology. He emphasised common lay-perceptions, experience from the field of practice as well as the common 'mood' within the profession as critical for scientific progress, change and fact construction. Fleck has coined the words *Denkstil* (thinking style) and *Denkkollektiv* (thinking collective). In Fleck's approach, the term 'thinking' denotes an activity that is distributed, shared and elaborated among participants in what we would today call a socio-cultural practice. A thinking collective of people is, according to Fleck, characterised by a certain mood and

a “readiness for directed attention” (Fleck 1980:188; transl. OZ) from which follows that the *Denkstil* of a thinking collective delimits and guides perception, sense-making and action. Practice and theory are thus indivisible; hearing and seeing will ensue from listening and watching only through the mediating power of conceptions and activities acquired through participation in a *Denkkollektiv*. The maturity of a *Denkstil*, its power to create and support mutual sense-making, is dependent on the amount and quality of interaction within the *Denkkollektiv*. Scientific thinking collectives often have an inner *esoteric* circle of specialists with a fairly homogenous understanding of the profession’s craftsmanship and concepts. Fleck (1983) uses the expression *harmony of illusions* to denote the conservative tendency of thinking collectives to defend their sense-making system. Members of a *Denkkollektiv* tend to disregard aspects that are external to the *Denkstil* or make up ‘facts’ that corroborate it. Thus, the potential for change and new ideas within a thinking collective is largely dependent on its interaction with other thinking collectives (Fleck 1983:178). Such interaction is facilitated if there is a “power-balance” between the esoteric and the lay, *exoteric* world. Science is, for example, dependent on societal funding while society is interested in the fruits of research. This instigates inter-group communication with ensuing new sense-making.

In our lives, we participate in many thinking styles, but there is no style-free thinking or acting. Swedish music teachers may not as yet form a strong professional culture, but the collegiate discourses analysed in my research strongly suggest that there are many similarities in music teachers’ perceptions, sense-making and verbal actions. In my study, for example, the teacher groups fabricated stories about the ensembles that allowed them to judge the pupils’ music making according to its assumed degree of autonomy. In other words, the different groups had a similar “readiness for directed attention”. Considering the temptation to uphold a harmony of illusions, reforming such a spontaneously evolving *Denkstil* into a truly professional culture is therefore as much a matter of deconstruction as one of construction, and thus both a painful and exciting pursuit. An awareness of the functioning of thinking collectives may however facilitate this process, as may a supportive organisational framework.

### **Collegiate cooperation as part of school leadership**

Of course, a school’s personal, structural and social conditions are important for shaping and changing a *Denkkollektiv*. Such factors are examined in research on educational leadership. Leadership can be understood as organisational structure, but it can also be regarded as a distributed, situated, dialogical collaborate practice; a web of relations and practices. Such a view on leadership can engender a common responsibility for change and transformation of a school and for upholding and raising the quality of education (Katz & Earl 2010, Scribner, Sawyer, Watson & Myers 2007, Spillane, Halverson & Diamond 2004). From a distributed leadership perspective, not only a school’s formal structure but also its informal and personal relations, structures and hierarchies can be decisive to the

success or failure of initiatives for change (Hargreaves & Fink 2006, Louis, Marks & Kruse 1996, Penuel, et al. 2010). Many researchers emphasise the fundamental importance of teacher teams for school development. If such teams are to succeed in becoming learning, evolving communities, they are in need of support, authority to put their ideas into practice and a purpose that is focused enough to create a common direction and diffuse enough to allow for creative detours (Scribner et al. 2007). Katz and Earl (2010) summarise the conditions for and workings of such “networked learning communities”:

[...] relationships of trust and mutual challenge are the links; tapping explicit knowledge and exposing tacit knowledge provide the process, and leadership, both formal and distributed, can create the forums and provide the necessary support and capacity-building opportunities to move the processes forward (Katz & Earl 2010:49).

In Sweden, the formal leadership has indeed created various fora; most schools are organised in interdisciplinary teacher teams since there is a long tradition among school politicians and school leaders to advocate interdisciplinary cooperation. However, to my experience, Swedish teacher teams are often structural rather than functional units. They often take the form of staff meetings with unclear goals that seldom, if ever, sound out the teachers’ explicit or tacit knowing, let alone focus on subject-related qualities regarding the pupils’ actual achievements. The lack of organised opportunities for subject-centred teacher cooperation can be seen as “critical elements of leadership practice” (Spillane et al. 2004:39) that suggest to teachers that collegiate cooperation within the disciplines is of negligible importance compared to classroom work, staff meetings or interdisciplinary projects. This seems to be an international phenomenon. The research on distributed leadership, networks and teamwork referred to above, generally focuses on how didactical methods and learning results can be improved by interdisciplinary teacher teamwork, while questions of what should be learnt and more fundamental issues concerning the qualitative aspects of this learning seem to be neglected. However, results and experiences from research on school leadership can be of value for those who seek arguments for the importance of providing space and time for collegiate cooperation within each school subject.

By emphasising subject-centred collegiate work I am not suggesting a “balcanization” (Hargreaves 1994) where music teachers constitute an isolated and stable culture within a school and compile a lexicon of musical terms with fixed meanings or elaborate a system of precise, easily assessable criteria. Each discipline can be regarded as a *Denkkollektiv* constituted by lived conceptions of quality, and questions of quality and of qualitative levels addressing the core of each subject must be raised and debated within the discipline. In order to be professionals, music teachers must undertake a continuous, joint work to verbalise, criticise and reassess the conceptions of quality that pertain to every part of their professional domain. Through this joint work, music teachers’ readiness for directed

attention as well as their didactical repertoire and sense of professional belonging and efficacy will slowly expand and heighten, something which will improve the opportunities for high quality interdisciplinary cooperation. However, such work will only be undertaken if it is perceived as didactically, musically and organisationally relevant, desirable and rewarding. Dialogical theory can provide insights that facilitate this demanding pursuit.

### **Never take yes for an answer**

Dialogical theory of meaning ( Linell 2001, 2009, Linell & Gustavsson 1987, Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007, Shotter 2006, 2008) acknowledges the relational nature of sense-making. Dialogue is seen as the generating, sustaining and transforming principle of sense-making, language and culture, including cultural values. Dialogues are situated unique interactions in which the participants relate to each other and to their contexts through bodily expressions and words. Whether the communication is verbal or musical, it always takes place in a situation that is criss-crossed by contexts composed of lived norms and traditions. From this perspective, conceptions of quality regarding music-making and music education are constituted and reconstituted in an ongoing process in which people interact with each other in specific, unique situations as well as with traditions, for example musical pieces, musical genres and institutions.

Situations and contexts are crucial for communication and sense-making; situated meaning is not inherent in words and sentences; instead people use words as affordances in the joint construction of local, situated meaning (Linell 2001, 2009). Each cultural context provides its participants with styles of thinking that guide their sense-making. Therefore, our assessments, appraisals and conceptions of quality are intertwined with the practices in which we partake; socio-cultural practices can actually be seen as constituted by lived values.

The more elaborated a communicative activity, the more shared conceptions of quality among its central participants. If, as I assume, music teachers have little experience in engaging in collegiate conversations on their musical and didactical conceptions of quality, they probably do not constitute an esoteric group and the possibility for misunderstandings as well as the probability for conflicting conceptions of quality is high. If that is the case, it may be of equal value to recognise dissent as to establish consensus. For this purpose, the deliberate use of minimal communicative interactions can be valuable. As exemplified earlier, these A-B-A-interactions give two or more parties in a conversation the possibility to assess the other party's interpretation of what is going on in the dialogue. For such purposes, neither echoing nor short affirmations are sufficient. Consider these alternative dialogues in which a pianist says *bar 5*, although she means *figure 5*:

- Should we take it from bar five
- Okay!

Now both parties think that they have reached an understanding, and they will start from different places. The starting provides the third step in this minimal communicative

interaction and immediately creates a joint understanding that something is wrong. Now for the second alternative:

- Should we take it from bar five
- Bar five

Since the flutist is echoing the pianist's words, there is no hint of a misunderstanding, and thus an echo is of as little value as an affirmation in the quest for mutual understanding.

- Should we take it from bar five
- Yes...from the g sharp

Now the pianist realises that something is wrong, but the flutist probably still believes that they are talking about the same thing. It takes another turn from the pianist to make the flutist aware of them having a problem:

- No, I mean where it changes to D major

In the first two cases, the shortcomings of the verbal communication were compensated by situated action; the situated, sounding dimensions of the dialogue revealed the problem and opened for a solution. In group discussions, however, the possibilities for collective misunderstandings are innumerable, since we usually assume a mutual understanding. Hence, an awareness of dialogical sense-making processes may greatly enhance the efficiency and productivity of group discussions.

In everyday discourse, we are often displaying a somewhat naïve view on language as consisting of clear, self-contained messages; when we have understood an utterance we take it for granted that it was meant to be understood in that way. However, misunderstanding is the norm and complete understanding is the exception (Shotter 2008:1). As long as we are talking in general terms we may seem to be in agreement, but when it comes to action the differences in sense-making usually become apparent, as illustrated by the above examples. One of the contributions that dialogical theory can bring to the creation of a professional *Denkkollektiv* in music education (and to teaching and learning in general) is to draw attention to the complexity of sense-making processes and to our proclivity towards misapprehensions. From a dialogical perspective, it is wise never to assume mutual understanding, since a 'yes' can mean everything from 'I strongly disagree, but carry on for a while' to the 'I fully agree' coming from someone who has totally missed the point. This implicates, that the question 'do you understand?' is as useless in the classroom as it is in a discussion between teachers (as long as it is not answered by a 'No!'). In a cultural practice which involves participants of varying familiarity with the context, it takes much dialogical work to reach a common understanding, an understanding that always can be disproved by further dialogue or action. Being aware of some communicative pitfalls may improve the teachers' ability to communicate with their pupils as well as with their peers, and one of these pitfalls is to take yes for an answer.

## Mastering criteria through collegiate cooperation

The word criterion has its roots in the Greek word for judge, and similar to a judge's verdict, criteria may be liberating as well as confining. Since the use of criteria has become mandatory in most public education, one important prerequisite for professional freedom among teachers is the ability to handle criteria in a way that is relevant to each subject's character and conceptions of quality. Both Linell (2005) and Wittgenstein (2007) warn against regarding criteria and rules as fundamental to language use or to other activities. Rules and criteria are rather to be considered as generalising verbal abstractions, as constructs that have been analysed from lived activities and that can be used to talk about and evaluate such activities. Bodily and locally situated communicative action is primary. Verbally expressed intentions, norms and criteria are derivative and secondary, that is, derived from activities and actions (Linell 2001, 2005, 2009, Merleau-Ponty 1997, Ryle 1949, Wittgenstein 1992a, 1992b). By adopting a view of criteria that grounds them in the lived conceptions of quality that constitute activities, subject fields and genres, music teachers have a starting point from which a terminology and a discourse on musically relevant qualities and learning can evolve. In collegiate work with articulating conceptions of quality and creating and appropriating criteria, I suggest, following Sadler (1989) and Sibley (1959), that it is valuable to distinguish between two kinds of criteria dependent on what qualifications are needed to understand them in the intended ways.

According to Sadler and Sibley, criteria and concepts that are applicable to performative activities and aesthetic objects can be divided into two classes. Sadler's 'sharp criteria' and Sibley's 'non-aesthetic concepts' presuppose an overall familiarity with a wider cultural context but do not require a more intimate working knowledge with a specific context or *Denkstil* in order to be understood. They are (at least seemingly) well-defined and relatively easy to apply to an aesthetic object or a performance. No professional musical competency is needed to judge whether criteria regarding physical expressivity, simultaneity or knowledge of a song's lyrics are met. Criteria concerning these qualities are comprehensible for the general public and can therefore be labelled *exoteric* to use Fleck's (1980, 1983) term. For criteria and concepts that assume a thorough knowledge of a specific, specialised context, tradition or *Denkstil*, Sadler suggests the term 'fuzzy criteria' and Sibley writes of 'aesthetic concepts'. I recycle Fleck's term *esoteric*, indicating that they can only be understood after a process of initiation into a *Denkkollektiv* – which for example can be accomplished by attending an Ensemble class in a Swedish secondary school.

As stated earlier, criteria are to be seen as verbally stated norms that have been abstracted from lived traditions. This implicates that people who live in a specific musical tradition normally neither follow nor are aware of the criteria that can be used to indicate qualities and norms within this sounding context. A musician may not need criteria and a novice may not understand them, and thus personal excellence in teaching does not presuppose the use of esoteric criteria. I contend, however, that what should distinguish music teachers from musicians is a professional, didactical thinking style that provides

the profession with musically relevant verbal conceptualisations of quality that can be used to sustain and enhance learning among pupils, students and teachers alike. The elaboration of a professional *Denkstil* that combines the abilities to communicate meaningfully both with music and about music implicates a strenuous collective effort to sharpen the attention and engage in critical reflection through developing a terminology of musical qualities that is somewhat less ambiguous than the everyday musical discourses. In this quest, exoteric and esoteric concepts may be equally relevant for meaningful music making. I do not claim that esoteric concepts address more important aspects of music than exoteric, but I do believe that they may provide important tools for sharpening and directing the attention and for furthering learning both among music teachers and pupils. One of the few words in my study that can be classified as esoteric is ‘timing’ (as opposed to simultaneity, which is more exoteric), but since good timing is dependent on musical style, it would be of didactical value to supplement this word with accessory terms that address parts or aspects of timing.

Schools in the knowledge society have to give the pupils the intellectual tools that language provides in all subjects (Dale 2010:108-118). I have elsewhere suggested ways of creating dialogues on musical qualities in the classroom (Zandén in press). Dialogues between teachers and pupils on qualities in “pupils’ music” can give invaluable input to the professional discourse by showing what aspects of music making that at the time are considered relevant and important by the pupils. Such dialogues may set out from everyday, exoteric criteria, but they can also reveal or create esoteric criteria derived from the conceptions of quality that constitute the pupils’ musical styles of thinking. Whether the impetus comes from the pupils’ musical experiences or from the teachers’, the development of esoteric concepts and criteria can be crucial for the profession’s possibilities to further learning by verbally addressing important qualities in music and education that evade the lay ear. Apart from enabling critical reflection and prolific cooperation among music teachers and pupils, a distinction between criteria that can be understood by pupils and parents in advance (exoteric) and those that can only be properly understood when the learning has taken place (esoteric) can be of didactical and motivational value. The elusiveness of esoteric concepts and criteria may render them a certain mystique, and during and after a course, the gradual appropriation of an esoteric criterion gives the pupils evidence of their own learning. In addition, the mastering of a professional language that is somewhat opaque to the public has probably always engendered a certain respect both for the profession and for the discipline.



## Conclusion: reform or redundancy

The modest role assigned to teachers and the appreciation of seemingly independent pupils among my informants may be remnants of both progressive didactical ideologies of the 1970s (Dale 2010) and of thinking styles within the pop-rock tradition. Given that there exists a common Swedish music teacher culture which to a large extent evades the sounding aspects of music, downplays didactics and the teacher's role and upholds conceptions of quality that mostly are of a social rather than a subject-specific, aesthetic character, music teachers may well face redundancy within a not too distant future. An explicit focus on visible, emotional and volitional rather than audible qualities in the teachers' *Denkstil* may in the long run jeopardise music as part of the curriculum. If the case for music education is based on the importance of these qualities only, music can be replaced with other activities, should these give equal or better opportunities for developing the favoured characteristics.

To be sure, values expressed in collegiate discourses instigated by a researcher probably do not equal the values that are played out in the classrooms. The teachers that participated in my study are no doubt conscientious, creative and efficient, but this is not sufficient if music education is to evolve and defend its place within the curriculum. The classroom work must be paralleled with a collegiate joint learning activity, which dissipates and transforms experiences from classrooms and research, and develops a didactically and musically efficient professional jargon that spreads to the classrooms and is used to enhance subject-specific learning. A professional language is most probably of major importance as a means to convince politicians and the public that music and music making harbours unique knowledge and qualities that are essential to life and society.

One of the informants in my study stated that they hardly ever discuss the pupils' actual achievements and this was corroborated by the everyday language that was used in the discourses and the lack of depth in the few comments on the sounding music. The new Swedish national curriculum that will be launched in 2011 stipulates that marks should be given in six qualitatively distinct steps. According to the preliminary new syllabi for upper secondary ensemble tuition (Skolverket 2010), the pupils' sense of musical style, rhythm, harmony, melody and form should be assessed on a scale from 'limited sense', through 'a certain degree of' to 'good' and even 'very good sense of...'. Obviously, such criteria must be substantiated in order to be functional, but to judge from the picture of the music teachers' collegiate discourses that appears in my study, there is as yet very little such subject-specific collegiate discussion. It is my firm belief that the most viable approach to this task is for music teachers to schedule recurrent opportunities for engaging in dialogues that relate criteria to actual playing and singing. It is not until teacher teams get down to brass tacks and jointly assess the pupils' actual achievements that differences in the teachers' conceptions of quality may become visible and submitted to critical, constructive, transformative dialogue. Such discussions will probably influence the formative assessments teachers make

in the classroom and the results of such changes will in turn provide more input to the collegiate discourses. Through these sense-making processes, a change in professional *Denkstil* will slowly occur, new aspects of music making will be attended to, new esoteric criteria will be formulated and tested and traditional exoteric criteria will acquire new, richer meanings.

In times when societies and governments are getting increasingly obsessed with measuring and comparing learning results between countries and schools, a teacher group that lacks a strong subject-oriented collegiate culture will find it hard to defend their subject and argue for goals, criteria and methods that they consider relevant. Public trends towards explicit criteria formulated in everyday language threaten to trivialise education and stifle creativity and meaningful learning. By using and arguing for the relevance of both esoteric and exoteric criteria, the profession may find ways of developing musically and artistically relevant subject-specific knowledge. If this work is performed not only in schools but also within regional and national networks, we may eventually experience heightened quality in music education and more just marking without standardisation.

Researchers can assist in this process by influencing school leaders to assign time for learning studies, action research projects and network building that can give impetus to collegiate quality work, but the success of such projects hinges on whether teachers consider them relevant and practical for teaching and learning. In order for work done outside the classroom to permeate through the music teachers' practice, it must be apprehended as musically and didactically relevant not only among teachers but also by the pupils. The responsibility for this elaborate work must be shared through all levels of the school system, and the creation and working of such teams and networks are therefore the responsibility of the government, research, music teacher training programmes, school providers, principals and music teachers alike.

## References

- Allsup, Randall Everett (2008). Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second Wave. *Visions of Research in Music Education*, 12.
- Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Day, Christopher, & Hadfield, Mark (2005). Harnessing action research: the power of network learning. In W. Veugelers & M. J. O'Hair (eds.) *Network Learning for Educational Change* (pp. 52-71). Maidenhead: Open University Press.
- Fleck, Ludwik (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Fleck, Ludwik (1983). *Erfahrung und Tatsache: Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Continuum.
- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy, & Fink, Dean (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, Andy & Goodson, Ivor (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, Andy, Halász, Gábor & Pont, Beatriz (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*.
- Katz, Steven & Earl, Lorna (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Kitzinger, Jenny (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Kruse, Sharon, Seashore Louis, Karen & Bryk, Anthony (1994). Building Professional Community in Schools. *Issues in restructuring schools*, 6, 3-6.
- Linell, Per (2001). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, Per (2005). *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. London: Routledge.
- Linell, Per (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart (1987). *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Linn, Robert L (2000). Assessments and Accountability. *Educational Researcher*, 29(4), 4-16.
- Louis, Karen Seashore, Marks, Helen M. & Kruse, Sharon (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Marková, Ivana, Linell, Per, Grossen, Michèle & Salazar Orvig, Anne (2007). *Dialogue in focus groups*. London: Equinox.
- Merleau-Ponty, Maurice (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Olsson, Bengt (2002). Research as a strategy for professionalisation. In I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (eds.) *Research in and for music education: Festschrift for Harald Jørgensen* (pp. 187-198). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Penuel, William R, Riel, Margaret, Joshi, Aasha, Pearlman, Leslie, Kim, Chong Min & Frank, Kenneth A (2010). The Alignment of the Informal and Formal Organizational Supports for Reform: Implications for Improving Teaching in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 57-95.
- Rose, Jim (2009). *Independent Review of the Primary Curriculum: Final report*. Nottingham, UK: Department for children, schools and families.
- Ryle, Gilbert (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchingson's University Library.
- Sadler, D. Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Scribner, Jay Paredes, Sawyer, R. Keith, Watson, Sheldon T. & Myers, Vicki L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Shepard, Lorrie A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(4), 4-14.
- Sheridan, Mark, & Byrne, Charles (2002). Ebb and Flow of Assessment in Music Education. *British Journal of Music Education*, 19(2), 135-143.
- Shotter, John (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Shotter, John (2006). Understanding Process from Within: An Argument for 'Witness'-Thinking. *Organization Studies*, 27(4), 585-604.
- Sibley, Frank (1959). Aesthetic Concepts. *Philosophical Review*, 68(4), 421-450.
- Skolverket (1999). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998: Skolverkets rapport nr 163*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). Ämnesplaner musik GY2011, remissversion. Retrieved 2010-09-10 from <http://www.skolverket.se/sb/d/3564>
- Spillane, James P, Halverson, Richard & Diamond, John B (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Torrance, Harry (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.
- Tschannen-Moran, Megan (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Wahlstrom, Kyla L. & Louis, Karen Seashore (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wittgenstein, Ludwig (1992a). *Filosofiska undersökningar [Philosophical Investigations]*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, Ludwig (1992b). *Om visshet [On Certainty]*. Stockholm: Thales.

- Wittgenstein, Ludwig (2007). *Lectures and conversations on aesthetics, psychology, and religious belief*. Berkeley: University of California Press.
- Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet [Discourses on music-making]*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zandén, Olle. (in press). Att arbeta med kvaliteter i populärmusik. In C. Ericsson & M. Lindgren (eds.) *Perspektiv på populärmusik och skola* (pp. 69-82). Lund: Studentlitteratur.

Ph.D. Olle Zandén  
Stockholm University  
Department of Education in Arts  
and Professions  
Home:  
Rådanefors, Herrgården 1  
SE-45893 Färgelanda, Sweden  
E-mail: olle@zandens.com



## Musiklærerkompetence mellem teori og praksis

*Finn Holst*

### **ABSTRACT**

#### ***Music teacher competences between theory and practice***

*Establishing coherence between general pedagogics, subject matter and teaching practice is a well-known and recognized problem in Danish teacher education. The question raised is the relation between theory and practice and how to understand the professional knowledge and competences of the teacher in this relation. Based on an earlier analysis of the constitution of teacher competences in a relational field between different knowledge -bases, different models of levels and types of knowledge are discussed. A major problem is the distinction between research knowledge and professional knowledge, which is developed by use of a praxeological approach leading to a reconstruction of the levels of professional knowledge and competences. The consequence is to describe the relation between theory and practice in this context as indirect and complex, at the same time separated and related which can be understood through a number of analytical levels. This has been found useful in analysis of music teacher knowledge and competences of music teachers in teaching general music in primary schools and in instrumental teaching in music schools.*

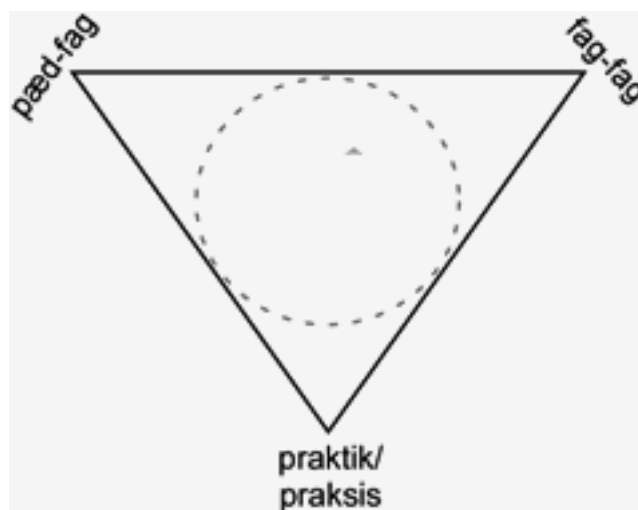
*Keywords: music teacher education, teacher education, theory-practice, types of knowledge, types of practice, praxeology*

Det er et markant og erkendt problem på den danske læreruddannelse, at der er vanskeligheder med at skabe sammenhæng mellem dens tre ben: praktikken, linjefagene og de pædagogiske fag. Forholdet mellem undervisningens institutionelle praksis, fag-fag og pædagogiske fag er en grundproblematik som ikke er speciel for danske forhold, fx ligger dette spørgsmål til grund for Shulmans (1986) introduktion af begrebet Pedagogical Content Knowledge (PCK). Problemstillingen kan ikke ses isoleret som noget, der kun vedrører uddannelsen til lærer, men er i høj grad også 'aktiv' i udøvelsen af professionen, som forholdet mellem praksis, fag-fag og pædagogiske fag, hvilket kan illustreres med det, der betegnes som 'læreruddannelsens trekant' (figur 1).

Dette er langt fra en ny problematik. Helt tilbage til læreruddannelsesloven af 1966 blev denne problematik diskuteret. Man var, som det fremgår af et foredrag af Carl Aage Larsen (Simonsen 2004:262), tydeligt, at der skulle dannes en syntese – men denne

syntese var overladt til den enkelte studerende. Det er ret beset usandsynligt, at dette som uddannelsespraksis vil kunne være et tilfredsstillende grundlag for en læreruddannelse af professionel karakter. Det er langt mere sandsynligt, at den fragmenterede viden i mangel af sammenhængsforståelse, hos mange, i praksissituationer vil blive erstattet af implicit viden baseret på personlig erfaring. Dette kan ses som en direkte barriere både for en professionel og en forskningsbaseret lærerpraksis. Denne problemstilling henviser direkte til den meget diskuterede problemstilling, der vedrører forholdet mellem teori og praksis. Dette forhold er i sit udgangspunkt kompliceret, idet der ikke er et enkelt forhold til teori, men derimod et forhold til teoretiske forståelser i et spændingsfelt mellem fag og pædagogik (se Holst 2009). Dette forhold kan udlægges på tre forskellige måder: Man kunne enten hævde at <sup>1)</sup> fag-fagligheden i sig konstituerer undervisningsfaget eller <sup>2)</sup> at den pædagogiske faglighed er primær. Endelig kunne man betragte det som <sup>3)</sup> et relationsfelt hvor de to fagligheder spiller sammen. De to første positioner vil ret beset ende i forsimplinger, der næppe kan forsvares hverken i forhold til uddannelse eller praksis – om end de ofte fremføres. Det er derfor nødvendigt, som fremført af F. V. Nielsen (2004) med henvisning til Klafki, netop at udvikle forståelser i rammen af et relationsfelt. Det er min opfattelse, at dette problem må behandles og ekspliciteres som en forudsætning for behandling af forholdet mellem teori og praksis i et professionsperspektiv.

Figur 1. Læreruddannelsens trekant



Imellem teori og praksis – og således i et relationsfelt mellem fag og pædagogik – indtager begrundelse og bestemmelse af undervisningens indhold en central plads, da dette på den ene side er forbundet med teoretisk indsigt i relationsfeltet mellem fag og pædagogik



og på den anden side med planlægning og udførelse af den undervisning, der har dette undervisningsindhold som genstand – og dermed til undervisningens praksis i bred forstand. Jeg har, med inspiration fra den franske matematik-fagdidaktiker Chevallards (1985/1991) transpositionsdidaktik, behandlet spørgsmålet om konstitutionen af undervisningsindhold i relationsfeltet mellem fag og pædagogik (Holst 2009) og opstillet en model for en integreret forståelse heraf. Denne eksplicitering ser jeg som nævnt som forudsætning for analysen af teori-praksis problemet.

## Mellem teori og praksis

Jeg vil nu vende mig mod spørgsmålet, om hvordan man i en didaktisk ramme kan forstå musiklærerens professions-kompetence mellem teori og praksis. Chevallards forståelse af viden som forbundet med praksis, som sidenhen også er formuleret som et prakseologisk koncept (Chevallard 1994), ser jeg som et væsentligt potentiale for at udvikle en nuanceret forståelse af forholdet mellem praksis og teori i relation til lærerens professionsudøvelse. Det prakseologiske koncept konkretiseres i den matematikdidaktiske ramme i form af en model som bygger på et teknisk-teknologisk forklaringspotentiale. Anvendelsen af denne model udenfor den specifikke matematikdidaktiske ramme som en slags direkte 'afbildning' anser jeg, som jeg vil uddybe, som problematisk. For at udvikle mulighederne i det didaktiske prakseologiske koncept i forhold til spørgsmålet om lærerens professionskompetence vil jeg tage udgangspunkt i en eksplicit opfattelse af denne i form af Dales (1989, 2001) systematik for professionskompetencer og Durkheims (1911/1975) kategorisering af vidensformer.

## Professionskompetence og vidensformer

Dale (1989) argumenter for, at lærerens professiongrundlag fordrer kompetence, forstået som dygtighed til at udføre det, man foretager sig inden for et nærmere afgrænset område. Med udgangspunkt i en organisations (institutions) funktionelle aktiviteter (sæt af handlinger) beskrives en systematik af professionskompetencer. Det første kompetenceniveau (K1) drejer sig om at gennemføre undervisning. Dygtigheden og kvaliteten i udformningen af læringsaktiviteterne i den umiddelbare relation mellem lærer og elev angiver det første kompetenceniveau. Det andet kompetenceniveau (K2) handler om at konstruere undervisningsprogrammer. Funktionelle aktiviteter på dette praksisniveau er ikke at gennemføre undervisning, men at overveje, planlægge og evaluere undervisning.

Det tredje kompetenceniveau (K3) er af teoretisk karakter (didaktisk teori), og funktionshandlingerne her er at begrunde, diskutere og legitimere. Dale er af den opfattelse, at disse funktioner fører til en forskningspraksis (problematiseres herunder), samt til den praksis det er at frembringe argumenter i en ordnet form (Dale 1989, 2001).

Dale bygger på Durkheims (1911/1975) kategorisering af vidensformer med henblik på fastlæggelse af forholdet mellem pædagogik som <sup>1)</sup> praktisk arbejde i udførelse (kunst), som <sup>2)</sup> foreskrivende teorier (praktisk teori) og som <sup>3)</sup> videnskab (teoretisk teori):

1. Praktisk arbejde i udførelse (kunst) forstås som ren praksis, som et system af fremgangsmåder, orienteret mod særlige mål. Der er tale om noget man kan erhverve sig ved selv at beskæftige sig med det. (Durkheim 1911/1975:69)
2. Foreskrivende teorier (praktisk teori) forstås som refleksioner over handlingsprocesser, og benyttes med henblik på at bedømme. Disse tager form af teorier, og er idé kombinationer og ikke handlings-kombinationer. En praktisk teori er dog kun så meget værd, som de videnskaber, hvorfra den låner sine fundamentale forestillinger. (Durkheim 1911/1975:70-71)
3. Videnskab (teoretisk teori) må ifølge Durkheim handle om verificerede, udvalgte, iagttagne kendsgerninger, som vi går ud fra eksisterer, og som er så homogene, at de kan klassificeres inden for den samme kategori. Videnskaben studerer disse kendsgerninger for at lære dem at kende, og kun for at kende dem, på en fuldstændig upartisk måde. (Durkheim 1911/1975:61-62)

Det bliver nu nødvendigt at problematisere professionskompetence K3 som teoretisk teori og Dales henvisning til læreren som udvikler af teori, for at klargøre forholdet mellem forskning og profession. I en diskussion af, hvad der konstituerer professionsviden (Rasmussen et al 2007) skelnes mellem det videnskabelige system og uddannelsessystemet, og professionsviden forklares som en viden, der "kiler sig ind" mellem praksisviden og videnskabelig viden – mellem praksisteori og videnskabelig teori (Rasmussen et al 2007:105). Man kan, med en anden vinkel, bestemme den samme skelnen ud fra et spørgsmål om typer af institutionel kontekst i kraft af en distinktion mellem den praksis, der udgør videnskabelig forskning (*forskning*) og den praksis som udgør undervisning og uddannelse (*profession*), som betyder, at det bliver muligt at skelne mellem anvendelse af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og udvikling af teoretisk teori og forskningsviden på den anden. Hermed begrundes det at opfatte teoretisk-teori, som specifik i forhold til den praksis den indgår i – som henholdsvis forskningspraksis og professionspraksis.

Distinktionen, som her udvikles med afsæt i diskussionen af kompetenceniveauer, er tidligere med indførelse af betegnelsen *didaktologi* introduceret af Frede V. Nielsen (2004) som en distinktion mellem didaktologi og didaktik. Didaktologi er kendetegnet ved, at den er deskriptiv, analytisk og ikke-normativ med en analyserende og undersøgende distance. Didaktikken er kendetegnet ved, at den er normativ og præskriptiv med en tilgang

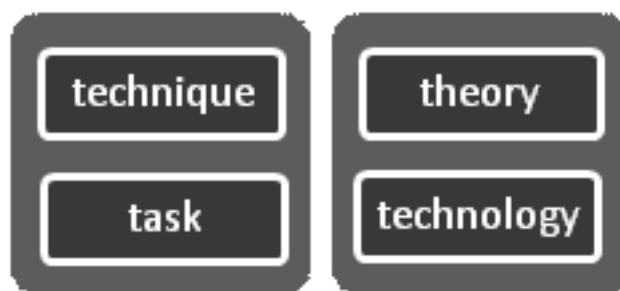
karakteriseret ved deltagelse, nærhed og involverethed. Nielsen fremhæver, at selvom han "...betoner didaktikkens praksisorientering og didaktikkens teoriorientering, må det stå klart, at også didaktologien til syvende og sidst er rettet mod praksis, fordi denne udgør genstandsfeltet for den teoretiske virksomhed" (Nielsen 2004) og peger på, at distinktionen præciserer, at et undervisningsfags teori og praksis kan anskues både adskilt og gensidigt uden at miste den indbyrdes forbindelse. Desuden tydeliggøres didaktologi som et særligt forsknings- og teoriområde.

## Det prakseologiske koncept

Chevallard (1994) udvikler et prakseologisk koncept i rammen af, hvad han betegner som en Antropologisk Teori om det Didaktiske (ATD). En prakseologi defineres som bestående af to komponenter: praksis og logos og er forklaret ved, at "ingen menneskelig handling kan eksistere uden i det mindste delvist at være forklaret, retfærdiggjort, gjort rede for på en efter forholdene fornuftig måde" (Chevallard 2006:59). Jeg vælger at fortolke den noget åbne formulering om "en efter forholdene fornuftig måde" som 'meningsfuld'.

ATD fremsætter en generel epistemologisk model for matematisk viden, forstået som menneskelig aktivitet. Praksis (P) defineres i en *matematisk prakseologi* som "know how", som indbefatter forskellige former for opgaver (*tasks*) og teknikker (*techniques*) egnede til at løse dem. Logos (L) forstås som "viden", hvilket omfatter 'diskurser', som beskriver, forklarer og retfærdiggør anvendte teknikker og endda producerer nye teknikker. Dette betegnes *technology*. Den formelle begrundelse eller bevis for en teknologi kaldes *teori*, og ses som andet niveau for beskrivelse, forklaring, retfærdiggørelse. Modellen er opstillet som en praksisblok og en teoriblok. En opgave (eng: task) fører til brug af teknikker (praktisk blok / praksis) som kobles til teknologi (teknik plus logos) som refererer til teori (teoretisk blok / logos) – figur 2.

Figur 2. Matematisk prakseologi



Denne model kan anvendes til at beskrive en konkret undervisning med et *matematikfagligt* indhold. Hermed beskriver Chevallard en model for en matematisk prakseologi med en praksisblok og en teoriblok, som kan indtage forskellige niveauer i en faglig systematik og dermed ved sammenkædning udgøre en progression, som i sidste ende forventes at koble praktiske spørgsmål med teori. Dette er som sagt udviklet med henblik på matematik-undervisning og er anvendt her i landet i et kandidatspeciale (Thrane 2009) og i et Phd-projekt indenfor biologi / museumsdidaktik (Mortensen 2010).

### **Forbehold – begrænsning**

Jeg vil i det følgende fremføre nogle forbehold, som vedrører konceptets overførbarhed fra en matematikdidaktisk ramme til en professionsdidaktisk ramme.

Mit første forbehold vedrører centreringen omkring begrebsparret teknik-teknologi, som må anses for begrundet i fagets naturvidenskabelige erkendelsesgrundlag (fagsyn). Det kan ikke anses for at være direkte anvendeligt i en lærer-professionsdidaktisk kontekst, som forstås som humanistisk-samfundsvidenskabeligt, og hvor en naturvidenskabelig tilgang ville kunne lede til instrumentelle fejltagelser, som påpeget af Skjervheim (Skjervheim 1968).

Mit andet forbehold er ikke så umiddelbart indlysende. Som udgangspunkt vil jeg igen tage fat i det i modellen centrale begreb *teknik*. En teknik defineres som tilhørende praksis, og ifølge definitionen af prakseologi er der tale om en menneskelig handling. Rationalet er så, at denne teknik kan beskrives, forklares eller retfærdiggøres med *teknologi*. Jeg er af den opfattelse, at der her er tale om begrebsmæssig uklarhed, som åbner en vigtig diskussion.

Praksis skal tydeligvis forstås som menneskelig *handling*. *Teknik* defineres imidlertid leksikalt som en *måde eller metode* at udføre bestemte ting på. Hermed er der tale om en karakteristik eller beskrivelse *af* en handling, hvilket i henhold til definitionen af prakseologi må betegnes som logos. Skulle teknik eller metode være del af en handling, kunne det imidlertid være i form af den handling, som består i at vurdere og vælge den ene eller den anden teknik eller metode – altså en reflektiv handling. Denne handling kunne man så forklare, retfærdiggøre eller gøre rede for, hvilket ville svare til den her anførte brug af *teknologi*. Kritikken af modellen er således rettet mod at se distinktionen Praksis/Logos (P/L) som en distinktion mellem praktisk viden og teoretisk viden, hvormed distinktionen mellem P og L, mellem praksis som handling og logos som viden svækkes eller eventuelt opløses. Dette strider imidlertid imod det prakseologiske koncept, som er introduceret. Hermed vil jeg pege på manglen af et eksplicit begreb om praksis som handlen, som også kan favne forskellen på en meningsfuld handling og en vurderende handling. Jeg vil her benytte mig af en tentativ bestemmelse af to former for praksis (praksis<sub>1</sub> og praksis<sub>2</sub>) udviklet af Nina Bonderup Dohn (2005) som to interrelaterede, men ikke sammenfaldende måder at forstå begrebet praksis på, nemlig praksis<sub>1</sub> som meningsbærende handlingssammenhænge i verden, inden for hvilken individernes handlinger

finder sted og praksis<sub>2</sub>, som menneskelig aktivitet af en vis regularitet (Dohn 2005:40-41). Regulariteten i praksis<sub>2</sub> er forbundet med en forholden sig til noget og en skelnen mellem dét, der er (mere eller mindre) korrekt/adækvat, og dét, der er (mere eller mindre) ukorrekt/inadækvat. Denne skelnen sætter hun i forbindelse med mønsterdannelse, og trækker en parallel til Batesons læring af anden orden, hvilket er interessant, fordi den beskriver en bestemt form for viden, der er tæt knyttet til praksis<sub>2</sub>. På samme måde vil jeg pege på, at den viden der læres i læring af første orden er forbundet med praksis<sub>1</sub>, og at der kan formuleres en praksis<sub>3</sub> knyttet til læring af tredje orden og viden af en tilsvarende karakter. Konsekvensen er at opstille niveauespecifikke prakseologier PL<sub>1</sub> - PL<sub>2</sub> og PL<sub>3</sub>. Uden at udfolde dette i detaljen her, vil jeg pege på, at det er muligt at undgå den svækkelse jeg har kritiseret ovenfor af distinktionen P/L gennem et specifikt og differentieret vidensbegreb, som omfatter både viden (*know that*) og kunnen (*know how*), samt tilsvarende at have et specifikt og differentieret handlingsbaseret praksis-begreb. En kundskab må skelnes fra den praktiske handlen, selv om de to kan siges at være hinandens forudsætning, hvilket netop ligger i det prakseologiske koncepts centrale forståelse.

Jeg vil nu vende tilbage til problematikken med *teknik* som praksis eller logos, og dets anvendelse i analysen af matematiske prakseologier. For det første: Betragtes *teknik* på første niveau ville det (på baggrund af ovenstående udredning) være at forstå som logos (logos<sub>1</sub>) forbundet med den (meningsfulde) handling, det er at udføre de handlinger, der ligger i denne teknik (procedure). For at vende tilbage til Durkheim ligger det i den praktiske viden, at der er tale om noget man erhverver sig ved selv at beskæftige sig med det. For det andet: Betragtes teknik som *praksis*, ville det (på baggrund af ovenstående udredning) være som praksis<sub>2</sub>, som 'en kropslig-mental forholden sig til givne sager, problemstillinger, ting, fænomener m.v. i omverdenen, om hvilken man meningsfuldt kan skelne dét, der er (mere eller mindre) korrekt/adækvat, fra dét, der er (mere eller mindre) ukorrekt/inadækvat' (Dohn 2005:41). Denne praksis vil, i den matematiske kontekst, være begrundet i teknologi, som den til praksis hørende forklaring eller begrundelse for sådanne valg.

Jeg har nu gennemført en (konstruktiv) kritik af det didaktiske praxelogiske koncept og den matematikdidaktiske model med henblik på en begrænsning (dekonstruktion) af kontekstspecifikke medbetydninger som grundlag for en mulig anvendelse (rekonstruktion) i en professionsdidaktisk ramme.

## Praksis- og vidensformer

I Dales beskrivelser af de tre kompetenceniveauer optræder ikke blot præcisering af hvilken form for viden, der er tale om på hvert niveau, men også en karakteristik af, hvilke former for handlinger der indgår, hvilket er i overensstemmelse med hans forståelse af kompetence

som et handlekompetencebegreb. Selv om Dale begrundet sin systematik med Durkheim, kan den også fortolkes som en opbygning efter det princip (logiske ordner) som Bateson (1972/2000) har anvendt til sin systematik af læringsniveauer af første, anden og tredje orden.

Som nævnt er det en min pointe, at der er forskel på *anvendelse* af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og *udvikling* af teoretisk teori og forskningsviden på den anden, og at denne distinktion kan bestemmes gennem distinktionen mellem praksisformer. Også indenfor professionsudøvelsens tre kompetenceniveauer er der tale om forskellige praksisformer. På K3-niveauet er der tale om handlinger af en bestemt karakter, der vedrører anvendelse af teoretisk teori, som hos Dale (2001) beskrives som at diskutere begreber, legitimere, begrunde standpunkter mm. På samme niveau beskriver han en anden type handlinger, som vedrører teoriudvikling og kommunikation. Typen af praksis på det tredje niveau – af hvad man samlet set kunne kalde *teoretisk praksis* – adskiller sig markant fra den type handlinger, der beskrives på K2 niveauet, som vedrører at overveje, planlægge og vurdere undervisning, hvad man kunne betegne som en *refleksiv praksis*. På K1 niveauet er der tale om handlinger, som vedrører den direkte interaktion i undervisning dvs. at undervise og gennemføre den type handlinger der er forbundet hermed – den *udøvende praksis*. Denne systematik for praksis som praksis1, praksis2 og praksis3, som jeg hermed indfører som en parallel til vidensformer (logos) bygger jeg på en ordenssystematik (logiske ordner) dvs. som et teoretisk-logisk konstrukt. Da det er mit udgangspunkt at forstå viden som forbundet med praksis (et prakseologisk vidensbegreb) og da viden på den anden side kan systematiseres i logiske niveauer, er mit greb at opstille en systematik af prakseologier i logiske niveauer. Spørgsmålet bliver om og hvordan det prakseologiske koncept kan uddybe og nuancere forståelsen af professionskompetence i relation til forholdet mellem teori og praksis.

Dette vil jeg forfølge gennem opstilling af en *arbejdsmodel* for professionskompetencer eller rettere professionsprakseologier, præciseret og uddybet som tre typer af prakseologier PL<sub>1</sub>, PL<sub>2</sub> og PL<sub>3</sub>:

PL<sub>1</sub>:

*Praksis<sub>1</sub>* – den udøvende praksis af situationsbundne, meningsbærende handlings-sammenhænge – det at gennemføre undervisning som *proces*.

*Logos<sub>1</sub>* – situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*; der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer.

PL<sub>2</sub>:

*Praksis<sub>2</sub>* – refleksiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering. Er baseret på et repertoire af procedurer.

*Logos<sub>2</sub>* – Refleksiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab, *metodik*.

PL<sub>3</sub>:

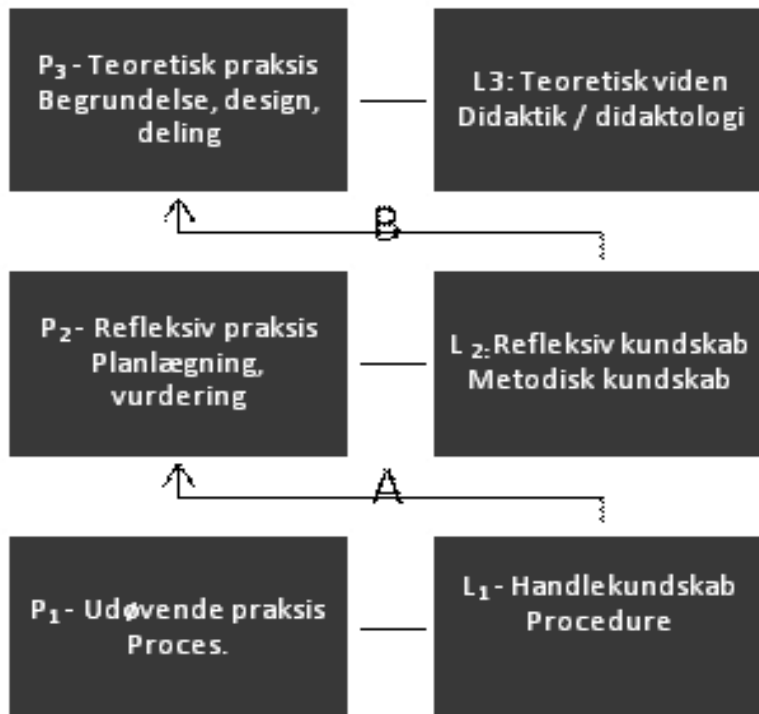
*Praksis*<sub>3</sub> – teoretisk praksis som omfatter <sup>1)</sup> kritisk refleksion på grundlag af teoretisk teori, <sup>2)</sup> konstruktion af praktisk teori (fx i form af didaktiske prakseologier / didaktisk rekonstruktion / design) og <sup>3)</sup> kommunikativ praksis (begrundelsesspørgsmål og deling af distribueret viden indenfor en praksisgenre).

*Logos 3* – Teoretisk viden. Teoretisk viden mhp på anvendelse af teoretisk-teori, som kvalificeret grundlag for begrundelsesspørgsmål og som teoretisk grundlag for udvikling af praktisk teori, nærmere betegnet som relationen didaktologi/didaktik.

## Mellem teori og praksis

Det er nu interessant nærmere at forfølge, hvordan teori og praksis – i rammen af denne forståelse – på den ene side er adskilt, og på den anden side, gennem det prakseologiske koncept, alligevel har indbyrdes forbindelse. Det kan beskrives i hhv. et praksis- og erfaringsbaseret, induktivt bottom-up perspektiv, og i et teori- og forskningsbaseret top-down perspektiv.

Figur 3. Bottom up



**Bottom-up perspektivet (figur 3)**

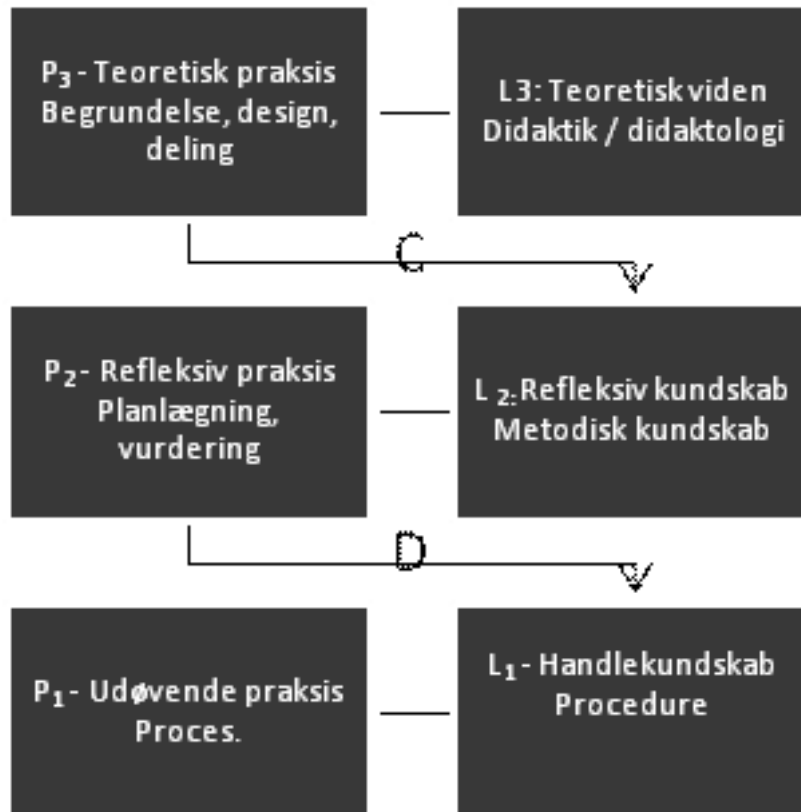
A: Logos<sub>1</sub> – situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringssituationer og kan ses som erfaringsgrundlag for et repertoire af handleformer, som er basis for:

Praksis<sub>2</sub> – reflektiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering.

B: Logos<sub>2</sub> – reflektiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab er basis for design af undervisnings- og læringsformer i:

Praksis<sub>3</sub> – teoretisk praksis som konstruktion af praktisk teori (didaktisk design fx i form af didaktiske prakseologier / didaktisk rekonstruktion) og i forbindelse med deling af distribueret viden indenfor en praksisgenre.

Figur 4. Top down





### Top-down perspektivet (figure 4)

C: Praksis<sub>3</sub> – teoretisk praksis – som er informeret af L<sub>3</sub> (teoretisk viden) omfatter kritisk refleksion på grundlag af teoretisk teori (herunder begrundelsesspørgsmål) som grundlag for konstruktion af praktisk teori, som igen er præmis for og informerer

Logos<sub>2</sub> – reflektiv kundskab som en systematik om procedurer som metode. Det er en central pointe, at denne viden, som er relevant for en bestemt praksis, vil have et potentiale til at synliggøre og evt. nødvendiggøre måder at gøre tingene på, som kunne være et brud med vanlig praksis (udvikling / fornyelse).

D: Praksis<sub>2</sub> – reflektiv praksis, som vurdering af hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) informerer

Logos<sub>1</sub> – situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringssituationer. De er på dette niveau at nye handleformer udvikles, således at repertoire udvides.

### Forskningspraksis / professionspraksis

Jeg vil vende tilbage til en vigtig pointe, nemlig distinktionen i L<sub>3</sub> didaktologi / didaktik. Distinktionen præciserer, at et undervisningsfags teori og praksis kan anskues både adskilt og gensidigt uden at miste den indbyrdes forbindelse, og tydeliggør desuden didaktologi som et særligt forsknings- og teoriområde.

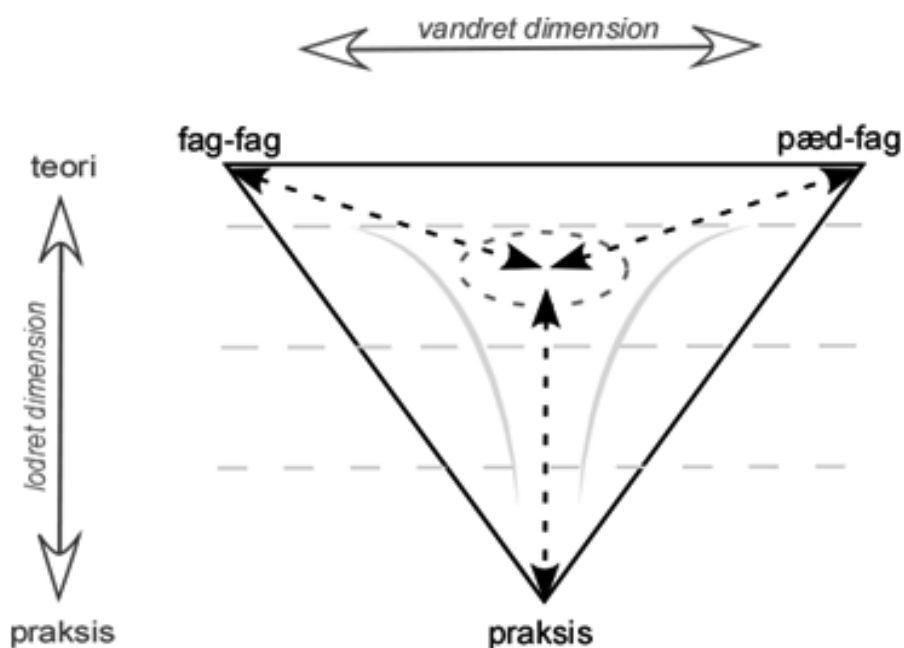
Tages denne forbindelse med, er det muligt, gennem prakseologierne, at forfølge en sammensat og dermed også kompleks relation mellem teori og praksis. Denne forbindelse er, som det nu fremgår, afhængig af lærerens teoretiske viden og teoretiske praksis, sådan som den udspiller sig eller kunne/burde udspille sig i et professionsperspektiv. Brydes forbindelsen dér, er læreren overladt til at agere på personlig erfaring, common-sense og pædagogiske griller, og man ville desuden med Dale kunne hævde, at der næppe kan være tale om en professionel praksis.

Modellens samlede analytiske potentiale er dog bredere end dette. Igennem empirien i mit phd-projekt *Lærerkompetence og professionsviden – med særligt henblik på musiklæreruddannelser* er det blevet særdeles tydeligt, at der, i forskellige former (genrer) for musikundervisning i folkeskole og musikskole, er meget forskellige udfordringer, styrker og svagheder, som placerer sig meget forskellige steder i modellen.

## Syntese

Jeg indledte med at beskrive den dobbelte problemstilling i det man kalder læreruddannelsens trekant, som jeg analytisk opdeler som en lodret og en vandret dimension. Jeg analyserer det for lærerkompetence og professionviden helt centrale spørgsmål om konstituering af undervisningens indhold, som relateret såvel til den ene dimension som til den anden. I forhold til læreruddannelsens trekant (figur 1) som jeg indledte med, kan syntesen mellem den vandrette og den lodrette dimension illustreres som følger (figur 5).

Figur 5. Trekantens dimensioner



Den vandrette dimension mellem fag-fag og pædagogiske fag, har jeg som nævnt i indledningen behandlet i forbindelse med spørgsmålet om konstitutionen af undervisningsindhold i relationsfeltet mellem fag og pædagogik (Holst 2009) samt opstillet en model for en integreret forståelse heraf. Dette beskriver således den teoretiske forståelse af forholdet mellem basisfag eller referencefag og undervisningsfag.

Med dette som udgangspunkt har jeg nu behandlet spørgsmålet om forholdet mellem teoretisk viden og praksis ud fra professionskompetence, og under anvendelse af et didaktisk prakseologisk koncept udviklet en prakseologisk professionsdidaktisk model,

som beskriver forholdet mellem teori og praksis, som indirekte bestemt gennem et antal logiske niveauer - og som indskriver den første model i forholdet mellem teoretisk-teoretisk forskningsviden og praktisk-teoretisk professionsviden.

Forholdet mellem teori og praksis i et lærermæssigt professionsperspektiv kan følgelig beskrives som både adskilt og gensidigt med en indbyrdes relation, som kan karakteriseres som indirekte og sammensat. Netop analysen af den sammensatte karakter, som jeg har givet et bud på, anser jeg som værende af afgørende betydning – både for læreruddannelsen og for lærerens praksis – for at kunne etablere en relation mellem teori og praksis, en relation som kan anses som en forudsætning for en professionel praksis.

## Referencer

- Bateson, Gregory (1972/2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Chevallard, Yves (1985/1991). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & A. Tiberghiena (eds.) *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (2006). Steps towards a new epistemology in mathematics education. In M. Bosch (ed.) *Proceedings of the IVth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp.21-30). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Dale, Erling Lars (1989). *Pedagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (2001). Pædagogikuddannelse og erkendelsesinteresser. In T. Kvernbekk (ed.) *Pædagogik og Lærerprofessionalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dohn, Nina Bonderup (2005). *Læring i praksis. Fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv*. Ph.d.-afhandling nr. 7. Institut for Læring. Aalborg Universitet.
- Durkheim, Émile (1911/1975). Om pædagogikkens væsen og metode. In E. Durkheim *Opdragelse, uddannelse og sociologi* (pp.60-80). København: Carit Andersens Forlag.
- Holst, Finn (2009). Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. In F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk Musikpedagogisk Forskning Årbok 11* (pp. 237-254). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8.
- Mortensen, Marianne (2010). *Exhibit engineering: A new research perspective*. Phd-afhandling. IND. Københavns Universitet.
- Nielsen, Frede V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In K. Schnack (ed.) *Didaktik på kryds og tværs* (pp. 25-46). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rasmussen, Jens, Kruse, Søren & Holm, Claus (2007). *Viden om uddannelse*, Hans Reitzels Forlag.
- Shulman, Lee (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Simonsen, Anders (2004). Lærerruddannelsen i de sidste 50 år. In N. B. Hansen & J. Gleerup (eds.) *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (pp. 253-279). Syddansk Universitetsforlag.
- Skjervheim, Hans (1968). *Det liberale dilemma og andre essays*. Oslo: Tanum.
- Thrane, Thomas (2009). *Design og test af RSC-forløb om vektorfunktioner og bevægelse*. M.Sc.-afhandling. Københavns Universitet.

Ph.D.-fellow, M.A. and M.Ed.  
Finn Holst  
The Danish School of Education,  
Aarhus University.  
Tuborgvej 164  
DK-2400 Copenhagen NV, Denmark  
Email: fihc@dpu.dk

## The benefits of the master class

### The masters' perspective

*Ingrid Maria Hanken*

#### **ABSTRACT**

##### ***The benefit of the master class. The masters' perspective***

*The master class is well-known in Western classical music tradition. However, very little systematic research has been carried out to support the effectiveness of this particular way of teaching. Results from an interview study with musicians who have extensive experience in giving master classes indicate that such classes hold various types of benefits both for the students performing and for the audience. However, it is argued that this teaching format is a very demanding one in which many factors come into play and influence how beneficial a given master class actually will be.*

*Keywords: instrumental/vocal teaching, master class*

## Background

The core of the study programme for students studying music performance with the aim of becoming performing musicians is weekly one-to-one lessons with a regular instrumental<sup>1</sup> teacher. The importance of these “private” lessons behind closed doors has been well documented (Gaunt 2006, Nerland 2003, Nielsen 1998, Plasket 1992). In addition to these individual lessons there is another form of teaching which is also a very common component of the education of performing musicians within the Western classical music tradition, namely the master class. This is a more “public” teaching and learning setting, as teaching and learning take place in full view of an audience comprising other students, and/or a more general public. The term “master class” appears to be used rather broadly, and means both public events at which a renowned musician coaches advanced-level students in front of a (paying) audience as well as regular classes at a conservatoire where invited musicians and/or members of staff teach students in front of other students. The term is also used to describe performance classes where a principal instrument teacher’s students play and are taught in turn in front of the other students. Despite the fact that master classes are a common feature of higher music education, this particular method



of organizing teaching and learning has been the object of systematic research to a very limited degree (see Hanken 2008). Thus, there is an obvious need to obtain an evidence base for claims such as the one stated in *Wikipedia*:

Aspiring classical musicians, and their teachers, typically consider master classes to be one of the most effective means of musical development, along with competitions, examinations, and practice. (Wikipedia online/Master class 2009)

A research initiative has been taken within the ICON<sup>2</sup> international network to investigate the master class. An ongoing research study is underway at the Guildhall School of Music and Drama in which the master class is being examined from the students' perspective (Creech et al. 2009, Robertson et al. 2009). The masters' perspective on the master class is the subject of a study currently in progress under this author. This article will focus on one particular aspect of this study, i.e. the potential benefits of the master class as seen by the masters themselves. In this context "benefit" refers to how the master class can serve to improve or promote something or someone; i.e. improve learning or promote a career. In the discussion these findings will be compared with those reported by Creech et al. (2009) concerning the students' views on the benefits of the master class.



## Methods



This article is based on an exploratory study in which the information was primarily compiled through interviews with seven professional musicians. Three of the participants were female and four were male, and together they represent different orchestral instruments as well as voice and piano. These musicians were chosen from a wider grouping recommended by colleagues in higher music education on the basis of their vast experience in giving master classes and their reputation as good teachers of such classes. In this respect they can be considered representatives of "best practice." The interviews were semi-structured around certain research questions, and the analysis of the transcribed interviews was also conducted on the basis of these questions. In this article the focus is on a research question concerning the masters' perception of potential benefits for the students performing in master classes as well as for the audience. Several master classes were also observed, some with the masters who were later interviewed and some with other masters. The observation activities were carried out prior to the interviews, largely as a means of obtaining focused research questions and ideas for the interview guide. All of the masters interviewed are from Scandinavia, but have studied and/or worked internationally. Nevertheless, according to themselves, they may well represent a certain Scandinavian student-centred teaching tradition, which they perceive to be somewhat different from other teaching and master class traditions they have encountered. All of



them are also working as professors in conservatoires and music academies, giving regular one-to-one tuition. In this capacity, three of them are responsible for organizing weekly master classes with invited masters for students at their institutions, which means they have a great deal of experience in assessing master classes as well.

## Findings

This article focuses on the potential benefits of the master class as perceived by the masters themselves. They are, however, the first to acknowledge and emphasize that there is no guarantee of success; many factors come into play and influence how constructive the master class will actually be for the students. These factors are related to how well equipped the master is to handle this type of teaching situation, for example his or her ability to involve the audience, or adjust the coaching and feedback to the student who is performing. Other important factors include the ability of the student performing to cope with the rather stressful situation of having to play and receive feedback and corrections in public, as well as with the expectation that they will be able to improve their performance on the spot in accordance with the instructions.

### Beneficial for whom?

Before discussing the potential benefits it is necessary to consider what kind of student is likely to find the master class beneficial: those who are performing or those who are in the audience. Masters can have different goals for their teaching; some will focus primarily on the students performing, helping them to improve their performance. Others may focus primarily on conveying knowledge and ideas to the listeners, using the students' performances more as triggers or illustrations of different issues to be discussed. It could be argued that, ideally, both parties should benefit from taking part in a master class. From the interviews it was apparent that all of the masters who were interviewed actively tried to achieve such a balance in their focus in order to accommodate both the performing students and the listeners. This is illustrated in the answer one of the masters gave when asked how he would define a master class: "[It is a] master class when the teaching benefits the audience about as much as it does the student performing."

In order to achieve that goal the masters stressed that they teach master classes rather differently from one-to-one tuition. Among other things, this includes deliberately choosing the issues to address in the student's performance based on what would be of more general interest. They also described different strategies they consciously apply to involve and activate the audience. The goal that both parties should benefit equally from a master class is ambitious, however, and not necessarily easily achieved. This is illustrated by one of the masters, who admitted that his efforts to make the master class beneficial



for the audience were sometimes met by criticism from the students performing. They felt that they had not received the individual attention and coaching they had expected.

In the following I will discuss potential benefits for the students performing as well as for the audience.

## **Potential benefits of the master class**

### **New perspectives**

The master class implies that the students performing are being taught by a different teacher/master from their regular instrumental teacher. The exception is master classes arranged by a teacher for his/her own students. Several of the masters interviewed emphasized that being taught by a different teacher can be a benefit in itself.

Firstly, the master can assess the student's potential with a fresh and unbiased eye and ear, and several of the informants stated that they prefer not to know very much about the student in advance. The following statement by one of them illustrates this:

If I am prejudiced and have assumptions about someone I am working with, I will be restricted already from the start. I can actually feel inspired by not knowing that person at all, but I treat the person as if he or she is standing on stage in Carnegie Hall, and I treat everyone the same way.

Some of them compare their role in giving master classes to their role when teaching their regular students in one-to-one lessons, commenting on how refreshing and motivating it can be for both master and student to be able to focus on the performance and the situation then and there, and not be influenced by a shared history.

Secondly, a different teacher/master can provide new perspectives and ideas on interpretation or technical solutions. Several of the informants commented on how important it is for students to be confronted with a wide range of perspectives in the course of their studies in order to stimulate their curiosity and enable them to become reflective practitioners, making independent, deliberate, and well-informed choices. They see the master class as a very useful arena in this respect; by attending different master classes both the students performing and the listeners will be confronted with ideas that may challenge, complement or confirm what is learned through the regular one-to-one tuition.

Thirdly, a different teacher/master may be able to "get through" to a student where the regular teacher has difficulty in providing help. One of the masters exemplified this when she said:

[...] during a long life I have gathered information and experience, and I can often trigger something which the regular teacher has tried to explain many times, and with my "accent" or my approach I somehow manage to get through to this student.

A master may be able to explain things in a new way, or approach problems from a different angle in his or her capacity as a skilled and experienced teacher/master who has, over time,





encountered many different students, each of whom has their own individual problems. But just the fact that the student in the master class can observe, listen to and be coached by *someone other* than the regular teacher may in itself bring about new understanding.

These three factors will clearly have benefit for the students performing in the master class. There is, however, reason to believe that the latter two factors will also be beneficial for the listeners, who learn by listening and observing the performance and the resulting feedback and coaching, as well as by listening to the master address more general issues. The fact that the audience, too, can learn from a master class is illustrated by this quote from one of the masters:

Sitting a bit detached on the sidelines, maybe with the music in front of you – you can learn a lot from that. But obviously, you have to be mature and understand that you have something to learn even if you don't play that piece yourself, but that you can catch nuances and get ideas.

She describes how sitting with a cool head on the sidelines and listening and watching both the student performing and the master can add to the listeners' learning. They do not have the adrenaline rush of the student on stage, and can therefore concentrate and make full use of the opportunity to learn. But she also points to certain prerequisites: The listeners must be at a certain level themselves to fully understand what transpires, and they need to understand how much they actually can learn from listening attentively.

#### **A concert-like situation**

A master class implies playing for an audience, and the masters point out that the concert-like nature of the master class is constructive in that it provides a realistic framework which mimics an authentic work situation for a musician: The beginning of the master class for each student performing is usually staged as a “concert” where the student plays his/her piece in front of a live audience that responds like an audience should – with applause. Several of the masters underlined that this concert-like situation gives the students' practice and preparation a better focus and direction than a regular one-to-one lesson. It also generates more intensity and energy in the performance itself. The student will therefore reveal more of his or her actual potential in this situation.

Secondly, the “concert” training and the resulting feedback on how the “concert” situation is handled provide a learning opportunity that the one-to-one teaching cannot achieve. This includes learning how to deal with performance anxiety, how to communicate with the audience, and how to project in a big concert hall. One of the masters interviewed states it like this:

What is also very valuable is how [the master class] can train the student to become tough, but also to think about projection: ‘Do you think the audience in the very back could hear that detail? Maybe we should...’



The feedback and input the students who perform will receive when playing for an audience is obviously advantageous to these students, but the audience, too, can learn from observing and reflecting on issues concerning public music performance.

### **A constructive learning environment**

Several of the masters spoke of master classes as playing an important role in creating a positive and constructive learning environment in a conservatoire or academy: One of the masters who is responsible for arranging weekly master classes for all the string players in his institution underlined how important these master classes are in this respect:

...I see them [the master classes] as an arena for creating a learning environment, for developing a spirit of cooperation, for learning what kind of feedback you don't give, absolutely! [...] The fundamental realization that you learn from each other, that you are all in the same boat, that *everyone* is struggling with something.

There are several aspects of this quote that also emerge in the discussion of the other masters: One has to do with how much the students can learn from each other. We have already seen that the masters claimed that the audience can learn from the performing students. But the students performing also have much to learn from input and feedback from their fellow students in addition to the masters:

Master: [...] it has an impact what the fellow students say

Interviewer: It does?

Master: Yes, it does, because it is often good advice, and the teacher [master] cannot cover it all. And if you do cover it all, it can become a bit overwhelming, but if five things are said by five different people sitting there, one by one, it can be worth taking in.

Several of the informants also commented that the master class enables members of the audience to develop their skills in giving constructive feedback to fellow musicians. These are skills which are obviously important when working in ensembles etc. Implicit in this is another potential benefit which is mentioned in the interviews: The students learn to assess music performance. As one of the masters points out:

[...] the learning effect when they have to gather their thoughts about what they hear, and think 'what if I were the teacher; what would I focus on, where would I begin?'

The master class provides an opportunity to develop an understanding of relevant criteria which the students in the audience can apply when assessing their own performances as well as when working with fellow musicians.

Listening to fellow students playing and being coached in a master class makes it possible for students to use each other as reference points to assess their own levels. We saw earlier that one of the masters pointed out that the master classes make it evident that



“everyone is struggling with something.” This can be a comfort for students as they seek to improve as performers. But the master classes can also serve as an inspiration to work harder in order to become as good as the best students. One of the masters talked about developing a positive spirit of competition among the students at the institution where he is a professor, and he described how the master class can be a useful arena for this:

I wish to maintain the aspect of competition among the students, but I differentiate between what I consider competition as a positive challenge: ‘Oh, I want to be able to do that too’, and the negative aspects which involve envy [...] So I definitely try to maintain the positive aspect, and the master class is brilliant in this respect.

### **Demonstrating the standards of the profession**

Participation in a master class gives the students an understanding of what the standards of the music profession are. One of the masters said that

... you have to be all right as a human being, but you also have the right to be demanding in your role as a guardian of the standards that are there.

Aspiring musicians need to understand what it takes to be acknowledged as a professional musician. The masters demonstrate these standards through the demands and expectations they communicate when assessing and coaching the students. Since masters are generally highly respected members of the profession, their judgements will obviously count. It can also be inspiring to experience an “icon” within the profession at such close range in a master class, as one of the masters points out:

There are things to be learned from meeting someone you really look up to, who actually comments on your performance – it can be very important.

But it is not only what the “icon” says to the student that may be important; the demonstrations provided by a world class musician also contribute to the learning experience:

... it is nice to be able listen up close to how he actually does it, because there is a difference between listening to someone playing from a stage or on a cd, compared to standing next to him and being able to learn some tricks.

### **Gaining status and access to the profession**

Several of the masters indicated that master classes can also be used by the students as a means of advertising themselves and advancing their careers: If a student is perceived as very talented, the master might ask him or her to come and study. The master class then serves as a way to gain access to a high-ranking teacher who consequently might open many doors to the profession for the student. Likewise, for a student to be able to display



on his or her CV that he or she has played in master classes with international stars gives status and can send out the right “signals.” One of the younger masters summed this up well when he said:

It is only about status, it has nothing to do with knowledge. I also write on my CV that I have had master classes with [world famous musician], but I have actually learned more from a lot of other people [...], but he is such a big name that I signal that I wish to be associated with him.

Several of the masters expressed that they are very well aware of the fact that, for some students, the master class is mainly used as a strategic arena for gaining status and access to the profession, and that this is one of the benefits of the master class – for the ones who succeed.

## Discussion

The findings indicate that there are several potential benefits of the master class as seen by the masters, benefits that the regular one-to-one lessons cannot provide. For the students performing, the concert-like nature of the master class provides a unique possibility to try out, and obtain feedback and coaching on their performance in what is the authentic work situation for a musician: playing for an audience. It also provides an opportunity to get immediate responses and suggestions from musicians other than the regular teacher; both from fellow students/musicians and from the master. The masters further underlined the advantages that being taught and coached by a new and different teacher can bring in itself. The working relationship between principal instrumental teacher and student typically extends across several years. No matter how skilled that teacher is, there will be a limit to the methodological, musical and technical perspectives and suggestions that he or she can put forward. Gaunt’s study (2006) is an illustration of this point. Meeting a new teacher, with an unbiased mind, who has other ideas and solutions to technical or musical problems the student is facing, can therefore promote both inspiration and understanding. It appears, however, that the masters interviewed are playing down their own contribution to the learning experience of the students performing. In the many cases where master classes are taught by invited, highly respected musicians/teachers, there is a very good reason to believe that the *quality* of the demonstrations, coaching, feedback and instruction, and not merely the novelty of the perspectives, will play a role in the student’s learning. This is supported by the findings from the study among students at Guildhall School of Music and Drama (GSMD) by Creech et al. (2009): Receiving relevant advice from an expert on their own instrument was the reason most frequently cited by the students (31 out of



37 student respondents) as to why the master class was beneficial. There was, however, also support for the notion that meeting a new teacher might be beneficial in itself: When asked what they hoped to learn from master classes 21 out of the 37 student respondents in the GSMD study responded that they hoped to get new ideas and ways of thinking about the piece.

It is no surprise that the masters identified the master class as providing fruitful learning opportunities for the students performing. What is perhaps more surprising is their strong focus on the learning opportunities for the listeners. Their claims, moreover, are supported by learning theory. Albert Bandura (1977, 1986) has studied learning by observation, and he argues that individuals can learn very well by merely observing others being taught, and he claims that much of what we learn in life is learned by just watching others and observing the consequences of their behaviour. In a master class the audience members have full access to both the performance and the consequences of the performance – the resulting feedback, demonstrations and corrections from the master. Bandura (1977:12) claims that the observer/audience member will receive what he calls “vicarious reinforcement”: They observe the reinforcement that the students performing receive, and from this they learn what constitutes a good performance and what does not. By observing the student and master in action, they can also learn concepts, rules, standards of assessment, and strategies for problem-solving which they might transfer beyond the concrete examples being worked on. How much the audience members are able to observe and therefore learn, will, of course, depend on their own maturity, as one of the masters stressed. It will also depend on their own level of proficiency. The higher the level, the more they will be able to perceive and hence learn from subtle nuances in the demonstrations, instructions and performances. Based on these arguments, there is reason to support the masters’ claim that the master class also holds great learning potential for the audience members who “only” observe. The GSMD study (Creech et al. 2009) indicates, however, that the students themselves might not be fully aware of the potential benefits for the audience members. Based on the anecdotal evidence that many students wish to perform in master classes, but do not turn up as audience if not selected, the students in the GSMD study were asked to give reasons for non-participation as audience members in master classes. Seventeen of the 37 respondents said it was because the students do not understand that they can learn from other people’s performances, and 12 said that non-performers may judge that they have more constructive things to do. Clearly, it is essential to ensure that the audience members feel included and understand that the issues discussed in a master class have relevance for them as well. The regular studio teachers play a key role in encouraging their students to view master classes as important learning arenas where they have much to gain by listening and observing attentively.

Several of the possible benefits that the masters described can be seen as deriving from the opportunities the master class gives for taking part in a “community of practice.” The concept of community of practice stems from the work of Jean Lave and Etienne Wenger (1991), and is based on their studies of learning outside formal educational institutions,



and especially in authentic work situations. They point out how learning is more a result of *participation* in these activities rather than of the actual *teaching*. You learn to become a musician by taking part, as an active participant or as an observer, in the practice of the profession. This particular practice is centred around music performance, where playing/singing, listening, assessing, demonstrating, and giving feedback to fellow musicians during rehearsals are integrated activities in the preparation for a performance. The master class mimics such activities in some ways, and will, in the best case, provide a fruitful *learning environment*. There, the students not only learn from the master, but also from each other, and they learn not only from the actual teaching, but also through taking part in the activities. Arenas such as the master class give students opportunity to participate in the community of practice with differing degrees of responsibility. Lave and Wenger (ibid.) demonstrate how apprentices first participate in the periphery; in this case students can sit and listen in the back of the room, but gradually they can take on more demanding tasks, such as asking questions, volunteering comments, and they can start performing in master classes of increasing status and importance. The peripheral position is nevertheless a legitimate position in the community, it is accepted that some students just sit quietly at the back of the hall. At the same time even a peripheral position gives vital access to the learning resources that are present. Students can watch and listen at the back, and they can pick up ideas and suggestions that they can try out themselves when they get back to the practice room or remember for later use. All the masters I have interviewed seem to be keenly aware of these learning opportunities, and therefore employ different strategies in order to address and involve the listeners so that they, too, can benefit in various ways from the master class.

However, participation in a community of practice is not only about sharing, a feeling of togetherness and helping each other. It is also about hierarchies, competition, promotion, status and selection. The apprentice musician must learn the standards, and must learn to live up to them. These standards are personalized through the masters, who per definition are acknowledged members of the profession, with high legitimacy. Through what they say and do in the master class the masters communicate their expectations and convey the message of what it takes to become a full member of this community of musicians.

Successful students who are given the opportunity to play in prestigious master classes will build up their “cultural capital” to use Bourdieu’s term, by listing “Master class with so and so famous musician” on their CV. It signals quality to other members of the community who can interpret the message. The master class is therefore not only an arena for gradual initiation and inclusion into the community of practice; it is also an arena for selection, promotion, and for acquiring status within the community. In that respect it can be very beneficial for the ones who succeed.

Based on his experiences of master classes, Lalli (2003:24) states that “For better or for worse, master classes can be life-changing events.” This study has focused only on how master classes may contribute *positively* to the development of young musicians, although not necessarily in a life-changing sense. In his article Lalli reminds us, however,



that master classes gone wrong can be outright detrimental and destructive. I would argue that teaching master classes is a highly complex and demanding task, much more so than one-to-one tuition. My informants also stated that it had taken them a long time to learn the skills they needed to become adept in the master class format, and that they had learned these the hard way. Therefore, there appears to be a need for different professional development initiatives to support musicians who teach master classes. This would, no doubt, benefit both the masters doing the teaching and the students taking part.

## Notes

<sup>1</sup> Voice qualifies as an instrument in this article.

<sup>2</sup> The network *The Innovative Conservatoire (ICON)*: International Collaboration in Higher Music Education.

## References

- Bandura, Albert (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Creech, Andrea, Gaunt, Helena, Hallam, Susan & Robertson, Linnhe (2009). Conservatoire students' perceptions of Master Classes. *B. J. Music Ed.*, 26, (3), 315-331.
- Gaunt, Helena (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. Ph.D. diss., University of London.
- Hanken, Ingrid Maria (2008). Teaching and learning music performance: The master class. *Finish Journal of Music Education*, 11, (1-2), 28-38.
- Lalli, Richard (2004). Master plan: how to get the most out of a master class. *Opera news* 69, (1), 24-26.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Dr.polit. diss., University of Oslo.
- Nielsen, Klaus N. (1998). *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated*. Ph.D. Diss., Aarhus University.
- Plasket, Donna Jean (1992). *Training musicians and developing people: Can a music conservatoire do it all?* EdD diss., Harvard University.



Ingrid Maria Hanken

---

Robertson, Linnhe, Lidiart, Pamela, Creech, Andrea & Gaunt, Helena (2009). Masterclasses: How beneficial are they for students and how can research aid understanding of the value of masterclasses in the conservatoire system? Paper presented at the conference *Building Connections. The Reflective Conservatoire*, Guildhall School of Music and Drama, 28nd February-3<sup>rd</sup> March 2009, London, UK.  
Wikipedia online/Master class: Retrieved 15<sup>th</sup> April 2009 from [http:// en.wikipedia.org](http://en.wikipedia.org).

Associate Professor/  
Pro-Rector, dr. philos.  
Ingrid Maria Hanken  
Norwegian Academy of Music  
P.O. Box 5190 Majorstua  
N-0302 Oslo, Norway  
Email: [ingrid.m.hanken@nmh.no](mailto:ingrid.m.hanken@nmh.no)





## **Master-apprentice relation in music teaching**

### **From a secret garden to a transparent modelling**

*Eeva Kaisa Hyry-Beihammer*

#### **ABSTRACT**

#### ***Master–apprentice relationship in music teaching. From a secret garden to a transparent modelling***

*This article aims to consider a master-apprentice relation in music teaching, especially in piano teaching. The article focuses on the teaching of a well known Finnish music pedagogue and artist, Matti Raekallio. Most of the data was collected by observing his piano lessons and by interviewing both Raekallio and his students. It has been analysed using both content analysis and narrative analysis. The results confirmed a typical ‘master teacher’ model in which the focus is on the musical score. In contrast to some views of the master teacher model, the teacher in this research seems ‘in the same boat’ as his students rather than taking a master’s ‘authoritative role.’ The teacher adjusts his teaching to suit the needs of different students and their different stages of competence. The students are taught knowledge and skills but also guided into the culture and practice of the field.*

*Keywords: master-apprentice relationship, music teaching, narrative inquiry, teacher-student relationship*

## **Introduction**

This article aims to consider a master-apprentice relation in music teaching, especially in piano teaching. Instrumental music teaching is a quite new domain of research. Researchers have seldom gone into such classrooms in which only an instrument teacher and a student are working, that is called also one-to-teaching (e.g. Nerland 2007) or studio music teaching (e.g. Kennell 2002). Researchers in the late of 20<sup>th</sup> century have been interested in teacher effectiveness especially. Research results have seemed to answer what teaching results in the best possible musical performances (e.g., Gholson 1998, Kostka 1984, Rosenthal 1984, Siebenaler 1997). In these researches instrumental music teaching is understood through an authoritative ‘master teacher model’ in which the focus is on the musical score. In the studies of the 2000s, studio music teaching has been approached more from socio-constructivist



or socio-cultural point of views and there is knowledge about studio music teaching as reflective practice (Koopman et al. 2007, Triantafyllaki 2010, Young et al. 2003), social practice (Nielsen 2006), as an interaction between a teacher and a student (Rostvall & West 2003) or as cultural discourses (Nerland 2004, 2007).

A master-apprentice relationship in music teaching may be romanticised because of its personal teacher-student relationship. Some researchers have spoken of instrumental music teaching as a 'secret garden' or 'secret activity' that goes on privately behind closed doors (e.g., Rostvall & West 2003:214, Young, Burwell & Pickup 2003:104). Teaching that occurs in an intimate master-apprentice relationship and when the teacher works possibly as an performing artist may be seen as happening in an ideal learning environment, the opposite of mass teaching in schools, for example. On the other hand – a counter-balance to that romanticisation – master-apprentice teaching has been criticised as a model based on the authority of the master, an authorised model that promotes imitation learning<sup>1</sup>. (See Nielsen & Kvale 1997:134)

This study examines the master-apprentice relationship in music teaching through one case, the teaching practice of a well-known Finnish piano pedagogue and artist, Matti Raekallio. I chose Raekallio both as an appreciated piano pedagogue and because I had attended his piano master courses during my professional music studies, and experienced his teaching as competent in challenging and clarifying the aims of my piano playing. In the beginning of this study I was interested in – like Koopman et al. (2007:375) in their study on practice in conservatoire education – what actually happens in music lessons. To collect data for the study, I interviewed Raekallio and his students and observed his piano lessons, both his master courses and his everyday lessons. The data was collected initially in the dissertation (Hyry 2007).

In this study master-apprenticeship is looked at from an educationalist point of view: to be a (master) teacher does not differ ontologically, for example, with the teaching of different subjects. Being a teacher is always evident in teaching practice where someone is taught and its essential part is an interaction between teacher and student. When teaching younger students, the pedagogical relation, the relation between teacher and student, is emphasised. In the didactical relationship, the teacher relates to the relation between the student and the content. When the teacher is an expert in his or her subject, the relation between a student and a teacher is more didactic, such as in this research.<sup>2</sup> (Kansanen & Meri 1999) Max van Manen (1991, 1994) sees the teacher-student relationship essentially as a pedagogical one. He emphasizes pedagogical tact, pedagogical moment and caring in teaching. By 'pedagogical relationship' he (1991:74-77) refers to double intentional relationship. The teacher cares for the child/adolescent the way s/he is now and the way s/he may become. What makes this relationship special is the fact that it is temporal and the teacher has certain didactic goals. In this relationship there are pedagogically charged situations in which something is expected of the adult/the teacher. These situations require action, although action can also be non-action. This active encountering van Manen refers to as 'pedagogical moments'. Pedagogical situations change continually, because the



students, the teacher, the atmosphere and the time are never the same (van Manen 1991: 187) and for this reason the teacher needs to have pedagogical tact. This means sensitivity in different situations to take into consideration other person's feelings and thus being caringly orientated towards the other (van Manen 1991:145-147).

In this article master-apprentice relationship in music education is understood also as a special case of teacher-student relationship that must be studied in its own historical and social context. To follow that, the current study employs narrative approach to study and understand a teacher's work and life by listening to a teacher when teaching and when discussing his or her work and life (Elbaz-Luwisch 2005), as well as to understand students' lives by listening to students. In the act of telling we make sense of our experiences; in our stories we look at our past life through the present and the future (Riessman 2008). Narratives<sup>3</sup> can be seen as interpretations of the world and of social reality that help us to build our identities and to answer the questions 'Who am I?' 'Where do I come from?' and 'Where am I going?' By listening to a teacher's stories we can clarify the values, beliefs, and conceptions that motivate that teacher in her or his work (see Elbaz-Luwisch 2005), as is the case in this research. On the other hand our narratives are not unique but we have a common store of stories. In the manner of Bruner (2006), I understand that our culture – the everyday life around us – affects our manner of thinking, and that we learn culture by telling stories and listening to stories within culture. Storytelling is always situated temporally and is recollective in nature: personal histories and experiences are intertwined in their cultural and social contexts, in so-called 'greater stories' (see Baddeley & Singer 2007). Therefore the research question is, how the master-apprentice relationship is told during piano lessons and in the stories of the teacher and his students. There are three ways of approaching the research question with different data. Firstly, the master-apprentice will be examined from the point of view of a master, 'becoming a master', through stories of Raekallio and his students that are based on the interview data. Secondly, based on teaching observations will be described what happens in piano lessons between the master and his students. The concepts of teaching strategies and styles are used to study 'how' music is to be taught. Thirdly, the relations between the master and his students will be examined mainly through the interview data.

## **Collecting and analysing data**

Data was collected in two stages for the study. The first set of data consisted of two interviews with the teacher, of audiotapes or video recordings of piano lessons with twelve students aged between fifteen and twenty-five in his 'piano masters' courses, and of interviews with five students after lessons. Further data included articles on the teacher or written by the teacher himself. In the second stage, I collected supplementary data that included a third

interview with the teacher and interviews with his three regular, professional students after their lessons. Those lessons were also recorded on videotape. The students were at different stages of learning: one a 'beginner,' one working on his final Master of Music degree, and one doing postgraduate research. The duration of lessons varied between sixty and ninety minutes. When referring to lessons or student interviews in this text, I use the concepts Lesson 1, 2, 3 or Student interview 1, 2, 3 so on, up to Lesson 15 or Student interview 15. The number following 'Lesson' or 'Student interview' refers to the lesson or the interview of a particular student. The abbreviation 'RP' and 'SP' are used in the examples of lessons. The abbreviation 'RP' means 'Raekallio plays,' while 'SP' means the 'student plays'; 'R' stands for 'Raekallio' and 'S' for 'student.'

The interview data of Raekallio and his regular students was very narrative in nature and I read it vertically, aiming to sketch their life stories through past, present, and future. I also used a horizontal approach to reading, to distinguish significant others, core experiences, and turning points in life from the data. From this data I also analysed how Raekallio and his students told their relationships between them and also into music. Piano lessons were analysed through content analysis to investigate what happens during the piano lessons, how things are taught, and the relationships between the piano teacher and his pupils. In accordance with Malcolm Tait (1992), I take music teaching strategies and styles to mean 'how' music is to be taught. Tait divides teaching strategies into two main categories, *verbal* and *non-verbal* strategies, that represent actions and interactions. Under these two main categories I differentiated sub categories named guiding practising, listening, using professional vocabulary and modelling. In different situations a teacher uses different strategies and combinations of strategy. I define teaching style in the manner of David Hansen (1993) and Jukka Husu (2002:53) as the teacher's personal style; his personal method of practising and being present, or his way of giving feedback. While analysing the piano lessons I searched for new ways to read. I began to read the lessons more horizontally to differentiate between the episodes that exist at the beginning and at the end of a lesson and to identify the clear intention of the lesson. Through this reading, I formed conclusions about the teacher's style and began to recognise in the data so-called 'curriculum stories' (Gudmundsdottir 1990) that the teacher used to organise the content into narrative form, putting his knowing into telling. (See also Hyry-Beihammer in press) Here I rename curriculum stories as teaching stories. While playing, the teacher might refer to other pieces by the composer or other composers or to the presentations of other musicians to shed light on the nature of the piece. He might also refer to a possible audience, and to how that audience would experience the playing. Telling teaching stories can be understood as a teaching strategy but also as a narrative form of teacher knowledge<sup>4</sup>. Sigrun Gudmundsdottir, a pioneer of narrative teacher research, states a teacher can develop curriculum stories during his or her whole teacher career and in that way interpret his or her teaching over and over again (Gudmundsdottir 1990, 109, see also Gudmundsdottir 1995).

## Becoming a master

A 'master' can be defined as an artist who is an expert in his or her field (cf. Elliot 1995: 49-71). Music masters may teach at an institute of music education, in which some masters might only teach 'master courses.' It is typical to music education that a student attends master courses – as I attended Raekallio's courses during a summer when studying music professionally. Participation in a highly-valued master teacher's course can be seen as a merit and desirable for mention in a CV. In music teaching, students quite often choose masters and teachers also tend to choose students. This has resulted in some characteristic stories: for instance, in Beethoven's time, Joseph Haydn approved him (Beethoven) for his student in 1792 and Beethoven approved nine-year-old Carl Czerny for his student immediately after Czerny had played him Mozart's piano concerto in C. Beethoven, on the other hand, wasn't totally satisfied with Haydn's teaching and ached for a stricter discipline. Later Beethoven gravitated to another teacher to study especially counter-point, at the beginning secretly from his own teacher. (Matthews 1985:24-37) This approach differs from school teaching in which students can seldom choose their teachers and vice versa.

This master-apprentice tradition is meaningful in the stories of becoming a musician. For example, Raekallio's musical life story (see example 1) features a friendly teacher at the beginning of his studies who maintains a pleasant and enthusiastic atmosphere during lessons. When playing became more serious and professional, a more demanding teacher led to the musical world; after that, an outstanding instrument teacher was a key person behind the decision to choose music as a profession. After graduating he completed his studies abroad with other masters. In other studies also, teacher characters described above have been found specifically in the careers of those becoming professional musicians (Davidson & co. 1998, Manturzevska 1990, Sosniak 1985).

*Example 1. Matti's musical 'life story' retold by the author, based on Teacher Interviews 1 and 2. See also Hyry (2007:67-69)*

I am not a child prodigy. I was 11 years old already when I began piano lessons with a friendly, sock-knitting lady. Entry into a music college two years later was absolutely decisive for me, and an enormous cultural shock, too, since I had no relationship whatsoever with classical music at home. My first teacher had just graduated and was very eager. Under her tutorship I started to make so much progress that she decided to hand me over to the head teacher, who was the piano guru of the day. With the head teacher I began to make frantic progress. I was given challenging pieces to play and I started going to concerts and reading everything there was to read about the piano. After three years at the music college I was so convinced of my desire to play that I quit senior secondary school and started practising eight hours a day. I gained my piano diploma at Sibelius Academy when I was 23 years old. Before my diploma, however, I had gone to complement my studies abroad, in London, Vienna, and Leningrad. I appreciated especially my teacher at the Academy in Vienna, who was a very important teacher for me in the purely musical sense; he really guided me in the way of artistic direction.

In Finland the meaningful context of becoming a master in music is the Finnish music education system. Finland has a quite systematic scheme of music education from musical kindergarten to professional level. In appendix 1, the Finnish music education system is presented as parallel to the general education system. Finland has a publicly financed network of music institutes that covers the whole country and which is regarded as one of the prerequisites for the high standard of musical competence today. For example, in 2007 and 2008, almost 50 000 children or teenagers studied in music institutes as well as taking part in compulsory education. Those most interested in music, such as the students in this study, may continue their studies in conservatoires or study music professionally to qualify as a music pedagogue in one of ten polytechnics (universities of applied sciences) or at the Sibelius Academy, the only music university in Finland. Performing artists are also educated at the Sibelius Academy. Studying in this system you may move from one master to the next, perhaps to a yet more professional degree. All the students in this research have gone at least in part through this music education system. Also, on the basis of students' stories in further data it is evident that the role of instrumental music teachers cannot be overestimated. The teacher must establish a confidential contact with the student and maintain a pleasant and enthusiastic atmosphere during lessons. The teacher must choose challenging programmes that are neither too easy nor too difficult for the student. These features are especially important at the beginning of the studies. (Student interviews 13, 14 and 15)

## **In a piano lesson**

### **Guiding practising and giving positive feedback**

Typically, a lesson begins by the student playing the whole piece, mostly by heart. Then, from part to part, the piece is run through with technical, musical and practical (how to practice) ideas. We could say that the piece is re-created or re-narrated during the lesson. Based on what he hears and sees, Raekallio introduces a number of proposals for improvement and alternatives. At the same time, they are tasks for the student. The teacher also gives tips on how to practise at home, how to practise economically, and what are the critical points when practising. *Guiding practising* can be called a typical feature of the teacher's teaching strategies. However, when giving advice on how to practise, the teacher often emphasizes that the most important thing is the final sound of the piece, and practising is only the way to achieve it.

The teacher uses verbal and non-verbal teaching strategies (Tait 1992). He *listens carefully* to the student's playing and is present actively during lessons, as is visible in the expression of concentration on his face or when conducting a student's playing with his hands like a conductor. When giving feedback to a student he verbalises the feedback *using specific musical terms and professional vocabulary*, creating verbally colourful

and evocative expressions. When solving technical problems, his speech changes to the language of analysis. During or after that verbal analysis, he can test his suggestions with his own instrument through *modelling*. For example, when teaching Aram Hatsaturjan's Toccata, the lesson concentrates on creating the precise rhythm at the beginning of the piece and the teacher describes the rhythm in revision as it were, using the words 'robust,' 'iron,' 'carved in stone,' 'mercilessly severe,' and 'granite-like':

You could make the start a bit more robust still: it'd be a really clear contrast, a real iron rhythm there... it'd be really good if it played as if it was carved in stone, so to speak... that bit would be quite slow [RP] ta-ka-ta-kat tu-ka-ta-ka tsinga tsango, completely in rhythm... try it out [SP] great, it's getting better; that's better already now ... [RP] ... try one more time... let's make it really spot on [SP] I mean, try to arrive at a really mercilessly severe rhythm ... [SP] ... now it was well in tempo, by the way; that's when the start is impressive, I think – really granite-like [SP] Yeah, that was a lot better ... here, if you want, you can take it like *grandioso* and *rubato*. (Lesson 8)

Modelling may happen through playing alone, in which case the student can learn through what is seen or heard, quietly. Often to the teacher's model playing belongs a verbalisation of the performance during the model playing or after it, like in the example above. This type of event allows the student to follow the teacher's problem-solving and skill development and to appropriate them into his or her own playing and study of playing. It is essential to verbalisation that the teacher comments also on the student's performances, offering the student an opportunity to develop reflections on his or her own actions (Nielsen & Kvale 1997:134).

The most characteristic features of Raekallio's teaching style are visible in the previous example. The text of the citation itself describes his *intense presence* in the lesson and his participation in the playing process of the student. The other important feature is a *supportive teaching style*; for example, Raekallio gives students plenty of *positive feedback*. Raekallio's ability as a teacher to place himself into the student's position is visible also in the citation. He gives a student positive feedback about her musical performance, but at the same time challenges her to strive for new musical goals. (See also Hyry 2007, 106-109)

## **Telling piano pieces into their cultural, social and historical contexts**

The teacher knows his teaching area very well. He knows music and has a good knowledge of the subject. Raekallio conceives of how to 'realise' that subject knowledge with his instrument as a tool: he has 'know-how' knowledge. He knows pieces and their contexts, their relations to other cultures, their ages, and about the other texts of the composer. This

all comes out during lessons in his narratives, in ‘teaching stories.’ For example, when teaching Hatsaturjan’s Toccata, he starts by introducing different types of toccatas, including Prokofjev’s, Schumann’s, and Bach’s. He then samples his presentation and attaches it to Hatsaturjan’s Toccata. “This [Hatsaturjan’s Toccata] is like a mix of two [Bach’s and Prokofjev’s]. There are contrasting things here, free periods, even improvised periods, and, on the other hand, this beginning that is very *marcato*” (Lesson 8).

During lessons Raekallio refers also to other musicians. When playing Chopin, for example, he tells his student about one pianist’s technical ideas for Etude no. 12, op. 25 (Lesson 4) or another pianist’s solutions to forming a definite phrase in Ballade no. 1, op. 23 (Lesson 13). When playing the Ballade the student complains of the difficulty of a simultaneous *ralletando* and *diminuendo* at the end of a phrase, and Raekallio encourages the student to listen to French pianist Samson François’ interpretation of the same part. “One guy who does this moment terribly well is Samson François. You should hear it. I’ve sometimes talked to you about this guy, by the way. [S: Yeah, sure] That I remember correctly by chance. Really, you know, elegantly, what I’d call light and refined” (Lesson 13). The teacher also narrates himself into ‘musician stories.’ When playing Chopin’s Etude no. 12, op. 25, for example, Raekallio talks about his experiences, about the requirements of the piece, and about the need to practice the piece again and again although he has performed the piece in concert already. At the same time he consoles the students, stating that they are not alone with their work, and refers to another pianist, Russian concert pianist Sjatoslav Richter, who finds the process of practicing endless: “Richter says, it’s really comforting that Richter of all people says that practising is like carrying water in a sieve [laughter]” (Lesson 4).

Raekallio’s teaching aims at a sounding final result, a ‘public presentation’ as he expresses it (Teacher interview 1). He narrates active audiences into his teaching also. For example, to the Liszt player he emphasises that, “It is important that an audience can hear two separate tunes instead of one” (Lesson 1). Or, referring to ‘Night Song’ of ‘Nocturne of Three Scenes’ by Selim Palmgren, a Finnish composer, he speaks about the audience yearning for the melody, saying “Just that it would be great from the audience’s point of view if there was a scarlet thread to pick up” (Lesson 9).

## Piano teaching in relations

### Teaching different students in different ways

As the starting point for his teaching, Raekallio mentions that he concentrates on educating professionally-oriented pianists. Raekallio assumes that his students regard piano playing as an important area of their lives. However, he states that he wants to teach different students in different ways in different situations. His relation to different students can be understood with a three-level model that he describes. Firstly, if a student is more in the beginning



in his or her piano studies or if the piece is in an embryonic stage, the teacher observes the types of problems a student has with his or her ‘instrumental handicraft.’ Secondly, notes and working with notation is an important phase in teaching. The teacher directs his teaching according to the student’s preceding independent work with notation and that student’s discoveries in the piece. On the last level, when ‘the instrument is in hand’ and the notation is well-worked, the teacher and student will discuss more interpretative issues (Teacher interview 3). This also enhances the discussional relation between a teacher and a student that becomes visible especially with more advanced students. I even interpreted the discussions of one lesson (Lesson 14) as ongoing *negotiations* through several themes. During the lesson, the teacher and the student brought up different ideas and views, and as a result of the discussion, or even debate, the teacher made a summary, as in the following example that I have named as the episode of “negotiation of final tempo.” The piece under work was Beethoven’s piano sonata As op. 110.

R: Good, good, very good. I mean this here. One thing that’s special here is the solution of final tempo. How does it go then? I mean it’s an awfully interesting question if this way to solve it is well-grounded or not. You see, if there is a comma there or not. I mean this is fugue of the form tempo *L’istesso tempo della fuga poi a poi di nuovo vivente*. If there is no comma [between ‘fuga’ and ‘poi’], it is the way you did it there. But if there is a comma, it is slower. This is a more unusual solution, but it certainly sounded tremendously good.

S: Oh, you mean...

R: You see, if there were a comma...

S: It would be slower

R: Quicker, much quicker

S: Yes, I mean quicker, quicker, fugue directly from the fugue tempo and then quicker here.

R: Yes, sure. You see, if it’s directly the fugue tempo

S: wieder Auflebend

R: Yes, what do *poi a poi di nuovo vivente* and *wieder auflebend* mean? Is it tempo or is it character?

S: But wieder

R: *Wieder auflebend*, but when everything is over.

S: But couldn’t it mean that we are at the previous issue and from there then *wieder auflebend*

R: What is the previous issue we are at? Is it tempo or is it character?

S: Well, OK. I see.

T: That’s it, you see. That’s what it is. I mean both are possible. You know, I’m not saying this solution of yours is bad at all. Only it’s less common (Lesson 14).

In the above quote the teacher, however, says the last word. Nevertheless, he does not say it in an authoritarian manner. He asks about the student’s thoughts, and at the end

of the episode he even encourages the student to make his own solution of final tempo. This episode describes well the teacher's supportive style in general. He is interested in his student's ideas of the pieces and making music and, together with student, wants to re-create the piece – as opposed to master teachers in Koopman's et al. (2007:390) study, where lessons were easily dominated by the teacher and students were not encouraged to take initiative. Raekallio seems to have a non-authoritarian view of learning, as he himself articulated in his first interview: "The process of teaching really gives insight to both the teacher and the student." It is as if the teacher and the student have together set out on a voyage of discovery (see Billig et al. 1988:65).

However, technical piano problems are also solved with advanced students, so the teacher must be ready to skip between different levels (Teacher interview 3). During different piano lessons and moments the teacher is listening sensitively therefore to the type of help or guidance a student needs. Van Manen (1991) refers to a teacher's presence momentarily and situationally as *pedagogical moment*, moment that presumes pedagogical tact from a teacher. Pedagogical moment means encounters and interaction between a teacher and a student in which a teacher can cultivate the student's development in the best possible way. If we understand pedagogy as the excellence of teaching or, in Aristotle's words, a "good" or "virtue," as van Manen (1991:27-33) suggests, I would agree that the teacher is pedagogically tactful, and that a tactful person seems to have a sense of the right thing to do in each situation.

### **Respecting, encountering of musicians**

The students' relation to Raekallio is respectful. They appreciate their teacher and feel that they receive help for practising pieces, like one student tells: "Good things, I will do nicely, you can use them [advice of practicing] a long time in your own practicing" (Student interview 12).

Like Kari Kurkela (1993:336-337), I would speak about a positive teacher image in which a teacher is seen as a helper and supporter, as an advisor and counsellor. We can presume that students in master courses have found their way there voluntarily and may be supported by their own teachers, and that they were studying inspired by their inner motivations. In such a situation a student is responsive – he or she may come to a lesson to receive something new instead of presenting what he or she already is able to play (see Kurkela 1993:343-344). The further data shows that students' relations to the teacher vary according to how long they have been working with the teacher or how advanced they are in their professional developments. For the novice the teacher is a reliable helper who gives useful advice to avoid pitfalls, and the student's role is more like that of a recipient's: "I'm more such a student, that is a recipient . . . I don't too much quarrel if I don't really feel that I disagree" (Student interview 13). The students studied further find their relations to their teacher more an encounter of musicians (Student interviews 14 and 15).

### Leading to the ethos of a player

In piano teaching the musical aims are emphasized: the teacher underlines a good playing and he gives students pieces of advice how to practice in order to learn playing, to make piano pieces ready for their public presentations. He patiently helps his students in their practising processes as he himself states: “Let’s say if some people have difficulties to learn, I am foolishly patient, it is then only technique . . . must only find means how to make it easier . . . to take it seriously is such a story that I can’t compromise” (Teacher interview 3).

The teacher’s way of ‘taking seriously’ and ‘being patient’ can be understood as caring for and through the subject. The basis of Raekallio’s teaching is a hope that his students will be good pianists in the future, so that they can also continue in their artist’s work, although the most probable work for them is teaching in their area. This hope is borne also in situations in which the teacher is a little unsure about his student’s future. He describes one of his students as a skilful player, with “no fault in her playing”, but at the same time states that there are yet better pianists, “farther,” “more dazzling virtuoso,” “even younger.” However, the teacher hopefully leaves the soloist back door open for the student: “Basically I look at her possibilities in a positive way.” But he is surer that this student will be a good teacher, as she is an open person who copes well with other people. He estimates that “from a pianistic point of view the student is ready and will teach in an interesting place” (Teacher interview 3).

The teacher is an expert in his subject but also an example of his profession. By his own practice as a player and an artist, Raekallio is a pedagogue leading the students to the specific action culture of his field, to the ethos of a player. From that point of view, the teacher’s advice on practicing can be interpreted as educating the student to enter the pianist’s world and work and the western musical culture and tradition. At the same time, the teacher himself represents that world to the student; he is the model of a musician and a pianist. The teacher really *embodies* the subject he teaches (see van Manen 1991), he himself is what he teaches. In this case we can see that the teacher’s power is self-evident; it is intertwined in the culture of the music. On the other hand in this case the teacher does not behave in an authoritative way in lessons, but is humble in relation to music, as he states:

I have worked in pedagogical situations in which the work aims at the appearances of pieces. Pieces are therefore important. I start by trying to find out how the student tries to play the piece and compare it with my own idea of the piece. Then I try to combine those approaches. Not in the way that I would say that the piece is ‘from Sinai’ [sacred], but we are still in the same boat. No one has an exhaustive idea of the piece, but a master-work is always greater than the whole of its appearances. This teaching really adds insight. (Teacher interview 2)

## Conclusions

This study considers master-apprentice relation in music teaching. It focuses on the teaching of ‘master teacher’ Matti Raekallio by analysing his piano lessons and the interviews of him and his students. The results confirm a typical master teacher model in which the focus is on the musical score. In contrast to some views of the master teacher model, the teacher in this research seems ‘in the same boat’ as his students rather than taking a master’s ‘authoritative role.’ Raekallio teaches in quite a constructive way, adjusting his teaching to suit the needs of different students and their different stages of competence. In the teacher-student relationship during the lessons, he makes his practical knowledge visible and audible by playing, by verbalising, and by reflecting aloud. The students are taught knowledge and skills but also guided in the culture and practice of the field. Teaching practice is concentrated on the music itself and also on working to achieve ‘good results’ to the degree that it might be described as ‘passion.’ Both the teacher and his students have a lively intention to make music, a so-called ‘we-intention’ (Kansanen 2004:102-103).

Instead of imitation learning I would rather speak in this study of model learning, noting that this research confirms our understanding of the significance of model learning in music teaching. During lessons the teacher gave the students an elaborate model of performance, a model that targeted the physical performance demanded by the piece or the musical expression. On the other hand, the technique and interpretation of playing cannot be separated from each other: a musical expression of a certain type or aural image demands a certain technical performance, and the technical performance can be regarded as a part of the expression. As Raekallio (1995:22) formulates, “A pianist’s technique and interpretation are one and the same thing; they can’t be separated from each other.” By performing during lessons and as performing artist the teacher is also a model of musician for his students. This statement is parallel with Klaus Nielsen’s (2006) research results of his study about students’ learning at the Academy of Music in Arhus (Denmark). Nielsen (2006:3) argues that besides piano techniques and music interpretation students learn from their main teachers a relationship to music in general. Angeliki Triantafyllaki (2010) remarks that ‘performance teachers’ – as ‘main teachers’ usually are – contribute to promoting authentic learning experiences for both themselves and students.

Although music teaching may be referred to as a ‘secret garden,’ as a space between a master and a novice to which others often have no access, on the basis of this research it would be more accurate to speak in the manner of Nielsen (2006) of the transparency of a master’s work. Transparency refers to Raekallio’s, the teacher’s, ability to make a musical performance visible and audible through words and by playing himself. The teacher’s playing can be a part of giving feedback, a reaction to the student’s playing, upon which the student receives direct and accurate feedback to his or her playing. In this way the teacher, both through his or her own example and through the giving of feedback, sets standards for the student to be aimed at in practice.

## Discussion

What might the significance of a single study be on the teaching of music teaching generally; is the ‘master teaching’ I have described ‘good’ music teaching, an example of top-quality teaching that should be strived for? Indeed in other teacher research it has been seen as important to investigate the expert teacher model so that it is known towards what mark teachers are being developed (Stenberg & Horvath 1995). We may ask nonetheless who defines an expert, and is ‘good teaching’ the teaching of those who have been identified as experts (see Billig et al. 1988:65, Elbaz 1990:27). It is clear that profession-oriented studies require certain skills and readiness from a teacher, whether the teacher is a so-called ordinary teacher or a master teacher. It is also clear that at different ages, different teachers are needed, upon which one may consider that the potential teachership and other expertise of those teachers would lean in different ways. We may ask are these different issues taken into consideration when training music teachers; how should such issues be seen in that training; will the benchmark for all music teaching continue to be a kind of performance-oriented master teacher’s model?

Research in the area is needed so that we can better understand the culture of the field (Nerland 2007, Triantafyllaki 2005) and also the experiences and understandings of its teachers and students. This research confirms the significance of instrumental music teachers in different phases of lives of their students and in the process of becoming a musician or ‘new master teacher’. To strengthen the voice of the music teacher, we need more music teachers’ narratives, narratives in which they describe their work and being as a teacher. More descriptive research is needed on everyday teaching events and on the teaching of students of different ages. Versatile research would enable the generalisation or modelling of thought concerning the teaching of music. This research deals with music teaching for the most part from the point of view of the teacher. To widen the horizon, research is needed in which students have the chance to talk about their own experiences during music lessons. In student-oriented research the focus would shift naturally to the study of learning. In particular, the significance of the master-apprentice relationship in teaching and learning would be highlighted (Koopman et. al 2007). The subject might be examined further, and it might be explained how teaching in general could benefit from the best sides of the master-apprentice tradition, for example when cultivating new teaching concepts.

## Notes

<sup>1</sup> Imitation learning is linked to the behaviourist learning concept whose basic form is the formation of stimulus-reaction (S-R) associations: when a student is given a suitable stimulus, a process starts in the student that leads to a result. The student’s correct, pre-defined reactions are a demonstration of the success of the teaching. This type of understanding can lead to seeing the student as a passive recipient who cannot take responsibility for his or her learning (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003:148-151, 195-196). The authority of a teacher during a lesson can

cause the passivisation of a student and lead to a situation in which no room exists for discuss or presenting different viewpoints and in which the student next to imitates the teacher. This may prevent the student's musical development and the discovery of his or her own role as a producer of music (Tait 1992:532).

<sup>2</sup> The relation between the teacher and the student has been one of the main research interests both in Anglo-American and German educational research literature. In the *Geisteswissenschaft pedagogy* it has been one of the basic concepts and it has been characterised as asymmetrical and interactive; a student cannot be forced into it and it aims for the student's best so that the student develops into independence and the teacher makes her/himself finally unnecessary, making "a pedagogical suicide". (See Kansanen & Meri 1999)

<sup>3</sup> Story and narrative are the important concepts in narrative research. In the study of literature, story is defined as a sub-concept of narrative (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005:189-192). In this article the terms are used synonymously.

<sup>4</sup> Theoretically teacher's narrative way of thinking is understood in this study as a narrative mode of thought presented by Jerome Bruner (1986:11-14). Bruner defines two modes of thinking and knowledge. Bruner's paradigmatic or logico-scientific mode of thought operates through well-formed arguments, through a search for universal truths, and through the organisation of elements into categories and theories (e.g., scientific thinking), whereas the narrative mode of thought operates by combining elements into well-wrought stories that aspire to be life-like and believable.

## References

- Baddeley, Jenna & Singer, Jefferson (2007). Charting the life story's path. Narrative identity across the life span. In D. J. Clandinin (ed.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 177-202). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Billig, Michael, Condor, Susan, Edwards, Derek, Gane, Mike, Middleton, David & Radley, Alan (1988). *Ideological dilemmas*. London: Sage.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (2006). Culture, mind, and narrative. In J. Bruner (ed.) *In search of pedagogy. Volume II. The selected works of Jerome S. Bruner* (pp. 230-236). London: Routledge.
- Davidson, Jane W., Moore, Derek G., Sloboda, John A., & Howe, Michael J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education* 46(1), 141-160.
- Elbaz, Freema (1990). Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (eds.) *Insight into teacher's thinking and practice* (pp. 15-42). London: Falmer Press,
- Elbaz-Luwisch, Freema (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibility*. Greenwich (Conn.): Information Age.

- Elliott, David J. (1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Gholson, Sylvia A. (1998). Proximal positioning: A strategy of practice in violin pedagogy. *Journal of Research in Music Education* 32(2), 113–122.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1990). Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (eds.) *Insight into teacher's thinking and practice* (pp. 107-118). London: Falmer Press.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Egan (eds.) *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24-38). New York: Teachers College Press.
- Hansen, David T. (1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies* 25(5), 397-422.
- Husu, Jukka (2002). *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. The University of Helsinki. Research in Educational Sciences 9.
- Hyry, Eeva Kaisa (2007). *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana* [Matti Raekallio as a narrator and interpreter of his music teaching]. Acta Universitatis Ouluensis E 95. Oulu: University of Oulu. (Doctoral Thesis)
- Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa (in press) Narratives in teaching practice – Matti Raekallio as narrator in his piano lessons. *Music Education Research*.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu (2005). Kerronnallinen haastattelu [Narrative interview]. In J. Ruusuvoori, & L. Tiittula (eds.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* [The interview: examination, situation, and interaction] (pp. 189-222). Tampere: Vastapaino.
- Kansanen, Pertti (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. [The concept world of teaching] Opetus 2000. PS-kustannus.
- Kansanen, Pertti & Meri, Matti (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications* 2(1), 107-116.
- Kennell, Richard (2002). Systematic research in studio instruction in music. In R. Colwell & C. Richardson (eds.) *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 243-256). New York: Oxford University Press.
- Koopman, Constantijn, Smit, Nico, de Vugt, Adri, Deneer, Paul & den Ouden, Jeanette (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research* 9(3), 373-97.
- Kostka, Marilyn J. (1984). An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education* 32(2), 113-122.
- Kurkela, Kari (1993). *Mielen maisemat ja musiikki*. [Mindscapes and music] Helsinki: Sibelius Academy.
- Manturzewska, Maria (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music* 18(2), 112-139.
- Matthews, Denis (1985). *Beethoven* [translated into Finnish by R. Kauko]. Helsinki: Otava.



- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Universitetet i Oslo. Oslo: NMH-publikasjoner, 2004:1.
- Nerland, Monika (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an Academy of Music. *Music Education Research* 9 (3), 399-416.
- Nielsen, Klaus (2006). Apprenticeship at the Academy of Music. *International Journal of Education & the Arts* 7(4). Retrieved from <http://www.ijea.org/v7n4/v7n4.pdf>
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1997). Current issues of apprenticeship. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research* 7(3), 130-139.
- Raekallio, Matti (1995). Tekniikka ja tulkinta: Kumpi ohjaa kumpaa? – Ajatuksia pianistin työstä [Technics and interpretation: Which leads which? – Thoughts of the work of pianist]. *Rondo* 33(1), 22-27.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright Johan & Soini, Tiina (2003). *Oppiminen ja koulutus [Learning and education]*. Helsinki: Otava.
- Riessman, Catherine K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Rosenthal, Roseanne K. (1984). The relative effects of guided model, model only, guide only, and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists' musical performance. *Journal of Research in Music Education* 32(4), 265-274.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research* 5(3), 214-226.
- Siebenaler, Dennis J. (1997). Analysis of teacher–student interactions in piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education* 45(1), 6-20.
- Sosniak, Lauren A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (ed.) *Developing talent in young people* (pp. 19-67). New York: Ballantine Books.
- Stenberg, Robert J., & Horvath, Joseph A. (1995). *A prototype view of expert teaching. Educational Researcher* 24(6), 9-17.
- Tait, Malcolm (1992). Teaching strategies and styles. In R. Colwell (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 525-534). New York: Schirmer Books.
- Triantafyllaki, Angeliki (2005). A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research* 7(3), 383-387.
- Triantafyllaki, Angeliki (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research* 12(1), 71-87.
- Van Manen, Max (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 4(2), 135-170
- Young, Vanessa, Burwell, Kim, & Pickup, David (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research* 5(2), 139-155.





## Master-apprentice relation in music teaching

---

Researcher, Ph.D.  
Eeva Kaisa Hyry-Beihammer  
Department of Educational Sciences  
P.O. Box 2000  
FI-90014 University of Oulu, Finland  
eeva.hyry@oulu.fi

**Appendix 1. System of general education and music education in Finland**

	Doctoral programmes in universities		Doctoral programmes in universities	
	Universities	Universities of applied sciences	Programmes of music in universities of applied sciences	Sibelius Academy
				Departments of music education in universities
18	General upper secondary schools	Vocational institutions	Conservatories	18
17				17
16				16
15	Comprehensive schools		Music institutions and schools	15
14				14
13				13
12				12
11				11
10				10
9				9
8				8
7				7
6	Pre-primary education		Preparatory groups for music and playing Music kindergartens	6
5	Kindergartens			5
4			4	
3			3	
2			2	
1				1
0				0
<b>Age</b>	<b>General Education</b>		<b>Music education</b>	<b>Age</b>

## Belcanto som praksisfellesskap

### Å forske på læreprosesser i kor fra et situert læringsperspektiv

*Anne Haugland Balsnes*

#### **ABSTRACT**

***Belcanto as a community of practice. Researching a local amateur choir practice from a situated learning perspective.***

*This article focuses on the use of theories of situated learning, and more specifically, theory of communities of practice in research on a local amateur choir practice. Jean Lave and Etienne Wenger's ideas (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) inspire researchers to work with concepts such as community, belonging, meaning and identity work to explore processes of learning involved in communities of practices. Within a situated learning perspective, processes of learning and identity formation are integrated. Learning transforms who we are and what we can do. These ideas are illustrated by examples from a case study of Belcanto, a mixed amateur choir situated in a small community in Southern Norway. The discussion points to a positive outcome of using these theories when researching learning processes of such a choir practice, but also that the theories need to be both supplemented and adjusted when meeting the empirical material.*

*Keywords: Choir, situated learning, community of practice*

## Innledning

Mer enn 200 000 nordmenn synger i kor. Korsang er den musikkaktiviteten som samler flest mennesker. Kor er derfor en betydningsfull musikkpedagogisk arena, hvor mennesker i alle aldersgrupper kan få musikkopplæring utenfor de tradisjonelle utdanningsinstitusjonene. På tross av den store utbredelsen har forskningen på feltet vært marginal – først i 2009 kom de to første nordiske musikkpedagogiske Ph.D.-studiene som omhandlet kor (Balsnes 2009, Sandberg Jurström 2009). Hvordan kan musikkpedagogisk forskning nærme seg korfeltet, og hvilke perspektiver kan anlegges? I denne artikkelen drøftes én mulig tilnæringsmåte, nemlig hvordan situert læringsteori (Lave & Wenger 1991), og mer spesifikt teori om praksisfellesskap (Wenger 1998), kan belyse læreprosesser i en amatørkorpraksis. Det pekes på fordeler ved bruk av teorien, men også på dens begrensninger i møte med

det empiriske materialet, som er hentet fra en undersøkelse av en lokal amatørkorpraksis (Balsnes 2009). Det vil bli argumentert for at teorien både må suppleres og justeres for å fange viktige aspekter ved læringen som foregår i en slik korpraksis.

Undersøkelsen det refereres til, ble gjennomført i forbindelse med mitt Ph.D.-arbeid. En casestudie ble utført i koret *Belcanto*, som har tilhørighet i Søgne. Kommunen ligger helt sør i Norge mellom byene Mandal og Kristiansand og har ca. 10 000 innbyggere. Bygda har opplevd en tredobling av folketallet de siste femti år, mye pga. en 17 km. lang skjærgård og nærhet til byer med jobbmuligheter. Bygda har et aktivt kulturliv med over 300 frivillige lag og foreninger, hvor *Belcanto* er en del av bildet.

Koret ble startet i 1985 som et alternativ til det eksisterende kirkekoret (som siden ble lagt ned), og skulle være åpent for alle over 23 år som var glade i å synge. *Belcanto* er tilknyttet den lokale statskirken, men man har hele tiden lagt vekt på å opptre også i ikke-kirkelige sammenhenger. Koret har samarbeidet med andre lokale aktører, og med profesjonelle solister og musikere. Det er to milepæler i *Belcanto*'s historie; fremføringen av syngespillet *Sanger om Søgne* som ble satt opp for fjerde gang i juni-2010, og samtidsmusikkverket *Kyst*, som ble fremført på en av Søgnes øyer i 2003. Begge var urfremføringer og komplekse prosjekter både musikalsk og arrangementsteknisk. Ved undersøkelsens begynnelse i 2004 besto koret av ca. 45 medlemmer, de fleste i førti- og femtiårene. De aller fleste bodde i Søgne, men mange var innflyttere.

I casestudien ble ulike kvalitative innsamlingsteknikker brukt; deltagende observasjon over en periode på tre år, intervjuer av 17 kormedlemmer, og analyse av dokumenter fra korets tjuenårige historie. I deler av tiden studien foregikk var jeg også dirigent for koret. Denne dobbeltrollen reiser selvsagt metodiske utfordringer som er inngående drøftet i selve Ph.D.-avhandlingen (Balsnes 2009), men som det ikke blir redegjort for i denne sammenhengen.

Gjennom analysen av det empiriske materialet ble det klart at forskning på læreprosesser i en så mangefasettert institusjon som et lokalt kor, fordret et bredt teoretisk utvalg. Særlig antropologiske og sosiologiske teorier viste seg å kunne belyse ulike deler av materialet. Et kor er en tidsbegrenset sosial praksis som møtes på ukentlig basis. Jean Lave og Etienne Wenger, som nettopp representerer en antropologisk og sosiologisk tilgang innen pedagogikken, presenterer en måte å forstå hvordan læringsprosesser er integrert i slike sosiale praksiser og hvordan læringen skjer. Deres innfallsvinkel er *helhetlig* i forhold til hvordan den inndrar hele personen, og hvor læring og identitetsarbeid er integrerte prosesser. Vi skal se at et slikt helhetlig perspektiv var fruktbart med hensyn til å fange opp hvordan og hvilke læreprosesser som foregikk i et lokalt kor, og hva slags kontekst læringen foregikk i. Lave og Wengers teorier bidro dermed til et videre fokus enn kordeltakelsens implikasjoner i relasjon til et rent musikalsk læringsutbytte. Hovedforskningsspørsmålet som ble utviklet gjennom et samspill mellom teoretiske perspektiver og det empiriske materialet, dreide seg om hvordan deltakelse i et lokalt amatørkor bidrar til læring og identitetsutvikling. Også andre korstudier fremhever at kordeltakelse impliserer læring og utvikling på ulike områder (se bl. a. Høgne 1998, Knudsen 2003, Persen 2005, Sandberg Jurström 2001).

## Teori om praksisfellesskap

I det følgende blir det redegjort for Lave og Wengers tilgang. Det er ikke lagt vekt på å presentere alle sider ved teorien, men å redegjøre for de aspektene som har vært relevante i analysen av det empiriske materialet i korstudien.

### Sosial teori om læring

Wengers teori om praksisfellesskap plasserer seg innenfor et *sosiokulturelt læringsperspektiv*. I følge den svenske læringsteoretikeren Roger Säljö står dette synet på læring i motsetning til både det rasjonalistiske perspektivet hvor læringen kommer innenfra mennesket selv, og det empiristiske perspektivet hvor læringen skjer ved at noe tilføres utenfra (2001:50-51). Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er spørsmålet hvordan mennesket tilegner seg samfunnsmessige erfaringer gjennom ulike aktiviteter i samfunnet – som f.eks. i kor. Læringen regnes som en del av hverdagslivet, og av en mer omfattende sosial praksis. Dette gjør at perspektivet i utgangspunktet passer godt om man undersøker læring i kor, som foregår utenfor de formelle utdanningsinstitusjonene, og som er del av en etablert sosial praksis. I følge Lave og Wenger selv er teori om *situert læring* en kontrast til mer intellektualiserende og individualiserende læringsforståelser ved at læringen skjer gjennom *deltakelse* i sosial praksis (1991). Wenger, som har utviklet sin teori om læring i praksisfellesskap på grunnlag av teori om situert læring, mener at interessen for spørsmålet om praksis går helt tilbake til Marx. Han nevner en rekke teoretikere fra ulike felt som inspirasjonskilder til sin tilnærming, både praksisteoretikere og forskere hvis teorier dreier seg om beslektede emner (1998:281-282). Wengers teori gir dermed en sammensatt og flerfaglig tilgang.

### Kjennetegn ved praksisfellesskap

Praksisfellesskapskonseptet refererer til den sosiale læringsprosessen som oppstår når mennesker samarbeider om en felles interesse over en tidsperiode. Man kan også si at et praksisfellesskap er et sett med relasjoner mellom personer, aktiviteter og verdener som foregår over tid. Samtidig har det relasjoner til andre praksisfellesskap. Vår deltakelse i slike fellesskap former ikke kun hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør, sier Wenger (1998:4). Han sier at å være med i for eksempel en klikk på en lekeplass eller i et arbeidsteam – eller i et kor kan det legges til – er både en slags handling og en måte å høre til på. Altså favner hans teori aspekter som identitet, mening og tilhørighet.

Alle mennesker deltar i flere ulike praksisfellesskap, selv om de fleste hverken har offisielle navn eller utstedelse av medlemskort. Koret, som opererer med medlemslister og vedtekter, er et relativt organisert fellesskap i så måte. Hva karakteriserer et praksisfellesskap? For Wenger er ikke et praksisfellesskap bare en tilfeldig samling av mennesker. Begrepet er heller ikke synonymt med gruppe, team eller nettverk (1998:72). Wenger

nevner tre hovedkjennetegn ved praksisfellesskap. Det første er *gjensidig engasjement* (ibid.:73). Praksis eksisterer fordi mennesker er engasjert i handlinger hvis mening de forhandler innbyrdes. Det er ikke fordi sangerne møtes i samme rom hver uke at de danner et praksisfellesskap, men fordi de opprettholder tette relasjoner av gjensidig engasjement omkring det de er samlet om. I Belcantos tilfelle handler dette om å skape god korsang og et godt miljø (jfr. korets vedtekter).

Wengers andre kjennetegn ved praksis som kilde til fellesskap, er forhandlingen av en *felles virksomhet* (1998:77). Han fremhever tre punkter vedrørende en virksomhet som holder praksisfellesskapet sammen. For det første er den et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess som avspeiler det gjensidige engasjementets fulle kompleksitet. Videre er virksomheten definert av deltakerne – den er deres “eiendom” på tross av alle faktorer de ikke har kontroll over. Dersom ulike hendelser som inntreffer gjør at opplevelsen av et slikt eierforhold er vanskelig å opprettholde, truer det korpraksisen. Til sist skaper virksomheten en gjensidig ansvarlighet som en integrert del av praksis. Enkelte aspekter ved denne ansvarligheten kan tingliggjøres i form av regler, vedtekter, styre- eller årsmøtevedtak, men ikke-nedskrevne regler er minst like viktige. Disse handler om hva man kan gjøre og ikke, hva man kan snakke om og hva man skal unnlate å nevne, hva som er viktig og hva man kan se bort i fra, hva man skal forsvare og hva man skal ta for gitt. Selv når virksomheten er tingliggjort i form av utsagn, utvikler praksis seg videre ved at deltakerne forhandler frem fortolkninger av utsagnene.

Det tredje kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskapssammenhenger Wenger fremholder, er utviklingen av et *felles repertoar* (1998:82). Den felles utøvelsen av virksomheten skaper over tid ressurser som kan brukes til meningsforhandling. Et slikt repertoar kjennetegnes av at det reflekterer virksomhetens historie, og ved at det av natur er flertydig. Et praksisfellesskaps repertoar omfatter rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler, sjangere, handlinger eller begreper som fellesskapet har produsert i løpet av sin eksistens, og som har blitt en del av praksis. Wenger betegner disse felles ressurser for *repertoar*; nettopp for å understreke at de står til rådighet for videre engasjement i praksis. Repertoaret er gjenkjennelig i forhold til historien, men kan også reengasjeres i nye situasjoner. Flertydigheten er en betingelse for selve muligheten til meningsforhandling. Wenger mener det er nytteløst å fjerne flertydigheten, man må heller søke etter sosiale ordninger som setter historien og flertydigheten i arbeid, og som slik gir mulighet for forhandlinger. Felles praksis betyr dermed ikke nødvendigvis felles overbevisninger eller enighet. Motstridende fortolkninger bør ifølge Wenger ikke ses på som problemer, men heller som anledninger til produksjon av nye meninger. Nettopp meningskonstruksjon og meningsforhandling står sentralt i Wengers oppfatning av forandrings- og læreprosesser i praksisfellesskap.

## Legitim perifer deltakelse

For Wenger handler læring om vår levde erfaring med deltakelse i verden. Han spekulerer i om ikke læring er en del av vår menneskelige natur i like høy grad som det å spise eller å sove. Læring er livsoppretholdende og uunnngåelig, og han mener vi er gode til det hvis vi får sjansen (1998:3). Læring er dypst sett et sosialt fenomen, og kanskje det derfor er viktig med en aktiv fritidsbeskjeftigelse der man lærer noe, spør Wenger. Som i kor, kan det legges til.

En konsekvens av dette synet på læring, er at den ikke alene skjer som *tilegnelse* av kunnskap. Læring er en tilblivelsesprosess, den transformerer hvem vi er og hva vi kan gjøre. Dermed er *læring* og *identitetsarbeid* to uadskillelige aspekter ved samme fenomen. Begge er fundamentalt knyttet til *legitim perifer deltakelses*-konseptet (LPD) som står sentralt i Lave og Wengers teori (1991:29). Læring forstås som en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltakelse i et praksisfellesskap. Konseptet gir blant annet muligheten til å diskutere relasjoner mellom nyankomne og veteraner i fellesskapet og belyser hvordan nykommere finner sin plass i koret. Disse blir plassert direkte inn i koret uten noen form for aspirant-tid. Deres deltakelse er legitim fra første stund av. Deltakelsen er imidlertid perifer i forhold til at kompetansen ennå ikke er utviklet. Den nyankomne trenger hjelp og støtte som vedkommende kan få av mer erfarne nabosangere. I studien betegnes denne funksjonen som “Sitting next to Nellie” (Heiling 2000), hvor “Nellie” er den erfarne sangeren som støtter den nyankomne. En mann forteller følgende om sin første tid i koret:

Jeg var veldig spent på om jeg passa inn i et kor [...] Jeg var veldig spent for jeg trodde det lå veldig høyt for meg det koret. Men så blei jeg hengende med [NN] og brukte hans stemme til å korrigere min stemme. Jeg la meg på han, og egentlig så gikk det tålig. Så [NN] kan jeg takke for at jeg kom over den første terskelen.

Denne mannen kan betegnes som en lærling som aktivt bruker en mer erfaren sanger som støtte. På sikt beveger de nye seg videre på deltakerbaner gjennom læringslandskapet og blir tryggere, mer erfarne, får mer kunnskap, og vil kanskje etter hvert bli blant dem som støtter nye sangere.

Det er imidlertid viktig å presisere at LPD-modellen er et analytisk perspektiv på læring, ikke en pedagogikk. Læring finner sted ved legitim perifer deltakelse uansett om det er en pedagogisk hensikt eller ikke. Med andre ord skilles det mellom læring og intendert undervisning. Wenger sier at vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement i denne som meningsfullt, er i siste innstans det læringen skal produsere (1998:4). For å oppsummere hovedpoenget: Deltakelse i praksisfellesskap impliserer læring som igjen transformerer individers selvforståelse.

Wenger selv oppsummerer praksisfellesskapsmodellen slik: For at sosial deltakelse skal kunne karakteriseres som en prosess som dreier seg om læring og innsikt, må følgende komponenter være til stede; læring som utførelse (praksis), som erfaring (mening), som

tilblivelse (identitet), og som tilhørighetsforhold (fellesskap) (1998:5). Disse konseptene viste seg å være sentrale i det empiriske materialet i korstudien, og fungerte som analytiske verktøy.

I det følgende presenteres eksempler på hva to av disse konseptene har bidratt til å få frem i forhold til læreprosesser i kor. *Læring* som tilhørighetsforhold diskuteres først. Det handler om konteksten læringen foregår i, og om betingelser for at læringen skal finne sted. I tillegg pekes det på ulike erfaringer kordeltakelsen gir, og hva slags læring som foregår både på det sosiale og musikalske området. Deretter drøftes hvordan konseptet *læring som tilblivelse* bidrar til forståelse av kordeltakelsens implikasjoner i forhold til læring og identitetsarbeid.

## Læring som tilhørighetsforhold

### Lokal tilhørighet

Læring handler for Wenger om fellesskap og tilhørighetsforhold. I studien knyttes Wengers tilhørighetskonsept til både den lokale, den sosiale og den musikalske dimensjonen ved korets virksomhet. Det lokale er selvsagt et aspekt ved det sosiale, men i Belcantos tilfelle er dette en så viktig del av virksomheten at denne dimensjonen behandles separat. I det følgende gis det først eksempler på nettopp den lokale tilknytningen. Dette er et aspekt som ikke tidligere er behandlet i studier med kor som forskningsfelt. Gjennom analysen av det empiriske materialet utviklet det seg et bilde av et kor som har en sterk forankring i det lokale. Særlig forestillingen *Sanger om Søgne* tematiserer sted, identitet og tilhørighet.

For Wenger handler, som vi har sett, læring i sosiale fellesskap om endring av identitet, virkelighetsopplevelse, sosiale roller og selvfølelse. Dette kan også gjelde i forhold til konstruksjon av *lokal* identitet, opplevelse av *sted*, og ens egen plassering i lokalsamfunnet. Deltakelse i et *lokalt* kor fører ikke bare til endret deltakelse og posisjon i korfellesskapet, men også til endringer i forhold til det større fellesskapet som koret er situert i, nemlig lokalsamfunnet. Med Lave og Wengers begreper kan man se på en innflytter som perifer deltaker i forhold til det lokale. Via deltakelse i et av lokalsamfunnets små praksisfellesskap, kan personen gradvis få en mer sentral posisjon også i det store fellesskapet, noe vi skal se eksempler på fra det empiriske materialet.

I analysen av korets lokale tilknytning var det imidlertid fruktbart å supplere Lave og Wengers teorier. Særlig antropologiske tilganger bidro til en diskusjon av stedstilhørighetens plass i det moderne (bl. a. Bauman 2000, Cohen 2002, Thuen 2003). Flere forskere trekker frem mobilitet, globalisering, differensiering, avlokalisering og individualisering som kjennetegn på det moderne (se bl. a. Thuen 2003). Fellesskap og lokalsamfunn ser allikevel ut til være betydningsfulle også i vår tid (Amit-Talai 2002, Cohen 2002). Der møteplassene tidligere var knyttet opp til næring og yrkesfellesskap, kan nye fellesskapsformer som



kultur- og fritidsaktiviteter fasilitere for tilhørighet og sosial integrasjon for moderne mennesker. Det er flere kormedlemmer som forteller at Belcanto har fungert som utgangspunkt for sosial integrering i bygda. Ved å bli kjent med korkolleger, har de også fått inngang i andre lokale nettverk utenfor koret. “De fleste bekjenskaper jeg har i Søgne er jo via koret på en eller annen måte,” sier en av de som er innflyttere. Kordeltakelsen fører dermed til en type stedstilhørighet som handler om stedet som utgangspunkt for sosiale relasjoner (Wiborg 2003).

Belcanto er et typisk lokalt kor. De aller fleste medlemmene bor i Søgne. De fleste opptredenene foregår i bygda. Koret har i liten grad knyttet seg til et regionalt eller nasjonalt felt gjennom de mulighetene som finnes i form av nasjonale kororganisasjoner med regionalavdelinger, festivaler eller konkurranser. I en lokal sammenheng ønsker imidlertid koret å favne bredt. Det er tilknyttet den lokale menigheten, men synger “alle tenkelige og utenkelige steder ute og inne”, som det sies. Denne allsidigheten er viktig for kormedlemmenes selvforståelse. Koret er med på å sette en spiss på ulike arrangementer som foregår i bygda og i menigheten: “Når noe er på ferde er Belcanto der”. Koret skaper både høytid og fest. Kormedlemmene selv opplever å bety noe i lokalsamfunnet: “Vi leverer noe til folk”. Et stolt medlem mener at koret er den mest betydningsfulle kultur-faktoren i bygda. Koret kan også sies å ha hatt en kulturpolitisk betydning i kommunen ved at uteamfiet i tilknytning til kommunens kultursentrum Søgne Gamle Prestegård, ble bygget til den første forestillingen med *Sanger om Søgne* i 1997. I løpet av fire dager hadde nærmere 2500 mennesker vært innom det nye amfiet, som dermed raskt ble etablert som sted for kulturelle begivenheter.

Belcanto ønsker å samarbeide lokalt. Tilknytningen til den lokale menigheten gjør at koret opptrer jevnlig i forbindelse med gudstjenester og andre arrangementer i menighetens regi. Flere faste arrangementer inkluderer samarbeid med andre lokale kulturinstitusjoner, som den årlige adventskonserten hvor også Søgne bygdekor og Søgne Messingensemble deltar. Opp gjennom historien er det eksempler på samarbeid med skoler, barnekor, ungdomskor, familiekor, dansegrupper, teatergrupper, mållag, turnlag, kunstlag, m.m.

Når den lokale dimensjonen i det moderne får mindre betydning som samhandlingsarena, kan steder få økt symbolsk betydning. Både konkrete fysiske og kulturelle uttrykk som fortellinger, festivaler, litteraturutgivelser og lignende bidrar til den symbolske konstruksjonen av et sted (Bjerkli 1995, Mathisen 2000). I Søgne har koret Belcanto initiert og fremført *Sanger om Søgne*, som nettopp er ulike fortellinger om stedet Søgne. Forestillingen er korets største løft, men også største suksess. Uroppføringen i 1997 trakk ca. 2500 publikummere. *Sanger om Søgne* ble gjentatt i 1999, 2006 og 2010 med gode publikumstall. Temaer for sangtekstene ble jobbet frem av en gruppe lokalhistorikere. De tar for seg historikk, natur og steder, kultur og folkeliv. Gjennom medieoppslag har forestillingen bidratt til å sette Søgne på kartet. Mange mennesker er i sving for å få gjennomført oppsetningen, som oppføres på kommunens kultursentrum *Søgne gamle prestegård*. Kormedlemmene har en sterk opplevelse av at de er med på å berike bygda med forestillingen: “For en gavepakke til en kommune”, sier en. De mener forestillingen

virker samlende på bygda, og opplever at det de gjør har politisk betydning. *Sanger om Søgne* er et innslag i debatten om kommunesammenslåing som med jevne mellomrom kommer opp i lokale medier.

I forestillingen brukes mye humor, parodiering og selvironi. Den får folk til å le av seg selv. Dermed ser de seg selv i et annerledes perspektiv, og kan få nye erkjennelser. Samtidig som det i flere tekster drives ap med lokalpatriotismen, ligger det stor kjærlighet til bygdas natur, kultur og mennesker bak tekstene. Gjennom arbeidet med forestillingen lærer kormedlemmene om bygda. “Jammen så lærte jeg så mye om Søgne som jeg aldri har visst før [...] jeg er en god Søgnehistoriker blitt”, sier en mann, og en annen forteller at han etter *Sanger om Søgne* har fått lyst til å fordype seg i lokalhistorie. Kormedlemmene er også tydelige på forestillingens betydning for opplevelse av lokal tilknytning: “det gjør at en føler seg mer knytta til bygda når en synger om der en bor”. Et medlem sier at etter å ha vært med på *Sanger om Søgne* er det umulig å flytte.

Uansett hvilken betydning man tillegger stedstilhørigheten i det moderne, må den forhandles og konstrueres (Thuen 2003, Wiborg 2003). *Sanger om Søgne* har gitt kormedlemmene materiale til forhandling og konstruksjon av tilhørighet. Kordeltakelsen har dermed fungert forankrende i forhold til lokal identitet og stedstilhørighet, for *Sanger om Søgne* “var jo tross alt om oss”, som en sier det. Gjennom kordeltakelsen får medlemmene opplevelser og erfaringer de kan bruke som materiale i en identitetskonstruksjonsprosess knyttet til sted. De lærer simpelthen å bli *Søgneboere*. Wengers teori om praksisfellesskap og betoningen av tilhørighet samt supplerende teori, bidro i analysen av dette viktige aspektet ved Belcantos korpraksis.

## Sosial tilhørighet

Til nå har vi hovedsakelig undersøkt relasjoner som strekker seg fra koret og utover i lokalsamfunnet. Wengers tilhørighetskonsept er også relevant å bruke om relasjonene som oppstår innad i korfellesskapet. I analysen av koret som sosialt nettverk er teoritilfanget supplert med bl. a. teori om sosial kapital (Putnam 2001), som dreier seg om sosiale nettverk og den gjensidighet og tillit som oppstår i forbindelse med dem.

Selve koret er for mange et holdepunkt i tilværelsen som er med på å strukturere året i en fast syklus. “Om en ikke skal noe annet den uka, da er det i alle fall det [koret] å gå fast til”, sier et medlem. Koret fungerer også som et fristed: “Koret er en sånn liten plass for meg selv som ikke er jobben. Det er på en måte et lite fristed. Fri fra familie og jobb”, fortelles det. Samtidig er ikke Belcanto bare et “stikke-innom-kor”, som en kaller det. Mange vektlegger forpliktelsen til å møte opp som noe positivt. I tillegg til fast oppmøte er det mange ansvarsoppgaver som må fordeles for å holde korvirksomheten i gang.

Den amerikanske statsviteren Robert D. Putnam mener at tilhørighet i fellesskap som treffes ansikt til ansikt er betydningsfullt (2001). Koret er et slikt fellesskap, forteller et medlem:

Du treffer andre mennesker som er hyggelige å snakke med, og vi kan sitte i en pause og snakke om alt mulig rart. [...] hvis jeg bare hadde pendla mellom hjem og [arbeidssted] så hadde jeg ikke hatt den muligheten.

Koret fungerer som et ressurs- og omsorgssenter hvor medlemmene kan få støtte og hjelp om det trengs. Det er flere eksempler i materialet på at koret fungerer som et utvidet nettverk, ikke bare for kormedlemmene selv, men også for deres pårørende som ikke er med i koret. “Jeg ser på koret som en utvidet familie”, fortalte en enke som hadde hatt sin mann med i koret i mange år.

I Belcanto er man engasjert i god korsang, men også i å *ha det gøy*. Dette er et viktig aspekt ved korvirksomheten. Det må ikke bli for “seriøst”, som noen kaller det. I Belcanto fungerer *humor* i form av kommentarer ment til å fremkalle latter som fellesskapslim. Den garanterer i tillegg for opplevelsen av å ha det gøy. Humoren spiller på et felles repertoar av historier, sjargong og interne vittigheter, jfr. et av Wengers kjennetegn på praksisfellesskap (1998:125). Gjennom korets historie er det nærmest utviklet et eget stammespråk som nye medlemmer gradvis lærer seg. Praksisfellesskapet preges av inneforstått humor og vitende latter som er viktig for trivsel og opplevelsen av tilhørighet.

Ifølge Wenger er man i et praksisfellesskap engasjert i handlinger hvis mening det stadig forhandles om, både individuelt og kollektivt, og disse forhandlingene involverer forandring og læring. Motstridende fortolkninger anses ikke som problematisk, men tvert om som en anledning til produksjon av nye meninger (1998:85). Opprør avslører ofte større engasjement enn passiv konformitet. I studien ble dette aspektet ved korpraksisen utdypet med et sosiologisk perspektiv anført av Georg Simmel (1955). Han mener at konflikt er en av de viktigste formene for interaksjon mellom mennesker, og at konflikter også innebærer positive krefter (ibid.:13). Simmel trekker frem en interessant tosidighet ved begrepet *unity*. Vi er vant til å tenke på begrepet i forhold til konsensus og harmoni, men det betyr også enhet og helhet (ibid.:16-17). Et samfunn trenger både harmoni og disharmoni, forening og konkurranse. Studien viste da også at koret ikke bare var preget av positive krefter som samarbeid og gjensidighet, men også som vi skal se, av negative krefter som spenninger, forhandlinger og konflikter.

Anthony P. Cohens antropologiske teori om symbolsk konstruksjon av fellesskap (1985), bidro i analysen av konfliktområder i Belcanto. Ved hjelp av Cohens teori var det mulig å trenge dypere inn i hva korets heterogenitet besto i, samtidig som det fremsto som et homogent fellesskap utad – med en *kollektiv maske*, for å bruke Cohens begrep (ibid.:73-74). Cohens hovedpoeng er at fellesskap konstrueres symbolsk, ikke strukturelt. Symbolene tilbyr redskaper som individer og grupper kan bruke til å erfare og uttrykke tilhørighet til et samfunn uten å måtte inngå kompromisser med sin individualitet: “the ‘commonality’ which is found in community need not be a uniformity”, sier Cohen (1985:20). I Belcanto forhandles det om alt fra religion og livsstil til demokrati og økonomi. Ved hjelp av Cohens teori ble aspekter som navn og vedtekter,

menighetstilhørigheten og institusjonen *Ord for dagen*, betraktet som symboler, som hvert enkelt medlem må skape sin egen mening i forhold til. I tillegg forhandles det om symbolenes mening i fellesskapet.

Forhandlingene omkring *Ord for dagen* kan tjene som eksempel. Dette er en rutine som har blitt en del av praksis. *Ord for dagen* har høyst forskjellig betydning for medlemmene og institusjonen har forandret seg gjennom de over tjue årene koret har eksistert. Den gis ulikt innhold alt etter hvem som har ansvaret for den, og det forhandles med jevne mellomrom i kollektivet om dens plass og betydning. Fra å opprinnelig være tenkt som en slags andakt, er det i dag tre hovedområder som vektlegges. Mange velger denne anledningen til å fortelle hva koret betyr for dem og oppfordre til medmenneskelighet og omsorg i korfellesskapet. Andre forteller en god historie eller en vits og legger dermed opp til humor og latter som har en viktig plass i koret. Det er også noen som velger å holde en mer tradisjonell andakt med religiøst innhold.

Ordet fellesskap har positive konnotasjoner. Wenger understreker imidlertid at de innbyrdes relasjonene har sin opprinnelse i *gjensidig engasjement*, ikke i en idealisert oppfattelse av hvordan et fellesskap bør være (1998:73). Fredelig sameksistens, gjensidig støtte og interpersonell lojalitet kan forekomme, slik det også gjør i Belcanto, men forutsettes ikke. Derimot er opplevelsen av gjensidig engasjement og felles virksomhet viktig. Et eksempel fra Belcantos historie hvor gjensidighet og fellesskap ble satt på prøve, er korets deltakelse i samtidsoperaen *Den grønne riddaren* som ble satt opp på Agder Teater i Kristiansand i 2004. Oppsetningen var et samarbeidsprosjekt mellom Opera Sør og Den Norske Opera med profesjonelle krefter i alle ledd, bortsett fra på korsiden. Forespørselen kom etter at det lokale operakoret hadde trukket seg fra prosjektet, og det var kort svarfrist. Styret og dirigent gikk inn for deltakelse og nærmest overtalte kormedlemmene til å bli med. Det var et relativt stort honorar inne i bildet, noe koret trengte sårt etter underskudd på prosjektet *Kyst*, som var blitt gjennomført året før. Mange prøver og forestillinger gjorde at ikke alle i koret kunne få til å bli med, men det var heller ikke nødvendig med mer enn 25 sangere. Det ble dermed utarbeidet et eget opplegg for medlemmene som ikke ville delta på operaen. I ettertid uttaler en kvinne i koret:

Jeg vet at det var en del som sluttet på grunn av det inne på teatret. Det ene var at det var for høytravende, det andre var at det blei liksom et lite skille: 'Dere som skal med på det, dere går der, og dere andre kan bare ta en pause eller finne på noe annet'.

Koret satt igjen med penger i kassen, og de som var med forteller om flotte opplevelser. Men uroen var stor og kulminerte i en krise i koret senere i semesteret. Årsakene var sammensatte. Et problem var at koret ble splittet opp og sluttet å fungere som et praksisfellesskap. Prosjektets art og organisering opplevdes ekskluderende. Oppsetningen hadde videre manglende forankring i koret og det lokale, slik andre store prosjekter som for eksempel *Kyst* hadde hatt. Prosjektet opplevdes dermed ikke som del av praksisfellesskapets virksomhet, noe som førte til manglende eierforhold. Mange var ikke fortrolige med

operaens musikalske formspråk. Plasseringen i tid var også uheldig. Det var ikke lenge siden koret hadde fremført *Kyst*, som også var et omstridt prosjekt, og mange hadde hatt nok samtidsmusikk for en stund. Det måtte altså en krise og omfattende forhandlinger til før koret igjen kunne fungere som et praksisfellesskap.

Spenningsene i koret handler ofte om ulike ønsker i forhold til vektleggingen av det musikalske versus det sosiale. Ikke minst diskuteres repertoaret, som i forbindelse med *Den grønne riddaren*, noe som bringer oss over til temaet *musikalsk tilhørighet*.

## Musikalsk tilhørighet

I studien analyseres den musikalske delen av korpraksisen. Også her er opplevelsen av tilhørighet viktig for medlemmene i Belcanto. Dersom enkelte medlemmer ikke trives med korets repertoar, enten av estetiske eller pedagogiske årsaker, vil de etter hvert føle seg fremmedgjorte i forhold til korfellesskapet. Manglende opplevelse av tilhørighet kan i verste fall føre til at noen slutter. Dersom dette gjelder mange, vil det oppstå en krise. I den andre enden av skalaen finnes det tilfeller hvor tilhørigheten oppleves som sterkest, når alle elementene i korpraksisen balanserer, og hvor korfellesskapet er på sitt mest ideelle. Som vi skal se er dette ofte knyttet til fremføringssituasjoner.

I analysen av Belcanto-sangernes musikalske smak (avgrenset til å gjelde kor-repertoar), var det igjen behov for å supplere Lave og Wengers teorier. Andre norske undersøkelser om kulturbruk og smak ble trukket inn. Sosiologen Arild Danielsen mener at et nytt ideal for kulturell kompetanse er å være *altetende* (2006:107). I vedtektenes formål, paragraf 1.3, heter det: “Belcanto vil presentere et vidtfavnende repertoar”. Idealet om å være altetende gjenspeiler seg også i medlemmenes repertoar-preferanser ved at de ønsker seg “litt av hvert” eller “variasjon”. Dette begrunnes med at det må være slik for å favne flest mulig: “Det er når det er variasjon du beholder alle. [...] når du har den variasjonen har du alltid noe du syns er ålreit”. Sjangere som heavy metal eller dansebandmusikk har imidlertid aldri stått på korets program. Hva variasjonen består i, er et resultat av historie, tradisjoner og stadige forhandlinger. I Belcantos tilfelle handler det nok mest om variasjon innenfor hva som er et tradisjonelt kor-repertoar. Ikke minst ønsker medlemmene at repertoaret skal ha “futt og fart” og være “gøy”. Dette er i tråd med den konklusjonen Danielsen gjør i sin undersøkelse som er gitt tittelen *Behaget i kulturen*: Publikum prioriterer kunst de kategoriserer som vakker, god og meningsfull, mens de velger bort det problematiske og ubehagelige (2006:188). På samme måte sammenfaller kor-medlemmenes smak med *middlebrow*-konseptet medieforskeren Jostein Gripsrud trekker frem (2002:125). Dette innebærer en forsiktig kunstvennlighet så lenge kunsten ikke oppleves for uforståelig, og en generell kulturinteresse så lenge for eksempel musikken ikke er for provoserende eller atonal.

En annen sosiolog, Ove Skarpenes, mener at *om* det finnes en legitim kultur i Norge, så er det underholdnings- eller populærkulturen (2007:546). Det legitime er det folkelige. Mange av karakteristikkene Skarpenes trekker frem fra sin studie, er sammenfallende

med kormedlemmenes karakteristikk. Det er en tydelig polaritet i materialet mellom det fin- eller høykulturelle (karakteriseres for eksempel som “høyttrende” eller “seriøst”), og det folkelige/lavkulturelle (“lett”, “gøy”, “vanlig”). Det førstnevnte er oftest er noe man vil avgrense seg fra, mens det sistnevnte fremheves som ideelt og ønskelig.

En pedagogisk tilnærming til det samme kor-repertoaret viser at *trygghet*, *mestring* og *utfordringer*, er nøkkelord i forhold til trivsel og opplevelse av tilhørighet i koret. Et kor som Belcanto må favne mennesker med ulikt kompetansenivå når det gjelder korsang. På et større sted kan man ha flere og mer spesialiserte kor, og dermed oppnå mer homogenitet blant medlemmene. I Belcanto finner vi alt fra mennesker som ikke kan en eneste note og er helt nybegynnere når det gjelder korsang, til folk med musikk-utdannelse. Det er en pedagogisk utfordring å finne repertoar som tilfredsstiller alle. Kormedlemmene vil gjerne ha noe å strekke seg etter, men samtidig må det ikke være *for* krevende. Det må være “balanse mellom strev og glede”, som en kvinne sier det. Denne balansen befinner seg på ulike områder for de forskjellige sangerne. Noen har sluttet fordi repertoaret ble for krevende og mestringsfølelsen forsvant. For andre er det avgjørende med god tid og stemmeøvelser ved innøving av nytt stoff. Andre får ikke nok utfordringer, men trives i miljøet, og finner andre arenaer i tillegg til Belcanto hvor de kan utfordres.

Samtidig som fortellingene om opplevelsen av manglende mestring er flere, finner vi i motsatte ende mange vitnesbyrd om hvor godt det føles når stoffet faller på plass, særlig etter å ha gjort en innsats: “Når man får til en sang man har strevd med, åh, det er deilig!” sier en mann. Mange forteller om høydepunktsopplevelser, oftest i forbindelse med konserter man har jobbet frem mot: “[Jeg] blir “høy” av å føle at vi får det til, når koret føles som en stemme”, forteller en av sangerne.

Det er nettopp i øyeblikk som dette at samhörigheten i fellesskapet oppleves sterkest. En dimensjon ved musikk er at den kan skape en fortettet fellesskapsopplevelse som ytterligere blir forsterket når instrumentet som brukes er sangstemmen. Den er nært knyttet til kropp, pust, følelser og selvidentitet. I slike øyeblikk har alle i koret sin oppmerksomhet rettet mot både seg selv og de andre, og samarbeidet preges av gjensidig tillit. Antropologen Michael Carrithers mener vår evne til å være oppmerksom på hverandre er en spesifikk egenskap ved menneskeheten: “We are not so much self-aware as self-and-other-aware” (1992:60). Han sier videre: “humans are delicately attuned to one another, and to themselves in relation to others, in a taut web of interaction” (ibid.:62-3). Dermed innebærer korsang noe dypt menneskelig som samtidig er synonymt med “social connectedness” (ibid.), eller sosial tilhørighet, for å bruke Wengers begrep.

Musikk ser dermed ut til å kunne forene mennesker på en slik måte at status og grenser opphører eller blir uten betydning. Det å synge sammen skaper en form for nærhet som allikevel ikke blir intimiserende. Man kan på en måte få i pose og sekk i det musikalske fellesskapet – nærhet og balansert avstand samtidig. Korsang er en demokratisk aktivitet hvor alle kan delta og alle er like viktige. Aktørene opplever en sammensmelting eller oppløsning av grensene mellom seg selv og de andre, de går opp i en høyere enhet. På

konserten, når alt slit er tilbakelagt, når spenninger og konflikter er irrelevante, når balanse er opprettet, når alt stemmer, når publikum er med – da fungerer korfellesskapet på sitt beste. “Korsang er et idealbilde på menneskelig fellesskap,” sier et av medlemmene i Belcanto.

## Læring som tilblivelse

Et av kormedlemmene som ble intervjuet i korstudien, fortalte at det å være med i Belcanto har gitt henne et nytt liv. I studien kalles kvinnen for Diana. Hennes fortelling presenteres som et eksempel på et av Wengers hovedpoeng ved praksisfellesskap, nemlig at læring og identitetsarbeid er uadskillelige prosesser, og at læring dermed handler om tilblivelse og ny selvforståelse. Narrativet om Diana ble konstruert på bakgrunn av intervju- og observasjonsmateriale, og fungerer som et *embedded case* eller et *mini-case* i hovedcasen (Stake 2000:451). Diana er et “ekstremt case” i positiv forstand, hennes fortelling er en solskinnshistorie. Hun er ikke den eneste i Belcanto som kan fortelle liknende historier. Men hun er det mest “ekstreme” tilfellet i forhold til det hun forteller om *før* og *etter* at hun begynte i Belcanto, og fordi hun selv knytter sin utvikling så entydig til kordeltakelsen: “Etter at jeg begynte i koret har jeg blitt et nytt menneske. For meg betyr det alt!” sier hun. Hva har skjedd med Diana i praksisfellesskapet? Hun forteller følgende om sin manglende bakgrunn i forhold til sang:

Jeg hadde aldri sunget noenting, jeg sang gjerne i bilen fram og tilbake til jobben hvis det var ei fin plate eller noe sånt – men aldri når noen hørte det, for jeg var blant de sjenerte i samfunnet.

Lav selvtillit gjorde at det å synge var for Diana noe privat, noe hun tidligere aldri ville tørre å gjøre sammen med andre. Men så flyttet hun til Søgne og traff noen som overtalte henne til å bli med på korøvelse med Belcanto. Hun forteller om sitt første møte med koret:

Jeg kom inn der og ja, jeg gikk bare bort på høyre side der som sopranene sitter. Jeg visste ikke hva jeg var for noe, jeg må si det sånn. Ja, og der kom [NN], og hun blei jo så glad når hun fikk se meg. Ja, så satt vi ned, og så begynte han [dirigenten] å spille på pianoet, og vi skulle lage disse rare lydene som jeg syntes det var den gangen [henviser til oppvarmingen], og tenkte, ’jeg får jo prøve meg jeg også’, litt sånn stille og rolig. Og så var det noen sanger som de skulle synge, og så skulle vi stille oss opp, og jeg tenkte, ’ja, ja det er ingen som ser meg, jeg går i mengden’, og plutselig begynte de å synge på noen fantastisk fine sanger, og det var jo bare så jeg hoppa bakover når de satte i gang med å synge. Og for å gjøre historien kort, så gikk jeg og kjøpte den CD-en, og spilte den hundre ganger hjemme, og lærte det utenat.

Siden den dagen for 9 år siden har Diana vært “frelst” på korsang. Det var imidlertid en noe nølende start. Det som reddet Diana var at hun kunne gjemme seg i mengden. Koret viste seg å være trygg arena for å gjøre noe som tidligere hadde vært uaktuelt for henne, nemlig å synge sammen med andre. Hun kunne innta en perifer, men legitim rolle.

Den første store utfordringen for Diana var å tørre og i det hele tatt la sin stemme høres. Men kordeltakelsen skulle by på stadig flere utfordringer. Uten å kunne noter eller å ha spesielle musikkunnskaper kan det å lære et klassisk musikkverk oppleves som en uoverkommelig oppgave. Høsten 2004 skulle Belcanto fremføre verket *Gloria* av komponisten John Rutter:

Jeg tenkte med meg selv at jeg skulle gi opp [...] fordi det var så vanskelig [...], men så fikk jeg sitte ved siden av et par stykker som er voldsomt flinke til å synge, og så tenkte jeg: ‘ja, ja, jeg får gå og prøve litt til’. Og når det da plutselig kom inn i meg [...], det var så kjekt å være med på den øvingen – og bare øve om igjen og om igjen.

Diana var nær ved å gi opp, men ble reddet av “Sitting next to Nellie-metoden” som tidligere er beskrevet. Ved å lene seg på to mer erfarne sangere og hardt arbeid, klarte hun ikke bare å lære seg verket, men å få overskudd til å glede seg over prosjektet. Nå stråler Diana der hun står ytterst til høyre på sopranen. Kan alltid alt utenat – for ellers er det så vanskelig å smile samtidig som hun synger, sier hun. Best er applausen som kommer når koret har opptrådt: “Jeg elsker [...] å stå der og bukke, for da har vi gjort noe, og de er så glade for det!”

Den sosiale dimensjonen ved Dianas kordeltakelse handler også om læring og utvikling. Hun har gått fra å være en perifer deltaker til å få stadig nye oppgaver. For å holde koret i gang er det mange ulike oppgaver, små og store, som må gjøres. Muligheten for utfordringer ligger til rette. Diana forteller om den gangen hun til både egen og andres store overraskelse, sto frem som tolk; “når du har gjort noe sånt, så har du jo gått over noen grenser, ikke sant?” Oppdraget som tolk var bare den første utfordringen Diana tok på seg. Hun deler ut blomster, baker kaker, er ofte sponsoransvarlig ved større arrangementer, sitter stadig i ulike komiteer, holder festtaler, og har vært både styremedlem, velferdssjef og styreleder. Gjennom kordeltakelsen har hun vokst som menneske og fått en ny trygghet. “Nå tør jeg gjøre ting jeg aldri har turt før”, sier hun.

Den sosiale betydningen av koret er viktig for Diana. Hun går nødig glipp av en øvelse eller en konsert. Livet struktureres etter korets program. For Diana som er innflytter, har kordeltakelsen bidratt til integrering i lokalmiljøet og til utvikling av sosial kapital. I koret blir Diana sett og bekreftet både av dirigenten, korkolleger og av publikum. Korfelleskapet representerer også omsorg. Diana forteller om da hun som ganske ny i koret ble liggende på sykehus i 11 uker pga. et fall. Etter en tung periode opplevde hun å bli ønsket velkommen tilbake til koret på en måte som gjorde sterkt inntrykk på henne. Samtidig er Diana en av dem som *gir* omsorg. Hun inviterer til juleselskap, sender oppmuntrende tekstmeldinger, og stiller opp når det trengs. I korets ressurscenter bidrar hun med sine



ferdigheter, samtidig som hun kan nyte godt av andres ressurser. Diana er frisør og klipper gjerne sine venninner. På datafronten derimot, er hun en av få i koret som ikke har tilgang til internett. Men i koret er det nok av datakyndige som kan hjelpe til.

Diana er bevisst sin egen utvikling, og knytter denne direkte til korpraksisen. Belcanto representerer et vendepunkt i Dianas liv:

Før var jeg veldig sjenert og stille og rolig, og tok aldri ordet i noen forsamlingen. Og nå har jeg jo vært formann i Belcanto i tre år [...]. Jeg har vokst veldig som menneske på å være med og synge. [...] nå føler jeg at jeg kan gå med løfta, hevet hode.

Diana rangerer en konsert i Stavanger domkirke hvor familien hennes var til stede, som sin største opplevelse med Belcanto:

Opptredenen i Stavanger domkirke, det var den største for meg, for da tok jeg jo mikrofonen og ønsket dem velkommen. Familien min ramla jo bakover når de fikk høre at jeg tok mikrofonen, så det var det absolutt største for meg.

Ved denne anledningen fikk hun vist frem sitt nye *jeg* til menneskene som står henne nærmest. Diana har gått fra å være en sjenert novise, både i korsammenheng og ellers, til å bli en ressursperson, både musikalsk og sosialt. Hun har vært mottagelig for alt koret har å by på av muligheter for læring, utvikling og erfaringer både på det sosiale og det musikalske planet.

Vi ser at fortellingen om Diana handler om identitetsarbeid og sosial utvikling knyttet til kordeltakelsen. Praksisen i korfellesskapet har hatt innvirkning på hele hennes liv, ikke bare på hennes musikalske utvikling. Som Diana selv sier: “Musikken og koret, det er mitt liv!”

## Diskusjon

Lave og Wenger leverer et viktig bidrag til å forstå at læring kan finne sted overalt, ikke bare i formell undervisning. Teorien knytter læreprosesser til deltakelse i ulike praksisfellesskap – til våre daglige liv i samfunnet. Mye av den eksisterende musikkpedagogiske forskningen har undersøkt formell læring innenfor utdanningsinstitusjonene (Jørgensen 1995). I studien av en uformell musikkutdanningsarena som befinner seg utenfor institusjonene, var det viktig med en slik teori som fokuserer mer på *læring* enn på den tilrettelagte undervisningen. I den senere tid har vi sett et skifte i fokus nettopp fra *undervisning* til *læring* (Folkestad 2006:136). Ulike konsepter hentet fra musikkpedagogisk teori kan kaste lys over fokuset i korstudien.

I en *formell* lærings situasjon er målet å lære og spille/synge, mens målet i en *uformell* situasjon er å spille/synge (Folkestad 2006:136). Med formålet “Belcanto skal være et kor for alle som liker sang og musikk” plasserer virksomheten i det undersøkte koret seg mot den uformelle polen av kontinuumet. Samtidig er det nettopp ved å *delta* (her: i korsangen) at man lærer praksisen, noe vi har sett er i tråd med synet på læring i sosiale læringsteorier. Både *intensjonal* og *funksjonell* læring (Ruud 1983:66) foregår selvsagt i kor, og må tas med om man anlegger et helhetlig og kontekstuellt perspektiv, slik det her er argumentert for betydningen av. Bevisstheten omkring det *ikke-musikalske læringsutbyttet* i musikkpedagogiske kontekster er økende (Fornäs, Sernhede & Lindberg 1995, Karlsen 2007, Mark 2002), og har også stått i fokus her. *Formale* danningsteorier tar utgangspunkt i mennesket, og vektlegger læringen som foregår “gjennom musikk” (Nielsen 1998:66), mens undervisningsstoffet står i sentrum i de *materiale* danningsteorier (ibid.:55). Er målet med den musikkpedagogiske virksomheten som foregår i kor oppdragelse *til* eller *gjennom* musikk? Selv om et av målene er å skape god korsang, er det en rekke aspekter som taler for at det er menneskene som står i fokus i Belcanto. Med ønsket om å berike både publikum og kormedlemmene selv med god korsang, blir det musikalske et middel til å skape et godt miljø hvor mennesker kan utvikle seg både personlig, sosialt og musikalsk (jfr. vedtektene).

Lave og Wengers tilgang er en generell teori om læring, den omhandler ikke kunstfeltet, eller mer spesifikt, musikkfeltet. I et kor er det opplagt at medlemmene også lærer *musikk*. De lærer nye sanger, sangteknikk, og får i tillegg kunnskaper *om* musikk og musikkteori. Det foregår også mer indirekte læring, som for eksempel kulturell og historisk forståelse og innsikt i ulike språk. Men ikke minst lærer medlemmene *via* musikk. Som deltakere i korfellesskapet får de musikalske *erfaringer*, som ser ut til å bety mer enn *kunnskaper* om musikk. Flere forskere fremhever at nettopp kunst- og kulturaktiviteter byr på en ekstra dimensjon i forhold til identitetsutvikling fordi de kan gi tilgang til sterke følelsesmessige opplevelser som definerer, utvikler og forandrer selvet (DeNora 2000, Finnegan 1989, Giddens 1991). Det skulle dermed være gode grunner til å fokusere på identitetsutvikling, slik Lave og Wenger legger opp til, nettopp i et praksisfellesskap hvor *musikk* er det man “gjør” sammen,

Lave og Wengers tilgang var fruktbar i forhold til å få frem en sosial, kontekstuell og helhetlig tenkning omkring læring og utvikling i en musikkpedagogisk kontekst. Det helhetlige omhandlet flere områder, blant annet i forhold til hvilke analyseområder som var relevante. Undersøkelsen tok for seg relasjoner både innad i koret og utover koret. Lokalsamfunnet ble trukket inn i analysen som én kontekst. Undersøkelsen kombinerte dermed både mikro- og makronivåer, noe som er i tråd med Wengers teori. Han mener at analyseenheten i studier av praksisfellesskap hverken er individer eller fellesskapet, men prosesser hvor disse blir gjensidig konstituert (1998:124). På makronivå ble koret satt inn i en større kontekst, som bl. a. innbefattet relasjoner i forhold til lokalsamfunnet, mens mikroplanet handlet mer om de enkelte kormedlemmene og om relasjoner internt i koret. Wengers teori bidro dermed i utvelgelsen av analyseenheter.

Også i forhold til *deltakelsesform*, anfører Wenger et helhetlig perspektiv. Han sier at deltakelse omfatter hele vår person; kropp, bevissthet, følelser og sosiale relasjoner (1998:56). Wengers teori bidro dermed til å fange opp flere ulike aspekter ved kordeltakelsen og dens betydning for læring og utvikling. En korleder som kun fokuserer på den musikalske utviklingen, vil stå i fare for å miste medlemmer som ikke nødvendigvis går i koret for å lære og synge, men for å synge sammen med andre og ha det gøy. Å ivareta de sosiale relasjonene er avgjørende for ledelsen av et kor som Belcanto, noe musikkpedagogiske teorier som fokuserer på teknisk-musikalske prosesser ikke nødvendigvis fanger opp. Teori om praksisfellesskap, som er en sosial læringsteori, bidro til bevisstgjøring i forhold til avhengigheten mellom den musikalske samklngen og det sosiale samspillet i et kor.

Når en teori overføres fra en kontekst til en annen, må det stilles spørsmål om empirien gjør det nødvendig å kritisere teorien som misvisende eller ufullstendig. Empirien yter motstand til teorien og tvinger oss til å reflektere. Hvilke begrensninger ved teorien ble avslørt i møtet med det empiriske materialet fra korstudien? Lave og Wengers teorier er kritisert for at kategorier som klasse, kjønn og makt er fraværende, og for at konflikter dermed underkommuniseres (se bl. a. Cole 1996). Hva slags studier ligger til grunn for teorien? Lave og Wenger har hovedsakelig studert profesjonsutdanninger og yrkesutøvelse i relativt enkle samfunn, jfr. Laves undersøkelse av skreddere i Liberia. Maktstrukturene i slike samfunn tematiseres ikke hos Lave og Wenger, som i liten grad er samfunnskritiske. I korstudien ble det forsøkt å kompensere for dette ved å ta tak i spenninger og konflikter i materialet. Et eksempel er uroen i forbindelse med Belcantos deltakelse på *Den grønne riddaren*, som er referert tidligere. I studien er det også redegjort for flere andre små og store konflikter som har foregått opp gjennom Belcantos historie (Balsnes 2009). Det var viktig å ikke bare referere til solskinnshistoriene (jfr. fortellingen om Diana), men også til mindre vellykkede kordeltakelser. I den forbindelse ble det foretatt intervjuer med kormedlemmer som hadde sluttet for å få tak i bakenforliggende årsaker til det avsluttede engasjementet. Det ble også tilført andre teorier, som Cohens teori om symbolsk konstruksjon av fellesskap (1985) og Simmels konfliktperspektiv (1955), noe som gjorde det lettere å fange opp forhandlinger og konflikter som del av en helhetlig tilnærming. Hvorfor må et konfliktperspektiv tas i betraktning? Konflikter forekommer i alle grupper og fellesskap. Dersom vi ikke har en teori som gjør oss oppmerksomme på hvilke områder som kan bli gjenstand for spenninger og konflikter, vil de negative kreftene kunne ta overhånd. En korleder som er bevisst dette aspektet, vil kunne løse koret gjennom kriser, og også forebygge konflikter. Et vesentlig punkt ved vurderingen av det teoretiske perspektivet i korstudien er altså nytten av å supplere tilgangene med andre teorier for å gjøre analysen mer finmasket.

Når perspektivet på læring og utvikling utvides slik det er beskrevet ovenfor, blir innsikt ervervet i samfunnsvitenskaper som antropologi og sosiologi relevant for forståelsen av læreprosesser. I møtet med en lokal korpraksis viste det seg å være fruktbart å tilføre blant annet antropologiske perspektiver på sted, identitet og tilhørighet, og sosiologiske

teorier om sosial kapital og kulturell smak. Noen av de supplerende teoriene er nevnt i denne artikkelen, mens flere er brukt i selve studien (Balsnes 2009). Vurderingen er at ensidig bruk av Lave og Wengers teorier, på tross av deres påberopelse av å presentere en helhetlig tilgang, ville ført til at viktige aspekter ved korpraksisen ikke ble fanget opp. Ved å gå inn i analysen av spesifikke områder ved korets virksomhet med ulike teoretiske tilganger, ble analysen fyldigere, og det ble unngått å tre et bestemt teoretisk perspektiv ned over det empiriske materialet. Det ble utviklet et teoretisk rammeverk hvor Lave og Wengers tilgang utgjorde det gjennomgående fundamentet, men hvor andre teorier ble avgjørende for å få frem spesifikke aspekter ved *koret* som praksisfellesskap.

Det situerte læringsperspektivet ble ikke bare supplert med andre teorier, men også justert. I møte med det empiriske materialet viste det seg at særlig Lave og Wengers læringsmodell *legitim perifer deltakelse* ikke uten videre kunne overføres til koret som praksisfellesskap. Teorien måtte videreutvikles for å være fruktbar i denne sammenhengen. Punktet hvor Lave og Wengers modell behøvde justering, kan henge sammen med at teorien er utviklet gjennom undersøkelser av relativt enkle samfunn som de tidligere nevnte skredderlærlingene i Liberia. Skredderlærlingene er selvsagt ikke en homogen gruppe i alle henseender, men i forhold til at de har samme mål for praksisen, nemlig å bli mesterskreddere. Det er sannsynligvis stor grad av enighet om hva som må til for å nå dette målet, og fellesskapet bygger dermed på et verdi-integrert system. I slike tilfeller fungerer åpenbart Lave og Wengers modell (jfr. konseptet legitim perifer deltakelse). Lærlingene beveger seg over tid fra perifer til full deltakelse i skreddersamfunnet.

Undersøkelsen av Belcanto pekte imidlertid på koret som en mer heterogen gruppe enn denne modellen forutsetter. Spenninger, konflikter og forhandlinger viser at koret nettopp ikke er et verdi-integrert system. Kormedlemmene har ulike motivasjoner for sin deltakelse, ulik kompetanse, ulik smak og ulike verdier. De er i mange henseender en heterogen gruppe, noe Wenger riktignok fremhever som naturlig og fruktbart. Begrepet legitim perifer deltakelse er allikevel ikke uproblematisk å ta i bruk i forbindelse med korpraksisen. Slik Lave og Wenger fremstiller det, beveger de nyankomne i læringsfellesskapet seg fra perifer til full deltakelse, noe de oppnår når de kan sies å delta på lik linje med veteranene. Korpraksisen er ikke alltid like endimensjonal. Et eksempel på dette er da koret i forbindelse med deltakelse på den tidligere nevnte samtidsoperaen *Den grønne riddaren*, splittes i to. Man fikk dermed for en periode alternative former for deltakelse som befant seg langt fra hverandre både i tid og rom, med forskjellig praksis, ulike verdier og mening. Koret måtte gjennom en krise før det igjen kunne fungere som ett praksisfellesskap hvor medlemmene var gjensidig engasjert i en felles praksis, i alle fall i stor nok grad til at koret kunne konsolideres og arbeide frem mot nye prosjekter.

På grunnlag av undersøkelsen i Belcanto kan det imidlertid diskuteres om koret noen gang på et konkret nivå fungerer som et praksisfellesskap hvor medlemmene har et felles engasjement og felles forståelse av praksis. Et eksempel fra korets historie er samtidsmusikkverket *Kyst* som ble fremført i 2003, og som det var svært delte meninger om. Enkelte vurderte *Kyst* som det største de hadde vært med på. De syntes det var stas

at det var en urfremføring og opplevde at prosjektet satte koret på Norges-kartet. Andre syntes det var “helt ræva”, “noe møl”, ja like frem “bortkastet”. Diskusjonen avslører store forskjeller blant medlemmene med hensyn til musikk-syn og musikkpreferanser, ulike holdninger til øving, prestasjon og mestring, forhandlinger om mening som spiller på motsetninger mellom det urbane og det rurale, det finkulturelle og det folkelige, og om lokale eller regionale standarder skal gjelde for et kor som Belcanto (Balsnes 2009). I tiden rundt *Kyst* ble det tydelig at ulike verdssystemer eksisterte side om side og truet med å sprengte koret. Ene og alene lojaliteten til dirigenten som var bygget opp i løpet av 18 år, gjorde at prosjektet lot seg gjennomføre uten at koret ble oppløst. I slike perioder er det kormedlemmer som vurderer å slutte, og som brått eller gradvis trekker seg unna korfellesskapet. De beveger seg dermed i motsatt retning av hva Lave og Wengers modell forutsetter – *mot* periferien, og velger kanskje etter hvert å tre helt ut av fellesskapet. Legitim perifer deltakelses-konseptet sprekker når caset virker tilbake på modellen. Man kan kanskje si at Lave og Wengers teori fungerer når *korpraksisen* fungerer – når det er inne i en periode med vekst og utvikling. Teorien fanger ikke like godt konfliktfylte perioder hvor koret står i fare for oppløsning. Lave og Wengers begreper blir dermed først produktive når det empiriske materiale får interagere med teorien.

Et kor har mange trekk som er sammenfallende med Wengers kjennetegn på praksisfellesskap. Studien viser at det å bruke praksisfellesskapskonseptet på et kor fungerer på et *analytisk* nivå og bringer frem viktige aspekter som har betydning for det korpedagogiske fagfeltet. Resultatene av analysen viser imidlertid at koret på et *konkret* nivå ikke alltid fungerer som et praksisfellesskap.

## Konklusjon

I denne artikkelen har vi diskutert hvordan situert læringsteori og mer spesifikt teori om praksisfellesskap kan bidra til å belyse læreprosesser i en lokal amatørkorpraksis. Ved å bruke Wengers nøkkelord fellesskap og tilhørighet som tilnærming i analysen, er det avdekket viktige aspekter ved konteksten læringen foregår i når det gjelder den lokale, den sosiale og den musikalske siden av korpraksisen. Videre har Lave og Wengers syn på læring og identitetsarbeid som uadskillelige prosesser bidratt til å få frem at den læring og utvikling som kordeltakelsen impliserer, ikke bare handler om musikalske ferdigheter, men også om en rekke ikke-musikalske kunnskaper, holdninger, ferdigheter og verdier. Korsang er hovedaktiviteten i Belcanto, men det som læres *om og via musikk* er like viktig. Koret er dermed en læringsarena med implikasjoner for kormedlemmenes liv, identitet og tilhørighet. I møtet med det empiriske materialet må imidlertid Lave og Wengers teorier både suppleres og justeres på enkelte punkt. Særlig har det vært viktig å tilføre et konfliktperspektiv samt antropologiske og sosiologiske tilganger som har bidratt til en

fyldigere og mer helhetlig analyse. I forhold til justering av teorien er det særlig legitim perifer deltakelses-modellen som ikke nødvendigvis til enhver tid fungerer i korpraksisen. Det kan også diskuteres om det er nødvendig å skille mellom et analytisk nivå og et mer konkret nivå ved bruk av praksisfellesskapskonseptet.

Resultatene fra studien som et situert læringsperspektiv har bidratt til å få frem, impliserer en større bevissthet omkring koret som en mangefasettert institusjon. Betydningen av å anlegge et helhetlig og kontekstuelt perspektiv i møte med en slik korpraksis fremheves. Studien bidrar dermed til en utvidelse av det musikkpedagogiske forskningsfeltet, i tillegg til å være et bidrag til kordidaktikken.

## Referanser

- Amit-Talai, Vered (2002). *Realizing community. Concepts, social relationships and sentiments*. London: Routledge.
- Balsnes, Anne H. (2009). Å lære i kor. Belcanto som praksisfellesskap. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:7.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bjerkli, Bjørn (1995). Identitetsskaping og stedstilknytning. Om kulturarrangementer som identitetsmessig uttrykk. In: Arnestad, Georg (ed.) *Kultur- og regionalutvikling* (pp. 65-82). Oslo: Tano.
- Carrithers, Michael (1992). *Why humans have cultures. Explaining anthropology and social diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, Anthony P. (1985). *The symbolic construction of community*. Chichester: Ellis Horwood.
- Cohen, Anthony P. (2002). Epilogue. In: Amit, Vered (ed.) *Realizing community: concepts, social relationships and sentiments* (pp. 165-170). Florence, KY: Routledge.
- Cole, Michael (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Danielsen, Arild (2006). *Behaget i kulturen. En studie av kunst- og kulturpublikum*. Oslo/Bergen: Norsk kulturråd/Fagbokforlaget.
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finnegan, Ruth (1989). *The hidden musicians: music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135-145.
- Fornäs, Johan, Sernhede, Ove & Lindberg, Ulf (1995). *In Garageland. Rock, youth and modernity*. London: Routledge. (Communication and society).
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

- Gripsrud, Jostein (2002). Kultur- og opplevelsesindustriens utvikling og betydning. In: Bjørkås, Svein (ed.) *Kultur – produksjon, distribusjon og konsum* (pp. 111-133). Kristiansand: Høgskoleforlaget/Norges forskningsråd. Kulturpolitikk og forskningsformidling, nr. 3.
- Heiling, Gunnar (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Malmö Academy of Music – Studies in music and music education, nr. 1.
- Høgne, Guro (1998). *Ten Sings betydning for musikalisk og personlig utvikling. Et casestudie av et Ten Sing-kor*. Upublisert hovedfagsoppgave i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Jørgensen, Harald (1995). Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå. Status og fremtid. In H. Jørgensen & I. M. Hanken (eds.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (pp.11-43). Oslo: NMH-publikasjoner 1995:2.
- Karlsen, Sidsel (2007). *The music festival as an arena for learning. Festspele i Pite Älvdal and matters of identity*. Luleå: University of Technology, Department of Music and Media.
- Knudsen, Kristin (2003). *Koret – et rom for danning? En studie av en korpraksis i et danningsteoretisk perspektiv*. Upublisert hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen, Bergen.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mark, Michael L. (2002). Nonmusical Outcomes of Music Education: Historical Considerations. In R. Colwell & C. Richardson (eds.) *The New Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National* (pp. 1045-1052). Oxford: Oxford University Press.
- Mathisen, Stein R. (2000). *Kulturens materialisering. Identitet og uttrykk*. Bergen/Kristiansand: Program for kulturstudier: Høgskoleforlaget.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave). København: Akademisk Forlag.
- Persen, Åsne B. (2005). *Utrolig å få synge ut! Om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes*. Upublisert masteroppgave i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Putnam, Robert D. (2001). *Bowling alone. The collapse and revival of american community*. New York: Simon & Schuster.
- Ruud, Even (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Sandberg Jurström, Ragnhild (2001). *Sång i samspel – läring i kör*. Upublisert magisteroppsats, Musikhögskolan vid Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Sandberg Jurström, Ragnhild (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: en socialemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborgs universitet, Göteborg
- Simmel, Georg (1955). *Conflict: The web of group-affiliations*. New York: The Free Press.

- Skarpenes, Ove (2007). Den "legitime kulturens" moralske forankring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 4, 531-558.
- Stake, Robert E. (2000). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 443-481). Thousand Oaks, California: Sage.
- Säljö, Roger (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thuen, Trond (2003). *Sted og tilhørighet*. Bergen/Kristiansand: Program for kulturstudier/Høyskoleforlaget.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiborg, Agnete (2003). Den flertydige lokale tilhørighet. In T. Thuen (ed.) *Sted og tilhørighet* (pp. 127-152). Bergen/Kristiansand: Program for kulturstudier/Høyskoleforlaget.

Associate professor, Ph.D.  
Anne Haugland Balsnes  
Ansgar College  
Fredrik Fransonsveg 4,  
N-4635 Kristiansand, Norway  
Email: [balsnes@ansgarskolen.no](mailto:balsnes@ansgarskolen.no)



## **Forskningsnote *Research note***

# **Stockholms Musikpedagogiska Institut 50 år – en tillbakablick**

*Maria Calissendorff  
Ronny Lindeborg*

### **ABSTRACT**

#### ***50th Anniversary – The University College of Music Education in Stockholm (SMI) in retrospect***

*In the autumn of 1960 seven people met in Stockholm to found a (private) institute for music-teacher education destined to become an alternative to the established (public) conservatories. This was a clear reaction against the hegemony of traditional teaching practices, offering a distinct approach based on close ties to educational practice, group tuition and singing in all courses, as well as answering to the general lack of qualified music teachers in Sweden at this time. The aim of this article is to give an account of SMI's legislative history and development. The review is based on archives from board meetings, annual reports, various registers and commemorative works. The Institute has undergone an institutional metamorphosis from the first decades relating to study centre for adult education, evolving into a college identity to become an established university college with accredited music education degree programs. SMI has played an important role as a complement and example in the areas of practice-oriented and distance education. Despite SMI's marginal position, small-scale organisation and meagre economic resources, it was at the turn of the 1980's the single largest producer of instrumental and vocal teachers in Sweden.*

*Keywords: teacher-training, group tuition, institutional music-teacher education*

## **Inledning**

Med anledning av att Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI) firar 50-årsjubileum hösten 2010 vill vi med denna artikel ge en skildring av SMI:s tillkomsthistoria och utveckling. Det empiriska underlaget utgörs till största delen av styrelseprotokoll, årsberättelser, matriklar och jubileumsskrifter.

Sverige präglades kulturpolitiskt under 1950-talet av dels ett allt mer utvecklat kommersiellt musikliv, dels en situation där stat och kommun tog ett allt större ansvar för medborgarnas kulturutövning. Den kommunala musikskolans snabba utbyggnad var bara

ett av många utslag av denna samhällseliga kulturpolitiska satsning. En följd av denna var ett ökat behov av fler och bättre utbildade musikpedagoger. Det var här SMI kom in som en musikpedagogisk "frifräsare", både pedagogiskt och organisatoriskt, och skapade sig en unik position. SMI:s tillkomst manifesteras i det första protokollet:

Söndagen den 23 oktober 1960 kl 8.15, samlades yngre musikpedagoger i Stefansgårdens lokaler för att diskutera bildandet och upporganiserandet av ett musikpedagogiskt institut i Stockholm.

Initiativtagare till detta möte var musikdirektör Madeleine Ugglå, som kom att ha en betydande roll i SMI:s verksamhet under dryga trettio år. Från grundare till rektor (1973-81) till pedagogisk ledare, tillika styrelseordförande (1960-92) samtidigt som hon parallellt undervisade i sång, körsång och körledning. Utöver detta gav hon också ut böcker i framförallt elementär musikteori (Ugglå 1960, 1964, 1968). Ännu vid dryga 70 års ålder undervisade Madeleine Ugglå i körledning vid SMI.

Vad var det då som fick sju personer att en tidig söndagsmorgon träffas för att diskutera bildandet av ett musikpedagogiskt institut? Några anledningar till detta kan ha varit bristen på utbildade musklärare och att man ville pröva nya musikpedagogiska idéer liksom att den etablerade muskläroarutbildningen sågs som alltför kulturellt begränsad och fjärrad från skolans behov.

I 1950- och 60-talens stora musikutredningar konstaterades en allmän brist på musklärare och de som då gick att få tag i var ofta outbildade. Runt 1960 uppfyllde endast hälften av muskläroarna behörighetskraven (SOU 1968:15). För den frivilliga musikundervisningen var situationen ännu värre. I en undersökning som Skolöverstyrelsen (SÖ) genomförde under läsåret 1965/66 fanns det 3 266 lärare engagerade. "Av dessa hade 196 muskläroarexamen, 269 musikpedagogisk examen och 151 musikinstruktörsexamen" (SOU 1968:15). Det fanns alltså 616 lärare inom den frivilliga musikundervisningen som hade någon form av relevant utbildning. De utbildade läroarna utgjorde därmed endast en femtedel av hela denna lärarkår.

Läroarbristen hade flera orsaker. Efterkrigstidens ökande välstånd och den därmed ökade fritiden utgjorde grundförutsättningar för kulturella förändringar. Den växande ekonomin liksom demokratiseringen gav nya förutsättningar för ungdomskultur, ett ökat medialt utbud, en allmän utbildningsexplosion och en avveckling av det djupt odemokratiska parallellskolesystemet, genom bildandet av grundskolan 1962. Detta innebar att musikundervisningen som tidigare skilt sig mellan de olika skolformerna folkskola, realskola och läroverk skulle omstruktureras till ett gemensamt musikämne i den nybildade gemensamma grundskolan. Den frivilliga musikundervisningen som tidigare funnits spridd skulle för de yngre samlas inom den kraftigt framväxande kommunala musikskolan och för vuxna inom de etablerade folkbildningsförbundens musikcirklar (Larsson 2005).

Musikbildningsarbetet som förvaltats av bildningsförbund, olika amatörmusikaliska sammanslutningar, privatläroare och inte minst Sveriges Radio, fick förändrade roller med nya medier. Dessa var framför allt TV:s introduktion, stereoanläggningen och LP-skivan

samt inflödet av nya musikgenrer (Lindeborg 2006). Kommunerna behövde musiklärare som kunde traktera flera instrument och som var förtrogna med gruppundervisning och ensembleledning. De etablerade institutionerna, Musikhögskolan i Stockholm och konservatorierna i Göteborg och Malmö, hade inte lyckats fylla detta skriande behov av utbildade musiklärare. Läget var fortsatt allvarligt trots att några skolor med folkhögskolebakgrund utvecklades från musikprofil till mer uttalade musikutbildningsinstitutioner – folkhögskolorna på Framnäs och Ingesund samt Örebro Musikpedagogiska Institut (ÖMI).

SMI:s verksamhet riktade sig främst till yrkesverksamma, men dock utbildade, sång- och instrumentallärare och undervisningen formades som ett alternativ och komplement till redan etablerade utbildningar för dessa grupper. Sång- och instrumentalläro-utbildningarna vid Musikhögskolan i Stockholm (KMH) hade tydlig konservatorieinriktning där fokuseringen låg på spelförmåga snarare än pedagogisk förkovring. Den spridda konservatoriska synen på instrumentalundervisningen, som fanns hos såväl lärare som studenter, verkade naturligtvis för att bibehålla mästare-lärling-undervisningen (Dahlstedt 2007). SMI var en tydlig reaktion mot den enskilda undervisningens hegemoni och stod för ett pedagogiskt alternativ vad gäller gruppundervisning.

Våren 1961 startades de första kurserna som var sång- och gitarmetodik. Därefter tillkom bleckblås, blockflöjt, violin, tvärflöjt och klarinett. Ett drygt år efter det första mötet formulerades och antogs nya reviderade stadgar (1962-03-10), som visar ambitioner åt olika håll. För det första ville man redan här bedriva undervisning som skulle leda till diplom eller examen. För det andra fanns det tankar om specifikt kursinnehåll med ämnen som talteknik, scenisk framställning och kördans. För det tredje fattades det beslut om att "stödja och främja svenskt musikliv". Man ville alltså ta ett vidare kulturpolitiskt ansvar. Förutom dessa uttalade ambitioner i form av stadgepunkter kom SMI också att utvecklas till ett forum för alternativa strömningar där till exempel dalcrozerytmik och orffimetodik fanns med.

SMI expanderade kraftigt under 1970-talet. Antalet studietimmar ökade i början av decenniet med drygt 150 procent på två år, från cirka 3 000 till 7 761. Nya utbildningar som startade var lågstadiemetodik, tal, piano, slagverk, cello, teori samt ensemble- och körledning. Metodikämnen breddades och kom i vissa avseenden att omfatta hela instrumentgrupper, vilket i sin tur ledde till namnbyte. Till exempel så kom klarinett att ingå i träblås 1974 och violin i stråk 1985. Kurser bytte också namn där bleckblås fick heta brass 1975 och träblås blev rörblås 1983.

SMI-studenten har genom hela skolans historia varit en förhållandevis vuxen och erfaren person. Genomsnittsåldern vid examen var under 80- och 90-talen 32 år, för att 1995 bli 35 år och senare år 2 000 åter sjunka till 34 år. Ytterligare kännetecken för en SMI-student är att den haft lärarerfarenhet, varit etablerad på en ort och haft familj. I festskriften 1980 konstateras att: "Är man i den situationen är SMI den enda chansen att få en utbildning som ger kompetens till fast tjänst" (Moberg 1980:17).

## Forskningsläge

Trots SMI:s stora betydelse på flera plan har forskningens intresse varit svagt. Två uppsatser *Varför startades SMI? En studie av tillkomsten, uppbyggnaden och verksamheten vid Stockholms Musikpedagogiska Institut* (Strandell 1995) och *Madeleine Ugglas sångpedagogik och sångpedagogiska litteratur* (Liljas 2000) är de enda som mer specifikt behandlar skolan och dess pedagogik. På Högskoleverkets uppdrag har två granskningar gjorts dels i samband med ansökan om examensrätt (Olsson 1994) och dels av skolans kvalitetsarbete (Högskoleverket 2000).

SMI:s tillkomst beskrivs i Jonas Gustafssons (2000) avhandling om det musikpedagogiska fältets framväxt från 1900–1965. I avhandlingen finns också en intervju med Madeleine Ugglå, som beskriver de första årens vedermödor.

Framväxten av musikleäroverutbildning i Sverige har behandlats i flera arbeten som skildrar olika utvecklingsvägar. Anna Larsson (2007) har studerat Framnäs folkhögskola, från starten 1952 och fram till dess ombildande till musikhögskola i Piteå. SMI visar många likheter med Framnäs. Det tydligaste tecknet är den avgränsade miljön med en kärntrupp hängivna lärare. Det andra är dragkampen mellan att å ena sidan vara en utvecklingsbas för musikintresserade och å den andra vara examinerande utbildare. Båda institutionerna tvingades till att dela upp sin verksamhet i en folkbildande del och en yrkesutbildande del (Brändström 2009).

Under 1970-talet skapades den Särskilda Musikutbildningen (SÄMUS) som var en frukt av reformarbetet inom OMUS-utredningen (Olsson 1993, SOU 1976:33). Det mest påtagliga gemensamma draget mellan SÄMUS och SMI är att båda släppte in populärmusiken i utbildningen. Rekryteringsbasen var också i stor utsträckning densamma – verksamma musikleärare och musiker i behov av pedagogisk fortbildning.

En annan form av utveckling ser vi hos den etablerade Musikhögskolan i Stockholm som går från ett konstnärligt inriktat konservatorium med program för blivande lärare till en högskola med yrkesinriktad läroverutbildning (Dahlstedt 2007).

## Musikpedagogiska grundbultar

Grogrunden för SMI var tvådelad. För det första fanns det en given rekryteringsbas hos de fyra femtedelar av alla aktiva sång- och instrumentallärare som inte var behöriga. För det andra utgjorde skolan ett forum för alternativa musikpedagogiska idéer. Dessa kan delas in i tre huvudkategorier: praxisförankring, kroppsförankring och metodreformer.

Där den gängse musikleäroverutbildningen innehöll begränsade möjligheter till praktik kunde SMI-studenterna pröva sina nyvunna insikter direkt i den oftast omfattande egna undervisningen. För många av dessa studenter innebar denna form av undervisning en

speciell kombination av teori och praktik. Egen undervisning på hemmaplan tre dagar i veckan paradades med två dagars lektioner i Stockholm. Värt att notera är att lärarkåren på SMI har också i stor utsträckning rekryterats från yrkesverksamma musklärare, vilket betyder att de har en likartad situation som studenterna där de delar veckan mellan undervisning på musikskola och pedagogutbildningen.

Det gäller inte bara att ha bra balans mellan de praktiska och teoretiska delarna utan det måste också finnas länkar mellan dessa, vilket påpekas i granskningsrapporten från Högskoleverket 1994:

Studenternas kontinuerliga praktik tillför undervisningen erfarenheter av värde, men denna återkoppling bör förstärkas av oberoende handledares och metodiklektors granskning av den egentliga undervisningen. Självförståelsen av den egna praktiken hos studenterna behöver både fördjupas och problematiseras. Inom grundskollärautbildningen är handledning av olika slag en förutsättning för rubriken praktik, eljest rubriceras verksamheten "fältarbete". (Olsson 1994:11)

På denna kritik följde att SMI påbörjade arbetet med en övningsskola (vilken kom igång i början av 2000-talet) och stärkte handledarrollen, vilket många gånger försvårades av geografiska skäl då studenterna bodde långt från studieorten. Kvalitetsarbetet blev mer systematiskt, bland annat genom att studenterna kontinuerligt utvärderade undervisningen. Vidare genomfördes en översyn av utbildningsplan och kursplaner. I en uppföljande granskning, tre år senare, konstateras att examensrätten tillfullo motsvaras av kvaliteten i utbildningen (Olsson 1997).

Vad gäller kroppsfrankingen kan man dels tala om gehörsspelet som handlade om ren gehörsträning, men också memorering och improvisation. Dels kan nämnas den viktiga roll som rösten alltid haft i verksamheten. Sång och tal ses som viktiga pedagogiska verktyg, men också talet som konst, främst manifesterat i den senare logonomutbildningen.

Många av de metodiska idéer, som i dag ofta ses som självklara vid musikhögskoleutbildningar, var när de först lanserades nyskapande och ofta utsatta för ett kraftfullt motstånd från skilda håll. Det främsta exemplet på detta är gruppundervisningen som var, och fortfarande är, mål för den kritik som hävdar att denna arbetsform endast är överrationalistiskt nit, tillskapad för att spara pengar åt kommunerna. Den förhållandevis lilla institutionen SMI har också bidragit till att samla instrumentgrupper och därmed driva fram examina med breda kompetensprofiler. Till musikskolerektorernas glädje var SMI tidig med kompetenskrav på kompletterande biinstrument.

## **SMI:s institutionella identiteter**

SMI:s särart som musikhögskola bottnar i de nära kontakterna till studieförbund och folkhögskolor. Närheten till pedagogisk praxis – alla studerande var verksamma lärare – skiljde den nya SMI-utbildningen markant från den etablerade musikerinriktade musiklärarutbildningen (Dahlstedt 2007, Gustafsson 2000).

SMI:s första identitet var som studieförbund. Undervisningen organiserades redan från början i form av studiecirkel och det var därför naturligt att huvudmannen skulle vara just ett studieförbund. Det första var Sveriges Kyrkliga Studieförbund (SKS, numera *Sensus*). Från läsåret 1961/62 tog Liberala Studieförbundet, nuvarande Studieförbundet Vuxenskolan (SV), över denna roll.

Fördelen med denna öppna kursstruktur var att det var lätt att få organisatorisk hjälp från det studiecirkelvana studieförbundet och att verksamheten kunde finansieras genom kursavgifter med det då väl tilltagna statliga stöd som var knutet till kursverksamhet. Nackdelarna var att det var svårt att vinna legitimitet som organisatör av sammanhållen utbildning. Att gå en kurs är en sak, att gå en rad av kurser i ett uttänkt utbildningsprogram är något annat.

Folkhögskolekaraktären var stark genom den regionalpolitiska roll som SMI fick som distansutbildare liksom genom den tydligt idéburna undervisningen. SMI har alltid stått folkhögskolorna nära och 1979 efterforskade man t.o.m. vilka möjligheter det fanns att ombilda SMI till en folkhögskola. Nu blev det inte så, men det har genom åren funnits samarbeten med Folkhögskolestiftelsen och en lång rad folkhögskolor, inte minst genom den omfattande verksamheten med sommar- och helgkurser.

Utbildningen blev 1975 treårig och SMI-utbildade pedagoger fick samma kompetensvärdering (A-kompetens) som pedagoger utbildade vid någon av de statliga musikhögskolorna. SMI:s legitimitet stärktes också av OMUS-utredningen (SOU 1976:33), som konstaterar att: "SMI:s verksamhet kan ses som ett åskådningsmaterial för hur en kompletteringsutbildning i framtidens statliga högskola bör bedrivas, nämligen kontinuerligt anpassad till de redan yrkesverksammas behov".

Denna balansgång mellan att fritt organisera välbehövliga kurser och att vara en leverantör av yrkesexamina har inte alltid varit lätt. Det handlar om att hantera de tre rollerna som fortbildande studieförbund, individutvecklande folkhögskola och yrkesutbildande högskola. Denna ambivalens i självbilden kan synas olycklig men har också inneburit en rad fördelar. Bland annat har SMI som länk mellan olika musikpedagogiska institutioners kunskapssyn haft en unik roll som fortbildare av redan yrkesverksamma.

Motsättningen mellan högskolans fokus på yrkesinriktad utbildning och folkbildningens individutvecklande bildning accentuerades när kurser skulle betygsättas. Folkbildningsutredningen (SOU 1979:85) föreslog en renodling av folkbildningen i så måtto att betygsatt utbildning skulle vara statens åtagande genom Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ). Detta betydde att SMI, i sin hittillsvarande form, inte längre kunde tillhöra Studieförbundet Vuxenskolan. Lösningen blev att skapa två SMI. Från 1 juli 1981

finns å ena sidan stiftelsen SMI som ansvarar för pedagogutbildning och examina och å den andra folkbildningsdelen med studiecirklar och cirkelledarutbildning. I och med detta utsågs också en ny rektor, Ingegerd Idar. Madeleine Ugglar kvarstod dock som konstnärlig och pedagogisk ledare. Fram till 1992 var hon också styrelsens ordförande.

Under 1980-talet fortsatte förhandlingarna med statsmakten. Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) var positivt till att inkludera SMI men i statsverkspropositionen 1984 blev det nej. Strategin blev att gå vidare direkt mot utbildningsdepartementet och dess minister. Denna, som då hette Lena Hjelm-Wallén, gav hopp om att det skulle finnas chanser i kommande budgetförslag. Det länge diskuterade namnbytet resulterade i att man höll kvar vid det gamla men inkluderade begreppet "musikpedagogisk högskola" i tryck och annonser. SMI:s logotype skapades redan 1972 av Lena Boije. Den behölls genom alla nya namnförslag, men 1993 tillfördes texten "högskola för musikpedagogik".

## Vägen mot högskola

Strävan efter legitimitet syntes under många år framförallt i de återkommande förhandlingarna med statsmakten. I jubileumsskriften från SMI:s 25 årsfirande finns en omfattande redogörelse som skildrar skolans långa och trägna strävan mot förstatligande. Med några exempel från protokollen kan nämnas att man 1967 tog kontakt med Skolöverstyrelsens (SÖ) Bengt Olof Engström, som var sakkunnig i musikfrågor, för att sondera möjligheten att få just SÖ som huvudman. Detta skedde dock inte i brådsket. Två år senare uttryckte styrelsen en vilja att SMI ska "ställas under SÖ:s överinseende och inspektion". Myndigheten ville dock avvakta den stora musikutredningen *Musikutbildning i Sverige* (SOU 1968:15) som då var på gång. Vägen mot en allt tydligare högskoleidentitet innebar inte bara en underlättad administration. Ett exempel på den osäkerhet som fanns kring den förändrade rollen som högskola var att det under sextiotalet felaktigt gavs studielån till SMI-studenter. Missförståndet att SMI:s studenter skulle innefattas av studiestöd var dock spritt även på självaste Skolöverstyrelsen.

År 1981 beslutade riksdagen i enlighet med proposition (Prop 1980/81:100 bilaga 12: 497-498) att SMI-utbildningen tills vidare skulle organiseras med enskild huvudman, motsvarande högskoleutbildning, och att eleverna skulle ha rätt till studiemedel. Det betydde att SMI fick statsbidrag direkt till stiftelsen och inte via studieförbund. I samband med detta tillsattes en utredning om SMI-utbildningens behov och framtid (UHÄ, reg nr 321-4708-82). Utredningen föreslog i huvudsak att staten skulle stå för full kostnadstäckning och att stiftelseformen skulle behållas. Regeringen och därmed riksdagen avlog därefter vid flera tillfällen begäran om utökat bidrag med hänvisning till det statsfinansiella läget. Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) rekommenderade SMI att behålla studietiden om tre år för grundutbildningen. Läsåret 1988/89 fick SMI 80-procentigt statsbidrag men redan året därpå 100-procentigt.

Ett regeringsbeslut om att ställa SMI under statlig tillsyn fattades den 7 juni 1990. SMI kom därmed att lyda under UHÄ. I praktiken kom informationsskyldigheten gentemot UHÄ att handla om kursplaner och ekonomi. Samtidigt uttrycktes oro för att utbildningsplanerna inte skulle nå den kvalitet som kunde begäras. Detta är en oro som varje högskola rimligen kan bära på, men som här förtydligar SMI:s process från studieförbund och folkhögskola mot en allt tydligare högskoleprofil.

På uppdrag av utbildningsdepartementet (19930201) utvärderades SMI och det fastslogs att "utbildningen vid SMI uppfyller kvalitetskriterierna för högskolestudier". Regeringen fattade också beslut (19930610) med lydelsen: "för utbildning vid SMI som anordnas med statsbidrag skall föreskrifterna om grundläggande högskoleutbildning i högskoleförordningen (1993:100) tillämpas på motsvarande sätt."

SMI ansökte den 31 januari 1994 om rätt att utfärda högskoleexamen. Fil dr Bengt Olsson blev sakkunnig (1994-02-24) och lämnade sitt yttrande två månader senare. Ansökan tillstyrktes med rekommendationen att styrelse och utbildningsledning verkar för en mer formaliserad kvalitetssäkring av verksamheten. Inte minst vad gäller relationen mellan yrkespraktik och undervisning samt att lärandets kvalitativa aspekter bör bli föremål för systematiska undersökningar. Olsson menade också att det bör initieras olika sorters utvecklingsarbete inom musik och pedagogik för att skapa beredskap för ett föränderligt musikliv och att det i det sammanhanget blir nödvändigt med en höjning av kompetensen för vissa lärare.

Från att under de första tre decennierna ha varit en allt mer vällegitimerad "läroanstalt för musikpedagogisk utbildning på högskolenivå" (Olsson 1994:23) togs under 1990-talet alltså de sista stegen mot fullvärdig högskola: examensrätt, inrättande av utbildningsnämnd, nämnd för konstnärligt utvecklingsarbete, poängsatta kurser med kursplaner som delar i utbildningsprogram, samt lektorsanställningar.

Under år 2000 bildades en intern projektgrupp, med avsikt att forma en framtidsvision för SMI inför 2000-talet. Arbetet sammanfattades i *Förslag till verksamhetsidé för SMI*. Gruppen kom bl.a. fram till att flera av SMI:s kännetecken inte längre var unika. Dels hade många av de nyskapande pedagogiska idéerna blivit mer allmänt accepterade. Dels hade den allmänna utvecklingen gjort att delar av de ursprungliga hörnstenarna inte heller internt med självklarhet upplevdes som relevanta.

Förutom att projektgruppen granskade tidigare material skickade de även ut en enkät till samtliga examinerade studenter och samtliga dåvarande inom grundutbildningen. Ur svaren kan man läsa att den viktigaste anledningen till att välja SMI var att man kunde arbeta parallellt med studierna och därmed bo kvar på hemorten. Dessutom uppskattade många en treårig utbildningsmöjlighet. De såg inte heller de statliga musikhögskolornas utbildningar som något alternativ. En viktig anledning till att studera vid SMI var metoderna och att utbildningen kändes verklighetsanpassad, d.v.s. relevant och inriktad mot arbetsmarknaden. Flera studenter ville också förstärka möjligheterna till egen konstnärlig utveckling och uttryckte ett starkt behov av mer musicerande samt gemensamt ensemblespel över linjegränserna.



## SMI idag och i framtiden

I en undersökning av Olle Tivenius (2008) omfattande 818 lärare i kultur- och musikskolor är det värt att notera att av dessa hade 139 examen från SMI, 204 instrumental- och ensemblelärarutbildning från någon av de övriga musikhögskolorna och 301 hade en annan form av examen medan 174 av de svarande saknade högskoleexamen. Under de gångna 50 åren har alltså förhållandet mellan examinerade instrumental- och sånglärare och oexaminerade blivit det omvända, d.v.s. 60-talets 80 procent obehöriga har nu blivit 80 procent behöriga. Studien visar också att SMI står för en försvarlig andel av dessa examineringar, då närmare 22 procent har utbildats vid SMI.

Året 1985 firade SMI 25-årsjubileum och Jan Ling skrev med anledning av det ett framåtblickande festtal till SMI:s 50-årsjubileum:

Då Stockholms musikpedagogiska institut idag, nyåret 2010, firar sitt 50-årsjubileum skall jag be att få gratulera till den fortsatta framgången sedan 25-årsjubileet 1985! Farhågorna vid slutet av 80-talet inför den kommande anstormningen av tevesatelliter, kabel-teve, minisyntar och självspelande Suzuki-professorer visade sig betydligt överdrivna. (Ling 1985)

Ling kunde knappast tänka sig den teknikexplosion som följde på 1990- och början av 2000-talet med datorer och möjlighet att komponera och "spela" utan förkunskaper. Det kan konstateras att han i många stycken hade helt rätt då farhågorna att syntarna och kabel-TV skulle ta över var överdrivna. Vi har inte heller sett till några "självspelande Suzukiprofessorer". Frågan är då åt vilket håll vi ska rikta framtidskikaren idag. Åt ett håll kan vi ana problem med musikämnets identitetskris och bristen på vissa instrument i våra professionella orkestrar. Åt ett annat håll ser vi hur IT-tekniken öppnar nya möjligheter för distansutbildning och musikskapande. För SMI:s del är framtidsutsikterna goda då fortbildningsbehovet knappast kommer att minska. Ett under det senaste året närmast fördubblat antal sökande tyder på att det finns ett fortsatt, och kanske ökande, intresse för de former av estetiska utbildningar som SMI erbjuder.

## Referanser

- Brändström, Sture (2007). Framväxten av musikpedagogiska ideal vid en folkhögskola. Rekrytering och studiemiljö. In F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok 9* (pp. 83-93). Oslo: NMH.
- Dahlstedt, Sten (2007). *Form och funktion – Idéer i Musikhögskolans lärarutbildning 1947-76*. Hedemora: Gidlund.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 91.

- Högskoleverket (2000). Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Stockholms musikpedagogiska institut. Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:3 AR.
- Larsson, Anna (2005). Musikcirkelrörelsen 1930–1960. Om amatörmusicerande som folkbildning. *Svensk Tidskrift för Musikforskning (STM)* 87:54-68.
- Larsson, Anna (2007). *Musik, bildning, utbildning – Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930–1978*. Göteborg: Makadam.
- Liljas, Juvas Marianne. (2000). *Madeleine Ugglas sångpedagogik och sångpedagogiska litteratur* (C-uppsats i musikpedagogik). Stockholm, MPC, KMH.
- Lindeborg, Ronny (2006). *Örats skolning – Radiokonservatoriet och musikbildningsarbetet*. Diss. Stockholm: KMH förlaget.
- Ling, Jan (1985). Om musikutbildning i ett 50-årsperspektiv. I *1960-1985 Stockholms Musikpedagogiska Institut*.
- Moberg, Ulla (1980). (Red.). *SMI 20 år*. (Jubileumsskrift).
- Olsson, Bengt (1993). *SÅMUS en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet. Skrifter från Musikvetenskap, 33.
- Olsson, Bengt (1994). *Granskning av ansökan angående examensrätt för Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI)*. Universitetskanslern, Kanslersämbetet.
- Olsson, Bengt (1997). Stockholms Musikpedagogiska institut – en genomgång. *Examensrättsprövning*. Högskoleverkets rapportserie 1997:12 R. Stockholm: Högskoleverket. Prop 1980/81:100 bilaga 12.
- SOU 1968:15 *Musikutbildning i Sverige*.
- SOU 1976:33 *Musiken – Människan – Samhället*.
- SOU 1979:85 *Folkbildning för 80-talet*.
- Strandell, Margita (1995). *Varför startades SMI? En studie av tillkomsten, uppbyggnaden och verksamheten vid Stockholms Musikpedagogiska Institut*. (C-uppsats i musikpedagogik). Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning, MPC, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Tivenius, Olle (2008). "Musiklärartyper" *En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro: Örebro studies in music education, 5.
- Ugglå, Madeleine (1960). *Sångröstens behandling: grundläggande studier och övningar för solist- och körsångare*. Stockholm: Gehrman's.
- Ugglå, Madeleine (1964). *Musikalisk grammatik. Grundbok i gehör och satslära* (2:a uppl.). Stockholm: Nordiska musikförlaget.
- Ugglå, Madeleine (1968). *Gehörsträning; grundkurs på band, facit och övningsmaterial*. Stockholm: Nordiska musikförlaget.
- UHÄ, reg nr 321-4708-82

Stockholms Musikpedagogiska Institut 50 år

---

Ph.D. Maria Calissendorff  
Stockholms Musikpedagogiska Institut  
Box 26164  
SE-10041 Stockholm, Sweden  
[maria.calissendorff@smpi.se](mailto:maria.calissendorff@smpi.se)

Ph.D. Ronny Lindeborg  
Kungl. Musikhögskolan i Stockholm  
Box 27711  
SE-11591 Stockholm, Sweden  
[ronny.lindeborg@kmh.se](mailto:ronny.lindeborg@kmh.se)



## Doktoravhandlingar i Norden 2010

Alanne, Sami (2010). *Music Psychotherapy with Refugee Survivors of Torture. Interpretations of Three Clinical Case Studies*. Doctor of music/Research Programme. Helsinki: Sibelius Academy.

Gullö, Jan-Olof (2010). *Musikproduktion med föränderliga verktyg – en pedagogisk utmaning*. Kungliga Musikhögskolan i Stockholm: KMH Förlaget.

Hofvander Trulsson, Ylva (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Holmberg, Kristina (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten – reservat eller marknad?* Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Hooper, Jeff (2010). *The development of Criteria for defining sedative music, and its impact on adults with mild, moderate and severe intellectual disability and challenging behavior*. Department of Communication and Psychology, Faculty of Humanities, Aalborg University, Denmark.

Houmann, Anna (2010). *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Junttu Kristiina (2010). *Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla – György Kurtágin Játékok-kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen*. [György Kurtág: Játékok and the new opportunities to approach teaching piano]. Doctor of music/ Development Study Programme. Helsinki: Sibelius Academy.

Lindvang, Charlotte (2010). *A Field of Resonant Learning. Self-experiential Training and the Development of Music Therapeutic Competencies. A Mixed Methods Investigation of Music Therapy Students' Experiences and Professional's evaluation of their own competencies*. Department of Communication and Psychology, Faculty of Humanities, Aalborg University, Denmark.

Mariager-Anderson, Kristina (2010). *Musikpædagogisk praksis på Det Kgl. Danske Musikkonservatorium. Et sociologisk orienteret studium af den pædagogiske dimension på en kunstnerisk uddannelsesinstitution*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Muukkonen, Minna (2010). *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. [The Ethos of Versatility. Music Teachers Articulate Their Pedagogical Practices]. Doctor of music/Research Programme. Helsinki: Sibelius Academy.

Nelson, Karin (2010). *Improvisation and pedagogy through Heinrich Scheidemann's Magnificat Settings*. Göteborg: University of Gothenburg.

Nummi-Kuisma, Katariina (2010). *Pianistin vire. Intersubjektivinen systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoositydän soittamiseen*. [The attunement of a pianist in performance : intersubjective, systemic and psychoanalytical view on playing a virtuoso etude.] Doctor of music/Research Programme. Helsinki: Sibelius Academy.

Vartiainen Olli (2010). *Erään tunteiden kertomukset. Oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa*. [At the sounding point of a student orchestra – Conducting string and chamber orchestras in conservatoires and music institutes.] Doctor of music/ Development Study Programme. Helsinki: Sibelius Academy.

Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Högskolan för scen och musik, Göteborg: Art Monitor.

Wallerstedt, Cecilia (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse – en didaktisk studie av taktart i musik*. Högskolan för scen och musik, Göteborg: Art Monitor.

## Bidragstere og adresser

Ed.D. Randall Everett Allsup  
Teachers College Columbia University  
Program in Music Education  
525 West 120th Street  
Music Program, Box 139  
New York, NY 10027, USA  
Email: allsup@tc.edu

Associate professor, Ph.D.  
Anne Haugland Balsnes  
Ansgar College  
Fredrik Fransonsveg 4,  
N-4635 Kristiansand, Norway  
Email: balsnes@ansgarskolen.no

Ph.D. Maria Calissendorff  
Stockholms Musikpedagogiska Institut  
Box 26164  
SE-10041 Stockholm, Sweden  
Email: maria.calissendorff@smpi.se

Associate professor, Ph.D.  
Catharina Christophersen  
Bergen University College  
Faculty of Education  
Landåssvingen 15  
N-5096 Bergen, Norway  
Email: crc@hib.no

Associate Professor, Ph.D.  
Claes Ericsson  
School of Teacher Education  
Halmstad University  
Box 823  
SE-30118 Halmstad, Sweden  
Email: claes.ericsson@hh.se

Associate Professor/  
Pro-Rector, dr. philos.  
Ingrid Maria Hanken  
Norwegian Academy of Music  
P.O. Box 5190 Majorstua  
N-0302 Oslo, Norway  
Email: ingrid.m.hanken@nmh.no

Ph.D-fellow, M.A. and M.Ed.  
Finn Holst  
The Danish School of Education,  
Aarhus University.  
Tuborgvej 164  
DK-2400 Copenhagen NV, Denmark  
Email: fihc@dpu.dk

Researcher, Ph.D.  
Eeva Kaisa Hyry-Beihammer  
Department of Educational Sciences  
P.O. Box 2000  
FI-90014 University of Oulu, Finland  
eeva.hyry@oulu.fi

Ph.D. Ronny Lindeborg  
Kungl. Musikhögskolan i Stockholm  
Box 27711  
SE-11591 Stockholm, Sweden  
ronny.lindeborg@kmh.se

Associate Professor, Ph.D.  
Monica Lindgren  
Academy of Music and Drama  
University of Gothenburg  
Box 210  
SE-40530 Gothenburg, Sweden  
E-mail: monica.lindgren@hsm.gu.se

## Bidragstere og adresser

---

Lecturer, Ph.D.  
Bo Nilsson  
School of Teacher Education  
University of Kristianstad  
SE-29188 Kristianstad, Sweden  
E-mail: bo.nilsson@hkr.se

Ph.D. student  
Silje Valde Onsrud  
The Grieg Academy /  
Bergen University College  
Faculty of Education  
Landåssvingen 15  
N-5096 Bergen, Norway  
E-mail: svo@hib.no

Professor, dr. philos  
Even Ruud  
University of Oslo  
Department of Musicology  
P.O. Box 1017 Blindern  
N-0315 Oslo, Norway  
E-mail: even.ruud@imv.uio.no

Research scholar  
Anders Rønningen  
Vestfold University College  
P.O. Box 2243,  
N-3103 Tønsberg, Norway  
E-mail: ar@hive.no /  
anders@bbpost.no

Ph.D. Olle Zandén  
Stockholm University  
Department of Education in Arts  
and Professions  
Home:  
Rådanefors, Herrgården 1  
SE-45893 Färgelanda, Sweden  
E-mail: olle@zandens.com

Årboken / The Yearbook:

Associate Professor, Ph.D.  
Sven-Erik Holgersen  
The Danish School of Education,  
Aarhus University  
Tuborgvej 164  
DK-2400 Copenhagen NV, Denmark  
Email: svho@dpu.dk

Professor, dr. polit.  
Siw Graabræk Nielsen  
Norwegian Academy of Music  
P.O. Box 5190 Majorstua  
N-0302 Oslo, Norway  
Email: sgn@nmh.no



*The Nordic Network of Research in Music Education* is led by a group of senior researchers from four Nordic countries. In 2010-2011 the group members are:  
Associate professor Sven-Erik Holgersen, The Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen (chair).  
Professor Siw Graabræk Nielsen, Norwegian Academy of Music, Oslo.  
Professor Heidi Westerlund, Sibelius Academy, Helsinki.  
Assistant professor Karin Johansson, Malmö Academy of Music.

*Nordic Research in Music Education. Yearbook* is a research based refereed journal. If possible, the Yearbook is published annually. Manuscripts are accepted in Scandinavian languages (Danish, Norwegian, Swedish), English and German. Each article is accompanied by an abstract in English. The Yearbook also accepts research notes of maximum 4000 words. Research notes may be in the form of comments on earlier Yearbook articles, a short orientation on your own research work, reports on important international events, etc.

The Yearbook may be ordered from the Norwegian Academy of Music, email [mh@nmh.no](mailto:mh@nmh.no)

*Deadline* for submitting manuscripts for the *Yearbook Volume 13 2011* is 1st June 2011. Manuscripts should be submitted in an electronic version *as an email attachment*. Please refer to guidelines for manuscripts on [www.nnmpf.org](http://www.nnmpf.org)

The editors of *Yearbook Volume 13 2011* are:  
Associate professor Sven-Erik Holgersen, The Danish School of Education, University of Aarhus (chief editor).  
Professor Siw Graabræk Nielsen, Norwegian Academy of Music, Oslo.

Manuscripts must be sent as attachments to an email to

Chief editor: Sven-Erik Holgersen  
Department of Curriculum Research / Music Education  
The Danish School of Education, Aarhus University  
Tuborgvej 164  
DK 2400 Copenhagen NV, Denmark  
Email: [svho@dpu.dk](mailto:svho@dpu.dk)  
Tel +45-8888-9822  
Fax +45-8888-9728

