

Libanonprosjektet som mastertema i musikkpedagogikk

Vegar R. Storsve og Geir Johansen

Utbredelsen av masterstudier har økt dramatisk siden slutten av det 20. århundret. Prinsippet om videregående opplæring for alle åpnet for økt rekruttering til høyere utdanning. Sammenslåingen til større enheter på universitets- og høgskolesektoren sammen med nye akkrediteringskriterier og -ordninger gjorde det mulig for stadig flere læresteder å tilby masterstudier på ulike fagområder. Mens hovedfagsstudier på begynnelsen av 1960-tallet¹ bare fantes på de daværende 2 universitetene og 5 vitenskapelige høgskolene² og hadde et eksklusivt preg, tilbys i dag masterstudier over hele sektoren for høyere utdanning. Diskusjonen om det skal kreves mastergrad for godkjent lærerkompetanse³ slik det for eksempel er tilfelle i Finland, demonstrerer tendensen til å betrakte mastergrad som mer og mer en del av en nødvendig, akademisk 'allmennutdanning'.

Masterstudiene på Norges musikkhøgskole favner bredt og har mange nedslagsfelt. De første studiene på masternivå så dagens lys på 1970-tallet og da som utøvende diplomstudier. På begynnelsen av 1980-tallet kom så diplomstudiet i musikkpedagogikk, et studium som etter noen år byttet navn til hovedfagsstudium og deretter til masterstudium. Masterarbeid om musikkformidling har vært utført både innenfor musikkpedagogikk (Sætre, 1994) og studieretningen for utøving med teoretisk fordypning i det utøvende masterstudiet, tidligere kalt utøving med fordypningsemne (se f. eks. Monsen, 1997). Her ble den første avhandlingen levert i 1993. I musikkterapi ble den første avhandlingen levert i 2003 og blant de ca 70 avhandlingene som har vært innlevert i perioden 2008–2013 har flere naturlig plassert seg innenfor fagområdet

1 Endret til mastergradsstudier i 2003

2 Universitetet i Oslo og Bergen, Norges landbrukshøgskole, Norges tekniske høgskole, Veterinærhøgskolen, Tannlegehøgskolen og Norges handelshøgskole, se http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge

3 Se f. eks. St. meld. Nr 11 (2008–2009), *Læreren Rollen og utdanningen*, Kunnskapsdepartementet, Oslo.

til NMHs Senter for musikk og helse⁴ som ble opprettet i 2008. På tross av denne store faglige og tematiske bredden har svært få masteroppgaver tatt opp den typen satsinger som Libanonprosjektet utgjør.

Parallelt med den økende mengden av masterstudier og -studenter har spørsmål om utdanningskvalitet i høyere utdanning kommet på dagsordenen i større og større grad. Det har skjedd både med Kvalitetsreformen i høyere utdanning (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001), Bolognaprosessen (Danish Bologna seminar, 2003) og med den internasjonale forskningsinteressen mot utdanningskvalitet (Steensaker og Maasen, 2005). Utfordringen med å opprettholde og styrke utdanningskvalitet i masterstudiene har mange sider. Blant dem er spørsmålet om relevans, både i studiet som sådan, i innslaget av forskning i masterarbeidene og i disse arbeidenes tematikk for øvrig. I slike sammenhenger kan aktiviteten i Libanonprosjektet være et fruktbart utgangspunkt på flere måter.

Relevans i masterarbeid

Spørsmålet om relevans og relevanskriterier har vært diskutert i forbindelse med de generelle bestrebelsene på å opprettholde og øke kvaliteten i høyere utdanning generelt, som for eksempel beskrevet i kvalitetsreformen⁵ og i sammenheng med en økt, verdensomspennende oppmerksomhet mot slike spørsmål⁶. Relevansbegrepet kan imidlertid lett bli brukt i en snever forståelse der relevans knyttes til det eksisterende arbeidsmarkedet og til begreper som *accountability* og *employability* (Horsley, 2009; Johansen og Ferm, 2006; Yorke, 2004). Det kan forskyve oppmerksomheten bort fra andre forståelser av relevans som også bør inkluderes, og som ikke minst bør vektlegges i masterstudier og masteroppgaver. Vi vil peke på fire slike, ytterligere forståelser som er aktuelle for masterarbeider knyttet til musikkprosjektet i Libanon.

Én slik, nødvendig forståelse av relevans gjelder kompetanse til å bidra til videreutvikling og konstruktive endringer på så vel yrkes- som samfunnsnivå. Det krever evne til kritisk analyse i den framtidige yrkesutøvelsen. Å studere Libanonprosjektet kan utfordre masterstudentene til å se nye måter å utvikle slik kritisk kompetanse på, fordi konteksten er en helt annen enn den norske. En annen forståelse gjelder

4 http://www.nmh.no/forskning/senter_for_musikk_og_helse

5 En reform av høyere utdanning i Norge, som ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge ved studiestart høsten 2003. Se http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/kvalitetsreformen.

6 Veldokumentert i tidsskrift som *Quality in Higher Education* og *Higher Education Research and Development* i tillegg til en omfattende fag- og forskningslitteratur.

forskningsinnslaget i masteravhandlingen, det vil si spørsmålet om og på hvilke måter forskning kan vurderes som relevant og hva slags relevanskriterier som kan tenkes å gjelde i den sammenhengen. Det gjelder både temaet og valget av design og metode. For å være tematisk relevant må masterarbeidet ta opp noe som er viktig for å utvikle ny kunnskap om musikkpedagogiske forhold. I tillegg må forskningsdesign og metode være relevant ut fra studiens problemstilling. I Libanonprosjektet åpner det seg muligheter for nye temaer så vel som nye perspektiv på mer tradisjonelle musikkpedagogiske spørsmål. Det kommer vi tilbake til nedenfor. En tredje forståelse av relevans gjelder masterstudienes og masterarbeidenes relasjon til den seneste utviklingen på det forsknings- og fagfeltet som arbeidet definerer seg innenfor, i vårt tilfelle altså musikkpedagogikk. Studier av musikkprosjektet i Libanon kan bidra på flere slike nyere saksområder. Blant dem er *community music education*, tilpasset musikkopplæring, musikkpedagogikk og kjønn og musikkpedagogikk og livssyn. Vi kommer tilbake til disse og flere andre områder nedenfor. En siste forståelse av relevansbegrepet gjelder studentenes opplevelse av seg selv som *i stand til* å være med på å utvikle feltet og om masterarbeidet bygger opp om en slik forståelse.

Vurdert opp mot slike ulike forståelser av relevans rommer musikkprosjektet i Libanon et stort potensial for masterarbeider i musikkformidling, musikkterapi, musikk og helse og i særlig grad musikkpedagogikk. Vi ser heller ikke bort fra at spennende utfordringer kan beskrives og studeres der disse disiplinene grenser mot eller overlapper hverandre selv om vi i denne framstillingen vil konsentrere oss om masterarbeider i musikkpedagogikk. For å komme nærmere inn på dette potensialet vil vi først ta for oss noen viktige sider ved innholdet i musikkprosjektet.

Musikkprosjektet

Innholdet i Libanonprosjektet er beskrevet i kapittel 1 i denne antologien. Her vil vi ta for oss den delen av prosjektet som omhandler musikk. Vi vil trekke fram noen sider ved det vi mener kan være særlig interessante i en diskusjon om masterarbeid og potensialet for kunnskapsutvikling.

Slik vi ser det faller musikkprosjektet i fire hovedkategorier. Den første rommer arbeidet med palestinske flyktninger i leiren i Rashedieh, en leir som i det siste også har tatt imot palestinere med tidligere tilflukt i Syria. Den andre kategorien rommer musikkarbeid på skoler i det libanesiske samfunnet. Det gjelder både på grunnskole og videregående nivå og inkluderer i tillegg elevenes forhold til musikk utenfor skolen. I den tredje kategorien kommer bachelorstudentene på NMH sin prosjektpraksis i

Libanon, slik den beskrives i kapittel 4. Den fjerde kategorien rommer samarbeidsprosjekt mellom Libanon og Norge. Til denne hører samarbeidet med Algarheim skole og Jessheim videregående skole.

Sammenlagt åpner disse sidene ved prosjektet for flere typer masterarbeid som det lenge har vært behov for. Det blir tydelig dersom vi tar et tilbakeblikk på hva som har vært belyst hittil i musikkpedagogiske masteroppgaver på NMH.

Masterarbeider i musikkpedagogikk på NMH

På Norges musikkhøgskole har det i tidsrommet 1981–2013 vært skrevet ca 100 masteroppgaver i musikkpedagogikk⁷. De har variert mellom empiriske og teoretiske arbeider og vist stor tematisk variasjon. Likevel er det mulig å se noen tydelige hovedtrekk, og kanskje ikke uventet er oppgaver om instrumental- og vokalopplæring i stort flertall. Deretter følger oppgaver om tema knyttet til kulturskolen og til musikk i grunnskole, videregående opplæring og høyere utdanning. Tematisk viser gjennomgangen blant annet tydelige trekk av selvreferensiell tenkning: vi på NMH tenker mye om NMH – vi er oss selv nærmest og tror vi definerer hvordan verden ser ut.

Gjennomgangen av tidligere masterarbeider viser imidlertid også at det er gjennomført ett arbeid i musikkpedagogikk om musikkprosjektet i Libanon (Jordhus, 2010) og ett i musikkterapi (Kippenes, 2007)⁸. I tillegg har tre andre musikkpedagogiske masterarbeid berørt tema som kunne ha vært relevante i studier av prosjektet i Libanon. Hagevik (1993) undersøkte musikkpedagogisk virksomhet for fremmedspråklige elever og Strøm (2012) studerte deltakernes musikalske agentskap i det nordiske samarbeidsprosjektet «Are You With Us». Der var målet å skape interkulturelle møter i de nordiske landene mellom barn og unge fra hele verden. Det ble gjort ved å sette sammen, øve inn og framføre en konsert som presenterte «en musikalsk versjon av det nye Skandinavia» (ibid.: 9). Strøm var særlig interessert i forbindelser mellom musikalsk agentskap, musikalsk læring og selvtillit, identitet og personlig utvikling. I tillegg til å finne og beskrive viktige sider ved slike forbindelser fant hun også at deltakerne opplevde deltakelsen som viktig for egen og andres inkludering i samfunnet. Svidal (2012) studerte det argentinske orkesterkonseptet El Sistema med tanke på hvordan prosjektideen kan overføres til skandinaviske forhold og hvordan den grunnleggende ideen i prosjektet om å tilby barn og unge et musikkopplegg for

7 I tillegg finnes det relevante masterarbeid ved de andre norske institusjonene som tilbyr masterstudier i musikkpedagogikk og musikkvitenskap.

8 Se kapittel 6 for oversikt over tidligere FoU-virksomhet i prosjektet

å demme opp for rekruttering til kriminalitet kunne videreutvikles til mer generelle prioriteringer i Skandinavia.

Et tema som har fått økt oppmerksomhet på det internasjonale, musikkpedagogiske forskningsfeltet og som musikkprosjektet i Libanon naturlig plasserer seg innenfor, er *Community music education*, se også kapittel 11. Det har ikke vært berørt i masterarbeider på NMH hittil. Et annet perspektiv med økende aktualitet, men som også er sparsomt behandlet i masterarbeider er flerkulturell musikkundervisning. Det samme gjelder musikkpedagogiske samarbeidsprosjekt over landegrensene.

Ser vi på den øvrige tematikken i masteroppgavene kunne studier av musikkprosjektet i Libanon ha bidratt til alternativ belysning innenfor mange av de tematiske hovedtrekkene i arbeidene som vi viste til ovenfor. Disse mulighetene er stadig åpne og mulighetene for å bidra til kunnskapsutvikling på masternivå tilsvarende store.

Dersom masterstudiet i musikkpedagogikk på NMH skal holdes relevant må det svare på alle de ulike forståelsene av relevans som vi beskrev ovenfor. En av dem innebærer å fange opp utviklingen i musikkpedagogikk som internasjonalt fag- og forskningsfelt.

Musikkpedagogikk som internasjonalt forskningsfelt

Etter årtusenskiftet har flere utviklingstrekk som kom til syne på slutten av det 20. århundret manifestert seg som tydelige endringer og nye tematikker på feltet. Endringene omfatter særlig utvidelser av sentrale begrep som musikkklæring, musikkundervisning og musikkutdanning (Johansen, 2013). Her har ikke minst arbeider om formell og uformell musikkpedagogisk virksomhet (Folkestad, 2006; Green, 2002; 2008; Karlsen og Väkevä, red. 2012) og world music (Schippers, 2009) som musikkpedagogisk virksomhet bidratt, sammen med arbeider om flerkulturell (Campbell, 2005; Sæther, 2008; Karlsen og Westerlund, 2010; Karlsen, 2012) og internettbasert (Partti og Karlsen, 2010) musikkpedagogikk blitt tydelige (se også Hanken og Johansen, 2013). Samtidig har interessen for forholdet mellom musikkpedagogikk og samfunn økt, noe som har kommet til syne gjennom et stigende antall deltakere på de internasjonale konferansene for 'the sociology of music education' og 'the philosophy of music education' og økt publisering (Roberts, red. 2008; Frölich, 2007; Wright, red. 2010; Varkøy, red. 2012). Slike perspektiver og tematikker må med andre ord reflekteres i så vel masterarbeidene som i selve studiet dersom det skal holdes relevant.

Mulige tema for masterarbeider

Masterarbeider om musikkpedagogisk virksomhet som den vi kjenner fra Libanon, kan i utgangspunktet tenkes gjennomført med tre perspektiver som alle ivaretar flere av de forståelsene av relevans som beskrevet ovenfor. For det første kan hovedvekten legges på å kartlegge og beskrive det som foregår, for eksempel hvordan musikk undervises og læres og hvilket læringsutbytte deltakerne har. For det andre kan mer generelle musikkpedagogiske problemstillinger settes i fokus, slike som kan belyses på til dels nye måter *gjennom* å studere virksomheten i Libanon. Det kan gjelde alt fra deltakernes læring i uformelle læringspraksiser til ledernes personlige yrkesteori (Handal og Lauvås, 2000) og profesjonsidentitet (Heggen, 2008). Og for det tredje, i begge disse tilfellene kan man også anlegge et komparativt perspektiv, for eksempel ved å sammenlikne virksomheten i Libanon med tilsvarende virksomhet i Norge og andre land, eventuelt med fokus på utvekslingsprosjekter *mellom* Norge og Libanon.

I tillegg til økt forståelse av aktiviteten i Libanon kan masterarbeid i alle disse variantene bidra med kunnskapsutvikling i og om musikkpedagogisk virksomhet generelt. De kan hente sine grunnleggende forståelsesperspektiv fra flere av de tematiske områdene vi skisserte under musikkpedagogikk som internasjonalt forskningsfelt og de kan tilfredsstillende alle de relevanskategoriene vi skisserte ovenfor. Det vil vi nå forsøke å illustrere med å foreslå 8 mulige tematiske områder for masterarbeid. De har alle sprunget ut av observasjoner og erfaringer som har provosert, vakt nysgjerrighet eller undring blant de norske prosjektlederne og deltakerne og derved pekt på behov for mer systematiske studier. I tillegg vil vi ta til orde for komparative design i masterstudier og for samarbeid i større prosjekter der masterarbeid kan inngå uten at vi går nærmere inn på det nedenfor.

Kjønnsperspektiv

Kjønnsroller utspiller seg i musikkpedagogisk- som i all annen virksomhet i ulike land og kulturer, og kjønnsperspektiv har vært behandlet i flere arbeider i musikkpedagogikk (se f. eks. Bjørck, 2011; Green, 1997; Lamb, Dolloff og Howe, 2002)⁹. Å anlegge kjønnsperspektiv på musikkprosjektet i Libanon kan gi verdifulle innsikter og skjerpe blikket på kjønnsroller i musikkpedagogisk virksomhet generelt noe som i sin tur kan bidra til å belyse hvordan kjønnsroller utspiller seg og forhandles i norsk musikkpedagogisk virksomhet. I forlengelsen av dette er det nærliggende å også rette interessen mot komparative masterstudier.

9 Se også <http://post.queensu.ca/~grime/bibliography.html>

Observasjoner og erfaringer med kjønnsroller i Libanonprosjektet har vært et tilbakevendende diskusjonstema blant prosjektets norske ledere og deltakere. Enkelte av momentene i den diskusjonen er gode eksempler på hvor utviklingen av tematikk og forskningsspørsmål i masteroppgaver kan starte.

For eksempel er det et gjennomgående inntrykk at jenter og gutter velger ulike instrumenter og tar ulike roller i samspill. Spørsmål har vært reist om det har sammenheng med de forutsetningene deltakerne kommer til samspillsituasjonene med, om det påvirkes av lederne underveis i opplegget og om det har sammenheng med det utvalget av instrumenter som er tilgjengelig.

Et annet inntrykk er at jentene blir gjennomgående veldig dyktige i løpet av den perioden de deltar, men at deltakelsen oftest tar en brå slutt i begynnelsen av tenårene. Unntaket er jenter som går inn i en instruktørrolle. I den forbindelsen har det vært diskutert om jenter som fortsetter å spille blir sett ned på i kulturen, om forventningene til jentene er at de skal konsentrere seg om å etablere familieforhold og gå inn i en tradisjonell kvinnerolle og om det er omsorgsdimensjonen i instruktørrollen som gjør den tilgjengelig for jenter som vil fortsette å spille. Guttene, derimot, viser ingen tendens til en slik brå slutt i en bestemt alder. Årsakene til at de velger å slutte eller eventuelt å fortsette har vært lite diskutert. Slike forhold har heller ikke vært undersøkt systematisk.

På begge disse områdene kunne masterarbeider bidratt til økt kunnskap gjennom observasjonsstudier over tid der systematisk undersøkelse av definerte parametere ble lagt til grunn for analyse og tolkning som kunne bekrefte, avkrefte, nyansere og diskutere slike forforståelser og videre belyse dem ved hjelp av kjønnssteori og tidligere studier av kjønn og musikkpedagogisk virksomhet¹⁰. I Norge er også kjønn i musikkpedagogisk virksomhet et lite behandlet mastertema. I den grad kjønnsperspektiv kan særlig skarpstilles i en Libanonbasert studie vil det metodiske opplegget og resultatene også kunne bidra til å rette et kvalifisert blikk på norske forhold. Det trekker oppmerksomheten mot komparative studier av musikkaktivitet i de to landene i kjønnsperspektiv.

Aldersblandingsperspektiv

Aldersblanding som organiseringsmåte i formell utdanning ble i Norge særlig løftet fram og diskutert i forbindelse med reformpedagogiske strømninger på 1980- og begynnelsen av 1990-tallet. I musikkpedagogisk virksomhet ble særlig Jon-Roar Bjørkvolds (1989) bok *Det musiske menneske* sentral i denne sammenhengen. I Norge

10 Se også her <http://post.queensu.ca/~grime/bibliography.html>

har også fordeler og ulemper med aldersblanding utgjort hverdagen til dirigenter og instruktører i det frivillige musikklivet så lenge som ensembletyper som korps, kor og amatørorkestre har eksistert.

I Libanonprosjektet framtrer aldersblanding på andre måter, noe som har bidratt til viktige erfaringer og interessante diskusjoner. De organiserte fritidsaktivitetene i flyktningleiren Rashedieh er lagt opp for barn og unge, men de norske lederne jobber også med de voksne lærerne som viderefører det som er gjort i periodene mellom besøkene fra Norge. En viktig del av lærernes kompetanseutvikling foregår ved at de deltar sammen med barna og ungdommene når de norske musikkpedagogene leder aktivitetene. Dette gir ulike roller og funksjoner som utspiller seg samtidig i løpet av en aktivitetsdag (Storsve, Westby og Ruud, 2012). Noen av ungdommene skifter for eksempel mellom å fungere som

[...] apprentice (when they practice with a master), a «local journeyman» (when they work together with students in groups), and a «mini-master» role when they take on responsibilities to lead rehearsals with the younger children (ibid., s. 78).

Et annet trekk ved aldersblandingen er at mindre barn ofte kommer på besøk. De sitter tilsynelatende passive og ser på, men det er tydelig at de observerer og 'plukker opp' mye av det som skjer. Sett med et norsk øye virker det som om denne deltakelsen er mer kulturelt akseptert i leiren enn den ofte ville ha vært i Norge.

Alle disse sidene ved musikkprosjektet reiser spørsmål som kan forfølges i masterarbeider. For eksempel kan forskningsinteressen rettes mot hvordan den læringen som foregår kan forstås i et sosiokulturelt perspektiv, der begreper som *legitimate peripheral participation*, *full membership* og *inbound and outbound trajectories* (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998;2006) kan være nyttige redskaper for forståelse og kunnskapsutvikling. I et mer kritisk perspektiv kan det stilles spørsmål om aldersblandingen er noe som er innført utenfra, av de norske lærerne og lederne, og om den bryter med kulturelle, stedlige opplæringstradisjoner som eventuelt inneholder et mye mer hierarkisk/autoritært forhold mellom voksne og barn? I tilfelle: Kan strukturen og regien forstås som en slags kulturimperialisme? Spørsmålet kan også reformuleres til et utgangspunkt for drøftinger om det heller er vestlige opplæringstradisjoner som er preget av hierarkier og aldersskiller. Slike perspektiver kan også legges til grunn for videre drøftinger av generelle musikkpedagogiske spørsmål som for eksempel: Gir tettere samkvem mellom voksne og barn bedre musikk læring, eventuelt andre former for læring enn i opplegg uten aldersblanding? Hvordan kan opplegget og dynamikken i aktivitetene belyse forholdet mellom autoritær og demokratisk ledelse

av musikkpedagogisk virksomhet? Og videre: Hvordan kan sider ved opplegget bidra til å belyse spørsmål om barnerettigheter, ikkevold og fredsarbeid? Vi kommer tilbake til fredspedagogikk nedenfor.

Innholds/repertoarperspektiv

Innhold og innholdsvalg er sentralt i enhver musikkpedagogisk virksomhet enten innhold forstås som utdanningsinnhold generelt eller som didaktisk kategori. Når innhold forstås som didaktisk kategori skilles den fra andre kategorier som for eksempel mål, undervisningsmetode, rammefaktorer, vurdering og elevforutsetninger (Bjørndal og Lieberg, 1972; Hanken og Johansen, 2013; Jank og Meyer, 2003). I didaktisk og musikkdidaktisk teori legges det vekt på å beskrive innhold så vel som å utvikle kriterier for hvordan lærere kan velge ut det innholdet man skal arbeide med i undervisningen (Klafki, 2000; Johansen, 2007). Begge disse forståelsene av innholdsbegrepet kan brukes som utgangspunkt for masterarbeider i Libanonprosjektet.

I lys av det generelle innholdsbegrepet kan masteroppgaver tematisere hvordan musikkundervisningen foregår og hvordan deltakerne i prosjektet lærer musikk. Blant mange muligheter kan dette diskuteres opp mot hvordan barn og ungdom tradisjonelt lærer musikk i palestinsk og libanesisk kultur.

Med utgangspunkt i innhold som didaktisk kategori kan andre spørsmål stilles. I Libanonprosjektet er det de norske lederne, lærerne og studentene som i stor grad kommer med repertoaret og altså bestemmer hva som skal spilles. Valgene foretas ofte ut fra hva som har vist seg å fungere som samspillrepertoar med ulike, tilfeldig sammensatte instrumentarier i Norge. Slik kan det spørres om det utvikler seg en kanon av undervisningsrepertoar – noen «undervisningsklassikere» eller «-perler». Det kan også stilles spørsmål om selve utvalgsprosessene, for eksempel om disse prosessene er kulturimperialistiske, autoritære og antidemokratiske. Det kan følges opp av nye spørsmål, for eksempel om hvordan deltakerne kan involveres og utvalgsprosessene demokratiseres. I den sammenhengen kan det være interessant å studere nærmere de prosessene det utvalgte repertoaret gjennomgår når deltakerne og de lokale lederne arbeider med repertoaret i periodene mellom besøkene fra Norge. Er det for eksempel slik at det foregår «naturlige» utvalgsprosesser ved at noe av repertoaret viser seg å fungere godt og blir vedlikeholdt mens andre deler fungerer mindre godt, og derfor forsvinner? Kan slike prosesser forstås som demokratiserende og demonstrere deltakernes agentskap (Karlsen, 2011)? Tilbake står like fullt spørsmålet om repertoarets musikkulturelle forankning: Hvordan eventuelt få inn den libanesiske og palestinske tradisjonsmusikken? Hva med det tydelige behovet for å synge nasjonalistiske kampsanger? Og hva med selve arbeidsmåtene? Overfører de norske lederne

og lærerne vestlig-norske metoder å undervise musikk på? Eller framstår de valgte metodene som forsøk på å bryte med vestligkulturelle undervisningsmåter? Dette er alle spørsmål og temaer som kan belyses i masterarbeider og der slike arbeider kan tilføre viktig musikkpedagogisk kunnskap.

Musikkstudentenes praksiserfaringer

Mange sider ved de temaene som har dominert innholdet i tidligere masteroppgaver ved NMH kan belyses ytterligere med utgangspunkt i musikkprosjektet i Libanon. Særlig kan slike belysninger knyttes til opplegget i leiren i Rashedieh fordi musikkaktiviteten her også utgjør et praksisfelt for studenter på NMHs kandidatstudium i musikkpedagogikk¹¹ (Brøske Danielsen, 2012; 2013). Det gir muligheter for masterarbeider om disse studentenes erfaringer med planlegging og gjennomføring av praksisoppleggene. Ikke minst kan interessen rettes mot forholdet mellom undervisningsstoff, metode og prinsippet om tilpasset opplæring i selve gjennomføringen. I forlengelsen av dette kunne studier gå nærmere inn på selve innlæringsprosessen av de flerbruksarrangementene som er i bruk¹².

De norske bachelorstudentene har også workshops der de lærer arabisk musikk av lokale musikere i Libanon. I tillegg til den utvidelsen av musikkforståelsen og den musikkulturelle forståelsen disse oppleggene tilbyr får studentene også erfaring med de lokale musikernes måter å undervise på og derved de musikkulturelle opplærings-tradisjonene som musikerne bærer med seg. Masterstudier kunne ta utgangspunkt i bachelorstudentenes erfaringer fra denne opplæringen av likheter og ulikheter mellom de lokale musikernes undervisningsform og de undervisningsformene studentene selv bruker når de underviser i musikkprosjektet.

Tilpasset opplæring i musikk

Mens prinsippet om tilpasset opplæring er godt forankret i norsk skole og utdanningspolitikk er tanken om musikk med barn med spesielle behov ny og uvant i Libanon. Nettopp på grunn av denne forskjellen kan prinsippet om tilpasset opplæring danne et fruktbart utgangspunkt for masterarbeid som studerer tilbud til ulike elevgrupper innenfor rammene av Libanonprosjektet.

11 Et 4-årig bachelorstudium som kvalifiserer for ulike former for musikkpedagogisk virksomhet, se <http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Direkte-publisering/Studiekatalog/Bachelornivaastudier/Tilbud-paa-bachelorniva-2013/Kandidatstudiet-i-musikkpedagogikk>

12 Se kapittel 4 for mer informasjon om flerbruksarrangementer

Særlig egnet for slike studier er utviklingen av musikkopplegget på en av skolene til Imam Sadr Foundation, slik det er beskrevet i kapittel 1 og 2. En beskrivelse av utviklingen av skolens forhold til musikk kan danne utgangspunkt for flere interessante belysninger. Utviklingen fra å være en skole som er forankret i en dypt religiøs, muslimsk kultur uten musikk, gjennom forsiktige forsøk med musikktilbud for elever med psykisk utviklingshemming og fram til en, fremdeles dypt religiøs skolekultur, men med musikk på alle trinn og ukentlig etterutdanning i musikk for en gruppe lærere kan knyttes til hvor vellykket dette første forsøket viste seg å være. Til en slik beskrivelse hører også at lærerne utviklet en tilsynelatende økt forståelse av at elever i «normale grupper» også har ulike forutsetninger.

En didaktisk modell, slike som Heimann, Otto og Schulz' undervisnings- og lærings-teoretiske modell (Schulz, 1965) eller Bjørndal og Liebergs (1972) relasjonsmodell, er godt egnet til systematiske belysninger av denne utviklingen. Her kan relasjoner mellom innhold, læringsaktiviteter og elevforutsetninger tenkes å ha spilt en svært positiv rolle for endringer i lærernes og skolens forståelse av musikk som skolefag, med andre ord sider ved rammefaktorer og lærerforutsetninger.

Andre teoretiske perspektiv kan være legitimeringstenkning og musikkpedagogisk filosofi. Slike perspektiver innbyr til kritisk drøfting av alt fra forholdet mellom instrumentelle legitimeringsargumenter og argumenter bygd på musikkens egenverdi, til drøftinger av musikkens gode virkninger og faren for forenklete, romantiserende forestillinger om dem.

Religions- og livssynsperspektiv

Beskrivelsen ovenfor av utviklingen av forholdet til musikk i den dypt religiøse skolen i Tyr er ett av mange eksempler på forhold mellom religion og musikk som kan løftes fram og perspektiveres i masterarbeider om Libanonprosjektet.

En systematisk diskusjon av musikk i den private sfæren som for eksempel i bryllup, av forbindelser mellom musikkens syn og ulike former og grader av religiøsitet og av musikk mellom religion og politikk ville kunne gi innsikter som det ville være vanskelig å oppnå ved å studere norske forhold, slik det er vanlig i musikkpedagogiske masteroppgaver. Derimot innbyr studier av slike sider ved musikk, religion og livssyn i Libanon til sammenlikninger med forhold i Norge. For eksempel: Hvordan framtrer slike sammenhenger i Libanon sammenliknet med kristenmusikklivet i Norge?

Andre spørsmål kan for eksempel rettes mot forholdet mellom bønnerop og andre musikkformer. Finnes det fellestrekk mellom bønnerop og Libanesisk folkemusikk? Hvordan læres bønnerop, og hvordan læres folkemusikk, forstått i perspektiv av nyere arbeider om uformelle og formelle læringspraksiser (Folkestad, 2006; Green, 2002;

2008; Karlsen og Våkevå, red. 2012)? Har forbindelser mellom disse musikkformene noen betydning for den generelle musikkopplæringen i Libanon? På hvilke måter regulerer religiøse forhold i Libanon mulighetene og grensene for musikkpedagogisk virksomhet i de Libanesiske skolene og annen musikkopplæring i landet?

Religions- og livssynsperspektiv kan også trekkes inn i masterarbeider om legitimering av musikkpedagogisk virksomhet slik vi var inne på under tilpasset opplæring. Et mulig utgangspunkt kan være å rette interessen mot kompleksiteten på disse områdene i det libanesiske samfunnet. Den kompleksiteten vil vi illustrere ved å trekke fram forskjellene mellom noen av de organisasjonene og skolene som, på tross av forskjellene, alle har takket ja til musikktilbudet (se kapittel 2):

- Organisasjonen Beit Atfal Assumoud, en religiøst og partipolitisk uavhengig palestinsk 'non governmental organization' (NGO) som driver kultursentrene i flyktningleirene der ett av musikktilbudene er lokalisert.
- Imam Sadr foundation, en NGO organisasjon tilknyttet et politisk parti og som driver den jenteskolen i Tyr vi beskrev under avsnittet om tilpasset opplæring ovenfor. Den er en shiamuslimsk skole med spesialavdeling for barn med utviklingshemming.
- Marouf Saad foundation, en NGO som driver to skoler i Saida. Skolen er i utgangspunktet ikke-religiøs men bygd på sunnimuslimsk kultur og tilhører et annet politisk parti enn det Imam Sadr foundation er knyttet til.
- Shohour Public High School, en offentlig skole som ligger i en landsby dominert av shiamuslimske kulturer og flere politiske partier.

Siden disse organisasjonene og skolene er beskrevet mer utførlig i kapittel 2 har vi valgt å bare nevne dem kort her. Hensikten er kun å illustrere kompleksiteten i relasjonene mellom religiøse, kulturelle og politiske forhold¹³.

Med et slikt utgangspunkt kan interessen i masterarbeider for eksempel rettes mot hva som får fire så ulike organisasjoner og skoler som de nevnte til å si ja takk til det norske tilbudet om musikkaktiviteter i forskjellige former? Kan det skyldes ledernes holdninger uavhengig av religiøs tilknytning? Kan det skyldes ulik vekt mellom religiøse, politiske og kulturelle forhold fra organisasjon til organisasjon og skole til skole? Eller kan det avdekkes helt andre årsaker? Og hvorfor er ingen kristne organisasjoner eller skoler i Libanon involvert i samarbeidet?

13 Se nærmere om samarbeidsorganisasjonene i kapittel 2.

I forlengelsen av slike spørsmål åpner det seg også muligheter for komparative studier av forholdet mellom grunnene til å innlemme musikktilbud i slike organisasjoner og skoler i Libanon og legitimeringsdebatten i Norge og andre vestligkulturelle samfunn.

Samfunnsperspektiv

Det framgår av det vi har skrevet ovenfor at vi betrakter det libanesiske samfunnet som preget av tett sammenvevde og komplekse konstellasjoner av religiøse, kulturelle og politiske forhold. I masterarbeider er det likevel nødvendig å avgrense interessen og dermed det aktuelle fokusområdet. På vei mot slike avgrensinger kan det være fruktbart å rette interessen mot forhold som likevel, og uten å forenkle denne kompleksiteten, tar opp bestemte temaer innenfor det vi kan kalle samfunnsperspektiv. Her vil vi trekke fram musikkundervisning og fredsarbeid, musikkundervisning og nasjonalisme og musikkundervisning i flerkulturelle kontekster.

Musikkundervisning og fredsarbeid

Blant de viktigste elevforutsetningene hos deltakerne i musikktilbudet i de palestinske flyktningleirene er deres flyktningstatus og flyktningidentitet. Spørsmålet om hvordan denne forutsetningen virker inn på ulike sider ved tilbudet og aktivitetene sammen med de mulighetene og begrensningene det gir for virksomheten kan studeres i masterarbeider.

Et mulig teorigrunnlag for slike arbeid kan være fredspedagogikk og musikkpedagogisk fredsarbeid, der det kan trekkes forbindelser mellom historiske og dagsaktuelle initiativ med fokus på tema som menneskerettigheter, sosial rettferdighet og deltakelse i demokratiske prosesser. Historisk kan fredspedagogikk føres tilbake til 1970-årenes Inter-University Center i Dubrovnik under ledelse av Johan Galtung, den første verdenskonferansen om fredspedagogikk som «World Council for Curriculum and Instruction» holdt ved Universitetet i Keele, England i 1974 (Haavelsrud, 1976) sammen med «Peace Education Commission» (PEC) som ble startet i 1975. Til fredspedagogikkens historie hører også 1980-tallets interesse for fredspedagogikk med vekt på nedrustningsspørsmål, egne læreplaner for fredspedagogikk i enkelte tyske delstater og etableringen av the International Institute on Peace Education ved Teachers College, Columbia University i New York under ledelse av Betty Reardon.

Ved å trekke forbindelser og diskutere relasjoner mellom 1970 og -80 årenes fredspedagogikk og nåtidige musikkpedagogiske initiativ som *Music Intervention:*

*Conflict Transformation, Music Education, Youth Empowerment*¹⁴, *Musicbus goes Palestine*¹⁵ og *Musicians without borders*¹⁶ kan det utvikles et fruktbart teorigrunnlag for perspektivering av empirien i et masterarbeid om musikkprosjektet i Libanon.

Musikkpedagogikk, nasjonalisme og nasjonal identitet

For mange av innbyggerne i flyktningleirene er kulturaktivitetenes første funksjon å bidra til å opprettholde og styrke den palestinske nasjonale identiteten. Det er merkbart i musikktilbudet der det repertoaret de norske lederne og lærerne presenterer er gjennomgående fra en nordisk musikkpedagogisk aktivitetstradisjon mens det repertoaret deltakerne selv bringer inn er dominert av palestinske, patriotiske sanger. Disse sangene blir tydelig foretrukket foran annen palestinsk musikk, annen folkemusikk eller ulike former for popmusikk. Denne observasjonen peker på flere av de temaene og utfordringene som vi har berørt ovenfor, slike som om repertoarvalget er udemokratisk og kulturimperialistisk og i forlengelsen av det, om hvordan deltakerne kan sikres større innflytelse.

I tillegg peker preferansene for patriotiske sanger på andre interessante temaer som kan undersøkes i masterarbeider. Særlig gjelder det forholdet mellom musikk og nasjonal identitet og mellom musikk og nasjonalisme, to temaer som blir særlig interessante når de belyses i musikkpedagogisk perspektiv. Spørsmålet om hvordan patriotiske sanger opprettholdes og videreføres i et samfunn er i utgangspunktet musikkpedagogisk dersom musikkpedagogisk ikke bare forstås som knyttet til undervisning og formelle institusjoner. Legges vekten på uformelle læringspraksiser kan et masterarbeid bygge på et rikt tilfang av nyere forskning og teoriutvikling om nettopp formell og uformell musikkpedagogisk virksomhet (Folkestad, 2006; Green, 2008; Karlsen og Väkeva, red., 2012), en teoriutvikling der også voksnes læring (Karlsen, 2007) og livslang læring synliggjøres. Et utfyllende perspektiv kan være spørsmål om hvordan musikk virker i relasjoner mellom samfunnets mikro, meso og makro-nivå (Bresler, 1998; Johansen, 2013), og et annet kan være forholdet mellom musikk og nasjonalisme (Hebert og Kertz-Welzel, 2012). På slike grunnlag kan det reises forskningsspørsmål om utfordringer i spennet mellom fruktbar nasjonsbygging og identitetsarbeid og en ekstrem nasjonalisme og rasisme som overskygger ideer om musikkopdragelse til demokrati (se for eksempel Ferm Thorgersen, 2013; Karlsen

14 <http://musicintervention.wordpress.com/>

15 <http://www.musicbusgoespalestine.blogspot.no/>

16 <http://www.musicianswithoutborders.org/#>

og Westerlund, 2010; Woodford, 2005) og at musikk har mange, ulike funksjoner i tillegg til å understøtte nasjonal identitet.

Flerkulturell musikkopplæring

Studier av musikkpedagogisk virksomhet i andre kulturelle kontekster enn de tradisjonelt norske vil i sin natur kunne bidra med kunnskap om det vi kan kalle flerkulturell musikkopplæring. Selv om studier av forhold i Norge og de nordiske landene tar utgangspunkt i en til tider svært heterogen, flerkulturell virkelighet så er studienes kontekst stadig norsk eller nordisk. Studier av Libanonprosjektet må derimot forholde seg til det at selve den samfunnskulturelle og geografiske konteksten for studiene er en annen. Det stiller andre krav og synliggjør andre muligheter og begrensninger som studiene må operere innenfor, noe vi har prøvd å illustrere på ulike måter ovenfor. Innenfor slike rammer kan masterstudier ta flere ulike utgangspunkter.

Den vanligste måten å legge opp flerkulturell musikkundervisning på ser ut til å være å velge innhold og repertoar fra tradisjonsmusikken i de ulike kulturene som er representert i gruppa eller skoleklassen. Det som imidlertid kjennetegner forholdene i Libanonprosjektet er at det ikke er snakk om en heterogen, men derimot en kulturelt homogen deltakergruppe. Flerkulturelle utfordringer oppstår på andre måter, i møtet mellom den norskvalgte musikken og deltakernes egne preferanser og i de utfordringene som skyldes at norske musikkpedagoger opererer innenfor rammene av en annen kultur enn deres egen. Derfor er det nødvendig å rette interessen mot flere, ulike forskningsspørsmål og forskningsinteresser.

Går vi til den generelle litteraturen om flerkulturell undervisning (se f. eks. Banks, red. 2004, se også Hanken og Johansen, 2013) ser vi at den tilbyr flere andre perspektiver på hvordan undervisningen kan legges opp i tillegg til utgangspunktet i ulike kulturers tradisjonsmusikk. Banks (red. 2004) drar fram fem dimensjoner i flerkulturell undervisning. For det første kan man legge vekt på at selve lærestoffet avspeiler det flerkulturelle. Det er denne varianten vi beskrev ovenfor som å velge repertoar fra tradisjonsmusikken i de ulike kulturene som er representert. Det kaller Banks (ibid., s. 5) *content integration*. En annen mulighet, foreslår Banks (ibid.) er å ta på alvor kunnskapen om at det finnes ulike kulturelle måter å lære på. Følgelig må man komme på sporet av slike læringsmåter i elevenes kulturbakgrunn og følge dem opp. Her ser vi muligheter for å forme forskningsspørsmål om hva som karakteriserer slike kulturelt forankrede læringsmåter i musikkprosjektet og hvordan de kan følges opp. Den tredje dimensjonen hos Banks tar utgangspunkt i intensjonen om å redusere fordommer, *prejudice reduction* (ibid.). Den fjerde dreier seg om å fremme likeverd, *an equity pedagogy* (ibid.), og den siste har sammenheng med begrepet agentskap som vi

trakk fram ovenfor. Her innretter undervisningen seg på å styrke deltakernes agentskap på deres egne kulturelle premisser, ved å legge til rette for *an empowering school culture and social structure* (ibid.). Tematikken i masterarbeider om Libanonprosjektet kan for eksempel være hvordan agentskap i og utenfor musikk tradisjonelt ivaretas og uttrykkes i libanesisk eller palestinsk kultur og hvordan norske ledere og lærere kan arbeide for å styrke deltakernes agentskap uten å risikere å samtidig formidle at det er innenfor nordisk eller vestlig kultur at «egentlig» agentskap er mulig.

På tvers av alle disse tilnæringsmåtene kan det også trekkes inn en diskusjon om hvor store variasjonene kan være mellom enkeltelevelenes forhold til musikk, uansett kultur (Karlsen, 2012; Sæther, 2008).

Konkluderende betraktninger

I denne framstillingen har vi innskrenket perspektivet til å gjelde Norges musikkhøgskole og masterarbeider i musikkpedagogikk. Likevel mener vi at tematikken og de utfordringene vi har pekt på er like gyldige for andre masterstudier, slike som de vi nevnte innledningsvis – og også ved andre institusjoner.

Libanonprosjektet rommer unike muligheter for masterarbeider til å belyse tradisjonelle musikkpedagogiske problemstillinger på nye måter. I tillegg åpnes det muligheter for å avdekke nye, hittil utforskede forskningstemaer som kan studeres innenfor rammene av masterarbeid, eventuelt i samarbeid mellom flere masterstudenter eller innenfor rammene av større prosjekter der også doktorander og seniorforskere deltar. Alle de utfordringene og mulighetene som kommer til syne i disse sammenhengene vil også kunne bidra til å flytte oppmerksomheten fra en selvreferensiell NMH-tenkning som kan komme til uttrykk i enkelte arbeider og over mot et ideal om å bidra til å skape forskjeller i andre og mer vidtrekkende sammenhenger.

Referanser

- Banks, J., red. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Björck, C. (2011). *Claiming Space. Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*. Göteborg: Academy of Music and Drama, University of Gothenburg.
- Bjørkvold, J. R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.

- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1972). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bresler, L. (1998). The Genre of School Music and its Shaping by Meso, Micro, and Macro Contexts. *Research Studies in Music Education* (11): 2–18.
- 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. NMH-publikasjoner 2012:7. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Campbell, P. S. (2005). *Teaching music globally. Experienceing music, expressing culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Danish Bologna seminar (2003). *Qualification structures in European higher education*. http://www.ehea.info/Uploads/qualification/030327-28Report_General_Rapporteur.pdf. Accessed 28.10.2013.
- Ferm Thorgersen, C. (2013). Hannah Arendt’s thinking about Democracy. Paper presented at the *Ninth International Symposium on the Philosophy of Music Education*, Teachers College Columbia University, New York, 5–8 juni.
- 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. (2007). *Sociology for Music Teachers. Perspectives for practice*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Green, L. (2008) *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Farnham: Ashgate.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Farnham: Ashgate.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagevik, M. (1993). *Bruk av musikk i språkopplæringen av fremmedspråklige elever : et prosjekt i en mottaksklasse*. Masteroppgave. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. 2. Utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hebert, D. og Kertz-Welzel, A. (2012). *Patriotism and Nationalism in Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. og Terum L. I., red. *Profesjonsstudier*. (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.

- Horsley, S. (2009). The Politics of Public Accountability: Implications for Centralized Music Education Policy and Implementation. *Arts Education Policy Review*, 110 (4): 6–13.
- Haavelsrud, M., red. (1976). Education for peace: reflection and action: proceedings of the first *World Conference of the World Council for Curriculum and Instruction*, University of Keele, UK. IPC Science and Technology Press.
- Jank, W og Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Johansen, G. (2013). Sociology, music education and social change. The prospect of addressing their relations by combining some central, expanded concepts. Paper presentert ved *The 8th International Symposium on the Sociology of Music Education*. Hedmark university college, Norway, 16–19 juni.
- Johansen, G. (2007). *Didaktik* and the selection of content as points of departure for studying the quality of teaching and learning. *Quality in Higher Education*, 13 (3); 249–261.
- Johansen, G. og Ferm, C. (2006). Relations of Quality and Competence. *Finnish Journal of Music Education*. Finnish Journal of Music Education (9) 1–2: 65–81.
- Jordhus T. (2010). *Musikkpedagogikk som utviklingshjelp? En studie av kulturelle utviklingsprosjekter og deres rolle i norsk utviklingspolitikk*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research* (14) 2: 131–148.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33: 107–121.
- Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. Luleå: Luleå University of Technology.
- Karlsen, S. og Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education* 27:3, 225–239.
- Karlsen, S. og Väkevä L., red.(2012). *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kippenes, A. (2007). *Musikk som buffer: En studie av en musikkgruppe som mest-ringsarena i en flyktningleir i Libanon*. Masteroppgave i musikkterapi. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *St.meld. nr. 27 (2000–2001) Gjør din plikt – Krev din rett - Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I Westbury, I., Hopmann, S. og Riquarts, K., red. *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. New Jersey: Erlbaum.
- Lamb, R., Dolloff, L. A. og Howe, S.W. (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education: A Selective Review. I Colwell, R. og Richardson, C. *The new handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monsen, B.A. (1997). *Tilrettelagt Sceneopptreden. En nøkkel til kommunikasjon med publikum*. Hovedoppgave i utøving med fordypningsemne. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Partti, H. og Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research* (12) 4: 369–382.
- Roberts, B., red. (2008). *Sociological Explorations. Proceedings of the 5th International Symposium on the Sociology of Music Education*. St. John's Newfoundland: The Binder's Press.
- Schippers, H. (2009). *Facing the Music. Shaping music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. I Heimann, P., Otto, G. og Schulz, W., red. *Unterricht – Analyse und Planung* (s. 13–47). Hannover: Schroedel.
- Steensaker, B. og Maasen, P. (2005). Kvalitetskonseptet i høyere utdanning. Oversettelser, omfortolkninger og operasjoniseringer. *Uniped* (28) 2: 16–27.
- Storsve, V., Westby, I. A. og Ruud, E. (2012). Hope and Recognition. A Music Project among Youth in a Palestinian Refugee Camp. 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*. NMH-publikasjoner 2012:7. Oslo: Norges musikkhøgskole. s. 69–88.
- Strøm, I. T. (2012). *Deltakerne som musikalske agenter i prosjektet «Are You With US?»*. En kvalitativ intervjuundersøkelse utført blant ungdommer med ulik etnisk bakgrunn. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Svidal, C. A. (2012). *El Sistema: i et norsk perspektiv*. Masteroppgave. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Sæther, 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
- Sætre, J. H. (1994). *Musikkformidling som fenomen. En teoretisk drøfting*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. red. (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wenger, E. (2006). *Learning for a Small Planet. A research Agenda*. www.ewenger.com
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Wright, R. red. (2010). *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education. What it is – what it is not*. Learning and Employability series 1. York: Learning and Teaching Support Network.