

---

## KAPITTEL 9

# Musikktilbudet i flyktningleiren Rashedieh som utgangspunkt for forsknings- og utviklingsarbeid

*Geir Johansen*

Over store deler av verden lever mennesker med krig, under krigstrusler og med ettervirkninger av krig. De sivile tapene og skadene er omfattende<sup>1</sup> og mange av de landene og regionene der slike forhold preger hverdagen kjennetegnes også av stor offentlig så vel som privat fattigdom. Under slike forhold er grupper som barn og mennesker med utviklingshemming særlig utsatt, i tillegg til at store deler av den øvrige befolkningen kan være traumatisert og fratatt livs- og framtidshåp. Etter hvert som kunnskap om slike forhold har tilflytt resten av verden har hjelpetiltak blitt iverksatt gjennom overnasjonale organ som FN, Røde kors, Røde halvmåne, Leger uten grenser og Kirkens nødhjelp. Også nasjonale, offentlige organ som f. eks. NORAD og ideelle organisasjoner som f. eks. NORWAC og Norsk folkehjelp er aktive på innsatssiden. Det er slike forhold som preger konteksten for NMHs musikkprosjekt i Libanon og derved også for forsknings- og utviklingsarbeid om virksomheten i prosjektet.

## Libanon

Et av de mange landene som sliter med ettervirkninger av krig og stadig påvirkes av krig og krigsliknende uro i nabolandene er Libanon. Borgerkrigen i landet som varte fra 1975 til 1990 krevde 120 000 menneskeliv og etterlot seg blant annet et stort antall foreldreløse barn. Mange av de religiøse og kulturelle spenningsforholdene som utløste borgerkrigen gjør fremdeles situasjonen spent<sup>2</sup>, og på grunn av

---

1 Se [www.oxfordresearchgroup.org.uk](http://www.oxfordresearchgroup.org.uk) og <http://www.everycasualty.org>

2 Se Aftenposten 9.5.2008: «Libanon er på kanten av borgerkrig», <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Libanon-er-pa-kanten-av-borgerkrig-6562560.html>

pågående konflikter i nabolandene Syria og Israel har det forholdsvis lille og fattige landet i tillegg måttet takle en stor tilstrømning av flyktninger. Det er etablert flere nye leire for syriske flyktninger i nordområdene langs den Syriske grensen. I tillegg finnes det fra før 12 palestinske flyktingleire i landet. Til tross for at de allerede er svært trangbodde opplever disse leirene nå økt tilstrømming av palestinere som tidligere har bodd i Syria. Forholdet mellom folkegruppene i flyktingleirene og det omkringliggende libanesiske samfunnet er heller ikke uproblematisk.

Blant de mange organisasjonene som har involvert seg i arbeidet for å hjelpe det libanesiske samfunnet til å takle utfordringene og å opprettholde den skjøre freden etter borgerkrigen finnes også noen som deltar i det samarbeidet med NMH som ligger til grunn for musikk- og kulturprosjektet i Libanon. Disse organisasjonene er beskrevet andre steder i denne boka men vil være blant de rammedimensjonene (se nedenfor) som mulige forsknings- og utviklingsprosjekter kan rette oppmerksomheten mot. Blant annet vil slike rammedimensjoner påvirke NMH-prosjektets muligheter og begrensninger som et 'community music' prosjekt (Veblen m. fl, ed. 2013).

## NMHs musikktilbud som Community Music Education

Community music er en internasjonal term som beskriver musikkaktivitet, fortrinnsvis blant amatører, utenfor formelle musikktilbud eller i gråsonen mellom formell og uformell musikkundervisning. Slik kan Community music forstås som samlebetegnelse for all den selvinitierte musikkaktiviteten som kan finnes i et lokalsamfunn (Finnegan, 2007), fra garasjeband til sanggrupper. Den læringen som finner sted og det behovet for veiledning og instruksjon som oppstår på denne måten har ført til omfattende interesse for community music hos musikkpedagoger og musikk lærerutdannere. Slik har termen 'community music education' (Veblen og Olsson, 2002; Veblen m. fl, ed. 2013) oppstått, med interessen særlig knyttet til former for gehørbasert opplæring, opplæringstradisjoner i ulike lands folkemusikk og livslang læring. De senere årene har også begrepet 'community music therapy' blitt lansert (Stige m. fl., 2010), blant annet som følge av den helseeffekten mange mener at slik aktivitet kan ha.

NMHs musikktilbud i Libanon har tydelige trekk av 'Community Music' (Veblen og Olsson, 2002; Veblen m. fl, ed. 2013). Det har klare, uformelle karakteristika fordi det er et tilbud om å delta i en ikke forhåndsdefinert samspillaktivitet. Det tar ikke

---

og Internasjonalt forum 3.7.2013: «Frykt for ny borgerkrig i Libanon, <http://www.internasjonaltforum.no/dok/artikkel843.asp>

utgangspunkt i noen læreplan eller andre styringsdokumenter, snarere i et ønske om å invitere deltakerne med i prosesser der de kan oppleve musikalsk meningsfullhet, et aspekt som synes å være gjennomgående også i andre former for community music.

Musikktilbudet har gitt barn og unge i flyktningleiren Rashedieh mange muligheter til å delta i ulike samspillprosjekter opp gjennom de siste 10 årene. Når det gjelder forsknings- og utviklingsarbeid som kan gi systematisk kunnskap om satsingen og resultatene av den har virksomheten fra NMH sin side vært mindre omfattende. Det er gjort noen arbeider med forankring i musikkterapistudiet slik det er gjort rede for andre steder i denne boka og skrevet en masteroppgave i musikkpedagogikk (Jordhus, 2010). På seniorforsknernivå har Brøske Danielsen (2012) brukt erfaringer fra Libanonprosjektet til å belyse sider ved praksisbegrepet i musikklererutdanning og i tillegg studert læringsutbyttet hos musikklererstudenter som har hatt praksis i Rashedieh (Brøske Danielsen, 2013). Virksomheten er også dokumentert av Storsve (2008) og Storsve, Westby og Ruud (2010). For øvrig har det ikke vært gjennomført systematiske arbeider om virksomheten i Libanon, heller ikke doktorgradsprosjekter.

Musikkaktivitet slik den drives i Libanon har imidlertid en rekke sider som gjør den til et unikt utgangspunkt for skal være forsknings- og utviklingsarbeid. Her venter muligheter for økt kunnskap om flere sider ved forholdet mellom musikk, menneske og samfunn. Slik kan det utvikles verdifulle innsikter for fagområder som musikkformidling, musikk og helse, musikkterapi og i særlig grad musikkpedagogikk. Innholdet i de arbeidene som faktisk eksisterer bærer tydelig bud om et stort potensial for slik kunnskapsutvikling. Her vil jeg ta utgangspunkt i det musikkpedagogiske fagområdet, men uten å utelukke sideblikk til andre, tilgrensende områder som musikkterapi og musikkformidling.

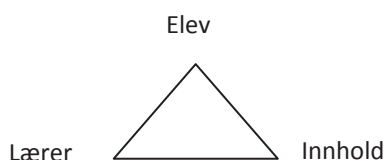
## Musikkpedagogikk som forskningsfelt

Det musikkpedagogiske kunnskaps- og forskningsfeltet har utviklet seg betydelig gjennom de siste tiårene, særlig med tanke på det mangfoldet av temaer som forskningen retter seg mot. Frede V. Nielsen (1997) bidrar til en oversikt over dette tematiske landskapet gjennom en systematisk oppstilling av kategorier som beskriver den musikkpedagogiske forskningens territorium og potensial samtidig som han gir forslag til hovedbegreper og distinksjoner i det musikkpedagogiske gjenstandsfeltet. Nielsen (ibid.) samler sine kategorier i en modell med 6 dimensjoner. De er undervisningens *kjerneområde*, *rammedimensjoner*, *virkelighetsdimensjoner*, *historiske dimensjoner* og *geografiske/samfunnskulturelle dimensjoner*.

Som fokusområder for forskning og utviklingsarbeid om og i musikkprosjektet i Rashedieh kan hver av dem bidra til vesentlige belysninger. Når de relateres til hverandre vil enda flere perspektiver kunne avdekkes. Nedenfor vil jeg bruke Nielsens (ibid.) oppstilling til å diskutere og foreslå noen slike mulige tema og problemområder.

## Kjerneområdet

Den første dimensjonen, undervisningens kjerneområde, beskriver Nielsen ved hjelp av det didaktiske triannglet (se for eksempel også Künzli, 2000; Jank og Meyer, 2003) der de tre hjørnene illustrerer posisjonene og funksjonene elev, lærer og undervisningsinnhold.



Figur. 1. Det didaktiske triannglet

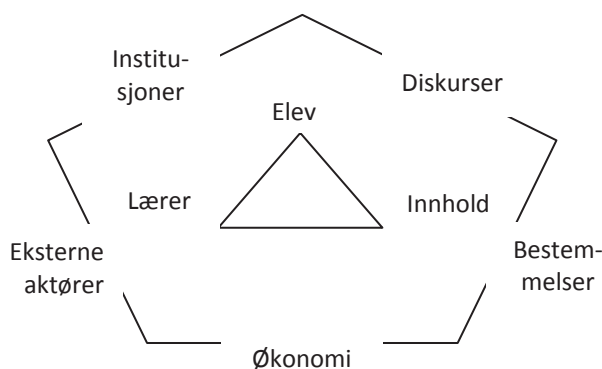
Det didaktiske triannglet illustrerer blant annet hvordan musikk som undervisningsfag skiller seg fra musikk som kunnskapsbase: Når en elev kommer inn i bildet forandrer kunnskapsbasen seg nødvendigvis til et utgangspunkt for valg av *undervisningsinnhold*: Ingen lærer kan undervise i hele fagets eller sin egen kunnskapsbase. *Læreren* framstår ikke lengre som kun en fagperson, men får en medierende funksjon for forholdet mellom undervisningsinnholdet og eleven. Og det er dette forholdet som er det prinsipielle og primære i undervisningsfaget.

Jeg foreslår at denne måten å skissere grunnforholdet på i musikk som undervisningsfag også kan bidra til å forstå grunnleggende dimensjoner i musikkterapi, musikkformidling og musikk og helse, for eksempel ved å bytte ut triangelkategoriene med kategoriene musiker, repertoar og publikum eller musikkterapeut, repertoar og klient. Enten vi studerer musikkaktiviteten i Libanon i et musikkformidlings-, musikkterapi-, musikk og helse- eller musikkpedagogisk perspektiv vil forholdet mellom deltakerne og musikken måtte forstås som det primære og prinsipielle. Musikeren, musikkterapeuten eller musikkpedagogen må forstås i rollen som tilrettelegger for andres opplevelser, erfaringer, læring, utvikling eller hvilke begrep vi ønsker å

rette oppmerksomheten mot. Studier av musikkaktiviteten i Libanon tilbyr i tillegg økt bevissthet om kulturelle og etiske utfordringer ved å tydeliggjøre at musikeren, musikkterapeuten eller musikkpedagogen også må forstå seg selv som en som griper inn i og forandrer andre menneskers forhold til musikk. En slik inngripen kan ha helt andre implikasjoner i en kultur man ikke tilhører enn på mer hjemlige arenaer.

## Rammedimensjoner

Det andre dimensjonsnivået hos Nielsen (ibid.) kaller han rammedimensjoner. Her trekker han fram institusjoner, eksterne aktører, økonomi, diskurser og bestemmelser.



Figur 2. Det didaktiske triangellet og dets rammedimensjoner.

I Libanonprosjektet vil den rollen alle disse dimensjonene spiller kunne beskrives og studeres ut fra sine spesielle særtrekk. Aktuelle *institusjoner* vil kunne være leiren som institusjon, de norske støtteinstansene og Norges musikkhøgskole, alle med sine bestemte institusjonelle rammer, institusjonsstrukturer og institusjonelle prioriteringer som danner utgangspunkt for innsatsen i Libanon. Studier som retter oppmerksomheten mot det institusjonelle perspektivet kan fange opp den betydningen slike institusjoner, inkludert endringer i institusjonelle vilkår, kan ha for virksomheten i prosjektet. I en mer sosiologisk forståelse av begrepet institusjon kan også Libanonprosjektet i seg selv forstås med institusjonelle trekk, etablert og utviklet gjennom den 10-års perioden det har eksistert. Settes den forståelsen i sentrum kan det for eksempel reises forskningsspørsmål om hvordan prosjektet har utviklet slike institusjonelle trekk, hva som kjennetegner disse trekkene, hvordan de har vokst

fram i relasjon til ulike institusjonelle trekk ved de andre institusjonene som har vært involvert og kanskje også i forhold til den innsatsen prosjektet gjør overfor institusjoner i det Libanesiske samfunnet som omgir flyktningleiren.

*Eksterne aktører* er personer som ikke er direkte involvert i prosjektet, men som likevel har betydning og innflytelse. Personlige kontakter er og har vært avgjørende i prosjektets utvikling fordi de virker i en kultur der skriftlige avtaler og skriftlig kommunikasjon ikke har en like sentral funksjon som på de norske aktørenes hjemmebane. I denne forbindelsen kan forskningsinteressen for eksempel rettes mot hvordan prosjektet i seg selv er bygd opp og utviklet ved hjelp av personlig kontakt med eksterne aktører, hvilke disse aktørene har vært og er, og hvilken betydning de har hatt og har for hvordan tilbudet har tatt form. I tillegg kan søkelyset rettes mot forskerne selv som eksterne aktører og den påvirkningen de kan ha i prosjektet, for eksempel i løpet av en periode med følgeforskning.

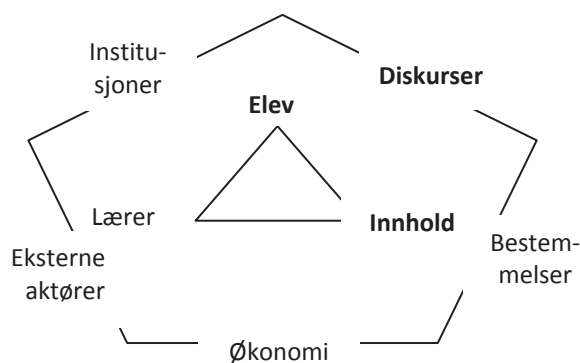
Økonomi er og har vært en grunnleggende rammedimensjon i prosjektet fra første dag og har blant annet spilt en avgjørende rolle for at musikk lærerstudenter fra Norges musikkhøgskole har kunnet gjennomføre praksisopphold i Libanon. Etableringen av et økonomisk grunnlag, prioriteringer innenfor de rammene dette grunnlaget har gitt og arbeidet med å finne nye finansieringsformer kan alle være mål for en forskningsinteresse. Det samme kan de økonomisk-sosiale forholdene i leiren og blant dem som deltar i prosjektet, barn og unge så vel som voksne: Hvilke ulike sosioøkonomiske forutsetninger eller lagdelinger finnes eventuelt blant beboerne i leiren og er det slik at det er barn og unge fra enkelte av disse lagene og ikke andre som deltar?

I kategorien *diskurser* hevder Nielsen (ibid.) at det særlig ut fra kritisk analytiske forskningsinteresser er viktig å avdekke og beskrive ulike diskurser over et kontinuum fra vitenskapelig underbygde overveielser til slagordpregede, politiserende utsagn og meninger. Det er ikke utenkelig at studier av Libanonprosjektet med forskningsinteressen rettet mot diskurser kan bidra vesentlig til å utvikle ny kunnskap på alle de skisserte fagfeltene: musikkformidling, musikkterapi, musikk og helse og musikkpedagogikk. Denne muligheten for ny kunnskap knytter seg til de kulturbestemte diskursive særtrekkene som eventuelt kan avdekkes, i tillegg til de likeså kulturbestemte formene for påvirkning de aktuelle diskursene kan tenkes å ha på dynamikken i prosjektet. Her tenker jeg blant annet på hvordan ulike religionsbaserte diskurser som kan virke i leiren møter hverandre og i sin tur også møter sekulære, nordiske diskurser om musikkaktivitet og repertoar og slik regulerer aktørenes handlingsrom. I disse sammenhengene er det ikke umulig at begrepet skjult læreplan kan dras inn og bidra til fruktbare innsikter i spennet mellom trekk av formell og uformell musikkopplæring (Folkestad, 2006; Green, 2008; Karlsen og Väkevä, red. 2012).

I kategorien *bestemmelser* nevner Nielsen (1997, s. 161) lover, læreplaner, bestemmelser studieorienteringer osv. I Libanonprosjektet kommer denne dimensjonen i en interessant relasjon til diskursdimensjonen fordi prosjektet i Rashedieh *ikke* forholder seg til den typen normtekst eller styringsdokument som Nielsen (ibid.) nevner. Dermed kan den diskursive reguleringen av virksomheten bli betydelig. Samtidig er innslaget av studenter fra Norges musikkhøgskole forbundet med en studieplan og andre styringsdokumenter, og de norske instruktørens institusjonelle tilknytninger vil også være regulert av styringsdokumenter som kan tenkes å ha innflytelse. Spørsmålet om hvilken rolle slike aktuelle styringsdokumenter får i en virksomhet som er så sterkt diskursregulert som musikkaktiviteten i Rashedieh er blant dem som kan reises og belyses i denne sammenhengen og som for eksempel forholdene i Norge ikke innbyr til på samme måte.

Når rammedimensjoner som disse får bidra til å innrette, avgrense og spesifisere en forskningsinteresse oppstår det flere interessante perspektiv som studier av Libanonprosjektet kan tenkes å belyse. I modellen kommer slike perspektiv til syne når de to delene av modellen, triangler og den pentagonen som illustrerer rammedimensjonene, dreies om hverandre slik at de ulike kategoriene i kjerneområdet (triangler) og rammedimensjonene (pentagonet) kommer i ulike posisjoner til hverandre.

Her skal jeg avgrense meg til å foreslå to eksempler på forskningsspørsmål som kan oppstå ved ulike konstellasjoner mellom kategoriene i kjerneområdet og rammedimensjonene. Det første tar utgangspunkt i den mellom diskurser og relasjonen elev – innhold.



Figur 3. Konstellasjon I mellom den didaktiske trekanten og rammedimensjonene.

Her kan det reises spørsmål som for eksempel:

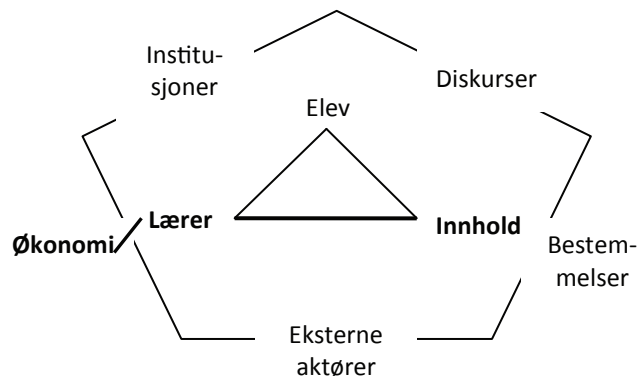
Hvordan reguleres forholdet mellom aktivitetenes innhold og deltakerne i musikkaktiviteten i Rashedieh diskursivt? Hvilke subjektposisjoner<sup>3</sup> gjøres tilgjengelige for henholdsvis gutter og jenter, yngre barn og ungdom når de arbeider med repertoaret (innholdet)?

Det andre tar utgangspunkt i en mulig konstellasjon som oppstår hvis de to lagene dreies om hverandre slik at rammedimensjonen økonomi forbindes med triangelkategorien lærer. Det muliggjør spørsmål som:

Hvor ofte muliggjør økonomien lærerbesøk fra Norge og hvilke muligheter finnes for å finne løsninger på lærerbehovet i periodene mellom lærerbesøkene fra Norge?

Og om vi så drar inn den allerede etablerte forbindelsen mellom lærer og innhold:

Hvilken rolle spiller slike økonomi-lærerrelasjoner for en annen relasjon: den mellom lærer og innhold? Hva betyr økonomi for lærernes mulige innholdsvalg? Hvordan påvirker tilgangen på instrumenter og utstyr valget av repertoar? Hvilke arbeidsformer muliggjøres og umuliggjøres?

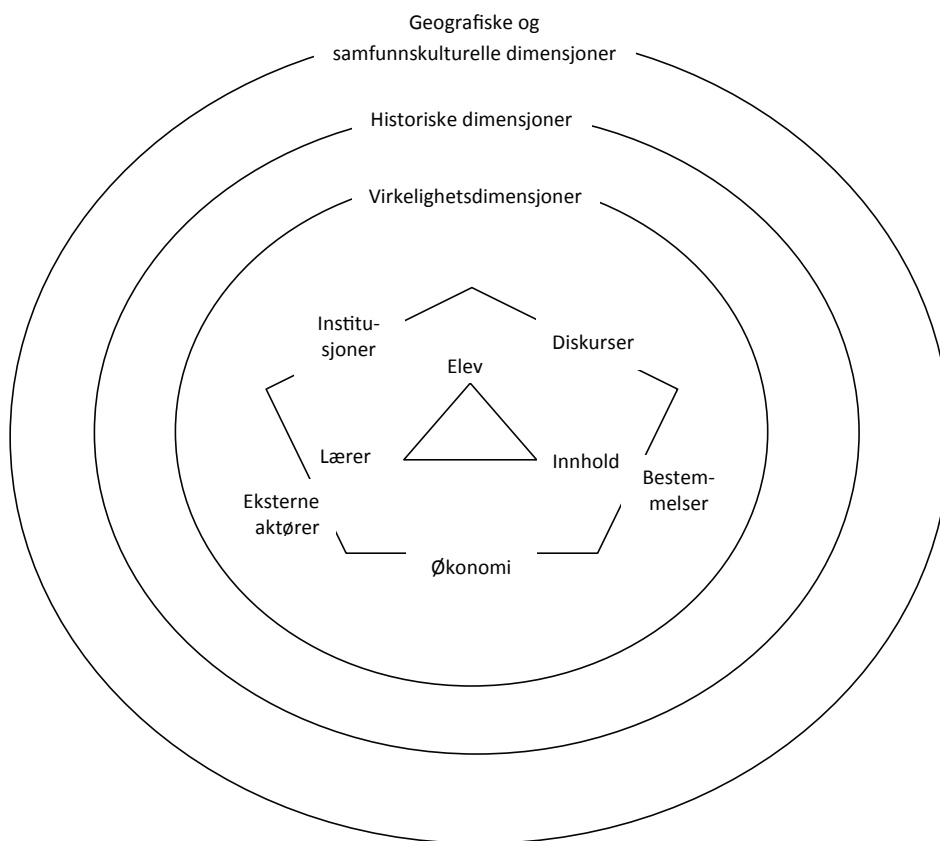


Figur 4: Konstellasjon II mellom den didaktiske trekanten og rammedimensjonene

3 Subjektposisjoner eksisterer som deler av diskurser. De er identiteter som «står fiks ferdig til bruk» (Neumann, 2001, s. 178).



Slik jeg viste til skisserer Nielsen (ibid.) tre ytterligere nivåer, eller mulige lag «utenpå» triangle og rammedimensjonene. Disse er musikkundervisningens virkelighetsdimensjoner, dens historiske dimensjon og dens geografiske og samfunnskulturelle dimensjon. Jeg velger å beskrive alle disse tre lagene og noen av de utfordringene de reiser før jeg mot slutten vil gi noen eksempler på hvordan forskningsinteresser kan oppstå i ulike konstellasjoner mellom dem og de tre lagene som er beskrevet ovenfor.



Figur 5: Musikkundervisnings dimensjoner

## Virkelighetsdimensjoner

Den musikkpedagogiske forskningsinteressen kan rettes mot ulike dimensjoner av virkelighet: Intendert virkelighet, opplevd virkelighet og mulig virkelighet (ibid., s. 163). En *intendert virkelighet* betegner lærernes eller ledernes forestillinger om den virkeligheten arbeidet vil foregå i, og den virkeligheten de ønsker skal oppstå som resultat av virksomheten. Slike forestillinger forekommer ofte når man planlegger. Noe som særpreger Libanonprosjektet og derfor med fordel kan gis forskningsmessig oppmerksomhet er den store avstanden både tidsmessig og geografisk-kulturelt som oppstår fordi planleggingen dels foregår i Norge mens den virkeligheten det planlegges for er i Libanon.

I Libanonprosjektet kan intendert virkelighet omfatte både leiren som sådan, kultursentret der musikkaktiviteten foregår og aktivitetssituasjonene i seg selv. Intensjonene for en ønsket virkelighet kan for eksempel gjelde deltakernes individuelle og sosiale utbytte av samspilloppleggene med tanke på den videre utviklingen av kultursenteret.

*Opplevd virkelighet* vil i Libanonprosjektet være knyttet til virkeligheten slik lærerne, lederne og deltakerne faktisk opplever og erfarer den. En systematisk og nyansert beskrivelse av den opplevde virkeligheten vil kunne avdekke mange av de forholdene som gjør Libanonprosjektet til et unikt utgangspunkt for musikkpedagogisk forskning. Det gjelder ikke minst hvordan de nevnte møtene mellom ulike religionsbaserte diskurser og sekulære, nordiske diskurser virker inn i musikkprosjektets praksishverdag.

Forskningsmetodisk kan den opplevde så vel som den intenderte virkeligheten først og fremst studeres gjennom intervjuer. Det ligger i sakens natur at om forskere prøvde å nærme seg den med for eksempel observasjon så ville det være forskernes *observerte virkelighet* man fikk mulighet for å beskrive. Og det er Nielsens (ibid.) neste virkelighetsdimensjon. Til forskjell fra å rette oppmerksomheten mot noens oppfatning av en undervisningssituasjon rettes her oppmerksomheten mot selve denne virksomheten. Slått sammen kan fokus på den opplevde og den observerte virkeligheten muliggjøre flere, ulike blikk på den samme praksisen og de samme situasjonene, noe som kan være særlig fruktbart i Libanonprosjektet med tanke på å fange opp det som faktisk skjer så vel som å analysere og tolke det observerte med tanke på hva det kan være uttrykk for.

Med termen *den mulige virkelighet* retter Nielsen (ibid.) oppmerksomheten mot det som verken ble intendert eller virkeliggjort. Her står vi overfor en dimensjon som kan klarlegges med empiri fra undersøkelser av alle de andre virkelighetsdimensjonene men med større vekt på det analytiske innslaget i resultatutviklingen og som stiller andre krav til forskernes kreativitet. De mulige virkelighetene som kan komme til syne og er forskjellige fra de intenderte og virkeliggjorte. De kan være

svært viktige bidrag med tanke på prosjektets videre utvikling, både for å få øye på nye forskningsperspektiv eller hvis man ønsker å knytte aktiviteten og forskningen nærmere hverandre i et aksjonsforskningsdesign. Endelig kan forskerne, ved å trekke inn deltakerne i en dialog om resultatutviklingen bidra til at deltakerne får øye på nye framtidige muligheter for seg selv.

## Historiske dimensjoner

Musikkundervisningens historiske dimensjon henspeiler på at enhver undervisningssituasjon og ethvert aktivitetsopplegg står i en historisk sammenheng. Her viser Nielsen (ibid.) til termene fortid, nåtid og framtid.

I Libanonprosjektet vil det være naturlig å se tilbake på den perioden som har gått siden starten når man runder dets første ti år. Tradisjonelt har historiske forskningsinteresser vært vanskelig håndterbare i musikkpedagogisk forskning om konkret undervisningspraksis, hevder Nielsen (ibid.). Det skyldes problemer med dokumentasjon av de tidlige praksisene. I Libanonprosjektet er mulighetene for slike belysninger til stede i langt høyere grad fordi ledere og instruktører er de samme som i startfasen. I tillegg finnes en del videomateriale fra ulike tidspunkter i det ti års løpet.

Et historisk forskningsperspektiv kan bidra med verdifull kunnskap om prosjektets utvikling ved å sammenlikne aktiviteten for 10 år siden med aktiviteten i dag, altså ved å dra nytte av fortids- og nåtidsperspektivet i et komparativ forskningsdesign. Et historisk perspektiv vil også kunne avdekke hvordan endringer i den politiske situasjonen i landet og i de omkringliggende landene har hatt betydning for prosjektet og forståelsen av det gjennom de samme ti årene. Kunnskap som kan utvikles med fokus rettet mot 'fortid' kan i tillegg danne et fruktbart utgangspunkt for overveielser om hvilke veier prosjektet kan og bør utvikles i framtiden.

## Geografisk og samfunnskulturell dimensjon

Å rette forskningsinteressen mot Libanonprosjektets geografiske og samfunnskulturelle dimensjon kan bidra vesentlig til kunnskapsutvikling på to svært viktige områder for musikkpedagogisk forståelse. Det ene er forholdet mellom musikkpedagogikk og

samfunn<sup>4</sup> (Frölich, 2006; Johansen, 2013a; Karlsen, 2012, Wright, 2010). Det andre er musikkpedagogisk filosofi<sup>5</sup> (Elliott, 1995; Reimer, 2003; Small, 1998; Varkøy, 2003), et saksområde der spørsmål om legitimering av musikkpedagogisk virksomhet utgjør et tilbakevendende tema. Slike kunnskapspotensial ligger ikke minst i at Libanonprosjektets samfunnskulturelle omverden rommer problemer av en helt annen art og påvirker menneskenes hverdag mer direkte, dramatisk og eksistensielt enn i de vestlige samfunnene som den samfunnsorienterte og filosofisk orienterte musikkpedagogiske forskningen oftest retter sin oppmerksomhet mot. Her dras flere av de grunnleggende problemene bak opprettelsen av de palestinske flyktingleirene inn i forskningsinteressen i tillegg til andre, høyst påtrengende samfunnskulturelle utfordringer.

For musikkformidlings-, musikkterapeutisk-, musikk og helse- så vel som musikkpedagogisk forskning er dette et utfordrende felt å tilnærme seg. Både i filosofisk og sosiologisk orienterte studier framtrer en etisk dimensjon: Faren for å sette «det interessante» i situasjonen foran det nødvendige hensynet til å ta både arten og graden av samfunnskulturelt forankrede problemer hos deltakerne i musikktilbudet på alvor og møte dem med respekt. I studier med en filosofisk forskningsinteresse vil det også være en fare for at overforenklete og romantiserende forforståelser om musikkens gode sider og virkninger søkes oppfylt. I musikkpedagogisk sosiologiske studier oppstår en fare for å innrette forskningsinteressen mot en for snever, forenklet problembeskrivelse, basert på hvordan situasjonen ser ut når den ses fra Norge. Utfordringen består i å gripe problemområdets kompleksitet: Verken konflikten med Israel, de indre, religiøse og kulturelle spenningsforholdene som utløste borgerkrigen og fremdeles ulmer, tilstrømmingen av flyktinger fra Syria eller synet på de palestinske leirene og innbyggerne der blant libaneserne i de omliggende lokalsamfunnene er enkeltfaktorer som hver for seg kan isoleres og ensidig anlegges som grunnforståelse for en vitenskapelig studie. Det er også nødvendig å rette forskningsinteressen mot indirekte så vel som direkte forbindelser mellom denne samfunnskulturelle og geografiske kompleksiteten og musikk/kulturtilbudet.

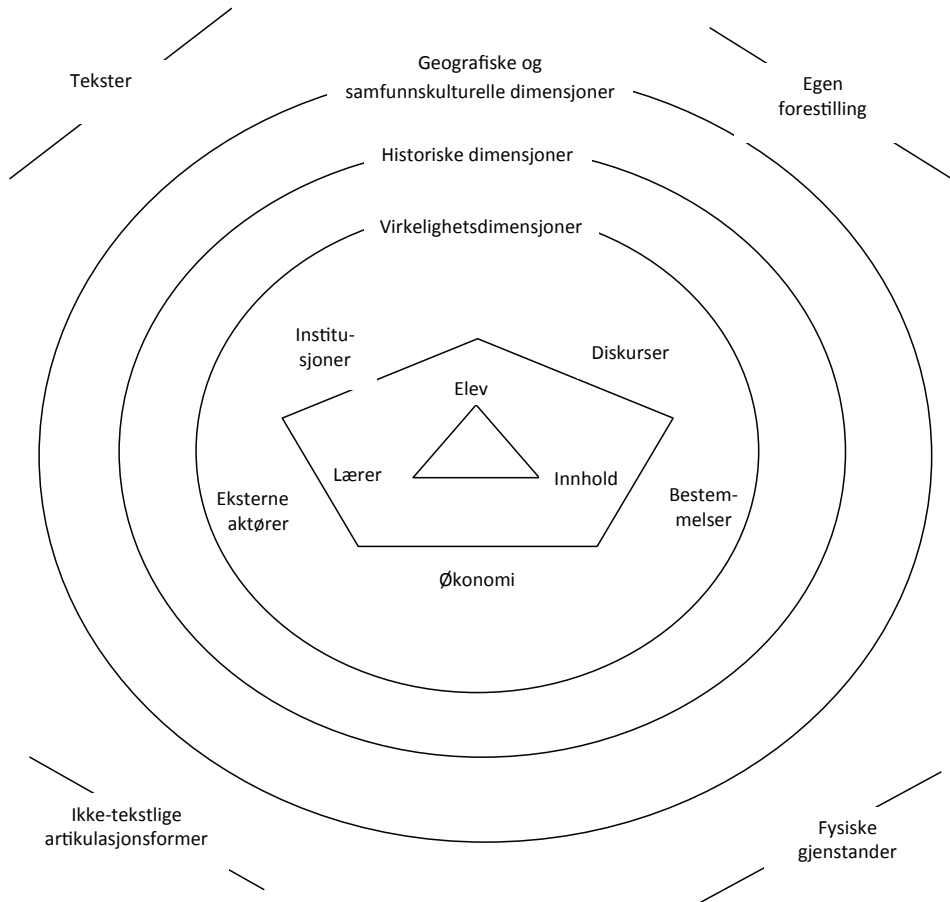
---

4 I 1995 ble den første internasjonale konferansen om The Sociology of Music Education avholdt i Oklahoma, USA (Rideout, ed. 1997). Siden har det vært avholdt en rekke slike konferanser og antallet publikasjoner om temaet har økt betydelig.

5 Også på dette området holdes det jevnlig internasjonale konferanser i regi av The International Society for the Philosophy of Music Education. Se for eksempel tidsskriftet *Philosophy of Music Education Review*.

## Forholdet mellom dimensjonene og tilganger til viten

Om vi nå setter grunnforholdet i det didaktiske trianget inn i mulige sammenhenger som oppstår dersom sirklene, det vil si de andre lagene i modellen, dreies om hverandre så kommer det til syne ulike, mulige ideer til så vel tema som problemstillinger i potensielle, framtidige prosjekt. Slike ulike forskningsinteresser reiser imidlertid et ytterligere spørsmål: På hvilke måter skal vi få forskningsmessig tilgang til den kombinasjonen vi ønsker å studere? Her foreslår Nielsen (1997, s. 174) fire mulige kilder til å oppnå viten: tekster, forskerens egen forestilling, fysiske gjenstander eller ikke-tekstlige artikuljonsformer. I Libanonprosjektet ville det kunne omfatte *tekster* i form av norm- og styringstekster som omtalt under rammedimensjonen 'bestemmelser' ovenfor. Det vil også kunne inkludere forskjellige former for musikalsk notasjon og i tillegg intervjutranskripsjoner og multimediale tekster, slik for eksempel videoopptak kan forstås. *Forskerens egen forestilling* som studieobjekt vil kunne omfatte systematisk undersøkelse av egen musikkopplevelse, opplevelse og erfaringer knyttet til for eksempel samspillsituasjonene, som utgangspunkt for å speile andres, for eksempel ledernes og deltakernes opplevelse og erfaringer i de samme situasjonene. *Fysiske gjenstander* kan inkludere musikkinstrumenter, undervisningsmidler som for eksempel tekster med besifring, utstyr og innredning av undervisningsrom og lokaler generelt. *Ikke-tekstlige artikuljonsformer* kan på sin side inkludere muntlig språk, musikalske, gestiske og ikoniske (billedmessige) uttrykk og kombinasjoner av slike. I Libanonprosjektet står nettopp gehørbaserte opplæringsformer sentralt fordi verbalspråklige motsetninger mellom ulike talespråk ofte fører til at kommunikasjonen må baseres på andre, ikke verbale uttrykksformer. Slik kan ikke-tekstlige artikuljonsformer vise seg å være blant de aller mest fruktbare i en forskningssammenheng.



Figur 6: Musikkundervisningens dimensjoner og kilder til viten

## Et tenkt prosjekt

Jeg vil nå benytte meg av noen av de eksemplene jeg har gitt ovenfor og skissere en tenkt forskningsinteresse som kan springe ut av kombinasjoner av modellens kategorier og lag. Deretter vil jeg diskutere mulige tilganger, eller kilder til viten, som kan være aktuelle for å utvikle kunnskap om disse temaene. Videre vil jeg komme inn på noen av de metodologiske implikasjonene som kan bli aktuelle i et slikt eksempel.

På kjerneområdet kan det tenkte prosjektet rette interessen mot forholdet mellom deltakerne og undervisningsinnholdet og spørre om hvordan dette forholdet kan forstås som diskursivt regulert (rammedimensjonen diskurser) av møter mellom ulike politiske og religionsbaserte diskurser (geografisk og samfunnskulturell dimensjon) som virker i leiren og mellom disse og sekulære, nordiske diskurser om musikkaktivitet, ledelse av musikkaktivitet og repertoar. Videre kan det undersøkes hvordan slike møter mellom ramme- og samfunnskulturelle dimensjoner påvirker dynamikken i prosjektet eller i bestemte samspillsituasjoner. Det kan videre knyttes til hvordan ledere og lærere oppfatter denne dynamikken (opplevd virkelighet) satt opp mot hva de så for seg på forhånd (intendert virkelighet). Med et slikt utgangspunkt kan prosjektet studere hvordan lederne og lærerne ser for seg at prosjektet kan utvikles i de neste årene (historisk dimensjon: framtid).

For å utvikle kunnskap om en slik sammensatt forskningsinteresse kan flere kombinasjoner av 'kilder til viten' være aktuelle. Den jeg vil trekke fram her forbinde egne forestillinger med ikke-tekstlige artikuljonsformer og tekster. Lærernes intenderte virkelighet, altså hva de så for seg på forhånd, kan undersøkes ved å ta utgangspunkt i deres *egne forestillinger*. Det diskursive spillet i situasjonene kan fanges opp ved å rette oppmerksomheten mot *ikke-tekstlige artikuljonsformer* som muntlig, musikalsk, gestisk og billedmessig kommunikasjon slik den forekommer i selve samspill- og instruksjonssituasjonene. *Tekster*, i form av eventuelle nedskrevne sangtekster, besifringsrekker, grafisk illustrasjoner av musikalske forløp, enten som støtte for lærerne i instruksjonen eller for deltakerne i selve musiseringen vil kunne utgjøre en komplementær tilgang.

Metodologisk ville et prosjekt som det skisserte forutsette en tydelig triangulering av strategier, slik vi ofte møter dette som ideal innenfor forskningsdesign som case study designs (Stake, 2000; Yin, 2009), mixed methods (Hesse-Biber, 2010) eller grounded theory method (Bryant og Charmaz, red. 2007). Det er særlig multimediale teknikker for informasjonsinnsamling, slike som videoopptak (Rønholt m.fl., 2003), kombinert med observasjon (Bjørndal, 2002), kvalitative forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2009) og tekststudier (Silverman, 2006) som peker seg ut.

Slike former for kunnskapsutvikling kan knyttes til utviklingsarbeid så vel som til forskningsstudier, hver for seg og i kombinasjon. Det siste kan realiseres innenfor ulike aksjonsforskningsdesign. På forskningssiden finnes det et spennende potensial for komparative design (Johansen, 2013b) i og med at andre institusjoner i høyere musikkutdanning driver prosjekter det kan sammenliknes med andre steder i verden. Slik er det ikke umulig at det kan utvikles en egen base for kompetanseutvikling og erfaringsutveksling fra denne typen virksomhet.

## Andre perspektiver

De alternativene og skissene jeg har presentert gir på ingen måte noe uttømmende bilde av potensialet for utvikling av forskningsbasert kunnskap i Libanonprosjektet. Blant perspektiver som bare antydningvis eller overhodet ikke er berørt ovenfor vil jeg trekke fram tre.

Det første gjelder forholdet mellom musikkpedagogikk og samfunn, ofte knyttet til musikkpedagogisk sosiologi som forskningsfelt<sup>6</sup>. Med et utgangspunkt i musikkpedagogisk sosiologi kan aktiviteten studeres i et sosiologisk mikro-meso-makro perspektiv der forholdet mellom enkeltindividet, leiren som kontekst og det omkringliggende samfunnet kan beskrives og diskuteres på bakgrunn av teori og tidligere studier om musikk-menneske-samfunn. I denne sammenhengen kan også spørsmål om samfunnsmessig endring gjøres aktuelle og diskuteres (Johansen, 2013a), noe som også kan settes i forbindelse med tradisjonelle så vel som nyere forståelser av kritisk didaktikk og kritisk musikkdidaktikk. Kunnskap som utvikles på denne måten vil være av verdi for både musikkpedagogikk generelt og for musikk lærerutdanning som musikkpedagogisk profesjonsutdanning (Brøske Danielsen og Johansen, 2013).

Det andre perspektivet gjelder mulighetene for nye bidrag på flere av de musikkpedagogiske delområdene som, i tillegg til interessen for community music, stadig oftere blir diskutert i den internasjonale fag- og forskningslitteraturen. Her vil jeg trekke fram 'formal/informal music education' (Folkestad, 2006; Green, 2008; Karlsen og Väkevä, red. 2012), 'world music education' (Schippers, 2010) og 'multicultural music education' (Campbell, 2005; Karlsen, 2012; Sæther, 2008; Volk, 1998), herunder musikkutdanning som flerkulturell erkjennelsesvei. Et flerkulturelt perspektiv kan også bidra til å belyse musikkutdanning som identitetsbærende og identitetsformende virksomhet.

På området for musikk lærerutdanning er det allerede gjennomført viktige arbeider knyttet til bruken av flyktingleiren Rashedieh og musikkaktiviteten der som praksisfelt for musikk lærerstudenter (Brøske Danielsen, 2012; 2013). Her er det utviklet kunnskap om forståelser av praksisbegrepet og læringsutbytte mer generelt, noe som med fordel kan følges opp med nye studier. Ikke minst kan forhold i tilknytning til profesjonsforståelse, profesjonsutvikling, musikk lærer- og musikeridentitet, praksisveiledning og veilederkompetanse og spørsmål om utdanningskvalitet i musikk lærerutdanning gjøres til gjenstand for fortsatte, systematiske arbeider.

Et tredje perspektiv gjelder potensialet for komparative forskningsdesign (Johansen, 2013b). Her kan det utvikles kunnskap for eksempel ved å sammenlikne de konkrete

---

6 Se fotnote 3 ovenfor.



samspill- og instruksjonssituasjonene i Libanonprosjektet med tilsvarende i Norge, noe som ikke minst Brøske Danielsen (2013) har aktualisert.

## Avsluttende betraktninger

Det spesielle og verdifulle tilskuddet til viten om forhold mellom musikk, menneske og samfunn som forskning på nettopp Libanonprosjektet kan tilføre lar seg ikke enkelt oppsummere. Likevel står vi overfor en unik mulighet for tilgang til kunnskap om musikkpedagogisk virksomhet som vi ellers vanskelig hadde fått. For det første har det sammenheng med at om vi anvender forskningsinteresser lik dem vi vanligvis retter mot norske eller vestlige praksiser så kan Libanonprosjektet, fordi rammevilkårene er så vesensforskjellige fra våre mer hjemlige vilkår, bidra til nye, bevisstgjørende belysninger. For det andre kan Libanonprosjektet, på grunn av de helt bestemte og andre utfordringene det stiller til så vel lærere som ledere, studenter og forskere gjøre nye og andre forskningsspørsmål aktuelle. Slik kan forsknings- og utviklingsarbeid om og for Libanonprosjektet tenkes å bringe nye tema inn i den internasjonale, musikkpedagogiske tenkningen. I beste fall kan det tilføre nye og nyanserte innsikter i musikkaktivitet som bidrag til fredsarbeid og demokrati uten å henfalle til forenklete, romantiserte stereotyper om alt det gode vi kan utrette med musikk.

## Referanser

- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryant, A. og Charmaz, K., red. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Brøske Danielsen, B. Å. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15 (3), 304–316.
- Brøske Danielsen, B. Å. (2012). Praksisbegrepet i musikk lærerutdanning. I Brøske Danielsen B. Å. og Johansen, G. red. *Educating Music Teachers in the New Millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and development project*. (s. 89–108). Oslo: Norges musikkhøgskole

- Brøske Danielsen, B. Å. og Johansen, G. (2013). Music Teacher Education as Professional Education. I Brøske Danielsen B. Å. og Johansen, G. red. *Educating Music Teachers in the New Millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and development project.* (s. 31–43). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Campbell, P. S. (2005). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture.* Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education.* New York: Oxford University Press.
- Finnegan, R. (2007). *The hidden Musicians. Music making in an English town.* Ohio: Wesleyan University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23:2, 135–145.
- Frölich, H. (2006). *Sociology for Music Teachers.* New Jersey: Prentice Hall.
- Green, L. (2008) *Music, informal learning and the School: A new classroom pedagogy.* Aldershot: Ashgate .
- Hesse-Biber, S. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice.* New York: Guilford.
- Jank, W. og Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Johansen, G. (2013a). Sociology, music education, and social change. The prospect of addressing their relations by combining some central, expanded concepts. Presentert på The 8th International Symposium on the Sociology of Music Education, Høgskolen I Hedmark, Hamar, 16–19 Juni.
- Johansen, G. (2013b). Music Education and the Role of Comparative Studies in a Globalized World *Philosophy of Music Education Review.* 21, 1: 41–51.
- Jordhus, T. (2010). *Musikkpedagogikk som utviklingshjelp? En studie av kulturelle utviklingsprosjekter og deres rolle i norsk utviklingspolitikk.* Masteroppgave. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. (2012). *Music Education in Multicultural Schools.* Report from the Nordic research project: Exploring democracy: conceptions of immigrant students' development of musical agency. Helsinki: Sibelius Academy.
- Karlsen, S. og Väkevä, L. red. (2012). *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Kvale, S. og Brinkmann, J. (2009). *Inter Views. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oakes: Sage.

- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Interclurse, and of Experience. I Westbury, I., Hopmann, S. og Riquarts, K. red. *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. (s. 41—54). New Jersey: Erlbaum.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikkpedagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinksjoner i gjenstandsfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning; Årbok 1997*, s.158–162.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. New York: Prentice Hall.
- Rideout, R., ed. (1997). *On the Sociology of Music Education*. Norman: School of Music, University of Oklahoma.
- Rønholdt, H., Holgersen S-E., Fink-Jensen, K. og Nielsen, A. M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. Thousand Oakes: Sage.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Stake, R. E. (2000): Case Studies. I: Denzin, Norman K. og Lincoln, Y. S., ed. *Handbook of Qualitative Research*. (s. 435–454). Thousand Oaks: Sage.
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. og Pavlicevic, M. (2010). *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflection*. Aldershot: Ashgate.
- Storsve, V. (2008). Kulturen som brobygger og arena for livsutfoldelse. I Gjestrud, G. og Rodin, S., red. *Flyktning i Libanon. Fra al-Nakba til Nahr el-Bared*. (s. 59–71). Oslo: Forum for Kultur og Internasjonalt samarbeid.
- Storsve, V., Westby I. A., og Ruud, E. (2010). Hope and Recognition. A music project among youth in a Palestinian Refugee Camp. *Voices: A World Forum for Music Therapy* 10 (1).
- Saether, E. (2008). When Minorities are the Majority. Voices from a Teacher/ Researcher Project in a Multicultural School in Sweden. *Research Studies in Music Education* 30 (1): 25–42.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk, strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Veblen, K. og Olsson, B. (2002). Community music: Towards an international perspective. In Colwell, R. og Richardson, C. Eds. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp. 730–753). New York: Oxford University Press.

- Veblen, K., Messenger, S. J., Silverman, M. og Elliott, D. J., red. (2013). *Community Music Today*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Volk, T. M. (1998). *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, R. ed, (2010). *Sociology and Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.