

"Det, jeg har brug for nu, er at vi drømmer lidt igen"*

**En undersøgelse af forholdet mellem 'systemerne' og 'musikeringen'
i et El Sistema-inspireret musikprojekt for minoritetsbørn**

Speciale i Pædagogisk antropologi

Februar 2017



Karsten Aaholm Jørgensen

19820394

IUP, Aarhus Universitet, 3. februar 2017

Vejleder: Jesper Olesen

Anslag: 198.215

Indhold

Abstract	5
1. Indledning	6
Outreach-projekter og El Sistema-inspirerede projekter	7
Musikprojektet	7
En note om navne og betegnelser	9
2. Specialets opbygning	9
3. Specialets teser	10
4. Problemformulering	11
5. Teoretisk grundlag og inspiration	11
Musikfaglige diskurser i forhold til begrundelse og identitet	11
En praksisorienteret musikopfattelse: musicking	12
Den sociale konstruktion af virkeligheden	12
Kontekster og diskurser	13
Børn som selvstændige sociale deltagere	13
Handlingskontekster og diskurser	13
Fortolkningsrepertoarer	15
Positionering og andetgørelse	15
Magt og disciplinering	15
Disciplinærmagten og udgrænsningen af det ikke-konforme	15
Styrings – og videns teknologier	16
Marginalisering langs klasse-race akse	16
Det bureaukratiske felt	17
Opsummering	17
6. Baggrunden og konteksten for specialet	17
Opsummering	19
7. Minoritetsbørn og musik som forskningsfelt	20
Forskningsfeltet og dets indflydelse på denne undersøgelse	20
Ulige adgang til kulturel kapital – med social klasse som afgørende faktor	20
Lav grad af involvering og 'accomplishment of natural growth' i MusikProjektet	22

Undtagelser, hvor familien spiller en aktiv rolle	24
Critical Race Theory (CRT) og eurocentrisme	26
Musikken i MusikProjektet	27
Forældrenes musik og børnene	30
Opsummering	32
8. Hvad er musik – i den musikpædagogiske tradition?	32
Hvorfor skal vi undervise(s) i musik?	33
Kampen om musikken	33
John Blacking: om musikalitet og musikundervisning	34
Musikkens begrundelsesformer	36
Den opdragelsesorienterede begrundelsestype	36
Den kulturorienterede begrundelsestype	37
Den antropologisk orienterede begrundelsestype	37
Den æstetisk orienterede begrundelsestype	38
Opsummering	39
9. El Sistema En kort præsentation af diskussionen omkring ES	39
10. Det analytiske objekt	40
Den konkrete baggrund for valg af MusikProjektet (og Grobund)	41
Udviklingen i feltstudiet	43
Overvejelser og afgrænsninger	45
Ledelserne og andre undervisere	47
11. Det empiriske objekt: MusikProjektet og skolen som ramme	47
En dag i skemaform	48
Eleverne og deltagelse i MusikProjektet	49
Opsummerende	49
12. Datatyper, metoder, roller, redskaber og positioner	49
Forskerpositionen i forhold til 'det etniske felt'	50
Endnu en voksen, der kommer og går	51
13. MusikProjektet: resultater og analyse	51
Den politiske og ideologiske ramme for MusikProjektet: dokumentanalyser	53
Udvalgte dokumenter	56
Moderdokumentet	56

Analyse og diskussion af moderdokumentet	58
b) Kommunens beslutningsindstilling: Redegørelse, analyse og diskussion	59
c) Musikskolens ansøgning	60
e) MusikProjektet og fællesskabet	62
Opsummering	62
14. Empirien fra feltstudiet i Musikprojektet	63
Interesser og agendaer	63
De to analytiske hovedkoncepter	64
Det første koncept: 'Frustration'	65
Men først om de små glæder: Undervisernes positive tilkendegivelser!!	65
Børnenes positive tilkendegivelser	66
Flere positive tilkendegivelser: Interview af børnene	67
Og nu til frustrationerne	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Kampen om kulturen 1: Musikskole- og skoleledelsernes praksis og agendaer set fra undervisernes synspunkt	69
Kampen om kulturen 2: El Sistema	73
Det andet koncept: Musik som praksis og identitetsforhandling	76
Musikken som ramme for identitetsforhandlinger	76
Børnenes egen musikalske aktivitet	76
Fællesskab eller at blive berømt?	77
Opsamling på det andet koncept: Musik som praksis og identitetsforhandling	78
Teoretisk opsamling på og diskussion af dokumentanalyse og empiri	79
15. En alternativ forståelse: 'Musicking'	80
16. Konklusion	82
Litteraturliste	85
Bilag	88

Abstract

This thesis is based on four months of anthropological fieldwork at 'MusikProjektet' (fictive name), situated in Gellerup, Aarhus a so called musical outreach project, aiming at integrating children and young people with a non-Danish background who are normally considered to be socially and culturally weak, into the Danish society. MusikProjektet is inspired by the Venezuelan El Sistema, a world known musical pedagogical system, offering the children free instruments and music lessons in groups, leading up to live concerts together with other El Sistema orchestras all over Denmark.

The thesis examines how the children and teachers in Musikprojektet deal with the different agendas and systems surrounding it (e.g. the school and musical and political institutions) and how it relates to the understandings and ideologies of El Sistema, leading to the main question: In a project with voluntary music education for children with ethnic minority background, what role does the musical understanding - the musical discourse, the agendas and different interests of the teachers and the institutions (the state, the local authorities, the school and El Sistema) play for the overall motivation of the children to continue playing music? Also, how are the musical activities of the children related to their other interests socially, personally, ethnically?

This has led to the identification of two musical 'battlefields':

one where the agendas of the different institutions seem to be counterproductive to MusikProjektet's and the teachers' initial goals of being an alternative to school and social obligations, and another, where the pressure from the distinct ideology and format of El Sistema can be said to restrict the teachers in their search after the right pedagogical tools and formats that would suit the children in question and their individual needs.

The thesis suggests that a productive way of discussing these dilemmas would be to stretch the different musical understandings with the concept of 'musicking', a term introduced by Christopher Small, focusing not only on the particular music played, but also on a musical practice, where the non-formal musical activities (and other activities involved in the process) and non-institutional musical identities of the children are respected and valued and furthermore seen as part of the total musical product.

* Titlen henviser til underviser og projektkoordinator Bentes frustration over, at det er svært for MusikProjektet at finde sin egen vej på børnenes præmisser i de rammer, der sættes fra de forskellige interessenter.

1. Indledning

Jeg skulle egentlig interviewe de fem fløjtepiger fra fjerde klasse, men pludselig spørger de, om de må synge og danse, mens jeg filmer det:

1. Havi synger og danser sammen med Hanni og Alicia. De griner mens de prøver at huske moves'ene.
2. Asma synger alene (Frozen?). De andre synger lidt med.. Hanni pjatter
3. Bemour synger alene, de andre leger med lego..
4. Havi synger alene, det er et fællesskab omkring musikken og universet, som de kender. De bakker hinanden op, men konkurrerer samtidig..
5. Asma synger Baby af Justin Bieber. Hun er klart den mest talentfulde.. Kan teksten udenad (lang tekst)..
6. Bemour: 'Jeg skal synge en på fransk'. Hun synger italiensk sang.. Havi synger lidt med ved siden af..

(uddrag fra transskriberede noter fra 2/12-2016)

Dette var nok den oplevelse, der overraskede mig mest: Pigerne var fulde af energi og lyst til at synge, danse og optræde. Al surheden og matheden, som underviserne var så trætte af i timerne, var som forsvundet, og især Asma, som plejer at virke helt umotiveret, var meget engageret, og det lød rigtig godt. Jeg har aldrig hørt underviserne omtale Asma særligt positivt eller rose hendes sangtalent.

Ovenstående er fra et videointerview med fem piger, som er nogle af de ca. 25 elever i Musik-Projektet¹, som jeg fulgte to dage om ugen i knap fire måneder i efteråret 2015. Interviewet blev et vendepunkt for min undersøgelse, idet det åbnede mine øjne for de forskellige 'musikerende' praksisser, der fandt sted uafhængigt af hinanden og stod i slående kontrast til en musikskoleleders opgivende bemærkning efter en koncert: 'De kan godt nok ikke ret meget'!

(Aaholm 2016: 4, Bearbejdet uddrag fra min opgave i Feltstudium og analyse (feltrapport))

¹ MusikProjektet er et musikpædagogisk projekt drevet af musikskolen på en tosproget skole

Outreach-projekter og El Sistema-inspirerede projekter

I de seneste år er der i Danmark opstået en række musikprojekter², som ofte betegnes som 'outreach'-projekter. Fælles for disse er, at de retter sig mod grupper af børn og unge, der opfattes som socialt og kulturelt svage og oftest har anden etnisk baggrund end dansk. Mange af disse projekter foregår i et samarbejde mellem lokale skoler og musikskoler og er i større eller mindre grad inspireret af El Sistema, et musikpædagogisk system med udgangspunkt i Venezuela, der er blevet kendt over det meste af verden. Fælles for de danske projekter er, at elevernes deltagelse er gratis, og at undervisningen er baseret på instrumentalundervisning i grupper og for de flestes vedkommende orkestersammenspil, som er et af El Sistema's kendetegn.

El Sistema beskrives på musikskolens hjemmeside således:

'[MusikProjektet] er inspireret af El Sistema, der er et venezuelansk musikalsk system, som efterhånden har 30 år på bagen. El Sistema tog sin begyndelse i de fattigste områder i Venezuelas hovedstad, Caracas, og havde til formål, at skabe et musikalsk fællesskab, som kunne give børn og unge fra socialt og økonomiske dårligt stillede familier, bedre muligheder for at skabe andre løbebaner i deres voksne liv.'

Jonathan Andrew Govias fra El Sistema beskriver de fem hovedprincipper således:

1. Social forandring gennem musikalsk udmærkelse.
 2. Fokus på ensemble (orkester eller kor)
 3. Hyppighed: hyppige møder over en lang periode
 4. Adgang: Adgangen til ES er gratis og for alle
 5. Sammenhængskraft: alle kerner (nucleos) danner et netværk
- (Govias 2011: 21, min oversættelse og forkortelse)

Musikprojektet

Et af disse El Sistema-inspirerede outreach-projekter er MusikProjektet³ i Aarhus, som finder sted på en skole med udelukkende minoritets elever i et boligområde, der har ghettostatus, og hvor mange af børnene og deres familier af skolen og kommunen opleves som præget af forskellige sociale problematikker. Skolen oplever bl.a. stor udskiftning blandt eleverne, da de mest 'problematiske' (set fra skolens synspunkt) og især de 'bedst fungerende' elever ofte finder en anden skole. I løbet af mit ophold i MusikProjektet og på skolen, der altså strakte sig over knap fire måneder, oplevede jeg således otte skoleskift (ind og ud) på to klassetrin.

Dette er en vigtig baggrundsviden for forståelsen af undervisernes vilkår: Der er foruden de rapporterede sociale, socialpsykologiske, sproglige, disciplinære og kognitive

² Jeg bruger betegnelsen 'projekter', selv om en del af aktiviteterne - også MusikProjektet - er kontinuerlige og derfor nok burde kaldes programmer (hvilket man ofte gør i engelsksprogede kontekster).

³ 'MusikProjektet' er et pseudonym for at betone, at dette ikke handler så meget om et konkret projekt, men om de strukturer og forhold, der er til stede og som efter min mening ville kunne iagttages mange andre steder.

udfordringer også en høj grad af ustabilitet, som påvirker kontinuiteten i arbejdet med børnene.

I feltrapporten skrev jeg (med enkelte ændringer) bl.a. følgende om MusikProjektet:

‘MusikProjektet er et gratis tilbud til eleverne i de fem mindste klasser, hvor man også kan låne instrument gratis. Der er fire lærere tilknyttet fra musikskolen og de tre af dem (Bente (der koordinerer), Sidsel og Finn varetager instrumental- og orkesterundervisningen i 3. og 4. klasse, hvorfra ca. 25 elever deltager. Elevtallet varierer en del, da der er en ret stor udskiftning. Undervisningen er placeret i de sidste timer af skoleskemaet, så eleverne bliver taget ud af de timer, der kaldes supplerende undervisning. Dog ligger en enkelt orkestertime den ene dag faktisk i børnenes fritid. De tre undervisere har et ret tæt samarbejde, idet ideen i projektet er, at det er de to orkestre (fra henholdsvis 3. og 4. klasse), der er i centrum, og at den øvrige instrumental-undervisning primært understøtter orkestrene og forbereder eleverne på at spille i dem’.

(Aaholm 2016: 13)

I efteråret 2015 fulgte jeg undervisningen for 3. og 4. klasse i MusikProjektet to dage om ugen for at blive klogere på, hvordan musikundervisning, skole og børnenes sociale forhold (herunder, familie, etnicitet og religion) spiller ind på minoritetsbørns (aktive) forhold til musik.

Da MusikProjektet er inspireret af El Sistema-ideologien og -strukturen blev forholdet mellem ‘systemet’ i form af strukturen i den formelle undervisning og børnenes uformelle ‘musikering’ midtvejs et omdrejningspunkt for undersøgelsen, idet jeg mærkede, at der var en form for modsætning her. Dette forhold rummede nemlig tilsyneladende vigtige dimensioner som magt, økonomi, politik, etnicitet og ikke mindst forskellige musiksyn: skal musik have et formål ud over sig selv – som her, hvor det skal agere motor for integration? Eller er det af værdi i sig selv og behøver ikke tjene andre formål?

Som jeg uddyber senere, er min interesse for dette felt udsprunget af en problemstilling i et andet system, nemlig musikuddannelsessystemet – i form af fraværet af etniske minoritetsstuderende - og jeg betragter de to felter, på trods af forskelle i alder og niveau, som indbyrdes og dynamisk afhængige. Jeg antager altså, at grundlaget for de manglende minoritetsstuderende skabes i de tidlige barneår på samme måde, som det er en gængs antagelse, at gode sproglige og kognitive færdigheder skal stimuleres i de tidlige barneår⁴.

⁴ Se f.eks. https://www.avisen.dk/tosprogede-boer-laere-dansk-i-vuggestuen_164428.aspx

Ikke evaluering eller bedømmelse, men diskussion via et kritisk blik

Jeg vil allerede her understrege, at denne gennemgang og diskussion IKKE skal ses som en evaluering eller kritik af hverken det konkrete projekt eller underviserne, som jeg har oplevet som yderst dedikerede og kompetente. Jeg synes, grundlæggende det er godt, at projektet findes. Men det bør jo ikke forhindre, at man diskuterer, om det er den eneste eller mest optimale måde at gøre det på. Projektet skal derfor betragtes som en case, som forhåbentlig kan løfte nogle problemstillinger op på et mere generelt niveau.

Det og hensynet til børnene er de vigtigste grunde til, at jeg også har valgt at give alle personer og institutioner fiktive navne.

Der findes allerede en del evaluering af El Sistema-inspirerede projekter, og de er overvejende meget positive. Derfor er dette snarere et forsøg på at forstå baggrunden for projektet og dets betingelser og måske i sidste ende at kunne give inspiration til kommende projekter.

Min ambition er – i tråd med den antropologiske tradition – at leve sig ind i og derved belyse nogle af de strukturer, (herunder magtstrukturer), interesser, vaner, narrativer og handlemønstre, som ligger indlejret i projektet, og som vi typisk accepterer uden at stille spørgsmålstejn ved dem.

En note om navne og betegnelser

Jeg har valgt at bruge betegnelserne 'minoritetsbørn' og 'minoriseret' i stedet for andre mulige betegnelser (såsom 'tosproget', 'tokulturel', 'andengenerations indvandrer', 'med anden etnisk baggrund end dansk', 'nydansker' o.a.) for – med Iram Khawajas ord - at understrege 'barnets position i et større samfundsmæssigt perspektiv som medlem af en mindre gruppe i samfundet', og i stedet sætte 'fokus på barnets her-og-nu situation' (Khawaja 2001: 245).

Foruden at gøre opmærksom på det potentielt skæve magtforhold mellem majoritet og minoritet er der også en pointe i, at ordet hverken understreger en mangel, henviser til fortiden eller opererer med en rigid og essentialistisk kulturforståelse.

2. Specialets opbygning

Efter denne indledning vil jeg i kapitel 3 og 4 præsentere specialets teser og problemformulering.

I kapitel 5 vil jeg indføre læseren i de teoretiske udgangspunkter for specialet.

I kapitel 6 vil jeg uddybe min personlige baggrund for specialet og feltarbejdet.

I kapitel 7 vil jeg gennemgå udvalgte teorier fra forskningsfeltet 'børn og musik', og jeg vil her inddrage empiri fra feltstudiet.

I kapitel 8 viser jeg, hvordan musik forstås i den gængse musikfaglige diskurs.
I kapitel 9 giver jeg en kort præsentation af diskussionen omkring El Sistema.
I kapitel 10 forklarer jeg om konstruktionen af det analytiske felt og de overvejelser og afgrænsninger, jeg har foretaget.
I kapitel 11 redegør jeg for det empiriske felt.
I kapitel 12 præsenterer jeg datatyper og diskuterer forskerrollen i dette minoritetsfelt.
I kapitel 13 analyserer jeg en række dokumenter for at se sammenhængen mellem diskurs og handlingskonteksten.
I kapitel 14 uddrager jeg to hovedkoncepter fra empirien, som jeg illustrerer og diskuterer.
I kapitel 15 præsenterer jeg 'musicking'-begrebet og forklarer, hvad jeg mener det kan bruges til.
I kapitel 16 sammenfatter jeg på alle kapitlerne og trækker en konklusion op i forhold til teser og problemformulering

3. Specialets teser

Jeg introducerer her tesaerne i specialet, så man allerede nu kan få en idé om, i hvilken retning vi bevæger os:

Der er en række forhold, der i det konkrete projekt påvirker projektets rammer og musikundervisernes ageren i forhold til børnene og måske medvirker til, at undervisningen ikke for alle børnene får den effekt i retning af øget musikglæde og -interesse, som man ud fra et musikpædagogisk (og musikinklusionsmæssigt) og fødekædemæssigt synspunkt kunne håbe på.

Disse forhold vil jeg påstå, er blandt andet:

- Institutionernes og politikernes forventninger til sociale og inklusionsmæssige resultater og udvikling af musikprodukter, der kan præsenteres.
- De rammer, der er lagt ned over projektet - især i form af ressourcer som penge, tid og støtte. Rammer som har en politisk forankring og opbakning.
- *El Sistema-ideologien og -systemet som overordnet ramme*
En af rammerne er El Sistema som ideologi og koncept.
På den ene side fungerer ES som en retningsgiver og et ideal til inspiration, men på den anden side medvirker det også til en ret fastlåst struktur og et præstationspres, hvor børnene i MusikProjektet klarer sig dårligt i sammenligning med børnene i andre projekter. Dette presser også underviserne, der føler, at de bliver nødt til at fokusere mere på resultater og produkter, end de har lyst til - og end børnene kan følge med til.

- For børnene er der andre ting på færde end at lære at spille et instrument i et orkester. Hvor det for underviserne og institutionerne bl.a. er evnen til at indordne sig under fællesskabet, der er afgørende, er det for børnene mere individuelle og identitetsrelaterede dagsordener, der ofte synes at blive styret af ideen om at 'blive berømt'.

4. Problemformulering

Ud fra disse teser har jeg formuleret følgende problemstilling:

I et projekt med frivillig musikundervisning for minoritetsbørn, hvilken rolle spiller undervisernes og de implicerede institutioners musiksyn, agendaer og interesser over for elevernes lyst til at fortsætte i undervisningen og til at dyrke musik i det hele taget? Hvilke interesser har børnene i denne sammenhæng (socialt, personligt, etnisk)?

5. Teoretisk grundlag og inspiration

Jeg er inspireret af teorier fra mange grene og positioner i det akademiske landskab, men fælles for dem er, at de har et system- og civilisationskritisk potentiale. Det vedkender jeg mig gerne, omend det ikke er min intention at give en forudindtaget og ensidig præsentation, men hvis der skal være noget at diskutere med, er det efter min mening mere givende at præsentere teorier og perspektiver, der kan tilbyde et radikalt bud på emnefeltet - og som samtidig har et aktionsperspektiv, altså at man kan udlede nogle strukturelle ændringsmuligheder ud fra dem - end teorier, der konstaterer det åbenlyse og bekræfter tingenes tilstand.

De valgte teorier og perspektiver udtrykker derfor ikke nødvendigvis helt og præcist mine egne holdninger og meninger, men udgør forhåbentlig meningsfulde stemmer i en diskussion.

Musikfaglige diskurser i forhold til begrundelse og identitet

Som supplement til de systemkritiske og generelle, sociologiske/antropologiske teorier har jeg følt det oplagt at inddrage teorier og forståelser fra det musikfaglige (og især musikantropologiske) felt, der kan belyse temaerne ud fra mere specifikke musikfaglige vinkler. Selv om der vil være mange temaer og problemstillinger, der uden tvivl kan overføres på andre områder, er det også min overbevisning, at der er særlige forhold i

musikfeltet, som ikke uden videre har deres analogi i andre felter.

Jeg relaterer her især til John Blackings og Frede V. Nielsens forståelser af musikkens og musikundervisningens begrundelsesformer.

En praksisorienteret musikopfattelse: musicking

Endnu en stor inspiration er Christopher Small's begreb 'musicking' eller på dansk: 'musikering' (fra bogen 'Musicking' fra 1998) som en stimulerende kontrast til en mere traditionel og snæver forståelse af musikudøvelse.

'Musicking' har fokus på de sociale praksisser, der er omkring musik og rummer alle aktiviteter, der omgiver det, vi traditionelt forstår som musik, f.eks. at synge i badet, lytte til musik, mens man løber og sågar det at sætte nodepultene op før en koncert.

Jeg vil tage 'musicking' tilgangen op i slutningen af specialet som en alternativ tilgang, der måske kan åbne op for nye perspektiver på undervisningen.

Den sociale konstruktion af virkeligheden

Jeg tager i specialet udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse af verden, altså at den måde vi forstår og taler om verden på, er et resultat af dynamiske sociale processer, hvor intet er stabilt, og alt kan genfortolkes afhængigt af de aktuelle (magt)forhold. Viden er med andre ord kontingent, men inden for forskellige domæner 'sætter de historiske regler for diskursen .. snævre grænser for, hvad der overhovedet kan siges' (Philips 2010: 266).

Denne forståelse af verden peger også på, at 'sandheden er en diskursiv konstruktion, og forskellige vidensregimer udpeger, hvad der er sandt og falsk' (ibid). Ord og begreber henviser til forskellige 'betydningssammenhænge, som mennesker forstår på en bestemt måde' (Tireli 2006: 33). Som minoritetsforskeren Üzan Tireli ud fra en undersøgelse af tosprogede pædagoger i børnehaverne skriver, er der - ud fra begreberne alene, f.eks. 'tosproget' - forskellige forventninger til 'en bestemt social identitet og et bestemt handlingsmønster' (ibid: 34). Denne diskursive tolkning af etnicitets- og kulturforskelle, mener han, former igen for eksempel pædagogernes praksis, som både skaber rammerne for minoritetsbørnenes hverdag, og ikke mindst er med til at præge børnenes opfattelser af sig selv (ibid).

Det er altså denne dynamiske og cirkulære proces mellem en bestemt diskursbåren forståelse af virkeligheden, som fører til bestemte praksisser, der igen præger børnenes mulighedsfelt og selvopfattelse (som igen påvirker diskursen), som jeg prøver at holde fast i. Det skal ikke være nogen hemmelighed, at det også for mig ofte, ikke mindst i felten, har været svært ikke at tage tingene for pålydende og ubevidst acceptere en 'realistisk'

forståelse (Halkier 2010), der grundlæggende bygger på en positivistisk virkelighedsopfattelse og en ubevidst accept af diskursernes uantastelighed.

Dette kom måske tydeligst til udtryk, når snakken blandt underviserne og mig gik på, hvordan børnene blev opdraget og hvilke rammer, de havde i hjemmet. Her blev en relativistisk og socialkonstruktivistisk tilgang ofte overhalet indenom af hverdagssprogets essentialiserende forståelser. Som når der blev snakket om, at mange af børnene bliver placeret foran fjernsynet i en autostol, at de tit har dårlig finmotorik, eller at de ældre søskende tager sig af de mindre. Udsagn, der ud fra en realistisk tilgang - altså forståelsen af viden og data som faktisk og autentisk - bunder i konkrete oplevelser og sikkert har noget på sig, men som samtidig er med til at bekræfte fordomme og indgår i den dynamiske (onde) cirkel. Jeg er på det rene med, at denne dobbelthed er et grundvilkår, men ikke desto mindre er det vigtigt at være sig den bevidst. Om ikke andet, så for ikke selv ufrivilligt at bekræfte cirkelns dynamik.

Kontekster og diskurser

Børn som selvstændige sociale deltagere

I mine analyser opererer jeg med en forståelse af børnene som selvstændigt handlende, sociale deltagere, der ganske vist er afhængige af deres sociale omgivelser, men samtidig også er med til at konstruere omgivelserne og det miljø, de indgår i. Et dobbeltforhold, udviklingspsykologen Jaan Valsiner kalder 'independent dependence', altså 'uafhængig afhængighed' (Khawaja 2001: 246).

Handlingskontekster og diskurser

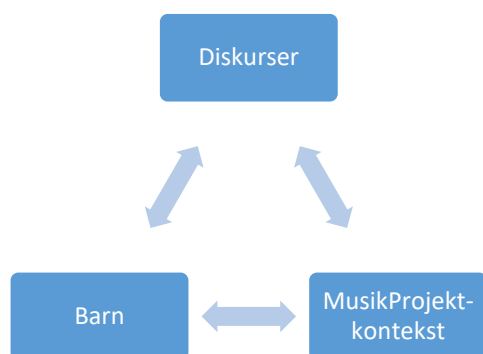
Jeg er her og i det følgende inspireret af Iram Khawaja og Üzan Tireli, der begge har arbejdet med forholdet mellem majoritet og minoritetsbørn i danske institutioner. Khawaja skelner i sin undersøgelse af minoritetsbørn i folkeskolen imellem børnenes (hverdags)kontekster og de diskurser, der ligger bagved som 'styrende tankemåder' (ibid: 247). Hverdagskonteksterne omhandler barnets umiddelbare omgivelser og er 'defineret af forestillinger, holdninger og talemåder, som kommer til udtryk hos de personer, der deltager i konteksten og de fysiske rammer, der kendetegner denne' (ibid). Hun er inspireret af psykologen Ole Dreier, der i 1994 definerede (handlings)kontekster på denne måde:

»A context of action...is a common set of conditions and the locus for its participants' actions which re-produce and change it...For its participants an action context is characterized by a particular, more or less limited scope of action possibilities« (Dreyer 1994 i Ibid. s. 68).

Her er der altså betoning af de handlingsmuligheder, som konteksten tillader barnet. Disse handlingsmuligheder er bestemt af forskellige aktører, der forstår virkeligheden ud

fra bestemte diskurser, hvorved 'bagvedliggende, men styrende tankemåder indvirker på vores aktuelle kontekst' (ibid).

I sin forståelse af diskurs tager Khawaja udgangspunkt i Michel Foucault's definition (Foucault 1982) 'som generelle samtalemåder/udsagn, som findes i og er skabt af den samfundsmæssige udvikling. Diskurser behandles således som et objekt, som individet selv er med til at skabe, men samtidigt også er underkastet', og der er et gensidigt relationsforhold mellem barn, skolekontekst (her: MusikProjektet-kontekst) og diskurs, som kan vises ved hjælp af følgende model:



Modellen fremhæver i vores tilfælde, at barnet og MusikProjektet-konteksten er indlejret i en større sociokulturel sammenhæng. Konteksten, og barnets forhold til denne, kan dermed ikke forstås uden at inddrage diskurserne (Khawaja 2001: 248), som igen er påvirket af den sociale virkelighed, der udspiller sig imellem barnet og konteksten.

Også Tireli (2006) tager udgangspunkt i Foucault, når han definerer diskurs som 'en kæde af ytringer, praksisser og historisk og kulturelt givne regler, der styrer indhold og form af samtaleprocedurer' (Tireli 2006: 34). Tireli bruger diskursanalysen fra Laclau & Moffe (med begrebsparket 'the signifier' og 'the signified') til at påpege, at 'den sociale kontekst altid har en åben og ikke-fastlagt karakter' (Ibid: 35), hvor det midlertidige og kampene om tolkningerne betones. Han fremhæver, at diskursanalysens funktion er at afsløre essentialistiske beskrivelser for at 'tydeliggøre, hvordan de konstruerede sandheder eller entydige tolkninger opererer, hvor for eksempel 'danskheden' sættes over for 'det etniske' eller 'det ikke-danske' (ibid).

Tireli forsøger også 'at fremhæve de ambivalenser og dobbeltheder, der kan bidrage til at belyse selve konstruktionernes væsen og funktioner såvel som deres mangler og ufuldstændigheder'. Han konkluderer også, at der er en klar forbindelse mellem magt og diskurs i 'lanceringen af politiske initiativer i et overordnet nationalt magtfelt – initiativer, som foreskriver, hvad der kan tænkes, artikuleres og udøves i specifikke kontekster.' (ibid:37).

Fortolkningsrepertoarer

Khawaja argumenterer imidlertid - med Wetherill og Potter - for på et konkret niveau at bruge begrebet 'fortolknings-repertoire' i stedet for diskurs, da forholdet mellem diskurserne og relationen mellem barnet og skolekonteksten kan være ret abstrakt. Diskurserne er nemlig historisk betingede og dermed svære at relatere til hverdagslivet. Wetherill & Potter definerer fortolkningsrepertoarer som 'i bred forstand klynger af begreber, beskrivelser og talemåder ofte samlet omkring metaforer eller livagtige billeder... de er tilgængelige ressourcer når man skal evaluere, konstruere faktuelle versioner og udføre bestemte handlinger' (Wetherill & Potter 1995: 89, min oversættelse). Der er altså fokus på den måde, man fortolker eller italesætter diskurserne i en bestemt kontekst, og helt konkret fokus på sproget. I modellen betyder det, at fortolkningsrepertoiret sættes ind mellem diskurserne og de to andre elementer (barnet og konteksten) og bruges til at bestemme barnets aktuelle muligheder og begrænsninger.

Positionering og andetgørelse

Et sidste begrebspar, jeg vil fremhæve her, er 'positionering og andetgørelse', som stammer fra den foucaultske tanketradition.

Ifølge Khawaja anvender 'Davies og Harré, med vægt på det dynamiske aspekt, 'positionering' til at betegne de positioner, den enkelte indtager i forhold til de eksisterende diskurser i en bestemt kontekst (Burr 1995, s. 140). Positionen skal altså både opfattes som fysisk manifesteret, så som hvordan man i en kontekst placerer sig i rummet, og psykologisk, f.eks. hvordan man forholder sig til sig selv og andre (Harré & van Langenhove 1991, s. 398)' (her fra Khawaja 2001: 251)

Det andet begreb i parret, 'andetgørelse' betegner ifølge Staunæs og Khawaja den proces, 'hvorigennem individet positioneres eller selv positionerer sig som »anden« – dvs. som anderledes (Staunæs 1998: 14)', (her citeret fra Khawaja 2001: 251).

Magt og disciplinering

Disciplinærmagten og udgrænsningen af det ikke-konforme

Et aspekt - hvor vi også trækker på Foucault - der er tæt knyttet til diskursbegrebet, og som ligger bagved og gennemsyrrer dette speciale, er spørgsmålet om magt. Denne forståelse af magt er anderledes end en marxistisk forståelse, idet '.. magt ikke (er) noget, der tilhører bestemte agenter ... men er spredt over forskellige sociale praksisser' (Philips 2010: 267). Magt forstås på den måde ikke (kun) som undertrykkende, men også 'som produktiv i den forstand, at magten konstituerer diskurser, viden, kroppe og subjektiviteter' (ibid). Magt anses desuden som tæt forbundet med viden, og netop fordi viden konstrueres diskursivt, bliver magten også integreret i diskursen (ibid).

En af de vigtigste magtformer, som Foucault peger på, er 'disciplinærmagten'. Denne magtform har blandt andet indflydelse på, hvorledes vores individualitet skabes, og om vi kan kategoriseres som tilhørende 'konformiteten i vores samfund og således også de

dominerende moralkodekser og normanvisende kategoriseringer, der findes her'. (Richter 2011: 419).

Det er denne konformitet, der skaber grænserne for det normale og udskiller det unormale i samfundet. Der, hvor disciplinærmagten er mest levedygtig og effektiv, er, når den er usynlig, når vi ikke kan se, at den spiller ind. Som når statens kampagner for sund levevis (også) har en økonomisk baggrund, men bliver italesat som om, de kun er for den enkelte borgers skyld (ibid: 423).

Styrings – og vidensteknologier

Den britiske sociolog Nikolas Rose har arbejdet videre med Foucaults begreber og mener, at der i de nyliberalistiske samfund, som vi i den vestlige verden lever i, er utallige styrings- og vidensteknologier, som virker på hvert sit felt, ofte med modsatrettede effekter:

'I første omgang tænker jeg på teknologi som en samling af tænke- og handlemåder, teknikker, rum og organiseringer af personer, som er orienteret mod et bestemt mål. En teknologi er altså gennemtrængt af en strategisk intention om at producere bestemte resultater' (Rose i Sørensen & Hjort 2001: 143).

I et eksempel, der relaterer til vores emnefelt (børn, musik og inklusionsagendaen) forklarer Rose, hvordan man fra statens side f.eks. laver programmer, der skal lære børn at læse og skrive:

'Man ønsker, at børn skal kunne læse, skrive og kalkulere, for at man kan give dem bestemte kapaciteter til selv-refleksion, selv-disciplinering og selv-kontrol (...) det (er) et spørgsmål om at gøre dem i stand til at udøve deres frihed, og dette kræver, at de er i stand til at udøve kontrol over deres basale impulser. For at kunne udøve denne kontrol er det nødvendigt, at der introduceres en slags sammenkædende refleksion imellem begær og handling' (ibid: 144).

Marginalisering langs klasse-race akse

Et synspunkt, der efter min mening ligger fint i forlængelse af dette, præsenteres af den Bourdieu-inspirerede franske sociolog Loïc Wacquant (Wacquant 2014), som taler om mekanismerne, der ligger bag marginaliseringen af udsatte etniske grupper i de vestlige samfund. Han taler om en triangel med klasse, etnicitet og stat som de tre spidser i den omdannelse af forholdene mellem stat, marked og medborgerskab, som han mener, man kan iagttage i starten af det 21. århundrede. Der er tale om en klasse-race akse, som de statslige strukturer og politikker fungerer langs i form af etnoraciale og etnonationale inddelinger. Disse bruges bl.a. til at styre storbyernes problemområder og -befolkningsgrupper (ibid: 29).

Midlet er en disciplinerende socialpolitik, indkapslet i 'workfare' (hvor hjælp bliver betinget af at man er i arbejde, ligegyldigt hvor 'fornedrende' det er) og 'individuel ansvarlighed'. Med Rose kan man tale om forskellige teknologier, som anvendes, men Wacquant's pointe er, at der er fremkommet et bymæssigt fattigdomsregime, 'det urbane prekariat', der er forårsaget af 'fragmenteringen af lønarbejdet, tilbagetrækningen af

sociale sikringsordninger og territorial stigmatisering', som staten er medproducent af ved f.eks. ved at klassificere områder som ghettoer (ibid: 31 og 34). Han mener, der er en direkte sammenhæng mellem dette nye 'avancerede marginaliseringsregime' og 'den nutidige økonomis mest avancerede sektorer, og i særdeleshed finansieringen af kapital' (ibid: 36).

Det bureaukratiske felt

Det er - med Bourdieus begreb - 'det bureaukratiske felt', der står for at implementere 'en ny moralsk og politisk diskurs, om 'ret og pligt' '(ibid). Det bureaukratiske felt 'betegner nettet af administrative agenturer, der både samarbejder for at håndhæve officielle identiteter og konkurrerer for at regulere sociale aktiviteter og handle som officiel autoritet' (ibid: 35). Midlet er symbolsk magt, som Bourdieu selv definerede som 'magten til at konstituere det givne ved at udtale det, til at få folk til at se og tro, til at bekræfte eller omdanne synet på verden og derved handle på verden, og således verden selv' (Bourdieu 1991: 170). Alt dette foregår inden for et 'socialt rum', der viser distributionen af ressourcer – især i form af økonomisk og kulturel kapital – og som bestemmer individernes livschancer.

Opsummering

Jeg har i dette kapitel gennemgået det systemkritiske teoretiske fundament for denne opgave - fra konstruktivistisk sociologisk teori (med udgangspunkt i Foucaults diskursbegreb) til musikrelaterede begrundelsesteorier og 'musicking'-begrebet. Med udgangspunkt i Khawaja og Tireli har jeg beskrevet forståelsen af de dynamiske processer, der former hverdagen for børnene og underviserne i MusikProjektet. Det er altså denne forståelse af de dynamiske og gensidige relationer mellem aktørerne, f.eks. børnene, der positionerer sig og bliver positioneret (evt. som andetgørelse) og diskursen (formidlet gennem fortolkningsrepertoarer) og handlingskonteksten (i form af MusikProjektets hverdagsrealiteter), der ligger bag optikken og analyserne i dette speciale.

Jeg tager desuden også udgangspunkt i forståelsen af magt som især symbolsk og disciplinerende, der ved hjælp af vidensteknologier opererer i det nyliberalistiske samfund og langs etniske, sociale og klasserelaterede akser producerer konformitet og/eller marginaliseringer, utilsigtede eller ej. Agenterne, der udfører denne magt er 'det bureaukratiske felt', der opererer i det sociale og – vil jeg hævde – det *kulturelle felt* for at regulere og disciplinere subjekterne.

6. Baggrunden og konteksten for specialet

Anledningen til, at jeg overhovedet valgte at studere Pædagogisk antropologi og baggrunden for valget af feltstudie- og specialeemne, er den samme, nemlig min undren

og ærgrelse over, at stort set ingen unge med mellemøstlig baggrund søger ind, endsige optages, på de videregående musikuddannelser i Danmark. Rekrutteringen er med andre ord skæv, når man kigger på parametrene etnisk og religiøs baggrund.

Jeg arbejder selv på den rytmiske afdeling af musikkonservatoriet i Aarhus og har kunnet iagttage, at der stort set her aldrig er nogen ansøgere med indvandrerbaggrund fra mellemøstlige lande.

Denne oplevelse er bekræftet mange gange af kolleger på andre musikuddannelser og af tal fra Danmarks statistisk. De nyeste tal fra 2015 viser, at der her 6 år efter, at jeg startede med at undre mig, stadig kun er 1,33% af de studerende ved musikkonservatorierne i Danmark, som ifølge Danmarks Statistik har status af efterkommere (her skelnes desværre ikke mellem vestlige og ikke-vestlige).

Mine egne erfaringer fortæller desuden, at de studerende, der optages, oftest er børn af middelklasseforældre med (fin)kulturelle interesser, der ofte selv har interesse for musik og måske endda en baggrund som (amatør)musikere eller musikpædagoger. Men det mest signifikante træk er dog, at forældrene har en etnisk dansk baggrund.

Bortset fra at musikkonservatoriet og samfundet sandsynligvis går glip af musikalske talenter, mener jeg, der er et grundlæggende problem i, at en bestemt (stor) gruppe i samfundet ikke er repræsenteret i den institutionaliserede del af en så dominerende kulturel dimension som musik.

Man kan selvfølgelig diskutere, hvor stort problemet er, da der jo f.eks. er en del kunstnere med mellemøstlig og afrikansk indvandrerbaggrund, der er store navne inden for visse genrer i Danmark, f.eks. r&b, hiphop og ghettorap. Men hvis man anerkender, at kulturelle udtryk er vigtige symboler for det sociale liv og hænger sammen med alle andre dele af samfundslivet, *'kan man være bekymret for, at dette stadfæster et kulturelt hierarki, hvor de fine og samfundsmæssigt acceptable kulturelle udtryk er øverst og de 'lave' og utilpassede (ikke mindst tekstmæssigt) er i bunden. Denne hierarkisering kan dermed bekræfte en dem/os dikotomi og medvirke til en yderligere marginalisering af gruppen, både kulturelt og socialt'* (Aaholm 2016: 4).

Jeg har i 2014 sammen med musiketnolog Olga Witte lavet en undersøgelse om musikudøvende unge med mellemøstlig baggrund på et musikkursus for unge med anden kulturel baggrund, Musikkursus Global. Her interesserede vi os for, hvordan de unge forholdt sig til parametre som musik, musikuddannelse og karriere. Vi konkluderede blandt andet, at musikuddannelserne, og dermed underviserne, kan opfattes som kulturelt - og dermed etnisk - 'biased', idet der lægges vægt på bestemte færdigheder og æstetikker, som ikke blot hører den vestlige musikkultur til, men også kræver et bestemt kulturelt 'gehør' for, at man kan vide og føle, hvad der er god og dårlig smag.

Denne forståelse danner også baggrund for det aktuelle feltstudie, idet det fik mine øjne op for, hvordan vi - som institutioner og institutionernes repræsentanter - har bestemte syn på eleverne og de studerende og har bestemte ærinder med undervisningen – ud over de mål der står nedskrevet i studieplaner mv. Jeg mærkede simpelthen på egen krop, hvordan jeg (og vi) forventede noget bestemt af de unge (f.eks. at de var taknemmelige og åbne over for den undervisning, vi tilbød, og de ville spille noget musik, som passede ind i vores forestillinger), og hvordan det for mig krævede en stor mental overvindelse at ændre indstilling og følge de unges forståelser og agendaer i stedet.

Da jeg i et senere forløb på Pædagogisk antropologi, nemlig temaområdet 'børn og barndom' fik mulighed for at sætte mig ind i, hvordan børn socialiseres (eller i dette tilfælde *ikke* socialiseres) ind i bestemte kulturelle og sociale udtryksformer, stod det klart for mig, at unges (og voksnes) forhold til musik ofte kan spores tilbage til en helt tidlig alder, hvor familiens, miljøets og institutionernes påvirkning er afgørende. Dette falder godt i tråd med den kendte engelske musikanthropolog John Blackings forståelse af musik som en basal evne, vi alle fødes med (på linje med sprogviden), men som skal stimuleres af det omgivende miljø for at udvikle sig.

Samtidig er det velkendt, at også inden for de tidlige led i den institutionaliserede musikalske fødekæde er der en social og etnisk skævhed i elevmassen (se f.eks. Statens Kunstfonds Projektstøtteudvalg for Musik (2014)). Der er med andre ord tilsyneladende heller ikke ret mange børn med mellemøstlig baggrund (hverken indvandrere eller efterkommere), der deltager i de offentlige musiktilbud, hvor musikskolen er den stærkeste aktør.

Et af mine udgangspunkter var at undersøge familiernes rolle i børnenes musikalske udvikling, men for det første viste det sig svært at gennemføre i praksis, for det andet havde jeg som nævnt allerede fået interesse for samspillet mellem institutionerne og eleverne (børn eller unge), og endelig forekom det mig, at der her var en mulighed for at kigge kritisk ind i et domæne, der i offentlighedens øjne måske stærkest forbindes med uegennyttighed og blød humanisme, nemlig musikskoledomænet.

Hvor det forekom en anelse oplagt at konstatere, at familier med økonomiske og sociale udfordringer kan have svært ved at stimulere børnene, også musikalsk, kunne det forhåbentlig have mere effekt at komme med et kærligt, konstruktivt og kritisk perspektiv på institutionerne og de forståelser, der trives og nyder politisk opbakning i denne tid, når der er tale om minoritetsbørn.

Opsummering

Jeg har i dette kapitel beskrevet udgangspunktet for undersøgelsen, nemlig min konstatering af, at der er meget få unge med mellemøstlig baggrund, der søger ind på musikuddannelserne. Via andre undersøgelser af unge har det givet anledning til her at undersøge forholdet mellem migrationsbørn og musikundervisning i et konkret projekt.

7. Minoritetsbørn og musik som forskningsfelt

Forskningsfeltet og dets indflydelse på denne undersøgelse

De sidste årtier er det såvel internationalt som i Danmark blevet mere almindeligt for antropologer at beskæftige sig med undervisning og uddannelsesinstitutioner (Anderson et al 2012: 198) og - i den forbindelse - med inklusion og integration. Herunder har der været forsket en del i uddannelsesinstitutionernes rolle i integrationen af indvandrerpopulationer, og hvordan der produceres lighed og forskelle og inkluderende og ekskluderende fællesskaber (ibid).

Feltet 'integration af børn og unge med indvandrerbaggrund i musikliv og -undervisning' i forskellige varianter er også et kendt tema for forskning både fra et musikpædagogisk og sociologisk udgangspunkt.

Og endelig kan man konstatere en begyndende interesse for en kombination af de to felter: musikuddannelse som redskab for inklusion og integration:

In recent decades, music education practice and research have begun to raise questions about how music education can serve as a resource for developing democratic values and promoting social inclusion and social justice in globalised, multicultural societies, as well as to propose modes of practice to achieve this (Allsup 2003; Woodford 2005; Jorgensen 2007; Mantie 2008).

(Bergman, Lindgren og Sæther 2016: 1)

Jeg har som nævnt i de seneste år beskæftiget mig med temaet 'børn og unge med minoritetsbaggrund og musikuddannelse' og vil i det følgende beskrive nogle af de vigtigste teorier og tilgange, som jeg havde med mig som det teoretiske udgangspunkt for feltstudiet.

Jeg vil i den forbindelse introducere og diskutere relevant empiri fra feltstudiet i MusikProjektet, så vi allerede nu får et indblik i feltstudiets konkrete felt.

Ulige adgang til kulturel kapital – med social klasse som afgørende faktor

Da en af mine oprindelige tanker var at have fokus på forholdet mellem familien og børnenes musikudfoldelse i MusikProjektet, var udgangspunktet for dette feltarbejde studier, der undersøger den konkrete sammenhæng mellem forældrenes sociale og kulturelle baggrund, familiens opdragelsesmønstre og børnenes tilegnelse af kulturel kapital. Jeg var særlig inspireret af Annette Lareau's klassiske etnografiske studie 'Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life' (Lareau 2003), hvor hun ud fra Bourdieu's kapital- og habitusbegreber påviser tydelige forskelle i opdragelsesmønstrene i henholdsvis middelklassefamilier, arbejderklassefamilier og fattige familier. Ud fra dette danner hun en teori om to forskellige tilgange til opdragelse: 'Concerted cultivation' hvor familien helt bevidst bakker barnet op både i fritiden og i skolen, så det opnår 'a sense of

entitlement', en fornemmelse af at have ret til og krav på goderne. Det lærer, med Bourdieu's terminologi, 'the rule of the game', når det udbygger sin 'kulturelle kapital' (ibid: 6-7).

Middle-class parents actively foster children's talents, opinions, and skills: enrolling children in organized activities, reasoning with children (i.e., answering questions with questions), and closely monitoring children's experiences in institutions such as schools. (Lareau 2012: 6)

Lareau påviser, at der er overensstemmelse mellem de 'professionelles' (her i betydningen lærere, pædagoger, sundhedspersonale m.m.) og middelklasseforældrenes standarder for god og rigtig opdragelse/adfærd. Disse standarder danner derfor et 'dominant set of cultural repertoires' (Lareau 2003: 4), som ganske vist ændrer sig over tid, men som middelklassen altid er hurtigst til at respondere på.

På den anden side ses det, Lareau kalder 'the accomplishment of natural growth' i både det fattige segment og i arbejdersegmentet, hvor forældrene anser skole og fritid som barnets egen zone, som det selv skal navigere i. Der er ofte fokus på (den udvidede) familie som et fællesskab, hvor man tilbringer megen tid sammen, i modsætning til middelklassens fragmenterede hverdag, hvor alle har individuelle gøremål. Lareau fremhæver, at familier fra de to socialklasser faktisk ofte selv italesætter det som positivt at bidrage til børnenes 'naturlige vækst', frem for at stræbe efter middelklassens bevidste kultivering. Men på den negative konto, mener Lareau, udvikler denne form en 'sense of distance, distrust, and constraint in their institutional experiences' (ibid: 3), altså en følelse af at være anderledes og af at skulle begrænse sig i institutionelle sammenhænge, herunder skolen.

Børn, der opdrages i 'the accomplishment of natural growth', konstaterer Lareau, har ikke på samme måde en fornemmelse af at have ret til goderne og viger ofte tilbage i konkurrencen med de 'kultiverede' børn.

Hvor middelklassebørnene altså performer hjemmevant i skolen og andre institutionelle miljøer, der alle promoverer og udlever 'concerted cultivation' som ideal, er arbejderklassebørnene og de fattige børn 'ude af sync' med institutionernes standard (ibid: 3).

Hvordan man som familie forholder sig til børnenes muligheder, har altså ifølge Lareau tydelige konsekvenser for børnenes skoleforløb, udvikling af andre færdigheder og deres generelle kompetenceudvikling⁵.

⁵ Af andre studier med sammenlignelige tilgange kan nævnes Adrie Kusserow's undersøgelse af opdragelse og individualisme i tre forskellige områder i New York (Kusserow 2004) og Shirley Brice-Heath's studie af tre bydele i det sydlige USA med fokus på forskellene i den sproglige opdragelse og implikationerne i forhold til skolen (Brice-Heath 2000). Endelig kan fra Danmark nævnes Dil Bachs studie af nordsjællandske familier og forældrenes bevidst civiliserende rolle i børnenes udvikling (Bach 2014).

Lareaus konklusion på baggrund af opfølgende studier er, at ulighed gennemtrænger kulturens dannelse og struktur, og at de økonomiske og sociale betingelser bestemmer, hvilke muligheder børnene får i fremtiden. Her er social klasse mere afgørende end race og etnicitet, selv om hun betoner, at der er særlige udfordringer for ikke-hvide etniciteter.

Lav grad af involvering og mere 'accomplishment of natural growth' i MusikProjektet

Som sagt var familiens rolle især i starten af mit feltstudie et af undersøgelsens fokuspunkter, og min empiri (f.eks. underviserens udsagn og mine interviews med børnene samt enkelte samtaler med forældre) synes at bekræfte Lareau's teori: 'Accomplishment of natural growth' lader til at være den holdning, der dominerer forældrenes forhold til børnenes musikaktivitet.

Jeg vil i det følgende inddrage eksempler fra min empiri i form af feltnotater og interviewtranskriptioner.

(Underviserne er: Bente, som også er koordinator og har flest timer, samt Sidsel og Finn).

Underviserne og mange af de børn, der udviser interesse for musik og MusikProjektet, udtrykker mange gange, at forældrene og familien ofte er stolte, men ikke særligt aktivt involverede.

Der er således mange eksempler og indikationer på dette og på, at underviserne oplever, at forældrene ikke bakker så meget op, som de kunne håbe på:

9/9: Sidsel fortæller om Anaïs, der måske er stoppet, fordi Sidsel ikke kan få fat i moderen, der vist egentlig bakker op om, at han går i MusikProjektet. Sidsel mener, det er fordi han hellere vil hjem og lege, selv om han egentlig gerne vil spille.

16/9: Bente snakker med en ny pige, der er startet på fløjte. Hun får lov at tage fløjten med hjem, fordi der er god opbakning derhjemme, fornemmer hun.

30/9 efter lille koncert: Underviserne er enige om, at det går rigtig godt med de små klasser og violin. De somaliske forældre virker glade med smilende kontakt til deres børn. Nogle af de andre forældre virker mere uinteresserede, men jeg konstaterer, at de er jo trods alt kommet.

20/10: Yonis bliver sendt ud for at finde Ü. Han kommer hurtigt tilbage og siger, at han er sammen med sin familie og de skal hjem.

Bente: 'Godt. Det må vi lige følge op på!'.

10/11: Rani's far kommer ind. Han tror, der er forældremøde..

Sidsel: Rani, kan du ikke gå ud og snakke med ham og sige, han kan blive og høre på?

Det gør Rani, men det ender med, at faderen går med det samme.

Også i mine samtaler og interviews med børnene udtrykker disse ofte selv, at forældrene synes, det er i orden eller ligefrem godt, at de går i MusikProjektet, men at der ikke er

nogen konkret opbyggende aktivitet fra forældrene, bortset fra at mange kommer til koncerterne. Det synes - i tråd med 'accomplishment of natural growth'-teorien - at være børnenes helt eget valg:

25/11:

Karsten: *Hvad synes jeres familie?*

Khamal: *Min far har sagt at det er mig der bestemmer..*

Min mor siger det samme som min far... fordi hun synes jeg er god til at spille musik og hun er stolt af mig.

Karsten: *Er din far også stolt af dig?*

Khamal: *Ja! Og min bedstemor og bedstefar. De siger 'godt klaret'. De kommer til koncerter og optager video og sender til min bedstemor..*

Üzan: *De har det helt fint med det..*

Karsten: *Jeg har en fornemmelse af at din mor er stolt af dig..*

Ü: *Hun synes det er rart. Min far siger at jeg bestemmer...*

Snak med Yonis' mor på gangen, der fortæller at Y's lillesøster er stoppet i MusikProjektet:

'Det er jo hendes eget valg'!

Og selv om forældrene 'har det fint med det', er det f.eks. svært at tage sit instrument med hjem og øve:

25/11: Karsten: *Hvordan er det med at øve derhjemme, er det sjovt eller kedeligt?*

Khamal: *Jeg kan ikke ha mit instrument derhjemme, for så min lillebror han kravler op på skabet og skubber det ned..*

Üzan: *Jeg øver ikke, for min lillesøster kommer og hiver den ned..*

9/12: Bente fortæller, at de besøgende palæstinensiske musikere undrer sig over, at børnene ikke må øve derhjemme og tilføjer 'der er kun én af mine, der må øve derhjemme, og selv ikke Haffi der ellers har haft fløjten med hjem'.

Sidsel og Bente: *Vi skal snakke med forældrene om det, så de forstår det er vigtigt.*

Sidsel: *De opfatter det nok som en irritation på linje med tegnefilm.*

Selv hvor der er tale om en meget musikinteresseret elev, hvor forældrene har købt instrumenter til hjemmet, kan der være modstand:

Asma: *'Min mor har købt et klaver til mig.... Et elklaver (...)* Min søster hun kan også synge.. og ved du godt for det første jeg er født med at synge, min mor kan også synge, hele min familie kan synge (...)

Min mor hun synes at al det her det er sådan spild af tid, for jeg skal mere øve mig på koranen, hun siger at sådan der du skal ikke øve dig (på musik), du skal også øve dig på koranen, fordi jeg øver mig rigtig meget og det larmer, og min mor hun er sådan rigtig meget stolt af mig og hun siger jeg skal med i MGP... og f.eks. hvis jeg læser meget i koranen, så hun lover mig at jeg kan med til MGP..

Den generelle opfattelse af forældrene på skolen

Generelt hersker der, ifølge de tre MusikProjekt undervisere, på skolen og blandt underviserne en opfattelse af, at forældrene ikke er særligt interesserede i børnenes skole-

eller musikliv. Dette er en fortælling og diskurs, som de tre undervisere i MusikProjektet med Bentes ord prøver at ændre:

'Vi prøver at styre uden om den historie, der er herude, hvor forældrene ikke deltager', og undervejs gives der også udtryk for, at der er større opbakning nu, end der før har været..

Jeg noterede mig også en del episoder og samtaler, der bekræfter denne fortælling om de uinteresserede forældre, ud fra undervisernes perspektiv:

1/9: To forældre kommer før tiden, snakker i mobil og med hinanden, synes ikke at interessere sig for, hvad der sker i lokalet og regner med, at børnene har fri.

1/9: Bente fortæller, at det er først nu at der er kontakt med forældrene. Sidste uge var der forældremøde med 20 deltagere (første møde kom der kun tre).. Hele 40 forældre mødte op til koncert.

3/9: Bente: 'Skolelederen er ret bekymret for at forældrene ikke viser respekt og taler i telefon' (ved den kommende festival).

Bente: 'En fra bestyrelsen skældte forældrene ud til et musikarrangement på arabisk, fordi de hellere ville spise kage end lytte til børnene: 'Er det det I vil vise danskerne'?

9/9: Bente: 'De er ikke helt klar til denne måned'. Den sidste onsdag i måneden er jo reserveret, men så kommer der tit alle mulige ting i vejen.. vi har gjort det fra starten men det er svært at planlægge. Det ligger i den sidste time af skoletiden (15-16), så børnene kan blive her, selv om forældrene ikke kommer. Men der plejer da at komme nogle forældre..'

30/9: Bagefter fortæller lærerne, at Mehmet's mor er der, fordi skolen har forlangt, at hun er der en periode, for at Mehmet kan opføre sig bedre. De er trætte af, at hun bare sidder og kigger på sin mobil og oven i købet griner, når der bliver skældt ud.

27/10: Finn: 'Mehmet og Essim er meldt ud.. faderen har snakket med musiklæreren og sagt, at de skal være ingeniører. Jeg er mest træt af, at Essim i dag kom og hoverende sagde: min far har meldt os ud!'

5/11: Bente (med et smil): 'Ja, så det ikke går som lille Zahida, der en gang sagde: 'Det er så koldt at øve', fordi hun skulle øve ude på altanen. Det larmede for meget for forældrene..'

Undtagelser, hvor familien spiller en aktiv rolle

Der er dog undtagelser, hvor forældrene viser et større engagement. Der lader til at være en tydelig sammenhæng mellem de børn, der udviser talent og engagement og deres forældres interesse og rolle som forbilleder. På den måde synes det også at bekræfte den konklusion, som den engelske sociolog Aaron Reeves drager af en stor engelsk undersøgelse, nemlig at *'børns musikalske interesse faktisk går på tværs af de normale sociale spor, og at det i høj grad er det personlige møde med en inspirerende person (oftest i familien), som er afgørende for, at barnet dyrker musik'* (Reeves 2015). En dansk undersøgelse, der finder noget tilsvarende, er *'Rapport fra Tænketaank for Musikundervisning, marts 2016',* der konkluderer:

Det er familien og hjemmet, der primært skaber interesse for musik, mens to af de centrale institutioner i uddannelsessystemet – folkeskolen og gymnasiet – har minimal betydning for, at den musikalske glød bliver tændt.

(side 20)' (Aaholm 2016: 10)

Tre af de mest musikinteresserede børn er Asma, Hozea og Fahia.

Hozea og Fahia viser det i timerne, mens Asma viser størst begejstring, når hun får lov til at synge på egen hånd, men de fortæller alle tre, at deres forældre har været aktive og interesserede i forhold til deres musikaktivitet.

21/10: Asma: *'Min mor har købt et klaver til mig.... Et elklaver..'*

5/11: Finn: *Hozeas far vil gerne komme og spille, måske sammen med Cahid.. måske næste år...*

Interview med Fahia:

24/11 Fahia: *Jeg har prøvet at høre arabisk musik, har prøvet at synge det, også dansk musik, min far lærte mig at spille guitar, jeg blev rigtig god til det, sådan tyrkiske sange (med én streng), 'så har jeg spillet klarinet før med Sidsel, hun lærer os rigtig meget fedt ting. Det synes jeg er rigtig sjovt' (...) Min far spiller guitar, og han skal købe en ny..'*

Karsten: *Må I godt spille i lejligheden?*

Fahia: *Ja ja, naboerne spiller selv, plus deroppe er det min mors vens børn, der larmer så meget at vi ikke kan sove.. så ser vi film imens, og bagefter sover vi. Vi bliver ikke sure.. De andre spiller... klarinet... kornet.. jeg kommer hele tiden hjem og spiller.. nogen gange basun.. klarinet er bedre.*

Karsten: *Vil du gerne spille arabisk musik på din klarinet, og vil din far gerne have det?*

Fahia: *Nogen gange siger han til mig, at jeg skal spille musik, du skal øve dig..*

10/12: Bente roser Fahia over for moderen..

Moderen: *'Hørte du også hvor dygtig hun var? Forældre skal være her, så spiller børnene bedre'!*

Sidsel fortæller bagefter, at moderen i timen ligesom opdrog på de andre elever:

'I skal gøre som lærerne siger, så I kan blive dygtige og ikke ende som jeres forældre!!!'

Der synes altså at være en sammenhæng mellem familiens holdning til og involvering i børnenes musikaktiviteter og så børnenes interesse for musik og engagement i musikaktivitet. De børn, hvis forældre selv spiller, synger eller stiller instrumenter til rådighed, lader til at være de mest engagerede og vedholdende.

Som disse udpluk illustrerer, lader familierne i min undersøgelse til at understrege de konklusioner som Lareau og Reeves har draget på baggrund af to store, men forskellige undersøgelser:

I disse familier er der i lighed med Lareau's teori for arbejder- og fattige familier i USA en opdragelsesstrategi, man kan kalde 'accomplishment of natural growth', hvor forældrene i vidt omfang lader det være op til børnene, om de vil gå til musik, og om de f.eks. skal have lov til at stoppe midt i et år. Der synes også at være en diskurs på skolen om, at indvandrerforældre ikke er særligt engagerede i deres børns skoleliv (hvorunder vi kan regne MusikProjektet, da det ligger i skoletiden), om end MusikProjektet oplever, at det er blevet bedre på nogle parametre, så som fremmøde til koncerter og forældremøder.

Når jeg vælger at placere disse erfaringer og konklusioner allerede her før selve analysen af mit feltstudie, er det, fordi disse spørgsmål var mine oprindelige, men ikke dem, jeg

endte med at betragte som de mest interessante. Og så ikke mindst, fordi svarene i næsten stereotyp grad bekræfter hypoteserne..

Critical Race Theory (CRT) og eurocentrisme

En anden teoriretning, jeg havde som udgangspunkt for feltstudiet, var Critical Race Theory (CRT) og især begrebet 'eurocentrisme'.

Ifølge den britiske forsker i etnicitet og uddannelse Charlotte Chadderton definerer den amerikanske teoriretning CRT racisme som en form for strukturel diskrimination, som gennemsyrrer alle samfundets aspekter, og som kan være både bevidst og ubevidst, men er så dybt indlejret i samfundet, at det opfattes som normalt af både dominerende og undertrykte grupper (Chadderton 2013: 44-48).

I uddannelsesperspektiv ses den hvide dominans som et faktum, hvilket definerer roller, identiteter, interaktion og politikker, idet etnisk identitet defineres som 'andethed' over for en hvid norm. Dette gælder også musiksmag og alle andre kulturelle udtryk. CRT bygger videre på forståelsen af uddannelse som præget af klasse og køn, men intentionen er en mere vidtgående udfordring af strukturer og diskurser, som marginaliserer elever og studerende med minoritetsbaggrund (ibid).

Der er ofte fokus på skoleplaner, som er 'biased' i form af fremhævelse af velkendte vestlige kulturelle træk og på små umærkelige hverdagssituationer, som tilsammen giver et billede af forskelsbehandling, f.eks. at lærere ikke forventer det samme af minoritetsbørn som af hvide børn (Aaholm 2015).

Et begreb, der ofte bruges i CRT forståelsen, er 'eurocentrisme', som netop kritiserer denne institutionelle 'bias' (se f.eks. musikpædagog og CRT-talsmand Matthew Tran-Adams i Tran-Adams: 2005).

Et andet perspektiv, der supplerer kritikken af 'eurocentrisme' fremføres i studier af minoritetsbørn, der går til undervisning i frivillige musiktilbud, og hvor det tyder på, at der er en positiv og engageret holdning fra forældrenes side, hvis det foregår på en måde og med et indhold, som forældrene kan forstå og genkende, og som de anser som positivt i forhold til barnets indføring i deres kulturbaggrund (se f.eks. Trulsson, 2010 og Sæther, 2010).

Jeg var med dette udgangspunkt fra starten interesseret i den musik, der blev undervist i: Hvilken musikforståelse og hvilke musiktraditioner repræsenterede den, og hvordan spillede dette sammen med forældrenes kulturbaggrund og elevernes musiksmag og -interesser?

Musikken i MusikProjektet

Det stod hurtigt klart, at musikken, der blev indøvet og spillet i MusikProjektet var hentet fra en vestlig musiktradition lige som de blæseinstrumenter, der blev undervist i⁶. Dette hænger også fint sammen med El Sistema ideologien, som jeg kommer ind på senere, men lad mig her ved hjælp af notater fra hverdagen i MusikProjektet illustrere, hvordan jeg oplevede det.

Musikken, der blev øvet og spillet i orkestrene, var for det meste enten fra to pædagogiske systemer med noder og backtrack⁷ (det svenske Blåsbus og det engelske interaktive system Charanga) eller numre, som knyttede sig til særlige lejligheder og koncerter. Det var numre som Vem kan segla, Django (med body percussion), Claire de la lune, Pop-Spanien, Blomsterblues, 'Good, Better, Best', A Tisket a Tasket, 'Bakom Hästen', Jinglebells og et par numre skrevet af et teater til en festival, som orkestret medvirkede i.

Der var også et nummer, som skolens musiklærer foreslog, at de spillede, og jeg noterede: 9/9: De snakker også om et forslag fra musiklæreren, om at spille Gi' os lyset tilbage' som eleverne synger i hans timer. Det er en 'højskoleagtig' sang, som er indspillet med video af Aarhus Efterskoles elever.

Jeg tænker, at det virkelig er noget, jeg (og mange andre?) vil se som typisk dansk: Aktive, 'frie', unge mennesker, der med rytmisk musik -i efterskolekontekst - synger om tolerance.

Ud over dette og standardmaterialet, som var udvalgt efter pædagogiske principper, var der også mere specialdesignet materiale: 'Krokodille march' (en helt enkel sang, som underviserne selv havde lavet) og 'I Wanna Make Love' af rapperen Akon, som nogle af drengene havde foreslået, og som de spillede i instrumentaltimen:

15/9: Drengene spiller et popnummer, 'I wanna make love' af Akon, koblet med bevægelser, som Finn har vist dem. Det synes de er sjovt. Jeg filmer..

Der var ind imellem også plads til at lege uden at have et særligt formål, som f.eks. klarinettimer, hvor der blev spillet på i-pads, og fløjttimer, hvor der blev sunget og pjattet til en grandprixrock-agtig, festlig sang: 'Good, Better Best'.

29/9: Fra Charanga spiller pigerne 'Good, Better, Best', som Bente har snakket om på et andet tidspunkt. Pigerne synger gladelig med. De leger, at fløjterne er mikrofoner og danser rundt på bænken i højt humør.

De laver moves og Hozea agerer stjerne med gestik og udtryk, mens de skiftevis peger på teksten bag dem. Fahil og Denise er mere tilbageholdende og står stille og roligt og synger med ved siden af Bente. Bente går med på legen og synger ned i Hozeas fløjte, som om det var en mikrofon.

⁶ Mange af disse vestlige instrumenter bruges jo også i musik fra andre dele af verden, ikke mindst i musik fra Mellemøsten. F.eks. er klarinetten en vigtig del af den tyrkiske folkemusik.

⁷ Backtrack er præindspillet musik med rytmegruppe og ofte melodi, som man kan spille til.

Endelig var der to begivenheder, der faldt helt uden for den vante ramme:

En hel eftermiddag, hvor alle eleverne blev slået sammen i ét stort orkester, som fik besøg af to eksperter i sound painting. Sound painting er et amerikansk system med en detaljeret gestik, hvor man laver improviserede lyde på stedet, ledet af en dirigent.

Og så var der en dag, hvor 3. klasses orkestret fik besøg af en palæstinensisk gruppe, der hørte dem spille og dernæst spillede sammen med dem, inden gruppen selv skulle spille en koncert for alle de yngste elever på skolen.

Om materialet kan man sammenfattende konstatere, at det meste er tilrettelagt ud fra vestlige pædagogiske principper (f.eks. at man skal starte med det helt enkle) og indeholder numre, som enten er kendt i Danmark (og Vesteuropa) eller har kendte vestlige musikalske elementer (pop, rock, funk, blues etc.). Jeg studser flere gange - med det eurocentriske aspekt og Trulsson/Sæthers erfaringer om indvandrersforældres forkærlighed for deres 'egen' musik i baghovedet - over, at der ikke er meget, der relaterer til børnenes og familiernes baggrundskulturer, f.eks. børnesange fra Tyrkiet. Selv når der vises film med 'rytmer fra hele verden', er der ikke noget fra Tyrkiet, Somalia eller Mellemøsten, hvor børnene kommer fra:

20/10: Bente sætter en film på med rytmer fra 'hele verden'.

De får chokoladekiks.

'Addrrrr', siger pigerne, da der er nogle japanere i sumo-bukser, der spiller på trommer.

Drengene har svært ved at koncentrere sig, snakker meget.

'Det er ligesom julemanden', siger de, da de ser tre ældre mænd, der spiller med klokker.

Filmen indeholder klip fra og med Afrika, Brasilien, New York, indianere, Indien, Spanien (flamenco), Stomp.

Jeg noterer mig, at der er INGEN fra Mellemøsten!!

En af pigerne siger: 'det er faktisk ligesom arabisk', da hun hører flamenco.

Sidsel: 'Ja, musikken kan godt minde om arabisk musik'.

To drenge begynder at danse lidt. Det ligner arabisk dans, hvor de bruger skuldrene.

(uddrag fra feltnoter fra 20/10)

Men ud over det pædagogiske basisrepertoire og de obligatoriske koncertnumre prøver underviserne at variere timerne ved at bruge andre undervisningsformer og indlægge leg og musik, der ikke nødvendigvis skal spilles til en koncert. I et enkelt tilfælde som nævnt endda et nummer, som drengene selv har foreslået.

Som et tiltag, der går helt ud over den skemalagte undervisning, har Bente ind imellem også tilbudt nogle af pigerne at komme og synge for hende, hvilket de har plaget om. Det lykkes en sjælden gang, når der er lidt tid tilovers.

Sammenfatning på musikken i MusikProjektet

Jeg oplevede generelt ikke, at det vestlige (europæisk/amerikanske) udgangspunkt for

musikvalget for alvor blev udfordret, og som jeg kommer ind på senere, er det også en indiskutabel del af El Sistema, at det er den vesteuropæiske (klassiske) musik, der er i fokus. Måske lå integrationsdagsordenen også her i baghovedet?

Men jeg oplevede til gengæld, at underviserne ind imellem følte deres manøvre frihed begrænset i form af kravene til koncertrepertoiret og andre ting, der skulle nås. Dette vender jeg tilbage til i analyseafsnittet.

Derfor kan man følge Iram Khawaja, når hun konstaterer:

'Jeg har f.eks. i observationerne af undervisningstimerne ikke set nogle tegn på at inddrage minoritetslevernes kulturelle og religiøse »anderledeshed« i undervisningen (ZPA)⁸, og man kan således sige, at der i undervisningsindholdet ikke tages højde for, hvor minoritetsleverne erfaringsmæssigt står (ZPD)' (Khawaja 2001: 260).

Man kan som CRT og Khawaja sagtens være kritisk over for dette eurocentriske (og universalistiske) udgangspunkt, hvor den vestlige musik opfattes som almen gyldig og universel, men man kan også argumentere for, at eleverne på den måde *ikke* bliver 'andetgjort' hverken i forhold til den danske kontekst eller i forhold til de andre minoritetsbørn med andre (nationale) baggrunde (en forskel som optog børnene meget: 'han er kurder', 'jeg er afghaner' etc.).

Bergman, Lindgren og Sæther anfører således:

However, this perspective has also been criticized by researchers who point to the risk that implementing music associated with specific ethnic groups can stigmatise some children (Karlsen and Westerlund 2010). It has further been argued that incorporating multicultural musical elements into teaching should be done in a way that takes the students' wider cultural context into account and avoids positioning them as representatives of their parents' cultural affiliation (Karlsen and Westerlund 2010; Sæther 2010; Schippers 2010).

(Bergman, Lindgren & Sæther, 2016: 1)

Jeg oplevede faktisk også, at underviserne forsøgte at gå andre veje ved – i det omfang, der var tid og plads til det – at inddrage legende elementer, kroppen og alternative måder at lave musik på (bl.a. med iPads).

Som vi skal se, var denne vestlige bias heller ikke noget, børnene selv kommenterede eller var kritiske over for. Nok fordi (jf. interviewnoterne), de ikke selv havde et tæt forhold til deres forældres musik, men mest hørte vestlig popmusik⁹, hvis de overhovedet aktivt hørte musik.

⁸ ZPA: Zone of promoted action

ZPD: Zone of proximal development

⁹ Bente fortalte en dag, at nogle af fløjtepigerne havde spurgt, om de ikke kunne få lov at synge Joanna med Kim Larsen. Mere dansk kan det vel ikke blive?

Man kan også indvende, at det ville være en svær opgave at finde musik, som alle børnene ville kende til eller synes om, da deres forældre kommer fra så mange forskellige oprindelseslande. Så den vestlige musik bliver altså den fælles platform (eller 'det fælles tredje', som Bente tit formulerede det).

En oplevelse, der også bekræftede, at musikvalget ikke nødvendigvis spillede den store rolle for børnene, var til koncerten med det palæstinensiske orkester, hvor jeg noterer: 9/12:

De har lidt svært ved at holde interessen fanget, og Mohammad erklærer på et tidspunkt: 'det er kedeligt'.

Forældrenes musik og børnene

Flere af børnene og de forældre, jeg snakkede med, gav til gengæld udtryk for, at forældrene havde en særlig forkærlighed for deres baggrundskulturs musik og syntes det var dejligt, hvis børnene lærte den.

Stine: Spiller børnene derhjemme?

Somalisk mor: "Nej, nej, men vi hører somalisk musik nogen gange. På iPhone eller den dér iPad. Og så danser vi sammen med dem, det er vigtig."

Stine: Kan du se en forskel på dit barn, mens projektet har kørt? Er der sket en udvikling med dit barn?

Somalisk mor: "Nej, det ka jeg ik, for jeg kender dem altid. Men måske læren kan se det. Men jeg prøve at lære dem nogen somalisk sange, men de kan ik snakke perfekt somalisk, men de forstår". Hun taler herefter om, at det er godt og vigtigt for hende at synge, lege og danse med sine børn.

(Uddrag fra et interview med en af mødrene, som musikvidenskabsstuderende Stine Møgelbjerg Jørgensen af praktiske grunde gennemførte i stedet for mig. Se Møgelbjerg Johansen 2016)

24/11: Fahia: Jeg har prøvet at høre arabisk musik, har prøvet at synge det, også dansk musik, min far lærte mig at spille guitar, og jeg blev rigtig god til det, sådan tyrkiske sange..

Karsten: Vil du gerne spille arabisk musik på din klarinet, og vil din far gerne have det?

F: Nogen gange siger han til mig, at jeg skal spille musik, du skal øve dig..

K: Hvad for noget musik er det så?

F: Nogen gange han siger til mig at du SKAL spille musik så du bliver klogere og god til det..

K: Er han ligeglad med hvad for en slags musik du spiller?

F: Neej, han sagde engang hvad du har for til musik, og så spiller jeg det derhjemme..

K: Og det er fint?

F: Ja! .. og nogen gange arabisk musik..

25/11: Üzan fortæller, at hans lillebror og han selv spiller. Han går i 1. a og spiller violin. De er i alt 5 børn. Üzan er den ældste. Hans mor hører somalisk musik, og hun kan nogle af sangene. Ü kan dem ikke, hans mor vil gerne have han lærer dem, men han ved ikke hvorfor han ikke lærer dem. Hans far hører ikke så meget musik.

Khamal: Min far hører rigtig meget .. arabisk musik. Hele min familie er fra Libanon. Jeg hører ikke så meget libanesisk musik, jeg ser fjernsyn og jeg spiller computer, og jeg går ud i skoven sammen med min far. Min far lægger musikdisc i bilen ..og så sidder vi og klapper..

Karsten: Men kan de så godt li at I synger så' noget ..den musik I synger og spiller?

Havi: Ja, min mor hun ligesom hun roste mig så meget for jeg ka, de sange hun er god til, kan jeg også meget, de arabiske sådan sange..

K: Kan hun godt li når du kan dem?

Havi: Ja!

Men interviewene med børnene pegede også på, at børnene ikke nødvendigvis delte forældrenes interesse for deres baggrundskulturs musik:

Bezia: Jeg hører ikke tyrkiske sange, kun engelske og danske..' Hun fortæller at forældrene hører tyrkiske sange. Lillesøsteren på 8 er fan af Violetta, og storesøsteren på 15 hører 'normale engelske sange'.

Karsten: Men kan de godt li, hvis du synger arabiske sange også?

Asma: Jo, men jeg synger for det meste meget engelsk. Når jeg var 5 år så jeg begyndte at tale engelsk, så jeg var i arabisk skole, men jeg kunne ikke tale dansk, så gik jeg her .. så sku jeg komme hertil for at lære at tale dansk..

Mit indtryk var altså, at forældrene ofte prioriterede deres egen baggrundskulturs musik og gerne så, at børnene spillede og især sang den, men at det derimod ikke var vigtigt for børnene, der er vokset op imellem de to kulturer og først og fremmest er præget af den vestlige popkultur, som den f.eks. kommer til udtryk i børne-MGP og rapmusik.

Det er muligt, at forældrene ville være mere interesserede, hvis man i tråd med Trulssons og Sæthers konklusioner (Trulsson, 2010 og Sæther, 2010), spillede musik fra deres kulturer, men man kan netop diskutere, om man ikke snarere ville kategorisere og etnificere børnene ved at påtvinge dem en særlig etnisk identitet.

I en aktuel undersøgelse af to El Sistema-orienterede programmer i Sverige, diskuterer Bergman, Lindgren og Sæther forholdet mellem en 'universalistisk' og en 'separatistisk' diskurs. Den universalistiske diskurs går både på musikken og børnene, hvor lighed(er) og fællesskab betones, og forskelle og særlige (musikalske) træk nedtones eller forbigås. Den separatistiske diskurs betoner derimod kulturelle forskelle på baggrund af etnicitet (2016: 5) og dominerer f.eks., når det multikulturelle aspekt ved El Sistema skal fremhæves. Forfatterne konstaterer, at der er en kamp om hegemoniet mellem de to diskurser i det empiriske materiale:

'Whether the El Sistema children should be recognised on the basis of their cultural differences or their similarities is also interesting because these ideas, according to Taylor, easily come into conflict with each other' (ibid: 6).

Når jeg ikke oplever denne kamp mellem de to diskurser i MusikProjektet, kan det simpelthen skyldes, at *alle* børnene har minoritetsbaggrund, og at der derfor ikke er en majoritet at forholde sig til, hvorfor de heller ikke oplever sig selv som 'andetgjort' - i hvert fald, når man ser på den konkrete kontekst i musiklokalerne.

Opsummering

Jeg har i dette kapitel forsøgt at redegøre for resultaterne i min undersøgelse i forhold til udvalgte teorier fra den forskning, der beskæftiger sig kritisk med magtforhold, ulige muligheder, institutionel racisme og årsagssammenhænge mellem forældres sociale og kulturelle kapital og børnenes sociale og kulturelle muligheder.

Som jeg allerede har konkluderet, synes der at være en opdragelsesstrategi, der bekræfter 'accomplishment of natural growth'-teorien. Jeg har dog også set flere eksempler på større grad af forældreinvolvering, og dette hang oftest sammen med, at børnene var mere interesserede og viste større forståelse for musikken. Jeg kunne også konstatere, at der blandt en del forældre var en særlig interesse for, at børnene lærte sange og musik fra deres baggrundskultur at kende. Børnene derimod, var oftest mere interesserede i vestlig popmusik og rap.

Musikken i undervisningen var velkendte vesteuropæiske sange og tonesproget samt rytmerne fra det vestlige musikalske område, hvilket ikke lod til at genere børnene.

Jeg diskuterede kort, om dette valg fra MusikProjektets side var et udtryk for eurocentrisme og en universalistisk opfattelse af den vestlige musik, men konkluderede, at i en sammenhæng med udelukkende minoritetsbørn blev musikken et fælles tredje, hvorved man undgik at andetgøre børnene og etnificere dem på baggrund af deres forældres kulturelle historik.

8. Hvad er musik – i den musikpædagogiske tradition?

I det forrige kapitel har jeg redegjort for, hvad 'resultaterne' af den undersøgelse, jeg troede jeg skulle lave, var. Jeg fik bekræftet, at de teorier, jeg havde på forhånd om familiens og de sociale forholds betydning, kunne passe på virkeligheden, om end der var små overraskelser, f.eks. i form af at børnene ikke gav udtryk for at have noget særligt forhold til deres forældres foretrukne musik.

I dette og de næste afsnit vil jeg kort bringe nogle forståelser og teorier på banen, som jeg erfarede blev aktuelle i løbet af feltstudiet, da jeg oplevede forskellen i børnenes musikglæde i henholdsvis den formelle musikundervisning og pigernes uformelle musikaktivitet ('musikering') og da jeg oplevede, hvor svære betingelser, underviserne havde for at få MusikProjektet til at lykkes i form af musikalsk udvikling, (musik)glade elever og tilfredse undervisere.

Grunden til, at jeg introducerer disse forståelser, er, at jeg vil bruge dem som en af rammerne for analysen af de diskurser og kontekster, der omgiver og er indlejret i MusikProjektet. Når jeg vælger netop disse, er det, fordi de efter min mening enten repræsenterer en 'klassisk' og i musikverdenen bredt accepteret diskurs: en forståelse af musik som værdifuld i sig selv.

Dette lader til at være en forståelse, som er trængt i øjeblikket, men måske kan den være med til at forklare, hvorfor MusikProjektet og andre El Sistema-inspirerede projekter netop nu nyder politisk og økonomisk opbakning, og ser ud, som de gør.

Hvorfor skal vi undervise(s) i musik?

Kampen om musikken

Inden jeg igen beskæftiger mig med det konkrete feltstudie, mener jeg, det vil være relevant med et lille indblik i den historiske 'kamp om musikken', man kan hævde, har fundet sted inden for kultur- og uddannelsesområdet i Danmark.

Jeg vil her pege på et modsætningsforhold (med to udtryk), som synes at have eksisteret lige siden nationalstaten blev promoveret som det identitetsbærende og samlende begreb i 1800-tallet:

- Musik som repræsentation af borgerskabets dannelsesideal over for den folkelige forståelse og brug af musik (Se f.eks. Den store danske encyklopædi)
- Musik som disciplineringsredskab/-teknologi i de nationale, religiøse og samfundsmæssige diskurser i forhold til musik som identitets- og frihedsskabende værdi i sig selv (se f.eks. Fjeldsøe 2013)

Magtbalancen om herredømmet over disse diskurser har historisk set svinget frem og tilbage, men i Danmark har der siden kulturradikalismens og reformpædagogikkens storhedstid i 1930'erne været en lille, men dog vedvarende bevågenhed på det folkelige og emancipatoriske aspekt, hvor f.eks. friskolerne har spillet en stor rolle (se f.eks. Lyhne 2016). Dette aspekt blev yderligere forstærket op gennem 1960'erne og 1970'erne som følge af ungdomsoprøret, hvor autoriteter, disciplin og borgerlighed blev udfordret (ibid), men siden årtusindskiftet har der kunnet iagttages en anden tendens, som Frede V. Nielsen, mangeårig professor i musik ved DPU, her gør rede for:

I denne *udefra* kommende udvikling er et fag som musik kommet i klemme. Dets legitimering og nødvendighed som et fag, der er en ligeberettiget dimension i en alsidig dannelsesproces, i vores kultur og i vor livsverden, er trængt i baggrunden til fordel for dets mulige bidrag til fremme af kompetencer af generel art eller faglige kompetencer i helt andre fag med højere status i det faglige uddannelseshierarki.

(.....)

Den beskrevne udvikling understøttes af en erhvervsorienteret og markedsøkonomisk tænkning, som har præget uddannelsessystemet i det seneste årti. Uddannelse skal kunne betale sig, og den

skal efterfølgende kunne omveksles som betalingsmiddel. Et forhold der for eksempel har haft som direkte konsekvens, at musikfaget og musikundervisningen i stigende grad søger at begrunde sig i oplevelsesøkonomiske og kommercielt orienterede begreber. Overordnet vil jeg kalde denne udvikling en bevægelse fra en dannelsesdiskurs til en markedsdiskurs som grundlag for legitimering af det skolefaglige indhold og almen undervisning generelt.
(Frede V. Nielsen 2010: 11)

Denne forståelse af musik som et middel til kompetencer (eller 'transfer') i fag med højere politisk bevågenhed (såsom regning og dansk) eller som noget, der skal kunne betale sig, ser vi mange tegn på stadig er den dominerende diskurs i samfundet. Fra Mozart-effekten til en spritny undersøgelse, der konkluderer, at der er en positiv sammenhæng mellem danske skoleelevers musikforståelse og deres 'arbejdshukommelse' i andre fag:

'Det mest interessante resultat af undersøgelsen er, at vi på alle klassetrin fandt en sammenhæng mellem elevernes arbejdshukommelse og deres musikalske hørefærdigheder' (Ørsted-Jordy et al 2017)

Et andet paradigme, der har domineret skole- og uddannelsesområdet de seneste år, er inklusionstanken, og det er tilsyneladende denne, der nu også har indflydelse på andre domæner, herunder musikdomænet.

Det er således tydeligt, at musikprojekter med inklusionspotentiale har både national- og kommunalpolitisk bevågenhed. Det kan bl.a. ses på den opblomstring af musikalske inklusionsprojekter, der har medført, at der i 2016 i Danmark kunne tælles i hvert fald otte projekter, der havde inklusion på baggrund af El Sistema-ideologien som grundlag (Chemi og Holst m.fl. 2016). Og det kan ses på de bevillinger, der gives fra forskellige myndigheder. Musikprojektet har således modtaget 1,3 millioner fra Socialministeriets pulje 'Statens ghetto midler' til opstart af projektet, og efterfølgende betaler kommune, musikskole og skole hver 1/3 af udgifterne.

I det følgende vil jeg præsentere nogle teorier og positioner, som jeg vil hævde – ud fra hvert deres udgangspunkt – repræsenterer en - indtil nu - gældende diskurs blandt musikfagets udøvere. Dette kan bl.a. ses ved, at de begge indgår i mange musikuddannelsers pensum.

John Blacking: om musikalitet og musikundervisning

Jeg starter i England i 1973, hvor musikeren og musiketnologen John Blacking udgav en bog, der siden er blevet en klassiker inden for musikanthropologien: 'How Musical Is Man?' (Blacking 1973). I den og i efterfølgende udgivelser plæderede han – på baggrund af sine studier af musik i Sydafrika – for at undervise i musik ud fra følgende tre begrundelser:

- a) Det afgørende mål, som er at udvikle alle børns musikalske evner (i stedet for kun en bestemt gruppe)
 - b) Musikkens enestående "transcendentale" eller transformative egenskaber, herunder dens æstetiske, følelsesmæssige og åndelige kvaliteter, der således begrundes nødvendigheden af musikfaget i læseplaner
 - c) Det afgørende behov for, at musikundervisere retter deres indsats mod musikalsk/kunstneriske snarere end ikke-musikalske (sociale eller politiske, herunder multikulturelle) mål'
- (Campbell 2000: 344, min oversættelse)

Især den sidste begrundelse er tankevækkende for en musikekolog, der arbejdede i flere forskellige samfund og samtidig kunne iagttage en voksende indvandring til England fra de tidligere engelske kolonier. Men i stedet for 'multikulturel' foreslog han, at musikken skulle være 'multimusikalsk': Sådan et forehavende ... 'kan kun lykkes, når folk røres af musikkens æstetiske kraft og kan transcendere dens sociale og kulturelle analogier' (Blacking, *A Common-Sense View of All Music*: 149. her fra Campbell 2000: 351, min oversættelse).

Målet for musikken skulle altså være kunstnerisk kvalitet, og ikke sociale eller multikulturelle mål, hvis det skulle virke autentisk og have en effekt (ibid:345).

Blacking var meget kritisk over for den måde, vi i de vestlige samfund betragter musikalitet som en særlig evne, bestemte individer besidder, mens andre bliver dømt umusikalske.

'Must the majority (of children) be made 'unmusical' so that a few may become more 'musical'?
(Blacking 1973: 8)

Han mente således, at når vi i de vestlige kapitalistiske samfund havde mistet den naturlige musikalitet, som han havde observeret i Afrika, måtte man undervise i musik for at udvikle evnen til at lytte, udøve og skabe musik (ibid). Ja, faktisk kunne menneskehedens overlevelse afhænge af, at mennesker lærte at værdsætte den smukke musik (og kunst i øvrigt) fra hele verden 'i denne verden af grusomhed og udnyttelse, hvor det tarvelige og middelmådige er udbredt overalt af hensyn til økonomisk profit' (ibid: 116, min oversættelse).

Konkret anbefalede han, at man inddrog de kulturer, som fandtes i de områder, hvor grundskolerne lå, som 'flydende ressourcer' af sange og musikalske stilarter, der blev undervist i, indlært og oplevet på grund af deres iboende værdi' (Campbell 2000: 351).

I modsætning til de sidste mange års snak om (og visse bestræbelser på) at inkludere og repræsentere deltagernes kulturelle baggrund i materialet, insisterede han altså på 'musik for musikkens skyld', hvor musikalske kvaliteter og nøglekoncepter blev illustreret gennem et bredt og varieret repertoire, ligegyldigt hvilken baggrund eleverne havde (ibid: 354).

Man kan indvende, at dette idealistiske standpunkt var præget af sin tid, og måske ville komme til kort i nutidens inklusionsdebat, men man genfinder nogle af pointerne i (nu afdøde) professor i musikpædagogik ved DPU, Frede V. Nielsens begrundelsesformer for musik, som han har første gang fremførte i grundbogen *Almen Musikpædagogik* fra 1997, der som nævnt stadig er en del af pensum på mange musikpædagoguddannelser.

Musikkens begrundelsesformer

Frede V. Nielsen skelner mellem fire typer af begrundelser, som man bruger og har brugt inden for musikpædagogikken for at argumentere for, at undervisning i musik er vigtigt. Følgende er primært med udgangspunkt i Nielsens afskedsforelæsning i 2012 (Nielsen 2012: 8- 13).

Den opdragelsesorienterede begrundelsestype

Den første begrundelsestype er den opdragelsesorienterede, 'opdragelse gennem musik', hvor musik og musikalsk aktivitet påstås at have effekter på områder uden for musikken selv. Musikken hævdes således at være 'instrument' for bedre koncentrationsevne, større kreativitet og forøgede sociale kompetencer, eller 'noget fagligt, som anses for at være af større betydning end musikalsk kompetence' (Nielsen 2012: 9). Nielsen påpeger, at det er en tankegang, der har rod i antikken og er fulgt med op gennem den vestlige kulturhistorie helt ind i den nuværende formålsformulering for musikfaget i folkeskolen: *Stk. 2. Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab. (Fælles Mål, Faghæfte 7, 2009, Undervisningsministeriet, 2009).*

Nielsen nævner også et eksempel fra en markant undersøgelse i Tyskland, hvor hypoteseformuleringen lyder således:

"At lære at spille et instrument, at musicere i ensembler og deltage i musikundervisning kan have en fordelagtig og fremmende indflydelse på børns kognitive (intellektuelle), kreative, æstetiske, musikalske, sociale og psykomotoriske færdigheder (evner), og desuden på motivationelle og emotionelle dispositioner som lære- og præstationsberedskab, koncentration, engagement, selvstændighed, tolerance og udholdenhed, fremmed- og selvkritik, m.m."
(Bastian 2001: 101 f, min oversættelse).

Der er altså her tale om både kognitive, motoriske og sociale færdigheder, der skulle nyde godt af musikalsk aktivitet, men det er tydeligt, at Nielsen ikke har det store til overs for denne instrumentelle tankegang. Han henviser således til teorien om Mozarteffekten, som siden – lige som de andre effekter - er blevet modbevist og konstaterer, at

'Det betyder jo ikke, at musik ikke gør noget ved os. Både den almindelige erfaring og forskning viser det. Men det betyder, at vi må søge begrundelser for musik som alment undervisningsfag også ad anden vej.' (Nielsen, 2012: 9).

Den kulturorienterede begrundelsestype

Denne begrundelsestype kaldes også 'opdragelse til musik' som tager udgangspunkt i den almene erfaring, at musik spiller en stor rolle i samfundet og kulturen. Alle børn skal derfor føres ind i musikken, så de har bedre forudsætninger for at opleve og/eller udøve musik og derved 'blive et kulturvæsen på lige fod med andre' (ibid). Der ligger altså et oplysningsideal om demokratisk og lige deltagelse i kulturlivet bag denne begrundelse. Et ideal, der i øvrigt har gennemsyret den danske uddannelses- og kulturpolitik siden starten af det 20. århundrede.

Der er dog det problem med denne tankegang, mener Nielsen, at i et samfund, der ikke længere er monokulturelt, hvad er det da, der skal læres?

'Det er didaktikkens grundspørgsmål, der på særlig måde melder sig her: Hvad er det, der er vigtigt at lære og derfor at undervise i, når der tages udgangspunkt i, hvad der kan anses for at være de væsentlige dele af vores kultur?' (ibid: 10).

Nielsen mener, at dette spørgsmål kan besvares på grundlæggende to måder: Enten i form af en politisk debat om, hvad der skal prioriteres som centralt lærestof med de konflikter, dette vil give. Eller i form af en relativistisk tilgang, hvor alt har lige ret, *'fordi helt forskellige kriterier i tolerancens og demokratiets navn opfattes som lige gyldige'* (ibid: 10).

Det er tydeligt, mener han, at siden årtusindskiftet er pendulet svinget mod en stærkere politisk styring af, hvad der er vigtigt at lære, såkaldt kernestof. Dette har fået et markant udtryk i de kanons, der er produceret inden for de fleste kulturområder, og det har også betydet, at *'(..) begrebet om faglighed (..) i den politiske virkelighed er blevet indsnævret til at vedrøre kompetencer i dansk, matematik, naturfag og engelsk'* (ibid).

Man kan ane en bekymring for, om udviklingen også her går i retning af at betragte musikundervisningen som instrumentel: enten skal den bruges til at indfri politiske ambitioner, eller også skal den understøtte den 'rigtige' faglighed i de 'vigtige' fag.

Den antropologisk orienterede begrundelsestype

Man kunne kalde dette perspektiv for 'musik som basal menneskelig udtryksform', som især den filosofiske antropologi har interesseret sig for, idet musik og musikalsk virksomhed *'hører (..) til det grundlæggende forhold at være et menneske og at udvikle sig fuldgyltigt og helt'* (ibid: 10). Musik som menneskelig aktivitet overskrider dermed historiske, geografiske og sociale grænser og er en helt grundlæggende del af det at være menneske, som anses for at være 'sansende og skabende'. I den filosofiske antropologi har man beskæftiget sig meget med menneskets kunstneriske skaben, og forbindelsen til den æstetiske dimension og begrundelse er derfor nærliggende.

For Nielsen er det vigtigt at påpege nødvendigheden i denne betragtning af musik som vedblivende værdi i sig selv – i modsætning til en herskende forståelse af 'altings foranderlighed og relative karakter':

'Uanset hvordan man måtte stille sig til denne problematik, forekommer det at være væsentligt at fastholde en forestilling om muligheden af musik og andre kunstneriske fag som grundlæggende vigtige (også på tværs af kulturelle, miljømæssige, individuelle og historiske forskelle), og dette uanset om man så vil tale om dannelsesproces, kompetenceudvikling eller læring.' (ibid: 11)

Den æstetisk orienterede begrundelsestype

Den æstetisk orienterede begrundelsestype har samme udgangspunkt som den antropologiske, idet ingen af dem henviser til nyttefunktioner af musik, men finder målet og hensigten i musikken selv og den erkendelse, som den åbner op for.

Musik (og kunstområderne i det hele taget) giver os ifølge Nielsen mulighed for 'at artikulere det ikke-begrebslige. Det ellers ikke udtrykkelige kan udtrykkes og udtrykkeliggøres og herved objektiveres, genstandsliggøres'. (ibid: 11).

Musik giver os altså mulighed for at udtrykke og erkende sider af tilværelsen, som vi ikke kan erkende ved hjælp af 'sprogets konkrete betydningsudsagn'. Han henviser desuden til den tyske teoretiker Gunter Otto's teori om 'æstetisk rationalitet' som ligeberettiget med den teoretiske og praktiske fornuft:

'Æstetisk erfaring og æstetisk handlen repræsenterer en særlig måde at erfare verden og sig selv på. Den er ikke entydig og målrational i traditionel forstand, men konfronterer os derimod med og tvinger os til at forholde os til og at udholde det ikke-forudsigelige, mangetydige og ambivalente. Herved har den et kritisk potentiale, som udfordrer den teoretiske og den praktiske fornufts entydighed og dominans.' (ibid: 13).

Nielsen konkluderer, at musikfaget og andre kunstneriske fag er 'en ligeberettiget nødvendighed, fordi de rummer et særligt og uerstatteligt dannelsespotentiale. De har værdi i kraft af sig selv og ikke som instrument for noget helt andet, selv om dette andet i øjeblikket anses for mere vigtigt.' (ibid: 13).

Der er som nævnt ingen tvivl om, at Nielsen taler for de fleste musikere og musikundervisere, når han hævder, at de to sidste kategorier er musikkens helt store berettigelse, men at det oftere og oftere er de to første, der bliver brugt som argumentation. I øvrigt, konstaterer han, lader det ikke til at denne argumentation virker efter hensigten, da musikfaget i folkeskolen og musikaktiviteterne på daginstitutionsområdet alligevel er blevet voldsomt nedprioriteret de seneste år (Nielsen 2010). Vi kan altså her se, hvordan musikfaget som antropologisk og æstetisk begrundet opfattes som trængt i baggrunden af målrationalle og instrumentelle eller nationalpolitiske begrundelser.

Det er her nærliggende at spørge, om musikkens begrundelse som inklusionsredskab ikke

også kan henføres til den opdragelsesorienterede begrundelsestype, 'opdragelse gennem musik', hvor musik og musikalsk aktivitet påstås at have effekter på områder uden for musikken selv, såsom koncentrationsevne og sociale kompetencer.

Og om dens funktion som integrationsredskab - i form af at minoritetsbørnene skal lære danske sange og vesteuropæisk musik - i det hele taget ikke er taget direkte fra den kulturorienterede begrundelsestype.

Her kan man som Nielsen spørge: Hvad er det egentlig, der skal læres i et samfund, der ikke længere er monokulturelt?

Opsummering

Jeg har i dette kapitel redegjort for den historiske kamp om, hvad musik og kunst skal bruges til i samfundet. Der er tilsyneladende i samtiden fokus på musikkens instrumentelle effekter i forhold til de 'vigtige færdigheder' og 'centrale fag', og senest er inklusionsparadigmet blevet en del af musikkens formål.

Dette står i kontrast til diskursen inden for musikfeltet selv, hvor man - med en af de mest kendte musikpædagoger John Blacking - vil mene, at det er afgørende, at musikundervisere retter deres indsats mod musikalsk/kunstneriske mål, snarere end sociale eller politiske, herunder multikulturelle.

Også professor i musikpædagogik Frede V. Nielsen prioriterer ud fra de fire begrundelsestyper den antropologiske og æstetiske, men konkluderer, at det er de opdragelses- og kulturorienterede begrundelser, der er i fokus i dag.

9. el Sistema

En kort præsentation af diskussionen omkring el Sistema

Talsmand for El Sistema, Jonathan Andrew Govias præsenterer som allerede nævnt ideologien for el Sistema således:

1. The primary objective is social transformation through the pursuit of musical excellence. One happens through the other, and neither is prioritized at the expense of the other.
 2. Ensembles: the focus of el Sistema is the orchestra or choral experience.
 3. Frequency: el Sistema ensembles meet multiple times every week over extended periods.
 4. Accessibility: el Sistema programs are free, and are not selective in admission.
 5. Connectivity: Every núcleo is linked at the urban, regional and national levels, forming a cohesive network of services and opportunities for students across the county.
- (Govias 2011: 21)

Man kan ud fra el Sistemas succes konkludere, at disse mål og metoder rammer en klangbund i hele verden, og umiddelbart kan man anse el Sistema-inspirerede projekter for at være progressive, idet de henvender sig til nye målgrupper med få ressourcer, og i Danmark (og i Musikprojektet) er det især minoritetsbørn (f.eks. Tunstall 2013).

Men i øjeblikket pågår der en heftig diskussion i musikpædagogiske kredse, især i England, efter Geoffrey Baker udgav en kritisk bog om el Sistema i Venezuela i 2014 (Baker 2014).

Her stiller han spørgsmål ved, i hvilken forstand el Sistema egentlig er progressiv og kritiserer dets tilgang for at være eurocentrisk, universalistisk og tilbageskuende.

Jeg vil ikke gå ind i denne meget følelsesladede diskussion, men nøjes med at fremhæve, at el Sistema med sit samtidige fokus på aspekter som inklusion, vestlig europæisk kompositionsmusik, det symfoniske orkester og en meget disciplineret tilgang kalder på flere forskellige diskurser, som normalt har været anset for at være modstridende. Det bemærkelsesværdige i el Sistema ideologien er her, at man argumenterer inden for den begrundelsestype, som Frede V. Nielsen kalder den 'opdragelsesorienterede' og samtidig berettiger forehavendet med argumenter inden for den æstetiske.

Som vi skal se senere, betyder det, at El Sistema ideologien passer godt til den dagsordensættende inklusionsdiskurs, mens den samtidig - med sit fokus på det sublime i musikken - passer ind i den musikpædagogiske diskurs.

10. Det analytiske objekt

Som det fremgår af baggrunden for feltstudiet, er både det analytiske objekt og den empiriske felt opstået som et resultat af en længerevarende interesse for området minoritetsunge (især med mellemøstlig baggrund) og musikuddannelse, men sidstnævnte er også påvirket af en mere tilfældig udvikling, der betød, at den konkrete felt blev et musikprojekt for 3. og 4. klasser på en skole. Det betød, at jeg måtte flytte mit fokus fra minoritetsunge i et musikalsk projekt med antageligt meget løse rammer (Rap Akademiet) til børn i et mere struktureret system (MusikProjektet).

I starten var fokus som nævnt på børnene og deres baggrund, men efterhånden blev jeg mere interesseret i at fokusere på selve dette projekt, dets system, struktur og udøvere. Det gav især god mening, da det netop præsenterede sig selv som inspireret af el Sistema ('systemet') og dermed lagde sig ind i en ret præcist defineret opfattelse af inklusion, struktur og pædagogik.

Jeg var, som tidligere nævnt, forinden blevet inspireret til at beskæftige mig med børn i forløbet 'børn og barndom' på Pædagogisk antropologi, som gav mig lejlighed til at dykke

ned i teorierne inden for dette felt. Det blev her klart for mig, at det var meningsfuldt at interessere sig for de yngste alderstrin, hvis man vil forstå de strukturer og forhold, der ligger bag 'manglen' på musikstuderende med minoritetsbaggrund. Og det blev lige så klart, at de institutioner, der omgiver de unge, er en vigtig del af problemstillingen, ikke mindst hjemmet, lokalmiljøet og skolen.

Det analytiske objekt blev derfor forholdet mellem minoritetsbørns interesser og behov over for systemets, institutionens og undervisernes rammer, interesser og agendaer, hvor fokus er på musikglæde og musikalsk udvikling (og ikke som sådan inklusion, selv om det er svært at adskille).

11. Det empiriske objekt:

Konstruktion af felten, valg, afgrænsning og beskrivelse

Den konkrete baggrund for valg af MusikProjektet (og Grobund)

I feltrapporten skrev jeg:

'Min oprindelige plan med dette feltstudie var at lave en form for sammenlignende undersøgelse af unge med interesse for musik i hhv Rap Akademiet i Gellerup og Grobund Bandakademi i Åbyhøj. Min antagelse var, at det kunne sige noget interessant om de to gruppers forhold til musik, (musik-)undervisning, karriere, autoriteter, selvbestemmelse, det sociale og andre aspekter, som jeg antog for vigtige i forhold til det at udøve musik både på amatør- og professionelt plan.' (Aaholm 2016: 12)

Rap Akademiet er et program i ungdomsskoleregi i Aarhus kommune primært rettet mod teenagere fra belastede boligkvarterer i Aarhus, men også mod andre unge, der er interesseret i at rappe og lave egne tekster. Programmet har modtaget flere anerkendelser og bliver sammen med Grobund fremhævet i notatet fra Statens Kunstfonds Projektstøtteudvalg for Musik, efteråret 2014:

'Alternative læringsmiljøer i og uden for musikskoleregi (f.eks. Rap Akademiet i Brabrand, Grobund i Århus og Bazar Music på Nørrebro i København, den interaktive musikskole og folkemusikkens "storspil") har udviklet musiktilbud til unge med hiphop og urban music. Ligesom flere konservatorier har åbnet for adgang til rytmiske musikuddannelser, hvor traditionelle læringsfærdigheder relateret til f.eks. nodelæsning, brugsklaver og egentlige håndværksmæssige musikalske færdigheder ikke længere er formelle optagelseskriterier.' (side 1)

Jeg startede altså ud med en interesse for de unges forhold til musikalsk læring, deres undervisere/coaches og hinanden for at komme nærmere, hvad det egentlig er, der betyder noget for dem i forhold til musikken, og hvad de mener om musikuddannelser i forhold til den autodidakte eller gruppebaserede læringsform, som de måske kender bedst. De to klienteller i samme alder, antog jeg, kunne sige noget om kulturen blandt de

to brugergrupper, de to læringsmiljøer mm.

‘Min plan faldt imidlertid til jorden, da Rap Akademiet sagde nej tak til at have mig som deltagerobservatør, da de havde haft rigeligt af studerende på besøg, og de unge ’trængte til at være lidt i fred’.

Jeg gik derfor i gang med at undersøge, hvad der ellers fandtes af musikpædagogiske aktiviteter i Aarhus Vest og ringede til lederen i Musikskolen. Han fortalte om forskellige projekter og henviste mig til Bente, der var musikskolens centrale figur i skoleprojekterne. I en telefonsamtale forklarede hun mig om de tre projekter, hun var involveret i, og jeg spurgte, om jeg kunne være med i det projekt for 3. og 4. classes elever, der foregik på skolen med udelukkende minoritetsbørn. Efter nogle dages ventetid, hvor hun skulle afklare med kollegerne, om det var ok, fik jeg et ja og startede ud på feltarbejdet i MusikProjektet’.

(fra feltrapporten, Aaholm 2016: 11)

Jeg endte altså med at følge undervisningen for eleverne fra 3. og 4. klasse (25 i alt) i MusikProjektet to dage om ugen i efteråret 2015 og oplevede således på nært hold både instrumentalundervisning (på hold), orkestertimer og koncerter og ikke mindst situationerne før, mellem og efter undervisningen.

Jeg fik mulighed for at snakke med både de tre hovedundervisere og eleverne i uformelle sammenhænge - for undervisernes vedkommende var der god tid til at snakke sammen især efter timerne - og jeg besluttede også at interviewe de af eleverne, som jeg oplevede som mest engagerede. Det blev til 11 elever fra 4. klasse(4 drenge og 7 piger) og en enkelt dreng fra 3. klasse. Dette besluttede jeg for at få mulighed for at spørge mere ind til deres personlige forhold til musik generelt og til MusikProjektet mere specifikt. Det var emner, der kunne være svære at bringe på banen, når de var i klasselokalet, i større grupper eller blandt andre af eleverne, der ikke var deres ’venner’.

Om den anden felt i dette ’multi-sitede’ feltstudie, Grobund skrev jeg i feltrapporten:

‘Feltarbejdet i Grobund var afklaret på dette tidspunkt, så jeg startede ud der en uge efter og fulgte de samme 3 grupper 1-2 dage om ugen i 3 måneder.

Min idé med at have to steder var nu ikke så klar som før, men jeg tænkte, at der stadig kunne være noget interessant i de skarpe kontraster, der var mellem de to steder’(ibid).

De to steder kan kort beskrives således:

MusikProjektet: De to klassetrin, jeg fulgte, var 3. og 4. og bestod altså af 9-11-årige børn (cirka lige mange af hvert køn). Alle havde ikke-dansk kulturel baggrund og boede i et område, der betegnes som socialt belastet og figurerer eller har figureret på ghettolisten, og hvor forældreopbakningen har ry for at være sporadisk. Rammen er den lokale folkeskole i en meget struktureret og lærerstyret, om end frivillig undervisning.

På forhånd antog jeg (med min hverdagsfornuft og de allerede præsenterede begreber 'concerted cultivation' og 'the accomplishment of natural growth' i baghovedet), at det var svære betingelser for at dyrke og undervise i musik.

Grobund: 14-20-årige unge (primært drenge) fra gymnasier (eller på vej til gymnasier), der selv havde valgt at bruge 1-2 aftener om ugen på at spille sammen med andre unge i en ret uformel atmosfære og ikke-autoritær vejledningsform, som man på stedet kalder 'band doctor'. Jeg antog (og blev bekræftet i det), at det var unge med, hvad man kan kalde middelklassebaggrund med interesserede og støttende forældre (concerted cultivation).

Min antagelse var her, at der var rigtig megen motivation og støtte til stede her, så musikalsk aktivitet og måske en ambition om en musikerkarriere ville være forventeligt.'

(Aaholm 2016: 12)

Jeg har præsenteret disse to felter for at give et indtryk af udviklingen i projektet og de muligheder, jeg kunne se for forskellige typer af studier inden for mit interessefelt. Jeg har dog siden i skrivefasen måttet erkende, at forskellene umiddelbart er så store (aldersmæssigt, niveaumæssigt, socialt, erfaringsmæssigt etc.) og mængden så omfattende, at det ville kræve en større og mere meta-agtig undersøgelse end denne lægger op til. Så det må blive et af de næste projekter at lave en sammenlignende analyse, der kan rumme disse store kontraster. Derfor er denne undersøgelse endt med at blive 'mono-sitet'.

Udviklingen i feltstudiet

Efter disse indledende omveje startede jeg som tidligere nævnt ud i MusikProjektet med fokus på børnenes interesse for musik og på deres deltagelse på baggrund af deres sociale og familiemæssige forhold. Resultaterne og diskussionen kan man se i kapitel 7.

Jeg mærkede hurtigt, at det bestemt ikke var et projekt, der kørte af sig selv, men tværtimod konstant krævede, at underviserne (ind imellem sammen med skolens ledelse og lærere) revurderede situationen og satte nye initiativer i værk. Jeg fik det indtryk, at det meste af undervisernes energi blev brugt på ting, der foregik uden for selve undervisningen: opringninger til og møder med familier, snak med andre lærere og den pædagogiske leder, opfølgning på problemer i timerne og på elevernes fravær, planlægning af andre begivenheder og oplysning om dette til elever, familier og skolens ledelse og lærere.

Jeg noterede mig også, hvor forskelligt musikken og de informationer, der omgav den, blev fortolket og taget imod af henholdsvis undervisere og elever og eleverne indbyrdes. Musiktimerne var tydeligvis ikke kun et sted, hvor man lærte at spille og havde det sjovt med det. Det var også et sted, hvor man markerede, hvem man var, hvordan man havde det den dag, hvem man syntes om blandt de andre børn og meget andet.

En måned inde i feltstudiet følte jeg alligevel, at jeg manglede noget, der for alvor gav et nyt perspektiv på tingene, som var inspirerende at arbejde videre med. Der manglede også et mere præcist fokus, efter jeg i starten havde noteret mig alt med stort set lige tyngde - det var i hvert min ambition for ikke at gå glip af potentiel interessant information. Jeg besluttede derfor sammen med min vejleder at fokusere på nogle få af børnene, udvalgt blandt de, der udviste størst engagement og glæde ved musikken. Ideen var her at forfølge den positive historie. Hvad kan man identificere som motiverende faktorer for de børn, der på trods af svære betingelser, viser glæde ved noget så ukonkret som musik og musikalsk læring?

Udfordringen viste sig bare at blive det at finde nogle børn, der havde en vis konstanthed i deres 'performance' ud fra timerne at dømme. På dette tidspunkt havde jeg mest fulgt drengene, så jeg kiggede, om jeg kunne finde nogen blandt dem. Bedst som jeg syntes, jeg havde fundet to, som kunne bruges som 'de gode elever', udvandrede en af dem fra den næste time, den anden mødte slet ikke op, og de viste sig måske ikke at være helt så interesserede, som jeg havde håbet på. Eller også var der bare for mange forhindringer til, at de kunne overkomme det hver gang.

Midtvejs var jeg derfor noget desillusioneret og tænkte, at der aldrig kom noget interessant ud af dette studie, indtil jeg en dag besluttede at interviewe de fem fløjtepiger fra 4. klasse (der var en skarp kønsfordeling mellem fløjte og basun, mens klarinetterne var ca. halvt af hver, og kornetterne havde en enkelt pige, som i øvrigt var træt af at sidde sammen med drengene). Det var faktisk først nogle uger inde i forløbet, at jeg var med til fløjternes instrumenttimer, da de lå samtidig med de andre instrumentgruppers timer. Måske havde jeg ubevidst tænkt, at der ikke var så megen entusiasme blandt disse piger, da meget af deres tid i orkestertimerne gik med at skændes eller i det mindste have deres egne samtaler.

Lidet anede jeg, at der i interviewsituationen viste sig - som beskrevet i starten af indledningen - en helt anden og begejstret side af pigerne, som tydeligvis brugte musikken til at definere sig selv og hinanden, her hvor de selv kunne vælge numre, partnere og kontekst.

Efter denne oplevelse stod det klart for mig, at her var noget interessant: Hvordan kunne de samme piger sidde og se sure og uengagerede ud i timerne, når de var helt og aldeles 'på', når de var i deres eget domæne? Det kunne tyde på, at det ikke bare var et spørgsmål om at være interesseret i musik eller ej, og det gav anledning til at stille nogle andre spørgsmål: hvilken sammenhæng indgik musikken i, hvem havde valgt musikken og situationen, hvordan præsenterede den pigerne, hvordan var det sociale set-up og hvordan repræsenterede musikken pigerne – enkeltvis og som gruppe?

Var det også afgørende, at de følte sig særligt bemærket, at de fik lov til at blive filmet og give den gas med hvert deres nummer omgivet af dansende veninder?

Det bemærkelsesværdige var nemlig, at det var fuldstændig de samme fem piger, der sad sammen og spillede fløjte i timerne, som ind imellem var ved at drive underviserne til vanvid, fordi de ifølge disse skændtes, holdt hinanden ude, ikke ville sidde ved siden af hinanden etc.

Det var her jeg (gen)opdagede Christopher Smalls begreb 'musicking', der måske ikke kan forklare, hvorfor pigerne ændrede attitude, men i det mindste kan tilbyde et begreb, der rummer alle omstændighederne (især de sociale) omkring musikken. På den måde syntes det også at hænge fint sammen med de to andre koncepter: Når der var frustration og anderledes tolkninger af de musikalske situationer, kunne det også tyde på, at det er *musik-i-sammenhæng* - den sociale praksis - vi skal interessere os for, hvis vi vil forstå, hvorfor de forskellige aktører agerer, som de gør. Og især måske med børn, der ikke har nogen stærk tradition eller nogen rollemodeller i forhold til musikken.

Overvejelser og afgrænsninger

Om feltet skrev jeg i feltrapporten:

'Feltet (og den konkrete felt) består bl.a. af: skemalagte musiktimer, musikundervisere, skolen som fysisk og immateriel genstand (med skoleelever, lærere og skoleleder, fysiske rum inde og ude, samt regler, normer, atmosfære mm), musikskole (som bagvedliggende institution, der organiserer og delvist betaler undervisningen) og ikke mindst familie. Dertil kommer materielle objekter som instrumenter, undervisningslokaler, noder, musikprogrammer m.m.' (Aaholm 2016: 15).

Den primære felt og dets kontrast

Der var en del valg og afgrænsninger, jeg skulle foretage i løbet af feltstudiet. Først og fremmest skulle jeg beslutte mig for, om MusikProjektet eller Grobund skulle fungere som den primære felt. Det stod hurtigt ret klart, at i forhold til min overordnede interesse - at blive klogere på, hvorfor unge med indvandrerbaggrund ikke søger musikuddannelser - ville det være MusikProjektet, der ville give den mest direkte information. Jeg besluttede mig derfor for at benytte Grobund som en form for kontrast, som jeg kunne spejle erfaringerne fra MusikProjektet i. Ideen bag dette var, at det er faretruende nemt efter et stykke tid at se det miljø, man bevæger sig i, som det normale; man kan udvikle en form for hjemmeblindhed (jf Malinowski), og derfor kunne helt kontrasterende oplevelser af musikundervisning formodentlig hjælpe med til at bevare opmærksomheden på det tilsyneladende åbenbare og velkendte i MusikProjektet.

Som nævnt var det først i skrivefasen, at det gik op for mig, hvor stor en opgave det var at sammenholde de to helt forskellige feltoplevelser.

Andre elever og lærere

Jeg afgrænsede fra starten felten til at bestå af de to ældste klasser, der var involveret i MusikProjektet, idet undervisningen rummede både instrumentaltimer på mindre hold og orkesterspil med alle de tilmeldte elever fra klassetrinnet. Jeg forestillede mig, at det ville

være nemmere at se forskellige dynamikker med inddragelsen af begge situationer, og at det ville give mere mening at interviewe børnene fra 3. og 4. klasse end børnene fra 0.-2. klasse, simpelthen fordi de små ville have sværere ved at udtrykke sig i det hele taget og især på dansk.

Jeg undlod også at følge anden musikundervisning i skolens regi. Min begrundelse for dette var, at jeg hellere ville følge nogle færre elever og undervisere tæt end samle mange forskellige data om mange forskellige elever. Jeg vurderede, at jeg ikke ville kunne nå at blive en naturlig del af undervisningssituationen for så mange børn, selv om det uden tvivl kunne have givet værdifuld information. Denne naturlighed, altså det at jeg kunne indgå i undervisningssituationerne, uden at eleverne tog speciel notits af mig, anså jeg som afgørende for, at jeg kunne forvente, at de ville snakke åbent til mig om stort og småt, og at de ville bruge tid på at blive interviewet.

Forældrene

Som tidligere nævnt var det i starten af feltstudiet min hensigt at inddrage forældrene i både MusikProjektet og Grobund ud fra den antagelse, at forældreopbakning og musik i familien er afgørende for barnets og den unges musikinteresse og fastholdelse i musikundervisning, men der var forskellige omstændigheder, der gjorde, at jeg undlod at interviewe forældrene (ud over nogle mere uformelle snakke med nogle få af dem). I MusikProjektet var det stort set kun til koncerterne, at en del af forældrene mødte op, bortset fra, når der var problemer i skolen eller børn, der skulle hentes før tiden. Så der var sjældent tid og ro til at tale sammen uden afbrydelser. Jeg vidste også fra underviserne, at det kunne være svært at kommunikere med mange af forældrene uden tolk, og ikke mindst ville det at få lavet aftaler på andre tidspunkter i sig selv være ressourcetungt. Da min undersøgelse midtvejs bevægede sig væk fra fokus på børnenes familieforhold, gjorde det beslutningen endnu mere oplagt, selv om jeg ikke er i tvivl om, at der også her kunne være værdifuld information at hente.

Jeg fik dog adgang til noterne fra en anden specialeskrivendes interview med en mor til en somalisk dreng i 4. klasse, efter forudgående aftale.

Erfaringerne fra denne studerendes undersøgelser var også, at det var vanskeligt at få forældrene i tale:

Det er en væsentlig pointe i sig selv, at forældrene har været svære at komme i kontakt med. Mange af dem har ikke tilstrækkelige sociale ressourcer til at møde op og engagere sig i deres børns hverdag, og flere signalerede en vis skepsis over for mig og min undersøgelse, hvorfor jeg har oplevelsen af, at jeg for flere af dem kom til at fremstå som en slags repræsentant for 'systemet' (skolen, sociale instanser, el. lign) (Møgelbjerg Johansen 2016: 25).

Som Møgelbjerg Johansen antyder, bekræfter det billedet fra kapitel 7 af forældrene, som af forskellige grunde ikke engagerer sig voldsomt i deres børns skolegang endsige musiktimer, og den pointe anså jeg for så triviell, at jeg ikke følte der var grund til at bore dybere i dette.

Ledelserne og andre undervisere

Som nævnt interviewede jeg skolens pædagogiske leder, der var ansvarlig for samarbejdet mellem skolen og MusikProjektet, men det var også den eneste fra de implicerede ledelser, jeg valgte at interviewe. Min erfaring med dette interview var, at det på ledelsesniveau let kan blive en form for 'salgstale' for skolen og projektet, så selv om der også kom nyttig information frem, besluttede jeg ikke at gå videre ad denne vej. Der findes jo en del officiel information i form af hjemmesider, evalueringer og andet, der udtrykker ledelsernes officielle holdninger til og begrundelser for projektet, og jeg var mere interesseret i, hvordan det oplevedes af underviserne og eleverne - med andre ord den fænomenologiske vinkel.

Jeg fravalgte ud fra nogle af de samme begrundelser også at interviewe andre lærere på skolen, da det stod klart for mig, at det ikke så meget var eleverne og deres forhold, som det var MusikProjektets gensidige relation til eleverne, jeg ville fokusere på. Igen, hvis jeg havde haft en længere periode, kunne det uden tvivl alligevel have givet nyttig supplerende viden.

Underviserne

Et sværere fravalg var beslutningen om ikke at lave formelle interviews med de tre undervisere i MusikProjektet. For at lave interviews talte, at det ville give mig mulighed for at bede dem uddybe deres holdninger og oplevelser, og at det ville give dem mulighed for at forholde sig mere præcist til bestemte (kritiske) spørgsmål. Så det ville have været rimeligt over for dem. På den anden side syntes jeg, at jeg havde så mange data om netop om deres holdninger og oplevelser med projektet, at det kunne føles som en gentagelse af det forudsigelige, og samtidig ville det bryde den uformelle stemning mellem os, som jeg følte var så værdifuld i forhold til at få deres oprigtige holdning frem. Jeg håber så bare, at de ikke føler sig dårligt behandlet i dette speciale. Jeg har i hvert fald gjort mig mange overvejelser og anstrengelser for at undgå dette.

11. Det empiriske objekt: MusikProjektet og skolen som ramme

Stedet og den konkrete undersøgelse

For at give et billede af, hvordan jeg oplevede Musikprojektet og dets fysiske rammer kommer her et par udsnit fra feltrapporten:

'Den bærende del af feltarbejdet i MusikProjektet fandt sted på en skole med 276 minoritets elever i det vestlige Aarhus med to faste undervisningsdage, tirsdag og onsdag fra ca. 12.15- ca. 15.30 i perioden 1. september til 20. december 2015. Ud over de faste mødetidspunkter kom deltagelse ved to elevkoncerter, juleafslutningskoncerten og en festival, som alt sammen foregik på skolen, to lærermøder (på musikskolen) og en udflugt med eleverne fra 4. klasse til det lokale butikscenters frozen yoghurt café.

Som supplerende materiale interviewede jeg som nævnt også den pædagogiske leder på skolen og

indsamlede fysiske og digitale dokumenter, der repræsenterede MusikProjektet.' (Aaholm 2016: 6)

Senere fik jeg også fat i evalueringsrapporter og fysiske og digitale dokumenter samt videoer fra MusikProjektet, musikskolen, kommunen, Statsministeriet og el Sistema.DK, som jeg vender tilbage til.

Billeder fra en typisk ankomst

For at få en fornemmelse af, hvad der mødte mig, er her en beskrivelse af en typisk ankomst::

'Man ankommer til skolen, der ligger som den sidste bygning på den sidste blinde vej i kvarteret, lidt afsides fra den store, gennemgående vej. Det første, man møder, er en stor parkeringsplads med nogle få biler, dernæst en asfalteret skolegård med en tilsyneladende nyanlagt basket-/fodboldbane og på den anden side gamle skæve basketballkurve. Der er sjældent ret mange børn ude at lege, når jeg kommer og går, men af og til leger nogle mindre børn med mooncars og nogle lidt ældre børn spiller fodbold. Selve skolebygningen er lang flad 70'eragtig i røde mursten, med hovedindgang og døre i forskellige farver, der leder ind til de tre afdelinger, blå, grøn og rød. I hall'en og på de lange gange er der hængt store fotostater op af børn, der spiller på instrumenter i MusikProjektet. Disse afløses ind imellem af billeder malet af børnene. På linoleumsgulvet er der markeret en løbebane og en gåbane, måske for at forhindre sammenstød. Toiletterne er ret klamme, som skoletoiletter vist ofte er, men ellers virker der rent og ryddeligt. På dørene hænger skilte med budskabet: Du må ikke slå! Øjensynligt uden den store effekt, idet der tit kan iagttages drenge der løber efter hinanden, mens de truer med tæsk, af og til også efter nogle piger, der ikke altid lader til at finde sig i det. Nogle af dem slår ud efter hinanden, og en lærer på gangen skælder ud og skiller parterne ad. Der sidder ofte elever ved borde uden for klasselokalerne, det er svært at afgøre, om det er frivilligt eller om de er sendt derud af læreren. Rundt om hjørnet kommer man til Musikprojektets lokale, der er markeret med en gul dør og et skilt. Bente og Sidsel, der forbereder sig til den første time med eleverne, åbner døren og lukker mig ind, mens de fortsætter snakken om dagens plan og udfordringer.

(Aaholm 2016)

Og så beskrev jeg endelig i feltrapporten en typisk dag fra min ankomst til jeg tog afsted:

En dag i skemaform

En dag kunne se nogenlunde sådan ud i skemaform:

Ca. 12.15: Ankomst til skolen.

12.25: Jeg banker på MusikProjektet-lokalets dør, og Bente eller Sidsel åbner.

12.30: Jeg følges med de tre lærere ned til blå blok for at hente eleverne fra 4. A og 4. B, der skal tages ud af deres klasser.

12.35: Lærerne og jeg følges med de respektive elever fra 4. klasserne, der fordeles ud i tre lokaler: Basuneleverne med Finn, fløjteeleverne med Bente og klarineteleverne med Sidsel.

Undervisningen varer ca. 20 minutter.

13:10: Lærerne og jeg henter eleverne fra 3. klasse, der fordeles ud i tre lokaler:

Basuneleverne med Finn, fløjteeleverne med Bente og klarineteleverne med Sidsel.

Undervisningen varer ca. 20 minutter.

14:00: 4. klasses-orkester: Der er sammenspil med 4. klasses musikeleverne i MusikProjektet. Alle tre lærere er der.

15:00 Afrunding og eftersnak med lærerne

15:30 Jeg cykler hjem

(Aaholm 2016: 6)

Endelig skrev jeg stort set sådan om eleverne:

Eleverne og deltagelse i MusikProjektet

Der er ca. 15 elever fra 4. klasse og 8 fra fjerde, fordelt på ca. 15 piger og 8 drenge. Alle har anden etnisk baggrund end dansk, og de fleste har enten somalisk, tyrkisk, kurdisk eller palæstinensisk baggrund.

Eleverne deltager frivilligt og gratis (med gratis lån af instrument), og eneste betingelse er, at de og deres forældre skal underskrive en kontrakt, hvor eleverne lover at komme til timerne, øve sig og opføre sig godt.

(Aaholm 2016: 14)

Opsummerende

I dette afsnit har jeg forsøgt at give en indføring i MusikProjektet som felt, både i form af facts og hvordan, jeg oplevede det.

Jeg har beskrevet udviklingen i studiet og processen hen imod valget af felt.

Jeg har fortalt om desillusionen, der opstod midtvejs, men blev afløst af ny entusiasme, da der i interviewet med fløjtepigerne viste sig en ny dimension: Pigerne var nu meget engagerede og ivrige efter at vise, hvad de kunne: dette fik mig til at opsøge teorier om musik i social praksis og her blev 'musicking' relevant.

Jeg har berettet om mine overvejelser og afgrænsninger, fravalg af interviews og koncentrationen omkring MusikProjektet.

Endvidere har jeg beskrevet de fysiske rammer på skolen og lidt om informanterne i felten, især børnene.

12. Datatyper, metoder, roller, redskaber og positioner

Materiale og data

De data, der ligger til grund for den empiriske del af dette speciale kommer fra

- observation af undervisning, koncerter og pauser
- deltagerobservation af undervisning, fem koncerter, aktiviteter ifm undervisningen og koncerterne, to lærermøder

- videooptagelser af undervisningssituationer og koncerter
- uformelle samtaler med undervisere, elever og enkelte forældre
- lyd- eller video-optagede semistrukturerede interviews med elever enkeltvis, parvis og i større grupper samt den pædagogiske lede på skolen
- Kildemateriale og dokumenter som kontrakter (mellem MusikProjektet og børnene), hjemmesider fra musikskolen og skolen, billeder og videoer fra MusikProjekte og en logbog, som MusikProjektet (ved Bente) lavede fra 2011-14
- Skriftlige evalueringer (Chemi & Holst m.fl. 2016 og Møgelbjerg Johansen 2016) og deltagelse i et el Sistema symposium maj 2016

Jeg har beskrevet og diskuteret min forskerrolle som 'et sted mellem ekspert og hyggeonkel' i feltrapporten, som jeg vedlægger som bilag, så det vil jeg ikke gå nærmere ind i her. På samme måde vil jeg også opfordre til, at man læser afsnittene om observationerne, redskaberne, samtaler/interviews, og hvordan jeg brugte pauserne imellem timerne som gode lejligheder til at snakke med både elever og undervisere.

Forskerpositionen i forhold til 'det etniske felt'

Derimod vil jeg lige sige lidt om en af problemstillingerne ved at forske i det 'etniske felt' eller 'minoritetsfeltet'.

Man kan sige, at italesættelsen af minoritetsbørn og -unge som en særlig gruppe kan være med til at skabe netop den adskillelse fra en 'majoritetskultur', som jeg er kritisk over for, både når man laver et særligt projekt for denne gruppe, og når man studerer denne gruppe som et særligt felt. Man kan kritiseres for yderligere at problematisere en svær situation og for yderligere at stigmatisere en befolkningsgruppe.

Sådan en problematisering bygger måske på den opfattelse, som Karen Fog Olwig udtrykker det, 'at der inden for et samfund findes forskellige kulturer, svarende til bestemte befolkningsgrupper, der går under etniske betegnelser, som samfundet nødvendigvis må have en eller anden politik for'. (Olwig 2002: 114).

Samtidig kan man ikke sige sig fri for, at vores (dvs. forskernes, akademikernes, politikernes, institutionernes etc.) behandling af dette 'problem', hvor god intentionen end er, stadig vil give os overhånden og dermed retten til at definere problemerne og i sidste ende også magten til at foreslå løsninger. Man kommer samtidig til at begrebsliggøre denne gruppe af børn og unge i form af et problemområde, som er nemt at operere med for bureaukratiet (Olwig 2002 s 119).

Et andet interessant aspekt af problemfeltet er, at de, som det handler om, oftest ikke har italesat 'problemet' som et problem, de har f.eks. ikke protesteret offentligt eller gået sammen i grupper, der skal arbejde på at ændre situationen. Dette rejser mindst to spørgsmål: For hvis skyld er vi interesserede i dette problemfelt, og hvordan afgrænser vi det?

Jeg har derfor – for i det mindste at afbøde konsekvenserne - forsøgt at undgå etnificerende beskrivelser i den forstand, at jeg opfatter det, som om musikprojektet kunne have fundet sted hvor som helst i Danmark. Det er institutionerne og den bagvedliggende politik – og herud fra dynamikkerne mellem underviserne og børnene - der har været mit fokus.

Jeg håber, at det er lykkedes nogenlunde.

Endnu en voksen, der kommer og går

I tilknytning til dette vil jeg nævne, at der er et måske overset etisk aspekt, som jeg har tænkt en del over efterfølgende. En ting, der ofte blev fremhævet blandt underviserne, var, at børnene udsættes for rigtig mange skift blandt de personer, de knytter sig til (det gælder både deres forhold til andre elever samt til lærere og andre voksne), og jeg blev en af dem.

Jeg kom til at kende og holde af mange af børnene, og jeg havde en fornemmelse af, at det var gensidigt. Derfor følte jeg det som en form for svigt at forlade dem efter en forholdsvis intensiv periode med flere ugentlige møder, og jeg har siden funderet over, om der for forskere, studerende og andre, der nyder godt af børnenes og institutionernes gæstfrihed, burde være en form for forpligtelse til at blive ved med at holde kontakten, så vi, der er interesseret i børnenes forhold, ikke selv er med til at gøre deres situation sværere.

Jeg skal til mit forsvar sige, at jeg efterfølgende tilbød at tage med på MusikProjektets årlige tur til Tivoli, men det blev pænt afvist. Måske netop i forståelsen af, at der er brug for færre, men stabile holdepunkter.

13. MusikProjektet: resultater og analyse

I dette afsnit vil jeg præsentere de aspekter af min undersøgelse i MusikProjektet, som jeg mener har det bedste potentiale for at kvalificere og nuancere diskussionen inden for feltet 'minoritetsbørn og musikundervisning'.

Som nævnt tidligere er hensigten med dette ikke at levere en objektiv evaluering, hvor alle sider og effekter af projektet tilgodeses, men snarere en analyse baseret på en kritisk tilgang til sammenhængen mellem integration/inklusion og musikundervisning. Da det i øjeblikket lader til at være el Sistema, der er den største inspiration for de eksisterende og kommende pædagogiske musikprojekter, vil det også omfatte en kritisk refleksion over el Sistema (se især kapitel 9).

Jeg kan ikke betone nok, at jeg sagtens kunne have valgt andre og mere umiddelbart bekræftende vinkler, men som jeg også har argumenteret tidligere, finder jeg disse godt repræsenteret allerede (se f.eks. Møgelbjerg Johansen 2016 og Chemi & Holst m.fl. 2016, og om el Sistema internationalt Creech et al 2013 og 2016 samt Tunstall 2013).

Af disse grunde har jeg i analysen taget udgangspunkt i oplevelser, som måske kan siges at danne en modfortælling til den officielle succesfortælling. Ikke fordi succesfortællingen

ikke indeholder sandhed, men fordi den efter min mening ikke indeholder hele sandheden (eller alle sandhederne i alle de forskellige sammenhænge, hvor el Sistema bliver brugt som ideologisk lokomotiv), og fordi det efter min mening naturligvis bliver en mindre frugtbar diskussion, hvis man på forhånd udelukker aspekter, som går imod den etablerede sandhed.

Det skal også siges klart, at jeg jo tager udgangspunkt i en enkelt case, som jeg ikke har belæg for at sige, er repræsentativ for andre projekter. Hvor meget man kan generalisere ud fra denne case, må være op til andre studier at diskutere/dokumentere.

Og endelig må jeg også tydeligt gøre opmærksom på, at der ikke i denne analyse ligger en vurdering af, at disse oplevelser kun gælder minoritetslever. Selv om der er forhold (f.eks. i forhold til forældrenes musikprioriteringer), der kan være specielle for minoritetsbørn, kan man sagtens forestille sig, at mange af problematikkerne, f.eks. problemer med uro, udskiftning og mangel på disciplin, har en bredere udbredelse og ville gælde i mange andre sammenhænge. Dette må i givet fald også efterprøves af andre undersøgelser.

Men der er på den anden side nogle forhold her, som er vigtige at bide mærke i: Når musikskoler samarbejder med andre grundskoler kaldes projekterne '*musikprojekter*' (af forskellig art), men når der er tale om at samarbejde med skoler med mange minoritetslever, kaldes de typisk '*inklusionsprojekter*' (Holst 2013).

Problemet er her, at minoritetsbørnene på forhånd kategoriseres som problembørn, fordi de befinder sig inden for det sociale og geografiske område, hvor etnicitet og lav social status falder sammen (jf. Wacquant's klasse-race akse) og på den måde 'andetgøres' (Khawaja 2001).

Analysen er inspireret af Laclau & Moïse's diskursanalyse, hvor jeg tager udgangspunkt i en bred diskursforståelse, der kan operere og dække både på makro-, meso- og mikroniveau (Philips 2010: 279-282).

Makro-niveauet analyseres især ud fra nogle centrale dokumenter og har som fokus en politisk funderet dagsorden for, hvordan musik-minoritetsbørn relationen italesættes. Meso-niveauet udgøres af musikskolens italesættelse af projektet udadtil, og mikro-niveauet udgøres af empirien fra MusikProjektet på aktør- og institutionsplan, hvor roller, forventninger, praksisser og institutionslogikker analyseres. Og som sagt er der altså fokus på, hvordan musiksynet spiller ind på børnenes aktionsfelt i forhold til musikken.

Den politiske og ideologiske ramme for MusikProjektet: dokumentanalyser

I det følgende vil jeg kigge nærmere på de dokumenter, der indrammer MusikProjektet fra de nogle af de involverede parter: Staten, kommunen, musikskolen, og MusikProjektet selv.

Der er i materialet her især tale om 'sekundære' dokumenter, som er offentligt tilgængelige, og hensigtsmæssige i forhold til 'udviklingen i politiske ideologier', men også nogle få 'primære' (f.eks. kontrakten), der retter sig mod en afgrænset gruppe af mennesker i en bestemt situation (Lynggaard 2010: 138).

Vi følger diskursanalysens grundlæggende interesse for magt og Laclau & Moffes' interesse for, 'hvordan diskurserne overordnet begrænser vore handlemuligheder' (Philips 2010: 269). Udgangspunktet er, at den viden, der skabes og de processer, der skaber den, er tæt sammenvævede i diskurs, domæne og kontekst, og at de aktører, der deltager, tager forskellige identiteter, vidensformer og vidensinteresser med i processerne. I disse processer er der visse stemmer, samt de identiteter og vidensformer, de artikulerer, som dominerer, mens andre marginaliseres (Philips: 271).

Jeg kigger specielt efter ord og betydninger, der går igen i dokumenterne, og som udelukker andre ord og betydninger og - som jeg præsenterede i kapitel 5 - derved kan siges at fremstå som en teknologi, der har til formål at styre diskursen i en bestemt retning. Jeg analyserer altså dokumenterne ud fra Foucaults og Roses teori om, at denne teknologi er '*gennemtrængt af en strategisk intention om at producere bestemte resultater*' (Rose i Sørensen & Hjort 2001: 143) og at den repræsenterer '*de dominerende moralkodekser og normanvisende kategoriseringer*' (Richter 2011: 419), men italesættes som noget andet.

Jeg vil også være opmærksom på, om der kan iagttages en klasse-etnicitet akse i dokumenterne i form af 'symbolsk magt'.

Omvendt vil jeg også være opmærksom på, hvor denne diskurs brydes, i forventningen om, at der vil være en diskursiv kamp om magten mellem på den ene side statsmagts og det politiske systems intention om inklusionsmæssige resultater og på den anden side musikfeltets intention om musikfaglige resultater. To diskurser, der fra afsenderens side påstås at gå hånd i hånd.

Mit fokus vil - i tråd med dette samt problemformuleringen og teserne - være på,

1) hvordan MusikProjektet italesættes og hvilke værdier, der promoveres:

- særlige ord og betydninger
- ambivalenser og dobbeltheder
- binære koder

- forforståelser
- essentialiseringer

Herunder:

- hvilket musiksyn skinner igennem (musik som mål eller middel?)
- hvordan ses dette i lyset af musikbegrundelsestyperne (Frede V. Nielsen)?

- 2) hvordan inklusionsagendaen beskrives i forhold til musikken
 - med udgangspunkt i disciplinering (Rose/Foucault)

En sådan analyse vil nemt kunne fylde et helt speciale i sig selv, så helt konkret vil jeg begrænse analysen til at kigge efter:

- 1) hvilket fokus der er på musikken som redskab til inklusion (via andre færdigheder). Dette fokus anser jeg for at være inden for Frede V. Nielsens to første instrumentelle kategorier.
- 2) hvilket fokus der er på musikrelaterede emner, i en forståelse af, at det har en værdi i sig selv. Dette fokus anser jeg for at være inden for en af de sidste to begrundelsestyper (musik for musikkens skyld).

Jeg har haft adgang til nedenstående oplyste dokumenter og andre repræsentationer. Der er også en mængde information i de videoer, der fra musikskolen, skolen og Musikprojektets side er valgt ud til at repræsentere projektet, men det vil være en undersøgelse for sig, så her vil jeg koncentrere mig om de skriftlige dokumenter.

Jeg har samlet dokumenterne ud fra Kenneth Lynggaards idé om, at 'man forfølger alle dokumenter, der knyttes sammen af referencer, til der ikke er flere' (Lynggaard 2005: 141). Der er dog også nogle dokumenter, jeg ikke har haft adgang til, såsom musikskolens ansøgning om støtte fra Ghetto midlerne. Men jeg er ret sikker på, at jeg har fundet dem, der ligger offentligt tilgængeligt, og da det også er diskursen i det offentlige rum, jeg er interesseret i, mener jeg, det giver god mening.

Jeg har i opstillingen af dokumenterne fulgt Kenneth Lynggaards forslag om at etablere et hierarki mellem de forskellige dokumenter, således at de der har den højeste grad af accept og legitimitet f.eks. i lovgivning ligger højest, mens de mere uformelle papirer, der taler til bestemte mindre grupper og interesser, ligger lavere. Jeg er også gået ud fra ideen om at identificere et 'moderdokument' (Lynggaard 2010: 138-146).

I dette tilfælde har jeg valgt 'Statsministeriets redegørelse for politikker i forhold til ghettos i Danmark' fra 2010 som moderdokumentet.

Det er ud fra ræsonnementet, at det var fra statens ghettomidler, at den igangsættende bevilling kom efter ansøgning fra musikskolen, og at dette dokument derfor kan ses som i hvert fald en (stor) del af den officielle begrundelse for projektet. Det er også ud fra

Wacquants teori om, at den politiske magt stadig har den primære adgang til det bureaukratiske felt og den symbolske magt, som jeg har præsenteret tidligere. Man kan også samtidig se, at hierarkiseringen følger et skema fra det nationale til det lokale og specifikke.

Man kunne i øvrigt have sat det op på mange måder, f.eks. ved at lade musikskolen som initiativtager stå øverst og derefter placere dokumenterne i en kronologisk orden.

Endelig kunne det også være interessant at vende denne hierarkiske ordning af dokumenterne på hovedet. Man ville så se, hvorvidt/hvordan en anden diskurs bredte sig fra et fagligt niveau - med en stor grad af kulturel kapital - til det politiske niveau.

Listen over dokumenter opstillet hierarkisk

- Statsministeriets redegørelse for politikken ift ghettoer i Danmark, 2010
[www.stm.dk/multimedia/Ghettoen tilbage til samfundet.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/Ghettoen_tilbage_til_samfundet.pdf)
- Aarhus kommunes politik for samarbejder ifm skolereformen
www.aafo.dk/wp-content/Bilagtilindstilling.pdf
- Børnerettede initiativer på kultur- og fritidsområdet - Indstilling fra Magistraten for Kultur og Borgerservice, Aarhus Kommune, 2014
www.aarhus.dk/da/politik/Byraadet/.../Boernerettede-initiativer-paa-kultur-og-f.aspx
- 'Instrumentklasser' fra DMKL, Svar på DMKLs rundspørge blandt medlemmerne marts 2015 på foranledning af møde med kulturministeren om ny musikhandlingsplan
- Rapport fra tænketank for musikundervisning:
<http://www.musiktaenketank.dk/musikkens-spor>
- el Sistema DK. Kerneværdier og beskrivelse af MusikProjektet (www.elsistema.dk)
- Evalueringsrapport (Chemi og Holst m. fl.): <http://elsistema.dk/?p=142>
- Hjemmeside fra Musikskolen: <http://www.aarhusmusikskole.dk/da/Projekter/Kopi-af-MusikUnik-El-Sistema.aspx>
<http://www.aarhusmusikskole.dk/da/Projekter/Kopi-af-MusikUnik-El-Sistema/Se-alle-billederne-fra-MusikUnik.aspx>
- Skolens præsentation af MusikProjektet
<https://tovshoejskolen.skoleporten.dk/sp/Foreside?pageId=eeb49593-8782-4b46-93d1-7d46f1a0a547>
- MusikProjektets hjemmeside:
<http://www.musikunik.dk/>
- MusikProjektet på FB
- <http://www.gellerup.nu/aktuelt/nyheder/arkiv/dato/january/02/ny-skoleleder-modtaget-med-flag-og-musik/>
- <http://www.gellerup.nu/aktuelt/nyheder/arkiv/dato/2015/december/27/unik-musik-paa-tovshoejskolen/>
- <http://soundpainting.dk/musik-unik-soundpainting/>

- <http://online.musikeren.dk/musikeren/144/>
- <http://musikunik.dk/joomla/index.php/aarhus-symfoniorkester?date=2012-11-1>
- MusikProjektets logbog 2011-2014, sekundært dokument
- Overvejelser om fælles evaluering af el Sistemaprojekter i DK, primært dokument (bilag)
- Skema fra MusikProjektet (bilag)
- Kontrakt mellem MusikProjektet og eleverne (bilag), primært dokument

Udvalgte dokumenter

Jeg har valgt følgende dokumenter ud som repræsentationer for interessenterne i strukturen omkring Musikprojektet:

Staten - som igennem socialministeriets ghettomidler har givet 1,3 millioner til de tre første år -

- Statsministeriets redegørelse for politikken ift. ghettoer i Danmark, 2010: Ghettoen tilbage til samfundet – opgør med parallelsamfund i Danmark
www.stm.dk/multimedia/Ghettoen_tilbage_til_samfundet.pdf

Kommunen - som nu betaler 1/3 af den løbende udgift

- Børnerettede initiativer på kultur- og fritidsområdet ... -
Indstilling fra Magistraten for Kultur og Borgerservice, Aarhus Kommune
www.aarhus.dk/da/politik/Byraadet/.../Boernerettede-initiativer-paa-kultur-og-f.aspx

Musikskolen – som administrerer ordningen og betaler 1/3 af den løbende udgift

- Bilag til ansøgning (her fra Møgelbjerg Johansen 2016)
- Power Point Præsentation af musikskolens sundhedsfremmende initiativer i Region Midtjylland:
<http://www.rm.dk/politik/udvalg/midlertidige-udvalg/tidligere-midlertidige-udvalg/regional-udvikling/kultur/dagsordner/?SelectedYear=2015&SelectedMeetingId=1594>

MusikProjektet

- På Facebook:
<https://www.facebook.com/MusikUnik/about/>

Moderdokumentet

a) Statsministeriets redegørelse for politikken ift. ghettoer i Danmark, 2010: Ghettoen tilbage til samfundet – opgør med parallelsamfund i Danmark

I indledningen redegøres der for, hvorfor ghettoen skal tilbage til samfundet:

Der er steder i Danmark, hvor de danske regler og værdier (friheden til forskellighed, lige muligheder for mænd og kvinder, ansvaret for det fælles, folkestyret, respekten for samfundets love, grundlæggende tillid til, at vi vil hinanden det godt). Disse steder er ghettoerne!

Årsagen, forklares det, er at en 'høj koncentration af indvandrere betyder, at mange vedbliver at være tættere knyttet til det land og den kultur, de eller deres forældre kommer fra, end til det danske samfund, de lever og bor i' (s. 5). Andre årsager, hedder det, er at 'en stor del er uden arbejde og at 'relativt mange beboere er kriminelle'.

Det skal der ændres på. Det overordnede mål er, at disse boligområder 'ikke længere er afsondret fra resten af samfundet', og dette skal ske i form af en 'egentlig integration'.

Midlerne og delmålene er:

- Flere beboere skal i arbejde eller uddannelse
- Den kriminelle adfærd skal stoppes
- Den høje koncentration af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande skal nedbringes (ibid)

De konkrete metoder er:

- Antallet af almene boliger i ghettoområderne skal reduceres
- Der skal åbnes op bygningsmæssigt
- Tilflytningen skal styres bedre, 'så vi undgår en stor koncentration af indvandrere, efterkommere og beboere uden arbejde' (s. 6)
- Børn og unge skal dygtiggøre sig og lære at læse og skrive dansk, så de kan gennemføre en ungdomsuddannelse og komme i beskæftigelse
- beboere på offentlig forsørgelse skal i job eller uddannelse
- 'En stærk politiindsats og indsats over for socialt bedrageri skal bidrage til at genskabe respekten for landets love, så det bliver trygt at bo og færdes i områderne' (ibid)

Det understreges, at indsatsen særligt retter sig mod børnene:

'Regeringen vil sætte særligt fokus på de mange børn og unge, der udgør en stor andel af beboerne i ghettoerne. Når børn og unge i dele af ghettoerne vokser op i afsondrede boligområder og parallelsamfund, hindrer det integration og går ud over børnenes og de unges fremtid' (s. 6)

På side 7 hedder det, at regeringen vil arbejde sammen med kommunerne om at løfte dette område bl.a. ved at 'afprøve nye værktøjer'.

Senere står der ift børneområdet bl.a., at regeringen giver mulighed for at oprette heldagsskoler, og at der ud af puljen på 120 millioner kan søges støtte til 'etablering af flere kultur- og fritidstilbud, som også tiltrækker beboere udefra ..'(s. 10)

Vi springer nu henover 'boligsociale tiltag' og 'bedre balance i beboersammensætningen' for at komme til kapitel 3: 'Styrket indsats for børn og unge'.

Der tales om at give en kærlig og kontant hånd til børnene allerede i de tidligste år. Målet er i form af 'bedre integration' at bryde ud af den 'sociale isolation' og at opnå bedre danskkundskaber, bedre resultater i skolen og flere, der gennemfører en ungdomsuddannelse.

På side 23 tales der om, at heldagsskolen vil 'give mulighed for 'tilrettelæggelse af aktiviteter i tilknytning til undervisningen, der styrker elevernes forståelse for og deltagelse i det omgivende samfund' og bidrage positivt til at løfte fagligheden på skoler tilknyttet udsatte boligområder'.

Analyse og diskussion af moderdokumentet

Ord og betydninger, der bestemmer diskursen og udelukker andre betydninger

Generelt er det tydeligt, at dette er et policy-dokument i den betydning, at 'policies ofte fremstår som et udtryk for objektive, neutrale og rationelle beslutninger, mens de i virkeligheden er indlejret i kulturelle, politiske og ideologiske værdier' (Shore & Wright 1997: 8, her i Gregersen 2011: 53).

Der er således en mængde værdiladede ord, som ikke forklares eller argumenteres for: 'ghetto', 'danske værdier', 'afsondrede boligområder', 'parallelsamfund' etc.

Sproget og argumenterne er med udspring i det økonomisk-rationelle område i en kombination med det nationalt værdiladede, hvor en sætning som 'I Danmark har vi i generationer opbygget et trygt, rigt og frit samfund' får lov at stå udokumenteret og unuanceret. Man kunne f.eks. stille spørgsmål ved, om det er alle danskere, der føler sig trygge og frie, endsige rige?

Og man kan måske også drilsk henvise til den tidligere nævnte pointe, som Wacquant fremfører, 'at der er fremkommet et bymæssigt fattigdomsregime, 'det urbane prekariat', der er forårsaget af 'fragmenteringen af lønarbejdet, tilbagetrækningen af sociale sikringsordninger og territorial stigmatisering', som staten er medproducent af ved f.eks. ved at klassificere områder som ghettoer'.

Måske er der flere årsager til ghettodannelser, og måske er der også flere løsninger?

Strategisk intention om at producere bestemte resultater' ud fra de dominerende moralkodekser og normanvisende kategoriseringer

Der lægges i dokumentet ikke skjul på, at der er en strategisk intention om at producere bestemte resultater (integration) ud fra de dominerende moralkodekser (de danske værdier) og normanvisende kategoriseringer (at lære bedre dansk, at blive mindre kriminelle, at respektere kvinder etc).

Klasse-etnicitets akse

Heller ikke at der er et sammenfald mellem lav social status og etnicitet, lægges der skjul på. Dog argumenteres der ud fra forskellige statistikker.

Forforståelser, binære koder og essentialiseringer

Der synes at være en del forforståelser på spil her, som alle tager udgangspunkt i modsætningen mellem det danske samfunds værdier og værdierne i ghettoen.

Ghettoen bestemmes udelukkende negativt i forhold til resten af Danmark, som kun omtales positivt.

Ghettoens og samfundets værdier, regler og normer opstilles som binære koder, hvor ghettoens 'værdier' overalt står i modsætning til de danske værdier.

På intet tidspunkt tales der om det kulturelle og sociale liv, der findes i ghettoen, og det fremgår således tydeligt, at der ingen værdier er i ghettoen, som er værd at bygge på.

Man essentialiserer, positionerer og andetgør altså beboere i ghettoområderne som etniske med sociale problemer og med holdninger, der er i skarp kontrast til de danske værdier.

Der tales derfor også kun om, hvordan ghettoen skal ændre sig, ikke om hvordan det omgivende samfund kunne ændre sin forståelse, politik eller praksis. Der tales heller ikke om, at man kunne udvikle tiltag i samarbejde med beboerne.

Musik (eller andre konkrete kulturelle tiltag) nævnes ikke, men man må konstatere, at der er lagt stor vægt på det instrumentelle. Alle tiltag kobles sammen med de ønskede effekter i form af integration og bedre skolefærdigheder.

Det er altså i denne diskurs og policy-ramme, at MusikProjektet har skrevet sig ind og fået bevilget støtte til opstarten de første tre år.

b) Kommunens beslutningsindstilling: Redegørelse, analyse og diskussion

I Aarhus kommunes indstilling til beslutning af permanentgørelse af MusikProjektet fra 2014 hedder det:

'[MusikProjektet] på [skolen] har konceptet El Sistema som forbillede. El Sistema kan bedst betegnes som en undervisningsfilosofi, der ser musik som en vej til menneskelig og social udvikling. Ideen stammer fra Venezuela (midten af 70'erne). Projektet startede med afsæt i et ønske om at give børn og unge fra gaden og slumkvarterer et andet livsindhold, bl.a. som modtræk til bandekriminalitet.

Musikken fungerer som redskab til understøttelse af konceptets intentioner, i form af gratis undervisning i klassisk symfonisk musik, med en anerkendende og støttende tilgang og med inddragelse af familie og lokalsamfund. [Musikprojektet] tager afsæt i et tæt samarbejde mellem folkeskole og musikskole. Børnene undervises gratis og lærer at spille et orkesterinstrument.

Undervisningen er rettet mod udsatte børn/boligområder'.
(Aarhus kommune 2014: 4)

Bortset fra at man ukritisk videregiver mytologien omkring el Sistema og måske lover mere, end virkeligheden kan leve op til med 'klassisk symfonisk musik', kan man konstatere, at her er det de positive modtræk til ghettoen (som bliver associeret med 'gaden', 'slum' og 'bandekriminalitet', 'udsatte børn'), der betones med ord som: 'anerkendende', 'støttende', 'inddragelse af familie og lokalsamfund'.

Der kan altså stadig iagttages et modsætningsforhold til det omgivende samfund, der i form af el Sistema-konceptet kan give børnene 'menneskelig og social udvikling' og 'et andet livsindhold'. Musik nævnes i den sammenhæng kun som et redskab til disse forbedrede egenskaber og befinder sig altså inden for de to første begrundelsestyper. Til gengæld er der her øje for inddragelse af familie og lokalsamfund. Denne inddragelse er jo en dimension, man som antropolog oftest finder afgørende - problemet er bare, som vi har set, at den har vist sig svær at realisere.

c) Musikskolens ansøgning

Lad os se, hvordan musikskolen i ansøgningen om ghettomidlerne (ifølge Stine Møgelbjerg Johansen) begrundet projektet:

De primære formål er ifølge Møgelbjerg Johansen, at børnene gennem musikundervisning og orkesterdannelse:

- ⊗ *Styrker deres vilje og formåen til at gennemføre en uddannelse*
- ⊗ *Styrker deres evne til at indgå i sociale relationer*
- ⊗ *Styrker deres faglige kompetencer*
- ⊗ *Opnår accept og anerkendelse*
- ⊗ *Får selvværd og selvtillid*
- ⊗ *Gennem musik får en samhørighed med andre børn og voksne over hele landet*

Øvrige mål:

- ⊗ *Forældrene skal inddrages som støttegruppe*
- ⊗ *Fortællingen om lokalområdet (ghettoen) skal ændres ved positiv omtale*
- ⊗ *Øget trivsel og uddannelsesparathed*
- ⊗ *Forebygge kriminalitet*
- ⊗ *Bidrage til, at flere børn deltager i fritids- og kulturaktiviteter*
- ⊗ *Ambition om en fadderordning mellem MP-børn og musikere fra Aarhus Musikskole og Aarhus Symfoniorkester med henblik på at danne nye venskaber og nedbryde grænserne mellem Gellerup og det etablerede kulturliv*

(Møgelbjerg Johansen 2016: 36)

Som Møgelbjerg Johansen selv skriver, er der 'indlejret et indirekte ideal om, at projektet skal styrke integrationen i Aarhus kommune ..' (ibid), og der er da heller ingen rent

musikalske mål. Til gengæld er målene blevet mere nuancerede og brede: sociale, psykologiske, kognitive og faglige. Man ser her en tydelig sammenhæng med moderdokumentets betoning af tiltagenes instrumentelle effekter.

d) Præsentation af Musikskolens initiativer for region Midtjylland

Dette står delvis i modsætning til en præsentation af musikskolens mange nye tiltag for Region Midtjylland 1. oktober 2015 (her taget fra Region Midtjyllands hjemmeside), hvor MusikProjektet kort (i Power Point format) beskrives som en del af musikskolens nye initiativer, hvor musikken er tænkt som en direkte kilde til øget sundhed. Musikprojektet er et af initiativerne sammen med

- Koret for de Lungesyge
- Samarbejde om sangskrivning mellem psykisk sårbare unge og Musikalsk Grundkursus
- Musik og inklusion med børn fra sårbare familier og boligområder [herunder Musik-Projektet.red]
- Violinundervisning for drenge med ADHD
- Musikskolernes transformation fra undervisningsinstitutioner til kulturelle kompetencecentre

Om MusikProjektet står der på et slide:

- Inspireret af El Sistema, Venezuela
- Projektstøttet af Socialministeriet i 3 år, 1,3 mill.
- Alle børn spiller
- Alle børn får en musikalsk identitet
- Alle børn bliver rost
- Fast forankret i Aarhus Kommune

Her kan man konstatere, at der er to ud af de 6 bullets, der omhandler musik:

'Alle børn spiller' og 'alle børn får en musikalsk identitet'. Her er vi altså - samtidig med at temaet er sundhedsfremme - ovre i den antropologiske begrundelsestype uden særlig betoning af de inkluderende eller faglige effekter.

Det er i det hele taget en mere nøgtern beskrivelse, hvor man vel kun kan diskutere, om alle børn virkelig får 'en musikalsk identitet' ud af det, og hvad det vil sige.

Beskrivelsen sættes i øvrigt i relief, når man på et andet slide ser musikskolens generelle ambition:

- gennem udvikling af elevernes kreative evner inden for musikalske udtryk skabe forudsætninger for livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere
- bibringe den enkelte elev instrumentale/vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt
- gennem beskæftigelse med musik medvirke til elevernes personlighedsudvikling samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab og virke til at fremme af det lokale musikmiljø

Her er der altså ingen tvivl om, at musik ses som en værdi i sig selv. En markant forskel til formålene i ansøgningen for MusikProjektet.

Sammenfattende kan man sige, at hvad der ligger bag disse forskellige billeder af MusikProjektet, er svært at sige, men under alle omstændigheder indikerer det, at der er en form for kamp om diskursen.

I nogle tilfælde er det musikkens instrumentelle egenskaber, der fremhæves, i andre er det musik-som-musik diskursen, der er den mest formålstjenlige.

e) MusikProjektet og fællesskabet

Ordlyden, der præsenterer MusikProjektet på dets facebookside er stort set identisk med præsentationen på musikskolens hjemmeside.

Her genfortælles historien (nogle vil sige myten) om el Sistema, som også kunne ses i kommunens indstillingspapir:

'[MusikProjektet] er inspireret af El Sistema, der er et venezuelansk musikalsk system, som efterhånden har 30 år på bagen. El Sistema tog sin begyndelse i de fattigste områder i Venezuelas hovedstad, Caracas, og havde til formål, at skabe et musikalsk fællesskab, som kunne give børn og unge fra socialt og økonomiske dårligt stillede familier, bedre muligheder for at skabe andre løbebaner i deres voksne liv.'

Der er her igen mere fokus på musikkens instrumentelle effekt, selv om det fastslås, at der stilles 'høje kunstneriske og tekniske mål':

'MusikProjektet vil med musikken som redskab give børn og unge mulighed for at finde nye livsvilkår og indgå i et stærkt, genkendeligt og åbent fællesskab. Der stilles høje mål – både kunstnerisk og teknisk. Ambitioner og potentialer tages alvorligt. Musikundervisningen skal samtidigt fremme og optimere børnenes muligheder for tilstedeværelse, social deltagelse, selvværd og faglig læring. Derfor er det også kvalificerede musikundervisere der, som forestår undervisningen'. (ibid)

Det interessante her, mener jeg, er at der nu også er fokus på *fællesskabet*.

Fællesskabet og prioritering af kollektivet er ifølge Martin Treumer Gregersen (Gregersen 2011) et af konfliktpunkterne i forhold til drenge med minoritetsbaggrund i fodboldklubberne. Et punkt hvor de unge både positionerer sig selv og positioneres som anderledes. Man kan med Gregersen spørge, om det også er sådan i dansk musik(undervisning), at den fungerer som en måde, 'hvorpå visse identiteter udtrykkes og vedligeholdes, og visse personer eller befolkningsgrupper inkluderes eller ekskluderes' (Gregersen 2011: 139).

Opsummering

Jeg har i dette kapitel forsøgt at begrunde, hvorfor jeg har valgt en kritisk tilgang til strukturen, herunder el Sistemas lokale indflydelse på MusikProjektet. Jeg har samtidig

redegjort for, at dette ikke kun angår minoritetsbørn, men idet projektet er italesat som et inklusionsprojekt, er udpegningen af andethed allerede sket. Dette korresponderer med Wacquants teori om klasse-race akse.

Jeg har ikke mindst analyseret udvalgte dokumenter ud fra en hierarkisk opstilling med Statsministeriets papir om ghettoer som moderdokumentet. Metoden er inspireret af diskursteorien, men jeg har haft særligt blik for italesættelsen af projektet som henholdsvis instrumentelt eller som 'musik for musikkens skyld'.

Jeg konkluderer, at der kan ses en tydelig tråd fra moderdokumentet ned gennem de fire præsentationer, men også at det er forskelligt, hvor meget musikken bliver betonet alt efter målgruppen for dokumentet.

Endelig noterer jeg, at der i MusikProjektets egen fremstilling er fokus på en værdi hentet fra den (musik)pædagogiske diskurs, nemlig fællesskabet. Her ses en direkte korrespondens med Gregersens observationer inden for fodboldverdenen.

14. Empirien fra feltstudiet i Musikprojektet

Interesser og agendaer

Hvis man skal se på hvilke interesser og agendaer, der er i projektet ud fra dokumentanalyserne og feltempirien, kan man efter min mening identificere følgende (forenklet sat op):

- 1) De offentlige myndigheder: stat og kommune (politikere og administration)
Politikernes inklusionsagenda – her sat i arbejde med en 'blød' teknologi (musik)
- 2) el Sistema (i Danmark og internationalt):
at bevare og sprede 'den gode historie' om ES
- 3) Forskere og andre undervisningsinstitutioner:
akademisk og pædagogisk interesse samt beskæftigelsesmulighed.
Forskere, der er tilknyttet ES, har til en vis grad sammenfaldende interesser med ES.
- 4) Musikskolen:
at vise sig som en god og relevant partner ift det politiske system, som bevilger de fleste af pengene, både i det konkrete projekt og i musikskolens budget generelt. At vise, at musik også kan integreres med inklusionsdagsordenen.
At vise, at musikskolen kan indtage en stor rolle ifm skolereformen.
At generere arbejde til sine ansatte.
- 5) Skolen (ledelsen):
At tilføre kulturel kapital udefra.
At bryde med skolens dårlige ry, også for at holde fast på de ressourcestærke familier, der

ellers ville flytte skole.

At bruge MusikProjektet til etablering af rollemodeller, der kan vise, at 'flid gør mester'.

6) Underviserne:

Føle at det lykkes, at det gør en forskel etc.

Fokus på: Musikalsk udvikling, Det fælles/kollektive, Disciplin på den bløde måde, 'Den gode musikelev'.

Bevare og udvikle feltet som beskæftigelsesområde.

Forbedre arbejdsvilkårene.

7) Eleverne:

'Have det sjovt'

'Lære at spille et instrument'

Komme på tur til Tivoli m.m.

Være der sammen med vennerne

At vise hvad man kan (f.eks. få lov til at synge for Bente i pausen)

'At blive kendt' - 'At blive berømt'

Lave musik på egne betingelser

De to analytiske hovedkoncepter

Jeg vil i det følgende uddybe de tre oplevelser og erkendelser, som også kom til at danne de to analytiske hovedkoncepter under mit feltarbejde i MusikProjektet¹⁰.

I feltrapporten beskrev jeg de tre – efter min mening – skelsættende erfaringer og erkendelser således:

- Der er en del frustration blandt underviserne over de svære betingelser
- Musikaktiviteten bliver ramme for sociale identitetsforhandlinger og forskellige tolkninger på baggrund af forskellige erfaringshorisonter
- Musikalsk aktivitet kan også indeholde stor glæde og energi for eleverne (Aaholm 2016: 6-8)

Jeg har her slået de to sidste erkendelser sammen i konceptet '*musik som praksis og identitetsforhandling*'.

Atkinson & Hammersley skelner imellem forskellige former for analytiske koncepter, og i hvert fald det sidste falder under kategorien 'observer-identified', idet temaerne ikke er nogen, informanterne selv har bragt frem som sammenhængende koncepter eller kategorier:

¹⁰ I feltrapporten beskrev jeg tre koncepter, som jeg kaldte 'erkendelser'. Jeg har i specialet inddraget de to sidste i konceptet '*musik som praksis*'.

'Alternatively, concepts may be 'observer-identified (Lofland 1971, Lofland et al. 2006) – these are categories developed by the ethnographer rather than by members themselves. In the generation of such classifications, the analyst may draw together under the aegis of a single type what for members is a diverse and unrelated range of phenomena'. (Atkinson & Hammersley 2005: 163).

Man kan diskutere, om det første koncept 'frustration' i en vis grad også er udpeget af deltagerne selv, i form af underviserne. I hvert fald var det ikke sjældent, at der blev snakket om, hvor frustrerende situationen af og til var, så det var et koncept, der på en måde kom af sig selv. Hvor udfordringen i det andet koncept 'Musik som praksis og identitetsforhandling' var at opdage og navngive nogle forskellige hændelser og oplevelser under det samme koncept, var udfordringen ift. 'frustration' at samle de forskellige kilder til frustration, selv om de netop var meget forskellige: fra små praktiske irritationer til en tvivl på hele projektet.

De positive tilkendegivelser og oplevelser som perspektivering

Der var altså en del frustration blandt underviserne, men det vil her være på sin plads at *perspektivere* dette, dels med de positive oplevelser som underviserne *også* havde, dels med børnenes positive tilkendegivelser.

De små glæder: Undervisernes positive tilkendegivelser

Der var nemlig i mine observationer i MusikProjektet mange oplevelser, som underviserne oplevede som positive. Det var typisk, når nogle af børnene præsterede bedre, end de plejede eller end underviserne forventede.

Her er nogle udpluk fra mine feltnoter:

8/9:

Bente forbereder 'A tisket, a tasket', som hun sætter på anlægget og uddeler papirer på. Et par af pigerne synger lidt med, de kan tilsyneladende godt lide den.

Fløjter og klarinetter spiller. Bente roser kornetterne for at være meget tålmodige.

21/10:

Basunerne er 'eksemplariske' i dag, siger Bente. De larmer næsten ikke og virker rigtig interesserede.

17/11:

Der er en god stemning, da jeg træder ind ad døren til Finns rum i blå 10 minutter senere.

Bania og Finn spiller Akon, som Bania i sin tid har haft med ..

Bania virker rolig og koncentreret i dag, han spiller fint uden at klage. De spiller også Over Skyen.

Finn: 'Skide godt spillet. Flot!' Han omfavner ham og klapper ham på skulderen.

Bania pakker stille og roligt sammen efter timen med et smil.

16/12

møde blandt underviserne:

Bente: Vi har nogle børn, som er et helt andet sted nu..

Sidsel: Ja, f.eks. siger Rani i dag, at hun vil gå til det altid.

Som det fremgår af dette lille udpluk af feltnoter, udtrykte underviserne altså ved mange lejligheder, både over for børnene, hinanden og mig, at der var gode oplevelser, overraskelser og små lyspunkter og, som den sidste note fortæller, at der også kunne spores en generelt god (om end langsom) udvikling blandt børnene.

Børnenes positive tilkendegivelser

Der var tilsvarende mange af børnene, der i situationerne markerede - ved deres kropssprog eller mundtlige udbrud til hinanden eller underviserne - at de var glade her og nu.

Det var typisk små spontane indfald, gerne koblet med hyggelige overraskelser (såsom saft og kage), der fik dem til at smile, men ind imellem også, fordi de selv syntes, de præsterede godt og endda fik ros:

15/9:

Basundrengene spiller et pop nummer, 'I wanna make love' (med AKON), koblet med Finns bevægelser. Det synes de er sjovt. Jeg filmer.

29/9:

Fra Charanga spiller fløjtepigerne 'Good, Better, Best'

Pigerne synger gladeligt med, de leger at fløjterne er mikrofoner og danser rundt.

Jeg filmer dem, hvor de synger og danser.

27/10

Khamal sidder med armen om Finns skulder, synligt glad for voksenkontakt, har armen oppe (vil spørge om noget).

Üzan sidder og griner sammen med Yonis og..

De tre opfører en dans med hinanden i armene og griner.

Orkester: Sidsel styrer slagets gang i dag. Det er synligt, at det er en hård opgave. Hun sukker ind imellem. Bezia står og danser og pjatter med Fahia. De synes det er sjovt.

Rani (klarinetpigen) synger med og har en synlig glæde ved musikken, selv om hun samtidig klager over ondt i maven.

18/11

Asma er i godt humør, synger med i pausen og spiller solo. De vil gerne spille den hurtigt (sammen med lydfil og node fra Charanga). Haffi bliver ved med at spille, efter de er stoppet. Musikglæde! De hyggesnakker med B om alt muligt.

Flere positive tilkendegivelser: Interview af børnene

Det var også et stort flertal af de 12 elever, som jeg interviewede, der verbalt udtrykte, at de var glade for, eller i hvert fald ikke misfornøjede med, at gå i MusikProjektet:¹¹

Interview med Fahia og Bezia

Karsten: Hvad betyder det for jer at spille musik herovre i skolen?:

Fahia: Det betyder for mig meget, fordi jeg elsker musik, og fordi det er sjovt.. man spiller jo sammen med Sidsel og hun er rigtig sjov, hun lærer rigtig sjov ting at spille..

Bezia: Det ER sjovt, og jeg spiller også med mine venner og jeg har mange venner derhenne, og så får vi også pause, og de er ikke strenge, de er søde ..de lærer os nogle ting, hvordan vi skal spille og hvordan vi skal opføre os, de siger f.eks. ikke at nu må I gøre alt hvad I vil. ..de siger f.eks. at hvis I ikke opfører jer ordentligt, så bliver I faktisk smidt ud .. det er rigtig godt, for så opfører de sig faktisk mere ordentligt..

Interview med Khamaal, Üzan og Yonis:

Karsten: Hvad er sjovt og ikke så sjovt ved at gå til musik i MusikProjektet?

Üzan: Det er når man får kiks og så noget..

Yonis: (Det bedste er).. at spille.. det at man bliver bedre til at spille..

Khamaal: Det bedste er når vi går ud og spiller i orkester, i København og så noget.. og så får vi belønning, og så skal vi også til København.. og så er der masser af folk.. ja, og de klapper og man bliver kendt..

Interview med Omal:

Karsten: Hvad så når du spiller i orkester?

O: Der er jeg også mere afslappet .. jeg synes det gør mig glad .. jeg ved ikke hvordan.. jeg bliver sådan overrasket over hvordan vi kunne spille... for fire år siden kunne vi ikke noget.. (..)

K: Hvad hvis du ikke havde haft MusikProjektet?

Omal: Så ved jeg ikke hvad der kom til at ske..

K: Betyder det meget for dig?

O: Ja.. for jeg kan godt li rigtig meget musik..

K: Er det det bedste på ugen, når du har musik?

O: Ja..

K: Er der andre ting, du går til, som også er sjove?

O: Nej!

Interview med de fem fløjtepiger

Karsten: Sidste spørgsmål, hvad så med MusikProjektet?

Havi: .. det ved jeg ikke helt hvis jeg skal blive ved med..

Karsten: for det er jo noget andet, der spiller I jo fløjte..?

Havi: Ja, men jeg er bedst til sang

Karsten: Så hvad får I ud af at spille fløjte?

Havi: At vi bliver bare bedre..

Bemour: Nej..

¹¹ Det skal bemærkes, at det kun er de elever, der er fortsat i MusikProjektet, som jeg interviewede.

Havi: Vi får også bedre i vores stemme så det hjælper os faktisk også til at synge.

Det første koncept: 'Frustration'

På trods af disse og mange flere positive tilkendegivelser, skriver jeg i feltrapporten:

'Musikprojektet er åbenlyst båret af mange gode viljer og hårdt arbejde fra undervisernes side.

Trods undervisernes helt klare dedikation til arbejdet, var meget af tiden alligevel præget af

***frustration** fra både undervisernes og elevernes side. Frustration over elever, der stopper i projektet eller truer med det, over elever der ikke møder op eller slet ikke kan koncentrere sig og en generel frustration over de sociale og psykologiske betingelser, som børnene har, der stiller særlige krav til undervisningen. Fra elevernes side var frustrationen mere skiftende og afhængig af dagsformen, men et gennemgående svar, jeg fik, når jeg spurgte, hvorfor de ville stoppe til musik, var: 'Det er kedeligt'! Det fik mig for det første til at anerkende, hvor svære betingelserne var, og for det andet til at tænke på, om der var et grundlæggende mismatch mellem projektets ambitioner og børnenes forudsætninger'. (Aaholm 2016: 7)*

Som beskrevet her oplevede jeg altså en betydelig frustration hos de tre undervisere.

Jeg har delt frustrationen op i fire forskellige områder:

1) Børnenes opførsel, blandt andet på baggrund af deres hjemmevilkår:

- Svært at holde sammen på gruppen, frafald, ustabilitet
- Disciplinære problemer, med mange timer hvor eleverne optræder voldsomt, surt, fornærmet – over for underviserne og især hinanden
- Langsom eller manglende musikalsk/instrumental udvikling (pga sociale/kognitive udfordringer)

2) Undervisernes arbejdsvilkår ift deres ambitioner

- Stive rammer pga skolens struktur, krav, skema etc.
- Utaknemmelige arbejdsforhold med stress og usikkerhed

3) Kampen om kulturen 1:

Musikskole- og skoleledelsernes praksis og agendaer set fra undervisernes vinkel

- Musikskolens omfortolkning af el Sistema konceptet til at starte op med blæseinstrumenter i stedet for strygere
- Musikskolens forventninger om en vis progression, så det bliver en 'succeshistorie'
- Skolens behov for at MusikProjektet fungerer som rollemodel og repræsentation af skolen
- Skolens forventninger om 'en hård linje'

4) Kampen om kulturen 2:

'el Sistema'

- Svært at leve op til el Sistema forbilledet, -formen og andre ES-projekter, som Musikskolen er involveret i
- el Sistema-modellen og -ideologien giver motivation, men også – i hverdagen – begrænsninger i undervisernes pædagogiske råderum

Det er selvfølgelig en kunstig sondring, og mange af tematikkerne overlapper flere af de fire områder, men som analytisk redskab, mener jeg, det tjener et formål.

I det følgende vil jeg ikke uddybe punkt 1 og 2, idet jeg allerede har beskæftiget mig med familieforholdene i kapitel 7, og idet de 'kognitive udfordringer' vil ligge ud over dette speciales tematik - og i øvrigt kræve en dybtgående undersøgelse af sammenhængen mellem kognitive evner og den sociale dynamik (ghetto/samfund/skole/etnicitet) - vil det være et studie i sig selv.

Undervisernes arbejdsforhold tillader jeg mig også at springe hen over, idet jeg antager, at de sandsynligvis giver et meget godt generelt billede af arbejdsforholdene som underviser i musikskolerne efter skolereformen, hvor der skal findes en hensigtsmæssig måde at samarbejde med skolerne på.

Derfor vil jeg starte med punkt 3:

Kampen om kulturen 1:

Musikskole- og skoleledelsernes praksis og agendaer set fra undervisernes synspunkt

I feltrapporten skrev jeg:

Interessenter

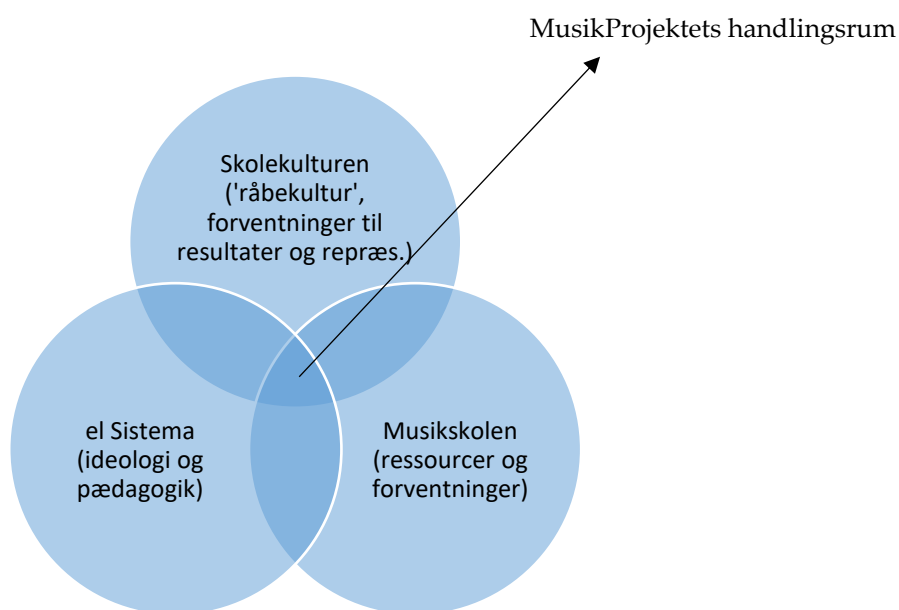
MusikProjektet synes spændt op mellem de forskellige interessenter i en lidt svær balancegang: Musikskolen, der betaler 1/3 og leverer undervisere og blæseinstrumenter: fløjter, klarinetter, kornetter og basuner. Musikskolen vil gerne se en musikalsk udvikling for børnene, der f.eks. kan præsenteres ved koncerter. Musikskolelederen havde således ifølge Bente skuffet udtalt: 'De kan godt nok ikke ret meget'.

Skolen betaler også 1/3 og forventer både musikalske og integrationsmæssige resultater (ifølge interview med den pædagogiske leder). Skolen har det overordnede ansvar for ro og orden blandt eleverne, og som regel er der mindst én elev der bliver sendt op på pædagogisk leders kontor. Skolen har en ambition om, at MusikProjektet bliver mere eksklusivt for de gode og dygtige elever, så de kan blive rollemodeller. Det er en del af en pædagogisk vision om at gøre op med skolens omdømme som en skole for de tunge elever.

(...) Min pointe med at beskrive disse interessenter er at vise, at MusikProjektet ikke kun er et musikalsk og integrationsmæssigt godgørende foretagende, men skal gøre mange andre interessenter (med hver deres agenda) tilfredse. Det fyldte meget hos de tre undervisere, der skulle prøve at balancere hensynene til disse med egne arbejdsvilkår og ikke mindst de bedste rammer for eleverne. (Aaholm 2016: 14)

Jeg mener, at man kan se en del af frustrationerne som et udtryk for en 'kamp om kulturen', idet MusikProjektet skal fungere i en skolesammenhæng med en særlig skolekultur (en 'råbekultur', som underviserne kalder det), inden for de ideologiske og pædagogiske rammer fra el Sistema og inden for de økonomiske og ressourcemæssige rammer fra musikskolen.

Dette begrænsede handlingsrum kan illustreres ved følgende figur, hvor MusikProjektet befinder sig inden for fællesmængden af de tre cirkler:



Når de tre undervisere samtidig har en ambition om at gøre MusikProjektet til et 'frirum' og en 'tryk zone', giver det anledning til konflikter og frustration, og underviserne føler ikke altid, at der er lydhørhed over for deres ønsker.

8/9:

'Der er en råbekultur herude' (siger alle tre i forskellige sammenhænge).

9/9

Bente: 'Vi startede i skoleregi, men måtte finde vores egen måde, så det ikke er råben og musikkens magi forsvinder'.

27/10

Bente: 'Jeg har ikke lyst til at indføre [den pædagogiske leders] belønningssystem på tavlen'.

28/10

Bente har snak med en lærer fra skolen:

Læreren siger: (...) det skal være synligt for dem, hvor de er lige nu, og hvor de skal hen. Det er et opgør med

tanken om at alle skal være lige..'

Bente: Men vi skaber også rum, hvor det er svært for dem at være [hun hentyder til orkestertimerne]. måske skal vi fokusere mere på instrumentalundervisningen, hvor der er trygt og godt for dem at være'.

28/10:

Bente: (...) det er altså en udfordring at køre skolens principper over på musikundervisningen'.

F.eks. er hun ikke vild med at 'præmiere' de bedste [som er den pædagogiske leders forslag efter inspiration fra London. red].

'Men lagde du mærke til, at jeg prøvede at fremhæve dem, der var mest koncentrerede i dag?'

Jeg ankommer 12.22 og Finn og Sidsel er i MusikProjektets lokalet.

Finn: ' Mehmet og Essim er meldt ud .. faren har snakket med Morten (musiklæreren) og sagt at de skal være ingeniører'

'Jeg er mest træt af at Essim i dag kom og hoverende sagde: min far har meldt os ud!'

Sidsel: 'Måske er det bare forældrenes måde at komme ud af det pres, som lærerne (på skolen red.) lægger på dem?'

3/11:

Bente kommer bagefter og fortæller, at Bania egentlig er smidt hjem fra skole pga slagsmål. Men han har snakket med to af lærerne, og de har efterfølgende sagt til Bente, at han sikkert har godt af en god oplevelse, men at der nok vil være for meget bøl med ham fremover i MusikProjektet.

Bente: 'Jeg har tænkt over, at vi måske er blevet for skoleagtige. Vi skal holde fast i at være et frirum!'

Finn nikker.

Der er altså en opfattelse af, at rammerne er snævre, og at skolens regler og adfærdsnormer bliver påtvunget MusikProjektet.

Underviserne klager ind imellem også over, at betingelserne for projektet er svære, og at de mangler opbakning:

27/10:

Bente fortæller at hun har skrevet til den pædagogiske leder om 'hårde tider': aflysning af samarbejdet med symfoniorkestret og anden manglende opbakning.

Bente har derfor aftalt et møde med både musikskolelederen og den pædagogiske leder, fordi der er brug for mere håndfast opbakning..

Samtidig er hele projektet, efter undervisernes mening, kommet i gang på en svær måde, fordi musikskolen af forskellige praktiske og økonomiske årsager har valgt at bruge blæseinstrumenter i stedet for de af el Sistema anbefalede strygeinstrumenter:

27/10:

Sidsel og Bente bliver hængende til næsten 16, efter den pædagogiske leder er gået.

Sidsel: 'Det har bare været meget svært, og det føles som en personlig fiasko, når man så kan se, at der sidder en masse fløjter (underforstået at klarinetter og messingblæsere er holdt op i stort antal. red)'

Sidsel er synligt frustreret og går lidt rastløst rundt under samtalen..

Sidsel: 'Men vilkårene har været for svære'.

Karsten: 'Hvordan?'

Sidsel og Bente:

Man valgte at starte op med et blæserorkester i stedet for strygere stik imod praksis i el Sistema, fordi Musikskolen havde blæseinstrumenter liggende, og fordi symfoniorkesteret m.fl. skulle ind over – men symfoniorkesteret har nu aldrig rigtig været inde over, fordi de konstaterede, at 'det lød ikke ret godt'. Men ikke mindst fordi [musikskolelederen] gerne ville have Bente som koordinator, og da hun ikke er stryger, passede det ikke rigtig. Der var jo folk, der mistede deres timer, så det skulle forsvares.'

Der anes også en spirende uenighed med musikskolen om ressourceforbruget, og om det overhovedet giver mening at fortsætte. Der er måske forskellige opfattelser af, hvad en mindste-standard kan være:

16/12:

Bente: 'Jeg synes vi skal gøre 'oprør' og sige, at der skal mere til for at få et velspillende orkester.

Vi bruger rigtig mange timer på at have dem i grupper: 15 lektioner (ud af MusikProjektets 25 ugentlige lektioner på skolen. red) på to dage (..)'

Hun mener, at der er en langsom progression både pga instrumenttyper (blæsere i stedet for strygere), og fordi de kun rører instrumentet en gang om ugen.

Sidsel fortæller at hun er kommet med nogle eksempler i dag på Musikskolen. Lederens svar var, at børnene slet ikke er undervisningsparate. Sidsel havde argumenteret med, at det kræver tid at gøre dem undervisningsparate.

Lederen havde svaret, at det kræver mange ressourcer.. men måske er det muligt?

Men han havde også sagt, at det måske er utopisk at tro, at man bare kan gå ind og varetage musikken.

Sidsel og Bente: 'Grunden til, at det overhovedet kan gå her, er at der er mange ressourcer (?) og at vi har hinanden..'

Bente: 'Men i Sverige bruger de mange flere ressourcer, og det er det eneste lærerne laver. De har børnene mellem hænderne hele tiden'.

'Ressourcerne burde tredobles, men vi skal alligevel være glade for de 25 lektioner vi har fået.

JEG kan gå all-in, men I andre har jo mange andre ting I skal.

Det, jeg har brug for nu, er at vi drømmer lidt igen! (jvf specialets titel. red)'

Også på det mere konkrete plan ift ressourcer og økonomi skal der kæmpes for projektet, og der er en opfattelse af, at man skal tænke forfra for at finde de løsninger, der passer bedst til lige netop MusikProjektets og børnenes situation.

Jeg oplevede også, at underviserne ind imellem følte deres manøvrefrihed begrænset i form af kravene til skolens forventninger om, at man optræder med et koncertrepertoire ved særlige festlige lejligheder og i form af andre ting, der skulle nås.

16/12, underviserne snakker efter orkestertime:

Snak om børnenes dagsform og resultatet i dag: de er trætte af, at de f.eks. skal forberede dem til juleafslutningen, selv om de hellere bare vil lave musik.

De er enige om, at det er svært at tage hele klasser nu, de vil hellere have mere fokus på 2og2 undervisning
5/12:

De snakker om mail fra musikskolen om en konference på konservatoriet.

Sidsel: 'Var der noget med en henvendelse fra Palæstina? Seks studerende fra Edward Said konservatoriet kommer på besøg..?'

Bente: 'Det bliver bare den samme trummerum, hvor ting udefra bestemmer, hvad vi gør, i stedet for at vi gør det for børnenes skyld!'

21/10: *Bente holder et lille oplæg for fløjtepigerne om den kommende festival, hvor de skal spille for mange mennesker: 'Det skal lyde ordentligt .. og jeg bestemmer hvad I skal spille, efter hvad I er bedst til!'*

En anden dag fortæller hun:

28/10

Bente: 'Der er jo pres på i forhold til festivalen, fordi det bare skal lyde godt!'

Kampen om kulturen 2:

El Sistema

Den anden del af konceptet 'frustration' stammer fra, hvad jeg opfatter som en anden 'kamp om kulturen', nemlig når el Sistema konceptet ind imellem kan føles begrænsende. Der er ingen tvivl om, at underviserne er glade for at have ES som en ramme og inspiration med de muligheder for at møde inspiratorer og kolleger, samt finde materiale og dele erfaringer, som det giver. Og der er heller ingen tvivl om, at de tilpasser ES til den lokale kontekst og deres egne interesser (som eksemplet med sound painting viser). Men der er også situationer, hvor de tilkendegiver, at de hellere ville gøre noget andet, end det 'systemet' lægger op til. F.eks. ytrer de flere gange, at det måske ville være bedre for børnene ikke at skulle spille så meget i orkester (som jo er ES' rygrad), fordi mange af dem har svært ved at overskue det, når der sker for meget på én gang, og der er for meget larm. Den lokale pædagogiske kultur og de lokale handlingsmuligheder kommer på den måde i clinch med systemet. En faktor, der også spiller ind her, er, at ES-modellen med meget orkesterspil er en forholdsvis billig måde at lave musikundervisning på i modsætning til f.eks. eneundervisning, så underviserne forventer, at både musikskolen og skolen vil protestere mod en ændring i retning af mindre orkesterundervisning:

28/10:

Bente: 'Men vi skaber også rum, hvor det er svært for dem at være [hun hentyder til orkestertimerne]. Måske skal vi fokusere mere på instrumentalundervisningen, hvor der er trygt og godt for dem at være'.

5/12:

Det er primært Bente og Sidsel, der diskuterer dette..:

Bente: *'[Den pædagogiske leder] forestiller sig, at der kun er 4-5 elever per klasse der er MusikProjekt elever'.*

Sidsel: *'Vi skal forberede dem på, at det skal være soloundervisning fremover'.*

Finn: *'Det sker ikke!'*

B: *'Men det er der vi skal hen!'*

S: *'Det skal gentages mange gange for de to ledere!'*

B: *'Ja, det er de sidste måneder gået op for mig..'*

S: *'Vi skal sige, at erfaringen viser, at det ikke passer skemamæssigt!'*

B: *'Problemet er bare at det er heldagsskole.'*

Finn: *'I Göteborg er det efter skoletid, og i Skotland også, hvor de opfordrer børnene til at starte op igen efter de har holdt pause.'*

B: *'Men vi ligger jo i skoledelen, og hvis vi går ud af det, ryger 3-kantsbetalingen (altså at skolen, kommunen og musikskolen betaler 1/3 hver. red)'*

Bente er også lidt utilfreds med, at der så stort fokus på nytteaspektet og så lidt fokus på de musikalske aspekter:

1/9:

Bente: *'Ikke et eneste af de officielle mål handlede om musik.'*

B: *'Vi har lavet egne mål nu, som Finn Holst laver evaluering ud fra. Vi vil ændre målene nu, fordi nogle af dem er forældede.'*

B: *'Det er bekymrende for projektet, hvis det er en 'ø i børnenes liv''.*

På den ene side er det godt at have mulighed for at bruge andres erfaringer:

5/12, lærermøde

Bente: *'Nu kan vi så kigge på andre ES projekter og se, hvordan de gør, f.eks. hvornår de kan skifte instrument'.*

'Alle siger jo, at vi skal starte med stryg og percussion, indtil de bliver store nok til at spille andre instrumenter'.

Men på den anden side, hvis man følger ES modellen, er der ikke frit instrumentvalg, og nu hvor de små klasser kun spiller strygere (som ES konceptet foreskriver), vil det betyde, at de tre undervisere bliver overflødige.

Bente: *'Hvis vi kigger på andre el Sistema-projekter, kan det være sådan, at dem der viser lyst til andre instrumenter kan skifte, ellers fortsætter de bare op til 9. klasse med violinerne'.*

'Fra næste år er der orkester som frivilligt tilbud tirsdag eftermiddag for alle klasser.'

'En "Hasle eftermiddag" er 2x2,5 timer ['Hasle' hentyder til et andet el Sistema inspireret projekt, der har fået god vind i sejlene. Red] (...)'

Sidsel: *'det er svært hvis vi åbner op for frit valg af instrumenter..'*

B: *'ja, men det kan betyde at vi ryger ud som instrumentlærere..'*

Finn og Sidsel: *'Så må det være sådan. Det skal ikke være det, der afgør det. Vi er så godt sikrede også uden de 5 lektioner. Det skal være det der er bedst for børnene.'*

På samme måde giver El Sistema en god mulighed for at komme ud og møde andre orkestre:

5/12:

Sidse: 'Det kunne også være fedt at overvære en orkesterprøve med nogle dygtige børn, og se hvor stille de kan være..'

... men det giver også et sammenligningspres. Sidste år havde det f.eks. været lidt svært at møde alle de dygtige orkestre til orkesterdag i Tivoli:

.. Bente: 'Hvad vil vi have ud af det i Tivoli?'

'Det skal lyde godt, vi skal fokusere på vores eget. De andre kan spille 15 toner, og vi kan kun spille 4 af dem. Det er et helt andet niveau! Vi kan spille meget forenklede arrangementer.'

Sidse: 'Eller vi kunne have vores egne numre i stedet for at stå bagest i køen med forenklede stemmer??!'

B: 'Nemlig, så får vi også lov at være hovedpersoner!'

(..)

B: 'Enten går vi all in eller også bliver vi et appendix. Vores forventninger skal justeres ift at møde andre børn, og spille under Misser (dirigenten i Tivoli. red...)'

B: 'Referat? Jeg har skrevet at vi hele tiden skal kigge på, hvad der giver mest mening for børnene.'

Opsummering

Jeg har i dette afsnit givet en indføring i de interesser og agendaer, jeg mener spiller ind.

Jeg har herunder præsenteret de tre erkendelser, der førte til de to hovedkoncepter:

Det første koncept er 'frustration'.

Selv om der, som jeg beskriver det, er masser af små lysglimt fra både undervisernes og børnenes side, gives der udtryk for en del frustration:

Rammerne føles snævre, der er praktiske og ressourcemæssige udfordringer, og ikke mindst er der en løbende kamp om diskursen: skal den være en skolediskurs, præget af en 'råbekultur' og udskillelse af de ikke-motiverede og ikke-talentfulde, eller skal den repræsentere et 'frirum' for børnene som en kontrast til skolen. Samtidig er handlefriheden også begrænset af udefrakommende begivenheder. Man skal f.eks. spille til skolens fester og markere særlige lejligheder.

Også el Sistema-rammen medvirker til dette trods de mange positive effekter:

Orkestermodellen passer måske ikke til MusikProjektets børn, især ikke når det er blæseinstrumenter, der er valgt for de første elever i projektet.

Der savnes også fokus på de musikalske aspekter, og der opleves ind imellem et præstationspres ift andre ES orkestre, f.eks. når man skal spille sammen i Tivoli.¹²

¹² Det skal nævnes, at underviserne forventer, at det i fremtiden bliver nemmere, fordi man nu har valgt at følge ES mere 'slavisk' ved at starte med strygere.

Det andet koncept: Musik som praksis og identitetsforhandling

Musikken som ramme for identitetsforhandlinger

I feltrapporten beskrev jeg to afgørende situationer, der fik mine øjne op for, hvordan musiksituationerne handlede om meget andet end at spille musik.

I den ene situation ser, vi hvordan børnene bruger timen til at positionere sig ved at markere deres holdninger over for hinanden, underviserne og mig

20/10

Som en hyggelig og afslappende aktivitet, vises der film om 'alverdens' rytmer (...)

Jonas og Mohammad begynder at danse lidt. Det ligner traditionel arabisk dans, hvor de bruger skuldrene.

Sidsel fortæller om en gruppe fra Salvador i Brasilien, der er med i filmen:

'De er faktisk seje, og de har spillet med Michael Jackson'.

Bente skifter til et klip med gruppen og Michael Jackson.

En pige siger: 'Jeg hader Michael Jackson'

(Store) Mehmet: 'Han spiller smart!'

'Han ligner en pige'.

(Lille) Mehmet: 'Han er en pige'

(Store) Mehmet: 'Han døde for fem år siden. Hvor heldig kan man være?'

Karsten: 'Kan du ikke lide ham?'

(Store) Mehmet: 'Nej, han ligner en pige. Jeg ville klappe ham en.'

(uddrag fra noter fra 20/10)

Erkendelsen fra denne situation (og flere) var, at det, som underviserne tager for givet, at eleverne kender til og godt kan lide, forstås på en anden måde, fordi erfaringshorisonten for børnene er en anden. De emner, der indgår i situationen, her f.eks. i filmen, bliver i stedet genstand for markeringer af, hvad man synes er godt og skidt, lækkert og ulækkert og i dette tilfælde, at Michael Jackson er en pige, der skal have tæsk. Den hyggelige situation, der var lagt op til bliver nu rammen om identitetsarbejde.

(Aaholm 2016: 7-8)

Børnenes egen musikalske aktivitet

I den anden situation positionerer børnene, i dette tilfælde fem piger fra fjerde klasse, sig også, men her som sangere og dansere i deres eget rum:

Situationen er interviewet med de fem piger fra 4. klasse, der henvises til i starten af indledningen.

De spørger, om de må synge og danse, mens jeg filmer det:

7. Havi synger og danser sammen med Hanni og Amina. De griner mens de prøver at husk moves'ene.
8. Asma synger alene (Frozen?). De andre synger lidt med.. Hanni pjatter
9. Bemour synger alene, de andre leger med lego..

10. *Havi synger alene, det er et fællesskab omkring musikken og universet, som de kender. De bakker hinanden op, men konkurrerer samtidig..*
11. *Asma synger Baby af Justin Bieber. Hun er klart den mest talentfulde.. Kan teksten udenad (lang tekst)..*
12. *Bemour: 'Jeg skal synge en på fransk'. Hun synger italiensk sang.. Havi synger lidt med ved siden af..*
Bemour brokker sig over at de andre larmer: 'Det er ikke sjovt, når de...'
 (uddrag fra transkriberingsnoter fra 2/12)

Dette var nok den oplevelse, der overraskede mig mest: Pigerne var fulde af energi og lyst til at synge, danse og optræde. Al surheden og matheden, som underviserne var så trætte af i timerne, var som forsvundet, og især Asma, som plejer at virke helt umotiveret, var meget engageret og jeg syntes, det lød rigtig godt. Jeg har aldrig hørt Bente eller de andre omtale Asma særligt positivt, eller rose hendes sangtalent. F.eks. noterer jeg i feltnoter fra 7/10:

"Bente var frustreret efter fløjttimen, fordi to af pigerne var så matte/sure at hun mistede tålmodigheden over for Asma".

Fællesskabet omkring musik og dans som Havi leder, hørte jeg også kun omtalt som problematisk, 'fordi der er nogen der er inde og andre der er ude'.
 (Aaholm 2016: 8)

Kontrasten til pigernes positionering i en rolle, jeg fortolkede som 'mutte pre-teens' i musiktimerne var slående.

Her tog de selv initiativet, valgte med hvad og med hvem de ville 'optræde', og det føltes som om, der var en masse opsparet energi, der skulle lukkes ud.

Jeg tænkte efterfølgende over, hvorfor den energi ikke kunne få plads i musikundervisningen, og som vi allerede har set, kan en af forklaringerne være, at der var flere systemer, som satte rammerne for undervisningen:

- el Sistema med fokus på orkesterspillet og på en resultatorienteret proces med fast repertoire.
- Skolens og musikskolens forventninger om udvikling af 'produkter', som kan præsenteres ved særlige lejligheder og derved repræsentere begge institutioner og - med den pædagogiske leders ord - vise, at der er tilført 'kulturel kapital'. Derved kan MusikProjektet give et 'signal til forældrene om, at det ikke er ligegyldigt, om eleverne går hos os, eller de går et andet sted, fordi hvis de går hos os, så lærer de faktisk også det her' (noter fra interview med pædagogisk leder 29/9).

Fællesskab eller at blive berømt?

En anden forklaring kan være, at der i Musikprojektet lægges vægt på fællesskabet fremfor de individuelle ambitioner. Det kommer f.eks. til udtryk, når Bente ikke bryder sig

om Havis gruppering af piger omkring sig, der synger og danser: 'fordi der er nogen der er inde og andre der er ude'.

Dette står i kontrast til noget, som børnene udtrykte mange gange: ideen om at blive kendt og berømt:

15/9:

Sidsel fortæller

'Fahia sagde i dag: 'Kan man blive så dygtig at man kan få fans?'

29/9: 4. kl orkester

Sidsel fortæller om festivalen, hvor de skal spille. Det foregår på skolen. Børnene spørger, om der kommer kendte rappere, og om der kommer dansere, og om de kommer på tv.

3/11:

I en musiktime udbryder to piger:

Havi: 'Er vi kendte?'

Fahia: 'Åh, vi bliver berømte'

Interview med Khamal

Khamal: Nej!...jeg vil gerne synge og være rapper!!

Karsten: Hvorfor vil du det?

Khamal: Når jeg rapper for min lillebror, så bliver han glad og så klapper han....og jeg vil gerne gå til parcour og øve trickser....og så blive kendt!

Karsten: Vil du gerne være kendt?

Khamal: Ja, rigtig meget.. sådan at hvis der er en der ser mig siger han, hej Khamal, må jeg godt få din autograf?

Karsten: Hvis du skal vælge vil du så helst være astronaut eller rapper?

Khamal: astronaut!.... så min mor og far de bliver stolt af mig

Karsten: ville de ikke blive stolte, hvis du blev rapper?

Khamal: Jo, men jeg vil hellere være...

Karsten: astronaut?..

Khamal: ja! Man skal op i rummet..

Jeg vil her understrege, at jeg ikke antager, at denne drøm (i denne X-Faktor tid) er noget, kun minoritetsbørn har. Men måske er konflikten mellem det kollektive og det individuelle et tydeligt sted at positionere sig og samtidig blive positioneret. En dynamik, som Martin Treumer Gregersen også ser i fodboldens verden (Gregersen 2011).

Opsamling på det andet koncept: Musik som praksis og identitetsforhandling

Jeg har her redegjort for, hvad jeg betragter som musikken som ramme for identitetsforhandlinger og -markeringer - først i eksemplet med filmen, hvor bl.a. drengene markerer, hvad de synes er dårligt og ulækkert ('han ligner en pige') ud fra maskuline idealer og dernæst i interviewsituationen, hvor man kan se pigerne positionere

sig og vise, at de har en tydelig identitet i det at synge og danse, og det med en energi og glæde, jeg ikke havde set hos dem før.

Jeg konkluderer, at denne eksplosion af energi kan ses som en reaktion på, at disse uformelle musikaktiviteter ikke kan rummes inden for de ret snævre rammer sat af de forskellige interessenter med forskellige systemer, og fordi der er et pædagogisk fokus på 'fællesskabet' og det kollektive som en bærende værdi.

Teoretisk opsamling på og diskussion af dokumentanalyse og empiri

Jeg vil i det følgende forsøge at samle op på analyseafsnittet i forhold til de teorier og begreber, jeg har introduceret tidligere. Jeg henviser til teorigennemgangen i kapitel 5 og 7.

Jeg mener opsamlende, at vi kan se diskursen i MusikProjektet som formet af den officielle politik (Statsministeriet 2010), som projektet er opstået (økonomisk) på baggrund af. Denne diskurs antager ned gennem systemet (via det bureaukratiske felt) forskellige former og påvirkes også af andre diskurser, ikke mindst en begrundelse og diskurs fra det kulturelle felt (se Blacking og Frede V. Nielsen) om musik-for-musikkens-skyld, som bruges, når det er opportunt og giver mening i forhold til modtagerne. Samtidig er der en musikskole- og især en skoleagenda om bestemte formål med musikundervisningen (f.eks. rollemodeller og repræsentation af skolen) og endnu en ramme, den ideologiske ramme fra el Sistema, som er med til at definere MusikProjektets fortolkningsrepertoire og dermed handlingskonteksten, som børnene (og underviserne) kan operere inden for. Ydermere er der en diskurs, som jeg antager, kommer fra det danske (musik)pædagogiske miljø (som Gregersen altså også finder i fodboldverdenen), som definerer fællesskabet og det kollektive som vigtigere end individuelle præstationer, eller som to størrelser, der er afhængige af hinanden.

Det er inden for denne tilgængelige handlingskontekst, at børnene kan forhandle deres identitet og positionere sig i deres relationelle praksisser. Det er også her, at de kan finde deres udviklingsmuligheder – og begrænsninger (se Khawaja 2001).

Ud over de mere trivielle årsager til frustration, er det denne begrænsede handlingskontekst, underviserne skal operere inden for, altså med et ret begrænset råderum. Det kan dermed forklare, hvorfor der ikke er plads til og fokus på børnenes individuelle interesser, ytringer og evner, når de falder uden for MusikProjektets kontekst. Med Khawaja kan man måske i en socialkonstruktivistisk forståelse sige, at ..
..denne teorioptik 'henviser nemlig til at problemer og forskelle ikke er, men skabes, hvilket giver den enkelte skole [og MusikProjektet] mulighed for at påvirke børnenes positioneringer, ved at rette fokus imod skolens [og MusikProjektets] diskursive elementer og strukturering af udviklingszoner' (Khawaja 2001:270)

15. En alternativ forståelse: 'Musicking'

Som antyd det tidligere vil jeg nu præsentere en anden forståelse af musik, som jeg undervejs opfattede som et af de teoretiske gennembrud for denne undersøgelse. Det er musikantropologen Christopher Smalls teori og begreb om musicking (Small 1998) – som jeg oversætter med 'musikering'¹³ – der ved at gøre substantivet 'music' til et verbum fremhæver handlingsaspektet og det situerede:

'Musikerings-handlingen etablerer der, hvor den finder sted, et sæt af relationer, og det er i disse relationer, at betydningen af handlingen ligger. De findes ikke kun mellem de organiserede lyde, som konventionelt opfattes som den musikalske betydnings materie, men også mellem de mennesker, der deltager - uanset i hvilken egenskab - i forbindelse med udførelsen; og de modellerer, eller står som metafor for ideelle relationer, som deltagerne i udførelsen forestiller sig dem..' (Small 1998: 14, min oversættelse)

Ifølge musikforskerne Nielsen og Krogh (2014) står den i kontrast til en traditionel (ontologisk) opfattelse af musik som genstand og værk, som kan betragtes som den opfattelse og hverdagsforståelse, vi alle sammen går rundt med, hvor musik er et objekt eller et fænomen, der kan udpeges og analyseres.

'Musikering' er derimod en forståelse af musik, med *'dynamiske, processuelle verdener befolket af musikerende mennesker og musikalske begivenheder.'* (ibid: 10)

Denne forståelse voksede ifølge Niels og Krogh frem fra 1980'erne som en del af 'den kulturelle vending', som kunne iagttages i alle kulturstudier. Den kulturelle vending var ifølge musiksociologen (og selv en del af vendingen) Richard Middleton særligt tydelig inden for fire grene af kulturorienterede musikstudier:

- Musiketnologisk forskning
- Kultursociologiske studier med musik som omdrejningspunkt
- Populærmusikstudier
- New (eller Critical) Musicology

Alle disse retninger fremkom dog inspireret af og delvist samtidigt med fremvæksten af et fokus på *'praksis'*, som fandt sted inden for sociologien og antropologien, hvor ikke mindst kendte teoretikere som Bourdieu, Foucault og Giddens førte an med praksisbetonede teorier. Nogle træk ved denne orientering mod praksis er ifølge Nielsen og Krogh

- Kontekstualisering og relationisme: *en opmærksomhed på de sammenhænge af fx social, diskursiv, materiel art, hvor der musikeres, og på den gensidige bestemmelse af praksis og praksissammenhænge, tekst-kontekst etc.* (ibid: 11).
- Opgør med essentialisme og universalisme
- Procestænkning

¹³ Der er forskellige danske oversættelser, f.eks. musikeren og musicering

- Betoningen af det singulære: (fx den specifikke, situerede oplevelse og udøvelsen af musik) (ibid)
- Modstand mod dualismer og dikotomier (f.eks. struktur over for agens, det individuelle over for det kollektive og det subjektive over for det objektive).
- Og ikke mindst er der et tidstypisk konstruktivistisk element, som gennemsyrrer tænkningen.

Praksistænkningen forsøger at undgå enten-eller tænkningen (f.eks. som fokus på fænomenet/værket ELLER den fænomenologiske interesse for individets oplevelse ELLER den sociale/kulturelle kontekst) ved at insistere på en vekselvirkning mellem det indre og det ydre, det subjektive og det kollektive, struktur og agens. Her med Bourdieus ord:

Endelig er der den erkendelseform, vi kan kalde for prakselogisk. Dens genstand er ikke blot det system af objektive relationer, som den objektivistiske erkendelseform opbygger, men også de dialektiske relationer mellem disse objektive strukturer og de strukturerede dispositioner (anlæg), hvori de aktualiseres, og som har tendens til at reproducere dem. Den interesserer sig altså for den dobbelte proces, i løbet af hvilken de ydre forhold inderliggøres og de indre yderliggøres ¹⁴ (ibid: 12)

I forhold til den traditionelle musikvidenskab er der to afgrænsninger, der er vigtige:

- 1) Den praksisorienterede forskning modgår den dualistiske tænkning, hvor 'det sociale' er udvendigt i forhold til musikken og lig med 'kontekst'.
- 2) Den modgår også optagetheden af den vestlige kunstmusik og fremhæver i stedet musikkens og de historiske rødders komplekse '*interrelation and imbrication with contiguous musical systems existing in the same or proximate physical, geographical, historical or social space*'. (ibid: 10)

Måden at imødegå denne traditionelle forståelse af musik på, er at undersøge, hvordan denne forestilling '*opretholdes i kraft af konventionaliserede musikalske aktiviteter, der er stabiliseret og 'naturaliseret' som ofte meget komplekse, kollektive musikalske praksis,..*' og over for dette insistere på, 'at de praksis, der i dette tilfælde samles under betegnelsen musik eller hellere *musikeren* [musikering] ER selve sagen' (ibid).

Jeg vil hævde, at man i MusikProjektet, såvel som i megen anden musikundervisning - herunder ikke mindst i el Sistema - kan se tydelige spor af den musikopfattelse, som 'musikering' gør op med: En forståelse af musikken som værk og genstand, hvor det sociale opfattes som 'noget ved siden af', som skal tilpasses musikkens krav. Dette fungerer i tæt sammenhæng med opfattelsen af den vestlige musiks udtryk, indhold og elementer som *konventionaliserede musikalske aktiviteter, der er stabiliserede og 'naturaliserede'*, dvs. at de opfattes som selvfølgelige og uantastelige.

¹⁴ Pierre Bourdieu, *Udkast til en praksisteori* (København: Hans Reitzels Forlag, 2005), 179

I tilfældet MusikProjektet mener jeg ikke lige præcis, at den sidste dimension er så væsentlig, bortset fra, at den kan siges at afsløre det eurocentriske og disciplinerende udgangspunkt.

Men jeg vil mene, at en gentænkning af det sociale rolle i musikken som en helt integreret del, ja måske som essensen i musikken, vil kunne åbne for nye perspektiver i musikpædagogikken, som også vil kunne inkludere Havis, Asmas og Khamals egne musikrelaterede interesser som musikerende praksisser.

16. Konklusion

Jeg har i denne opgave forholdt mig til problemfeltet minoritetsbørn og musikundervisning ud fra den forståelse, at der i det konkrete projekt, MusikProjektet, er nogle rammer fastlagt af de forskellige interessenter (hvoraf de vigtigste er staten, kommunen, musikskolen, skolen og el Sistema), som snævrer mulighedsfeltet ind for underviserne og dermed børnene. Samtidig har jeg set dette i forhold til børnenes interesser, som kan betragtes som forskellige måder at positionere og identificere sig på med musikken som omdrejningspunkt.

Jeg har i indledningen og kapitel 6 redegjort for motivationen bag og baggrunden for denne undersøgelse i form af min undren over de manglende musikstuderende med mellemstlig baggrund.

Jeg har i kapitel 5 ridset det socialkonstruktivistiske grundlag for forståelsen af problematikken op, som den kan forstås ud fra især diskurs-begrebet og de måder, disciplineringsmagten opererer på.

Jeg har i kapitel 7 lavet en gennemgang af udvalgte teorier fra feltet 'børn og musik', hvor især begrebet 'accomplishment of natural growth' har været relevant i forhold til denne undersøgelse, idet jeg har påvist en holdning blandt forældrene, der understøtter denne teori, men samtidig bekræfter teorien om, at børnenes interesse er afhængig af forældres eller andres indflydelse. Jeg kunne også konstatere, at forældrene prioriterede, at børnene lærte 'deres' (altså forældrenes) musik, men at det ikke på samme måde syntes vigtigt for børnene.

Jeg har ud fra begrebet eurocentrisme kigget på den musik, der bliver spillet i MusikProjektet, og fundet at det næsten udelukkende er musik med vestlige konnotationer. Men samtidig konkluderede jeg, at dette måske havde en positiv effekt i netop denne børnegruppe, hvor alle har minoritetsbaggrund. Der fandt på denne måde ingen 'andetgørelse' sted.

Jeg kiggede derefter i kapitel 8 på opfattelsen af musik, 'musikdiskursen', i det musikfaglige miljø og fandt, at der er en tradition for en forståelse af musik som musik-for-musikkens-skyld, som henviser til både Blackings begrundelse og Frede V. Nielsens to sidste begrundelsestyper.

Jeg redegjorde siden i kapitel 9 kort for den diskussion, der finder sted i øjeblikket i

forhold til el Sistema. El Sistema kan betragtes som en ideologi, der i hvert fald delvis, bryder med den gængse forståelse i musikmiljøet.

I kapitel 10 redegjorde jeg for det analytiske objekt og for, hvordan feltstudiet har udviklet sig fra fokus på familien til forholdet mellem minoritetsbørns interesser og behov over for systemets, institutionens og undervisernes rammer, interesser og agendaer.

I kapitel 11 redegjorde jeg for den konkrete felt og de fysiske rammer. Samtidig viste jeg, hvordan undersøgelsen tog en markant drejning ved mødet med fløjtepigernes uformelle musikaktivitet fyldt af entusiasme og musikglæde. Et møde, der fik mig til at interessere mig for musik-i-praksis og begrebet 'musicking'.

Jeg redegjorde dernæst i kapitel 12 og 13 for de datatyper, jeg har arbejdet med og gennemgik fem udvalgte dokumenter, der viste en rød tråd fra statsministeriets inklusionsagenda ned til MusikProjektets egen italesættelse på Facebook. Der viste sig at være varierende grader af brugen af 'musik-for-musikkens-skyld'-diskursen alt efter modtagergruppen, og der viste sig også at være en særlig betoning af 'fællesskabet' i den praktiske kontekst.

Dernæst redegjorde jeg for de to analytiske hovedkoncepter 'frustration' og 'musik som praksis og identitetsforhandling' ud fra eksempler fra feltstudiet.

Først præsenterede jeg for fuldstændighedens skyld de positive momenter og opfattelser, der også er tilstede, og dernæst argumenterede jeg for, at der alligevel var en betoning af frustrationen.

Dette, mente jeg, skyldtes ud over børnenes svære baggrundsforhold og de almindelige besværlige arbejdsforhold som musiklærer, at der kunne identificeres to 'kampe om musikken':

Den første 'kamp', hvor de forskellige institutioners interesser og normer presser sig på, så MusikProjektet har svært ved at holde fast i sin egen agenda om at være et 'frirum' og et alternativ til skolen.

Den anden 'kamp, identificerede jeg som presset, der (sammen med alle de positive effekter) kom fra el Sistema ideologien og -formatet. Det betød, at det var svært for underviserne at finde den form, som de anså for helt rigtig i forhold til lige præcis de børn, der er i MusikProjektet - og i forhold til undervisernes drømme.

Derfor blev Bentes udråb centralt: 'Det jeg har brug for nu, er at vi drømmer lidt igen!'

Til sidst bragte jeg Christopher Smalls begreb 'musicking' på banen som et forslag til en udvidet musikforståelse, som måske kan danne afsæt for en mere integrerende tilgang, hvor der er plads til børnenes egne identitetsforståelser og uformelle musikaktiviteter.

Jeg mener, at jeg har begrundet, at de implicerede institutioner spiller en afgørende rolle for rammerne af projektet og den konkrete handlingskontekst, der er til stede.

Man kan således se ghettoforståelsen og inklusionsdiskursen fra det politiske lag gå helt ned gennem systemet og i det praktiske lag mødes med el Sistema ideologien, der også har inklusion som sit hovedformål sammen med musikalske mål.

Derfor mener jeg, at det ikke er tilfældigt, at el Sistema netop nu rider på en bølge af

begejstring, idet det forener forståelsen af musik som vigtig i sig selv, med den politiske inklusionsagenda.

Der er blevet sagt meget positivt om denne kombination, men jeg mener også at kunne påvise, at der kan være negative effekter, hvis det betyder, at man ikke kan tage lokale hensyn til netop de børn, der er i netop dette projekt.

Derfor kan det ende med at være en hæmsko, snarere end en katalysator for musikglæden og -interessen, og i sidste ende måske også for inklusionen.

Jeg vil afslutningsvis håbe, at man i kommende projekter vil bruge el Sistema og andre ideologier på en gennemtænkt og bevidst måde, idet man tager hensyn til den lokale kontekst. Mit indtryk er, at dette bliver gjort til en vis grad allerede, men måske kan en tilgang med inspiration fra 'musicking' åbne nye døre og muligheder, så vi om nogle år faktisk ser ansøgere med mellemøstlig baggrund på konservatoriet.

Litteraturliste

Anderson, S et al (2012): Educational Anthropology in a Welfare State Perspective. The Case of Scandinavia.

In: Anderson-Levitt: *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York, Oxford. Berghahn Books

Baker, Geoffrey (2014): El Sistema; Orchestrating Venezuela's Youth, Oxford University Press

Bergman, Åsa, Monica Lindgren & Eva Sæther (2016): Struggling for integration: universalist and separatist discourses within El Sistema Sweden,

Music Education Research, DOI: 10.1080/14613808.2016.1240765

Blacking, John (1973): How Musical is man? London, Faber and Faber.

Bourdieu, Pierre (1991): Language and Symbolic Power. Cambridge, UK: Polity Press.

Burr, V. (1995): An Introduction to Social Constructionism, London, Routledge.

Campbell, Patricia Shehan (2000): How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. In: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 48, No. 4 (Winter, 2000), pp. 336-359

Chemi, Tatiana og Holst, Finn et al (2016): El Sistema inspirerede projekter. Foreløbig rapport.
www.ElSistema.dk

Creech, Andrea et al (2016): El Sistema and El Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates. 2nd edition 2016, San Diego, USA. © Sistema Global

Dreier, Ole (1994). Personal Locations and Perspectives. Psychological Aspects of Social Practice. In: N. Engelsted. et al. (red.): *Psychological Yearbook*, University of Copenhagen, Vol. 1., Copenhagen: Museum Tusculanum Press, 63-90.

Fjeldsøe, Michael (2013): Kulturradikalismens musik. København, Museum Tusculanums Forlag

Foucault, M. (1982): »The Subject of Power« IN: Dreyfus & Rabinow, Michel Foucault - Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago, Chicago University Press

Govias, Jonathan Andrew: "The Five Fundamentals of El Sistema", 2011,
<https://jonathangovias.files.wordpress.com/2012/09/govias-five-fundamentals-of-el-sistema.pdf>

Gregersen, Martin Treumer (2011): Hvorfor har vi ingen Zlatan I dansk fodbold? Frederiksberg, Frydenlund

Halkier, Bente (2010): Fokusgrupper. In: In: Kvalitative metoder – en grundbog s. 137-150. København, Hans Reitzels Forlag

Harré, R. & Van Langenhove, L. (1991): »Varieties of Positioning«. Journal for the Theory of Social Behaviour, 21:4.

Khawaja, Iram (2001): Minoritetsbarnet i den danske folkeskole – en kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i en dansk folkeskole.
In: Psyke & Logos, 2001, 22, 244-272

Holst, Finn (2013): Kortlægning af samarbejde musikskole – grundskole. Rapport fra Faglig enhed Musikpædagogik, IUP, AU.

Lareau, A. (2003): Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life

Berkeley: University of California Press, kap. 1+2 (pp 1-32), Appendix B (pp 275-278), noter (pp 289-323)

Lareau, A. (2012): Question and Answers: Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life
University of California Press

https://sociology.sas.upenn.edu/sites/sociology.sas.upenn.edu/files/Lareau_Question&Answers.pdf

Lyhne, Erik (set på internettet 25/1-17): Musikpædagogik bygget på rytme og improvisation
<http://www.lyren.dk/artikler/musikpaedagogik.htm>

Lynggaard, Kenneth (2010): Dokumentanalyse. In: Kvalitative metoder – en grundbog s. 137-150. København, Hans Reitzels Forlag

Møgelbjerg Johansen, Stine (2016): Symfoni og samfund. Speciale i Musikvidenskab, Institut for kommunikation og kultur, AU: <http://elsistema.dk/>

Nielsen, Frede V. (1998): Aktiviteter i musikfaget. In: Almen musikpædagogik (s. 291-296). København, Christian Ejlers Forlag

Nielsen, Frede V. (2007). Hvorfor musik? Begrundelser for en almen musikundervisning. I: Hvorfor musik? Begrundelser for musikundervisning (s. 54-65). www.dnmpf.dk (publikationer).

Nielsen, Frede V. (2008). Musikalitet i et musikpædagogisk legitimerings- og dannelsesperspektiv. Kognition og Pædagogik 18 (70), 30-41

Nielsen, Frede V.: Almen Musikdidaktik, 2. reviderede udgave, København K: Akademisk Forlag, 1998/1994.

Nielsen, Frede V (2012): Afskedsforelæsning, set på internettet 25/1-2017:
<http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Temaer/musik/FredeVNielsenAfsked.pdf>

Nielsen, Frede V.: (2010): Musikfaget i undervisning og uddannelse: status og perspektiv 2010 - tendenser, muligheder, problemer. In: Musikfaget i undervisning og uddannelse: status og

perspektiv 2010 (Frede V. Nielsen red.) Faglig Enhed Musikpædagogik Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Aarhus Universitet

Nielsen, Sten K. & Krogh, Mads: At musikere, Danish Musicology Online, 2014, http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2014/dmo_saernummer_2014_01.pdf

Olwig, Karen Fog (2002): Det etnografiske feltarbejde: antropologers arbejdsmark eller faglig slagmark? In: Norsk antropologisk tidsskrift vol 13, nr. 3 s. 111-123, 2002

Philips, Louise (2010): Diskursanalyse. In: Kvalitative metoder – en grundbog s. 263-285. København, Hans Reitzels Forlag

Reeves, Aaron (2015): 'Music's a Family Thing': Cultural Socialisation and Parental Transference. In: Cultural Sociology 1-22

Richter, Jasmin (2011): Magt og afmagt i individets liv. I: Psyke & Logos, 2011, 32, 418-431

Smalling, Christopher: Musicking – The Meanings of Performance and Listening, Middletown, C.T. Wesleyan University Press, 1998

Statens Kunstfonds Projektstøtteudvalg for Musik (2014): Musikskolernes rolle i Danmark. Notat med anbefalinger. [www.kunst.dk/fileadmin/kunst2011/user.../Musikskolernes rolle i Danmark.pdf](http://www.kunst.dk/fileadmin/kunst2011/user.../Musikskolernes_rolle_i_Danmark.pdf)

Statsministeriet (2010): Statsministeriets redegørelse for politikken ift ghettoer i Danmark, 2010: [www.stm.dk/multimedia/Ghettoen tilbage til samfundet.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/Ghettoen_tilbage_til_samfundet.pdf)

Staunæs, Dorte. (1998): Transitliv - Andre perspektiver på unge flygtninge. København, Forlaget Politisk Revy.

Sørensen, Anders Dræby & Hjort, Pernille (2001): Samtidshistoriker – interview med Nikolas Rose. I: Slagmark no. 30, p. 135-146.

Tireli, Üzeyir (2006): Pædagogik og etnicitet. København, Akademisk Forlag.

Tran-Adams, Matthew (2005): Eurocentricity in the Elements of Music, in: Canadian Music Educator vol 47 2005

Tunstall, Tricia (2013): Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music.

Tænketank for Musikundervisning (2016): 'Rapport fra Tænketank for Musikundervisning, Marts 2016: <http://www.musiktaenketank.dk/>

Wetherell, M. & Potter, J. (1992): Mapping the Language of Racism-Discourse and the Legitimation of Exploitation. New York, Harvester Wheatsheaf

Ørsted-Jord, Laura et al (2017): Resultatrapport for masseeksperiment, 2017
naturvidenskabsfestival.dk/masseeksperiment/resultater2016

Aaholm Jørgensen, Karsten (2016): Opgave i Feltstudium og analyse (Pædagogisk Antropologi): 'De kan godt nok ikke ret meget'! - en undersøgelse af musikopfattelser og forholdet til musik hos undervisere og børn i frivillig musikundervisning i en tosproget skole (bilag)

Aaholm Jørgensen, Karsten (2015): Opgave i Begreber, analyser og metoder i Pædagogisk antropologi: 'Etnicitet, kategorisering og uddannelse – Perspektiver på forholdet mellem etniske minoritetsgrupper og musikuddannelser'

Aarhus kommune, magistratsafdelingen for Kultur og Borgerservice: Indstilling til beslutning 10. juni 2014 (Aarhus kommunes hjemmeside)

Bilag

1. Feltnoter
2. Feltrapporten: Opgave i feltstudium og analyse